



RBPAAB

REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA

ISSN
2525-426X

Biograph

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE
PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

MAIO/AGO. 2022
V.07 / N.21



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA

RBPAB, v. 07, n. 21, 349 p., maio/ago. 2022

ISSN 2525-426X

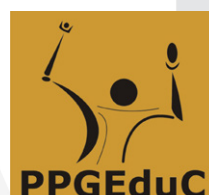
Biograph

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

Anamaria 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
Sônia Krammer | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro | Brasil
Teresa Sarmiento | Universidade do Minho | Portugal
Terezinha Valim Oliver Gonçalves | Universidade Federal do Pará | Brasil
Vera Lucia Gaspar da Silva | Universidade do Estado de Santa Catarina | Brasil
Verbena Maria Rocha Cordeiro | Universidade do Estado da Bahia | Brasil
Zeila de Brito Fabri Demartini | Universidade de São Paulo | Brasil

REVISTA FINANCIADA COM RECURSOS DA BIOgraph

Versão *on-line* / Online version:
<http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

Copidesque e revisão / Copy desk and proofreading: Cristóvão Mascarenhas

Editoração eletrônica / Desktop publishing: Linivaldo Cardoso Greenhalgh

Versão para o inglês / English version: Janete Bridon

Versão para o espanhol / Spanish version: Daniel Hugo Suárez

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

E-mail: biographassociacao@gmail.com

RBPAB, v. 07, n. 21, 349 p., maio/ago. 2022

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
- Educ@

SUMÁRIO

- 265 Editorial
Elizeu Clementino de Souza

DOSSIÊ

- 269 Dossiê (auto)biografias e ensino
Patrícia Coelho; Juçara Mello
- 273 Do ensino jurídico à sala de aula feminista: a experiência no bacharelado em estudos de gênero e diversidade
Jalusa Silva de Arruda; Anderson Eduardo Carvalho de Oliveira; Natalia Silveira de Carvalho
- 292 Narrativas visuais de trajetórias docentes
Carla Juliana Galvão Alves; Ronaldo Alexandre de Oliveira
- 307 Ensino de Filosofia na docência universitária: práticas educativas na/da formação de professores de Filosofia
Fabrício Oliveira da Silva
- 324 Contribuições da residência pedagógica e da escrita autobiográfica na formação de uma professora de física
Daiana Aparecida Ramos; Ana Claudia Molina Zaquieu Xavier; Alessandra Riposati Arantes
- 339 Currículo de ciências: experiências, histórias e narrativas produzidas em um laboratório escolar
Rodrigo Cerqueira do Nascimento Borba; Sandra Escovedo Selles
- 357 Entre a memória, a literatura e a educação: práticas de escrita de si no IFRO, Campus JI-Paraná
Geovânia de Souza Andrade Maciel; Robson Fonseca Simões
- 371 Trajetória de uma professora de Inglês em meio a orientações e políticas contraditórias
Érica Gois Nicochelli; Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi
- 389 Uma educadora e seus (sócio)educandos: autobiografias e múltiplas identidades no ensino de história
Elisa Defelippe
- 410 (Re)construção autobiográfica da experiência docente e formativa de uma professora formadora
Rúbia Darivanda da Silva Costa; Terezinha Valim Oliver Gonçalves
- 426 O curso de Pedagogia e as narrativas de seus egressos: entremeios do ser aluno e do ser professor
Juaciara Barrozo Gomes; Silvana Soares de Araujo Mesquita
- 445 “Marcas do que se foi”: experiências de licenciandos(as) em avaliação da aprendizagem
Elzanir dos Santos; Idelsuite de Sousa Lima

ARTIGOS

- 465 Pensar *em novos termos* e pensar *novos termos* “o sujeito na Polis”
Christine Delory-Momberger

- 476 **Histórias de vida de professoras negras na educação superior**
Letícia Laureano dos Santos; Denise Macedo Ziliotto
- 492 **Simplemente Irani: narrativas de uma mulher afro-indígena**
Aline Regina Cardozo de Brito; Danielle Christina do Nascimento Oliveira; Irani Ribeiro Lima; Lindinalvo Natividade
- 508 **Homens gays no twitter: performances de autoerotismo**
Ricardo Desidério; Edvaldo Souza Couto
- 526 **Pesquisa narrativa, outros movimentos: uma percepção sobre formação docente baseada nas narrativas de três professores**
Nilton Paulo Ponciano; Tereza de Jesus dos Santos
- 542 **Memórias escolares de universitários e interações formativas**
Jaina Davina Sales Barros; Ada Raquel Teixeira Mourão; Luiz Gonzaga Lapa Júnior; Maria da Conceição Rodrigues Martins
- 559 **Experiências formativas em música na construção dos projetos de vida dos jovens**
Andréa Matias Queiroz
- 573 **Município educativo e narrativas das experiências e aprendizados em conjunto habitacional popular**
Wander Luiz Reginaldo; Livia Moraes Garcia Lima

HISTÓRIAS E MEMÓRIAS

- 589 **Memórias intensas escritas num momento triste**
António Nóvoa; Cecília Warschauer
- 593 **Trois grands présents de Marie-Christine Josso**
Gaston Pineau
- 596 **Amizade, o essencial em Marie-Christine Josso**
Maria Helena Menna Barreto Abrahão
- 600 **Instruções aos colaboradores**

CONTENTS

265 Editorial
Elizeu Clementino de Souza

DOSSIER

269 Dossier (auto)biographies and teaching
Patrícia Coelho; Juçara Mello

273 From legal education to the feminist classroom: the bachelor's degree experience in gender and diversity studies
Jalusa Silva de Arruda; Anderson Eduardo Carvalho de Oliveira; Natalia Silveira de Carvalho

292 Visual narratives of teaching trajectories
Carla Juliana Galvão Alves; Ronaldo Alexandre de Oliveira

307 Teaching Philosophy in university teaching: educational practices in/in the training of Philosophy teachers
Fabrício Oliveira da Silva

324 Contributions of pedagogical residence and autobiographic writing to the training of a physics teacher
Daiana Aparecida Ramos; Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier; Alessandra Riposati Arantes

339 Science curriculum: experiences, stories and narratives produced in a school laboratory
Rodrigo Cerqueira do Nascimento Borba; Sandra Escovedo Selles

357 Between memory, literature and education: self-writing practices at IFRO, Campus JI-Paraná
Geovânia de Souza Andrade Maciel; Robson Fonseca Simões

371 Trajectory of an English teacher amidst contradictory orientations and policies
Érica Gois Nicochelli; Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi

389 An educator and her students: autobiographies and multiple identities in History teaching
Elisa Defelippe

410 Autobiographic (re)construction of the teaching and training experience of a training teacher
Rúbia Darivanda da Silva Costa; Terezinha Valim Oliver Gonçalves

426 The Pedagogy course and the narratives of its graduates: between being a student and being a teacher
Juaciara Barrozo Gomes; Silvana Soares de Araujo Mesquita

445 "Marks of the past": experiences of licentiate students in learning assessment
Elzanir dos Santos; Idelsuite de Sousa Lima

ARTICLES

465 Thinking *in new terms* and *thinking new terms* "the subject in the Polis"
Christine Delory-Momberger

- 476 **Life stories of black teachers in higher education**
Letícia Laureano dos Santos; Denise Macedo Ziliotto
- 492 **Simply Irani: narratives of an afro-indigenous woman**
Aline Regina Cardozo de Brito; Danielle Christina do Nascimento Oliveira; Irani Ribeiro Lima; Lindinalvo Natividade
- 508 **Gay men on twitter: performances of autoeroticism**
Ricardo Desidério; Edvaldo Souza Couto
- 526 **Narrative research, other movements: a perception about teacher education based on the narratives of three teachers**
Nilton Paulo Ponciano; Tereza de Jesus dos Santos
- 542 **University school memories and formative interactions**
Jaina Davina Sales Barros; Ada Raquel Teixeira Mourão; Luiz Gonzaga Lapa Júnior; Maria da Conceição Rodrigues Martins
- 559 **Formative experiences in music in the construction of the life projects of young people**
Andréa Matias Queiroz
- 573 **Educational municipality and narratives of experiences and learning in a popular housing set**
Wander Luiz Reginaldo; Livia Moraes Garcia Lima

HISTORIES AND MEMORIES

- 589 **Intense memories written in a sad moment**
António Nóvoa; Cecília Warschauer
- 593 **Three great gifts from Marie-Christine Josso**
Gaston Pineau
- 596 **Friendship, the essential in Marie-Christine Josso**
Maria Helena Menna Barreto Abrahão

SUMARIO

- 265 Editorial
Elizeu Clementino de Souza

DOSSIER

- 269 Dossier (auto)biográfico y docente
Patrícia Coelho; Juçara Mello
- 273 De la educación jurídica al aula feminista: la experiencia de la licenciatura en estudios de género y diversidad
Jalusa Silva de Arruda; Anderson Eduardo Carvalho de Oliveira; Natalia Silveira de Carvalho
- 292 Narrativas visuales de trayectorias docentes
Carla Juliana Galvão Alves; Ronaldo Alexandre de Oliveira
- 307 La enseñanza de la Filosofía en la docencia universitaria: prácticas educativas en/en la formación de profesores de Filosofía
Fabrício Oliveira da Silva
- 324 Aportes de la residencia pedagógica y la escritura autobiográfica en la formación de un profesor de física
Daiana Aparecida Ramos; Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier; Alessandra Riposati Arantes
- 339 Currículum de ciencias: experiencias, historias y narrativas producidas en un laboratorio escolar
Rodrigo Cerqueira do Nascimento Borba; Sandra Escovedo Selles
- 357 Entre la memoria, la literatura y la educación: prácticas de escritura de sí mismo en el IFRO, Campus JI-Paraná
Geovânia de Souza Andrade Maciel; Robson Fonseca Simões
- 371 Trayectoria de un profesor de inglés en medio de orientaciones y políticas contradictorias
Érica Gois Nicochelli; Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi
- 389 Una educadora y sus estudiantes: autobiografías e identidades múltiples en la enseñanza de la historia
Elisa Defelippe
- 410 (Re)construcción autobiográfica de la experiencia de enseñanza y formación de un profesor en formación
Rúbia Darivanda da Silva Costa; Terezinha Valim Oliver Gonçalves
- 426 La curso de Pedagogía y las narrativas de sus graduados: entre ser estudiante y ser docente
Juaciara Barrozo Gomes; Silvana Soares de Araujo Mesquita
- 445 “Marcas de lo ido”: experiencias de licenciarios en evaluación del aprendizaje en la educación superior
Elzanir dos Santos; Idelsuite de Sousa Lima

ARTICULOS

- 465 Pensar en nuevos términos y pensar nuevos términos «le sujet dans le cité»
Christine Delory-Momberger

- 476 **Historias de vida de profesoras negras en la educación superior**
Letícia Laureano dos Santos; Denise Macedo Ziliotto
- 492 **Simplemente Irani: narrativas de una mujer afro-indígena**
Aline Regina Cardozo de Brito; Danielle Christina do Nascimento Oliveira; Irani Ribeiro Lima; Lindinalvo Natividade
- 508 **Hombres gays em twitter: performances de autoerotismo**
Ricardo Desidério; Edvaldo Souza Couto
- 526 **Investigación narrativa, otros movimientos: una percepción sobre la formación docente a partir de las narrativas de tres docentes**
Nilton Paulo Ponciano; Tereza de Jesus dos Santos
- 542 **Memorias escolares de estudiantes universitarios y las interacciones formativas**
Jaina Davina Sales Barros; Ada Raquel Teixeira Mourão; Luiz Gonzaga Lapa Júnior; Maria da Conceição Rodrigues Martins
- 559 **Experiencias formativas en música en la construcción de los proyectos de vida de los jóvenes**
Andréa Matias Queiroz
- 573 **Municipio educativo y narrativas de experiencias y aprendizaje en un conjunto de vivienda popular**
Wander Luiz Reginaldo; Livia Moraes Garcia Lima

HISTORIAS Y RECUERDOS

- 589 **Recuerdos intensos escritos en un momento triste**
Antônio Nóvoa; Cecília Warschauer
- 593 **Tres grandes regalos de Marie-Christine Josso**
Gaston Pineau
- 596 **La amistad, lo esencial en Marie-Christine Josso**
Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Estamos imersos num momento de pleito eleitoral no país e defender um projeto de sociedade que tenha como centralidade a retomada da democracia, da cultura, da educação, da saúde, da ciência e tecnologia e da memória é fundamental para seguirmos com modos outros de escrever a vida. A *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (RBPAB)* soma-se ao desejo de muitos da sociedade brasileira pela luta e defesa da democracia e reconstrução do país.

A organização e publicação do volume 7, número 21 da revista, faz-se neste momento também marcado por duas perdas significativas de colegas queridas que muito militaram academicamente no campo das pesquisas com Histórias de Vida e com os estudos (auto)biográficos em educação. Atônitos recebemos a notícia no final de julho do corrente ano do falecimento de Marie-Christine Josso, pioneira do movimento das Histórias de vida em formação e que muito dedicou de sua vida para as práticas de formação e teorizações fecundas sobre o singular-plural e os processos experienciais de formação. Seguido ao falecimento de Josso, nos chega a mensagem do falecimento da querida colega e amiga Inês Assunção de Castro Teixeira, professora da Faculdade de Educação da universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que, desde as primeiras edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, dedicou-se à sua criação e contribuiu fortemente com pesquisas e reflexões sobre cinema, memória e educação, além de estudos implicados sobre memória e formação docente. Dedicamos esse número da revista as colegas pelas suas implicações, experiências e como viveram e continuarão contribuindo com muitos e diversos pesquisadores a partir de suas obras e suas escritas, pois estas não morrem e são apropriadas por muitos de nós e por

outros tantos estudantes em seus percursos e trajetórias formativas. Josso e Inês, presentes!!!!!!!!!!!!!! Sempre.

O Dossiê *(Auto)biografia e ensino*, organizado por Patrícia Coelho e Juçara Mello, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), integra um conjunto de textos que refletem sobre diversidades de abordagens e uso da (auto)biográfica, histórias de vida e trabalho com a memória como dispositivo e prática de pesquisa-formação. Os artigos teorizam sobre modos como em diferentes áreas do conhecimento tem se configurado perspectivas de trabalho com o (auto)biográfico, através de narrativas de professores de diferentes áreas disciplinares, de estudantes e de experiências formadoras em sala de aula e para além dela. O trabalho com as histórias de vida em formação é originário no movimento de virada linguística de recolocação do sujeito no centro dos processos formativos, mas, também, como perspectiva pós-colonial, insubordinada e emergente de modos outros de se produzir conhecimento implicado nas Ciências Humanas e Sociais.

O dossiê problematiza questões concernentes as interseções de práticas (auto)biográficas e de ensino envolvendo dimensões curriculares, estrutura do conhecimento disciplinar, proposta pedagógica, recursos didáticos, além de conteúdos e conceitos articulados as histórias, memórias e narrativas dos diferentes atores sociais. Socializa pesquisas sobre processos de didatização da (auto)biografia desenvolvidas na educação infantil, no ensino fundamental, médio ou superior, oportunizando reflexões e debates sobre os desafios da transposição didática do relato (auto)biográfico e suas contribuições para os processos formativos.

A seção *Artigos* é constituída por oito textos que problematizam questões sobre o (auto)biográfico no campo da formação, com destaques para pesquisas que dialogam sobre memórias, (auto)biografia e relações étnico-raciais, narrativas de homens gays no Twitter, além de textos que narram movimentos e práticas formativas de docentes e discussões da cidade como espaço educativo.

Inicia com o texto de Christine Delory-Momberger, *Pensar em novos termos e pensar novos termos “o sujeito na Polis”* (*Penser à et en nouveaux termes “Le Sujet dans la Cite”*), como sistematização da conferência de inauguração do Grupo de Interesse Científico (GIS) *le Sujet dans la Cite*, ao analisar e reexaminar seus termos fundadores, voltados para noções conceituais da pesquisa biográfica e das noções de sujeito e Polis no novo devir do mundo implicado pelo Antropoceno.

Letícia Laureano dos Santos e Denise Macedo Ziliotto apresentam o texto *Histórias de vida de professoras negras na educação superior*, centrando-se na análise de políticas públicas – como a Lei das Cotas – e problematizam como tais políticas buscam assegurar e ampliar a presença de afrodescendentes na educação superior. Discutem questões relacionadas às desigualdades de acesso à universidade para a população negra, bem como a ocupação de posições neste âmbito, através da socialização de histórias de vida de professoras universitárias negras, enfatizando as relações entre educação, trabalho e docência universitária, marcadas, sobretudo, pela dupla discriminação – de raça e gênero – e suas inserções nas instituições de ensino como marcadores sociais e políticos estudantes negras(os) e não negras(os).

O artigo *Simplesmente Irani: narrativas de uma mulher afro-indígena*, escrito por Aline Regina Cardozo de Brito, Danielle Christina do Nascimento Oliveira, Irani Ribeiro Lima e Lin-

dinalvo Natividade, parte de memórias e (re) descobertas de uma mulher afro-indígena a partir do seu ingresso na universidade pública tendo como desdobramento a produção audiovisual de sua narrativa autobiográfica, o curta-metragem intitulado *Simplesmente Irani*. O texto problematiza questões sobre a aplicabilidade das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que alteram a Lei nº 9.394/96 e suas relações com temáticas sobre “História e Cultura Afro-Brasileira Africana e Indígena” como conteúdo vinculado à Educação Básica.

O texto *Homens gays no Twitter: performances de autoerotismo*, de Ricardo Desidério e Edvaldo Souza Couto, toma o Twitter como um artefato cultural para além de breves postagens, além de narrativas e abordagens sexuais e pornográficas. Ancorados em princípios dos estudos culturais na educação e dos estudos de redes sociais na educação, o artigo analisa como são construídas as performances de autoerotismo de um grupo de homens gays no Twitter, destacando discursos e pedagogias que educam o olhar por meio dessas interações em rede.

Nilton Paulo Ponciano e Tereza de Jesus dos Santos, no texto *Pesquisa narrativa, outros movimentos: uma percepção sobre formação docente baseado nas narrativas de três professores*, apresentam reflexões sobre a formação docente por meio de narrativas de professores que atuam na educação, tomando-as como práticas formativas e método de pesquisa, a partir das experiências narradas pelos sujeitos sobre suas trajetórias de vida-formação-profissão.

Em *Memórias escolares de universitários e interações formativas*, Jaina Davina Sales Barros, Ada Raquel Teixeira Mourão, Luiz Gonzaga Lapa Júnior e Maria da Conceição Rodrigues Martins refletem sobre as memórias do período escolar de alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), consi-

derando as narrativas autobiográficas desses alunos e a influência de suas respectivas vivências na construção de suas identidades em processo dialógico com a formação docente.

O artigo *Experiências formativas em música na construção dos projetos de vida dos jovens*, de Andréa Matias Queiroz, objetiva compreender como os jovens da Orquestra de Cordas do Projeto Música para Crianças (OMPC) continuam estudando música, ao longo de suas vidas. O texto parte da noção de experiências formativas dos jovens e utiliza princípios da pesquisa (auto)biográfica e da entrevista narrativa como momentos de formação e autorreflexão da experiência formativas em música dos jovens.

Finaliza a seção o texto *Município educativo e narrativas das experiências e aprendizados em conjunto habitacional popular*, de Wander Luiz Reginaldo e Livia Morais Garcia Lima, centrando-se na compreensão das possíveis relações entre as pessoas e o município de Limeira (SP), a partir das experiências do viver e do conviver em moradia popular no Conjunto Habitacional Geada 2, no que se refere às problemáticas, exclusões, espaços, memórias e aprendizados. Concluem as autoras que as narrativas desvelam modos de aprender a conviver, de perceber o lugar, de superar as dificuldades de acesso aos serviços essenciais e da construção de autonomia e vínculo.

Inauguramos neste número a seção *Histórias e memórias*, configurando-se como espaço

de socialização de histórias do coletivo e de pesquisadores em rede do domínio dos estudos (auto)biográficos e também de memórias sobre o movimento (auto)biográfico no Brasil e de suas redes de pesquisa.

Nessa seção, apresentados três depoimentos dedicados à Marie-Christine Josso. O primeiro, *Memórias intensas escritas num momento triste*, escrito por Antônio Nóvoa e Cecília Warschauer; o segundo intitula-se *Trois grands présents de Marie-Christine Josso* e escrito por Gaston Pineau; e o último, *Amizade, o essencial em Marie-Christine Josso*, escrito por Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Os depoimentos destacam o lugar construído e ocupado por Josso no campo dos estudos (auto)biográficos em educação e de suas contribuições para a formação de diferentes gerações, além de aspectos de sua trajetória formativa.

A publicação do volume 7, número 21 da RBPAB, é lançada neste momento de efervescência política no país, mas com as aberturas possíveis para reconstrução do país e da jovem democracia brasileira. Desejamos que o número possa contribuir com muitas e outras tantas reflexões sobre a vida, o meio ambiente, as políticas públicas a defesa da memória, das tradições e dos povos originários. Oxalá consigamos viver outros e dias melhores. Só o tempo dirá!!!!

Massarandupió, inverno de 2022
Elizeu Clementino de Souza



DOSSIÊ



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



Apresentação

O dossiê apresenta resultados de pesquisas e experiências pedagógicas que objetivaram o desenvolvimento do processo de didatização da (auto)biografia em diferentes níveis de ensino. A noção de didatização da (auto)biografia refere-se às práticas de formação que se voltam para os processos de escritas e suas disposições formativas nos contextos de ensino. Esses docentes viram nessas práticas um dispositivo de pesquisa-formação que possibilita superar questões de ensino centralizado na autoridade do professor e oportunizar aos discentes um espaço privilegiado no processo ensino-aprendizagem, marcado nos percursos e trajetórias de vida-formação.

A interseção de práticas (auto)biográficas e ensino envolve um processo complexo, que perpassa as dimensões curriculares, a estrutura do conhecimento disciplinar, a proposta pedagógica, os recursos didáticos, os aspectos éticos, além de conteúdos e conceitos. Este dossiê é composto por 11 artigos, que podem ser divididos em dois eixos: o primeiro reúne textos que narram experiências pedagógicas desenvolvidas na escola básica e na universidade e o segundo discute questões sobre formação docente.

O primeiro eixo tem como foco as experiências desenvolvidas na escola básica possui o referencial da realidade das unidades escolares, os desafios enfrentados pelos professores que utilizaram a autobiografia como didática para atingir seus objetivos pedagógicos. Um exemplo é a questão ética, uma vez que o professor pode ter acesso a informações pessoais, que estão associadas a casos de violência do-

méstica, quadros de depressão, agressões físicas e morais, em que os alunos muitas vezes menores estão sendo vítimas. O docente deverá pensar em ações de apoio, sem que os discentes se sintam traídos em sua confiança.

As experiências pedagógicas de didatização da (auto)biografia na escola básica foram abordadas por Elisa Defelipe no artigo *Uma educadora e seus (socio)educandos: autobiografias e múltiplas identidades no ensino de história*, que analisa uma experiência de práticas pedagógicas com narrativas autobiográficas no ensino de história desenvolvido dentro de unidades de medidas socioeducativas na cidade do Rio de Janeiro. A proposta objetivou trabalhar a identidade do grupo, o que existia de comum e o que existia de singular entre eles. O segundo foi valorizar outras identidades para além daquelas que os haviam levado até a situação de privação de liberdade. O terceiro foi a valorização pessoal. A partir de exercícios (auto)biográficos individuais e coletivos, foi possível estimular percepção dos alunos sobre suas múltiplas identidades ao longo de suas trajetórias, que representou uma grande esperança de um futuro educacional melhor para eles.

Em *Do ensino jurídico à sala de aula feminista: a experiência no bacharelado em estudos de gênero e diversidade*, Jalusa Arruda, Anderson Oliveira e Natália de Carvalho relatam as estratégias didáticas por meio da reflexividade autobiográfica que elaboraram como docentes do curso de bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade vinculados à Universidade Federal da Bahia (UFBA) com o propósito de

superar a docência dualista e não dialógica. A metodologia levou à reflexão crítica feminista sobre as práticas jurídicas, que contribuíram no nível da conscientização do próprio Direito.

Geovânia de Souza e Robson Fonseca, no texto *Entre a memória, a literatura e a educação: práticas de escrita de si no IFRO, campus Ji-Paraná*, refletem sobre o ensino de literatura a partir da análise de narrativas de jovens estudantes do ensino médio-técnico de uma instituição federal de Rondônia. Entre a memória, a literatura e a educação: práticas de escrita de si no IFRO, *campus Ji-Paraná* traz apontamentos sobre como os sujeitos se constroem ao narrarem suas vidas em seus textos. Os autores fazem isso mobilizando diálogos entre as memórias e as experiências discentes e, ao refletem sobre sua própria prática no ensino de Literatura na última etapa da Educação Básica da Amazônia Ocidental.

O eixo de formação de professores aborda que as mudanças no chão da escola acontecem por meio das ações dos professores, que se tornam sujeitos essenciais para a concretização de qualquer reforma. Serão eles que enfrentarão a resistência dos mais conservadores, que enxergam o conteudismo como única forma de ensinar. Os artigos desse eixo apresentam a relevância da discussão sobre os investimentos nos cursos de formação inicial e continuada de professores, que reconheçam a importância de metodologias e práticas (auto)biográficas. As pesquisas socializam o potencial da (auto)biografia para a formação de docentes capazes de produzir novos significados para a profissão, assim como a resignificação de suas práticas, passando a questionar as relações de poder em sala aula, construindo práticas mais democráticas, tornando-se sensíveis às questões de gênero, da diversidade, da etnia e da memória.

O artigo *Ensino de Filosofia na docência universitária: práticas educativas na/da for-*

mação de professores de Filosofia, de Fabrício Silva, abordou as práticas educativas que professores do curso de licenciatura de Filosofia desenvolveram com base no método biográfico para produção de informações sobre a docência, que colaboraram com a produção de sentido para a profissão. A abordagem autobiográfica se tornou um dispositivo de formação, à medida que os licenciandos tiveram a oportunidade de fazer uso de uma variedade de práticas, fazeres e didáticas de forma diferenciada.

Elzanir dos Santos e Idelsuite de Sousa Lima, em *Marcas do que se foi: experiências de licenciandos(as) em avaliação de aprendizagem*, analisaram o processo de avaliação da aprendizagem de um curso de licenciatura, a partir de exercícios de reflexão das narrativas das lembranças e significados que os licenciandos tinham de seus percursos formativos. Os relatos foram capazes de promover reflexões e inquietações, e foram usados como estratégia didática para que os alunos percebessem as possibilidades de elaboração de um processo avaliativo mais humanizado, em que se considerem os sujeitos da aprendizagem.

A formação continuada é outra estratégia importante para a inserção de práticas didáticas baseadas na (auto)biografia no cotidiano de nossas escolas. Silvana Mesquita e Juaciara Gomes, em *O curso de Pedagogia e as narrativas de seus egressos: entremeios do ser aluno e do ser professor*, analisaram as potencialidades formativas das narrativas de egressos. Os egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) realizaram exercícios narrativos com objetivo de formação continuada desses pedagogos. A pesquisa qualitativa identificou que essas narrativas, referenciadas nas relações com a instituição formadora como nas interações professor-aluno e aluno-professor possuem potencialidades formativas, incidin-

do no perfil do pedagogo que está em constante formação.

Também com escopo na formação continuada de professores e mantendo diálogo com a formação inicial, Carla Juliana e Ronaldo Alexandre, em *Narrativas visuais de trajetórias docentes*, informam sobre instigante pesquisa envolvendo estudantes e professores de artes visuais. Utilizando como principal referencial teórico a pesquisa narrativa, os autores mobilizaram diferentes recursos envolvendo narrativas visuais que permitissem aos envolvidos na pesquisa rever e ressignificar suas trajetórias de formação. O objetivo da pesquisa consistiu em ampliar a compreensão a respeito da formação em Arte, mas foi além ao trazer importantes contribuições para as demais áreas em que a formação narrativo-biográfica tem sido utilizada.

Em *Trajetória de uma professora de inglês em meio a orientações e políticas contraditórias*, Érica Gois e Cristiano Amaral estudam o percurso e os desafios docentes enfrentados mediante a proposição das políticas educacionais referentes ao ensino de inglês na escola pública estadual em uma perspectiva autobiográfica. Para tanto, os autores promovem uma análise crítico-reflexiva das instabilidades e contrariedades apresentadas pelas políticas educacionais vigentes e anteriores no que diz respeito ao ensino de língua inglesa. Apresentam também exemplos práticos por meio de narrativas que a própria pesquisadora faz de sua prática. O objetivo foi o de comprovar que o ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública pode e deve ocorrer, se respeitadas as singularidades de cada estudante a partir do protagonismo estudantil pautado na afetividade e na empatia.

Daiana Aparecida, Ana Claudia Molina e Alessandra Riposati, no artigo *Contribuições da Residência Pedagógica e da escrita autobiográfica na formação de uma professora*

de física, elaboram compreensões a partir de uma escrita narrativa de uma professora-ceptora para os modos pelos quais a prática pôde contribuir para sua formação continuada. Os autores analisaram fragmentos narrativos das vivências e experiências dessa professora junto ao Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e verificaram um ressignificar de sua prática docente.

Em *(Re)construção autobiográfica da experiência docente e formativa de uma professora formadora*, Rúbia Costa e Terezinha Gonçalves Valim apresentam a narrativa autobiográfica da trajetória profissional e formativa de uma professora de Ciências e de que forma esses relatos contribuem para motivá-la e para formação de futuros docentes.

Finaliza o dossiê o texto *Currículo de ciências: experiências, histórias e narrativas produzidas em um laboratório escolar*, escrito por Rodrigo Cerqueira do Nascimento Borba e Sandra Escovedo Selles, cujo objetivo é analisar a história de vida de uma docente que lecionou Ciências em uma escola pública municipal localizada no Rio de Janeiro entre as décadas de 1960 e 1990. Em perspectiva (auto)biográfica e através da utilização de entrevistas de história oral e de outras fontes – fotografias, reportagens de jornais – utilizadas como acionadoras das memórias de três narradoras como fontes para investigar o papel que os laboratórios de Ciências assumiram nos currículos da referida instituição de ensino. O texto destaca a importância dos laboratórios de Ciências para as aulas práticas e a fertilidade das narrativas como singulares para o reconhecimento da docência.

Além de evidenciar a ampliação da pesquisa (auto)biográfica no campo educacional, essas produções têm um significado especial, uma vez que foram elaboradas em um contexto pandêmico, que resultou na morte de milhares

de pessoas e demonstra como os métodos de ensino baseados no gênero biográfico podem colaborar para amenizar as consequências

psicológicas do isolamento social e do fechamento das escolas por quase dois anos, como a ansiedade e a depressão.

Rio de Janeiro, 20 de agosto de 2022.

Patrícia Coelho

Pontifícia Universidade Católica do
Rio de Janeiro

Juçara Mello

Pontifícia Universidade Católica do
Rio de Janeiro

DO ENSINO JURÍDICO À SALA DE AULA FEMINISTA: A EXPERIÊNCIA NO BACHARELADO EM ESTUDOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE

■ JALUSA SILVA DE ARRUDA

<https://orcid.org/0000-0002-1545-6823>

Universidade do Estado da Bahia

■ ANDERSON EDUARDO CARVALHO DE OLIVEIRA

<https://orcid.org/0000-0002-4020-1478>

Centro Universitário UniFTC

■ NATALIA SILVEIRA DE CARVALHO

<https://orcid.org/0000-0001-6081-192X>

Universidade Federal da Bahia

RESUMO

Inspiradas na escrita feminista e em metodologias autobiográficas, no presente artigo buscamos apresentar nossa trajetória na formação para a docência, forjada nos estudos de gênero e na teoria feminista, a fim de demonstrar como a experiência enquanto professoras substitutas e temporárias no Bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), foi substancial para o desenvolvimento de uma atuação crítico-feminista na docência em Direito. Destacamos a importância da experiência para sala de aula feminista, bem como defendemos não a criação de componentes curriculares que tratem gênero ou raça como temas transversais, mas como categorias sociais, que organizam e estruturam as relações sociais devem integrar o conteúdo formativo e orientar as atividades pedagógicas e todo o ensino, a pesquisa e a extensão. **Palavras-chave:** Ensino jurídico. Aprendizagem da docência. Pedagogias feministas.

ABSTRACT

FROM LEGAL EDUCATION TO THE FEMINIST
CLASSROOM: THE BACHELOR'S DEGREE EXPERIENCE
IN GENDER AND DIVERSITY STUDIES

Inspired by feminist writing and autobiographical methodologies, in this article we seek to present our trajectory in teacher training,

based on gender studies and feminist theory, in order to demonstrate how the experience as substitute and temporary teachers in the Bachelor Program in Gender Studies and Diversity, of the Federal University of Bahia (UFBA), was substantial for the development of a critical-feminist role in teaching Law. We emphasize the importance of experience for a feminist classroom, as well as we defend not the creation of curricular components that treat gender or race as cross-cutting themes, but as social categories, that organize and structure social relations and should integrate training content and guide pedagogical activities and all teaching, research and extension activities.

Keywords: Legal education. Teachers' training. Feminist pedagogies.

RESUMEN **DE LA EDUCACIÓN JURÍDICA AL AULA FEMINISTA: LA EXPERIENCIA DE LA LICENCIATURA EN ESTUDIOS DE GÉNERO Y DIVERSIDAD**

Inspirándonos en la escritura feminista y en metodologías autobiográficas, en este artículo buscamos presentar nuestra trayectoria en la formación docente, forjada en los estudios de género y la teoría feminista, con el fin de demostrar cómo la experiencia como docentes suplentes y temporales en la Licenciatura en Estudios de Género y Diversidad, de la Universidad Federal de Bahía (UFBA), fue sustancial para el desarrollo de una actuación crítico-feminista en la enseñanza del Derecho. Enfatizamos la importancia de la experiencia para una aula feminista, así como defendemos no la creación de componentes curriculares que traten el género o la raza como ejes transversales, sino como categorías sociales, que organizan y estructuran las relaciones sociales y deben integrar el contenido formativo y orientar la actividad pedagógica y toda la docencia, la investigación y la extensión.

Palabras clave: Educación jurídica. Aprendizaje de la docencia. Pedagogías feministas.

Introdução

Neste artigo, tomamos como desafio tecer uma escrita a seis mãos para apresentar um pouco da nossa trajetória de formação para a docência que, como avaliamos, foi forjada nos estudos de gênero e na teoria feminista pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM), por nossa formação aca-

dêmica no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM) e por nossa experiência como docentes no Bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade (BEGD), todos vinculados à Universidade Federal da Bahia (UFBA).

O BEGD é graduação pioneira no país, cuja primeira turma entrou em 2009. Visa a atender a demanda por profissionais com competências e habilidades para formular, acompanhar e monitorar projetos e ações de materialização de direitos, imbuídos de uma perspectiva crítica de gênero e diversidade, ou seja, em suas interfaces com raça/etnia, idade/geração, sexualidade/orientação sexual etc.¹

Os pontos em comum de nossas experiências e escolhas de vida nos conectam e foram os principais motivadores para a escrita em conjunto. Primeiro, porque temos formação em Direito e saímos de nossas cidades natais para abraçar a cidade de Salvador e, aqui, desenvolver nossa formação acadêmica. Depois, porque hoje somos docentes em cursos de bacharelado em Direito, nos quais cada uma, a partir de sua posicionalidade (LIMA COSTA, 2002), é corpo e voz dissonante do que hegemônica e majoritariamente é o perfil de docentes da área. Por fim, porque cremos que muito do que desempenhamos na docência passa, como dissemos, pelo que aprendemos no NEIM, no PPGNEIM e no BEGD.

Nossas trajetórias se cruzaram no PPGNEIM e, daí em diante, (re)conhecemo-nos e (re)encontramo-nos naquilo que hoje compreendemos como um amplo processo de nossa *formação como formadoras*. Somos mestras, mestre e doutor em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo e lecionamos como docentes temporárias ou substitutas no BEGD. Acompanhamos o nascimento do bacharelado, a chegada das primeiras docentes, boa parte do desenvolvimento do curso e dos desafios e descobertas que emergiam, tais como os primeiros estágios supervisionados e as primeiras defesas das monografias em sede de trabalhos de conclusão de curso, inclusive como membros de bancas avaliadoras.

¹ Informações disponíveis em: http://www.generoe-diversidade.ufba.br/?page_id=126. Acesso: 30 ago. 2022.

Igualmente, atuamos em cursos de extensão e especialização oferecidos pelo NEIM como docentes, orientadoras e tutoras. Somos, em alguma medida, também parte dessa história.

Apesar da nossa formação inicial – como é comum nos cursos de Direito – ter sido hermética e em moldes tradicionais, podemos dizer que nossa formação como formadoras emergiu da interdisciplinaridade. Se atualmente somos docentes em cursos de bacharelado em Direito em instituições de ensino superior (privadas e pública) na Bahia, a experiência no BEGD foi fundamental para o *tipo de docência* que desempenhamos.

Na construção conjunta deste ensaio, inspiramo-nos na escrita feminista e em metodologias autobiográficas, que permitem reflexões e construções narrativas posicionadas e em primeira pessoa – no nosso caso, do plural (hooks, 2013; 2015; PASSEGI, 2006; PASSEGI; SOUZA; VICENTINI, 2011). Em relação específica à metodologia autobiográfica, pesquisas educacionais sobre as escritas de si tomaram corpo e se consolidaram nos anos 2000, para demonstrar que a forma como docentes vivenciam os processos de formação no decorrer de suas trajetórias tem a ver com a reflexão sobre as experiências vivenciadas no exercício do magistério (PASSEGI; SOUZA; VICENTINI, 2011). A reflexividade autobiográfica está relacionada à capacidade de, criativamente, reconstruirmos a consciência histórica das aprendizagens realizadas (PASSEGI, 2006; PASSEGI; SOUZA; VICENTINI, 2011) que, neste momento de reflexão, conecta parte das trajetórias e experiências de nós três.

Logo, relataremos como a experiência como professoras substitutas e temporárias no BEGD assumiu caráter formativo nas nossas trajetórias e foi substancial para que hoje tenhamos atuação crítico-feminista na docência em Direito. Assim como a pós-graduação no PPGNEIM, o BEGD contribuiu para nossa inser-

ção no magistério superior a partir da *práxis docente feminista*. Para tanto, dividimos o artigo em três tópicos: no primeiro, abordamos aspectos que conformam a formação em Direito, notadamente a partir de seu caráter hegemonicamente branco, elitista e tecnicista. No segundo, falamos do encontro com o BEGD e do nosso momento de transição, naquilo que marcou nossa trajetória como formadoras. O terceiro tópico está dedicado às nossas reflexões sobre a docência que tentamos desempenhar no confronto com o que vivemos como estudantes de graduação. Por fim, nas considerações finais, argumentamos sobre como uma (outra) formação tal como a que tivemos na pós-graduação e na experiência de docência no BEGD proporcionou uma *práxis docente feminista*, neste momento vivida e experimentada por nós nos cursos de Direito nas instituições de ensino superior nas quais lecionamos.

Formação inicial: bacharelado em Direito

Não é exagero afirmar que nossa formação na graduação se deu em uma dinâmica pouco inclusiva e reprodutora de valores racistas e cisheteropatriarcais. De fato, atualmente, não podemos dizer que todos os bacharelados em Direito são caracterizados dessa forma: iniciativas como o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronera) demonstram que os bancos dos cursos de Direito podem assumir outra expressão no processo educacional e outras propostas metodológicas de ensino-aprendizagem comprometidas com a transformação social.² Contudo, nossa experiência

na formação em Direito, todas concluídas há mais de dez anos, apresentaram-se exatamente dessa forma.

O sentimento que trazemos em relação à nossa formação inicial não é fortuito ou casuístico, mas volta-se para os antecedentes históricos que informam o caráter elitista-colonial de cursos considerados como de alto prestígio, a exemplo de Medicina e Direito. As teorias raciais que efervescentes na Europa em meados do século XIX, chegadas um pouco mais adiante em nosso país, foram recepcionadas com vigor e entusiasmo pela elite intelectual brasileira e orientaram a criação de museus etnográficos, institutos históricos e faculdades de Medicina e Direito (SCHWARCZ, 1994).

Desde sua fundação, os cursos de Direito no Brasil representam a ideologia e o pensamento das elites, bem como seus anseios sociais. As reflexões sobre o ensino jurídico vão abraçar o conhecimento produzido pelo Direito no Brasil em suas primeiras escolas fundadoras – a de Olinda, que depois deu origem à Faculdade de Direito do Recife; e, logo depois, São Paulo – que estavam alinhadas às teses racistas, muito marcadas pela ideologia da mestiçagem e pela política de branqueamento por meio do incentivo à imigração, ainda que juristas ligados à Faculdade de Direito de São Paulo tentassem disfarçá-las pelo manejo de discursos liberais (SCHWARCZ, 1993).

Dadas as heranças coloniais que forjavam, estamos falando de uma ordem social patriarcal e racista. Por conseguinte, não podemos pensar a organização do ensino superior no Brasil, especialmente os cursos de alto prestígio, sem considerar o desenvolvimento histórico e político-social de nosso país, caracte-

nera previu turmas de graduação, inicialmente nos cursos de Pedagogia, Agronomia, Geografia e História. Em 2006, foi criada a primeira turma de Direito, na Universidade Federal de Goiás (UFG) (MORAIS, 2010). Na Bahia, houve turmas do Pronera na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

rizado pelo elitismo colonial. Essas são heranças que se lastreiam ainda hoje e marcam o Direito como um campo em constante disputa, cujas abordagens contra-hegemônicas tentam desconstruir o próprio Direito e as práticas jurídicas como neutros, universais e abstratos. Com a facilidade que as tecnologias digitais imprimem à socialização das informações, não é nada difícil encontrarmos exemplos que consolidam o argumento.³

Na contracorrente, há aqueles que sustentam que todas as instituições comportam uma missão a ser tomada pelas minorias políticas, qual seja, atuar como agente questionador de um pensamento secularmente constituído, mesmo que seu ponto de vista não se faça prevalecer ante o discurso dominante (HERKENHOFF, 2000). Afinal, é assim que podemos caminhar no sentido das mudanças que a nossa sociedade reclama e que, em grande parte, perpassam pela via do Direito, com ou sem leis, conforme se refere Roberto Lyra Filho (2006) para destacar seu caráter histórico-dialético e não circunscrito aos postulados da pura legalidade. Esse movimento deve envolver os centros de ensino jurídico, “espaço social onde se inicia a geração, de forma sistemática, da mentalidade do futuro jurista” (HERKENHOFF, 2000, p. 24).

No entanto, em que pese as reformas experimentadas pelo ensino jurídico no Brasil nas últimas décadas e experiências como a do Pronera, a formação em Direito ainda não consegue acompanhar o mesmo ritmo das nossas transformações sociais, econômicas e políticas, nem concretizar um projeto pedagógico que supere as barreiras do tecnicismo e

promova uma formação crítica e humanística. Não à toa, há algum tempo tem-se mobilizado a ideia de “crise” para se referir a esse debate (RODRIGUES, 1992; FARIA, 1987).

No geral, os cursos de Direito desenvolvidos no país desde as primeiras experiências coloniais foram vestidos com os trajes do positivismo jurídico. Com isso, prioriza-se a adoção de um modelo que prima pela preparação de meros “operadores do direito”, entusiastas do plano do *dever-ser* e de uma teoria do Direito que se pretende pura (KELSEN, 1998). Portanto, uma ciência normativa do Direito alicerçada na epistemologia positivista preocupada em produzir uma *verdadeira* ciência do Direito. Essa idealização contribuiu para a construção de um modelo dogmático de ciência e de ensino jurídico no país, neste plano operacionalizando-se nos marcos da “educação bancária” (FREIRE, 1987), pela qual as estudantes são colocadas na condição de depositárias e reprodutoras de um saber doado por quem se julga sábio, modelo cientificista que se afasta da realidade social concreta das disputas sociais inconciliáveis tão presentes no contexto brasileiro.⁴

Atualmente, em razão do caráter mercadológico do acesso à educação superior, esse quadro ganha contornos ainda mais dramáticos a partir de dois aspectos. O primeiro diz respeito à ampliação da oferta dos cursos superiores no Brasil, como nos alerta Margareth Leister e Elisaide Trevisam (2013), justificado pelas ne-

3 Vide a matéria “Juíza diz que homem negro é criminoso ‘em razão de sua raça’ e o condena”, publicada em 12 de agosto de 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/08/12/sentenca-de-cunho-racista.htm>. Acesso: 20 abr. 2022. De igual modo, o caso da juíza que negou o aborto legal de uma criança de 11 anos grávida. Disponível em: <https://theintercept.com/2022/06/20/video-juiza-sc-menina-11-anos-estupro-aborto/>. Acesso: 30 ago. 2022.

4 Ainda que Hans Kelsen (1998) propusesse modelo científico fundamentado essencialmente na neutralidade da norma jurídica – e aqui não pretendemos avançar demasiado no debate – uma leitura crítica tensiona os limites desse modelo. No contexto brasileiro, consideramos as leituras e os usos da Teoria Pura do Direito como roupagem científica fundamentadora dos poderes locais que encontram nas recém-criadas universidades um novo espaço de legitimação de seu racismo e sexismo. A crítica decolonial e a própria epistemologia feminista serão fundamentais para considerarmos a posicionalidade do conhecimento científico ocidental, contribuindo para desconstruí-lo especialmente quanto à pretensa neutralidade.

cessidades advindas do desenvolvimento da economia e da globalização. Tal processo teria desencadeado a proliferação de faculdades e centros universitários geridos pela iniciativa privada que não dispõem de estrutura educacional mínima e que, na busca incessante de alcançar maior poder econômico, não se mostram preocupadas com a qualidade do ensino. Como defendem, é “[...] como se o desenvolvimento do conhecimento estivesse atrelado ao número de estabelecimentos criados. Preocupa-se com a quantidade, sem compromisso com a missão maior de educar cidadãos para o futuro” (LEISTER; TREVISAM, 2013, p. 48).

Para ilustrar o argumento, em um período de dez anos (2006-2016), a matrícula no ensino superior brasileiro aumentou cerca de 62%. Mas, se por um lado, as ações afirmativas e a criação de diversos *campi* universitários mudaram o perfil da universidade pública, a ampla maioria está nas instituições privadas. Em 2018, mais de 75% dos matriculados no ensino superior – o que equivale a três em cada quatro estudantes – estavam nas instituições privadas.⁵ Sem dúvidas, passamos pela consolidação de um modelo de capitalismo acadêmico predominantemente marcado pela transnacionalização e pelo caráter mercadológico da educação superior (AZEVEDO, 2015). A expansão ao ensino privado de forma aligeirada e mercantilizada, com ênfase à adequação da formação aos princípios mercantis e privados, criou o que hoje podemos chamar de processo de oligopolização do ensino superior privado no Brasil que, como exemplo, permitiu a criação de um gigante como a Cogna Educação S/A. (anteriormente Kroton Educacional) (ARRUDA, 2019).⁶ No Brasil,

esse processo se sustentou na financeirização e hipermercantilização da educação superior privada, que é indissociável da predileção da ação do Estado pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (ARRUDA, 2019; LEHER, 2018).⁷

O segundo aspecto dialoga com o fato de percebermos, com base nas nossas experiências enquanto docentes e nas informações cotidianamente trocadas com colegas, que para boa parte dos estudantes que ingressam nos cursos de bacharelado em Direito, o ensino jurídico é encarado apenas como uma ponte para a aprovação em concursos e acesso às carreiras jurídicas ou públicas. São muitos os que veem o Direito como mero instrumento de ascensão social e prestígio. Com isso, suas preocupações se voltam muito mais para a memorização de textos de lei ou de enunciados dos tribunais do que com discussões que permitam avançar na construção do conhecimento e na consolidação de um senso crítico. Por sua vez, as instituições de ensino superior, especialmente as privadas, passam a acreditar que a qualidade do serviço que prestam se mede pelo nível de aprovação de seus estudantes nesses concursos ou mesmo no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), negligenciando que a formação profissional deve romper com as barreiras da dogmática jurídica e do tecnicismo, além de diminuir sistemática-

então principal grupo de educação básica do Brasil, a Kroton Educacional, desde outubro de 2019 denominada Cogna Educação S/A., ampliou sua atuação e se tornou a maior empresa privada do país no ramo da educação. Atualmente, a Cogna atua na educação básica (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio), cursos livres, pré-vestibular, ensino superior (graduação e pós-graduação) e investe na distribuição de livros didáticos e diversas publicações de natureza pedagógica. Disponível em: <https://br.investing.com/equities/kroton-on-nm-company-profile>. Acesso: 30 ago. 2022.

5 Dados do Censo da Educação Superior de 2018 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso: 30 ago. 2022.

6 Com a aquisição em 2018 do Somos Educação, até

7 A partir de 2010, houve significativa flexibilização para inscrições e contratos do FIES, a saber: o financiamento passou a ser de até 100% do valor do curso; as taxas de juros foram reduzidas; o prazo de carência e amortização foi ampliado; os critérios de elegibilidade foram relativizados; e deixou de ser exigido fiador (LEHER, 2018).

mente seu compromisso com as atividades de pesquisa e extensão.

Eduardo Bittar (2007, p. 321) sugere que o conhecimento instrutivo e técnico, que instrumentaliza a preparação para “exames simplistas e operatórios”, como são as provas de concurso público e da OAB, tende a ser consideravelmente alienante, sobretudo quando dissociado da necessária leitura histórico-social da realidade. Para ele, o ensino fundado nesses pressupostos não contribui para a formação de habilidades libertadoras. Ao contrário, atua para reforçar os instrumentos de operação da sociedade capitalista, marcada pela competitividade, consumismo e individualismo. Nesse sentido, a superação da crise e a construção de um modelo de ensino jurídico que favoreça a educação para os direitos humanos e para a diversidade pressupõe, dentre outros fatores:

[...] convocar os educadores e docentes do ensino jurídico a uma rebelião contra o pensamento compartimentado, fragmentário, unilateral; desincentivar o modelo de ensino pouco-provocativo ou negador da intersubjetividade dialógica; propugnar a formação humana integral, como retomada da consciência da prática de uma razão emancipatória; superar o modelo de educação tecnicizante e produtor de subjetividades rasas, na medida em que se define o que se é pelo que o mercado exige que seja tornado o indivíduo (BITTAR, 2007, p. 332).

Quando pensamos o ensino jurídico dissociado da realidade social e retroalimentando pressupostos de uma sociedade perversamente desigual, conseqüentemente promovemos o distanciamento dos estudantes de questões atinentes a grupos sociais considerados minoritários politicamente ou colocados em condições de vulnerabilidade, incluindo a perspectiva racial, sexual e de gênero, noção que vem sendo mobilizada no âmbito das políticas públicas, dos movimentos sociais e da educação como alternativa aos termos “diferente” ou “diverso”, atrelando um sentido de multiplici-

dade e singularidade (ALTMANN, 2013; NARDI; QUARTIERO, 2012).

Segundo Nilson Dinis (2008), a resistência encampada pelos movimentos sociais tem feito com que a universidade seja chamada para a responsabilidade de incluir, nos currículos dos mais diversos cursos, a discussão sobre alteridade e inclusão das minorias políticas, sobretudo étnicas e raciais, das pessoas com necessidades educativas especiais e das minorias sexuais e de gênero, grupos que se fazem cada vez mais presentes no ensino superior. A demanda é reforçada por documentos elaborados no plano internacional, como a *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI* e aqueles advindos das Conferências Ibero-Americanas de Educação, que reforçam o compromisso permanente dos Estados em investir no ensino superior, a fim de “[...] promover não só a difusão dos conhecimentos científicos, mas também o exercício da cidadania e do respeito aos direitos humanos, bem como o desenvolvimento de políticas de inclusão” (DINIS, 2008, p. 478).

Não obstante o registro de avanços nesse sentido, muitos desafios ainda estão postos. Helena Altmann (2013), refletindo sobre os cursos de graduação de um modo geral, atesta que são poucos os que contemplam temas como gênero, sexualidade e diversidade sexual. Em sua leitura, parte disso se deve ao fato dos centros universitários, diferente do ensino escolar básico, serem dotados de maior autonomia, que funciona como uma espécie de “faca de dois gumes”: se permite, por um lado, a transversalidade do debate ou até mesmo a oferta de componentes curriculares específicos por docentes sensíveis à temática, por outro, permite que muitos estudantes concluam seu ciclo formativo sem que tal debate seja desenvolvido, uma vez que tantos outros professores não demonstram qualquer interesse pela pauta. A autora destaca ainda a ri-

gidez dos cursos de formação superior, óbice para mudanças nos currículos e para a inclusão de conteúdos diversos daqueles mais diretamente relacionados à formação profissional (ALTMANN, 2013).

Sem dúvida, os cursos de bacharelado em Direito não escapam dessa regra geral e nosso aprendizado *fora do Direito* nos conduziu à adoção de uma postura dialógica e reflexiva que parte da realidade social concreta, na tentativa de estimular uma formação capaz de instrumentalizar a práxis jurídica de afirmação da dignidade enquanto direito humano fundamental e do respeito às diferenças. Para chegarmos até aqui, em nossas trajetórias, foi marcante passar pelas salas de aula do BEGD e adotar os pressupostos da crítica feminista ao Direito.⁸ Não podemos perder de vista que parte do que determinados grupos sofrem como sujeitos especialmente incompletos na cidadania é produto do próprio Direito (BELEZA, 2001). Então, se é verdade que não devemos esperar muito do Direito, também não podemos aceitar acriticamente aquilo que dele podemos extrair e do que ele pode nos dar (DUARTE, 2012), tampouco não podemos dissociar o que o Direito perpetua sem refletir sobre o ensino jurídico.

A ruptura: as salas de aula do Bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade

Tomando como referência a evolução da carreira docente nas grandes universidades,

⁸ Para Madalena Duarte (2012), um dos principais argumentos discutidos na crítica feminista ao Direito diz respeito ao binômio “igualdade” e “diferença”, pois ora o Direito ignora diferenças e se firma sob o manto da igualdade formal; ou, quando considera as diferenças, o faz de modo parcial e ignora raça, orientação sexual etc. Os desdobramentos desses questionamentos levam à constatação de que o discurso igualitário do Direito conduz a desigualdades ao passo que, por vezes, ao considerar a diferença baseada somente no sexo, cai no essencialismo cultural (DUARTE, 2012).

nas quais a maioria dos docentes ingressa no magistério superior após a obtenção do mestrado ou doutorado, a pós-graduação é o primeiro estágio de formação do formador (PASSEGI, 2006). De fato, nossos mestrados demarcaram importante movimento de ruptura com o Direito, mas mesmo após a conclusão dessa primeira etapa de formação como formadores, entendemos que nossas passagens pelo BEGD significaram profundos deslocamentos.

Um primeiro aspecto tem relação com o perfil do corpo docente. As salas de aula do BEGD eram compostas e construídas na diversidade de gênero, geração, raça, classe, sexualidade etc. Nas salas de aula, pela construção dos componentes curriculares, não raro as discussões se centravam justamente na própria ideia de diversidade.

É pertinente o destaque ao panorama do perfil sociodemográfico do corpo docente do BEGD porque não é o caso do perfil geral dos estudantes que chegam ao ensino superior. Pelo contrário, há estudos e pesquisas que indicam dificuldades de acesso à educação para grupos historicamente subalternizados. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) são reveladores sobre o impacto das desigualdades raciais na escolaridade e na escolarização. Segundo o instituto, o índice de analfabetismo nas pessoas negras com 15 anos ou mais é o dobro do que entre brancos; se nos voltamos para as pessoas com 60 anos ou mais, o percentual de analfabetismo entre pardos e pretos chega a ser o triplo do que entre brancos. Considerando ainda os impactos do racismo na trajetória escolar, a análise sistemática dos dados demográficos do IBGE demonstra que o grupo social com maior frequência escolar e mais anos de estudos são as mulheres brancas, ao passo que homens negros têm mais dificuldade de acessar o ensino superior (IBGE, 2020).

Considerando as categorias de gênero e sexualidade, os espaços educacionais, em especial a escola, podem se revelar hostis para estudantes fora dos padrões cisheteronormativos (IA, 2022). Pesquisa encomendada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) demonstrou que 39,6% de estudantes homens afirmaram que não gostariam de ter um colega homossexual na sala de aula; 35,2% dos pais e mães não gostariam que seus filhos tivessem um colega homossexual; e 60% dos professores afirmaram não se sentir preparados para discutir questões sobre homossexualidade em sala de aula (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004).

Mais recente, na Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil, 60% dos estudantes participantes do estudo disseram que se sentiam inseguros na escola em razão de sua orientação sexual. Ainda, respectivamente, 73% e 21% chegaram a sofrer agressão verbal ou física em razão de sua orientação sexual; 68% sofreram agressão verbal e 25% agressão física, em razão de sua identidade e/ou expressão de gênero (ABGLT, 2016)⁹.

Se essa é a realidade que muitos estudantes enfrentam nos distintos níveis da estrutura da organização da educação brasileira, a própria natureza do BEGD a conduz para outro caminho, que tem a ver não apenas com os estudantes que ingressam diretamente no curso. Em razão da estrutura da UFBA, o BEGD disponibiliza componentes curriculares para todos os cursos de graduação da universidade, sendo *Introdução aos Estudos de Gênero*¹⁰

disciplina oferecida sistematicamente nos semestres iniciais de alguns dos bacharelados e licenciaturas, apesar de ser facultativa. Essa dinâmica possibilitou que conhecessemos diferentes percepções sobre o papel dos estudos de gênero e diversidade no contexto mais amplo da UFBA e fez com que três grandes grupos de estudantes frequentassem as turmas: o primeiro, de estudantes do BEGD; o segundo, de estudantes movidos por algum interesse pessoal ou acadêmico na área; o terceiro, por um grupo de estudantes interessados tão somente em cumprir seus créditos.

Importa destacar que esse espaço plural nem de longe se assemelha às nossas experiências enquanto estudantes de graduação. Quer pelos deslocamentos regionais que marcam nossas trajetórias (não somos baianas e viemos para Salvador na vida adulta), quer pelas políticas de ingresso no ensino superior vigentes à época. Assistimos em nossa docência temporária a um momento peculiar da universidade pública brasileira, marcado, sobretudo, pelas cotas raciais. Inclusive, vale lembrar que a própria criação do BEGD se inseriu nas políticas do Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni).

A sala de aula do BEGD era diferente daquela que conhecíamos na nossa experiência como estudantes de graduação, assim como também o era, em certa medida, nas salas de aula no próprio PPGNEIM. Por sua vez, é certo que as salas de aula do PPGNEIM não eram como aquelas da graduação em Direito, mas também não eram como as do BEGD em termos de composição na/diversidade. Neste ponto, como duas hipóteses combinadas, cremos, como citamos acima, que o impacto da política de cotas para o ingresso no ensino superior e o acesso (ainda) restrito nas pós-graduações devem ser levados em consideração.

com os paradigmas clássicos e contemporâneos”.

9 Com dados de 2015, a pesquisa foi coordenada pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) e realizada por meio de questionários *on-line* sobre as experiências na escola (ABGLT, 2016).

10 Ementa do componente curricular *Introdução aos Estudos de Gênero*: “De mulher a gênero: a trajetória da construção de um conceito. Gênero como categoria de construção de conhecimento. Sexo, gênero e diferença sexual. O enfoque de gênero como categoria analítica, histórica e relacional a partir de uma perspectiva feminista. O diálogo dos estudos de gênero

Lembremos que a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas), obrigou a implementação da política de cotas para o ingresso nas instituições federais de ensino sem abranger os cursos de pós-graduação. Com isso, coube a cada instituição de ensino superior, com base na autonomia universitária, regulamentar a política de ação afirmativa na pós-graduação, estimulada especialmente pela Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016.¹¹

Se a literatura especializada informa que a política de ação afirmativa teve impacto na diversidade do corpo docente nos cursos de graduação, na pós-graduação ainda há um passivo acumulado que demandará mais tempo para, em termos de diversidade, mudar o perfil de mestrandos e doutorandos e, conseqüentemente, docentes e pesquisadores (CARVALHO, 2009; GOMES, 2009; SILVA; SILVÉRIO, 2003).

Fato é que a multiplicidade do corpo docente do BEGD faz recuperar a ideia de sala de aula multicultural (hooks, 2013; 2015), que nos cobrou o *continuum* de rompimento com o ensino jurídico provocado no PPGNEIM e que, a cada dia, nos levou à (re)invenção como docentes. Considerando o perfil do corpo docente, a relação estabelecida com os conceitos e as teorias era, podemos dizer, existencial: e aqui temos outro ponto fundamental para nosso processo de ruptura, que é a potência da experiência.

Não foram poucos os estudantes do BEGD que eram os primeiros de suas famílias a frequentar o ensino superior e, talvez por isso, as turmas eram compostas por maioria de mu-

lheres negras. Articular experiências de vida com conceitos e teorias feministas que levávamos às salas de aula se tornou o ponto de partida dos encontros e, por fim, era habitual que estudantes ficassem à vontade para re-dizer suas vivências – inclusive de violência –, a partir de pontos de vista teóricos que situam gênero nas relações de poder. Sem titubear, podemos dizer que a valorização da experiência foi algo que aprendemos na docência no BEGD e que gradualmente nos levou à *sala de aula feminista*.

Como ponto de viragem, especialmente um componente curricular, ministrado por nós três em momentos distintos, é ilustrativo do quanto ser docente no BEGD nos proporcionou a continuidade da nossa formação enquanto formadores ao encontro de uma sala de aula feminista. No BEGD, Gênero e Violência é componente curricular obrigatório, tem 68 horas/aula e é ofertada no 3º semestre. Segundo a ementa:

A disciplina tem por objetivo apresentar e discutir reflexões teórico-metodológicas elementares de campos de estudo do fenômeno violência, e em interfaces com a perspectiva de gênero e diversidade. O que implica em abordar, ainda que de forma inicial, produções bibliográficas que evidenciam o caráter sócio-histórico e cultural do que se convencionou qualificar como violência, dos instrumentos de controle desta, e dos processos de complexificação desse fenômeno, a partir de intersecções com sexo/gênero, raça/etnia, sexualidade/orientação sexual, idade/geração. A proposta visa uma aproximação com elementos referenciais e básicos.

Nas aulas, foi recorrente ouvir estudantes que tinham sofrido violência de gênero. Alguns dos relatos vinham com a dor de ter identificado a violência sofrida somente ali, na sala de aula, na discussão dos textos e na reflexão coletiva sobre a natureza multifacetada da violência de gênero. De nossa parte, também fomos interpeladas pelas nossas próprias do-

11 A primeira instituição de ensino superior brasileira a implementar a política de cotas foi a UNEB, no ano de 2002. Pioneira, de imediato garantiu a reserva de vagas tanto na graduação como na pós-graduação e, naquele mesmo ano, o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) previu ingresso de cotistas (SILVA et al., 2010). Na UFBA, foi instituída normas para procedimentos, editais e reservas de vagas para processos seletivos da pós-graduação por meio da Resolução nº 01, de 11 de janeiro de 2017.

res lembradas e pelos novos significados construídos conosco em sala. Os sentimentos e as dores acolhidos e compartilhados se tornavam combustível tanto para as reflexões teóricas, necessárias à formação em gênero e diversidade, como para a qualificação técnica, essencial na análise de políticas públicas. Foi como construir um campo de força nutrido por saberes indizíveis: não se tratava apenas de aulas cujo objetivo era encapsular as sensações e emoções em conceitos ou categorias, mas de uma necessidade existencial de promover reconhecimento.

Ao abordar violência de gênero como fenômeno social e relacioná-la com as políticas públicas e os sistemas de segurança e de justiça, presenciamos relatos carregados de sofrimento e emoção. Ouvimos com frequência que aprender sobre as relações sociais de gênero havia mudado a forma com a qual estudantes se viam no mundo. A partir disso, somente para citar um exemplo, as discussões sobre as modalidades de violência doméstica e a análise sobre as medidas protetivas previstas na Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006) assumiam outra conotação: o engajamento para compreender e incidir sobre as respostas estatais (*lato sensu*) à violência de gênero tomavam corpo de comprometimento político. Assim, a violência de gênero tornava-se muito mais do que um fenômeno social passível de intervenção jurídico-policial, mas um fato diretamente relacionado às (nossas) experiências concretas. Ao fim, o compartilhamento da experiência concreta foi a chave que transformou o que poderia ser mero conteúdo ou mero crédito curricular em um elemento de cognição e inteligibilidade da/para a sala de aula feminista, que também deve ser o espaço onde estudantes podem levantar questões críticas sobre processos pedagógicos.

Dito doutro modo, a sala de aula feminista permite uma ambiência que garante aos

estudantes se posicionarem sobre o processo de ensino e aprendizagem, assim como construir relações significativas com o conhecimento que está sendo produzido em sala de aula. Isso porque, para que o conhecimento seja significativo, há que ter conexão com as experiências de vida e, não por acaso, identificamos a imprescindibilidade de considerar a experiência e estimular a participação e a reflexão coletiva (hooks, 2013). Para bell hooks (2013), é justamente a busca pela valorização da experiência na sala de aula que a caracteriza como espaço de aprendizado da práxis feminista, pois, com isso, há valorização da voz de grupos que historicamente foram silenciados ou desconsiderados enquanto sujeitos pela academia.¹²

Neste momento não podemos esquecer dos créditos à pedagogia feminista, que na América Latina surgiu nos movimentos populares, sociais e feministas como conjunto de princípios e práticas que objetivam conscientizar indivíduos operando a partir de distintos pontos de vista (SARDENBERG, 2011). Como explica Guacira Louro (2003), ao estabelecer uma série de estratégias e procedimentos para irromper as relações hierárquicas sustentadas nas salas de aula tradicionais, as pedagogias feministas desnudam a figura do professor como o sujeito que detém a autoridade do saber e único reproduzidor do conhecimento legítimo

¹² Como as citações sugerem, o pensamento crítico de bell hooks sobre o ensino e a educação são fortemente inspirados por Paulo Freire, com destaque à *Pedagogia do oprimido* e *Educação como prática da liberdade*. A autora reconhece que a obra freireana a fez pensar sobre a construção da identidade na resistência e entende que há elo na ideia de *conscientização* do autor brasileiro com a *descolonização* que propõe para sua sala de aula feminista. Não se furta de fazer questionamentos ao sexismo que há nos escritos de Paulo Freire, mas se nega a rejeitar sua obra por isso. Muito pelo contrário, ao citar criticamente *A mística feminina*, de Betty Friedan, texto referenciado como marco do feminismo norte-americano, bell hooks (2013; 2015) diz que a obra de Paulo Freire está muito mais próxima das mulheres negras pobres do que as feministas brancas burguesas.

para proporcionar um cenário em que todos os participantes são capazes de expressar os seus diferentes saberes. À vista disso, confere a mesma legitimidade ao saber pessoal e ao saber acadêmico, a fim de “[...] estimular a fala daquelas que tradicionalmente se vêem condenadas ao silêncio, por não acreditarem que seus saberes possam ter alguma importância ou sentido” (LOURO, 2003, p. 114).

Inspiradas por Cecília Sardenberg (2011), cremos que a pedagogia feminista precisa ocupar-se centralmente de libertar as amarras das ideologias e hierarquias da ordem de gênero patriarcal, que em nossa realidade social concreta é também racista e classista. A pedagogia feminista deve se comprometer com a construção da liberdade e da cidadania plena; logo, não estamos falando apenas de conhecimento que se transmite, mas de mudanças e transformações que podem, dialeticamente, nascer dos espaços de aprendizado e transcendê-los. Na pedagogia feminista, estudantes são convidados à reflexividade e a serem agentes em seus próprios processos de aprendizado. Quando lançamos mão desses recursos, vemos estudantes relatarem como a sala de aula incidiu sobre suas vidas cotidianas e, no nível, digamos, mais diretamente relacionado à vida acadêmica, como mudam os posicionamentos na escolha dos temas de trabalhos de conclusão de curso e mesmo na decisão por ingressar na pós-graduação.

Em certa medida, o que aconteceu conosco não é incomum, pois muitas trajetórias de pesquisadores do Direito são pautadas por movimentos de ruptura (PIRES *et al.*, 2015) que, no nosso caso, Tateávamos a partir de percepções críticas do Direito e transportadas ao ensino jurídico. Uma das consequências advindas desse movimento e de nossas percepções prévias foi justamente o que motivou o mestrado no PPGNEIM e as abordagens que demos aos nossos temas de pesquisa. Mas, por certo, nos-

sa experiência docente no BEGD tanto nos fez avançar na compreensão crítica da realidade como nos proporcionou experiências docentes marcadas pela interdisciplinaridade. A sala de aula no BEGD nos apresentou múltiplas possibilidades para aprendermos a deixar de escrever como jurista (PIRES *et al.*, 2015) e a deixar de ensinar como meros reprodutores de conteúdo e da dogmática jurídica.

Desenvolvemos no BEGD novas habilidades de relatar a nós mesmos, compreendendo aqui as pedagogias feministas como possibilidades de reescrever nossas trajetórias junto a outras que tensionaram e confluíram com as nossas no espaço da sala de aula. A escrita de si que desenvolvemos com os referenciais do Direito passou a ser uma reescrita a partir da radicalidade que se apresentou a nós na sala de aula no BEGD; por conseguinte, passamos a disputar o modo de ensinar no Direito, distinguindo nossa forma de ensinar dos juristas tradicionais. A experiência docente no BEGD foi desafiadora enquanto formadores, ao mesmo tempo que fundamental para nossa formação, pois vivenciamos em cada encontro o aprendizado pelas diferenças (MISKOLCI, 2012).

A contraposição: o que vivemos como estudantes e o que somos como docentes

A experiência na graduação foi exata oposição do que vimos no BEGD como docentes. Evidente que no BEGD estávamos em lugar diferente na disposição de sujeito, mas ao nos darmos conta da interação proporcionada por aquela sala de aula, era inevitável nos (re)ver como estudantes. Hoje, ao escrevermos este artigo, demo-nos conta de que todas as vezes em que resgatamos nossas memórias como imagem daquilo que não desejávamos reproduzir, nós estávamos construindo conhecimento por meio da reflexividade autobiográfica. Ter em

memória ensinamentos que não desejávamos reproduzir permitiu reconstruir a consciência do que aprendemos para que pudéssemos desaprender, em movimento contínuo e dialético que, em nosso caso, nos moldou para um ensino jurídico feminista.

Na graduação convivemos em espaços racialmente segregados, classistas e cisheteropatriarcais. Assim como as referências bibliográficas, o corpo docente era majoritariamente masculino e branco. A política institucional das universidades as quais estudamos passavam ao largo de se ocuparem com acesso e permanência de estudantes fora da ordem cisheteropatriarcal, branca e de classe média. Não foram poucas as vezes em que a sala de aula foi sufocante, assim como não raro causou medo, vontade de desistir e nos cobrou resiliência, perseverança e estratégias de sobrevivência. Definitivamente, não eram contextos acolhedores. Quando raramente debates sobre diversidade surgiram, o tema era conduzido pelo paradigma da tolerância, em perspectiva muito distinta daquela nas salas de aula do BEGD.

Um dos pontos que merece destaque diz respeito à metodologia das aulas. Tivemos a experiência de aulas expositivas, muito comum nos bacharelados em Direito, nas quais a exclusividade do saber é centrada no docente e no saber dogmático do Direito. A lógica da hiperespecialização,¹³ própria do ensino jurídico tradicional, tende a inviabilizar a capacidade de colocar o saber em contextos que permitam uma percepção do todo complexo que se pretende analisar e observar (MORIN, 2000).

Nossa passagem pelo BEGD foi uma oportunidade de (re)aprender a docência, centrada em uma percepção não dualista e dialógica. Se a formação no Direito ensinou a fragmentar

o conhecimento, a formação interdisciplinar que tivemos no PPGNEIM, posta em prática e aprimorada na sala de aula do BEGD, mostrou-nos que a vida intelectual não se separa das nossas vivências reais e das vivências daquelas pessoas com as quais nos relacionávamos e que estavam conosco na sala de aula. Desde então, nossa experiência como docentes têm demonstrado que a sala de aula é também locus de construção diária do que é o Direito, em detrimento de práticas comuns nos cursos de Direito espalhados pelo país, que tendem a repetir modelos comprometidos com a ideia de que o saber jurídico se basta na compreensão da realidade.

O ambiente repleto de diferentes pontos de vista possibilitou muitos encontros e reconhecimentos entre estudantes, o que não significava ausência de tensionamentos. Dizer que a sala de aula feminista é espaço ausente de estranhamentos e manifestações de poder não é apenas inocência, mas é desconsiderar que “trabalhar” com gênero e diversidade mexe com a forma como as pessoas veem a si e o mundo e, portanto, produzem conflitos e disputas. Estudantes com trajetórias forjadas na militância política muitas vezes encontravam outras que carregavam visões de mundo que naturalizam relações de poder. Encontramos estudantes com visões de mundo que não foram bem aceitas por outros pelo tom manifestamente conservador e, na medida em que conceitos e teorias iam sendo apropriados nas aulas, ficava cada vez mais aguçada a percepção das demais sobre outras tantas formas de violência, dentre as quais a simbólica, muitas vezes engendrada nos discursos. A consciência sobre o *seu lugar* nas relações sociais de poder – algo que pode ser alcançado em salas de aula feministas – abre um caminho sem volta, e a diversidade do corpo discente do BEGD exigiu estratégias para lidar com antagonismos que, numa sala de aula de um bacharelado em

13 Diz-se hiperespecialização “a especialização que se fecha sobre si mesma, sem permitir sua integração na problemática global ou na concepção de conjunto do objeto do qual só considera um aspecto ou uma parte” (MORIN, 2000, p. 41).

Direito tradicional, certamente não despertaria quaisquer celeumas com a imposição da dogmática ou mesmo da interpretação ou posicionamento da autoridade docente.

A questão é que as estratégias de pedagogia feminista permitem incidir no âmbito da sensibilidade jurídica, aqui compreendida como sentido concreto de justiça (GEERTZ, 2006). Há uma sensibilidade jurídica ocidental, própria dos países da *civil law*, que monopoliza a atribuição de dizer o direito à racionalidade do processo e à autoridade judicial (LIMA, 2010), elemento relevante para compreendermos as escolhas tecnicistas no campo do ensino jurídico e da própria compreensão do Direito. Os saberes subalternos refutam essa sensibilidade produzindo possibilidades para que estudantes de Direito reconheçam outras manifestações do Direito, entendido aqui como fenômeno social complexo, historicizado, cujos significados encontram-se em constante construção e disputa.

Outro ponto que está presente na nossa práxis docente como dividendo da ruptura a qual passamos é adotar em sala de aula não apenas perspectivas críticas sobre uma legislação ou outra, mas provocar reflexões críticas feministas sobre as práticas jurídicas. Não podemos perder de vista que a base teórico-metodológica feminista contribui no nível da conceitualização do próprio Direito e de seus institutos (BELEZA, 2002) e é fundamental trazê-los ao ensino jurídico. Apenas a título de exemplo, no Brasil, a Lei Maria da Penha, o direito ao uso do nome social (Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016), a procedência da ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 54¹⁴ e a concessão do

14 A ação proposta pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Saúde (CNTS) foi julgada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2012. A decisão não descriminalizou o aborto, mas declarou a inconstitucionalidade da interpretação de que a interrupção da gravidez de feto anencéfalo é considerada aborto. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/>

habeas corpus coletivo nº 143.641¹⁵ são exemplos da incidência da práxis feminista também da academia que produziu efeitos na lei e na forma como operam as instituições. Levar esse tipo de debate para as salas de aula dos cursos de Direito demonstra que estudos conduzidos por ativistas, mas igualmente pesquisadoras e intelectuais feministas contribuíram para a promulgação das respectivas leis e decisões que impactam no direito à vida, à liberdade, à dignidade e o respeito à identidade de gênero. Questionar a norma e as práticas jurídicas a partir dos feminismos é uma das tarefas que está posta para quem questiona as estruturas de poder que são (também) consolidadas pelo Direito (BELEZA, 2001).

Palavras finais

No Brasil, o interesse por estudos e pesquisas relacionados às mulheres e às relações de gênero irrompe nos idos de 1970 que, aos poucos, consolidou como campo de reflexão específico que atravessa distintas ciências e tradições disciplinares (COSTA; SARDENBERG, 1994). Atualmente, trata-se de campo plenamente validado cientificamente pelo vigor e rigor dos estudos e pesquisas, fortalecido por núcleos e grupos de estudo, pesquisa e extensão, programas de pós-graduação, coletivos etc. existentes em diversas instituições de ensino superior brasileiras.

Aquilo que as autoras chamaram de “institucionalização da práxis feminista na academia” promoveu transformações no próprio cotidiano da vida acadêmica e fortaleceu, as-

[paginador.jsp?docTP=TP&docID=3707334](http://www.stf.jus.br/paginador.jsp?docTP=TP&docID=3707334). Acesso: 30 ago. 2022.

15 Em fevereiro de 2018, a Segunda Turma do STF concedeu *habeas corpus* coletivo para determinar a substituição da prisão preventiva pela domiciliar para todas as mulheres presas, gestantes, puérperas, ou mães de crianças e deficientes sob sua guarda, estendendo às adolescentes sujeitas às medidas socioeducativas. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/HC143641final-3pdfVoto.pdf>. Acesso: 30 ago. 2022.

sim como foi fortalecido, no diálogo com os movimentos feministas e se conformou em uma expressão da luta feminista (COSTA; SARDENBERG, 1994). Decerto, o Direito e as instituições jurídicas não passaram incólume aos movimentos e aos estudos feministas, o que podemos verificar pela produção acadêmica – talvez ainda pouca, é verdade, mas não silente – em torno de pautas como violência de gênero, racismo e sexismo, direitos sexuais e reprodutivos, trabalho doméstico, encarceramento de mulheres etc. Todavia, a práxis feminista no ensino jurídico não deve ser concebida apenas como *uma outra forma de ensinar*, mas também como espaço de disputa e de luta política (COSTA; SARDENBERG, 1994). No geral, no Direito, temos uma formação insuficiente não apenas para as relações de gênero e étnico-raciais, mas para as questões sociais. Ao mudar a sala de aula, a práxis feminista pode contribuir para mudanças nas próprias práticas jurídicas ao provocar o nascimento de novas sensibilidades jurídicas.

Ao adotarmos a pedagogia feminista em sala de aula e empreendermos projetos de extensão e orientação de pesquisas alicerçadas nas teorias feministas, falamos de projeto jurídico nutrido por outros sentimentos de justiça. Apostamos na (auto)formação e na sua potencialidade de/como (auto)transformação. Pensando concretamente nos componentes curriculares, é um caminho que pode nos levar:

- a refletir sobre os conceitos de família patriarcal, cisheteronormatividade e racismo ao trabalhar o instituto da adoção;
- no componente curricular *responsabilidade civil*, usar casos de racismo ou pornografia de vingança (*revenge porn*) para discutir danos morais;
- no ensino da *Criminologia*, trazer à tona o racismo científico e lembrar que diferenças de gênero e classe engendram

práticas punitivas peculiares em sociedades desiguais;

- no *Direito Penal*, a debruçar sobre os crimes contra a dignidade sexual, tratar o aborto para além de debates maniqueístas do “contra” ou “a favor” e refletir o assunto como direito sexual e reprodutivo;
- no *Direito da Criança e do Adolescente*, trabalhar o racismo na consolidação da categoria menor e o sexismo na conformação da política de educação sexual nas escolas;
- no *Direito do Consumidor*, refletir sobre cidadania e consumo e estimular reflexões sobre padrões racialmente genderezados que moldam a forma como consumimos em nosso país;
- em relação ao *Direito do Trabalho*, analisar o trabalho doméstico e problematizar o peso do colonialismo e da divisão sexual e racial do trabalho para pensar as relações e os conflitos trabalhistas de hoje; dentre tantas outras possibilidades.

Não estamos falando de meras abordagens criativas dos conteúdos, mas de considerar que o aprendizado das teorias feministas e na sala de aula feminista permite permear os currículos dos cursos de Direito. Com o compromisso de pensar alternativas a partir de nossos aprendizados e experiências, entendemos que este é um caminho possível para superar o modelo de ensino jurídico que, quase sempre hermético, vale-se somente de si mesmo para se autocompreender. Entretanto, não advogamos pela criação de componentes curriculares que tratem gênero ou raça como temas, mas da consideração de que gênero, geração, raça, classe e sexualidade, como categorias sociais que organizam e estruturam as relações sociais, devem integrar o conteúdo formativo e orientar as ati-

vidades pedagógicas e todo o ensino, bem como a pesquisa e a extensão.

Referências

ABGLT – Associação de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação.

Pesquisa nacional sobre o ambiente escolar no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <https://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorenna Bernadete da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133977>. Acesso em: 30 ago. 2022.

ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, salud y sociedad**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 69-82, abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sess/n13/n13a04.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

ARRUDA, Jerillee Silva de. **FIES e a oligopolização privado-mercantil no Brasil:** nova forma de expropriação da classe trabalhadora? 2019. 242 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil - a expansão privado-mercantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas/SP, v 1, n. 1, p. 86-102, jul./set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650522/16733>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BELEZA, Tereza Pizarro. A criação normativa das relações de gênero. In: Cursos Internacionais de Verão de Caiscais. VII edição. 2000, Caiscais. **Actas dos VII Cursos Internacionais de Versão de Caiscais (3 a 15**

de julho de 2000). Volume I - A sexualidade na civilização ocidental. Caiscais: Câmara Municipal de Caiscais, 2001, p. 59-70.

BELEZA, Tereza Pizarro. Antígona no reino de Creonte: o impacto dos estudos feministas no direito. **Ex aequo**, Lisboa/Portugal, nº 6, p. 77-89, 2002. Disponível em: <https://exaequo.apem-estudos.org/artigo/o-impacte-dos-estudos-feministas-no-direito>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 313-334.

BRASIL. **Decreto nº 8.727**, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília/DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.340**, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília/DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília/DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Portaria normativa nº 13**, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Brasília/DF. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473. Acesso em: 30 ago. 2022.

CARVALHO, José Jorge de. Ações afirmativas na pós-graduação, na docência superior e na pesquisa: uma meta inadiável. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina. (org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 133-158.

COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Teoria e praxis feministas na academia: os núcleos de estudos sobre a mulher nas universidades brasileiras. **Estudos Feministas**, número especial, p. 387-400, 2º sem./1994, Colóquio Internacional Brasil, França e Quebec. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16171>. Acesso em: 30 ago. 2022.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/09.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

DUARTE, Madalena. O lugar do Direito nas políticas contra a violência doméstica. **Ex æquo**, Lisboa/Portugal, nº 25, p. 59-73, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aeq/n25/n25a06.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FARIA, José Eduardo. **A reforma do ensino jurídico**. Porto Alegre: Fabris, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Para além das bolsas acadêmicas: ações afirmativas e o desafio da permanência dos(as) jovens negros(as) na universidade pública. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 197-212.

HERKENHOFF, João Baptista. **Justiça, direito do povo**. Rio de Janeiro: THEX, 2000.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins

Fontes, 2013.

hooks, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília/DF, nº 16, p. 193-210, janeiro-abril de 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n16/0103-3352-rbcpol-16-00193.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

IA - Instituto Aliança com o Adolescente. **Percepções e sentidos: racismo, sexismo e intolerância religiosa na infância e juventude em Salvador e no Recôncavo Baiano**. Elaboração: Jalusa Silva de Arruda, Natasha Maria Wangen Krahn, Otto Vinicius Agra Figueiredo. Relatório - Projeto Awúre. Organização Internacional do Trabalho (OIT), Ministério Público do Trabalho (MPT), Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), Instituto Aliança com o Adolescente: Salvador, 2022 [Recurso digital].

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua: educação 2019**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEHER, Roberto. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LEISTER, Margareth Anne; TREVISAM, Elisaide. A necessidade da transversalidade no ensino jurídico para uma efetiva contribuição do jurista no desenvolvimento da sociedade: um olhar segundo Edgar Morin. In: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (org.). **Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente**. São Paulo: Direito GV, 2013. p. 47-70.

LIMA, Roberto Kant de. Sensibilidades jurídicas, saber e poder: bases culturais de alguns aspectos do direito brasileiro em uma perspectiva comparada. **Anuário Antropológico**, Brasília/DF, n. 2, p. 25-51, 2010. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/5335/1/02-anuarioantropologico-robertokant.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

LIMA COSTA, Claudia de. O sujeito no feminismo: revisitando os debates. **Cadernos Pagu**, Campinas/SP, n. 19, p. 59-90, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n19/n19a04.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

MORAIS, Hugo Belarmino de. Entre a Educação do Campo e a Educação Jurídica: a Turma Especial de Direito da UFG. In: Encontro Nacional do CONPEDI. XIX edição, 2010, Fortaleza/CE. **Anais...** Fortaleza: CONPEDI, 2010. p. 2.820-2.830. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/maus/arquivos/anais/fortaleza/3839.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NARDI, Henrique; QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 59-87, ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/R5yj8sS5khtBxVRXZPYgK8H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2022.

PASSEGI; 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/MG, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si**

Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 203-218.

PIRES, Álvaro Pena *et al.* Sobre direito, ciências sociais e os desafios de navegar entre esses mundos: uma entrevista com Álvaro Pires. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, v. 2, n. 1, jan. 2015. Disponível em: <https://reedrevista.org/reed/article/view/50/50>. Acesso em: 30 ago. 2022.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **A crise do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo: indo além do senso comum**. 1992. 417 f. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Considerações introdutórias às pedagogias feministas. In: COSTA, Ana Alice Alcântara; VANIN, Iole; RODRIGUES, Alexnaldo (org.). **Ensino e gênero: perspectivas transversais**. Salvador: UFBA/NEIM, 2011. p. 17-32.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Espetáculo da miscigenação. **Estudos Avançados**, São Paulo/SP, v. 8, n. 20, p. 137-152, abr. 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v8n20/v8n20a17.pdf>. Acesso: 30 ago. 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Cláudia Rocha da *et al.* As ações afirmativas e a Universidade do Estado da Bahia: conceito e práticas na construção de uma cultura universitária inovadora. **Universidade e Sociedade**, Brasília/DF, v. XX, n. 46, p. 78-91, jun. 2010. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/05cd15c-db0e6e8501dc339c5db988971_1548175025.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

SILVA; Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valtter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

UFBA - Universidade Federal da Bahia. **Resolução nº 01**, de 11 de janeiro de 2017. Institui normas para procedimentos, editais e reservas de vagas para processos seletivos da Pós-Graduação stricto sensu

da UFBA. Salvador/BA. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%B0%2001.2017%20-%20CAE.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

Recebido em: 28/06/2022
Revisão em: 20/08/2022
Aprovado em: 25/08/2022
Publicado em: 31/08/2022

Jalusa Silva de Arruda é doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* XV. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Direito da Criança e do Adolescente (Gedica). Pesquisadora associada do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM) da UFBA. Professora no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM) da UFBA. *E-mail:* jsarruda@uneb.br

Anderson Eduardo Carvalho de Oliveira é doutor em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor no Centro Universitário UniFTC. Pesquisador associado do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM) da UFBA. *E-mail:* anderson.oliveira@ftc.edu.br

Natalia Silveira de Carvalho é doutoranda em Direito pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Direito da Criança e do Adolescente (Gedica). *E-mail:* nsilveira.carvalho@gmail.com

NARRATIVAS VISUAIS DE TRAJETÓRIAS DOCENTES

■ CARLA JULIANA GALVÃO ALVES

<https://orcid.org/0000-0001-7974-1490>

Universidade Estadual de Londrina

■ RONALDO ALEXANDRE DE OLIVEIRA

<https://orcid.org/0000-0001-6173-7995>

Universidade Estadual de Londrina

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo contribuir com o debate a respeito de práticas e processos de pesquisa envolvendo as narrativas biográficas de formação em contextos de formação de professores de arte. Para este artigo, pautamo-nos pelo seguinte questionamento: de que modo a arte, seus procedimentos, objetos, imagens ou conceitos podem nos ajudar a encontrar novos modos de narrar, perceber e olhar para si e para a própria formação? O trabalho foi realizado com um grupo de estudantes e professores de Artes Visuais. Adotamos como principal referencial teórico-metodológico a pesquisa narrativa, e utilizamos diferentes recursos envolvendo narrativas visuais que permitissem aos envolvidos na pesquisa rever e ressignificar suas trajetórias de formação, a fim de ampliar nossa compreensão a respeito da formação em Arte. Como resultado, foi possível perceber que as narrativas visuais fornecem uma forma alternativa de narrar, de perceber e de interpretar conteúdos subjetivos, polissêmicos, complexos, podendo trazer grandes contribuições nesse sentido, não apenas para as pesquisas na própria área mas para todas aquelas nas quais a abordagem narrativo-biográfica tem sido utilizada.

Palavras-chave: Formação de professores. Artes visuais. Pesquisa biográfico-narrativa. Pesquisa narrativa. Narrativas visuais.

ABSTRACT

VISUAL NARRATIVES OF TEACHING TRAJECTORIES

This work aims to contribute to the debate about research practices and processes involving the biographical narratives of formation in contexts of art teacher's education. Our reflections are the result of research that investigated the formation of Visual Arts teachers from an autobiographical perspective. For this article we are guided by the following question: how can art, its procedures, objects, images

or concepts help us to find new ways of narrating, perceiving and looking at oneself? We focused on the work carried out with a group of students and teachers of Arts. We chose narrative research as the main theoretical-methodological framework, and used different resources involving visual narratives that allowed those involved in the research to review and re-signify their training trajectories, in order to broaden our understanding of art training. As a result, it was possible to perceive that visual narratives provide an alternative way of narrating, perceiving and interpreting subjective, polysemic, complex contents, and can bring great contributions in this sense, not only for research in the area itself but for all those in which the narrative-biographical approach has been used.

Keywords: Teacher's Education; Narrative research; Biographical-narrative research; visual arts; visual narratives.

RESUMEN

NARRATIVAS VISUALES DE TRAYECTORIAS DOCENTES

Este trabajo tiene como objetivo contribuir al debate sobre prácticas y procesos de investigación que involucran las narrativas biográficas de formación en contextos de formación de profesores de arte. Nuestras reflexiones son el resultado de una investigación que acerca de la formación de profesores de Artes Visuales en una perspectiva autobiográfica. Para este artículo nos guiamos por la siguiente pregunta: ¿cómo puede el arte, sus procedimientos, objetos, imágenes o conceptos ayudarnos a encontrar nuevas formas de narrar, percibir y mirarnos a uno mismo? Nos enfocamos en el trabajo realizado con un grupo de estudiantes y profesores de Artes. Adoptamos como marco teórico y metodológico a investigación narrativa, y utilizamos narrativas visuales, combinadas con las narrativas orales y escritas, tradicionalmente utilizadas en este enfoque, como estrategia principal. Como resultado, se pudo percibir que las narrativas visuales brindan una forma alternativa de narrar, percibir e interpretar contenidos subjetivos, polisémicos, complejos, y pueden traer grandes aportes en ese sentido, no solo para la investigación en el área en sí, sino para todos aquellos en el que se ha utilizado el enfoque narrativo-biográfico.

Palavras chave: Formación docente; investigación biográfico-narrativa; investigación narrativa; artes visuales; narrativas visuales.

As narrativas visuais como estratégias de formação e de pesquisa

Nosso contato com as narrativas autobiográficas de formação teve início há pouco mais que uma década, e vem balizando nossas atividades de pesquisa, ensino e extensão, voltadas para a formação inicial e continuada de professores de Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Ao longo de nossa atuação acadêmica, as narrativas biográficas foram sendo incorporadas às disciplinas que ministramos na área de Fundamentos do Ensino, aos estágios, às práticas de formação de professores das secretarias estaduais e municipais de educação, e como estratégia de pesquisa. Mais recentemente, decidimos aprofundar nossas reflexões a respeito de suas contribuições e possibilidades em um projeto de pesquisa,¹ fundamentando-nos principalmente nos trabalhos de Josso (2004, 2020), Dominicé (2010), Hernández (2005), ampliando o diálogo com autores do campo da pesquisa em Arte, como Tourinho, Martins e Souza (2017), Charréu (2019), Marin-Viadel e Roldán (2012). O principal objetivo foi compreender como as experiências pessoais com a arte e a educação, vividas por professores de Artes Visuais, influenciam suas trajetórias e atuação profissional, bem como a construção de suas identidades docentes. Interessava-nos conhecer e dar a conhecer como cada um dos sujeitos se sente e se percebe como docente, de modo a envolvê-los na descoberta de si mesmos e de seus próprios processos formativos por meio das narrativas autobiográficas e da experiência da arte. De que modo a arte, seus procedimentos, objetos, imagens ou conceitos poderiam nos ajudar a

1 O projeto de pesquisa “A formação do professor de artes visuais em uma perspectiva autobiográfica” está cadastrado sob nº 10817, na UEL, e foi realizado no período de 2017 a 2021, sob nossa coordenação.

encontrar novos modos de narrar, perceber e olhar para si?

Dentre as atividades inerentes à pesquisa, trazemos para compartilhar neste artigo as reflexões resultantes de um trabalho realizado com um grupo de estudos e formação, composto por professores da Educação Básica, estudantes de graduação dos cursos de Artes Visuais e Design de Moda.² Como já apontaram os autores referidos, a abordagem biográfica possui um caráter formador indissociável da pesquisa, que envolve pesquisadores e participantes em processos colaborativos em busca de soluções e melhores compreensões a respeito das questões que envolvem a docência. Foi dessa forma que iniciamos um percurso de reflexões a partir da elaboração de narrativa visuais, orais e escritas. Ao longo de seis meses, fizemos uso de diferentes recursos – autorretratos, cartografias, vestimentas autobiográficas, fotografias, foto-ensaios – que pusessem em movimentos processos rememorative e narrativos por meio da visualidade. Os estudos de Martins (2013) nos ajudam a dimensionar o papel da visualidade e do uso das imagens nessa perspectiva de pesquisa.

Trabalhar com imagens é articular idas e vindas no tempo, inventando mundos e narrando histórias. É escolher e organizar fluxos imagéticos que se espalham no tempo, realidades múltiplas que se constroem, ficções que se tornam realidades. Ao pensar com imagens, buscamos possibilidades de promover outros espaços e ideias, extraindo dos fluxos do tempo oportunidades

2 Participaram deste grupo de estudos e formação quatro estudantes de graduação como bolsistas de Iniciação Científica, sendo dez do curso de Artes Visuais e um do curso de Design de Moda, uma estudante de pós-graduação (mestrado em Educação), quatro estudantes de graduação do curso de Artes Visuais como colaboradores, e cinco professoras de Artes atuantes na rede pública de ensino.

de ensinar, aprender, socializar, politizar, educar e criticar nos contrapondo a homogeneidades históricas, artísticas e educacionais. Graças às temporalidades, construímos, recuperamos, revisamos, disputamos, atualizamos e renovamos sentidos e significados. (MARTINS, 2013, p. 85).

Em alguns momentos, essas imagens são potencializadoras do processo de reavivamento das lembranças, funcionando como disparadores de memória. Mas também são formas de narrativa que, juntamente com as modalidades oral e escrita tradicionalmente usadas nesta perspectiva, permitem ao autor revisar suas trajetórias e os acontecimentos que permitiram novas compreensões a respeito da arte, da docência e dos modos de inserir-se nos contextos educativos nos quais atua, com suas imbricadas relações sociais, políticas e econômicas.

Como já apontado por Josso, as narrativas biográficas de formação implicam em um movimento de olhar para si, como docente e como pessoa e resultam na elaboração de um autorretrato:

Assim, uma das dimensões da construção da história de vida na nossa abordagem reside na elaboração de um auto-retrato dinâmico por meio das diferentes identidades que orientaram e orientam as atividades do sujeito, as suas opções passivas ou deliberadas, as suas representações e as suas projeções, tanto nos seus aspectos tangíveis como invisíveis para outrem, e talvez ainda não explicitados ou surgidos na consciência do próprio sujeito. (JOS- SO, 2004, p. 59).

A inserção de narrativas visuais, seja por meio da elaboração de um autorretrato, de cartografias de trajetórias de formação, ou da associação de imagens e objetos a narrativas orais e escritas, tem se mostrado como potente estratégia e recurso investigativo especialmente, mas não exclusivamente, quando se trata da formação de professores que trabalham com a arte e a cultura visual.

Por situarem-se na região fronteira entre a arte, a educação e a pesquisa, nossas investigações fazem uso de uma diversidade de estratégias metodológicas sensíveis e criativas, emprestadas da própria arte, associadas àquelas da pesquisa narrativa, por compartilharem das mesmas preocupações com as dimensões subjetivas, colaborativas e interpretativas dos sujeitos e atividades envolvidos em seus processos. Trata-se de narrativas visuais produzidas e compartilhadas pelo grupo de participantes, no formato de autorretratos, cartografias de formação, vestimentas autobiográficas e ensaios-visuais, sempre entrelaçadas a narrativas orais.

A arte “[...] fornece às histórias de vida condições de possibilidade para que sensações, sonhos, emoções, situações de se colocar em lugar de ‘outros’ possam se entrelaçar a episódios simultaneamente imaginativos reflexivos, projetivos, imaginativos”, como já pontuaram Martins, Tourinho e Souza (2017, p. 14) em uma publicação que reúne textos resultantes de pesquisas e estudos a respeito das interfaces entre a pesquisa narrativa, as histórias de vida, a arte e a educação.

Este trabalho se propõe a contribuir com esse debate colocando foco na inserção e uso das narrativas visuais nestes contextos em que os sujeitos envolvidos participam de forma colaborativa, pesquisadores e pesquisados, interessados em ampliar a compreensão a respeito dos fenômenos, acontecimentos, contextos e circunstâncias em que se dão a formação e o ensino.

Objetos que contam a nossa história

A formação docente é complexa, contínua e extrapola os limites acadêmicos, pois inclui aprendizagens anteriores e exteriores, habilidade técnicas e sociais, construídas e adquiri-

das nos mais diversos círculos de convivência do professor: familiar, social, político, religioso, aproximando-nos do conceito de experiência de vida. De forma que se faz impossível refazer seu processo de elaboração em sua totalidade ou linearidade. Por meio das narrativas autobiográficas de formação, é possível rever as experiências que o constituem e ressignificá-las. Conforme são trazidas à tona no processo de rememoração, tais experiências vão adquirindo um novo sentido e fazem emergir também fios condutores que, ainda que de forma inconsciente, estiveram delineando a trajetória de cada pessoa. Como já haviam observado os autores que fundamentam essa metodologia (JOSSO, 2004, 2020; DOMINICÉ, 2010), e corroboraram diversas outras pesquisas realizadas na área, no Brasil e no exterior, as narrativas apresentam grande diversidade entre si, uma vez que se referem a singulares trajetórias de vida, e fazem emergir “[...] fatos tangíveis, estados de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de, emoções e sentimentos, bem como atribuição de valores” (JOSSO, 2004, p. 186). O que resulta em uma variedade de temáticas, tônicas e modos de narrar.

Para trazer à tona esses acontecimentos vividos é necessário passar por um processo de rememoração, que requer um planejamento sensível dos pesquisadores no sentido de pensar em estratégias que o favoreçam. Relembrar é um processo associativo que se refina e se enriquece com as outras narrativas do outro e com as questões suscitadas por elas. Daí a importância de serem compartilhadas no grupo.

Com esse intuito, nossa primeira proposição foi a de que cada participante trouxesse de casa um objeto de valor afetivo.³ Partimos

3 A estratégia de trabalhar com imagens e objetos representativos de si mesmos em pesquisas (auto)biográficas foi utilizada por investigadores/formadores em diferentes contextos de pesquisa e de formação de professores no Brasil e no exterior, tal como relatado por Fernando Hernández (2005) e Valeska Oliveira (2006), para citar apenas alguns exemplos. Nos

do pressuposto que a memória está intimamente relacionada à afetividade e é ela que vai definindo no processo de rememoração o que é que vem à tona e o que deve ser esquecido, assim como no processo narrativo, o que deve ser dito ou silenciado. Dado o caráter evocador de memórias e seu consequente papel de substrato para a (re)construção de lembranças, esquecimentos e narrativas de vida, os objetos nesta pesquisa foram o ponto de partida para estabelecer a relação entre sujeito e sua trajetória biográfica. Os objetos foram capazes de aguçar as narrativas pessoais.

Eles permitiram uma incursão pela história pessoal. A história de uma vida, reconfigurada em recortes selecionados por uma memória com a qual aquele objeto cumpre o papel de não deixar apagar, cair no esquecimento. A partir das histórias, contadas por meio dos objetos, foram se destacando a importância da família, da religiosidade, dos vínculos, do lugar da infância, do casamento, das perdas sofridas ao longo do caminho. Os processos de escuta, análise e interpretação revelam aos poucos os modos como as vivências socioafetivas, o entrelaçamento de vidas, as heranças familiares e culturais, seus repertórios e valores, vão se perpetuando ou modificando, e delineando modos de ser e pensar a docência. Como assevera Bosi: “mais que um sentimento estético ou de utilidade, os objetos nos dão um assentimento à nossa posição no mundo, à nossa identidade. Mais que da ordem da beleza, falam a nossa alma em sua doce língua natal” (BOSI, 1994, p. 441).

Ao considerar que há uma vida nos objetos, supõe-se que estes também possuam uma trama de experiências junto das vivências humanas, e que essas experiências, depois de vividas, convertem-se em memória sobre a ma-

trabalhos relatados por Oliveira (2006), são utilizados também baús, caixinhas e álbuns de fotografias dos professores no intuito de aguçar a memória e trazer à tona suas representações e identificações.

téria. É por essas vias que cabe aqui pensar sobre os objetos biográficos.

Em um processo rememorativo, é a partir da percepção do objeto que o sujeito se relaciona novamente com os elementos do passado que contribuíram para a constituição atual. Este movimento de caráter contemplativo – e não mais motor, no qual sujeito e objeto se relacionam de maneira utilitária – reaviva memórias que irão corroborar com a lembrança da história de vida, em busca de experiências, lembranças, esquecimentos, processos, posturas assumidas, mudanças de percurso. Nestas situações compartilhadas em forma de narrativas, os objetos são peças potentes e fundamentais para o desencadear das histórias que se dão em forma de narrativas, sem a pretensão de restituí-las em sua totalidade, mas de atribuir sentidos aos seus movimentos e perceber seus fluxos, valores e motivações.

Cartografando percursos formativos

Conforme as narrativas iam sendo compartilhadas no grupo por meio dos objetos, era possível vislumbrar os diferentes caminhos traçados por estes indivíduos; trajetórias singulares marcadas por experiências pessoais, imbricadas a tantas outras vividas na esfera profissional, em processo contínuos e cambiantes.

Josso faz uso da metáfora da viagem para descrever o modo como se dá a produção da narrativa individual sobre a própria formação, visto tratar-se de um processo que se dá ao longo do tempo, de quase uma vida. Ao criar uma narrativa de si, o sujeito empreende uma viagem,

[...] começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os aconte-

cimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui-agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão de que a viagem e viajante são apenas um. (JOSSE, 2004, p. 58).

Ao mesmo tempo em que estabelecemos rotas, destinos, datas e prazos em nossos projetos de vida, deparamos-nos constantemente com a necessidade de alterá-los. Partimos em direção de nossos desejos e sonhos, mas ao longo do caminho precisamos lidar com aquilo que a vida nos apresenta – seus constrangimentos, imposições, rupturas – e as nossas margens de liberdade para escolher, decidir, modificar e continuar em busca de nossos ideais, desejos e sonhos. É nesse jogo de negociação com a vida, em momentos de crise ou confrontação, de necessidade de escolhas, de mudanças de percurso, ou tomadas de posição, em que são postos em análise nossos saberes, valores e crenças, que se produzem em nós modificações importantes.

Inspirados nessa metáfora criada pela autora, investimos na elaboração de cartografias que pudessem dar visualidade a esses caminhos percorridos. A cartografia é um conceito emprestado do campo da Geografia, e se refere a um conjunto de estudos e procedimentos destinados à representação gráfica de territórios, tendo sido utilizada por várias áreas do conhecimento por proporcionar contribuições significativas como prática de pesquisa. No campo da Arte, cada vez mais encontra espaço como uma nova forma de pesquisar, que permite acompanhar o caráter processual das investigações empreendidas (CHARRÉU, 2019). Trazida para esse campo, distancia-se da ideia de construção de um

mapa como representação de lugares fixos, uma vez que pretende captar movimentos, fluxos, deslocamentos.

Busca conhecer territórios subjetivos e instáveis vividos ou inventados, uma vez que é provisório e mutável o objeto da pesquisa. O caminho de pesquisa escolhido nos coloca na posição do cartógrafo, entre objeto e pesquisa, entre o ser pesquisador e ser o objeto de pesquisa, transitando sobre os territórios simultaneamente. Costa intitula o pesquisador como “pesquisador-cartógrafo” afirmando que:

Ele se mistura com o que pesquisa, e isto faz parte de sua cartografia. A cartografia se ocupa dos caminhos errantes, estando suscetível a contaminações e variações produzidas durante o próprio processo de pesquisa. A cartografia exige do pesquisador posturas singulares. Não coleta dados; ele os produz. Não julga; ele coloca em questão as forças que pedem julgamento. [...] Cartografar exige como condição primordial estar implicado no próprio movimento de pesquisa. (COSTA, 2014, p. 71).

No campo das pesquisas em Arte, a cartografia permite investigar e registrar os aspectos

subjetivos, de uma forma inventiva e construtora. Permite que o pesquisador encontre no percurso materiais propulsores de gerar a relação inventiva e reconhedora das ramificações e desdobramentos da produção e formação de si, possibilitando a construção de novos conhecimentos.

Neste trabalho, as cartografias conferem visualidade às trajetórias de vida e formação de professores de Artes (Figura 1). Referem-se às primeiras experiências com a arte, às diferentes matrizes e referências culturais familiares, aos diversos contextos educativos desde os primeiros anos da escolaridade até a graduação ou pós, aos professores ou profissionais com quem se teve contato, às motivações para escolha e permanência na profissão, às aprendizagens adquiridas na prática docente e na interação com os colegas de trabalho e com os seus alunos, aos espaços de pertencimento e às paisagens cotidianas. Registram também as paragens, retornos, retomadas, finalizações, conquistas. Revelam sentimentos, sensações, frustrações, sonhos.

Figura 1 – Síntese visual composta por seis fotografias digitais de cartografias elaboradas pelos participantes



Fonte: acervo do projeto de pesquisa.

Mais do que registrar o caminho e sua paisagens, revelam fluxos, intensidades, temperaturas, estados de espírito, sugerem desvios e apontam a possibilidade de novas rotas. Presentificam pessoas, referências, afetos e desa-fetos, profissionais ou familiares com os quais se identificam ou afastam. Respondem a eventos conflituosos dando-lhes novos desfechos. Desvelam valores, posturas, modos de pensar e agir. E, principalmente, dão sentido a este conjunto de acontecimentos, articulando-os em um enredo que faça sentido e lhe permita conhecer, assumir e intervir em sua própria história de vida. Como aponta Dominicé (2010, p. 92), no trabalho com as narrativas de formação, “[...] não é o acontecimento em si que interessa, mas sim a importância que o sujeito lhe atribui na regulação do seu percurso de vida”. O relato de umas das participantes sobre as cartografias não deixa dúvidas quanto a essa dimensão formadora e autorreguladora da abordagem biográfica:

Olhar para a trajetória formativa, frequentemente desenvolvida durante os trabalhos, fez com que houvesse uma autorreflexão sobre as minhas experiências vividas. Expor essas vivências e contar sobre elas é um processo que exige um desafio maior, o da percepção sobre elas e em como isso me afetou ou afeta. Digo afeta, pois essa é a sensação ao lembrar alguns momentos, existe uma reação sentida na pele, boas ou más, são revividas. No meu caso, vivi ali nos trabalhos uma autoavaliação dos efeitos do mestrado em Educação, que tinha acabado no ano anterior. Com uma formação em Arte, entrando em uma área diferente à que eu estava acostumada, tive que pôr na balança os desafios de um lado e todo o novo conhecimento apreendido do outro. Os trabalhos desenvolvidos ampliaram a minha percepção sobre as minhas experiências formativas, pois me ajudaram a reavaliá-las e me apropriar do que ficou de ‘meu’ com o passar do tempo (D).

Nesse sentido, é de fundamental importância destacar aqui que as cartografias, en-

tendidas por nós como narrativas visuais, não são ilustrações das narrativas orais, feitas *a posteriori*; mas uma outra forma de lembrar, narrar e narrar-se que se dá por meio e no momento da própria experiência artística. As narrativas visuais revelam nuances e sutilezas das quais o próprio autor não tinha consciência até aquele momento. Elas inclusive serviram como uma espécie de bússola individual para as narrativas orais no momento do compartilhamento com o grupo, gerando novas percepções e compreensões.

As vestimentas autobiográficas

As paisagens tão ricas e singulares que se desenharam nos instigaram a explorar outros territórios. Partimos para a elaboração de vestimentas autobiográficas, por sugestão de um de nossos orientandos de Iniciação Científica, estudante de Design de Moda.⁴ E nos encontramos em “solo fértil”, uma vez que a roupa é um elemento de grande relevância na constituição da identidade dos sujeitos. Revelando tantos aspectos biográficos, a roupa se mostrou um elemento ideal para contar uma história de vida. Como o grupo era composto majoritariamente por mulheres, a produção de algo tão pessoal como a roupa e a adoção de procedimentos de origem manual favoreceram o resgate de memórias relativas a ambientes, pessoais, eventos da infância, familiares e religiosos.

Alinhar, costurar, bordar compõem o universo familiar, principalmente feminino, desde tempos imemoriais. O têxtil também possui uma raiz histórica, cultural e social, herança passada de forma quase sempre matriarcal, seja memória palpável de origem etno-racial e social, seja resistência e persistência de mu-

⁴ Os resultados desta pesquisa de Iniciação Científica foram publicados e estão disponíveis em: <http://www.uel.br/eventos/eneimagem/2019/wp-content/uploads/2019/08/4.-EDUCAC%CC%A7A%CC%83O-A-tualizado.pdf>.

lheres na sociedade extravasando tais meios como forma de criação e voz política. São objetos que carregam valores da cultura material

que dão sentido à cultura imaterial. A Figura 2 apresenta uma síntese visual das vestimentas autobiográficas produzidas pelo grupo.

Figura 2 – Síntese visual composta por sete fotografias digitais de vestimentas autobiográficas elaboradas pelos participantes



Fonte: acervo do projeto de pesquisa.

Nas conversas travadas durante a elaboração dessas vestimentas, vimos surgir um emaranhado de lembranças, *insights*, compreensões a respeito de si e do outro, da condição feminina, das heranças familiares. Ao nos apropriarmos da roupa como suporte para as cartografias extrapolamos a sua condição de vestimenta e salientamos sua capacidade afetiva e sensorial, capaz tanto de suscitar lembranças quanto de transformar-se em um objeto artístico, portador de significados poéticos, pessoais e afetivos. A fala de outra participante é ilustrativa desse processo de olhar para si:

Percebi como os elementos da natureza são recorrentes – árvores e flores. Durante a infância, morei em chácaras e sempre visitava meus avós no sítio. Acabei lembrando disso quando vi as fotos e percebi que essas figuras aparecem bastante nas minhas produções também, não apenas nos trabalhos feitos no projeto. A repetição das cores... não tinha notado como as cores do quimono são muito parecidas com a cor da árvore que desenhei em uma das cartografias (V).

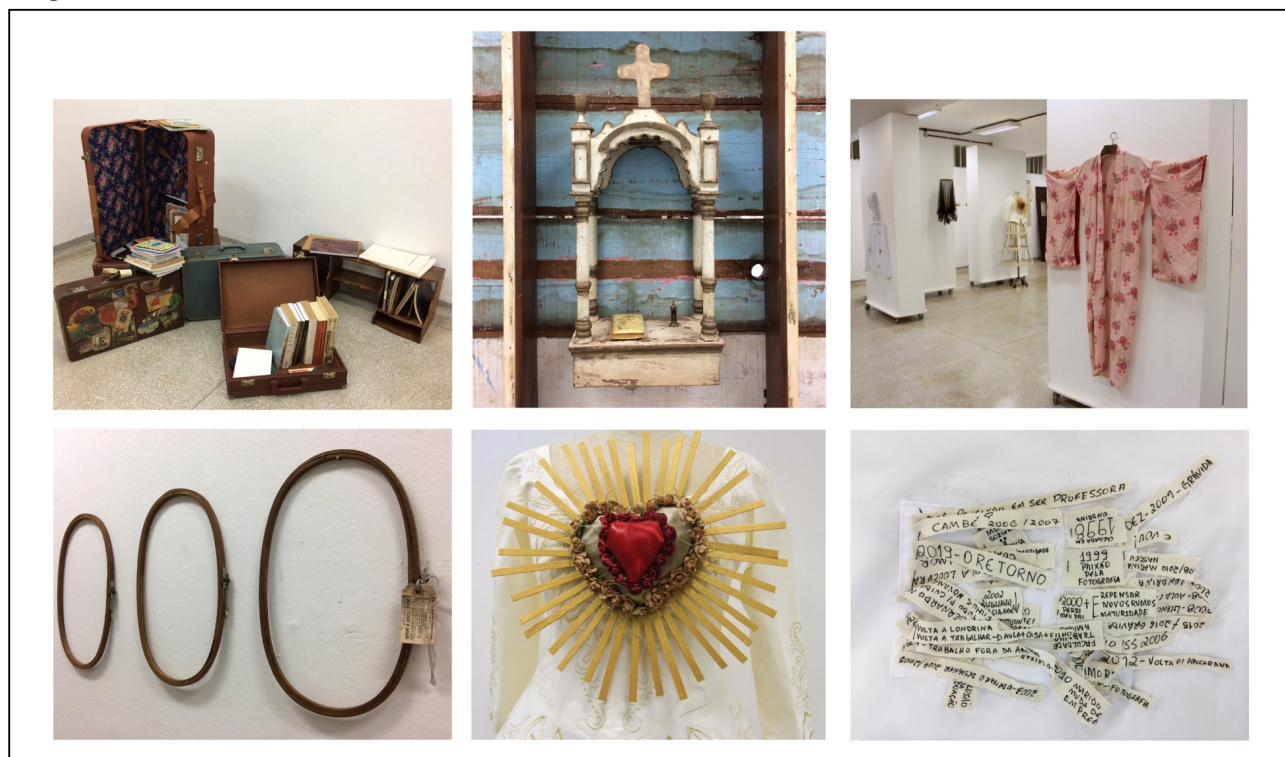
Parte deste extenso material visual produzido durante a pesquisa compôs uma exposição com caráter de instalação, uma vez que a estes artefatos (as vestimentas) acrescentaram-se outros tantos objetos pessoais de valor

afetivo, além daqueles que foram trazidos no início do processo de rememoração. A exposição intitulada “Memória das coisas: tecituras biográficas” foi organizada de forma colaborativa, envolvendo todos os participantes no processo de seleção das peças, organização e montagem (Figura 3).

As reflexões que surgiram durante todo o percurso, desde o compartilhamento das narrativas até a organização da exposição permitiram rever e problematizar nossas concepções a respeito da arte, da docência e da maneira com a qual lidamos com elas. Permitiu ainda abordar os processos de construção da

identidade do sujeito professor, artista e pesquisador, e a relevância dos dados subjetivos, sensíveis na pesquisa em/sobre arte e ensino. Mais do que apresentar os resultados do trabalho realizado no âmbito da pesquisa para uma comunidade externa, a exposição se configurou como síntese de nossas histórias de vida, oferecendo um panorama das temáticas surgidas no decorrer do processo de rememoração das experiências reconhecidas por eles como formadoras, revelando um universo de miniprocessos em constante desenvolvimento e interação, resultando na densa trama que chamamos de formação.

Figura 3 – Ensaio Visual composto por seis fotografias digitais da Exposição *Memória das coisas: tecituras biográficas*



Fonte: acervo do projeto de pesquisa.

Os foto-ensaios e a produção de sínteses visuais

Analisar os dados obtidos em um trabalho como este vai além de tabular e categorizar dados, uma vez que eles não são apenas coletados, mas produzidos durante seu desenvolvimento. Dado o caráter singular de cada

trajetória de formação, conforme já mencionado, assim como o de uma produção poética, tal como a de narrativas visuais, não é possível prever com exatidão nem a quantidade nem a forma do que será produzido previamente.

Normalmente é gerada uma grande quantidade de material a ser analisado e interpretado.

No caso da nossa pesquisa, registramos tanto o processo quanto o conjunto de objetos produzidos ou trazidos pelo grupo por meio da fotografia.⁵ A intenção primeira e evidente era registrar os dados de forma clara e objetiva. Mas também estimulamos registros mais poéticos, a partir de olhares particularizados, de diferentes perspectivas. Esse acervo de imagens foi analisado por nós, pesquisadores, e pelos nossos orientandos de Iniciação Científica do projeto, gerando diferentes reverberações – artigos publicados ou apresentados em eventos, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), projetos de mestrado. Repercutiram na produção poética de alguns deles e geraram ensaios fotográficos.

Por isso, consideramos importante abordar ainda neste trabalho as estratégias que utilizamos para organizar o extenso material visual produzido. Se em todo o percurso nos permitimos trabalhar e pensar com e por imagens, novamente recorremos a elas, por suas potencialidades discursivas e aberturas a sensíveis olhares e múltiplas interpretações. Conforme Martins (2013, p. 85):

Elas criam uma condição dinâmica que pode ser, ao mesmo tempo, resistência e predisposição para que não nos acomodemos em posições – teóricas, epistemológicas, metodológicas – rígidas, afirmando a necessidade de fronteiras fluidas, interstícios, espaços de trânsito que integrem continuidades de tempos e contextos do passado e com projeções de temporalidades futuras.

As fotografias foram organizadas por categoria e por participante, de modo que pudessem ser visualizadas a partir de diferentes perspectivas no momento de análise e interpretação dos resultados da pesquisa. Os próprios participantes também foram convidados

⁵ As narrativas orais foram também registradas em áudios.

a participar desse momento, fazendo suas próprias leituras e interpretações, como veremos adiante.

Recorremos aos estudos de Ricardo Marin-Viadel e Joaquín Roldán (2012) para pensar sobre o uso de fotografias em pesquisas nas áreas de Educação e Arte. De acordo com estes autores, recorre-se à fotografia por meio de dois usos metodológicos: extrínseco – imagem como dado; e o intrínseco – imagem como pensamento visual, de forma a proporcionar ao pesquisador e ao observador dados despercebidos, novas narrativas e questionamentos, tornando o ordinário em extraordinário. A primeira forma de uso é bastante comum e utilizada há muito tempo em pesquisas; já a segunda, é relativamente recente, se dá principalmente no contexto de pesquisas de caráter qualitativo, no quais não assumem o papel meramente ilustrativas dos processos de investigação. São imagens em que falam por si, sem a necessidade de explicações ou de traduções; argumentam, sintetizam, captam situações em sua totalidade e interação, permitindo ainda novas compreensões, percepções e conexões por parte do leitor. Conforme Olga Egas: “[...] as imagens descrevem, analisam e geram situações que podem ser vistas por outros ângulos, propondo novos modelos de visualização da complexidade do conjunto da cultura material e/ou de um problema educacional” (EGAS, 2015, p. 3437).

Esses autores sugerem algumas modalidades de uso ou estruturas visuais, tais como a fotografia independente, as séries fotográficas, as foto-colagens e os foto-ensaios. Optamos por trabalhar com a última, por sua capacidade de sintetizar um processo tão rico em imagens e que dificilmente seria descrito textualmente. De acordo com os autores:

Cada uma das fotografias que configuram um foto-ensaio e, sobretudo, as interrelações que estabelecem umas imagens com as outras, com-

Na fala de uma das professoras participantes que trazemos aqui, é possível perceber que ele funciona como uma devolutiva dos resultados, e ainda gera novas compreensões:

Admito que o ensaio que você elaborou me deu uma perspectiva do meu trabalho que até então nunca tive. Acho que enquanto os produzi, não cheguei a pensá-los como uma unidade, ou como partes de um todo, e isso só foi possível com seu ensaio visual. Ainda me lembro dos momentos em que realizei cada elemento, e com o que tive contato ou no que estava pensando naquela época, como por exemplo, da forte influência da minha avó, tanto nas memórias quanto na própria construção de algumas peças. Acho que isso se reflete tanto nos objetos que elaborei, quanto na própria seleção de cores que você destacou, uma vez que são tonalidades que de imediato me fazem pensar no modo como minha avó se veste, ou nos tecidos e objetos que encontro na casa dela.

Considerações finais

Se o valor do saber experiencial ainda precisa ser devidamente reconhecido e valorizado no meio acadêmico, o que dizer da experiência artística? A educação e a arte são práticas culturais que se servem de elementos subjetivos para dar ao homem referências básicas para a condução de sua existência. O caráter cultural e simbólico da prática educativa nos leva a questionar o modelo de formação e de pesquisa científica que prioriza os aspectos técnicos e racionais e a buscar novas alternativas a esse paradigma.

Em um artigo publicado recentemente nesta revista, Josso (2020) analisa a vitalidade do paradigma biográfico em pesquisa educacionais e a necessidade de pensar em alternativas que oportunizem um território de reflexão, de busca de soluções para questões e até mesmo de apoio para questões existenciais, turbulências, incertezas e mudanças constantes como as que vivemos, especialmente aqueles

que atuam em comunidades mais vulneráveis, como é o caso de muitos professores. Alternativas que contribuam para o processo de autonomização do sujeito docente e para que o caminho de formação seja realizado com plena consciência das próprias escolhas e desafios no presente e no futuro (JOSSE, 2020).

As dificuldades vividas pelos professores em nosso país tornam a opção por uma licenciatura uma escolha cada dia mais difícil. A permanência na profissão também tem sido abalada, como revelam as narrativas que temos visto e ouvido. O que reforça a importância de se criar espaços que permitam a esses sujeitos encontrarem um sentido para aquilo que fazem. Que lhes permitam refletir sobre sua própria história, sobre as soluções encontradas pelos colegas de profissão, encontradas no cotidiano da sala de aula, e de reconhecer o valor deste tipo de saber adquirido no exercício da docência, no convívio com os alunos, com a equipe pedagógica e mesmo com a comunidade escolar. No caso desse grupo de colaboradores, os professores compartilham esses saberes experienciais construídos na escola conosco e com os estudantes e da graduação, professores em formação. E estes, compartilham os saberes mais recentes adquiridos no ambiente acadêmico, aos quais os professores nem sempre têm acesso. Criam-se redes de cooperação, de encorajamento e de resistência.

Acrescentamos a isso a necessidade de encontrar estratégias de pesquisa e de formação que possam acolher e ressignificar conteúdos tão sensíveis que nem sempre encontram palavras para emergirem, para serem vistos e ouvidos. Conteúdos íntimos e pessoais que de alguma forma interferem na atuação e identidade docente, visto que as trajetórias profissionais e pessoais estão sempre imbricadas. Assim como refletir sobre os processos identitários de seus alunos e as questões que os

circundam, com muito mais sensibilidade e profundidade.

A arte, seus processos, suas imagens, e seus fazeres e conceitos podem trazer grandes contribuições nesse sentido, não apenas para as pesquisas na própria área mas para todas aquelas nas quais a abordagem narrativo-biográfica tem se inserido. As narrativas visuais fornecem uma forma alternativa de narrar, de perceber e de interpretar conteúdos subjetivos, polissêmicos, complexos.

Referências

- ALVES, Carla Juliana Galvão; SANTOS, Natally Thayna dos. Foto-ensaios de uma investigação sobre a formação docente em artes visuais. **Revista Apotheke**, v.6, p.161 - 174, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/17994>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1994.
- CHARRÉU, Leonardo Verde. A cartografia e a artografia como métodos vivos de investigação em arte e em educação artística. **Diacrítica**, Braga, vol. 33, n. 1, 2019, p. 87-103.
- COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, UFSM, vol. 7, n. 2, p. 66-77, mai./ago.2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111>>. Acesso em: 13 mar. 2021.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.
- EGAS, Olga Maria Botelho. Metodologia artística de pesquisa baseada em fotografia: a potência das imagens fotográficas na pesquisa em educação. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 24, 2015, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: ANPAP, 2015. p. 3434-3449. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s8/olga_egas.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.
- HERNÁNDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de artes visuais. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Org.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p. 21-42.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 13, p. 40-54, 28 jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423>. Acesso em: 18 jul. 2021.
- LIRA, Matheus Galvão; SANTOS, Natally Thayna dos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. Tecituras biográficas. In: VII Encontro Nacional de Estudos da Imagem e IV Encontro Internacional de Estudos da Imagem. **Anais...** Londrina: UEL, 2019, p. 214-227. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/eneimagem/2019/wp-content/uploads/2019/08/4.-EDUCAC%CC%A7A%C-C%83O-Atualizado.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- MARIN-VADEL, Ricardo. Las teorías educativas también se hacen con imágenes: pesquisa baseada em artes visuais. In: MARTINS, Mirian Celeste; BONCI, Estela; MOMOLI, Daniel (org.). **Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural**. São Paulo: Terracota Editora, 2018. p. 131-144.
- MARIN-VADEL, Ricardo; ROLDÁN, Joaquín. **Metodologías artísticas de investigación en educación**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2012.
- MARTINS, Raimundo. Metodologias visuais. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 83-95.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene, SOUZA, Eli-seu Clementino de (orgs.). Entrelaçamentos entre histórias de vida, arte e educação. In: **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: ED. da UFSM, 2017.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. Implicar-se... implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação/formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino

de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 47-57.

Submetido em 15/11/2021

Avaliado em 15/05/2022

Revisado em 18/07/2022

Publicado em: 31/08/2022

Carla Juliana Galvão Alves é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente do Departamento de Arte Visual da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro do grupo de pesquisa “Formação inicial e continuada de educadores em arte: marcas e perspectivas dos saberes e fazeres docentes”. *E-mail*: carlagalvao@uel.br

Ronaldo Alexandre de Oliveira é doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente do Departamento de Arte Visual da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro do grupo de pesquisa “Formação inicial e continuada de educadores em arte: marcas e perspectivas dos saberes e fazeres docentes”. *E-mail*: roliv1@uel.br

ENSINO DE FILOSOFIA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: PRÁTICAS EDUCATIVAS NA/DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA

■ FABRÍCIO OLIVEIRA DA SILVA

<https://orcid.org/0000-0002-7962-7222>

Universidade Estadual de Feira de Santana

RESUMO

O estudo tem como objetivo compreender as estratégias didáticas que professores de Filosofia desenvolvem na universidade. As discussões partem da compreensão de conceber que os professores da área de Filosofia habitam a profissão docente revelando práticas que emergem da relação com os estudantes e das tessituras peculiares do campo filosófico. O trabalho ancora-se na abordagem (auto)biográfica, por facultar a aproximação do objeto de estudo com a epistemologia (auto)biográfica, pois quem narra a própria vida, ao narrar, estabelece relações temporais e situacionais consigo mesmo e com aqueles com quem se relaciona pedagogicamente durante a sua atuação profissional. O dispositivo de pesquisa utilizado foi as entrevistas narrativas, desenvolvidas com quatro professores que atuam nos cursos de licenciatura em Filosofia em duas universidades públicas do estado da Bahia. Os resultados apontaram que a docência universitária é singular em se considerando desafios que os professores vivenciam para tecer o ensino na área de Filosofia. Transversalizam, a prática de ensino, didáticas insurgentes, que emergem dos contextos cotidianos em que o ensino se efetiva, sobretudo com os desafios causados pela pandemia da covid-19, em que o ensino remoto se fez necessário, bem como a preocupação com a formação de professores na especificidade do campo filosófico.

Palavras-chave: Docência universitária. Ensino de Filosofia. Pesquisa (auto)biográfica. Leitura filosófica.

ABSTRACT

TEACHING PHILOSOPHY IN UNIVERSITY TEACHING: EDUCATIONAL PRACTICES IN/IN THE TRAINING OF PHILOSOPHY TEACHERS

The study aims to understand the didactic strategies that Philosophy professors develop at the university. The discussions start from the

understanding of conceiving that professors in the field of Philosophy inhabit the teaching profession, revealing practices that emerge from the relationship with students and from the peculiar fabrics of the philosophical field. The work is anchored in the (auto)biographical approach, as it allows the approximation of the object of study to the (auto)biographical epistemology, because whoever narrates his own life, when narrating, establishes temporal and situational relationships with himself and with those with whom he narrates. relates pedagogically during their professional performance. The research device used was the narrative interviews, developed with four professors who work in the degree courses in Philosophy at two public universities in the state of Bahia; The results showed that university teaching is unique when considering challenges that teachers experience to weave teaching in the area of Philosophy. They transversalize the teaching practice, insurgent didactics, which emerge from the daily contexts in which teaching takes place, especially with the challenges caused by the Covid 19 pandemic, in which remote teaching was necessary, as well as the concern with the formation of teachers in the specificity of the philosophical field.

Keywords: University teaching. Philosophy Teaching. (auto)biographical research. philosophical reading

RESUMEN

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN/EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE FILOSOFÍA

El estudio tiene como objetivo comprender las estrategias didácticas que los profesores de Filosofía desarrollan en la universidad. Las discusiones parten de la comprensión de concebir que los profesores del campo de la Filosofía habitan la profesión docente, revelando prácticas que emergen de la relación con los estudiantes y de los tejidos peculiares del campo filosófico. El trabajo está anclado en el enfoque (auto)biográfico, en tanto permite la aproximación del objeto de estudio a la epistemología (auto)biográfica, pues quien narra su propia vida, al narrar, establece relaciones temporales y situacionales consigo mismo y con los demás. con quien narra, se relaciona pedagógicamente durante su desempeño profesional. El dispositivo de investigación utilizado fue la entrevista narrativa, desarrollada con cuatro profesores que actúan en los cursos de licenciatura en Filosofía de dos universidades públicas del estado de Bahía; Los resultados mostraron que la docencia universitaria es única al considerar los desafíos que experimentan los docentes para tejer la docencia

en el área de Filosofía. Transversalizan la práctica docente, didácticas insurgentes, que emergen de los contextos cotidianos en los que se desarrolla la docencia, especialmente con los desafíos provocados por la pandemia del Covid 19, en los que se hizo necesaria la enseñanza a distancia, así como la preocupación por la formación de docentes en la especificidad del campo filosófico.

Palabras clave: docencia universitaria. Enseñanza de la Filosofía. Investigación (auto)biográfica. lectura filosófica

Introdução

O ensino de Filosofia na universidade tem sido problematizado por alguns estudiosos, tendo em vista o fato de que ensinar Filosofia implica ensinar modos de desenvolvimento de leitura e de produção do conhecimento. Assim, é preciso pensar sobre a especificidade dessa disciplina, sobretudo no que tange às didáticas de ensino de leitura nesse campo. Não tão raro, essa problemática vem sendo tecida também no âmbito das discussões em torno do Ensino Médio, em que pensar as questões do ensino de Filosofia implica pensar na natureza da Filosofia e de como a partir disso o ensino se efetiva (ROCHA 2008). Segundo o que preconiza esse referido autor, no ensino de Filosofia se faz necessário suspender os juízos sobre as coisas, objetos, a fim de tematizar os conceitos que os fundamentam ou que, em outras palavras, emergem dele. Nessa direção, ensinar Filosofia tem lá suas especificidades e singularidades, dentre as quais está o modo como os conceitos são produzidos a partir de mobilizações que quem ensina produz.

A Filosofia, segundo Lyotard (1993, p. 117), “não é um terreno recortado na geografia das disciplinas”. “E se não há conteúdos básicos e métodos fixados – como mostra Favaretto (1995) – o que deve ser considerado o mínimo necessário para realizar uma suposta especificidade em termos de seu ensino?”. Segundo o que preconiza o próprio Rocha (2008), a Filosofia não se preocupa em tecer-se funda-

mentalmente em juízos de primeira ordem, ou seja, juízos que estão no imaginário do senso comum, com conceitos diretamente do mundo. É numa construção de conceitos mais fundamentais que se utilizam na vida que a Filosofia opera, logo, segundo Rocha (2008), em conceitos de segunda ordem. Nesse sentido, a leitura e o modo como ela se operacionaliza constituem-se em um problema filosófico, logo um problema de segunda ordem.

Diante da especificidade de leitura que se faz na formação de futuros professores de Filosofia, é fundante problematizar os modos como o ensino de leitura se efetivam nessa área. Assim pensando, é de salutar relevância o papel do professor universitário na tarefa de favorecer ao estudante o contato com diferentes modalidades discursivas e conseqüente modos de ensino de tais modalidades. Pensar, pois, sobre como a docência se opera no campo da Filosofia significa pensar o ensino da Filosofia a partir de suas especificidades. Assim sendo, o ensino de Filosofia demanda pensar em especificidades de temas e conceitos que se operam na dimensão do que é específico para a própria Filosofia, ou seja, aquilo que se concreta diretamente na relação de juízos produzidos pelos sujeitos, logo em juízos de segunda ordem.

Nesse percurso reflexivo, é que essa pesquisa traz como tema a seguinte proposição: “Ensino de leitura filosófica na docência uni-

versitária: modos de tecer a profissão docente no curso de Filosofia”.

Posta tal ideia, a pesquisa trilhou a partir de uma problemática que evoca especificidades da docência em contextos de ensino de Filosofia, engendrando uma reflexão operativa que partiu das seguintes indagações: o ensino de Filosofia na docência universitária expressa-se de modo singular, assim como singular é o fazer filosófico? As aulas que se tecem ancoradas nas dimensões de uma leitura filosófica engendram estratégias específicas inerentes à formação de professores de Filosofia?

Considerando que há uma questão central a ser pensada na atividade docente na universidade, que leva em consideração a relação professor e estudante, os modos de ensinar e de aprender leitura ancoram-se nos movimentos que o professor e o estudante fazem, para, respectivamente, terem condições de desenvolverem os processos, segundo Anastasiou (2009), de ensinagem e de aprendizagem. Nesse sentido, é de bom alvitre que se conheça essa relação e os referidos processos, considerando o cotidiano das práticas educativas que os docentes da área de Filosofia desenvolvem, a fim de que se possa elucidar modos próprios, didáticas específicas e estratégias que docentes utilizam para viabilizar a promoção do ensino de leitura no contexto da área de Filosofia da universidade. Para além disso, é preciso discutir a natureza filosófica em que a formação de professores desse campo acontece.

Ao se considerar que a aprendizagem da docência se dá na/pela relação entre professor e estudante, o modo como o professor tece o ensino em Filosofia abre condições para que o estudante desenvolva competências inerentes ao ensino no campo filosófico. Há, no entanto, de se considerar que a problemática avança para além do aspecto meramente pedagógico, instrumental, de um fazer didático. Há uma questão central que transversaliza as

discussões no ensino de Filosofia, que, segundo Rocha (2008), implica se manter o constante debate em torno do questionamento central, qual seja: mas o que é mesmo ensinar Filosofia? Como as especificidades dos temas são tratados nesse campo? Não que essa discussão mais filosófica seja central no âmbito desta pesquisa, é preciso considerar que ela se faz presente a todo o momento, mobilizando-nos a pensar a respeito, não só das especificidades temáticas da Filosofia, mas do que ela por si só seja como campo de reflexão e produção de conhecimento. Nessa perspectiva, pensar sobre o que é ensinar Filosofia demanda pensar, também, em como se realiza tal ensino. Além disso, faz-se necessário pensar na problemática que envolve a formação daquele que opera o ensino. Se como nos assevera Freire (2004), ensinar não é transmitir conhecimento, fica implícita a ideia de que o ensino se arquiteta em uma dimensão mais complexa, que exige daquele que ensina uma formação específica para tal.

Assim sendo, a formação inicial de professores nesse campo é engendrada pelos modos em que os professores na docência universitária articulam e tecem as aulas na universidade. Nesse cenário, tanto as relações como as vivências no cotidiano escolar em que o ensino é efetivado consagram-se como espaços para o desenvolvimento de um saber filosófico, em que a docência é constituída a partir dos princípios em que a Filosofia se efetiva como área que tem suas especificidades e natureza próprias. Do contrário, o ensino é constituído pela ideia de transmissão de conhecimento, em que a atividade educativa pouco leva em consideração a arte de pensar e de ler filosoficamente.

A formação inicial de professores estrutura-se, também, por princípios relacionais entre distintos sujeitos que interagem no espaço educativo. Segundo Silva (2017), a aprendizagem da docência constrói-se a partir de um

movimento que insere o sujeito no cotidiano da escola e o faz conviver em meio às produções das atividades escolares, em que conhecimentos da docência vão sendo tecidos e gerando espaço para a produção de experiências, consideradas uma espécie de alicerce para as reflexões que o licenciando produz sobre si, no percurso de sua própria formação. Nesse cenário, a aprendizagem da docência ocorre também pela relação que se estabelece entre professor e licenciando. Uma vez na universidade, o cotidiano e as experiências educativas são aprendidas e apreendidas pelo processo de homologia, que significa aprender com, a partir da experiência do professor que desenvolve práticas e estratégias de ensino. De igual modo, a aprendizagem da docência pode ocorrer na relação entre professores do curso de Licenciatura em Filosofia e o discente desse curso, mediante especificidades do ensino que nessa área se opera.

O contexto em que se assenta o presente estudo traz à baila o ensino de leitura como um revelador das práticas educativas que professores de Filosofia desenvolvem na universidade. Assim, interessou-me compreender de que maneira a relação leitora entre professores e alunos implica modos de ensinar a leitura na área de Filosofia, na universidade. Logo, o objetivo central da pesquisa é o de compreender as estratégias didáticas que professores de Filosofia desenvolvem na universidade. Ademais, interessou-me, ainda, saber como os docentes têm desenvolvido práticas educativas para desenvolvimento de leitura na área de Filosofia.

Desse modo, a pesquisa se desdobra em questões do tipo: como os professores ensinam os estudantes a lerem textos da área de Filosofia? O que fazem os professores de Filosofia para produzir estratégias de ensino? As didáticas desenvolvidas por docentes de Filosofia promovem aprendizagem da docência

que revelem especificidades desse campo do conhecimento?

Narrativas da docência universitária em filosofia: abordagem (auto)biográfica como trama metodológica

No campo da pesquisa qualitativa, o referido estudo ancorou-se nas dimensões dos estudos biográficos, em que a narratividade ganha centralidade na produção de sentido das experiências vividas no campo profissional. Assim, a inspiração no método biográfico encontra respaldo na dimensão da subjetividade da narrativa, enquanto dispositivo não só de recolha, mas de produção de informações, em que quem narra produz, ao narrar, sentidos para o vivido, para o experienciado. No caso do estudo em tela, produz sentidos para o vivido na docência em Filosofia, em que narrar sobre como se ensina a produzir leitura filosófica significa ler filosoficamente sobre sua própria docência, construindo aí sentidos e pistas de como a docência em Filosofia é tecida.

Na seara das narrativas e da abordagem biográfica, Franco Ferrarotti é um dos autores que tem se debruçado na análise das questões sobre o trabalho com o método biográfico, razão pela qual muitos pesquisadores têm utilizado os seus preceitos sobre os estudos biográficos. Há um interessante artigo desse autor, intitulado: “Sobre a autonomia do método biográfico”, publicado em 1988, no qual ele observa que a aplicação do método biográfico desencadeou importantes embates teóricos no decurso de sua evolução, numa luta contínua pelo reconhecimento de seu estatuto científico como método autônomo de investigação.

Segundo Delory-Momberger (2012), a dimensão formativa do método (auto)biográfico evoca algumas questões sobre a natureza das

operações que realiza sobre o vivido, e a maneira pela qual o homem integra em sua experiência biográfica as situações e os eventos que acontecem com ele ou que a ele são narrados por alguém. Nessa lógica, os eventos da prática educativa, por meio dos quais professores de Filosofia tecem o ensino, evidenciam a possibilidade de compreensão de como a aprendizagem do ensino de Filosofia se constitui a partir das singularidades da área, bem como dos modos próprios que cada docente desenvolve para ensinar Filosofia na universidade. Há, portanto, de se considerar a contribuição do fenômeno de narratividade para a construção de uma hermenêutica filosófica da prática docente, que se singulariza pelas singularidades da docência em Filosofia.

Nesta pesquisa, adotei a abordagem (auto) biográfica não só como um importante elemento de compreensão das práticas educativas de professores de Filosofia, mas sobretudo como um dispositivo de formação. Penso que, ao produzir narrativas sobre si, logo sobre como exercem a docência universitária no curso de Filosofia, os sujeitos desta pesquisa se inseriram numa condição de reconstruir e de refletir sobre alguns momentos por eles vividos, fazendo aflorar os significados que o ato de narrar é capaz de promover, vez que ele se dá a partir da ideia de que é preciso fazer escolhas sobre o quê, quando e como, um momento deve ser reconstruído. É nessa reconstrução que produzimos sentidos, percebendo a distinção entre duas dimensões temporais em que a experiência é ressignificada: o tempo em que ela ocorreu e um tempo em que ela foi reconstruída pela linguagem.

Como dispositivo de pesquisa, foram utilizados relatos narrativos, colhidos por meio de entrevistas narrativas, de professores a fim de que cada sujeito possa relatar, narrativamente, sua compreensão sobre o processo de ensino de leitura que adota na universidade. Esse

dispositivo será importante, pois evidenciará como cada sujeito relata e reflete sobre sua própria concepção. Trata-se de um dispositivo que possibilita que os participantes, diante de um roteiro prévio estruturado por uma questão central, possam falar livremente sobre o tema abordado. Assim sendo, a questão central é montada considerando o fio condutor da narrativa dos professores, qual seja, como eles desenvolvem a docência no curso de Filosofia, tendo em vista as especificidades da área e a dinâmica de formar professores de Filosofia. A tônica, portanto, foi a de coletar informações advindas de uma narrativa livre, a partir da qual os professores tinham apenas que narrar suas experiências na docência universitária no curso de Filosofia, abordando, livremente, seus fazeres, práticas e didáticas.

No que tange ao cenário em que o estudo foi realizado, há de se considerar o fato de que as entrevistas ocorreram em um momento de isolamento social, dado o contexto de pandemia. Assim sendo, o cenário foi amplamente virtual, utilizando-se diferentes mecanismos para coleta das informações. De modo remoto, foram realizadas quatro entrevistas, uma via chamada de WhatsApp, duas outras utilizando a plataforma Google Meet, uma outra pelo Zoom. A variedade se deu por conta dos mecanismos já utilizados pelos professores colaboradores em suas práticas profissionais.

Participaram do estudo três professores e uma professora, todos convidados por mensagem enviada por *e-mail*. Um contato prévio, explicando os objetivos da pesquisa, possibilitou que os participantes pudessem conhecer do que se tratava o estudo. Inicialmente enviei *e-mail* a dez professores que atuam nos cursos de licenciatura em Filosofia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Apenas sete responderam ao *e-mail*, três informando impossibilidades no momento e outros quatro

se colocando à disposição para colaborar com o estudo.

Num segundo momento, fiz contato com cada participante, marcando um horário específico, a partir da disponibilidade de suas agendas para que eu pudesse fazer a entrevista. Feito isso, deu-se a ocorrência das entrevistas, que duraram em média de 22 a 38 minutos. Na entrevista, elaborei uma questão central, a partir da qual pedia aos professores que narrassem suas experiências com o ensino de Filosofia na universidade, abordando aí suas práticas e modos de tecer o ensino. A questão abordou, também, a dimensão do trabalho com leitura na universidade, primando por mapear como se dava o ensino a partir das especificidades de leitura na área de Filosofia.

Após a realização das entrevistas, o material foi transcrito e categorizado a partir do método interpretativo compreensivo, separando os núcleos temáticos em duas categorias centrais: uma denominada de tessituras do ensino de Filosofia na universidade e outra de Didáticas insurgentes no ensino e Filosofia. A partir dessas duas categorias, busquei desenvolver discussões a partir do que sinalizavam os professores ao narrarem suas experiências com a docência universitária, focalizando o olhar para mapear os sentidos das singularidades da docência, buscando, assim, perceber como os professores articulavam preocupações com o ensino de Filosofia e com a própria formação de professores.

Tessituras do ensino de Filosofia na universidade: a didática e a leitura filosófica em questão

O ensino de Filosofia na universidade tem sido problematizado por alguns estudiosos, tendo em vista o fato de que ensinar Filosofia implica ensinar modos de desenvolvimento de leitura e de produção do conhecimento. Assim, é pre-

ciso pensar sobre a especificidade dessa disciplina, sobretudo no que tange às didáticas de ensino de leitura nesse campo. A Filosofia, segundo Jean-François Lyotard (1993, p. 117), “não é um terreno recortado na geografia das disciplinas”. “E se não há conteúdos básicos e métodos fixados – como mostra Favaretto (1995) – o que deve ser considerado o mínimo necessário para realizar uma suposta especificidade em termos de seu ensino?”. Sem dúvida, a linguagem emerge como central nessa área e, em se tratando de questões do ensino de Filosofia, a centralidade é ainda mais relevante.

Diante da especificidade de leitura que se faz na formação de futuros professores de Filosofia, é fundante problematizar os modos como o ensino de leitura se efetiva nessa área. Assim pensando, é de salutar relevância o papel do professor universitário na tarefa de favorecer ao estudante o contato com diferentes modalidades discursivas, e consequentes modos de ensino de tais modalidades. “Qualquer que seja o programa escolhido – ética, estética, Filosofia política – não se pode esquecer que a leitura filosófica retém o essencial da atividade filosófica” (FAVARETTO, 1995, p. 80), ou ainda:

É preciso acentuar que uma leitura não é filosófica apenas porque os textos são tidos por filosóficos – ou porque seus autores são considerados autores da história da Filosofia, de Platão a Sartre –, uma vez que se pode ler textos filosóficos sem filosofar e ler textos considerados artísticos, políticos, jornalísticos filosoficamente. (LYOTARD, 1993, p. 117).

Dizendo isso em outros termos, o que faz da leitura de um texto uma atividade filosófica não é a natureza disciplinar do texto lido, mas o modo como o leitor lê esse texto; ou seja, o essencial dessa atividade está no *modus operandi* do leitor face às diferentes formas de enunciação. Assim pensando, a atividade docente é responsável, em parte, pela apren-

dizagem de distintos modos de ler um texto filosoficamente. Isso implica reconhecer que na área da Filosofia o modo de ler textos vai além da atividade cognitiva de interpretar sentidos. Há de se considerar que a leitura constitui, no campo filosófico, um modo próprio de operar na produção e na interpretação do conhecimento que requer conhecimento e estética docente que são

próprios de quem opera na Filosofia, logo na docência dessa área.

A “leitura filosófica” não se esgota, assim, na simples aplicação de metodologias de leituras. “Ela é um ‘exercício de escuta’, num sentido análogo ao da psicanálise, pois se manifesta como uma ‘elaboração do texto que desdobra seus pressupostos e subentendidos” (FAVARETTO, 1995, p. 81). É nesse sentido que, segundo Jean-François Lyotard (1993, p. 9-21), a “leitura filosófica” permite que o leitor, no caso do estudo em tela, dos professores que ensinam Filosofia, transforme-se na leitura, pois interfere nos modos habituais da recepção; ou, como dizia Gilles-Gaston Granger (1989, p. 220), em sentido semelhante, “a leitura filosófica é uma atividade produtiva que reconstrói um imaginário oculto, sob a literalidade do texto”.

Pensar assim implica refletir sobre um modo peculiar de desenvolvimento da leitura do tipo filosófica, que quem a faz deve ser ensinado a fazê-la. Em outros termos, os professores de Filosofia, além de realizarem a prática leitora filosófica, precisam ensinar os estudantes a realizá-la. Isso implica o estabelecimento de relações pedagógicas que possibilitem ao estudante apreender e aprender modos como os professores conseguem realizar a leitura filosófica, com condições de, quando licenciados, realizarem tal procedimento junto aos sujeitos que serão seus alunos.

Articulando uma narrativa que mostra o modo como o ensino se arquiteta na universidade, sobretudo pelas tessituras próprias

da docência em Filosofia, o professor Jaques concebe a ideia de que há sim uma leitura típica do campo da Filosofia, mas que ela nem sempre é trabalhada como elemento de consciência do fazer docente. Em sua narrativa, o professor nos revela que:

Eu sempre fiquei incomodado com essa questão de ensinar o outro a ser professor. Sabe, eu como professor de Filosofia não estava muito preocupado com essa coisa, achando que isso era tarefa dos professores de educação. Mas eu confesso que em minhas aulas tenho trabalhado pouco as questões do ensino de leitura e tal. Eu não paro para ensinar o aluno a ler, mas eu digo a eles que a leitura é fundamental e que em Filosofia a gente tem que prestar a atenção em algumas coisas, sabe. Então, eu vou sempre provocando os estudantes a problematizar tudo, vou questionando, vou mexendo com as ideias, vou articulando uma coisa com a outra, uma ideia com um conceito e assim vou fazendo a aula acontecer, entende [...] (Jaques, Entrevista narrativa, 2021).

Apesar de Jaques¹ acreditar que a docência que ele realiza na universidade não está articulada com a propositura de ensinar o outro a ser professor, ele opera filosoficamente na medida em que conduz os estudantes a problematizar as temáticas estudadas e, a partir disso, a se aproximar, como nos assevera Rocha (2008), dos problemas de segunda ordem que se aproximam de uma perspectiva mais investigativa, mais provocativa do tecer o fio da docência ancorado nas dimensões da produção de um modo singular de ser professor em Filosofia. Tal perspectiva demanda uma compreensão de que a leitura em Filosofia é a base fundamental para se pensar a noção de um ensino que transcenda as meras discussões do cotidiano e do senso comum. Ensinar Filosofia, apesar de não ser definido na narra-

¹ Conforme preconizado pelo Comitê de Ética que aprovou a referida pesquisa, trata-se de nome fictício, escolhido pelo próprio colaborador em homenagem a um importante professor com quem estudou Filosofia.

tiva de Jaques, revela-se como atividade que é demarcada por especificidades mobilizadoras de raciocínio e de como as ideias vão sendo construídas.

Ficar incomodado com a ação de ter de ensinar o outro a ser professor de Filosofia não se constrói como uma óptica primeira da ação de formar professores para Jaques. No entanto, o incômodo se concretiza em formas didáticas de mexer com as ideias dos estudantes, com os modos como cada um vai construindo sua leitura de mundo, sua leitura de palavra, sua leitura filosófica. Há de se perceber que ao mobilizar os estudantes a construírem caminhos para a apreensão e produção de sentidos, Jaques possibilita que os licenciandos percebam que, em Filosofia, a forma de articular e produzir uma ideia é singular, mas se revela de diversas formas e modos. Assim, gera-se uma condição de formar professores que consigam transitar por diferentes modos habituais da recepção e produção de sentido, de produzir filosoficamente uma ideia; ou, como dizia Gilles-Gaston Granger (1989, p. 220), de “produzir um imaginário oculto sobre a literalidade do texto”, logo, de produzir uma dimensão peculiar e particularizada inerente à Filosofia de provocar ebulições nas ideias que se processam em um texto, provocando diferentes enunciações.

As questões de ensino de Filosofia aparecem com mais ênfase nas problemáticas evidenciadas na narrativa do professor Artur, que enfatiza questões inerentes ao conteúdo de ensino. Trata-se de um professor que torna mais evidente suas preocupações com as dimensões do que ensinar para além de como ensinar. Com tradição de, também, atuação no Ensino Médio, o referido professor, ao narrar suas experiências com o ensino e Filosofia na universidade, o faz a partir de vários questionamentos que ele mesmo foi se impondo ao longo do tempo em que se dedicou a ensinar

Filosofia na Educação Básica, mas que são questões que, segundo sua própria narrativa, também atravessam o modo como ele realiza o ensino na universidade. Iniciando sua narrativa com indagações a si mesmo, assim o professor Artur trata a questão do ensino em Filosofia:

Mas o que é mesmo ensinar Filosofia? Eu acho que essa é a pergunta que eu mesmo me faço todo dia quando estou na universidade diante de um monte de pessoas que também não sabem o que isso significa. Então, eu tinha muita ideia de ensinar Filosofia a partir dos conteúdos de natureza filosófica. E eu mesmo achava que a Filosofia era o que Platão, Sócrates, Epicuro, Kant, Heidegger e um bocado de gente que se diz filósofo pensou e escreveu. Eu, assim, é, sempre achei que tinha que ensinar as ideias dessas caras. Mas aí a garotada da escola me provocava diferente, entende? Eles queriam saber outras coisas, outras ideias do mundo, mas que não estavam no mundo, que eram diretamente ligadas a eles, às suas questões de existência de pensar a vida. Aí, eu comecei a acreditar que meu ensino precisava ser baseado nas questões da leitura dos conceitos da vida, da angústia, da morte, da pobreza. E hoje eu defendo a ideia de, na Filosofia, ensinar a pensar os conceitos, a produzir sentidos das razões das coisas da vida. Não sei, Fabrício, se você me entende, mas é isso que eu tento mostrar para meus alunos na universidade. Fora do mundo, da vida, dos problemas, não há Filosofia, não há leitura de nada. É complexo pensar assim, mas eu vou nessa ideia sempre me perguntando o que é ensinar Filosofia e o que é fazer Filosofia na universidade (Artur, Entrevista narrativa, 2021).

De forma bastante intensa, a narrativa de Artur toca no cerne das questões de ensino, mas com foco no conteúdo, no que seja mesmo ensinar Filosofia na universidade. Tal perspectiva se aproxima dos questionamentos de Ronai Rocha (2008) que focaliza o problema do ensino de Filosofia como um ensino que se efetiva na lógica de, como o próprio autor defende, de suspender juízos e tematizar conceitos. Assim, para Rocha (2008), ensinar Filosofia

significa criar uma estrutura reflexiva que não se limite a discutir problemas filosóficos a partir de preceitos já postulados. Mas de conceber que o espaço do ensino diz respeito ao espaço de transição da cotidianidade para a dimensão filosófica, em que os juízos ordinários, de primeira ordem, dão espaço para a produção de juízos de segunda ordem, que levam o estudante a transitar do espaço da cotidianidade para o espaço reflexivo da Filosofia.

Na perspectiva de se conceber o ensino de Filosofia como juízo de segunda ordem, tem-se uma concepção de que o espaço reflexivo da Filosofia demanda o espaço de produção de uma leitura que por natureza é de caráter filosófico. No momento em que o professor Artur se questiona sobre o que é mesmo ensinar Filosofia, abre-se, em sua narrativa, o espaço para entendê-la em suas especificidades, em seus engendramentos, como assevera Rocha (2008), ao defini-la como uma atividade reflexiva que emana de juízos que se produzem em segunda ordem, que transitam do plano do senso comum, da cotidianidade, para o subterrâneo dos textos, da linguagem, do modo, como o próprio Lyotard (1993) conclui, adotando a perspectiva de ser esse tipo de juízo o fundamento da leitura filosófica.

Ao evidenciar a possibilidade de que o ensino de Filosofia estivesse atrelado às questões de transmissão e conhecimento, Artur evidencia uma fase em que a experiência enquanto acontecimento de aprendizagem estivesse segregada do próprio ensino e do que a partir dele se produz. Tal ideia é também ratificada por Gelamo (2009) ao conceber que:

O ensino da Filosofia, que está vinculado à transmissão de conhecimentos, não valoriza a experiência, mas a transmissão de saberes abstratos e a reprodução daquilo que foi dito pelos grandes filósofos. O empobrecimento da experiência contribuiu, assim, para o enfraquecimento dos modos de vida das pessoas, de um pensar filosoficamente sobre a vida; nesse lu-

gar, foi colocado um modo de vida estilizado. O ensino da Filosofia, em vez de criar um lugar de resistência ao empobrecimento da experiência, e conseqüentemente ao empobrecimento da vida, acabou por contribuir para o seu crescimento, transformando a existência em algo ainda mais empobrecido. (GELAMO, 2009, p. 127).

Nos termos defendidos por Gelamo (2009), o ensino de Filosofia não pode ser segregado da complexidade da vida dos sujeitos. Por isso, não pode ser reduzido à mera concepção de transmissão de conteúdos, sob pena de estar em pleno esvaziamento e empobrecimento, em vez de se criar condições de resistência e de produção de experiências de aprendizagens. A existência de um pensamento filosófico dialoga, portanto, com a perspectiva de se produzir uma leitura filosófica, engendrada na experiência do ser, que de alguma forma, no campo do ensino, pode ser mobilizada por reflexões oriundas de didáticas e modos próprios de operar os processos de ensino e de aprendizagem em Filosofia.

É por essa ótica que surge uma dimensão didática de ensino baseado nas questões de leitura de conceitos da vida. Opera-se, nessa lógica, um ensino arquitetado em didáticas que partem da compreensão de que o ensino em Filosofia tem como alicerce matriz os conceitos que se ligam ao vivido. Há, nessa lógica, uma dimensão insurgente de operar estratégias didáticas que corroboram com o que defendem Rocha (2008) e Lyotard (1993), entendendo o primeiro que os juízos de segunda ordem estão na base de ensino de Filosofia, consolidando, por sua vez, a proposição do segundo de que ao se articular as interpretações do texto pelo viés de tais juízos de valores concretiza-se a possibilidade de materialização de uma leitura filosófica, em que não só o modo operativo é distinto, mas a sua essencialidade, que se valida pelo viés de mobilizações da arquitetura da linguagem, como defende Favaretto (1995).

Ao se indagar sobre o que é fazer Filosofia na universidade frente às ações de ensinar Filosofia, Artur dá claras evidências de que o ensino nesse campo se tipifica por modos próprios e peculiares. Trata-se, portanto, de compreender que, segundo o que se preconiza nas ideias de Rocha (2008), a Filosofia, assim como as demais disciplinas escolares, precisa colocar-se frente ao aluno como um corpo, uma organicidade que dialoga, que transita, que está intimamente relacionada à vida da criança, do jovem. E é nessa lógica que Artur concebe a ideia de que fora da vida, do mundo, dos problemas, do sujeito não há Filosofia, não há leitura e nem modo próprio de tecê-la na universidade.

Tal pensamento se torna bastante relevante quando se considera o fato de que o ensino se arquiteta, no contexto enunciado pelo professor, nas dimensões da formação de futuros professores de Filosofia. Tal aspecto confere ainda mais conotações de que o ensino de Filosofia vai além da mera transmissão de conteúdos, de mobilização de ideias que se produziram por filósofos. No caso de um curso de licenciatura, é preciso considerar a atividade reflexiva que demande a formação de um profissional que também irá operar filosoficamente as questões de ensino.

Ao se analisar a narrativa de Silvia, vê-se claramente a perspectiva de adensar uma reflexão sobre a atividade formativa docente. Assim, além de enfatizar as especificidades do conteúdo filosófico, como elementos que se evidenciam em juízos de segunda ordem, a referida professora enfatiza a preocupação didática com a formação de pessoas que, como ela, lidarão com crianças, jovens e adultos que devem, também, encontrar razões no que significa a Filosofia em suas vidas, não como conteúdo escolar a ser aprendido, mas como conhecimento que se evidenciem colaborativamente em suas vidas. Em sua narrativa, a professora Silvia concebe a ideia de que

A formação de professores é uma determinante para o modo como eu mesma tenho ensinado aqui na faculdade. É bem assim, a gente ao tentar ensinar um conteúdo tem mesmo que ter em mente o fato de que eu não estou simplesmente trabalhando um conteúdo, criando uma aula fora da realidade dos alunos, entende? A vida deles, a vida como futuros professores é importante para ensinar e discutir conceitos como verdade, mentira, democracia, juízo, valor, sabe, e tantos outros que a gente vai trabalhando. Mas é importante também que os estudantes tenham base histórica, tenham conhecimento da história da Filosofia, porque eu acho que tudo isso é importante para que eles depois possam ter elementos para ensinar Filosofia. Bem, eu tento o tempo todo puxar essa discussão nas aulas, tentar eles perceberem que precisam conhecer para ensinar. É isso! (Silvia, Entrevista narrativa, 2021).

Enfatizando um novo contexto analítico sobre a tessitura da docência universitária na área de Filosofia, a professora Silva converge em sua narrativa para enfatizar o aspecto da formação de professores como uma centralidade pela qual ela transita nas questões do ensino de Filosofia. Ao afirmar que a formação de professores é fundante para o ensino que ela realiza, Silvia ratifica a ideia de que os conteúdos não são trabalhados segregados dos sujeitos com quem ela estabelece relações. Assim sendo, o ensino, incluindo aí o de Filosofia, tem direta relação com o desenvolvimento humano, com situações que dialogam com as teorias conceituais e a própria didática.

As proposições que se evidenciam na narrativa de Silva são bastante coerentes com as ideias defendidas por Rocha (2008), sobretudo no capítulo quinto do seu livro intitulado: *Ensino de Filosofia e currículo*. Em toda a obra o autor se dedica a produzir um debate sobre o ensino de Filosofia na perspectiva do contexto da escola, da didática e do currículo. Com a perspectiva de abordar como a didática e o currículo são centrais no ensino de Filosofia, o

livro é voltado para professores da área, a partir do qual o autor mobiliza discussões que se relacionam ao modo operativo como o ensino de Filosofia deve se arquitetar.

Segundo o que Rocha (2008) aborda no capítulo “A teoria dos campos conceituais e a didática da Filosofia”, é preciso que, ao se analisar o ensino de Filosofia ou de qualquer outra área do conhecimento presente no currículo escolar, preste-se conta dos saberes que dizem respeito ao desenvolvimento humano. De acordo com o que defende o referido autor, o ponto de partida da teoria dos campos conceituais é a compreensão de que os seres humanos se relacionam consigo mesmos, com os outros e com a realidade por meio de dispositivos não genéticos. A aprendizagem humana é organizada por meio de “esquemas”, que são combinados, alterados e descombinados. Se isso é verdade, é verdadeiro, também, para a professora Silvia, que a vida dos aprendentes da Filosofia deve ser considerada como central na construção dos saberes e conceitos que se produzem nessa área do conhecimento.

Chama a atenção o fato de como a professora relaciona a tessitura de sua docência às realidades de vida dos estudantes. Nessa lógica, a ideia de experiência se consolida conforme postulou Gelamo (2009) ao defender que o ensino não pode ser apartado da experiência de vida do ser e do próprio pensamento filosófico. Isso permite concluir que a professora desenvolve um modo de ler o seu próprio ensino a partir dos contextos específicos em que ele acontece, em que ele se consolida na relação com os diversos conceitos e juízos que se produzem na arte de pensar e construir um pensamento filosófico. A leitura de si, de sua didática, do currículo que Silvia produz leva em consideração diversos aspectos, dentre os quais ela chama a atenção para o domínio do conteúdo, do saber o que ensinar para se efetivar o como ensinar.

Nessa direção, o problema do ensino de Filosofia é bem mais complexo do que demanda a necessidade de articular estratégias pedagógicas e de ensino. Há uma necessidade eminente de tecer o ensino arquitetado com diversos aspectos, principalmente com os históricos e conteúdos outros que também são responsáveis para produzir experiências formativas, as quais possibilitem no sujeito da aprendizagem a condição de produzir um saber articulado ao pensamento reflexivo filosófico logo ao pensamento que se origina de uma leitura filosófica.

Arquitetando dimensões das experiências dialógicas e relacionais com os estudantes, o professor Jorge considera que há uma complexidade inerente ao campo filosófico, que deve, portanto, o professor levar em consideração no ato de desenvolver o ensino de Filosofia. Para esse professor, a ideia de experiência leitora, que se arquiteta no fazer do docente, esbarra na complexidade do próprio pensamento filosófico, que se apresenta, conforme experiência da docência que tem realizado, como situação limite para provocar um ensino muito mais focado em transmissão do conteúdo do que na condição de se produzir um pensamento reflexivo, experiencial, advindo das habilidades de estudantes e professores produzirem uma leitura de natureza filosófica. Em sua narrativa, assim comenta o professor a sua prática:

Essa coisa de a gente pensar que ensinar Filosofia na universidade é fácil porque o estudante já chega aqui sabendo muito é uma furada. Eu mesmo tento fazer uma boa discussão com os estudantes, [...] trazendo conceitos a partir de suas próprias experiências. Mas não dá muito certo não viu, sabe por quê? Porque eles só querem ficar falando das experiências pessoais do senso comum, da coisa que não sai das historinhas deles. Aí eu tento trazer a discussão para fazer um aprofundamento maior, pra pensar os conceitos, porque, sabe, professor, fora dos conceitos em Filosofia não há nada. Ensinar é no meu entendimento, posso até estar errado, é

...você ensinar a produzir conceitos. Mas eu confesso que acabo é trabalhando muito os conceitos que os filósofos já produziram. Sabe, às vezes, dá menos trabalho, embora os estudantes não leem e pouco estão interessados. Mas tem uns que você consegue fazer uma discussão boa sobre a Filosofia, mas é bastante difícil e complexo (Jorge, Entrevista narrativa, 2021).

Em direção um pouco diferente do que os demais professores colaboradores do estudo vieram narrando até aqui, o professor Jorge aborda uma questão que é bastante problemática no contexto do ensino de Filosofia. Há duas informações que merecem ser analisadas com mais detalhe na narrativa do professor Jorge.

A primeira diz respeito ao fato de que as experiências na relação com o ensino se circunscrevem ao contexto das histórias e experiências pessoais dos estudantes. Nessa lógica, não se avança para além dos conceitos de primeira ordem, como concebe Rocha (2008). Ao limitar as reflexões em problemas cotidianos, ou em histórias pessoalizadas, os estudantes perdem a oportunidade de desenvolverem conceitos que são fundantes na ordem de se pensar os problemas filosóficos. Nesse aspecto, o relato do professor Jorge evidencia o que ele próprio considera ser bastante difícil, com pouca possibilidade de conceber isso de modo diferente, fazer os estudantes avançarem para criar experiências a partir de uma dimensão de se produzir conceitos de segunda ordem, logo de produzir experiências a partir da leitura filosófica.

Jorge, ao considerar que o feito é complexo e que os estudantes não produzem uma experiência reflexiva para além de suas motivações pessoais e cotidianas, reconhece que o ensino de Filosofia acaba gerando um empobrecimento de si. Nesse lugar de empobrecimento de si, a relação com um conhecimento acumulado e extrínseco ao espaço-tempo vivido pelos estudantes possibilita a existência de uma possibilidade didática que aponta para a produção

de um ensino estruturado na lógica de que o conhecimento a ser aprendido é aquele que foi produzido por outros. Nessa direção, a narrativa de Jorge encontra ressonância na fala do professor Artur, quando, para esse professor, é na transmissão de um saber já produzido que o ensino se realiza. Assim sendo, tanto para Jorge como para o professor Artur se visibiliza uma problemática de ensino que se consolida como uma referência de transmissão de conteúdos como forma coerente de se produzir o ensino na área da Filosofia.

Vê-se, contudo, uma ideia de que a leitura filosófica não é tomada como operativa para a produção de conceitos filosóficos, como base para a produção de aprendizagem, nem mesmo para a produção de ensino. A lógica da transmissividade do conhecimento, tão negada por Freire (2004), parece fazer-se presente na pedagogia adotada pelo professor Jorge. A explicação para tal fenômeno advém da identificação de que mesmo o professor trabalhando com conceitos já produzidos, os estudantes não revelam hábito de leitura. Tal situação é tida como complicadora da atividade de ensino, em que para habitar a docência em Filosofia o professor precisa mobilizar o estudante a gerar autonomia reflexiva, coisa que não se faz a largo dos procedimentos de leitura.

Há de se considerar que o tema central que constrói a relação entre professores e estudantes no ensino de Filosofia encontra ancoragem nas discussões da linguagem filosófica, em que os discursos ganham singularidade e notoriedade de registros que revelam expressões e estruturas muito pertinentes ao campo filosófico. Assim sendo, o discurso, entendido aqui como forma operativa por meio da qual a Filosofia se revela como área de conhecimento portadora de características bastante peculiares, consolida-se pelo viés da valorização e da veiculação da produção de ideias e pensamentos, logo pela produção de conceitos. Tal pers-

pectiva é vista em um fragmento do professor Artur, que também pode ser vista em outro fragmento da narrativa da professora Silva. Sobre a linguagem filosófica, os colaboradores consideram que:

Particularmente eu, como professor de Filosofia, acho que essa área tem um discurso próprio, tem uma amarração que a gente identifica ser da Filosofia. Por exemplo, um texto filosófico é diferente de um texto científico, da história, da literatura e de outros textos. Isso é algo que eu sempre pensei em ter que aprender desde que eu era aluno da escola [...] (Artur, entrevista narrativa, 2021).

[...] a gente trabalha com diversas estratégias e textos, sejam on-line ou no presencial, mas eu sempre tento mostrar para os alunos dentro do conteúdo, de minha aula, nas referências que vou mostrando, as características do pensamento filosófico, da ideia filosófica, entende e do texto filosófico que é diferente de outros textos, de outros tipos (Silvia, Entrevista Narrativa, 2021).

A compreensão de uma tipificação do texto filosófico aparece nas narrativas como elemento caracterizador do texto filosófico, logo do discurso que se tece na Filosofia. Parece ficar implícita a ideia de que tal característica do texto, do discurso é objeto de ensino. É um identificador da área, do modo como o texto é construído, lido e, conseqüentemente, trabalhado na dimensão pedagógica. Nessa ideia, parece haver um engendramento discursivo da área que é tomado como central para a produção do ensino em Filosofia.

Creio está nessa dimensão a primeira pista para entendermos que no ensino de Filosofia a discursividade da área é um dos modos tomados pelos professores para realizar o ensino. Há nessa ideia, ainda que de modo embrionário, não podendo ser generalizada, uma compreensão de que o texto se revela com características peculiares na Filosofia, possibilitando, assim, o desenvolvimento de uma leitura do texto filo-

sófico, defendida por Lyotard (1983) como leitura filosófica, que, por sua vez, resvala no modo como os próprios docentes da área constroem tessituras próprias do ensino nesse campo.

Isso acontece na medida em que o professor se apoia na ideia de haver singularidades discursivas na Filosofia e a partir delas exerce a atividade de ensino, que, conseqüentemente, embora de modo inconsciente, inspira a discursividade com a qual as didáticas são desenvolvidas no âmbito do curso, gerando aproximações entre a prática do professor e as singularidades discursivas da linguagem em Filosofia, possibilitando, aí, construir-se um modo próprio dos professores habitarem a docência nessa área.

Diante de tal evidência, ainda que pouco provável de ser generalista, acredito que é a partir do trabalho com a linguagem que deve ser o ensino tecido nos cursos de Filosofia, ou seja, ele deve estimular a desmontagem das regras de produção dos discursos. Tal ideia implica reconhecer que a docência em Filosofia é tecida, também, na condição que tem o professor de montar e de mostrar as regras da produção discursiva, garantindo que os estudantes sejam também operadores de tal dinâmica. De acordo com Fabrini (2005), o contato com o subterrâneo dos textos, com as ordens das razões e da arte retórica, pode armar os alunos de um “repertório de *topoi*”, de uma “grelha crítica” que amplie sua intimidade com a linguagem, conseqüentemente com o texto de natureza filosófica – mesmo que essa prática coloque no centro o problema dos conteúdos programáticos, ou seja, dos limites ou margens da Filosofia (FABRINI, 2005 p. 220; SILVA, 1986, p. 15-30).

Há, no entanto, de se considerar os problemas e imersão em leitura que os estudantes precisam fazer e que os professores alegam ser uma dificuldade, por duas razões centrais segundo a própria narrativa deles:

As dificuldades de leitura são grandes nos estudantes. Eu vejo que eles primeiro leem muito pouco ou nem leem o que a gente pede. Segundo porque eles têm muita dificuldade de entender e interpretar um texto. E essa dificuldade faz com que eles pouco leiam, que, sabe, abandonem mesmo a leitura e fiquei ali tentando pegar as coisas com os colegas ou com a gente mesmo. [...] eu tenho horas que fico aborrecida quando eles não leem nada que a gente pede (Silvia, Entrevista narrativa, 2021).

Todo semestre é a mesma coisa. É uma luta você fazer a turma ler o que você indica. No início, eles até leem, mas depois, não leem não, viu e aí fica mais difícil de fazer eles entenderem. Eu, com essa coisa de aula remota, até criei uns jogos e brincadeiras pra ver se leriam, mas a galera é arranhada (risos) (Jaques, Entrevista narrativa, 2021).

Como se observa nos relatos, há duas situações que se colocam como problemática na representação dos professores sobre a leitura dos estudantes. Primeiro é o fato de que os estudantes leem pouco ou que não leem aquilo que é solicitado pelos professores. A própria narrativa revela que não ler um texto filosófico parece estar, também, relacionado às dificuldades e complexidades do próprio texto. Tal aspecto é evidenciado nas narrativas como segunda razão que dificulta o pleno desenvolvimento dos estudantes no que tange à leitura de textos filosóficos. Tal percepção aparece nas narrativas, mas pouco se evidencia a prática dos professores frente aos problemas por eles mesmos evidenciados. Apenas o professor Jaques diz fazer jogos para estimular a leitura, mas ele mesmo reconhece ser sem sucesso tal estratégia, pois os estudantes continuam revelando tais dificuldades e mostrando que a leitura não se concretiza por alguma razão.

A dificuldade de leitura tem se manifestado com muita evidência na universidade e suscitado preocupações entre professores e estudantes. A explicação para tal fato pode estar relacionada às dificuldades dos próprios es-

tudantes, dado os problemas vivenciados na trajetória formativa da educação básica. No entanto, na universidade, a prática de ensino de leitura parece não figurar com muita frequência na prática dos professores. Esse é um dado interessante que Silva e Oliveira (2021) apontam em pesquisa realizada com estudantes e professores do ensino superior.

Nessa direção reflexiva, é preciso considerar a relação de aprendizagem que se estabelece entre professores e estudantes na universidade, o que leva em consideração o modo como o estudante aprende com o professor. Em outras palavras, há de se considerar a ideia de que o ambiente, o outro e o próprio movimento reflexivo que o estudante faz gera condições para aprender em um determinado campo do conhecimento. No que tange à discussão da pesquisa em tela, a aprendizagem da docência em Filosofia se assenta, também, nos princípios de uma aprendizagem por homologia, que significa aprender com o outro, sem a concepção de reprodução do feito, mas na inspiração a partir da qual o aprendiz gera saber e astúcias próprias da arte de ensinar.

Considerações finais

O estudo permitiu concluir que não há receitas de ensino, não há didáticas insurgentes que sirvam para empréstimos ao trabalho do outro, que se encaixem na dinâmica do outro de desenvolver o seu trabalho na universidade. Muito pelo contrário, o estudo mostra que há uma singularidade do trabalho docente no contexto do ensino de Filosofia caracterizado pela imprevisibilidade da ação educativa. Sim, imprevisibilidade, pois cada feito didático se constrói numa dinâmica imprevisível que só encontra um caminho possível nas testagens que se produzem ao se levar em consideração a relação com o outro e a necessidade de manter acesa uma relação formativa, que gere sentidos do ato de aprender.

Nessa lógica, foi fundante considerar tanto o contexto pandêmico em que este estudo se desenvolveu, bem como considerar as necessidades de se desconstruir paradigmas de ensino para se arvorar em outros, para criar didáticas insurgentes em que os jogos, brincadeiras e dispositivos passassem a figurar na cena do ensino, ainda que eles não tivessem na base da previsibilidade do trabalho de cada professor. Tecer a docência em Filosofia revelou-se com uma singularidade muito mais demarcada pelo contexto em que o ensino se efetiva, do que pela tipificação de ações que se produzem na área. Com isso não quero dizer que não exista uma singularidade no ensino de Filosofia, assim como Lyotard (1993) defendeu existir num tipo específico de leitura que ele chamou de filosófica. Parece sim, que os professores de Filosofia usam tipificações da área, como uma linguagem própria, como um jeito peculiar de elaborar os pensamentos e questões que transitam da primeira para a segunda ordem como modo de ensinar Filosofia. Mas tal prática e dinâmica não figuram como estratégias de segunda ordem. Estão mesmo na dinâmica cotidiana, do que é comum se fazer no ensino.

O contexto de dificuldade de acesso, de uso de tecnologias, de modo de habitar a profissão docente em um momento pandêmico nos pareceu muito mais singular, muito mais efetivo para a construção de modos próprios de pensar e de fazer a formação de professores em Filosofia. Estas, salvo engano, pareceram-me como questões de segunda ordem que extrapolaram as tipificações do campo filosófico para se pensar o problema do ensino universitário, em seus aspectos mais generalizantes.

Os dispositivos (auto)biográficos, em que a narração figura como forma do sujeito produzir uma escrita de si, foram significativos para que as experiências de atuação docente no ensino de Filosofia pudessem ser registradas, desvelando os sentidos que atribuem a cada experiência,

concebida neste trabalho como didáticas insurgentes. Assim, a narrativa demarcou um lugar onde o sujeito organizou sua compreensão do desafio profissional em tempos de pandemia, em um constante movimento de reflexão e autorreflexão, focalizando as experiências produzidas nas temporalidades, no cotidiano e na própria atuação profissional da docência universitária, e revelando como todo esse percurso tem relação com a produção de saberes e experiências no ensino de Filosofia na universidade.

O trabalho revelou, ainda, que, no cenário do ensino de Filosofia, o conceito de formação é concebido em um movimento reflexivo de compreensão da profissão docente, sendo entendido a partir da inserção dos professores no contexto da área e da necessidade de se pensar a formação de professores que também ensinam Filosofia, e da apreensão das dinâmicas do trabalho docente, estruturado em práticas organizativas que levam em consideração a docência universitária e o seu cotidiano. Nessa direção, o estudo evidenciou que a docência é tecida numa formação, caracterizada como um processo gerado pelo constante movimento de construção e reconstrução das aprendizagens pessoais e profissionais, que se fazem e refazem nas experiências do sujeito. Nessa lógica, os processos formativos se relacionam com a construção da inventividade e do tecer-se a docência na especificidade da Filosofia, em uma dimensão de consciência e autoconsciência que permite ao sujeito entender e compreender a sua trajetória de atuação profissional, a partir do vivido e do narrado por ele próprio.

Por fim, mas não menos importante, destaco que a pesquisa me possibilitou aprender a escutar o outro e a perceber que o valor dos princípios de horizontalidade se faz presentes na docência universitária, sobretudo na formação de professores. Há, contudo, de se considerar que este trabalho não teve nenhuma prerrogativa de se constituir como um estudo

que se produziu com a perspectiva de se fazer generalizações. Isso de fato não é possível. Mas há de se registrar a relevância de se trabalhar com as narrativas de professores, os quais são autoridades para tratar do modo como eles próprios habitam a profissão docente. Nesse sentido, cada docente colaborador se constitui como o grande filósofo, o grande pensador de sua prática, de sua experiência e de sua própria didática.

Referências

- ANASTASIOU, Léa. das Graças Camargo; ALVES, Leonit Passate (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2009.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução de Carlos Eduardo G. Braga, Maria da Conceição Passeggi e Nelson Patriota. Natal: EDUFERN, 2012
- FABBRINI, Ricardo. Nascimento. **O ensino de filosofia: a leitura e o acontecimento**. *Trans/Form/Ação*, v.28, n.1, p.7-27, 2005.
- FAVARETTO, Celso. Notas sobre o ensino de filosofia. In: MUCHAIL, Salma. Tannus. **Filosofia e seu ensino**. São Paulo: Educ, 1995, p.77-85.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GELAMO, Rodrigo. Pelloso. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade**: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 178 p.
- GRANGER, Gilles Gaston. **Por um conhecimento filosófico**. Campinas: Papyrus, 1989.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LYOTARD, Jean-François. **O Pós-Moderno explicado às crianças**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- SILVA, Fabricio Oliveira da. **Formação docente no PIBID**: Temporalidades, Trajetórias e Constituição Identitária. 2017. 220f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, 2017.
- SILVA, Fabrício Oliveira da. Tessituras constitutivas da abordagem (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa qualitativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2012960, p. 1-15, 2020. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxise-educativa>. Acesso em: 30 maio 2020.
- SILVA, Fabrício Oliveira da; OLIVEIRA, Lécia. Carneiro. Ensino e aprendizagem de leitura na universidade: desafios da relação professor e estudante. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v. 19, e-65470, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/65740/37155>. Acesso em: 4 nov. 2021

Recebido em: 25/06/2022

Aprovado em: 25/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

Fabrício Oliveira da Silva é pós-doutor e doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Professor adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), lotado no Departamento de Educação. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UEFS. Professor pesquisador do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (Diverso). Coordenador e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU) da UEFS. *E-mail*: fosilva@uefs.br

CONTRIBUIÇÕES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E DA ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE FÍSICA

■ DAIANA APARECIDA RAMOS

<https://orcid.org/0000-0003-3373-5612>

Universidade Federal de Uberlândia

■ ANA CLAUDIA MOLINA ZAQUEU XAVIER

<https://orcid.org/0000-0001-9057-4435>

Universidade Federal de Uberlândia

■ ALESSANDRA RIPOSATI ARANTES

<https://orcid.org/0000-0002-8182-1702>

Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO

Elaborar compreensões, a partir da escrita narrativa de uma professora-preceptora, para os modos pelos quais a prática pôde contribuir para seu processo formativo é o objetivo geral deste artigo, cuja questão norteadora foi: de que modo o envolvimento de uma professora-preceptora com o Programa de Residência Pedagógica (RP) e seu exercício de escrita autobiográfica podem contribuir para sua formação continuada? Respaldados teórico-metodologicamente na pesquisa narrativa, analisamos fragmentos narrativos de uma professora-preceptora, que tratam de suas vivências e experiências junto ao Programa RP da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A partir da análise narrativa, foi possível compreender que o exercício da escrita era uma dificuldade que, aos poucos, foi sendo superada. Além disso, alguns dos enfrentamentos provocados pela experiência no programa, juntamente com estudos teóricos, escrita e reflexão, contribuíram para que a professora pudesse (re)visitar sua prática docente e promover um processo de transformação (pessoal e profissional).

Palavras-chave: Pesquisa narrativa. Experiências. Autobiografia.

ABSTRACT

CONTRIBUTIONS OF PEDAGOGICAL RESIDENCE AND AUTOBIOGRAPHIC WRITING TO THE TRAINING OF A PHYSICS TEACHER

Developing an understanding, from narrative writing of a teacher-preceptor, about the ways in which their practice could contribute to her formative process is the general objective of this article, whose guiding question was: how may the involvement of a teacher-preceptor with the pedagogical residency program and your autobiographical writing exercise contribute to their continuing education? Relying theoretically and methodologically on Narrative Research, we analyze narrative fragments of a teacher-preceptor, about their experience with the Pedagogical Residency Program of Federal University of Uberlândia. The narrative analysis made it possible to understand that writing was a difficult exercise that was slowly overcome. In addition, some of the confrontations provoked by being in the program, besides theoretical studies, writing and reflection, allowed the teacher to (re)visit their teaching practice and develop a process of (personal and professional) transformation.

Keywords: Narrative Research. Experiences. Autobiography.

RESUMEN

APORTES DE LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA Y LA ESCRITURA AUTOBIOGRÁFICA EN LA FORMACIÓN DE UN PROFESOR DE FÍSICA

Desarrollar comprensiones, a partir de la escritura narrativa de una docente-preceptora, sobre las formas en que la práctica puede contribuir a su proceso formativo es el objetivo general de este artículo, cuya pregunta orientadora fue: ¿de qué manera el involucramiento de una docente-preceptora con el programa de residencia pedagógica y el ejercicio de escritura autobiográfica pueden contribuir a su formación continua? Con apoyo teórico y metodológico de la investigación narrativa, analizamos fragmentos narrativos de una profesora-preceptora, que tratan de sus experiencias con el Programa de Residencia Pedagógica de la Universidad Federal de Uberlândia. A partir del análisis narrativo, fue posible comprender que el ejercicio de la escritura fue una dificultad que se venció poco a poco. Además, algunos de los enfrentamientos provocados por la experiencia en el programa, junto con estudios teóricos, escritura y reflexión, contribuyeron a que la profesora pudiera (re)visitar su práctica docente y promover un proceso de transformación (personal y profesional).

Palabras clave: Investigación narrativa. Experiencias. Autobiografía.

Introdução

Narrar é discorrer uma história para o outro. Narrar-se é contar nossa história ou uma outra da qual estamos, estávamos ou nos sentimos personagens. O ato de narrar e produzir narrativas pode ser, portanto, um modo possível de expressar nossas subjetividades, afetos, devires e lócus para produções de mundo e de nós mesmos. Assim, em diálogo com esse pressuposto, se operarmos com uma ideia de “formação” que a compreenda como algumas maneiras pelas quais o professor “[...] ressignifica a sua experiência docente, com base nas reflexões feitas no âmbito da sua profissionalidade” (SILVA; SITJA, 2020, p. 1655), nos faz sentido trabalhar com as narrativas em nossas pesquisas. E foi, por isso, que a narrativa, em especial, a autobiográfica, foi a escolha teórico-metodológica da pesquisa de mestrado profissional, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), da qual iremos tecer um recorte e problematizar alguns de seus dados.¹

Sobre isso, ressaltamos que essa escolha e a forma com que se textualizou o trabalho supracitado, ou seja, a abordagem narrativa e a escrita autobiográfica, não se deram apenas por questões estéticas, mas sim, como meio de demarcar uma posição ética, estética e política (PASSOS; BARROS, 2014), que pressupõe o exercício da escrita e a reflexão sobre si, sobre a própria prática e sobre as relações estabelecidas no processo de formar professores, como uma possibilidade para fundamentar, perceber, produzir conhecimentos e compreensões acerca da própria constituição docente e do

lugar do outro nesse processo (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Nessa direção, a pesquisa na qual nos respaldamos para tecer nossas considerações teve por objetivo investigar, por meio de narrativas autobiográficas, reflexões sobre a prática docente e vivências de uma professora-preceptora ao receber os licenciandos residentes do curso de licenciatura em Física da UFU participantes do Programa Residência Pedagógica (RP).

A título de contextualização, o RP é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e tem por um de seus objetivos induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso.

A residência pressupõe o desenvolvimento de atividades de imersão dos licenciandos (residentes) na escola (campo) que são acompanhadas diretamente por um professor efetivo da escola (preceptor) e orientada por um docente da universidade (orientador). Essas vivências em sala de aula tendem a proporcionar ao residente experiências e contato com situações concretas e diversificadas, viabilizando o desenvolvimento da reflexão sobre o exercício profissional e seu papel social. Além disso, pode promover discussões sobre a prática, ampliando a reflexão sobre a formação docente, no sentido de colaborar no processo de constituição da própria profissão e promovendo a integração entre as Instituições de Ensino Superior e a rede pública de Educação Básica, exercitando de forma ativa a relação entre teoria e prática docente.

No primeiro edital da RP, edição 2018-2020, contexto da pesquisa supracitada, para parti-

¹ Aqui, cumpre salientar que o texto irá oscilar entre a primeira pessoa do singular e terceira do plural, tendo em vista que há momentos que são próprios de uma das autoras, pois trata-se de seu trabalho autobiográfico, enquanto em outros, há interlocução direta com os demais autores.

cipar do programa, os licenciandos deveriam estar matriculados na segunda metade do curso e, no decorrer dos 18 meses de vigência do mesmo, deveriam cumprir com 440 horas de atividades, distribuídas em: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão escolar: incluindo atividades de planejamento, execução de intervenções pedagógicas e regência; e 60 horas de elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. A escolha da escola participante se deu por meio de indicação da Superintendência Regional de Educação de Uberlândia e a da professora-preceptora, via processo seletivo entre os docentes de mesma área da escola campo indicada.

A UFU apresentou o Projeto Institucional da RP que foi desenvolvido em Uberlândia (MG) e Ituiutaba (MG), com oito subprojetos e 12 núcleos. Os subprojetos objetivavam desenvolver ações formativas voltadas para a profissionalização docente. As ações ocorreram de maneira aglutinadora de ideias e saberes entre residentes, preceptores, docentes orientadores e a comunidade escolar, propiciando o levantamento e proposição de atividades que valorizassem os espaços escolares e outras ações focadas no cotidiano da escola e em outros espaços (UFU, 2018).

A pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, da qual derivou este artigo, relatou as atividades desenvolvidas no subprojeto Multidisciplinar, núcleo Física e Química de Uberlândia. Ele contou com 24 residentes distribuídos em duas escolas: dez licenciandos do curso de Física, e nove do curso de Química, na Escola Estadual Felisberto Alves de Carrijo; e quatro licenciandos do curso de Química e cinco do de Física, na Escola Estadual Professor José Ignácio de Sousa (EEP-JIS). No que diz respeito à formação, o subprojeto apresentava objetivos claros, que iam ao

encontro de promover contribuições para a prática docente e alinhamento das reflexões realizadas no âmbito das disciplinas pedagógicas e metodológicas com a prática em sala de aula.

Assim, por meio da relação escola-campo, professora-preceptora e residentes, o subprojeto Multidisciplinar previa o desenvolvimento de ações continuadas com atividades que subsidiassem os licenciandos na aprendizagem dos princípios subjacentes ao planejamento, organização, gestão e execução de ações na prática docente; aquisição de saberes que envolvessem a transposição da matéria de ensino em situação de prática, abarcando o conhecimento didático e pedagógico em formas de representar e demonstrar os conteúdos e fazê-los compreensíveis e significativos aos estudantes; incentivo à atitude investigativa de seu contexto de ação, de modo que os estudantes pudessem visualizar criticamente as dimensões do ato de ensinar e compreender os elementos da cultura escolar que influenciam diretamente seu meio e buscar formas de atuar sobre ele, e integração entre professora-preceptora e licenciandos, no sentido de uma formação inicial e continuada para uma prática docente crítica.

É, a partir desse cenário, que propomos discutir algumas das contribuições advindas do envolvimento de uma professora-preceptora com o Programa RP, mais especificamente, com o subprojeto Multidisciplinar, em termos de formação continuada. Para isso, retomamos os resultados textualizados na dissertação, norteadas pela questão: de que modo o envolvimento de uma professora-preceptora com as ações vinculadas ao Programa RP e seu exercício de escrita autobiográfica puderam contribuir para sua formação continuada?

Antes de iniciarmos nossas reflexões, cumpre ressaltar que a Física é uma disciplina que costuma ser temida pelos estudantes, de di-

fácil entendimento, sem sentido e distante do cotidiano. Acredita-se que essa visão pode estar associada à maneira em que, muitas vezes, ela é ministrada, ou seja, sem criticidade, autonomia e descontextualizada na vida do estudante (RICARDO; FREIRE, 2007). Pesquisadores como Studart (2021), ao tecer uma revisão bibliográfica sobre metodologias ativas, sobretudo no ensino da Física, chamam nossa atenção para o fato de que, ao colocar o aluno como protagonista do seu processo formativo, o professor contribui não só para a formação do estudante no sentido de compreender os conceitos físicos como também no tratamento adequado de problemas cotidianos.

Foi pensando nisso que muitas ações do programa colocavam o estudante – da escola e residente – como protagonista e que, de certa forma, contribuíram para a reflexão da professora-supervisora que passou a compreender seu papel enquanto formadora não só dos alunos da escola-campo como também dos residentes. Essas vivências e tomada de consciência, mediadas pela escrita narrativa, propiciaram mudanças no modo como se trabalhava com o ensino de Física naquele cenário.

Na sequência, em “Narrativas e formação”, discorreremos sobre como temos compreendido as narrativas, a pesquisa narrativa e a formação de professores; depois, em “Os caminhos percorridos pela professora-preceptora”, apresentamos trechos da escrita produzida pela professora-preceptora, e como, em diálogo com referenciais teóricos e vivenciando outros espaços e escutas formativas, ela vai tomando consciência de si, de seus atos e opta pela mudança. É, em processo narrativo, que ela vai se percebendo, (re)produzindo-se e sendo produzida; por fim, nas “Considerações finais”, retomamos algumas discussões cunhadas no artigo e sinalizamos para o fato de que foi, por meio da escrita, que a formação continuada se fez presente e permitiu a com-

preensão de que somos um ser-sendo, isto é, em constante formação.

Narrativas e formação

As narrativas acompanharam o desenvolvimento da humanidade existindo até mesmo antes da língua escrita consistindo, de forma geral, em contar histórias por meio de uma sequência de fatos. De acordo com Oliveira e Silva-Forsberg (2020, p. 3), a narrativa “[...] se apresenta de diversas formas e estilos, circula por meio de histórias contadas e recontadas imbuídas por diversos significados [...]”. As autoras destacam que as narrativas podem aparecer em textos orais, visuais e escritos.

A pesquisa narrativa é uma metodologia que vem ganhando espaço principalmente na área da Educação. Essa metodologia compreende a experiência das pessoas, de forma que evidencia as vozes dos sujeitos envolvidos, sendo estes os autores e atores de suas histórias narradas (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Nessa direção, Zaqueu-Xavier e Rosa (2019), fundamentadas em Lejeune (2008), defendem que no processo de produção narrativa,

[...] uma folha (ou tela) em branco é como um espelho onde podemos nos projetar e nos observar com distanciamento. A imagem que criamos de nós se desenvolve ao longo do tempo e se transforma, produzindo contradições, indicando possíveis erros e incoerências. Além disso, essa escrita nos apresenta vieses que, em geral, rompem com nossas certezas, o que faz desta narrativa um espaço de análise, de questionamento, sobretudo, um laboratório de introspecção. (ZAQUEU-XAVIER; ROSA, 2019, p. 1022).

A expressão “pesquisa narrativa” provém dos autores Clandinin e Connelly (2011), que, ao mobilizá-la, partem do pressuposto de que os sujeitos vivem histórias e é, ao narrá-las, que eles vão se constituindo, transformando e produzindo outras. Nesse sentido, pautados

nos estudos de Dewey, os autores diferenciam o fenômeno narrado da narrativa produzida, isto é, a história relatada é o fenômeno e, o produto desse relato, a narrativa, é o objeto da investigação. Para esses autores, a Pesquisa Narrativa é, portanto, uma possibilidade de compreender o que eles chamam de “experiência”.

Desse modo, em diálogo com as noções de continuidade, interação e situação de uma experiência – propostas de Dewey –, Clandinin e Connelly (2011) estabelecem um tripé que sustenta uma pesquisa narrativa, a saber: temporalidade, o individual/social e a espacialidade. Assim, se estabelecermos um paralelo entre os estudos de Dewey e Clandinin e Connelly (2011), temos que, na pesquisa narrativa, a temporalidade, engloba aspectos do passado, presente e futuro, isto é, fatos prospectivos e retrospectivos, o que nos leva a uma noção de continuidade. As dimensões individuais e sociais das narrativas e suas interrelações, que nos levam para um movimento de introspecção e extrospecção, dão conta do aspecto interacional, enquanto a espacialidade, diz do lugar do acontecimento, do fenômeno, o que se aproxima da noção de “situação” de Dewey.

Em geral, ao trabalhar com práticas narrativas em contextos de formação, diferentes suportes textuais podem ser utilizados tais como a escrita de diários, caixas de memória, portfólios, memoriais etc. Ou seja, de modo mais abrangente, privilegia-se as formas de escrita autobiográfica. Sobre isso, entendemos que ela é “sempre uma representação, um recontar, uma reconstrução particular da narrativa de um determinado sujeito” (SAHAGOFF, 2015, p. 3). Ainda, é importante salientarmos que esse movimento junto às narrativas tem sentido ao passo que consideramos a formação como algo amplo e inacabado. Apesar de dizermos, muitas vezes, em termos de “inicial” ou “continuada”, isso se dá, apenas, pelo fato

de que os documentos institucionais tecem tal segregação, entretanto, para nós, formar é (re)constituir-se e, uma vez que somos plurais e inacabados, esse processo também o é.

Assim, flertamos com o princípio de que a formação é algo contínuo, que se dá nos mais diversos espaços – institucionais ou não – e tempos. A narrativa, assim como a formação, é um emaranhado de vozes que, em diferentes direções e intensidades, produz e é produzido junto ao sujeito “autor”. Mais especificamente no que tange à formação docente, a narrativa nos permite compreendê-la e, sobretudo, nos percebermos enquanto sujeito

[...] formado de forma coletiva, atravessado pelos tempos e espaços, pela multiplicidade de histórias até então vividas, pelos múltiplos e complexos processos internos e externos pelos quais passa, pelo manancial de recursos que recebe do meio em que está inserido, e que é a partir desses que atribui significados para o mundo, que o levam a experienciar o mundo de dado modo, tornando-o professor sempre com formação singular. (MORAIS, 2017, p. 886).

Além disso, quando pensamos nas relações possíveis entre as histórias de vida, a profissão e a formação docente, corroboramos com de Souza (2011), ao afirmar que

Vida, profissão e narrativa estão entrecruzadas com relações territoriais e de poder, na medida em que remetem o sujeito a viver sua singularidade, enquanto ator e autor, investindo em sua interioridade e conhecimento de si e estimulando questionamentos sobre suas identidades, reveladas nas escritas do eu. Nesse cenário, trajetórias de vida e fragmentos biográficos articulam-se através de ações coletivas, aprendizagem informal e experiências sociais como constitutivas das culturas, identidades, subjetividades e diversidades dos sujeitos em seus territórios de vida-formação. (SOUZA, 2011, p. 213).

A partir disso, consideramos plausível operar com essas relações nos mais diversos espaços, institucionalizados ou não, quando

pensamos em formação. Nessa direção, cabe destacarmos que, no Brasil, o diálogo entre formação e trabalho narrativo passa a ser discutido a partir dos anos 1980, com mais intensidade na década de 1990, com a chegada dos textos e estudos de Antônio Nóvoa. É com e a partir deles que algumas pesquisas vinculadas à Educação passam a problematizar as metodologias e métodos que, antes, quantificavam e, por vezes, teciam generalizações. Passamos, então, a pressupor a formação como “um processo intencional, desejoso, subjetivo e reflexivo, que acontece no interior dos sujeitos” e, por isso, não caberia quantificadores e mecanismos de controle, “[...] mas, sim, narrado por aqueles que, de fato, o sentem e o percebem, em sua subjetividade” (MOTTA; BRAGANÇA, 2019, p. 1037).

Cumpramos ressaltar que operar com narrativas não se resume, simples ou meramente, a um contar de histórias. Sobre isso, Paiva (2008) destaca que, na pesquisa narrativa, é importante compreender que “[...] a narração deixa de ser vista como um mero recontar de eventos para ser entendida como algo que entrou na biografia do falante e que é avaliado emocional e socialmente, transformando-se em experiência” (PAIVA, 2008, p. 262). Dessa forma, conforme Sahagoff (2015), nesse tipo de pesquisa, a narrativa é, simultaneamente o método e o fenômeno pesquisado.

Assim, com a singularidade e particularidade dos sujeitos, a pesquisa narrativa se caracteriza como espaço de reflexão, autoconhecimento e socialização da experiência vivida pela interface com o eu, o outro e o mundo (OLIVEIRA; SILVA-FORSBERG, 2020). Ainda, com a evidência da voz do sujeito participante, opõe-se a dicotomia entre investigador e investigado existente nos métodos convencionais (OLIVEIRA, 2017). Além disso, para Sahagoff (2015), transformar os escritos de campo em um texto de pesquisa é um trabalho complexo pelo fato

de que os questionamentos que motivaram a pesquisa e ficaram adormecidos durante o período do trabalho de campo precisam ser retomados no momento da análise. (CLANDININ; CONNELLY, 2015)

Ao operar com a pesquisa narrativa, o pesquisador deve estar preparado para algumas situações possíveis. Uma delas, de acordo com Sahagoff (2015), é a incerteza que pode ocorrer no desenvolvimento da pesquisa, pois as questões relacionadas às finalidades e objetivos que estavam elucidados no início da investigação podem ser repensados. Outra é o sentimento de silenciamento no trabalho de campo, ao coletar as informações. Porém, no momento da escrita, essas ocorrências e inquietações devem estar presentes, pois o “[...] texto de pesquisa é uma composição que tem como centro pessoas, lugares e coisas, que estão em constante processo de transformação, portanto não são estáticos” (SAHAGOFF, 2015, p. 6). Nesse sentido, pode-se dizer que

Os modos de escrever a vida revestem-se de vinculações estabelecidas cotidianamente com as itinerâncias dos sujeitos em suas relações sociais e institucionais. Articuladas aos processos históricos e socioculturais, as narrativas profissionais e pessoais revelam os modos como ocupamos os espaços e como nos relacionamos com o trabalho e com as produções concernentes à arte ou ao ofício de educar (SOUZA, 2011, p. 215-126).

O uso das narrativas em pesquisas, sobretudo da área da Educação, tem relação direta com a valorização da subjetividade dos sujeitos. Dessa forma, “[...] pode-se constituir como um mecanismo de (re)configuração do sujeito, podendo assim, contribuir para uma (re)configuração da sua identidade” (OLIVEIRA, 2017, p. 12.157). Nessa direção, o trabalho narrativo abre possibilidades para discutir temas como a identidade profissional, os sentidos e situações do contexto escolar, de modo mais significativo e situado.

Os caminhos percorridos pela professora-preceptora

A partir de agora, passamos a nos aproximar das narrativas e do exercício analítico cunhado junto ao movimento da escrita pela professora-preceptora. Com isso, o texto passa a oscilar entre os tempos verbais e pessoas (primeira e terceira), pois reflete esse emaranhado de vozes e atravessamentos que nos constituem. Há momentos que são singulares à professora, outros, porém, dizem do nosso exercício junto às suas experiências narradas. Cumpre ressaltar que o texto da sequencial pode ser encontrado em Ramos (2021).

No decorrer do projeto de RP, os residentes acompanharam o processo educacional de forma ativa, em especial, no que diz respeito à observação de aulas. A imersão deles ocorreu de forma planejada e sistemática no ambiente escolar visando à vivência e à experimentação de situações concretas do cotidiano docente. Essa experiência não esteve restrita à sala de aula, ou seja, deu-se também em espaços de orientação pedagógica, coordenação, biblioteca, laboratório, sala de informática, entre outros, além de possibilitar a discussão e a reflexão de uma relação entre teoria e prática.

Após o período da ambientação, iniciou-se a regência das aulas de Física. Esse momento, segundo a análise que tecemos dos diários de campo e narrativas produzidas pelos envolvidos, diz sobre como essas práticas se tornaram palco de grandes discussões e aprendizado para todos os envolvidos. As ações da residência vigoraram na escola-campo por 18 meses. Entendemos que a convivência com toda a escola trouxe autonomia e segurança para tomar decisões pertinentes de um professor, como escolher a metodologia utilizada nas aulas e a forma de conduzir conflitos que surgiam no decorrer das práticas. Além de planejar aulas, os residentes puderam elaborar avaliações de

várias maneiras, como avaliações, atividades práticas e atividades em grupo, ou seja, foram utilizadas várias estratégias metodológicas no processo de ensino e aprendizagem.

Uma das práticas proposta pelos residentes foi a divisão da sala em grupos em que os estudantes foram escolhidos de acordo com suas habilidades, sempre colocando um estudante com mais facilidade como líder de cada grupo. Segundo Pérez Gómez (2000, p. 2), “[...] esta aprendizagem os induz a uma forma de ser, pensar e agir em suas relações sociais no mundo do trabalho e na vida pública”. Além disso, acredita-se que os mecanismos de socialização da escola estão ligados tanto à estrutura das tarefas acadêmicas quanto à estrutura das relações sociais estabelecidas na escola e na sala de aula.

A análise tecida pós-ação, via planos de aula e relatórios, revelou que essa estratégia contribuiu para que o desempenho dos estudantes melhorasse significativamente. Segundo Vygotsky (2008), o desenvolvimento cognitivo do estudante se dá por meio de relações sociais, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. É na escola que isso será vivenciado e onde o estudante irá associar suas ações à concepção de mundo em que ela está inserida. Para isso, o estudante necessita de atividades específicas que proporcionem o aprendizado, pois seu desenvolvimento é dependente dessa aprendizagem por intermédio das experiências e interações em que foi submetida. O professor é o mediador desse processo, por ser o mais experiente e planejar suas intervenções, por isso é figura essencial do saber por representar um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente (OLIVEIRA, 1997). Além da proposição dos trabalhos em grupo, os residentes trabalharam em quatro vertentes em relação às estratégias metodológicas adotadas na sala de aula: aulas dialogadas, expositivas, experi-

mentais, e metodologias ativas (sala de aula invertida e jogos) (VALENTE, 2014, BISHOP e VERLEGER, 2013).

Durante o período da residência, houve conflitos e, talvez, o mais difícil, segundo relatado pela professora-preceptora em Ramos (2022) foi perceber qual era o papel da docente tanto no surgimento quanto nas soluções dessas situações. No primeiro semestre do projeto, todas as pendências e divergências eram facilmente solucionadas, tais como: tarefas não realizadas por alguns dos residentes e distribuição das tarefas de forma justa. Com o passar do tempo, ao passo que os residentes foram se familiarizando com o ambiente e eles se sentiam mais confiantes em expor suas opiniões, começaram a surgir os primeiros conflitos cuja solução não era mais “tão simples”. A narrativa abaixo ilustra tal situação.

Quatro dos cinco residentes me procuraram para relatar o pouco compromisso de um colega com as realizações de tarefas. O primeiro conflito que tive que atuar como mediadora, como eu faria isso sem ser opressora, mas mantendo a autonomia? No momento do relato, eu disse que resolveria, mas no fundo eu não fazia ideia do que fazer. Bom, passaram-se duas semanas e os quatro residentes me procuraram novamente. Então, comentei que o colega estava muito atarefado com as coisas da graduação e por isso não estava podendo comparecer na escola. Claro que a resposta que dei não foi animadora para aquele grupo que estava na escola todos os dias, observando, participando, dando sugestões, trabalhando efetivamente. Podia ver nos olhos deles que não era a resposta que esperavam (Professora-preceptora).

A partir da leitura do diário de campo da professora-preceptora e de seu relatório, é possível afirmar que essa situação vivenciada por ela gerava incômodos e foi, com e a partir disso, que se iniciou um movimento reflexivo sobre o que poderia ser feito sem desmotivar aquele grupo de futuros professores e ao mesmo tempo não oprimir o residente, pois era

sabido a importância de conhecer suas justificativas. Com o tempo, é possível identificar, via análise da narrativa da professora-preceptora, que ela foi aprimorando suas práticas de se colocando no lugar do outro antes de tomar qualquer decisão.

Passei um final de semana pensando na melhor estratégia, e por fim, eis que me deparo com minha primeira frustração como professora-preceptora do Residência Pedagógica, simplesmente não sabia o que fazer, pois não queria decepcionar nenhuma das partes. Em meus pensamentos, o residente precisava mais de mim do que o restante do grupo, pois os outros já tinham a consciência da importância de correr atrás ao invés de esperar as tarefas. Diante dos acontecimentos, resolvi por um ato de covardia pedir ajuda para a orientadora da residência. Me senti covarde, pois tinha medo da desaprovação tanto do grupo dos quatro residentes quanto do residente. Não era a primeira vez que eu deixava de solucionar um conflito por medo de perder prestígio ou admiração de alguém, mas foi a primeira vez que tive a consciência que atitudes como aquelas precisariam mudar, o meu desejo de manter um bom relacionamento com todos a minha volta não podia sobrepor as necessidades que uma equipe precisaria para ser orientada (Professora-preceptora).

Na sequência da narrativa, observa-se que o conflito foi solucionado pela orientadora e que a professora-preceptora tomou ciência de que não estava sendo clara na distribuição de tarefas e, a partir de então, passou a refletir e ser direta nessa distribuição.

Ao analisar os relatórios da professora-preceptora, é possível afirmar que o olhar do fundo da sala de aula, de trocar de lugar com os residentes, foi um dos momentos mais difíceis do projeto. Seria a hora de entregar para eles, os residentes, uma das coisas mais valiosas para ela, suas aulas.

Meu encantamento pela profissão me faz querer ser melhor a cada ano, toda vez que entrava na sala de aula me sentia em um palco para apre-

sentar um grande espetáculo, cada aula era um show diferente do outro, onde me sentia a protagonista, a estrela. E naquele momento eu descia do meu palco para me sentar discretamente no meio da plateia, onde eu ocuparia duas posições, a primeira com o olhar nos estudantes e a segunda com o olhar nos residentes.

Na primeira posição, fui descobrindo que o meu estrelismo poderia contribuir negativamente no desenvolvimento das aulas. Pude observar não apenas os residentes, mas também os estudantes, como cada um se comportava. Uma menina do primeiro ano que se sentava na quarta cadeira da fileira ao lado das janelas, passava grande parte da aula olhando para o lado de fora, era tímida, não conversava com os colegas, apenas copiava as coisas do quadro, as vezes olhava para o professor, mas logo em seguida, voltava seus olhos para a janela.

Me lembrei de quando eu era aluna e também me pegava várias vezes olhando pela janela, sempre gostei de sentar ao lado de janelas. Tentei lembrar o que se passava na minha cabeça quando eu estava na mesma posição daquela menina. Me lembrei que algumas vezes eu ficava imaginando da onde vinha os ventos que ora soprava as folhas das árvores ora ficava quieto, tudo parado, gostava de acompanhar as pequenas rotinas dos bichos, pássaros, borboletas, formigas, joaninhas, lesmas, eu sempre pensava se seria o mesmo pássaro ou a mesma borboleta do dia anterior, às vezes eu até fazia analogias, ou estabelecia certos padrões, como poderia em todas as aulas de Matemática aquelas borboletas aparecerem? Ou seria o fato que toda aula de Matemática eu olhava para janela? Me lembro que na época em questão, minha professora de matemática era muito hostil e uma vez até me chamou de 'bicho preguiça' por ficar com a cabeça baixa, com o queixo sobre os braços quando ela estava explicando matéria, na verdade eu morria de medo dela fazer uma pergunta e eu não saber responder, então eu sempre usava essa tática afim de não chamar atenção. Então, eu tinha duas posturas na aula dessa professora, enquanto ela escrevia o livro no quadro, eu alternava o olhar na janela e no quadro, sempre copieei a matéria muito rápido, então não tinha problema em ficar para trás (Professora-preceptora).

Ao analisar esses trechos narrativos, pode-se dizer que foi a partir desse exercício introspectivo que ela passou a (re)pensar sua postura em sala de aula. Na sequência do relato, a professora-preceptora revela que talvez aquele fosse o momento de deixar o protagonismo para os verdadeiros atores do espetáculo, os estudantes, e que essa vivência havia contribuído para mais uma lição: os residentes, os estudantes são os mais importantes na sala de aula, e não o professor.

Depois, pude observar a maneira como os residentes assumiram minhas turmas, de uma maneira nada tradicional, dividiam os estudantes em grupos e davam voz a eles estabelecendo um diálogo entre estudantes e professor. Nas primeiras aulas, achei que não fosse funcionar, mas me mantive em silêncio, os estudantes pareciam pouco à vontade com aquele modelo de aula, contudo, ao passar dos dias, os estudantes foram se soltando, interagindo e participando cada vez mais das aulas. Com isso, percebi a importância da reflexão de minha prática e a necessidade de sair de minha zona de conforto para que novas metodologias sejam aplicadas em sala de aula, a fim de formar estudantes autônomos e reflexivos (Professora-preceptora).

Como podemos notar a partir dos relatos, a RP propiciou inúmeros momentos de reflexão sobre a prática docente e, paralelamente ao acompanhamento das atividades dos residentes, também instigou seus participantes a ler alguns livros de Paulo Freire (FREIRE, 1987, 1992, 1996).

O entrar na sala de aula é um evento único, por mais que se dê a aula até nove vezes ao dia; cada sala tem sua identidade, seu jeitinho e cada aluno é uma caixinha de surpresa. É mágico ser professor, encantar-se ou desencantar-se no mesmo dia. E para completar essas experiências, encontro-me com projeto Residência Pedagógica que me ensinou a ouvir mais e sair da zona de conforto para novas experiências. O aprender com aqueles que ainda estão na graduação foi inspirador, pois é uma geração muito próxima dos alunos da escola básica. Portanto,

o Projeto Residência Pedagógica inspirou-me a continuar buscando novos métodos para aperfeiçoar minha prática, e contribuir para uma educação mais justa, inclusiva e emancipatória em direção aos estudantes de escolas públicas (Professora-preceptora).

Segundo o relato da professora-preceptora, foi por meio dessas leituras que ela descobriu alguns caminhos e razões para querer se tornar uma professora mais humana e crítica.

Um olhar “distanciado” para os caminhos percorridos pela professora-preceptora

Diante do exposto, nos questionamos: de que modo o envolvimento de uma professora-preceptora com as ações vinculadas ao Programa RP e seu exercício de escrita autobiográfica puderam contribuir para sua formação continuada? E, de modo geral, percebemos que o processo de escrita no qual a professora-preceptora e pesquisadora de sua própria prática tratou-se de um exercício “difícil, de (auto)exposição, de (auto)avaliação, de reflexão, de estranhamento, de enfrentamento de resistências, crenças e (in)certezas” (JESUS; TASSONI, 2017, p. 226), que, apesar de todos esses enfrentamentos, também trouxe mudanças, descobertas, empoderamento, (re)significado e transformações pessoais e profissionais.

De modo mais específico, a partir da análise que tecemos junto aos escritos narrativos da professora-preceptora, pudemos notar que ela demonstrou a confiança necessária para aceitar que os residentes assumissem uma sequência de aulas com 40 horas, tal como exigido pela RP. No início, ela acompanhou os residentes, com o intuito de apoiá-los. Porém, ao perceber que sua presença gerava insegurança nos estudantes, que ficavam com a atenção dividida entre ela e os residentes, preferiu se ausentar e deixar a condução das aulas inteiramente sob responsabilidade dos residentes.

Esse “desapego” da posição de regente da sala de aula foi fundamental para a formação inicial dos residentes, pois puderam vivenciar a profissão docente de forma completa, mas por parte dela, essa “doação” de aulas gerou muito sofrimento psíquico, já que ela está na docência há anos e nunca havia vivenciado uma experiência de compartilhamento de práticas.

Apesar desse desconforto inicial, com o decorrer do tempo, o exercício da escrita narrativa e, sobretudo, com as ressignificações produzidas junto ao texto, observou-se uma outra professora-preceptora sendo criada. Uma docente consciente da sua prática, do seu papel em sala de aula e da sua importância enquanto sujeito que, simultaneamente, promove, conscientemente, formação e autoformação. Foi inegável a percepção de que,

no exercício de refletir sobre o vivido, instaura-se um processo de redescoberta profissional. Escrever narrativamente, refletindo o processo formativo é como montar um quebra-cabeça. Presente, passado e futuro se entrelaçam com a professora que se está hoje. Ao escrever nos apoderamos de argumentos teóricos para sustentar práticas e crenças, mas também, nesse mesmo movimento de escrita-reflexão, surge um forte apelo à desconstrução de práticas e de crenças. (JESUS; TASSONI, 2017, p. 238).

Também, a relação de confiança que se estabeleceu entre professora-preceptora e residentes foi profícua para o desenvolvimento no trabalho e se refletiu no fortalecimento da ponte entre a professora-preceptora e a professoras orientadoras, ou seja, parceria entre a Universidade e Educação Básica. A presença dessa tríade no contexto pedagógico, residentes-preceptora-orientadoras, criou uma dinâmica inteiramente nova na condução do processo de ensino e aprendizagem que levou a reflexões e questionamentos, por parte da professora-preceptora, acerca de sua atividade docente.

Essas reflexões desaguaram finalmente no processo de escrita, que, a princípio, foi muito difícil para a preceptora. Há que se considerar que “[...] o ato de escrever sobre a prática pedagógica, para além das escritas burocráticas exigidas pela escola, é algo raro entre os professores na atualidade” (LEITE; CHALUH, 2019, p.759) e que, em geral, os professores de cursos de Ciências Exatas, de Física, em particular, acabam não necessitando de trabalhar a leitura e produção de textos com seus estudantes, o que pode ocasionar um distanciamento da escrita. Sendo assim, a preceptora teve inicialmente um bloqueio ao tentar iniciar sua escrita, assaltada naturalmente por dúvidas sobre como proceder.

A inspiração que faltava para que a escrita se desenvolvesse a contento veio do contato da preceptora com os autores trazidos pelas orientadoras, notadamente, Paulo Freire. Com o passar do tempo, a leitura produziu um processo de autorreflexão sobre sua identidade docente por meio das memórias e um empoderamento com relação às suas relações interpessoais com toda a comunidade escolar, porque essas leituras trouxeram embasamento teórico para defender sua prática docente.

Essas e outras percepções tecidas junto ao movimento de análise tanto das narrativas produzidas pela professora-preceptora quanto dos dados disponibilizados no trabalho de Ramos (2021) nos ajudam a compreender como propostas como o Programa RP são potenciais para a formação inicial e continuada. O fortalecimento das relações escola-universidade, professores-estudantes, teoria-prática, escrita-reflexão, dentre outras, tem se mostrado cada dia mais necessário para que possamos formar e sermos (trans)formados com e a partir das nossas práticas docentes e diálogos teóricos.

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos elaborar compreensões, a partir da escrita narrativa de uma pro-

fessora-preceptora, para os modos pelos quais essa prática pôde contribuir para seu processo formativo. Para isso, nos indagamos sobre as contribuições no programa RP na formação continuada de uma professora-preceptora por meio do seu exercício de escrita autobiográfica. Para isso, analisamos os escritos produzidos por essa professora em seu trabalho de mestrado profissional.

Pode-se concluir que a formação de professores é um processo complexo, pois envolve a construção da identidade profissional e de saberes docentes. O desenvolvimento profissional ocorre desde a experiência estudantil da Educação Básica e dessas concepções sobre o que é ser professor, os valores das relações humanas, as experiências familiares, as crenças, a prática do trabalho, o conhecimento gerado nas universidades, na experiência e na prática.

A RP deu subsídios para o processo de autorreflexão da professora-preceptora sobre o gerenciamento de conflitos e sua atuação como docente ao contrapor a prática docente desenvolvida pelos residentes e a exercida por ela. A análise desse processo foi realizada por meio da escrita autobiográfica que possibilitou uma reconstrução de suas memórias que foram subsidiadas pelos referenciais teóricos.

Este trabalho mostrou que a parceria entre Universidade e Educação Básica quando feita de forma horizontal pode colaborar com a formação inicial e continuada, deixando marcas em todos os envolvidos no processo residente-preceptora-orientadoras.

Referências

BISHOP, Jacob Lowell; VERLEGER, Matthew. The Flipped Classroom: A Survey of the Research. In: ASEE ANNUAL CONFERENCE & EXPOSITION, 120., 2013, Atlanta. **Anais...** Washington DC: American Society for Engineering Education, 2013. p. 1-18. Disponível em: < <https://www.asee.org/public/conferen->

[ces/20/papers/6219/download](#)>. Acesso em: 5 abr. 2015.

CLANDININ, Jean. CONELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ªed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GÓMEZ, Ángel; SACRISTÁN, Gimeno. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JESUS, Deise Cristina Carvalho de; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Escritas de mim: narrativas e a autoformação docente. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 44, p. 225-240, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n44.7381>. Acesso em: 28 abr. 2022.

LEITE, Leticia Sepulveda Teixeira; CHALUH, Laura Noemi. Narrativas docentes como reflexão, empoderamento e mudança. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 4, n. 10, p. 755-773, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24280/ape.v4i10.338>. Acesso em: 20 maio 2022.

MORAIS, Marcelo Bezerra de. **Se um viajante...** Percursos e Histórias sobre a formação de professores de Matemática no Rio Grande do Norte. 2017. 109f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/149971?show=full>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação: uma opção teórico metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizer fazer os saberes da experiência. **Revista Brasileira De Pesquisa (Auto)biográfica**, on-

line, v. 4, n. 12, p. 1034-1049, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n12.p1034-1049>. Acesso em: 12 jun. 2022.

OLIVEIRA NETO, Benjamim Machado; PEREIRA, Anny Gabrielle Gomes; PINHEIRO, Alexsandra Alves de Souza. A contribuição do Programa de Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, v. 2, n. 2, 1 maio 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v2i2.3669>. Acesso em: 20 abr. 2022.

OLIVEIRA, Caroline Barroncas de; SILVA-FORSBERG, Maria Clara. O uso de narrativas nas pesquisas em formação docente em educação em ciências e matemática. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 22, n. 14867, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/21172020210102>. Acesso em: 20 jun. 2022.

OLIVEIRA, Fabio Ferreira de; VIANNA, Deise Miranda; GERBASSI, Reuber Scofano. Física moderna no ensino médio: o que dizem os professores. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 29, n. 3, p. 447-454, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-11172007000300016>. Acesso em: 20 maio 2022.

OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro. Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais... Curitiba: Educere**, 2017. p. 12146 – 12159. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688_11993.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 1 – 5, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>. Acesso em: 20 jun. 2022.

PASSO, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política de narratividade. In: PASSO, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisaintervenção e produção de subjetividades*. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 151-171.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção.

In: PASSO, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 17-31.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. Funções sociais da escola da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **Compreender e transformar e ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13-26.

RICARDO, Elio; FREIRE, Janaína. A concepção dos alunos sobre a física do ensino médio: um estudo exploratório. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, online, v. 29, n. 2, p. 251-266, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-11172007000200010>. Acesso em: 2 jun. 2022.

SAHAGOFF, Ana Paula. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. In: SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 11., 2015, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: SePesq, 2015. p. 1-7. Disponível em: < <http://cienciasecognicao.org/cecnudcen/wp-content/uploads/2018/03/PESQUISA-NARRATIVA-UMA-ME-TODOLOGIA.pdf> >. Acesso em: 2 jun. 2022.

SARTI, Flávia Medeiros. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista** [online]. 2009, v. 25, n. 2, p. 133-152. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200006>. Epub 28 Set 2009. ISSN 1982-6621. Acesso em: 2 jun. 2022.

SILVA, Rebeca Machado Oliveira da; SITJA, Liege Maria Queiroz. Narrativas de professoras sobre a pandemia e a educação: um olhar hermenêutico-fenomenológico das experiências docentes. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 16, p. 1649-1663, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n16.p1649-1663>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SILVA, Marilda da. Habitus professoral e habitus

estudantil: uma preposição acerca da formação de professores. **Educ. Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.3, p. 335-360, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000300016>. Acesso em: 1 set. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, online, v. 34, n.2, p. 213 – 2020, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/8707>. Acesso em: 2 jun. 2022.

STUDART, Nelson. Inovando a Ensino de Física com Metodologias Ativas. **Revista do Professor de Física**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rpf.v3i3.28857>. Acesso em: 20 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica**, 2018. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/projeto_institucional_-_residencia_pedagogica_edicao_2018_20.pdf>. Acesso: 20 jun. 2022.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em revista**, Edição Especial, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38645>. Acesso em: 20 abr. 2022.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZAQUEU-XAVIER, Ana Claudia Molina; ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da Lembranças, reflexões e formações: apontamentos sobre a escrita de memoriais. **Revista Brasileira De Pesquisa (Auto)biográfica**, online, v. 4, n. 12, p. 1020-1033, 2019. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n12.p1020-1033>. Acesso em: 20 maio 2022.

Recebido em: 20/06/2022

Revisado em: 22/08/2022

Aprovado em: 25/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

Daiana Aparecida Ramos é mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É professora de Física da Escola Estadual Professor José Inácio, em Uberlândia (MG). *E-mail:* dapramos@gmail.com

Ana Cláudia Molina Zaqueu Xavier é doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* Rio Claro, São Paulo. É professora adjunta na Faculdade de Matemática (FAMAT) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro do Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Matemática e Atividade Pedagógica (GEPEMAPE). *E-mail:* ana.zaqueu@ufu.br

Alessandra Riposati Arantes é doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). Professora adjunta no Instituto de Física (INFIS) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). *E-mail:* ale.riposati@ufu.br

CURRÍCULO DE CIÊNCIAS: EXPERIÊNCIAS, HISTÓRIAS E NARRATIVAS PRODUZIDAS EM UM LABORATÓRIO ESCOLAR¹

■ RODRIGO CERQUEIRA DO NASCIMENTO BORBA

<https://orcid.org/0000-0002-4504-5793>

Universidade do Estado de Minas Gerais

■ SANDRA ESCOVEDO SELLES

<https://orcid.org/0000-0002-7921-0478>

Universidade Federal Fluminense

RESUMO

O presente artigo foi elaborado a partir do recorte de uma pesquisa que se debruçou sobre a história de vida de uma docente que lecionou Ciências em uma escola pública municipal localizada no Rio de Janeiro entre as décadas de 1960 e 1990. Em perspectiva (auto) biográfica, acionamos as memórias de três narradoras como fontes para investigar o papel que os laboratórios de Ciências assumiram nos currículos da referida instituição de ensino. Além das narrativas produzidas por meio de entrevistas balizadas pela metodologia da história oral, também foram acionadas fotografias e reportagens que circularam por jornais para a elaboração da empiria apresentada. Como resultados, evidenciamos as disputas em torno da consolidação dos espaços destinados às aulas práticas de Ciências e a progressiva transformação dos laboratórios em lugares de memória a partir das experiências de ensino e de formação cotidianamente construídas neles. À guisa de conclusão, reforçamos as potencialidades da pesquisa narrativa para a escrita das histórias das disciplinas escolares sob uma perspectiva que vislumbra as dinâmicas curriculares a partir do interior da escola. Defendemos também que este tipo de investigação favorece o reconhecimento da docência, valorizando-a, e repercute as singularidades do trabalho de professores e professoras de Ciências.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Aula prática. Memória.

¹ A investigação resulta do financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para o projeto de pesquisa intitulado “Narrativas docentes e diálogos geracionais na construção da disciplina escolar Biologia”. A autoria agradece à agência pelo apoio. Processo CNPq nº 311394/2020-5.

ABSTRACT **SCIENCE CURRICULUM: EXPERIENCES, STORIES AND NARRATIVES PRODUCED IN A SCHOOL LABORATORY**

This paper results from research focused on a teacher's life story who taught science in a municipal public school located in Rio de Janeiro between the 1960s and 1990s. In (auto)biographical perspective, we used the memories of three narrators as sources to investigate the science laboratory's role in the curricula of the aforementioned educational institution. In addition to the narratives produced through interviews based on the methodology of oral history, photographs and reports circulated in newspapers were also used to elaborate the empirical evidence. As a result, we highlight the disputes around the consolidation of spaces destined for practical science classes and the progressive transformation of laboratories into places of memory based on the daily teaching experiences built in them. In conclusion, we reinforce the potential of narrative research for writing the histories of school subjects from a perspective that envisions curricular dynamics from the school interior. We argue that this type of investigation favours the recognition of teaching, valuing it, and reflecting the singularities of science teachers' work.

Keywords: Science teaching. Practical class. Memory.

RESUMEN **CURRÍCULUM DE CIENCIAS: EXPERIENCIAS, HISTORIAS Y NARRATIVAS PRODUCIDAS EN UN LABORATORIO ESCOLAR**

Este artículo fue elaborado a partir del recorte de una investigación que se centró en la historia de vida de una profesora que enseñaba Ciencias en una escuela pública municipal ubicada en Río de Janeiro entre las décadas de 1960 y 1990. En perspectiva (auto)biográfica, utilizamos los recuerdos de tres narradores como fuentes para indagar el papel que asumieron los laboratorios de Ciencias en los currículos de la referida institución educativa. Además de las narrativas producidas a través de entrevistas basadas en la metodología de la historia oral, también se activaron fotografías y reportajes que circulaban en periódicos para la elaboración de la evidencia empírica presentada. Como resultado, destacamos las disputas en torno a la consolidación de espacios destinados a las clases prácticas de ciencias y la progresiva transformación de los laboratorios en lugares de memoria a partir de las experiencias docentes y formativas que se construyen cotidianamente en ellos. Como conclusión, reforzamos el potencial de la investigación narrativa para escribir las historias de los sujetos escolares desde una perspectiva que vislumbra las diná-

micas curriculares desde dentro de la escuela. También defendemos que este tipo de investigación favorece el reconocimiento de la docencia, la valora y refleja las singularidades del labor de los docentes de Ciencias.

Palabras clave: Enseñanza de las ciencias. Clase práctica. Memoria.

Considerações iniciais

A pesquisa com narrativas (auto)biográficas no campo da Educação em Ciências tem vivenciado processos de renovação em suas abordagens, temáticas e sujeitos como importantes contribuições para a concretização de movimentos que favorecem outras compreensões dos currículos cotidianamente vividos e das histórias das disciplinas escolares (BORBA; SELLES, 2020a, 2020b). Neste artigo, dialogamos com esses processos e apresentamos uma investigação historiográfica que se ancora em narrativas (auto)biográficas elaboradas por diferentes sujeitos que vivenciaram os processos didático-pedagógicos direcionados ao ensino de Ciências erigidos em uma escola pública municipal situada no Rio de Janeiro na segunda metade do século XX: a Escola Camilo Castelo Branco.

Trata-se do recorte de uma pesquisa que se debruçou sobre a história de vida de uma docente de Ciências que lecionou nesta escola de meados dos anos 1960 até o início da década de 1990, a professora Nilza Vieira. Para este texto, elencamos vivências relacionadas aos saberes e às práticas que ela buscou construir nessa instituição, onde passou a maior parte de sua trajetória laboral, para pensar a respeito das experiências educativas com ensino de Ciências lá forjadas e relações destas com sua história de vida. Com isso, buscamos descrever retratos e lampejos da experiência escolar cotidiana para interpretá-los à luz do quadro teórico da pesquisa.

Favorecendo os estudos com narrativas docentes, novas linhas de investigação his-

toriográfica emergiram a partir da década de 1990 como resultados das crises dos paradigmas teórico-metodológicos que culminaram no alargamento do conceito de fonte histórica, como argumenta Buffa (2007). Ainda com essa autora, é possível pensar a respeito da relevância de novos trabalhos que se debrucem sobre práticas, culturas e representações erigidas no interior de instituições escolares públicas voltadas à Educação Básica. Por sua vez, Noronha (2007) debate que desafios têm sido percebidos na historiografia dessas instituições, principalmente, no que tange à problematização dos sujeitos, das sociedades e das realidades narradas. Para a autora, apesar da significativa ampliação do campo de estudo, ainda predominam tradições descritivas que reservam pouca reflexão crítica.

Por isso, nosso objetivo é analisar como experiências vividas por três narradoras, cujas vozes ecoam neste artigo, dialogaram com uma versão particular do ensino de Ciências experienciada na Escola Camilo Castelo Branco, que foi alicerçada a um contexto que permitiu que determinadas ações educativas fossem erigidas em detrimento de outras, como assinala Goodson (2019). Algo a ser observado é que docência de Nilza se entrelaçou por muitas vezes com a do professor Walter Veiga, professor de Ciências que foi seu compadre, amigo, colega de graduação e de trabalho desde seu ingresso no magistério até a aposentadoria. Esses nós e laços acabam por aflorar ao longo do texto, por mais que consideremos Nilza Vieira como o principal sujeito da pesquisa.

Destarte, o artigo está dividido em mais quatro seções, além desta relacionada às considerações introdutórias: uma seção para apresentação de aspectos da abordagem teórico-metodológica adotada; duas seções para discussão de alguns resultados da pesquisa inerentes ao ensino de Ciências praticado por Nilza Vieira na Escola Camilo Castelo Branco; e uma seção para considerações finais do trabalho.

Elementos teórico-metodológicos da pesquisa

Assim como Nunes e Carvalho (2005), Noronha (2007) defende que as fontes não são dadas *a priori*, mas construídas pelo historiador. Nesse sentido, a figura do historiador se mescla à do detetive e à do artífice no processo de produção de fontes para o indiciamento das práticas e culturas escolares passadas, conforme aponta Vidal (2007). Nesse caso, segundo a autora, o investigador pode lidar com documentos do “arquivo morto” e/ou com os “arquivos vivos”, ou seja, com atores que experienciaram as vivências da escola.

Essa segunda perspectiva se torna especialmente convidativa, uma vez que, na pesquisa que originou este manuscrito, não foi possível acessar os arquivos da Escola Camilo Castelo Branco relativos ao período de atuação da professora Nilza Vieira por questões de sua preservação e organização. Esse limite nos levou a mobilizar uma noção ampliada de documento/arquivo escolar (VIDAL, 2007; MIGUEL, 2007), apostando nas fontes orais, em fotografias e em reportagens extraídas de periódicos de grande circulação na época para uma escrita possível da “história de vida ocupacional” (GOODSON, 2015) de Nilza Vieira na Escola Camilo Castelo Branco.

Com Dubet (2011), somos instigados a mirar também a escola para pensarmos as experiên-

cias docentes de Nilza Vieira perspectivados pelo desejo de entender as escolhas operadas pela professora dentro das margens pré-estabelecidas de ação. De qual cenário essa professora, seus colegas e ex-alunos falavam ao lembrarem as aulas da Escola Camilo Castelo Branco? Tentar produzir elementos que nos ajudem a responder a essa pergunta, contudo, não significa entender que a atividade laboral da docente seria mero reflexo de uma capacidade de agir dada *a priori* pelas estruturas.

Pelo contrário: investimos energia na busca do uso de brechas e na tomada de decisões alternativas ao que era prescrito pelo sistema educacional. Ao inventariarmos os espaços de surpresa criados pela docente neste celeiro de memórias que é a escola, como nos conta Clarice Nunes (2003), nosso foco reside em examinar a invenção do laboratório de Ciências como espaço privilegiado para cultivo de abordagens didáticas que marcaram as memórias de estudantes e colegas de trabalho; e, também, explorar algumas controvérsias em relação às práticas de avaliação engendradas pela docente.

Assim, consideramos que este movimento investigativo requer o desenvolvimento de conceitos, em diálogo com a empiria, que favoreçam a compreensão também dos problemas de verossimilhança, ficcionalidade e jogos de verdade com os quais precisamos lidar no trabalho com narrativas (auto)biográficas, enquanto vislumbramos suas relações com memória e experiência. Nesse sentido, a interlocução com Ginzburg (2007) torna-se convidativa, tendo em vista que esse autor nos auxilia a problematizar a existência de uma dada verdade histórica e a pensar sobre como as fronteiras entre o verdadeiro, o falso e o fictício acabam sendo encontradas recorrentemente borradas nos trabalhos de micro-história, muitas vezes tensionando versões já consolidadas sobre o passado.

Ainda sobre as dimensões teóricas do artigo, mobilizamos o conceito de “experiência” perspectivados principalmente pelas reflexões construídas por Walter Benjamin (1987; 2017) e inspirados também nos exercícios realizados por outros autores que discutem temáticas e questões curriculares a partir desse aporte (GOODSON; PETRUCCI-ROSA, 2020; PETRUCCI-ROSA, 2012). Essa observação se faz necessária tendo em vista a problematização do objeto de estudo que apresentamos ao longo do artigo e a polissemia que envolve o termo, principalmente se levarmos em conta que o próprio campo do Ensino de Ciências, no qual este texto se insere, utiliza termos como “experiência”, “experimento” e “experimental” com outras conotações e que por vezes se confundem.

Para produzir o substrato narrativo mobilizado no artigo, contamos com a transcrição de três entrevistas realizadas por meio da metodologia da história oral, balizada pela leitura de autoras e autores como Delgado (2011), Goodson (2015) e Portelli (1993, 1996, 2010). As depoentes que concederam as entrevistas foram a própria Nilza Vieira, Marly Veiga – amiga, comadre e ex-colega de graduação e de trabalho de Nilza – e Irma Rizzini, que foi aluna de Nilza na década de 1970.

Como recomenda Goodson (2015), as transcrições das narrativas orais foram trianguladas a outras fontes históricas para possibilitar a problematização de registros e memórias, a ampliação dos debates possíveis a partir das experiências rememoradas e para se produzir uma versão mais verosímil da história, que jamais pode ser “resgatada” do modo como exatamente foi. Somando-se a isso, também fundamentamos os debates que serão suscitados nas páginas seguintes buscando um necessário diálogo com reflexões oriundas de estudos emblemáticos da história da Educação em Ciências no Brasil, como os de Krasilchik (1987; 2000) e o de Abrantes (2012), mas também com

investigações que abrem possibilidades para novas linhas e objetos de pesquisa (AZEVEDO, 2020; CASSAB, 2010; 2015; SELLES, 2020).

A emergência dos laboratórios de Ciências: entre o prestígio e a disputa por espaços na escola

A professora Nilza Vieira iniciou sua carreira no magistério aos 24 anos em escolas particulares. Após ter concluído a graduação em História Natural em 1960 e um curso de especialização em Genética e Evolução no ano de 1961, ambos pela Universidade do Brasil – atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) –, a docente passou a atuar em pequenos colégios privados do Rio de Janeiro. Aprovada em um concurso para a rede pública do então estado da Guanabara realizado em 1962 e contratada em 1963, a jovem professora, que morava no bairro do Jardim Botânico, zona sul carioca, passou a atuar em uma escola localizada em Senador Camará, subúrbio da zona oeste do município do Rio de Janeiro.

Em 1965, com a fundação da Escola Camilo Castelo Branco, no mesmo bairro em que moravam, Nilza Vieira e Walter Veiga passariam a lecionar nessa nova instituição de ensino, que era próxima de suas residências:

Aí inaugurou a Camilo Castelo Branco, *foram os áureos tempos do ofício*. O Walter também foi pra lá. Inauguramos (a escola) eu e o Walter, quando fomos trabalhar lá. *Era uma escola vazia, começando, e nós pudemos dominar a escola. Era o que nós queríamos*. Não vou dizer que a direção tivesse gostado ou não, mas deixou a gente fazer. (VIEIRA, N., 2019, p. 6, grifo nosso).

Pensando com Michel De Certeau (1996), se a escolha de iniciar o magistério público no distante bairro de Senador Camará, conforme sinalizado pela professora em depoimento, já havia representado uma *tática* para tentar burlar o controle sobre seu trabalho, que alme-

java ser inovador, a chegada à Escola Camilo Castelo Branco oportunizou o desenvolvimento de novas *táticas* pela dupla de professores, dessa vez para enfrentar uma dada *estratégia* de distribuição dos espaços e das funções na nova escola. Seus êxitos garantiriam destaque e elaboração de práticas alinhadas àquilo que ambos consideravam como o “bom” ensino de Ciências. As operações realizadas nos espaços e no mobiliário da escola nos dão pistas dessa desenvoltura:

Havia salas vazias no terceiro andar, que tinham sido programadas para salas de Desenho, com pranchetas enormes. Vinte pranchetas que nunca foram usadas porque as professoras de Artes não ensinavam dessa forma. Nem tinha mais Desenho, era Artes, né? *Foi sendo tudo retirado e nós pegamos o espaço, eu e Walter. Eu peguei um laboratório e o Walter pegou outro. Os banheiros lá em cima que ninguém usava, o Walter tirou os vasos e fez clube de ciências nos banheiros. Aí ele dizia ‘eu vou ser preso um dia’, mas nunca foi. ‘Se mandar eu reponho, está tudo guardado’. Então dominamos tudo ali. Aí a gente tinha um espaço para outras pessoas irem. Os professores se quisessem ir, nós tínhamos ali.* (VIEIRA, N., 2019, p. 6, grifo nosso).

O processo de produção dos espaços considerados apropriados e convenientes no interior da escola foi duradouro e contou com o empenho de diferentes sujeitos, inclusive de alunos e de estudantes de graduação que, posteriormente, passaram a realizar estágios lá. É perceptível que o empenho de Nilza e de Walter para equipar os laboratórios da escola evidenciava o quanto suas trajetórias profissionais passaram a se mesclar cada vez mais simbioticamente às dimensões pessoais para a concretização de seus projetos, algo que Goodson (2020) afirma ser uma dimensão importante de se reparar quando se faz pesquisa com histórias de vida:

Meu sofá velho foi pro laboratório... Meu baú bacana era tal, mas a Verônica (sua filha) pas-

sou a não gostar, então foi pro laboratório... Os armários da casa do Walter, velhos, foram pro laboratório... Nós montamos todo o laboratório. De noite, o Walter saía pela Camilo ‘roubando’ os armários pra fazer biblioteca. Ele tirava as portas e fizemos uma biblioteca-monstro. E também mesas pros alunos fazerem os grupos. De noite, o Walter ia pegando mesas das salas. (VIEIRA, N., 2019, p. 8).

Para Nilza, essa dedicação também poderia estar alinhada ao objetivo de concretizar ideias de mudanças curriculares, defendidas e publicizadas pelo Movimento de Renovação do Ensino de Ciências,² com as quais a docente teve contato em suas experiências no Centro de Treinamento para Professores de Ciências do Estado da Guanabara (Cecigua). Nesse espaço, foram promovidos determinados modelos de formação docente que valorizavam a adoção de métodos de ensino práticos com materiais do cotidiano e o emprego do método científico para se incentivar a resolução de problemas por parte dos estudantes.

Como parte das iniciativas, existiam cursos para se ensinar professores de Ciências e de Biologia a incorporarem atividades, valores e posturas veiculadas pelo programa Biological Science Curriculum Study³ (BSCS) às suas rotinas pedagógicas. Os cursos não eram exclusivos para os docentes dessas disciplinas escolares, mas estes compunham grande parte

2 Movimento pedagógico ocorrido no Brasil em meados do século XX bastante influenciado por transformações curriculares nos Estados Unidos da América (EUA) que previa a elaboração e a adoção de inovações curriculares que eram contrárias ao ensino mnemônico dos conteúdos científicos e que apelavam para a passividade dos estudantes, defendendo não apenas que estes deveriam ser entendidos como protagonistas nas aulas das disciplinas relacionadas às Ciências da Natureza, mas também a proposição de métodos ativos de ensino (AZEVEDO, 2020).

3 Programa curricular oriundo da influência estadunidense sobre os currículos escolares brasileiros no ápice da Guerra Fria que buscou incentivar a adoção de técnicas de ensino de Ciências e Biologia práticas e experimentais a partir da instrumentação do método científico e de sua aplicação pelos estudantes em aulas e atividades das disciplinas Ciências e Biologia (KRASILCHIK, 2000).

do público interessado e participante (BORBA; SELLES, 2020b).

Em 1967, poucos meses antes de sua filha Verônica nascer, Nilza já havia realizado cursos, bem como participado de eventos e atividades nesse Centro de Ciências, algo que contribuiu de maneira proeminente para sua profissionalização:

A Camilo tinha o segundo grau, que era Biologia. Eu vinha trabalhando só em Ciências e passei a trabalhar com Biologia, porque, quando voltei [da licença maternidade], foi à noite para poder passar o dia com a Verônica. *Aí era o BSCS. Eu fui levar o BSCS para os meus alunos do 2º grau, só que não chamava segundo grau. Agora é Ensino Médio. Então o BSCS foi outra descoberta, aí eu convidei professores que estudaram depois de mim, mas que eu vinha acompanhando as carreiras, pra ir pra lá trabalhar comigo. Foi uma descoberta.* (VIEIRA, N., 2019, p. 23, grifo nosso).

É curioso reparar que a professora, em seu depoimento, realizou um esforço para tomar cuidado com as nomenclaturas utilizadas para as disciplinas escolares e os níveis de ensino, tentando não ser anacrônica e demonstrando entendimento das legislações educacionais vigentes em cada momento. Apesar disso, é importante dizer que o Segundo Grau só passou a existir após a Lei nº 5.692/1971 e a mesma lei também consolidou no Rio de Janeiro o nome Biologia para a disciplina escolar lecionada neste segmento. Assim sendo, Nilza lecionou História Natural à noite para o curso científico, que era uma divisão do colegial. Como as memórias são produtos de experiências atualizados no presente (LE GOFF, 1996), é compreensível essa confusão nas nomenclaturas, sobretudo se considerarmos que o material curricular estadunidense era voltado para a disciplina escolar denominada Biologia em seu país de origem.

Algo que ficou evidente ao longo da entrevista com Nilza, foi a sua capacidade de agregar outros professores aos seus projetos e ideários de ensino. Exemplo disso pôde ser

observado quando a docente comentou sobre as atividades práticas forjadas no programa BSCS e propagadas no Cecigua, que criavam os pretextos ideais para a manutenção de suas redes de sociabilidade, para reafirmar sua liderança e até mesmo para tentar motivar colegas que titubeavam na profissão:

Uma professora muito interessante, mas que achou que não dava pra viver com o nosso salário abriu uma loja no Leblon, dessas coisas bonitas, e ganhava muito mais lá do que como professora. *Aí que nós fomos trabalhar com o BSCS. Eu a convidei, então nós fazíamos experiências.* Tinha um laboratório com uma bancada mal colocada que tomava espaço e uma bancada com água. O resto a gente fazia. E o outro tinha dois tanques, então eu ficava em um e ela ficava no outro pra fazermos as experiências. *Conhece o BSCS? Aquelas experiências todas nós passamos a fazer ali e incrivelmente ninguém nos pressionava.* (VIEIRA, N., 2019, p. 23, grifo nosso).

Assim, Nilza nos fala sobre uma docência compartilhada, prazerosa não apenas para ela, mas também para sua colega, que gostava de lecionar, mas que, provavelmente, não via o salário de professora como atrativo financeiramente ou suficiente para o padrão de vida almejado. Fala-nos também a respeito de uma docência cotidianamente construída a partir do uso improvisado dos poucos recursos que havia disponíveis e das tentativas de nutrir autonomia pedagógica para ensinar Ciências dentro dos padrões que considerava como ideais.

Ademais, ao seguir e publicizar os modelos pedagógicos chancelados pelo Movimento de Renovação do Ensino de Ciências que se fortalecia e buscava imprimir sua marca nos currículos e na formação docente, Nilza prosseguiu corroborando na produção de mudanças na comunidade disciplinar (GOODSON, 1997) como uma professora que nutria uma prática pedagógica atualizada, atrativa e cientificamente embasada. Ao reunir capital simbólico

(BOURDIEU, 1989) em torno de sua figura e de suas estratégias didáticas, a professora conseguiu favorecer concessões da gestão escolar que permitiam que suas ações prosseguissem e fossem retroalimentadas:

Fazíamos o que queríamos. Porque a escola era nova, foi criada. Ah! Quem era o diretor? Quem foi escolhido pra ser o diretor? Aluísio Azevedo⁴ [sic]. Ele que foi o grande...O que abriu as portas para as inteligências. Aluísio de Azevedo [sic]. Ele tinha outra cabeça, ele era formado em História e a História tem uma visão totalmente diferente. Ele vibrava à beça com o Walter e comigo, nos respeitava. Então deixava a gente fazer o que queria. (VIEIRA, N., 2019, p. 23, grifo nosso).

Ao levarmos em conta a cultura escolar, especialmente na conjuntura do fim dos anos 1960, gozar de tanto prestígio junto ao diretor da escola era algo significativo e para poucos. Naquele momento, as inspeções escolares realizavam um controle bastante burocrático sobre a docência, e o acirramento do autoritarismo conferia a tônica das relações sociais. Não é possível “dimensionar” com exatidão até aonde iria a liberdade de Nilza e de Walter, mas vale a pena pensar que o diretor atuava em uma instituição escolar nova, ligada à rede de ensino do estado da Guanabara, que era novo também, buscando atender diversas finalidades.

Nesses ares, primeiros anos da ditadura civil-militar em que as inovações eram tensionadas pela repressão, a cidade do Rio de Janeiro deixava de ser a capital do Brasil, sem renunciar a seus vícios, das interferências políticas, dos hábitos clientelistas e do costume de favorecer pessoas por conveniências e ganhos pessoais. Nesses tempos de perseguição para alguns e de convivência para outros, é necessário ponderar o quanto as afinidades entre os

planos de Nilza e Walter com essa escola e a liderança desse diretor podem ser entendidas como coincidências ocasionais. Será que a dupla de docentes contribuiu de alguma maneira para que os anseios da administração escolar fossem realizados e por isso a parceria com a direção deu tão certo?

Não é possível responder a essa questão, porque desconhecemos as intenções do diretor. Mas sabemos que, com o apoio deste, não apenas os espaços físicos foram assegurados, como também a liberdade pedagógica, inclusive para utilização do BSCS como inspiração de suas práticas docentes. Ao ser indagada de onde partiram as iniciativas para as aulas práticas, Nilza respondeu sem transparecer qualquer dúvida:

Fui eu que inventei, já que vi que era bom. Propus ao Aluísio e o Aluísio aceitou o BSCS. Ele era apaixonado pelo Walter. Ele dizia ‘Pode pedir o que for, que eu faço que você quiser’. De brincadeira, a gente diz que ele era apaixonado. Ele também admirava a mim e ao Candido [seu esposo], então deixou fazer o que nós queríamos. (VIEIRA, N., 2019, p. 26, grifo nosso).

Ao dialogarmos com Vidal (2006), percebemos que os estudos históricos que envolvem a investigação das práticas e das culturas escolares devem ser feitos com a precaução de olhar para as rotinas de funcionamento interno das instituições sem desistir de indiciar como diferentes atores inventaram seus cotidianos e construíram suas vivências de modo dialogado e também tensionado com o mundo ao seu redor. A autora ressalta que as ações desempenhadas no dia a dia da escolarização são intermediadas por dimensões sociais e culturais que não estão apartadas dos cotidianos educativos. Ressaltar esses aspectos é importante para que não tenhamos uma visão ingênua do passado, que muitas vezes pode ser recriado pelas narrativas históricas sem espaços para contradições, hesitações e embates.

⁴ Conforme apuramos ao utilizar a imprensa não pedagógica como fonte histórica, o nome completo e correto do diretor da escola naquele momento era Aluísio Peixoto Boynard.

Desse modo, apesar de focalizarmos aqui a história de vida ocupacional (GOODSON, 2015) de uma professora específica e, por vezes, sua própria narrativa lhe arrogue o lugar de pioneira no estabelecimento de certas inovações curriculares, consideramos que as práticas de ensino, por carregarem dimensões culturais, jamais são gestadas sozinhas mesmo que em atividades realizadas de forma individual. Isso significa que são produzidas e colocadas em ação por sujeitos que as encenam dentro de determinadas conjunturas, que compartilham os sentidos inseridos em suas realidades históricas (VIDAL, 2006). Assim sendo, é preciso tomar cuidado para que não incorramos na escrita de uma história que retrate Nilza apenas de modo heroico ou revolucionário, o que tende a acontecer mais facilmente se não considerarmos que a conjuntura foi também propícia para suas ações docentes.

Um ponto curioso desse enredo e que nos leva a recorrer aos debates sobre a memória é que, apesar de Nilza apenas ter mencionado Walter como seu colega de trabalho na Escola Camilo Castelo Branco, sua amiga, colega de graduação e comadre, Marly Veiga, também recordou ter lecionado na escola de 1968 até 1975, ano em que passou a atuar na direção do Cecigua, o que a levou a transferir sua matrícula para o Colégio Estadual João Alfredo, em Vila Isabel, onde também era sediado o Centro. Além disso, reforçou o respaldo oferecido pelo diretor da Escola Camilo Castelo Branco ao corpo docente de Ciências:

Eu passei pelo Camilo Castelo Branco. Nilza e Walter foram convidados, trabalhavam com o diretor, com o Aluísio, que era diretor lá. Quando o Aluísio foi chamado para dirigir a Camilo Castelo Branco, ele levou os melhores professores. Levou Nilza e Walter e me convidou também para ir lá. *O Aluísio dava toda, toda, a disponibilidade que tinha. Cada um de nós tinha um laboratório, maior do que essa sala.* (VEIGA, 2020, p. 3, grifo nosso).

As considerações de Marly trazem um indício importante para compreendermos a chegada de Nilza e Walter à escola e a facilidade para que produzissem atividades pedagógicas diferenciadas ao afirmar que ela e seus dois colegas foram transferidos para lá por requisição do próprio diretor, o que indica que provavelmente ele já conhecia e confiava no trio. O convite para compor o corpo docente de uma escola recém-inaugurada, próxima de suas residências e com carta branca da direção, certamente deu fôlego para que as inovações curriculares fossem produzidas e multiplicadas na instituição.

A respeito da ocupação e da utilização dos espaços da Escola Camilo Castelo Branco, Marly acrescentou que havia mais um laboratório, além dos informados por Nilza, e salientou a participação da comunidade escolar na realização de doações de materiais para experiências:

A Nilza tinha o seu laboratório, eu tinha o meu laboratório e Walter tinha o laboratório dele. Começamos a montar, fazíamos Clube de Ciência aos sábados, aí os alunos que gostavam iam para lá montar, faziam prateleira. [...] Então, eles faziam as prateleiras, a gente pegava material, material simples, mas a gente tinha. E comecei a montar o laboratório de Ciências. Era engraçado porque eu colocava no quadro um pedaço assim ‘o laboratório precisa de:’ e aí colocava ‘álcool’, ‘vasilhas’, ‘bombril’, essas coisas que a gente precisa. No dia seguinte, era uma enchente, porque eram 6 turmas de 50 alunos. Uma mãe foi lá falar comigo: ‘Ah, minha filha odeia maionese, agora todo dia ela quer comprar maionese e engole a maionese, disse que a senhora precisa dos vidros’. Eu disse: ‘eu preciso dos vidros, mas eu não preciso que ela coma a maionese para me dar vidro’. Então chegava a esse extremo. (VEIGA, 2020, p. 3, grifo nosso).

Ao observar alguns contrastes entre as lembranças das duas professoras, cabe salientar que não vislumbramos os processos de historicizar as práticas de ensino de Ciências na Escola Camilo Castelo Branco como um tribunal onde será julgado quem tem a razão ou

quem conta a verdade. Assim como Ginzburg (2007), compreendemos que os limites entre o que é verdadeiro, falso e fictício são formados por linhas tênues.

Além disso, não ignoramos que, quando as memórias são evocadas, os vestígios do passado recuperados pelas lembranças são ordenados e organizados a partir de releituras próprias das subjetividades, para que estes possam fazer sentido. Tais vestígios são filtrados pelo narrador e pelo contexto no qual ele se insere, provocando distorções e construções mnemônicas que podem ser manipuladas, mesmo que de forma não intencional (BOURDIEU, 2003). O que, ao nosso ver, não é um motivo para se subjugar os relatos orais, tendo em vista que toda fonte histórica, inclusive um documento oficial, é construída e preservada com um fim, não sendo inócua (BURKE, 1991).

Nesse âmbito, podemos afirmar que a memória coletiva (HALBWACHS, 2017) possui também uma função pragmática, sendo produzida de acordo com os jogos de poder vigentes na sociedade, com o intuito de sacramentar alguma versão do passado sobre as práticas sociais cotidianas, levando todos a crer que algo de fato aconteceu ou não. Pensando com Nora (1993), é possível compreender que a Escola Camilo Castelo Branco foi sendo forjada como um lugar de memória sobre determinadas percepções e representações do ensino de Ciências para aqueles que conviveram e conheceram as práticas de Nilza Vieira e do casal Walter e Marly Veiga.

A invenção dos laboratórios de Ciências como lugares de memória

De acordo com Buffa (2007), o acentuado interesse pela compreensão de como os espaços também educam vem conduzindo a mobilização de pesquisas que colocam reflexões sobre

projetos pedagógicos em diálogo com análises das organizações arquitetônicas das escolas. Nessa frente, o desafio se configura na vigilância epistemológica que produz compreensões sobre os fenômenos da escolarização de maneira integrada à interpretação da materialidade dos edifícios, articulada com as transformações e contingências sociais.

Dessa forma, o passado visto de maneira mediada pelas lentes do presente evidencia também pertencimentos e questões de identidade, bem como nos conta não apenas o que foi feito, mas o que se acredita que foi realizado e até experiências vividas por outros que foram assimiladas como sendo nossas, como sinaliza Portelli (1997). Contudo, algo que o cruzamento de todas as fontes indicou é que a Escola Camilo Castelo Branco foi a oportunidade da vida da professora Nilza para que ela pudesse colocar em práticas desejos, querer e saberes docentes concomitantemente e após suas vivências no Cecigua, como estudante, estagiária e docente, desejando espelhá-las em sua docência como ela afirmou quando disse:

O movimento de crescer, de descobrir e de procurar foi a minha deixa para a sala de aula. Ali, fazendo aula prática com crianças de 9, 10, 11, 12 anos e os adultos à noite. Foi a minha experimentação com o BSCS. Quando fui pegar as crianças de 5ª série, eu já era diferente da que fui pra [escola em] Senador Camará. Tinha passado pelo BSCS, então era diferente, embora lá também eu fizesse aulas práticas... (VIEIRA, N., 2019, p. 24, grifo nosso).

Apesar da experiência exitosa, a produção cotidiana dos tempos, espaços e culturas escolares apresentava desafios e se configurava como um jogo árduo de ser jogado. Ao nos debruçarmos em uma investigação histórica que visava a entender elementos das culturas e práticas escolares cotidianas, os debates sobre a memória nos interessaram, notadamente, no quesito sobre a ocupação dos espaços da escola pela equipe de Ciências e as transforma-

ções das salas de desenho do terceiro andar em laboratórios. Ao utilizarmos as fontes orais como matrizes privilegiadas para a produção da narrativa histórica, temos tomado o cuidado de assumir a postura de analista completo (LOZANO, 1996), isto é, um comportamento investigativo que valoriza os depoimentos dos sujeitos sem abrir mão de também mobilizar outras fontes para tentar comparar e contrastar narrativas produzidas pela história oral, evidenciando e explorando possíveis diferenças entre versões do partilhado, do recordado e do vivido.

Isso quer dizer que produzimos os depoimentos junto com nossos entrevistados, mas dispostos a problematizá-los utilizando outras fontes históricas, sempre que possível, para integrar diferentes versões e aspectos do passado à discussão. Nesse caso, contamos com um repertório de notícias sobre a Escola Camilo Castelo Branco que circularam em jornais da grande imprensa entre 1960 e 1989. Evidentemente, foi realizada uma seleção das matérias que nos interessavam, sendo estas aquelas que abordavam aspectos sobre o funcionamento da instituição em geral ou traziam informações sobre as práticas de ensino de Ciências realizadas.

Se por um lado as narrativas das professoras apresentadas na seção anterior carregaram certa euforia ao recordar o processo de concretização de espaços educativos privilegiados para a disciplina escolar Ciências, por outro, indicamos na imprensa não pedagógica flagrantes que nos auxiliam a problematizá-la, desconfiando da aparente facilidade contada. Desse modo, reconhecemos a validade dos impressos no fornecimento de vestígios do passado, capazes de permitir a triangulação de informações e fontes que Goodson (2015) indica como necessária ao trabalho investigativo, algo sugerido para que as *estórias de vida* individuais possam ser examinadas e integra-

das a um contexto, resultando na produção de *histórias de vida*.

Ao pesquisar sobre a Escola Camilo Castelo Branco na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, poucos registros foram encontrados entre os anos de 1960 e 1989, intervalo temporal pesquisado. Contudo, em junho de 1968, ocorreu uma série de incidentes retratados por diferentes periódicos que nos permite ponderar melhor sobre a atuação do diretor na escola e o clima aparentemente propício para as aulas de Ciências. Naquele momento, manifestações que culminaram em uma greve de estudantes da instituição foram realizadas como forma de protesto contra o modo austero com o qual Aluísio Peixoto Boynard conduzia sua gestão. A localização desse acontecimento já nos demonstra o quanto os jornais registram e preservam disputas e relações de poder cotidianas que dificilmente poderiam ser captadas em outras fontes históricas (DE LUCA, 2008).

Em meio a esse quadro, uma denúncia publicada no jornal *Correio da Manhã* chamou nossa atenção: estudantes afirmaram que faltavam laboratórios e professores de Química, Física, Biologia e História Natural, o que dificultava a realização de aulas práticas. Ademais, foram enfáticos dizendo que eles mesmos arrecadaram a quantia de mil e duzentos cruzeiros novos para a construção dos laboratórios. Não obstante, acusavam o diretor da Escola Camilo Castelo Branco de tentar convencê-los a dizer à imprensa que esse montante seria empregado na realização de festas juninas para omitir esses problemas na estrutura da escola.⁵ Em outro veículo de comunicação, diante de mais denúncias de falta de professores para essas disciplinas, Aluísio afirmava que o quadro docente do estabelecimento estava completo e que era injusta a

⁵ *Correio da Manhã*, 4 de junho de 1968, primeiro caderno, página 10.

tentativa de responsabilizá-lo por eventuais carências, tendo em vista que não competia a ele contratar professores.⁶

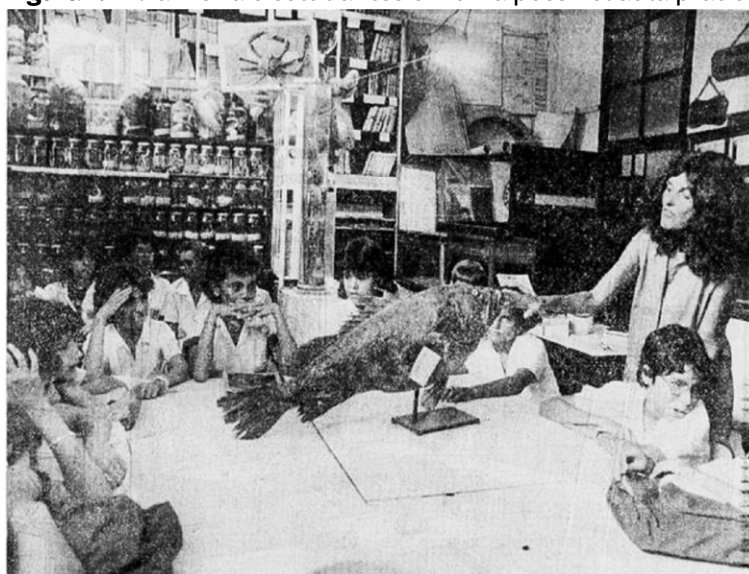
É válido destacar que os laboratórios paulatinamente elaborados por Nilza, Marly, Walter e seus estudantes, apesar dos desafios e obstáculos não recordados em depoimentos, embora tenha ficado registrados na imprensa, ficaram gravados como sinais da notoriedade que o ensino de Ciências assumiu na Escola Camilo Castelo Branco. Eles também foram os cenários das mais intensas lembranças de Irma Rizzini, ex-aluna da escola, durante o período em que estudou lá:

O que ficou guardado na minha memória era o laboratório. [...] Não lembro de ficar anotando as coisas. Talvez tivesse algumas aulas em sala com quadro e outras em laboratório... Eu lembro de a gente esperar ela na sala de aula em um dia que ela chegou atrasada, aí ela entrou em sala de aula. Mas não consigo lembrar de nenhuma aula dela na sala de aula e com certeza ela deu. Só lembro do laboratório. Foi o que ficou registrado na memória foram as aulas dela e do Walter no laboratório. Eu fiz uma seleção mesmo [de suas memórias de aluna]. (RIZZINI, 2019, p. 4 e 10, grifo nosso).

Pensando com Nora (1993), chamamos a atenção para fato de o laboratório para aulas práticas ter se convertido em um lugar de memória para Irma Rizzini diante de tamanha importância que era conferida a esse espaço por seus dois professores de Ciências. Seletivas, como indica Le Goff (1996), as memórias podem ser entendidas como construções sociais. Todavia, tão interessante quando analisar recordações é se debruçar sobre os esquecimentos. Neste caso, quais representações sobre a escola, sobre a atuação de Nilza e sobre o ensino de Ciências da Escola Camilo Castelo Branco são criadas quando a entrevistada afirma que operou uma seleção intensa de memórias e só se recorda de aulas no laboratório? Seria a interferência da agenda desta pesquisa e o fato de o entrevistador ser professor de Ciências e Biologia? Questões que a pesquisa historiográfica tem que lidar, caminhando em um terreno movediço entre a história que se quer escrever e a que é possível de ser escrita.

A única fotografia de realização de uma aula prática em laboratório (Figura 1) encontrada na grande imprensa, em uma reportagem do *Jornal*

Figura 1: Nilza Vieira e estudantes em uma possível aula prática



Fonte: *Jornal do Brasil*, 9 de março de 1986, primeiro caderno, p. 16.

6 *Jornal do Brasil*, 19 de junho de 1968, primeiro caderno, p. 14.

do Brasil de 1986, em que um aspecto particular da atuação pedagógica da professora Nilza era abordado: a não adoção de livros didáticos em suas aulas. Ao observarmos a fotografia, dialogamos com uma precaução trazida por Vidal e Abdala (2005) quando do uso desses materiais como fontes para a História da Educação: pensar sobre as intencionalidades do registro e a respeito da mensagem que ele tenta passar.

Portanto, é necessário atentar ao fato de que esse registro foi realizado com uma finalidade explícita: ilustrar uma matéria jornalística sobre métodos não tradicionais de ensino e não foi produzido para ser guardado em um acervo pessoal, mas para circular amplamente pela imprensa. Ou seja, a tendência é que o retrato monumentalize a vivência exposta (MAUD, 1996). De todo modo, é interessante percebermos que parte considerável da parede enquadrada pelo ângulo em que o registro fotográfico foi feito parece corresponder a uma extensa coleção didática com exemplares de espécies conservados, e em potes de vidro, para serem apresentadas em aula. Ao lado dessa coleção, é possível ver uma estante com livros e, acima, a imagem de um crustáceo.

Considerando que a fotografia foi feita cerca de duas décadas após a chegada de Nilza à Escola Camilo Castelo Branco, percebe-se o quanto ela conseguiu reunir materiais biológicos para abordar a biodiversidade em suas aulas. No centro da mesa, em destaque, há um peixe taxidermizado para onde ela e alguns discentes olham, enquanto outros estão distraídos. Não é possível identificar cadernos abertos sobre a mesa ou materiais escolares para realização de anotações. Além disso, é curioso perceber que outros itens comuns em laboratórios de Ciências como microscópios, balanças e vidrarias para reações químicas não estão visíveis no registro. Isso nos permite pensar se foi o fotógrafo que não os emoldurou ou se é uma pista da afinidade da profes-

sora com as tradições naturalistas, focadas no conhecimento e no manejo da biodiversidade.

Levando em conta os complexos processos de subjetivação que ancoram nossas memórias a partir de nossas experiências (NUNES, 2004) e o cenário desenhado pelo Movimento de Renovação do Ensino de Ciências do qual Nilza participou ativamente, como temos demonstrado, podemos dizer que em algum nível a produção curricular cotidiana tornou o espaço para as aulas práticas dentro da escola em um monumento (LE GOFF, 1996) que marcou o “bom” ensino de Ciências realizado lá. Tanto é que sendo filha e irmã de botânicos,⁶ Irma mencionou que estudar as plantas era enfadonho, mas que a dinâmica das aulas práticas com Nilza fez com que ela ficasse fascinada ao ponto de cogitar cursar Ciências Biológicas na graduação:

Minha paixão foi com a escola. Eu não gostava de Botânica não, aqueles negócios de classificação, aquelas coisas chatas pra caramba. Mas, com as aulas, eu saí da escola querendo estudar Biologia. A gente não tinha aula na sala, as aulas eram todas no laboratório. A aula era no laboratório. Não sei se tem foto, eu não tenho. Eram mesas para grupo, então não tinha carteira individual. Eram mesas para grupo, aí tinha aquário, sei lá, com cobra, com sapo... Tinha um lagarto que morava no laboratório, e, quando a gente entrava, ele se escondia atrás do armário. Era um lagartão grande. Eu lembro disso (RIZZINI, 2019, p. 1, grifo nosso).

Sendo assim, é importante observarmos que os espaços e as arquiteturas escolares não são inócuos para a cultura escolar. Como nos conta Benito (2000), esses elementos, muitas vezes ignorados nas investigações, não são meros cenários, mas atuam na produção de representações, incutindo determinados comportamentos, valores e lembranças, enquanto

⁶ Irma Rizzini é filha de Carlos Toledo Rizzini, que durante décadas atuou como taxonomista de plantas e fungos no Jardim Botânico do Rio de Janeiro, e irmã de Cecília Maria Rizzini, professora aposentada do Departamento de Biologia Vegetal do Instituto de Biologia da UFRJ.

regulam as práticas escolares. Tendo em vista o contexto particular no qual se insere esse momento da história de vida da professora Nilza, podemos dizer que existiam pressões para a construção e o uso de laboratórios didáticos. Estes eram espaços emblemáticos para o Movimento de Renovação do Ensino de Ciências, como nos aponta Azevedo (2020), e a partir do nosso estudo podemos considerá-los como peças-chave na construção das identidades dos professores de Ciências da Escola Camilo Castelo Branco, mas, sobretudo, dos alunos que por lá passaram durante esse período.

As experiências ligadas ao ensinar e ao aprender Ciências forjadas no interior desses espaços produziram memórias potentes que puderam ser apreendidas por meio das narrativas de todos os depoentes entrevistados na pesquisa. Aqui, fizemos um recorte e trouxemos apenas as falas mais pertinentes à discussão que almejamos estabelecer, contudo a textualidade, a mediação pedagógica e o programa educativo dos espaços simbólicos expressos pelos laboratórios não poderiam deixar de ser comentados.

Ainda pensando com Benito (1994, 2000, 2010), podemos dizer que a arquitetura, os mobiliários e, no caso da Escola Camilo Castelo Branco, a materialidade própria das tradições da História Natural, dos laboratórios, ajudaram a preencher de significados as aulas de Ciências dessa escola. Em meio à conjuntura que convidava professores e estudantes a inventarem novas tradições pedagógicas para o ensino de Ciências, mesclavam-se traços das metodologias naturalísticas com o protagonismo estudantil, provocando rupturas com o ensino enciclopédico.

Considerações finais

Neste artigo, apresentamos e debatemos narrativas (auto)biográficas, memórias e regis-

tros que nos permitem refletir sobre o papel paulatinamente destacável dos laboratórios de Ciências e das aulas práticas na Escola Camilo Castelo Branco, localizada no Rio de Janeiro, entre as décadas de 1960 e 1970. Simultaneamente, inscrevemos a experiência docente da professora Nilza Vieira e as inovações pedagógicas que ela buscou promover em suas atividades, sinalizando um diálogo destas com ideários mais amplos de mudança curricular em voga durante o intervalo temporal em tela.

Partindo de pressupostos da metodologia da história oral para a realização e a transcrição das entrevistas (DELGADO, 2011) e de advertências sobre a pesquisa com narrativas para os estudos que integrem análises do currículo e das histórias de vida suscitadas por Goodson (2015, 2020), optamos por, em nossas análises, triangular as narrativas de três entrevistadas com outras fontes históricas, como reportagens que circularam na imprensa não pedagógica e fotografias. Além disso, permanecemos atentos às informações trazidas pela literatura educacional especializada na investigação historiográfica.

Apresentando o recorte de uma pesquisa já concluída, elencamos a articulação entre o trabalho com narrativas (auto)biográficas e as discussões sobre ensino de Ciências a partir da elaboração de discussões sobre a produção de memórias ligadas às aulas práticas em laboratórios de Ciências da escola supracitada. Com isso, tencionamos evidenciar como as abordagens didáticas de Nilza acabaram por produzir um lugar de memória que contribuiu para a legitimação e a reverberação de lembranças sobre sua prática docente e sobre a escola em si. Neste exercício, nos preocupamos em elencar também ponderações críticas e reflexões que balizam a análise de modo a não monumentalizar a professora, apesar de serem expressas e reconhecidas suas contribuições e iniciativas

em prol do ensino de Ciências na Escola Camilo Castelo Branco.

Ademais, as narrativas que ancoraram a empiria deste trabalho e as memórias mobilizadas a partir delas evidenciam a possibilidade de usá-las como fontes para que se entenda a história das disciplinas escolares e as transformações nos currículos ao longo do tempo a partir do protagonismo dos sujeitos educacionais. Nesse caso, o viés subjetivo da pesquisa narrativa tem a potência de ser capaz de possibilitar a reconstrução, ou melhor, a recontação da história da disciplina escolar Ciências em uma escala microssocial, do ponto de vista de quem vivenciou os cenários educativos e testemunhou os processos de ensino de dentro das escolas, cotidianamente. Em nosso contexto de pesquisa, mobilizar as memórias de professores de Ciências para compreender a história dessa disciplina escolar implica reconhecer seu protagonismo e aceitar que os docentes que cotidianamente se ocupam da disciplina são sujeitos que disputam as decisões curriculares com grupos hegemônicos, oriundos tanto do campo disciplinar e científico quanto de outros setores da sociedade.

A triangulação entre as narrativas, as fotografias e as reportagens acionadas como fontes históricas somou-se ao diálogo com pesquisas ligadas às historiografias das práticas pedagógicas em Ciências, em especial aquelas interessadas no contexto do Movimento de Renovação do Ensino de Ciências. Tais interlocuções nos ajudaram a melhor dimensionar nosso argumento: as abordagens didáticas de Nilza Vieira favoreceram o estabelecimento dos laboratórios escolares como lugares de memória. Assim sendo, corroboramos a afirmação de Chervel (1990), de que uma história geral da educação ou do currículo não contempla compreensões particulares das disciplinas escolares.

Para além dos diferentes conteúdos e conhecimentos específicos que circulam por cada uma delas, podemos afirmar que elas respondem também a finalidades pedagógicas e a demandas sociais próprias. Nóvoa (1997) reafirma esse entendimento ao sinalizar que a história das disciplinas escolares não pode se basear somente na análise dos programas de ensino, planos de estudo e outros textos formais, mas também nas dinâmicas informais e relacionais, de forma a tornar visíveis narrativas e sujeitos menos conhecidos. Afinal, como aponta Chervel (1990, p. 18), “no coração do processo que transforma as finalidades em ensino, há a pessoa do docente”.

Referências

- ABRANTES, Antônio Carlos Souza de. **Ciência, Educação e Sociedade: o Caso do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBCEC) e da Fundação Brasileira de Ensino de Ciências (FUNBEC)**. Tese de Doutorado: História das Ciências e da Saúde. FIOCRUZ, 2012.
- AZEVEDO, Maicon. **Entre a bancada e a sala de aula – A experimentação no período de ouro do Ensino de Ciências**. Curitiba: Appris Editora, 2020.
- BENITO, Agustín Escolano. La arquitectura como programa. Espacio-escuela y curriculum. **Historia de la educación**. v. 13, p. 97-120, 1994. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10116/10531>. Acessado em: 10 nov. 2020.
- BENITO, Agustín Escolano. El espacio escolar como escenario y como representación. **Teias**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23853/16826>. Acessado em: 10 nov. 2020.
- BENITO, Agustín Escolano. La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. **Educatio Siglo XXI**, v. 28, n. 2, p. 43-64, 2010. Disponível em: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111961>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: Magia e técnica**

ca, Arte e política. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Baudelaire e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento; SELLES, Sandra Escovedo. Notas para pensar os sujeitos periféricos na História da Educação em Ciências. **Educação em Revista (Online)**, v. 36, p. 1-26, 2020a. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698233642>

BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento; SELLES, Sandra Escovedo. O Centro de Treinamento para Professores de Ciências do Estado da Guanabara: concepções e modelos para a formação e a profissão docente (1965 - 1975). **Amazonida (UFAM)**, v. 1, p. 59-83, 2020b. Disponível em <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/7866/5564> Acesso em: 31 maio 2021.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. (Orgs.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2003, p. 183-191.

BUFFA, Ester. Os Estudos sobre Instituições Escolares: organização do espaço e propostas pedagógicas. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SALDANO, Wilson, LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermalva. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 151-164.

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1991.

CASSAB, Mariana. A produção em História das Disciplinas Escolares pela escrita de pesquisadores brasileiros. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 23, p. 225-251, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38535>. Acesso em: 15 dez. 2020.

CASSAB, Mariana. O movimento renovador do ensino das ciências: entre renovar a escola secundária e assegurar o prestígio social da ciência. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, n. 16, 2015. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/rev->

<tee/article/view/3938>. Acesso em: 15 dez. 2020.

CERTEAU, Michel De. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf?forcedownload=1 Acesso em: 10 jan. 2020.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo, identidades**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DUBET, François. **La experiencia sociológica**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2011.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOODSON, Ivor Frederick. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor Frederick. **Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores**. Porto: Porto Editora, 2015. 158 p.

GOODSON, Ivor Frederick. **Aprendizagem, currículo e política de vida**. Petrópolis: Vozes, 2020.

GOODSON, Ivor Frederick; PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. 'Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!' notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 05, p. 91-104, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7506/pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2017.

KRASILCHIK, Myriam. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU, 1987. 80p.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n.1, p. 85-93, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/y6BkX9fCmQFDNn-j5mtFgzyF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

- LE GOFF, Jacques. **Memória e História**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- LOZANO, Jorge Eduardo Aceves Prática e Estilos de Pesquisa Histórica Oral Contemporânea. *In*: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. (Orgs.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 15 - 25.
- LUCA, Tânia Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, v.1, 2008, p.111-153.
- MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo**, v. 1, n. 2, 1996. p. 73-98.
- MIGUEL Maria Elizabeth Blanc. Os arquivos e fontes como conhecimento da história das instituições escolares. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 31-38.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo, v. 10, p. 07-28, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>. Acesso em: 13 de janeiro de 2017.
- NORONHA, Olinda Maria. Historiografia das instituições escolares: contribuições ao debate metodológico. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 165-173.
- NÓVOA, António. Nota de Apresentação. *In*: GOODSON, Ivor Frederick. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997. p. 9-16.
- NUNES, Clarice. Memória e História da Educação: entre práticas e representações. *In*: LEAL, Maria Cristina; PIMENTEL, M. (Orgs.). **História e Memória da Escola Nova**. Rio de Janeiro: Loyola, 2003, v. 1. p. 9-26.
- NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e Fontes. *In*: GONDRA, José Gonçalves. (Org.). **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 17-62.
- PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. Currículo como Narrativa: inspirações teóricas a partir de Walter Benjamin e Michel De Certeau. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmen Teresa; AMORIM, Antônio Carlos. (Orgs.). **Teóricos e o Campo do Currículo**. Campinas: FE/UNICAMP, 2012. p. 141-151.
- PORTELLI, Alessandro. Sonhos ucrônicos: memórias e possíveis mundos dos trabalhadores. **Projeto História**, v. 10. São Paulo: PUC-SP, 1993. p. 41-58. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12103>. Acesso em: 20 out. 2019.
- PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana: mito, política, luto e senso comum. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 103-130.
- PORTELLI, Alessandro. O que faz a História Oral diferente. **Projeto História**. São Paulo, n. 14, p. 25-39, 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11233>. Acesso em: 20 out. 2019.
- PORTELLI, Alessandro. Sempre existe uma barreira: a arte multivocal da história oral. *In*: **Ensaio de história oral**. São Paulo (SP): Letra e Voz, 2010. p. 19-35.
- SELLES, Sandra Escovedo. Processos históricos na consolidação da área de Educação em Ciências: por onde caminham os desafios. *In*: FALCÃO, Eliane Brígida; VILANOVA, Rita. (Orgs.). **Educação em Ciências e Saúde: história, consolidação e perspectivas**. Rio de Janeiro: Philae, 2020. p. 215-236.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. **Historia de la Educación**, v. 25, p. 131-152, 2006. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo3246485-cultura-e-pr%C3%A1ticas-escolares-a-escola-p%C3%BAblica-brasileira-como-objeto-de-pesquisa. Acesso em: 20 mar. 2020.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Por uma ampliação da noção de documento escolar. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e recons-**

trução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 59-71.

VIDAL, Diana Gonçalves; ABDALA, Raquel Duarte. A fotografia como fonte para a história da educação:

questões teórico-metodológicas e de pesquisa. **Educação (UFSM)**. ed. 3. v. 30, 2005, p. 177-194. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3745>. Acesso em: 20 mar. 2020.

Recebido em: 06/04/2022

Revisado em: 12/08/2022

Aprovado em: 20/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

Rodrigo Cerqueira do Nascimento Borba é doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), onde é bolsista de Produtividade em Pesquisa da UEMG e coordenador do Laboratório de Investigações em Narrativas, Currículos e Educação (LINCE) da UEMG. *E-mail*: rodrigocnb@gmail.com

Sandra Escovedo Selles é doutora em Science Education pela University of East Anglia. Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Nível 1B e coordenadora do Grupo de Pesquisa Currículo, Ciência e Cultura (CDC) da UFF. *E-mail*: escovedoselles@gmail.com

ENTRE A MEMÓRIA, A LITERATURA E A EDUCAÇÃO: PRÁTICAS DE ESCRITA DE SI NO IFRO, CAMPUS JI-PARANÁ¹

■ GEOVÂNIA DE SOUZA ANDRADE MACIEL

<https://orcid.org/0000-0001-5915-1178>

Instituto Federal de Rondônia

Universidade Federal de Rondônia

■ ROBSON FONSECA SIMÕES

<https://orcid.org/0000-0003-0046-9549>

Universidade Federal de Rondônia

RESUMO

Em consonância com a concepção de educação emancipatória (FREIRE, 2006), na qual os estudantes são sujeitos protagonistas em seu processo de aprendizagem, a abordagem (auto)biográfica configura-se como importante dispositivo formativo em educação (DELORY-MOMBERGER, 2016). Dessa forma, este artigo coloca em cena narrativas de jovens estudantes do ensino médio-técnico de uma instituição federal de Rondônia – *campus* Ji-Paraná –, e numa abordagem qualitativa, analisa as narrativas desses alunos a respeito de suas experiências de leituras literárias. As escritas de si inspiradas em suas memórias fazem movimentar as experiências de vida dos discentes, abrindo portas às reflexões iniciais de uma pesquisa de doutorado, em uma universidade de Rondônia. Os sujeitos se constroem ao narrarem suas vidas em seus textos, e como forma de praticar a escuta sensível, o gênero memorial torna-se fundamental para realizar a dinamização da linguagem, ao passo que tece diálogos entre a memória e as experiências dos discentes. Os estudos de Marcuschi (2002), Bakhtin (1997), Candau (2016), Candido (2011) e Cosson (2016) ajudam a refletir que os diálogos entre a linguagem e a vida nascem nas práticas sociais, e igualmente permite reflexões sobre o ensino de Literatura na última etapa da Educação Básica da Amazônia Ocidental.

Palavras-chave: Narrativas (auto)biográficas. Memória. Educação e Linguagem. Literatura.

1 Este artigo é parte constitutiva da comunicação oral e resumo expandido aprovados no evento XIX Semana de Educação, II Congresso Internacional de Educação (Sedu UEL-2022), ocorrido entre os dias 11 e 14 de abril de 2022, na modalidade *on-line*, sendo promovido pelo Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná. A atividade de escrita de si exposta neste estudo fez parte do projeto de ensino intitulado “Conhecer a si para decifrar um leitor (multi)Literário”, desenvolvido em âmbito do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) no ano de 2020.

ABSTRACT **BETWEEN MEMORY, LITERATURE AND EDUCATION: SELF-WRITING PRACTICES AT IFRO, CAMPUS JI-PARANÁ**

In line with the concept of emancipatory education (FREIRE, 2006), in which students are protagonists in their learning process, the (auto) biographical approach is configured as an important formative device in education (DELORY-MOMBERGER, 2016). In this way, this article puts in scene narratives of young students from high school-technical education of a federal institution in Rondônia – Ji-Paraná *campus* – and in a qualitative approach, analyzes the narratives of these students about their experiences of literary readings. The writing of the self, inspired by their memories, moves the life experiences of the students, opening doors to the initial reflections of a doctoral research, in a university in Rondônia. The subjects construct themselves while narrating their lives in their texts, and as a way of practicing sensitive listening, the memorial genre becomes fundamental to accomplish the dynamization of language, while weaving dialogues between memory and the experiences of the students. The studies of Marcuschi (2002), Bakhtin (1997), Candau (2016), Candido (2011) and Cosson (2016) help to reflect that the dialogues between language and life are born in social practices, and equally allows reflections on the teaching of Literature in the last stage of Basic Education in the Western Amazon.

Keywords: (Auto) biographical narratives. Memory. Education and Language. Literature.

RESUMEN **ENTRE LA MEMORIA, LA LITERATURA Y LA EDUCACIÓN: PRÁCTICAS DE ESCRITURA DE SÍ MISMO EN EL IFRO, CAMPUS JI-PARANÁ**

En consonancia con el concepto de educación emancipadora (FREIRE, 2006), en el que los estudiantes son sujetos protagonistas de su proceso de aprendizaje, el enfoque (auto)biográfico se configura como un importante dispositivo formativo en la educación (DELORY-MOMBERGER, 2016). De esta manera, este artículo coloca en escena narrativas de jóvenes estudiantes de educación media-técnica de una institución federal de Rondônia – *campus* Ji-Paraná – y en un enfoque cualitativo, analiza las narrativas de estos estudiantes sobre sus experiencias de lecturas literarias. La escritura del yo inspirada en sus memorias mueve las experiencias vitales de los estudiantes, abriendo las puertas a las reflexiones iniciales de una investigación doctoral en una universidad de Rondônia. Los sujetos se construyen a sí mismos para narrar sus vidas en sus textos, y como forma de practicar la es-

cucha sensible, el género memorialista se hace imprescindible para realizar la dinamización del lenguaje, al tiempo que se tejen diálogos entre la memoria y las experiencias de los aprendices. Los estudios de Marcuschi (2002), Bakhtin (1997), Candau (2016), Candido (2011) y Cosson (2016) ayudan a reflexionar que los diálogos entre el lenguaje y la vida nacen en las prácticas sociales, e igualmente permite reflexionar sobre la enseñanza de la Literatura en la última etapa de la Educación Básica en la Amazonía Occidental.

Palabras clave: (Auto) narrativas biográficas. La memoria. Educación y lengua. Literatura.

Memórias literárias: práticas educativas no IFRO

Eu quase sempre era a primeira da classe. Mas percebi que, mesmo que você vença três ou quatro vezes, isso não significa que a próxima vitória será sua, a não ser com muito esforço. E às vezes é melhor você contar sua própria história. Comecei a escrever meus próprios discursos²[...].

Um dos grandes dilemas enfrentados no ensino de literatura é o pouco interesse por parte dos estudantes, ecoando consistentemente nos discursos oficiais e nos encontros pedagógicos de que a literatura está em crise e que os discentes não gostam de ler.

Contudo, conforme já afirma Todorov, grande parte desse desinteresse deve-se ao fato de uma “[...] visão redutora da literatura [...]” (TODOROV, 2020, p. 41), especialmente quando impensadamente docentes querem que os estudantes se tornem especialistas em conhecer as escolas literárias, memorizem a vida dos autores, à medida que colocam em segundo plano o contato real e subjetivo com a obra, como uma descoberta única e individual.

É possível refletir que a prática de ensino de Literatura Brasileira está também em sintonia com os tempos digitais (LÉVY, 1999), uma vez que o universo virtual também une palavras,

faz nascer sentidos, aproxima o distante, torna presente o ausente, alimenta os afetos, revela dimensões da imaginação e, portanto, produz novas formas de letramento (SOARES, 2002). Os sujeitos organizam o real e elaboram conhecimentos e gêneros discursivos de forma intimamente relacionada a suas experiências, práticas e relações com a cultura, engendrando formas de ser e fazer no mundo (CERTEAU, 1998).

Quais os desafios dos professores da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mais especificamente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), *campus* Ji-Paraná? De que maneira o(a) professor(a) pode utilizar a disciplina de Literatura Brasileira em diálogo com os demais campos científicos? Tais questionamentos conduzem à reflexão de que os componentes curriculares de algum modo enfocam as representações de mundo, as formas de ação e as manifestações de linguagens.

A perspectiva de integração curricular posta pelos documentos oficiais exige que os(as) professores(as) ampliem suas compreensões sobre a totalidade dos componentes curriculares, trabalhando numa perspectiva interdisciplinar com base nos temas que podem ser formulados a partir de problemas detectados na comunidade (BRASIL, 2018a); de modo a

² Disponível em: <<http://alma.indika.cc/wp-content/uploads/2015/04/Eu-sou-Malala-Malala-Yousafzai.pdf>> Acessado em 02/04/2020.

melhor organizar os conhecimentos escolares e torná-los mais vivos e desafiadores para os aprendizes, priorizando a formação integral do estudante (BRASIL, 2018a), conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Assim, práticas pedagógicas que ampliem a diversificação das intervenções no sentido da integração nas áreas e entre áreas de conhecimentos – diversos e relevantes – aos estudantes do ensino médio podem ser contextualizadas a partir da compreensão sobre os sujeitos juvenis, considerando suas experiências, suas histórias de vida e suas necessidades. Em outras palavras, permite enfatizar a importância de os estudantes terem suas vozes auscultadas, permitindo-lhes serem protagonistas de fato no processo do ensino por meio de atividades desafiadoras.

Diante do constante desafio presente na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – a escolha de um livro que seja significativo para o ensino da literatura no Ensino Médio –, a atividade pedagógica aqui analisada se concentra em investigar quais foram as oportunidades de leituras literárias cedidas aos discentes em momentos precedentes ao ensino médio-técnico, para, na sequência, ser possível identificar futuras sugestões de leituras literárias que possam ir ao encontro das representações de mundo dos estudantes e que, igualmente, possam ser contextualizadas no percurso da disciplina de Literatura.

Portanto, com o objetivo de trazer à tona algumas reflexões enfrentadas no dia a dia do chão da sala de aula, apresenta-se a seguir a aplicação de uma prática de escrita com estudantes do Ensino Médio-Técnico, no *campus* JI-Paraná, Rondônia, a fim de suscitar as suas memórias e as suas vivências literárias, ao mesmo tempo que as representações de vida dos sujeitos pudessem funcionar como bússola para a ressignificação do ensino da Literatura na Amazônia Ocidental.

“Como são belos os dias / Do despertar da existência” (ABREU, 1972, n.p): escritas de si no chão da sala de aula

De que são feitos os dias?

– De pequenos desejos,
vagarosas saudades,
silenciosas lembranças.
(MEIRELES, 2020, p. 36)

Com trechos poéticos de Casimiro de Abreu (1972) e Cecília Meireles (2020), admite-se que a escrita de si sempre tem feito parte da literatura, e como a literatura representa a vida e a vida representa a arte, percebe-se que o ato de (auto)narrar-se é uma prática antiga e consistente da humanidade. Desde os tempos primórdios, o homem sente a necessidade de contar ao seu grupo os acontecimentos que marcam sua vida. Entre as primeiras formas de narrar, tem-se os registros dos desenhos nas paredes das cavernas antigas que expressam um “eu” que o tempo não conseguiu apagar. Nas salas de aulas, também há muitas vivências significativas dos estudantes que podem ser tomadas como ponto de partida para aproximação do grupo envolvido, correlacionando-as com os objetivos do ensino-aprendizagem.

Não é difícil examinar que os sujeitos no Ensino Médio-Técnico também constroem saberes e modos de vida plurais e multifacetados. Assim, a abordagem autobiográfica pode contribuir para que os professores ampliem suas compreensões sobre as práticas educativas com a Literatura, considerando alguns elementos, como: as experiências e necessidades dos estudantes; a escolha de conhecimentos relevantes de modo a produzir conteúdos contextualizados nas diversas situações; o planejamento que propicie a integração nas áreas e entre áreas, na perspectiva da garantia do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento

humano dos estudantes da Educação Básica (BRASIL, 2018a).

A ação de narrar revive todos os dias nos mais diversos gêneros discursivos (música, mensagem no WhatsApp, *stories* no Instagram, poesia, autobiografia, livros de memórias...). Ao reconhecer que escrever sobre si pode corroborar para fortalecer autoestima, a sua utilização como recurso pedagógico se apresenta de forma mais auspiciosa. Por isso, para a realização deste estudo optou-se pela abordagem qualitativa, visto que nas investigações realizadas em âmbito educacional tem se mostrado promissora, especialmente no que tange ao aprofundar-se o olhar interpretativo “[...] no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas [...]” (MINAYO; 2003, p. 22).

A escrita sobre si, seja denominada narrativa autobiográfica, autonarrativa ou qualquer outra denominação em gênero, é uma prática antiga. Inclusive, Roland Barthes (2011, p. 19) já elucidou a respeito das infinidades de narrativas pelo mundo, em todos lugares e tempos da história da humanidade, distribuída em uma miríade de gêneros. Dentre os gêneros pertencentes à tipologia narrativa, destaque especial neste estudo está centrado no gênero memorial.

Sob esse prisma, convém evidenciar que as histórias de vida têm ocupado espaço nos estudos contemporâneos, no reconhecimento da subjetividade como forma de legitimar ao sujeito seu direito em narrar sua própria história e simultaneamente refletir sobre ela.

De tal forma, o uso das narrativas como estratégia investigativa é nova e por isso desperta muitas discussões. Somente nos últimos quinze anos é que as narrativas (auto)biográficas começam a obter espaço no Brasil como metodologia de investigação científica (BUENO et al., 2006), trazendo a subjetividade do su-

jeito ao centro das Ciências Humanas. Na educação, as escritas de si, nas relações pessoais que envolvem a escola, apresentam-se como fonte possível para a história da educação. Apesar da maioria dos estudos em educação realizar a pesquisa autobiográfica na perspectiva da formação pedagógica, com ênfase na prática e no autoconhecimento do profissional por intermédio das narrativas docentes, este trabalho sobrevém de uma perspectiva aproximada, que é verificar os sentimentos, as representações e as memórias dos discentes do Ensino Médio, curso técnico de informática, do IFRO, no que tange ao seu processo de formação leitora.

Quanto à temática do direito ao pleno acesso à literatura, Antonio Candido (2011) ressalta em primeiro plano que:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 2011, p. 188).

Sob a ótica de Delory-Momberg (2016), a pesquisa biográfica se faz relevante na educação justamente por compreender os indivíduos, e conseqüentemente apreender o social e todas outras dimensões que permeiam os sujeitos-investigados. Assim, a autora afirma que:

O saber pretendido pela pesquisa biográfica é o de explorar o espaço e a função do biográfico nos processos complementares de individuação e de socialização, para questionar suas múltiplas dimensões - antropológicas, semiótica, cognitiva, psíquica, social -, a fim de ajudar a melhor compreender as relações de produção e construção recíproca dos indivíduos e das sociedades. A categoria biográfica realmente dá acesso ao trabalho de gênese sócio-individual pela qual os indivíduos perlaboram o mundo

social e histórico e não cessam de produzi-lo ao produzirem a si mesmos. (DELORY-MOMBERGE, 2016, p. 137)

Sob a sombra da gênese socioindividual, considerou-se importante que os discentes fizessem as escritas de si e de seus primeiros contatos com a Literatura, lembrando os familiares que lhe incentivaram a ler, os meios de incentivo literário por parte da escola, quais leituras foram significativas, o porquê que tal leitura lhe oportunizou uma experiência única...

Nesse contexto, o gênero memorial surge como uma oportunidade para conhecer os estudantes, de maneira a selecionar leituras mais condizentes com seus anseios; e mesmo o gênero sendo utilizado como recurso pedagógico fez jus, primeiramente, à sua função sociocomunicativa (MARCUSCHI, 2002) constituindo, assim, o agir do estudante com o mundo a sua volta.

Trabalhar com a escrita dos memoriais também foi uma maneira de reconhecer a individualidade dos estudantes, contrapondo-se aos aspectos homogeneizadores que fazem as instituições de ensino permanecerem nas “[...] perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes [...]” (CANDAU, 2016, p. 807). Assim, das “vagarosas saudades” (ABREU, 1972) literárias dos estudantes, das “silenciosas lembranças” (MEIRELES, 2020) narradas nos textos dos aprendizes, os docentes recebem pistas da melhor rota a seguir, no intuito de oferecer textos que tenham aquilo que o estudante anseia buscar nele.

O medo por continuar a nadar contra a corrente por vezes limita professores de Literatura se basilar no estudo dos estilos de época, nos cânones e nos dados biográficos dos autores. Ao abrir o espaço da sala de aula para a escrita de si, torna-se possível abrir os portões da escola para uma prática mais participativa em que os estudantes possam ser ouvidos e se

tornem a principal referência enquanto leitor protagonista para a escolha da leitura literária que mais condiz à sua realização pessoal.

O primeiro passo para envolver a escrita: retrospectiva literária dos estudantes

Revisitar o passado é muito difícil, porque ele vai ser sempre uma visita ficcional. O que me fez chorar naquele tempo, hoje me faz rir. O tempo muda a gente, troca a roupa do mundo. (QUEIRÓS, 2007, p. 22).

Sabe-se que escrever não é uma atividade simples. A ideia inicial era que os estudantes se sentissem à vontade para escrever sobre suas experiências literárias. Procurou-se tranquilizá-los informando que seria um texto no qual apenas a professora teria acesso para conhecer melhor seus gostos literários na tentativa de poder sugerir leituras.

Os estudos de Bakhtin (1997) já anunciavam para a dificuldade estética em escrever sobre si, o desajuste em idealizar nossa própria imagem e de fora ser capaz de captar o próprio interior: “[...] está longe de ser fácil e requer um esforço específico [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 49).

Tendo conhecimento que não é fácil o ato de escrever, ainda mais quando é algo solicitado em uma instituição de ensino – que, como tal, tem o atributo de cobranças na sua demarcação de espaço-tempo – considerou-se relevante esclarecê-los que era um texto em que não seriam feitas correções normativas, ortográficas ou similares. Era uma prática de escrita para aproximar docente e discentes; e já que estaria buscando aproximação, tornou-se justo que fosse uma via de mão dupla, e por isso a professora fez questão de apresentar seu memorial literário aos estudantes.

Dado o período de educação remota ocasionada pela covid-19, a professora realizou aulas síncronas por meio do aplicativo Goo-

gle Meet a fim de oralmente apresentar suas memórias literárias com uso do PowerPoint e imagens ilustrativas de alguns momentos de sua vida, além de fotos que remetiam a recordação das leituras literárias narradas por ela.

Na sequência, a professora disponibilizou no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA),³ documento em PDF⁴ que apresentava suas memórias literárias no formato escrito, chamando a atenção dos educandos para as diferenças na abordagem do gênero memorial em situação oral e escrita, uma vez que a segunda exigiu maior formalidade.

A professora também sugeriu que a atividade poderia ser uma oportunidade de diálogo com os familiares, buscando entrelaçar fios condutores das suas memórias literárias; contar algumas memórias aos amigos seria igualmente uma técnica para avigorar a memória antes da escrita.

A respeito disso, Bakhtin (1997, p. 55) sugere que como seres humanos necessitamos do outro para o compor de nossas memórias e para a constituição de nosso Eu; em suas palavras, nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse.

Resultados e discussão: a prática da leitura literária na perspectiva da Tortura ou da Glória?

Às vezes sentava-se na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante. (LISPECTOR, 1967, p. 39)

3 Sistema (ou *software*) que proporciona o desenvolvimento e distribuição dos conteúdos diversos para os cursos ofertados de forma *on-line*, ou disciplinas semipresenciais. Com a pandemia, passou a ser utilizado na distribuição dos conteúdos e materiais diversos, contribuindo para substituir o ambiente físico da sala de aula que ficou impossibilitado, uma vez que a covid-19 exigiu a suspensão das atividades escolares presenciais.

4 Tradução: Formato Portátil de Documento.

Por intermédio dos memoriais, houve um misto de sensações: alguns estudantes narraram seu encontro com o literário similar ao desfecho da realização da personagem do conto clariceano, na epígrafe acima, em que finalmente sentiu a glória em ter em mãos o livro que tanto desejava. Outros estudantes, entretanto, narraram momentos de tortura, ao ser obrigado a folhear páginas que somente o trouxe mais aversão ao literário.

Desde as décadas de 1990, o termo “protagonismo juvenil” tornou-se matriz discursiva de engajamento de uma “nova forma” de participação do estudante. Para ser atuante na sociedade o indivíduo deve primeiramente conhecer a si mesmo, e será que as instituições de ensino têm contribuído para esse “encontro pessoal”? A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao falar da escrita literária do aluno do Ensino Médio, afirma que:

O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias, que não encontram lugar em outros gêneros não literários e por isso, deve ser explorado. (BRASIL, 2018b, p. 504).

De tal forma, a escrita de narrativas memorialistas vai ao encontro do proposto pela BNCC de Língua Portuguesa para o ensino médio, interligando dois campos de atuação por ela proposta: o *campo da vida pessoal* e o *campo artístico-literário*.

A seguir, serão expostos alguns trechos dos memoriais e, no lugar do nome dos estudantes, serão colocados nomes fictícios de autores brasileiros, preservando, assim, o anonimato dos participantes e o compromisso social dos

pesquisadores. Os destaques nos textos foram realizados pelos pesquisadores no percurso da investigação:

Meu primeiro contato com a leitura foi quando ainda criança, lembro-me que minha mãe sempre comprava várias revistas da turma da Mônica para mim, não eram exatamente livros, mas era um começo. (Carlos Drummond)

*A minha experiência literária teve como início em minhas primeiras investidas na prática de aprendizagem da leitura, por meio de incentivos da minha professora do primário, D*****, que lecionava na escola G*****, cuja recordações guardo muito bem. (Ruth Rocha)*

Na minha escola, eu estava sempre indo à biblioteca pegar livros, além disso amava conversar com as bibliotecárias.

[...] Ela [a professora] coordenava os projetos 'Dia de Ler todo dia' e 'Jovem Leitor', onde os alunos que mais lessem durante o bimestre re-

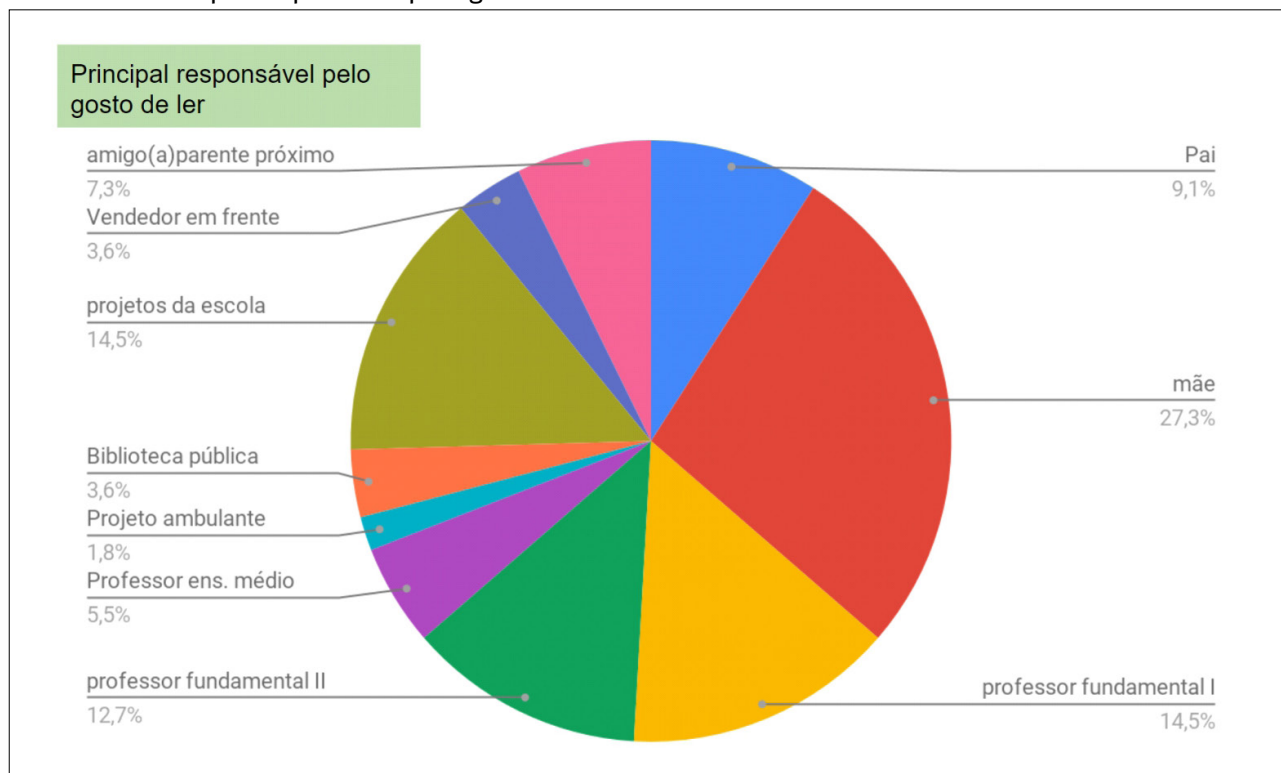
cebiam um certificado, meu lado competitivo me estimulou bastante (Conceição Evaristo)

Era o projeto 'vaga-lume', na qual a escola leva os alunos para o bosque da cidade com o objetivo de incentivar a leitura e interpretação textual, assim, minha paixão por leitura, principalmente por livros de aventura, se tornou maior a cada dia que passava. (Erico Veríssimo)

Na leitura dos excertos anteriores, percebeu-se que grande parte dos estudantes citaram a mãe como principal incentivadora para leitura, mas não deixaram de citar a influência de professores, bibliotecários e de projetos de fomento à leitura.

Para se ter uma melhor compreensão, a partir do momento em que se procedia a leitura dos memoriais, foi realizada a anotação das pessoas ou instituições citadas como influenciadora de leituras, de forma a obter o seguinte gráfico na turma analisada:

Gráfico 1 – Principal responsável pelo gosto de ler



Fonte: arquivo dos pesquisadores, 2020.

Na turma em questão, a mãe foi a grande incentivadora (27,3%), seguida de empate nas

alusões direcionadas às inspirações literárias realizadas por professor do Fundamental I

(14,5%) e para os projetos realizados nas escolas (14,5%). Vale enfatizar que projetos desenvolvidos fora do âmbito escolar também foram apontados pelos estudantes em suas narrativas (1,8%); vendedores de livros (3,6%) que esporadicamente fazem *marketing* no portão das escolas também foram lembrados; professores das demais etapas de ensino (Fundamental II: 12,7% e Ensino Médio: 5,5%); pais (9,1%) e ami-

gos e/ou parente próximo (7,3%); assim como a oportunidade de frequentar a biblioteca pública (3,6%) também foi mencionada como benefício ao estímulo literário dos estudantes.

Para melhor compreensão da trajetória literária percorrida pelos estudantes, foram dispostas em tabela algumas das obras mais citadas nas narrativas, conforme pode ser observado a seguir:

Tabela 1 – Livros mais citados nos memoriais dos discentes

LIVRO CITADO PELOS DISCENTES NA NARRATIVA - NOME DO AUTOR(ES)	EM QUANTAS NARRATIVAS A OBRA FOI CITADA
1. Diário de um banana - Jeff Kinney	8
2. Harry Potter - J. K. Rowling.	6
3. Judy Moody - Megan McDonald	5
4. Turma da Mônica - Mauricio de Sousa	4
5. O pequeno Príncipe - Antoine de Saint-Exupéry	3
6. O menino de Pijama Listrado - John Boyne	3
7. Tio patinhas - Carl Barks	3
8. Querido diário Otário - Jim Benton	2
9. Os Bridgertons - Julia Quinn	2
10. O menino sem imaginação - Carlos Eduardo Novaes	2
11. A lenda dos Guardiões - Kathryn Lasky	2
12. Como treinar seu dragão - Cressida Cowell	2
13. Chiclete - Megan McDonald	2
14. Percy Jackson - Rick Riordan	2

Fonte: arquivo dos pesquisadores, 2020.

Em uma turma de 41 alunos, foram citadas mais de 50 produções, a maioria escritas contemporâneas direcionadas ao público infanto-juvenil. Por intermédio das narrativas, é perceptível que os estudantes possuem um repertório de gêneros diversos, desde os romances de fantasia, aventura, ficção científica, entre tantos outros. Inclusive, houve alunos que citaram leituras relacionadas à teoria econômica, como foi o caso da obra *As seis lições*, do economista Ludwig Von Mises, rela-

tada pelo estudante como uma das leituras que mais lhe ressignificou, “*pois realmente mudaram minha forma de ver o mundo e mudaram as coisas em que eu acredito*” (Carlos Drummond).

Os estudantes apontaram também produções biográficas como significativas para despertar o gosto em ler, um deles afirmou em seu memorial que começou a ter maior interesse a leitura após “*ler livros sobre grandes gênios da humanidade, sendo os três que mais se desta-*

caram foram: Albert Einstein, Stephen Hawking e Charles Darwin” (Jorge Amado).

Uma das grandes indagações em torno dos jovens estudantes do Ensino Médio técnico centrava-se na seguinte pergunta: “será que eles lêem os clássicos?”. Durante a leitura atenciosa dos memoriais, descortinou-se que mesmo timidamente, alguns clássicos foram mencionados pelos estudantes e nem sempre estavam relacionados a trabalho de leitura motivado pelas instituições escolares, como é perceptível nos fragmentos dos memoriais a seguir:

[...] Já a Leitura Compartilhada consistia em um evento bimestral, na qual o aluno contava sobre um livro que leu para todos colegas de classe. A partir desses eventos que eu comecei a ler os principais livros do Brasil, dentre eles, o que mais me chamou atenção foi: A Moreninha, Dom Casmurro e Iracema. (Jorge Amado)

Porém, o livro que mais me marcou até então, foi ‘O cortiço’, pois tem uma história cativante, e que te faz sentir dentro dela, chamando assim a atenção de qualquer leitor, fazendo com que ele queira ler todo o livro para saber o desfecho da história. (Machado de Assis)

Já li alguns clássicos da literatura portuguesa por vontade própria e curiosidade como: Dom Casmurro, Iracema, O Cortiço, Dom Quixote, Capitu. (Hilda De Almeida Prado Hilst)

Mesmo não lendo em demasia os clássicos que as instituições de ensino anseiam, os estudantes do Ensino Médio demonstram ter o seu repertório pessoal de leitura. E partindo do princípio de que o letramento literário “continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita” (PAULINO, 2004, p. 59), é certo pensar que a prática do letramento literário não se reduz às leituras indicadas pela escola, embora suas indicações sejam fomentações complementares de enorme importância.

Percebe-se, pelo primeiro depoimento a seguir que o discente narra seu contato com

a leitura de maneira prazerosa e espontânea quando fomentado por gêneros contemporâneos que são pouco utilizados em atividades escolares. Já no segundo e terceiro depoimentos, a influência de outros gêneros como o filme, parece ser fio condutor do estudante ao contato com o livro.

Hoje em dia tenho tido muito interesse em mangás, revistas japonesas, e já possuo uma coleção. [...] (Cecília Meireles)

[...] Foi na adolescência que eu notei que muitos filme e séries que eu assistia eram baseados em livros, então eu descobri livros pelos quais eu me interessava, que eram livros como ‘As crônicas de Nárnia’, ‘Senhor dos Anéis’ e uma coleção de livros que eu ainda não pude ler mas quero muito, que são ‘As Diário de um Banana volume 1 ao 4. crônicas de gelo e fogo’ [...] (Carlos Drummond)

[...] Ainda penso em comprar a coleção dos livros de Anne, depois que assisti à série Anne With E fiquei apaixonada. (Clarice Lispector)

Os tempos atuais têm proporcionado uma miríade de gêneros que despertam a curiosidade dos jovens estudantes. Os mangás, as coleções de romances de aventuras e ficções em séries – em especial as que se tornaram filmes, diante da ampla audiência leitora – foram bastante citadas como leituras preferenciais, não apenas pelos escritores das narrativas expostas acima, mas também por outros estudantes participantes da pesquisa. Vale enfatizar que tais produções literárias são vagamente aproveitadas pelas instituições de ensino como manancial para o prazer em ler, visto que o cânone literário permanece sendo o “carro-chefe” no ensino da Literatura.

O autor Rildo Cosson (2016), ao explicitar sobre letramento literário, anuncia a importância desse equilíbrio em selecionar obras tradicionais e/ou contemporâneas para o ensino da Literatura, ressaltando que o letramento literário priorizará o trabalho com obras

atuais, ou seja, privilegiará produções literárias que primordialmente tenham significado para os estudantes no momento presente, independentemente se ela for uma obra contemporânea ou não (COSSON, 2016). Por conseguinte, induz a outra reflexão que dialoga com afirmações postas por Magda Soares, que diz respeito a inevitável escolarização da leitura literária (SOARES, 2011, p. 21), primando-se pela busca de estratégias adequadas, na qual a maior finalidade deve-se centrar em aproximar os discentes da literatura; e não em fazê-los ter aversão ou resistência.

A ausência de uma prática democrática na escolha literária, pode ser apontada como uma das responsáveis pela resistência leitora dos estudantes e os depoimentos abaixo corroboram com a ideia de que, quando a literatura é oferecida como uma obrigação, desestimula os jovens leitores do Ensino Médio. Enquanto alguns discentes apontam a liberdade na escolha da leitura como consequente encontro de sentido para a sua vida – excertos de Carolina de Jesus e Lygia Fagundes Telles –, já se constata em outras narrativas que a obrigação era sinônimo de desafeição a leitura, conforme expressos nos fragmentos a seguir:

Eu sempre fui muito seletiva pra livros, ler não é uma das minhas maiores paixões, então o livro tem que me chamar muita atenção pra me manter presa na leitura. Sendo assim, meu gênero preferido é autoajuda, mas também gosto de livros de sejam emocionantes, misteriosos, que deixam o leitor com uma certa curiosidade do que vai acontecer. (Carolina Maria de Jesus)

[...] os livros foram os meus maiores refúgios diante os problemas e medos por isso eu sempre me deixava dispersa dentro de suas histórias e conteúdos e tramas e muito mais que eles podiam me oferecer, sempre foram meu refúgio da realidade até nos tempos de hoje ainda são. (Lygia Fagundes Telles)

[...] os tempos em que eu passava pelo ensino fundamental, me recordo que odiava ler, sério

minha pior aula era português, me lembro de que ficava torcendo para que o dia da educação física chegasse o mais rápido possível, no recreio ia sempre correndo para a quadra pra jogar bola, era a melhor parte do dia, além da merenda claro. [...] (Graciliano Ramos)

Destaca-se assim que um dos princípios educacionais é promover mudanças significativas nos alunos. E isso pode ser oportunizado com a expansão dos horizontes pessoais e o desenvolvimento biopsico-social dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar-aprender. Nesse contexto, a escola além de preocupar-se com a transmissão dos conteúdos, deve primar pela valorização da vida do educando garantindo uma contribuição mais plena para o desenvolvimento pessoal e intelectual de seus estudantes. O resgate da história de vida almeja colocar o estudante como protagonista de sua própria história. E a dinâmica de compartilhar experiências cotidianas relatadas por meio dos memoriais oportunizaram aos docentes e discente vários benefícios, dentre os quais: conhecer a história de vida e os gostos literários dos discentes; estimular a escrita subjetiva e aprimorar a formação leitora dos estudantes; aproximar docentes e discentes; orientar a rota pedagógica para a seleção de obras literárias mais significativas a serem trabalhadas em atividades posteriores.

Considerações parciais: aos poucos o ensino da literatura se livra dos espartilhos asfixiantes...

Os memoriais produzidos pelos estudantes deixaram explícito o anseio por uma postura mais democrática à leitura diversas, respeitando a apreciação dos estudantes em atribuir valor ao que está lendo, rompendo assim o hábito elitista de definir o cânone como sendo a única leitura legítima.

Se a literatura é a representação de mundos multidiversos, quando os professores permitem uma certa liberdade no “[...] espartilho asfixiante em que está presa [...]” (TODOROV, 2020, p. 89) é possível, assim, ter uma apreciação literária maior dos estudantes, seja no prazer em ler e/ou escrever.

Ao escreverem suas memórias, a prática educativa prioriza uma formação mais humana e multicultural envolvendo estudantes do Ensino Médio-Técnico, à medida que oportuniza um direito à sua construção identitária no processo de formação leitora, favorecendo o posicionamento defendido por Candau (2016) que coloca como o primeiro passo para favorecer um caráter intercultural na educação, o olhar sensível para os sujeitos do cotidiano escolar.

Dentre alguns elementos potencializadores desta educação intercultural, a autora destaca alguns elementos que podem ser também listados como presentes na atividade de produção escrita exposta neste estudo. São eles:

- “1. conhecer melhor o mundo cultural dos alunos;
2. perceber que os alunos trazem experiências significativas e importantes; e
3. os relatos de histórias de vida” (CANDAU, 2016, p. 817).

Esses elementos perceptíveis na prática apresentada, supostamente contribuíram para romper a homogeneidade, e construir novos conhecimentos que dialogam com as manifestações de linguagens e experiências dos sujeitos envolvidos, enfocando nas suas representações de si, do mundo, ao mesmo tempo que trouxe novas percepções do ensino da Literatura aplicada ao Ensino Médio.

Ao produzir, pela atividade de escrita de narrativas de si e da leitura do texto literário, situações e estratégias de aprendizado que valorizam conhecimentos de classe, saberes de mundo, sentidos atribuídos pelos sujeitos, exercita-se o método democrático. A natureza desse

tipo de texto presta-se aos requisitos de uma escola de diálogo (FREIRE, 2006), de interlocução (MARCUSCHI, 2007), de múltiplas vozes (BAKHTIN, 1997), de inventividade (CERTEAU, 1998).

As práticas de ensino de Literaturas aceitam por atenção e criatividade nos nossos dias; possivelmente inseridas em um novo paradigma epistemológico, mergulhando intrepidamente nas águas das Ciências Humanas, numa contramaré de uma herança estruturalista, criando, nesse sentido, educadores protagonistas nas práticas pedagógicas. Quem sabe um trecho da escrita poética de Capparelli (1997, p. 48) inspire a entender esse protagonismo: “E se, esquecida a senha, tentares abrir a janela, te vira, meu filho, [...] Te vira para mim, que eu te estenderei a mão [...]”.

Referências

- ABREU, Casimiro de. **As Primaveras**. São Paulo: Livraria Editora Martins S/A co-edição Instituto Nacional do Livro, 1972. Disponível em: < <http://www.culturatura.com.br/obras/as%20primaveras.pdf> > Acesso em: 4 abr. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTHES, Roland. **A análise estrutural da narrativa**. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)**. Resolução Nº 3, de 21 11/2018. Brasília: CNE/CEB. 2018a. Disponível em: < https://normativasconselhos.mec.gov.br/RES_CNECEBN32018.pdf > Acesso em: 08 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf > Acesso em: 08 abr. 2022.
- BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profes-

- são docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa** [online]. 2006, v. 32, n. 2, p. 385-410. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200013>>.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Caderno de Pesquisa**. V. 46. p. 802-820. jul - set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDRG/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 3 abr. 2022
- CAPPARELLI, Sérgio. **A jiboia Gabriela**. Porto Alegre: L&PM, 1997.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3ª edição, Petrópolis: Editora vozes. 1998.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- DELORY-MOMBERGER, Christone. A Pesquisa Biográfica ou Construção compartilhada de um Saber do Singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 3 abr. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LISPECTOR, Clarice. Tortura e Glória. In: **A descoberta do mundo**. 1967. Disponível em: <<https://nessageografia.files.wordpress.com/2016/06/a-descoberta-do-mundo-clarice-lispector.pdf>> Acesso em: 03 abr. 2022
- MEIRELES, Cecília. **Melhores poemas: Cecília Meireles**. 1ª ed. Digital. São Paulo: Global Editora, 2020. 798 Kb, ePub. Disponível em: <https://visionvox.net/biblioteca/c/Cec%3ADlia_Meireles_Melhores_Poemas.pdf> Acesso em: 04 abr. 2022.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 19-36.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2022.
- MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 1, 2004, p. 47-62. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417104.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2022.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Para ler em silêncio**. São Paulo: Moderna, 2007.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**. Centro de Estudos, Educação e Sociedade – V. 23, n. 81. p. 143-160. São Paulo: Cortez: Campinas: Cedes, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 2 dez. 2021.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura está em perigo**. Tradução: Caio Meira. 12ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.
- YOUSAFZAI, Malala. **Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. Disponível em: <http://alma.indika.cc/wp-content/uploads/2015/04/Eu-sou-Malala-Malala-Yousafzai.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2020.

Recebido em: 10/04/2022

Revisado em: 25/08/2022

Aprovado em: 27/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

Geovânia de Souza Andrade Maciel é doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Docente de Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Membro do Grupo de estudo em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural (Gelllic). *E-mail:* geovania.maciel@ifro.edu.br

Robson Fonseca Simões é pós-doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com estágio pós-doutoral na Universidade de Alcalá, Espanha. Doutor em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Professor adjunto do Núcleo de Ciências Humanas, no Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *campus* Porto Velho. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEE/UNIR). Está vinculado ao Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (Educa) do PPGEE/UNIR, assim como ao grupo de pesquisa Instituições, Prática Educativas e História do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da UERJ. *E-mail:* robson.simoese@unir.br

TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS EM MEIO A ORIENTAÇÕES E POLÍTICAS CONTRADITÓRIAS

■ ÉRICA GOIS NICOCHELLI

<https://orcid.org/0000-0002-5372-0621>

Universidade do Oeste Paulista

■ CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI DI GIORGI

<https://orcid.org/0000-0002-3977-3217>

Universidade do Oeste Paulista

RESUMO

O presente estudo abarca o ensino de língua inglesa na escola pública pautado pelas políticas educacionais e, de certo modo, acerca dos aspectos que envolvem a formação docente por meio da reflexão sobre a ação. A pesquisa teve como objetivo analisar o percurso e os desafios docentes enfrentados mediante a proposição das políticas educacionais referentes ao ensino de inglês na escola pública estadual em uma perspectiva autobiográfica. Dada a relevância da pesquisa, selecionamos: o estado do conhecimento; a análise documental; a escrita de narrativas pela própria pesquisadora. Como forma de ancorar este estudo, foi delineada uma análise crítico-reflexiva das instabilidades e contrariedades apresentadas pelas políticas educacionais vigentes e anteriores no que diz respeito ao ensino de língua inglesa no contexto da escola pública estadual. Ademais, foram apresentados exemplos práticos nas narrativas a fim de comprovar que o ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública pode e deve ocorrer, se respeitadas as singularidades de cada estudante a partir do protagonismo estudantil pautado na afetividade e na empatia. A partir daí, tornou-se evidente a necessidade de o professor ter vez e voz no ambiente escolar, não somente mediante as intervenções pedagógicas em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de inglês. Políticas educacionais. Formação docente. Narrativas autobiográficas.

ABSTRACT **TRAJECTORY OF AN ENGLISH TEACHER AMIDST CONTRADICTIONARY ORIENTATIONS AND POLICIES**

The present study covers the teaching of English Language in public schools based on educational policies and, in a way, about the aspects that involve teacher training through reflection on action. The research aimed at analyzing the path and the teachers' challenges faced by the proposition of the educational policies concerning the teaching of English in the state public school from an autobiographical perspective. Given the relevance of the research, we selected: the state of knowledge; documentary analysis; the writing of narratives by the researcher herself. In order to anchor this study, a critical-reflective analysis of the instabilities and contradictions presented by current and previous educational policies was outlined in relation to English language teaching in the state public school context. Moreover, practical examples were presented in the narratives in order to prove that the teaching and learning of the English language in public schools can and should occur, if the singularities of each student are respected, based on the student's protagonism based on affectivity and empathy. From then on, it became evident the need for the teacher to have a voice in the school environment, not only through pedagogical interventions in the classroom.

Keywords: English teaching. Educational Policies. Teacher Training. Autobiographical Narratives.

RESUMEN **TRAYECTORIA DE UN PROFESOR DE INGLÉS EN MEDIO DE ORIENTACIONES Y POLÍTICAS CONTRADICTORIAS**

El presente estudio se refiere a la enseñanza de la lengua inglesa en las escuelas públicas orientada por las políticas educativas y, en cierto modo, sobre los aspectos que implican la formación del profesorado a través de la reflexión sobre la acción. La investigación tuvo como objetivo analizar la trayectoria y los retos de los profesores ante la propuesta de las políticas educativas relativas a la enseñanza del inglés en la escuela pública estatal desde una perspectiva autobiográfica. Dada la relevancia de la investigación, seleccionamos: el estado del conocimiento; el análisis documental; la redacción de relatos por parte de la propia investigadora. Para fundamentar este estudio, se esbozó un análisis crítico-reflexivo de las inestabilidades y contradicciones que presentan las políticas educativas actuales y anteriores en relación con la enseñanza del idioma inglés en el contexto de la escuela pública estatal. Además, en las narraciones se presentaron ejemplos prácticos para demostrar que la enseñanza y

el aprendizaje de la lengua inglesa en las escuelas públicas puede y debe producirse si se respetan las singularidades de cada alumno, a partir del protagonismo estudiantil basado en la afectividad y la empatía. A partir de entonces, se hizo evidente la necesidad de que el profesor tenga voz en el entorno escolar, no sólo a través de intervenciones pedagógicas en el aula.

Palabras clave: Enseñanza del inglés. Políticas Educativas. Formación del profesorado. Narraciones autobiográficas.

Apresentação

Este artigo é um recorte de uma pesquisa maior intitulada “Trajetória de uma professora de inglês em meio a orientações e políticas contraditórias”. O objetivo é analisar o percurso e os desafios docentes enfrentados frente à proposição das políticas educacionais referentes ao ensino de inglês na escola pública estadual em uma perspectiva autobiográfica.

Para tanto, a temática abordada neste estudo surgiu, *a priori*, de observações feitas ainda enquanto estudante inserida em um cenário de ensino tradicional de inglês exclusivamente centrado em aulas expositivas, nas quais previam-se apenas leitura, interpretação, tradução de textos e o famoso “Verbo to be”.

Perante a situação vivenciada nos tempos de escola, sentindo-me incomodada e sempre apaixonada pelo mundo das línguas portuguesa e inglesa, decidi cursar Letras e, a partir daí, mediante reflexões diárias, já idealizava uma proposta pedagógica de trabalho a fim de desmistificar a visão negativa de que não se ensina inglês na escola pública.

Nesse sentido, após a realização de um levantamento bibliográfico, foi possível encontrar estudos no Brasil que, em boa parte, trazem informações acerca da ausência de docentes qualificados para ensinar a língua inglesa por variados fatores, em especial, devido às metodologias adotadas essencialmente gramaticais e quanto à carência de conhecimentos quanto à capacidade linguística como

bem retratam Moita Lopes (1996), Paiva (1997) e Félix (1999).

Por outro lado, a maioria das pesquisas traz como eixo de análise as percepções docentes com relação aos aspectos que envolviam a gestão escolar, a ausência de recursos didático-pedagógicos, as políticas educacionais inconstantes, salas numerosas, carga horária insuficiente, formação docente deficitária, baixos salários, sobrecarga de trabalho, constante rotatividade de professores por variados motivos etc.

Sendo assim, ao presenciar discursos advindos de professores das demais áreas do conhecimento, gestão escolar e, em especial, dos estudantes, tais comentários fizeram-me modificar os meus pensamentos e tinha como desejo demonstrar, para tanto, que seria possível ensinar inglês no contexto da escola pública mesmo diante das adversidades que enfrentávamos na época.

Levando em conta a relevância e o teor desses questionamentos, em parte, equivocados, não podemos generalizar uma situação que difere de escola para escola e, consequentemente, pelo fato de que há docentes que desempenham funções expressivamente bem-sucedidas no ambiente escolar superando as limitações que o espaço educativo apresenta.

Para que esse panorama se alterasse, de fato, seriam necessárias mudanças não somente no interior da sala de aula, mas tam-

bém no ambiente escolar como um todo considerando os aspectos formativos em uma perspectiva de formação integral de um cidadão para o mundo.

Partindo das informações supracitadas, tínhamos como hipótese a ideia de que há controvérsias quanto ao ensino desse idioma desde os seus princípios históricos, políticos e educacionais até o presente momento. Sendo assim, decidiu-se que, como forma de pôr em debate o discurso persistente de que “não se ensina inglês na escola pública”, seriam apresentadas narrativas abarcando as mudanças significativas em minha prática pedagógica para modificar a visão generalizada acerca do docente que ensina línguas nesse contexto.

Ao analisar esse cenário de tantas alterações nas políticas quanto à obrigatoriedade ou não de se ensinar a língua inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, tornou-se necessário em minhas vivências ao longo da minha trajetória profissional considerar os seguintes aspectos: tentativas a fim de modificar a realidade e o discurso da maior parte dos estudantes; ampliação das discussões nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) a respeito da importância de se estudar e conhecer uma língua estrangeira moderna; conversas informais em sala de aula apresentando os fatores que a aprendizagem da língua inglesa iria proporcionar na vida pessoal e profissional; alterações constantes em minha prática pedagógica; desmistificação significativa quanto à ineficácia do professor de línguas no contexto atual, mesmo diante das situações peculiares e condições precárias de trabalho; desvalorização profissional; ausência de recursos materiais e tecnológicos.

Vale salientar que, para que o objetivo principal fosse atingido, foi necessário fazer um levantamento bibliográfico do estado de conhecimento, assim como análise documental e, especialmente, a participação direta da

professora por meio de uma abordagem autobiográfica.

Nesse sentido, tivemos como intuito apresentar o que foi desenvolvido até o ano de 2019 no percurso profissional acerca de um ensino libertador e emancipador na perspectiva de um professor reflexivo, trazendo relatos de experiência acerca das possíveis formas de desmistificar as contradições e visões em relação a um ensino satisfatório da língua inglesa a fim de serem modificadas teórica e empiricamente.

Ao longo do estudo, respondemos às seguintes perguntas: quais são as políticas e documentos oficiais existentes nas esferas estadual e federal acerca da obrigatoriedade da disciplina de língua inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio?; como as políticas educacionais repercutiram tanto na organização escolar quanto no fazer pedagógico?; quais as dificuldades enfrentadas no percurso em busca do crescimento pessoal, profissional e a influência delas na prática pedagógica?

Corroborando com as perguntas elencadas acima e permeadas pelo objetivo principal, foram propostos os seguintes objetivos específicos: compreender o contexto histórico e das políticas educacionais direcionadas ao ensino da língua inglesa e suas implicações na escola pública estadual; identificar estudos que problematizam a formação do docente de língua inglesa em uma perspectiva reflexiva.

Onde tudo começou...

Tudo começou quando eu concluí o Ensino Médio em 2001...

Foi interessante que eu não quis ingressar no ensino superior, pois estava em dúvida quanto à carreira que gostaria de seguir. No entanto, durante os anos escolares, eu me identificava muito com as matérias que exi-

giam domínio satisfatório dos aspectos que envolviam análise textual e escrita.

Em meio a tantos conflitos e incertezas que perpassam a mente dos adolescentes, reconhecendo as minhas habilidades na área das Linguagens, pedi aos meus pais que fizessem a matrícula em um curso de inglês a fim de aprimorar os conhecimentos já adquiridos na escola pública.

Inicialmente, eles aceitaram. Todavia, conforme o tempo foi passando, a situação financeira em casa piorou – a tristeza deu o ar da graça – e o meu pai queria interromper o pagamento do meu curso ainda no primeiro ano, só que a minha mãe reconhecendo o meu esforço, dedicação e percebendo que eu gostava muito das aulas, o convenceu a não me tirar do curso. Nossa, aquele dia foi o melhor do ano! Que sensação boa o meu coração sentia!

Todas essas situações permearam o ano de 2002! Cada dia que passava, o inglês para mim era algo instigante, envolvente! A partir daí, já sabia o que gostaria de fazer: ingressar no curso de Letras com habilitação em Português/ Inglês.

No entanto, após o resultado da aprovação, ocorreram questionamentos, dentre eles: como eu iria pagar a matrícula e as mensalidades? De que forma eu poderia colaborar financeiramente com o meu pai? Será que daria conta de estudar e trabalhar? Quais atitudes eu poderia tomar a fim de que eu pudesse realizar o curso? Essas dúvidas pairavam na minha cabeça diariamente!

Em meio a tantas adversidades, descobri que poderia conseguir descontos e, além disso, propus aos meus pais que, no decorrer dos três anos de estudo, eu não iria pedir nada e nem mesmo dinheiro para comprar outras coisas.

Como forma de honrar os meus compromissos, passava o dia todo estudando, pesquisando e fazendo anotações relacionadas aos conteúdos que os professores propunham

nas aulas. Isso me proporcionou uma bagagem muito grande, inclusive, neste processo de aprendizagem, eu descobri a minha vocação: ser professora.

Em 2006, iniciei na docência como professora eventual, tive oportunidade de ter aulas atribuídas de reforço e recuperação. Além disso, passava o dia todo na escola de plantão e utilizava o tempo ocioso para planejar aulas de todas as áreas do conhecimento – já conhecia boa parte das necessidades/dificuldades dos estudantes – para uma urgência quando algum professor se ausentasse sem aviso prévio.

Experiências foram adquiridas ao longo dos anos e, em mim, independente de tudo que vivenciava, existia o desejo de ver os estudantes avançando na aprendizagem, tornando-se autônomos, protagonistas da própria história.

O tempo foi passando e eu decidi que iria viver novas experiências em outras cidades. Em 2007, para a minha felicidade, fui aprovada em um concurso público para assumir aulas de língua inglesa.

Senta, que lá vem história¹: diálogos entre as lembranças pessoais e profissionais

Como professora efetiva, em início de carreira, ainda possuía hábitos pedagógicos que acabava reproduzindo espelhando-me nas práticas dos meus professores por considerá-las, em parte, corretas e necessárias. Como não havia feito estágio supervisionado de docência, somente de observação, sentia-me um pouco insegura quanto à maneira de proceder diante das situações que enfrentava na sala de aula.

Convém enfatizar que:

Nas escolas, geralmente, o professor novato fica à mercê da sorte, podendo ou não con-

¹ A expressão faz referência a um jargão utilizado no programa infantil chamado Castelo Râ-Tim-Bum transmitido pela TV Cultura na década de 1990.

seguir superar a fase da adaptação que está confrontando. Assim, sem ter com quem compartilhar suas dúvidas, seus acertos e seus erros, o professor acaba apoiando sua prática em ações que vivenciou na época de estudante, reproduzindo a prática de seus antigos professores, o que dificulta sua transformação na busca de uma atuação mais significativa e inovadora em suas atividades docente. (SOUZA, 2009, p. 37)

Entretanto, senti muito a falta de vivenciar o estágio supervisionado, que, a meu ver, faz-se necessário para o professor principiante. De acordo com França (2012), é um momento importante para a formação inicial do acadêmico, pois lhe permite conhecer a sua respectiva função no mercado de trabalho.

Diante da pouca experiência, vivenciei momentos de tensão quando, por exemplo, fui chamada pela coordenadora pedagógica para uma conversa em particular e pediu que eu levasse o meu caderno de planejamento de aulas. Fiquei muito apreensiva, mas enfrentei a situação de cabeça erguida, pois estava com as minhas aulas planejadas e descritas conforme as orientações iniciais recebidas. Enquanto conversávamos, ela começou a chacoalhar a cabeça dizendo:

— “Eu não acredito no que estou vendo!” — gesticulou.

— “Nossa! O que houve?”. Eu fui ficando mais nervosa ainda, pois sempre fui uma pessoa muito correta e que gostava de realizar as coisas com muita perfeição e organização. Então, resolvi perguntar o porquê da atitude dela e assim ela me disse:

— “Não é nada do que me contaram a teu respeito. Pois, agora tenho certeza de que você está planejando as aulas e estou muito satisfeita com o que está fazendo no caderno e imagino que o desenvolvimento prático na sala de aula está correndo bem”. Em seguida, orientou-me a respeito de determinados aspectos pedagógicos e organização da rotina na

lousa e me acalmou dizendo que eu estava no caminho certo.

Diante dessa situação supracitada, lembrando o fato ocorrido e vivenciado por mim, sinto que o professor iniciante não é acolhido de forma que possa desenvolver a prática pedagógica a contento e de qualidade, tornando-se assim como um período de aflição e, conseqüentemente, um choque de realidade.

Diante dos desafios que tive que enfrentar, pensava que aquela fase ruim iria passar e conforme os anos fossem transcorrendo, a minha função social, pedagógica e pessoal iria alterar-se no interior da escola.

E eu me perguntava: será que não sei ministrar aulas? Quando conseguirei modificar a minha prática pedagógica segundo os meus desejos/anseios que preexistiam em meus pensamentos cheios de sonhos?

Bom, tive oportunidade de viver muitas alegrias nas escolas por onde passei e isso me conduzia a experienciar grandes oportunidades de ensino e de aprendizagem. Entretanto, como nem tudo são flores, vivenciei experiências nada motivadoras, mas sempre considerei tais situações como momentos de aprendizagem para a vida e para a profissão em si.

Como gosto de novos desafios, fui conhecer outras realidades e tive o prazer de lecionar em duas escolas: uma na zona rural e a outra na cidade. Levando em consideração as peculiaridades de cada uma das escolas, eu possuía dois cadernos de planejamento das aulas, pois o material de apoio ao currículo era o mesmo, entretanto respeitava as singularidades de cada instituição no momento da criação das atividades e a seleção dos objetivos de aprendizagem.

Por outro lado, tínhamos como exigência utilizar e realizar as atividades propostas pelas apostilas – chamadas de Cadernos do aluno/professor –, devíamos por “livre e espontânea pressão” seguir de ponta a ponta, pois

semanal e quinzenalmente era passada uma planilha nas reuniões pedagógicas a fim de controlar, de certa forma, o trabalho docente.

Ademais, era permitido o uso do livro didático como apoio – mas, não gostavam muito da ideia –, a lousa como uso constante e eu como era contrária a este ensino fragmentado e obrigatório oferecido no caderno do aluno/professor – que no início era sob forma de jornal – ainda preparava atividades complementares concomitantemente com recursos audiovisuais pelo fato de que achava pertinente proporcionar momentos significativos de ensino e de aprendizagem ao considerar a realidade local.

Em contrapartida, apesar de seguir à risca as regras impostas, considerava importante pensar com cautela e atentamente com relação às necessidades e particularidades estudantis, respeitando o que era, de fato, integrador, significativo, viável para se realizar em sala de aula sempre levando em conta que estaria lidando com sujeitos repletos de sentimentos, emoções, opiniões e contradições.

Diante desses conflitos didático-pedagógicos, eu sempre questioneei e refleti sobre tudo aquilo que eu desenvolvia em sala de aula, seja a partir da autoavaliação, das atividades realizadas com os estudantes, seja por meio dos registros feitos no caderno de planejamento de aula. Nesse sentido, Schlünzen e demais autores (2020) questionam sobre a necessidade de a aprendizagem ter um contexto e um significado, preconizando e validando a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS). Destaca-se aqui, por meio da intencionalidade pedagógica e reflexão sobre sua ação que o professor se autoavalia, bem como os procedimentos metodológicos e as maneiras de ensinar concomitantemente.

Como forma de exemplificar, trago em minha memória, uma ação que decidi fazer com os estudantes, uma atividade que envolvia uma

autoavaliação fazendo uso de um texto a partir do relato da aula concluída respondendo a três questões essenciais: o que eu aprendi? O que eu gostaria de aprender? O que eu gostaria de saber mais? E, após uma leitura atenta feita por mim, iniciávamos a aula posterior a partir de roda de conversa e pedia que os estudantes apontassem os argumentos mediante os registros que haviam escrito para que eu pudesse realizar intervenções necessárias.

Ah, não pensem que foi fácil conscientizá-los para realizar a produção escrita, pois inicialmente mesmo com todas as explicações de como fazer, deparei-me com respostas como: “eu aprendi inglês”; “eu já sabia os números em inglês” (Na comanda da atividade: escreva o que você aprendeu e o que já sabia sobre o assunto estudado na aula); “eu quero falar inglês”, entre outras.

Qual foi o meu maior desafio, vocês podem imaginar? Eu não desisti em momento algum! Com o tempo, lembro-me que os alunos começaram a ter voz ativa em todos os componentes curriculares e avanços significativos na aprendizagem.

Vale destacar que, segundo o estudo feito por Haydt (1997), a avaliação formativa proporciona o aperfeiçoamento não só das práticas pedagógicas, mas também fornece um aporte para que o estudante observe o próprio progresso e/ou retrocesso a fim de superá-los.

Conduzindo a discussão para outros assuntos pertinentes às experiências adquiridas com o tempo, torna-se necessário destacar que nas escolas que eu lecionei, havia poucos recursos pedagógicos (realidade de boa parte das escolas públicas), como: o giz, a lousa, o retroprojeto, *data show* (havia um para uso coletivo, então era quase impossível ter acesso a ele), atividades mimeografadas e quando a máquina de xerox não estava com defeito, folhas com atividades xerocadas com a finalidade de otimizar o tempo pedagógico e propi-

ciar momentos efetivamente construtivos para os estudantes.

Ademais, sem medir esforços, a maioria dos professores, em diversas ocasiões, prepara aulas em casa, planeja novas estratégias mediante os resultados observados nas avaliações aplicadas, compra materiais e confecciona inúmeros materiais para as aulas se tornarem mais proveitosas e atrativas. Tais ações deveriam ser realizadas no ambiente escolar e com horas extras remuneradas, subsidiadas por meio de políticas educacionais.

Outros detalhes a serem considerados diante da situação vivenciada por mim, foram também apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

Falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente. (BRASIL, 1998, p. 24).

Ainda conforme informações encontradas no mesmo documento normativo na seção “Uma síntese da situação atual do ensino de Língua Estrangeira no Brasil”, relata-se que:

O ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o *status* de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno. (BRASIL, 1998, p. 24).

Com relação à situação supracitada, pude presenciar e vivenciar um desmerecimento e um desprestígio por anos acerca do componente curricular que lecionava por parte da comu-

nidade escolar. Não consigo nem contabilizar a quantidade de vezes que escutei de pessoas da escola: “pra quê estudar inglês?”; “inglês não reprova!”; “por que você atribuiu conceito inferior a cinco se o aluno vai passar da mesma forma?”; “ah, pode utilizar as aulas de inglês para fazer outras coisas, pois não são importantes!”. Mediante tais manifestações orais eu sempre pensava: “o que farei para alterar esse panorama degradante e desmotivador?”

Passaram-se anos em torno de discussões e reflexões com relação à obrigatoriedade ou não da Língua Estrangeira (LE) na grade curricular, mesmo que na parte diversificada do currículo, inclusive prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no artigo 26, apresentando que:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir de quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, p. 90).

Vale destacar que em relação ao Ensino Médio, a LDBEN, no seu artigo 36, inciso III, traz à tona a ideia de que:

Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, p. 107).

Amigos, não pensem que diante de tantos enfrentamentos, contrariedades nos discursos existentes no ambiente escolar e nos documentos legais foram momentos fáceis, pois não foram, não. Existia indisciplina? Alunos desinteressados? Situações vividas pelos estudantes fora da escola que ecoavam na escola? Momentos nos quais fui médica, mãe, psicóloga e principalmente amiga? Praticamente em todas as aulas. O que eu fiz diante disso: enfrentei de cabeça erguida e “mãos à obra!” (risos).

Em meio a essa e outras situações, infelizmente, ocorreu em vários momentos um isolamento da minha parte, pois não conseguia aceitar que existia tanta rejeição e críticas infundadas quanto ao ensino de inglês na escola pública. Pensava: poderia ser tão diferente, um apoiando o outro, agindo com empatia. Mas, não! Era mais fácil agir dessa maneira!

Dizem que a vida pessoal não deve interferir na vida profissional. Como não? De cara, até conseguimos disfarçar. Porém, chega uma hora que extrapolam os limites, pois somos humanos, não é mesmo?

Enfrentei situações difíceis após o nascimento do meu filho – descobri mediante a realização de uma série de exames que ele havia nascido com a Síndrome do X-frágil² –, depressão pós-parto e quem dizia que iria me ajudar quando mais precisei, sumiu, e, aquelas pessoas que mal esperava ter por perto, estiveram. Sabem quem? Meus queridos estudantes! Eles me fizeram forte e a acreditar que tudo aquilo passaria e que nada de ruim me acometeria.

Apesar de tudo, superei as dificuldades e pensei: preciso procurar soluções para os problemas e não criar mais problemas! Foi fácil? Não foi. Pelo contrário, foi muito desgastante, triste e, às vezes, desanimador. Mas, acreditava que aquela criança veio ao mundo para nos trazer alegrias e nos levar a refletir sobre a vida como um todo.

Diante dessa adversidade, eu me fortaleci e voltei ao trabalho, onde fui acolhida com muito amor por todos, inclusive pelos meus pupilos. Sabia que voltar à escola seria bom

para alimentar o meu ego, pois sentia que era o meu lugar de paz, realização profissional e de plantar sementinhas de conhecimento.

Foi no meio de todas essas histórias narradas que aprendi e percebi que valia a pena refletir acerca da práxis pedagógica correlacionada aos aspectos pessoais que perpassaram a minha carreira profissional alterando percursos e acertando os mastros para navegar mares dantes navegados, tendo a possibilidade de alterar a minha realidade pessoal e profissional não apenas contada, mas escrita, repensada e investigada.

O que foi preciso para que tudo fosse feito? Uma escrita não só desenhada e tracejada por uma só uma mão e de uma vez por todas, entretanto, tantas vezes e quantas vezes fossem necessárias com o intuito de retratar a realidade de modo que pudesse funcionar como um instrumento de transformação educacional e social.

As inquietações eram constantes e praticamente diárias...

Elas envolviam desde o simples fato de planejar aulas até a problemática que estava relacionada às descrenças existentes quanto ao meu fazer pedagógico e o descrédito quanto ao componente curricular que eu ensinava.

Mudanças? Sempre acontecendo!

Logo, mediante o exposto nos parágrafos anteriores, consigo elencar as seguintes reflexões pedagógicas que me tornaram a professora que sou hoje: primeiramente, o desejo de ensinar; a motivação para que os estudantes sejam bem formados em todos os quesitos; a busca contínua e constante de novos conhecimentos para atender às individualidades e singularidades de cada um dos estudantes; criação de momentos atrativos e significativos de ensino e de aprendizagem; afetividade, empatia, atenção/cuidado, escuta sempre presente nos momentos de interação nas aulas com relação ao que e como eu pretendia ensinar tal

2 Para quem desconhece este termo, Guerreiro (1993) relata que é uma síndrome que causa um distúrbio genético ligado ao cromossomo x, sendo uma das causas hereditárias mais comuns relacionadas ao retardo mental, superada apenas pela Síndrome de Down. A transmissão ocorre de uma única forma, através da mãe, que é portadora da mutação. Ademais, a síndrome afeta mais os homens (estes, apresentam sintomas mais severos) que as mulheres.

objeto de conhecimento e até mesmo após o término das aulas (momentos mais direcionados com um ou outro estudante); importância de se aprender uma LE como parte do processo de formação de um cidadão do/para o mundo; apresentação e realização de situações de aprendizagem que façam sentido para a vida como um todo; reflexão sobre a prática sempre pensando em fazer o melhor; rever o que ficou bom (considerando a minha avaliação docente e principalmente a visão discente ao avaliar a aula); o que pode ser melhorado para que os estudantes se desenvolvam integralmente.

Em busca de interlocutores: uma abordagem teórica possível

O ensino de inglês no Brasil, em especial, na rede pública, tem se modificado expressivamente ao longo dos anos à medida que ocorrem transformações educacionais, sociais, econômicas, políticas, culturais, ideológicas e até mesmo tecnológicas.

No caminhar da história da educação brasileira, ocorreram transformações – não somente políticas – com relação ao currículo. Desde a Reforma Pombalina se defendia a inclusão no ensino de línguas vivas como o francês, o inglês e o italiano, com o objetivo de estreitar as relações comerciais, além do ensino obrigatório da língua portuguesa. Esse cenário somente começou a ser alterado após a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil em 22 de janeiro de 1808. Entretanto, o ensino de língua inglesa teve diversas dificuldades em sua implementação no Brasil, tendo somente se consolidado com a criação do Colégio Pedro II em 1837.

Considerando esses aspectos, conseguimos observar a instabilidade e desmerecimento que as políticas educacionais existentes naquele período já apresentavam explicitamente mediante a ausência de diretivas que determinassem a importância do ensino de língua

inglesa não somente por questões político-econômicas, visto que o social tão pouco fazia sentido para aqueles que estavam à frente do governo do país.

Anos se passaram, instabilidades e, em aspectos, estabilidades, ainda persistiam em ocorrer...

Entre idas e vindas, nesse contexto histórico, aconteceram outras reformas – em razão de questões políticas – que ainda demonstravam a indecisão e o desprestígio quanto a inserção ou não da língua inglesa no currículo vigente que mal definiam as metodologias que deviam ser seguidas e/ou aproveitadas. Nesse sentido, conforme apresenta Leffa (1999) o ensino de LE vivas, entre elas o inglês, teve uma redução de estudo e carga horária, chegando a atingir quase metade das horas dedicadas aos estudos das línguas até o fim do Império.

Considerando os avanços significativos quanto ao ensino de línguas durante a Reforma Capanema, em 1942, é inegável que ela apresentou o que havia de mais avançado para o ensino de línguas da época no Brasil, preocupando-se com a questão metodológica, fazendo recomendações para o uso do Método Direto³ e reiterando algo já preconizado em outras reformas educacionais, o fato de que o tal ensino deveria servir não somente para objetivos instrumentais, mas também, conforme Chagas: “um ensino pronunciadamente prático”.

Após a II Guerra Mundial, muitas transformações vêm ocorrendo seja diante do ensino da língua nas escolas públicas e privadas, seja pensando a partir dos aspectos políticos, econômicos, tecnológicos e sociais que conduziram à quebra de barreiras entre os países e com isso

3 Surgiu e foi de encontro ao método da gramática e tradução, por ter como foco a comunicação. Era preocupação do novo método, a formação do aluno, capaz de se comunicar oralmente na língua estrangeira que estava sendo estudada em situações práticas, e não somente literárias. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-9-no-9-12016/252-o-metodo-direto-e-os-livros-de-ingles-no-brasil>. Acesso em: jun. 2020.

firmou-se o uso da língua inglesa como língua oficial de comunicação da globalização.

Posteriormente, em 1961, foi aprovada a primeira LDBEN (Lei nº 4.024) e, a partir de então, o ensino de LE foi prejudicado novamente, pois deixou de ter um caráter obrigatório na grade curricular, transformando-o em algo complementar ou optativo e, além disso, conduziu a uma redução significativa no número de línguas no currículo (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2010).

Em 1971, outra LDBEN, a nº 5.692 (BRASIL, 1971), foi divulgada durante o período do Regime Militar, na qual propunha-se mudanças relativas ao ensino de LE, dentre elas a redução de anos de estudo regular (LEFFA, 1999).

Ainda diante de instabilidades e contradições nas políticas educacionais, a partir de 1996 com a reconstrução da LDBEN de nº 9.394, fica estabelecido a alteração nas nomenclaturas – 1º e 2º graus – para o Ensino Fundamental e o Médio e evidencia novamente o cunho obrigatório de uma LE a partir da 5ª série (atual 6º ano) ficando a cargo da instituição dentro de suas possibilidades, a escolha da língua a ser ensinada. Na sequência, novos documentos foram criados e publicados em 1998 (PCNs do 3º e 4º ciclos - Ensino Fundamental) e em 2000 (PCNs para o Ensino Médio).

Acontecem muitas divergências nas políticas educacionais com relação à inserção da LE moderna no currículo oficial, tendo ficado expresso inicialmente que seria uma disciplina da parte diversificada e, após vários debates, chegaram à conclusão de que ela seria algo imprescindível para a formação dos estudantes. Entretanto, vários estudos continuam a debruçar-se na questão de que na escola pública não se ensina e nem aprende inglês, em outras palavras, não funciona.

Buscando conhecer os motivos pelos quais o ensino dessa língua é tão depreciado, juntamente com a ideia de que é fracassado no

ambiente escolar, Almeida Filho (1993) sustenta que os professores possuem um domínio muito precário da língua que ensinam e que, muitas vezes, têm um conhecimento bem superficial das teorias de ensino/aprendizado de línguas, atuando quase que exclusivamente com base em suas próprias convicções e experiências, ou seja, sem nenhuma base acadêmica, teórica e metodológica.

Em contrapartida, é relevante apresentar o conceito equivocado e errôneo de “fracasso escolar”, que, de certa forma, a escola, professores e a educação como um todo referem-se. Em outras palavras:

O fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater. O ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado ‘fracasso escolar’. (CHARLOT, 2000, p. 16).

Logo, diante desse cenário degradante, e, por vezes, sem uma sequência lógica orientada, o professor tem função primordial ao analisar reflexivamente todas as mudanças ocorridas no contexto político, educacional, social e econômico, seja mediante a determinação por meio das políticas que estabeleceram a obrigatoriedade de uma LE na grade curricular a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, seja ao refletir sobre a própria história de vida pessoal e profissional, considerando também as mudanças de paradigmas, metodologias e estratégias de ensino.

Quando me tornei professora-pesquisadora: representações a partir do desenho metodológico

Ao percorrer o caminho tortuoso, conflitante

e, de certa forma, apaixonante, pude me ver diante de reconstruções não só quanto à práxis pedagógica, mas também modificar inúmeras vezes a rota dos saberes didático-pedagógicos segundo estudos e pesquisas incessantes acerca daquilo que me deixava desconcertada, instável e com reflexões críticas que borbulhavam a minha mais pura mente de professora.

Desde o início da carreira, venho enfrentando desafios que, por vezes, tornaram-me mais forte e impediram que eu desistisse da docência, pois quando estava vivenciando determinadas situações que achava que não teriam soluções e/ou que pudessem ser contornadas com uma pitada de bom humor, ânimo e insistência, questionava-me o que poderia fazer, senão ser professora. Vendedora, quem sabe!?! Seguir outra carreira? Poderia ser uma possibilidade, talvez! Mas, o que faria? (Tudo me respondia: você é e sempre será professora, não percebeu ainda?).

Essas e outras perguntas perpassavam os meus pensamentos mais profundos e me proporcionavam momentos incríveis de (auto) reflexão e (auto)crítica. Era engraçado que passava dias e me perguntava a mesma coisa, no entanto, as respostas vinham instantaneamente.

Após muitos anos na educação ao agir persistentemente, consigo visualizar que o meu lugar e a minha função social é como bem retratou Malala Yousafzai, em 2013, ao fazer um discurso na Organização das Nações Unidas (ONU), ao dizer: “Que possamos pegar nossos livros e canetas. São as armas mais poderosas. Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo”.

Nesse processo de formação inicial e continuada enquanto professora de língua inglesa, pude me apegar a formas e estilos de ensinar e aprender (quem disser que não aprende ensinando, está muito equivocado, não é?). Entretanto, aprendi que para alterar o modo

como as pessoas e os estudantes encaravam as aulas e as estratégias/metodologias que eu propunha, eu teria que tornar pesquisadora da minha prática pedagógica sempre exaltando e colocando no centro da atividade educativa – o aprendiz/aluno – aquele que poderia e deveria colaborar direta e indiretamente para que tudo que eu fosse realizar em sala tornasse atrativo, efetivo e significativo.

Para iniciarmos o processo de produção escrita, determinamos como opção de pesquisa a abordagem qualitativa que engloba o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos, por exemplo: estudo de casos, história de vida, experiência pessoal, textos e produções, textos observacionais/registros de campo, históricos interativos e visuais, entre outros documentos.

Nesse sentido, o pesquisador das Ciências Humanas utiliza várias práticas interpretativas interligadas na esperança de sempre conseguirem compreender um pouco melhor o assunto que está estudando (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Inicialmente, foi realizado um estado de conhecimento⁴ na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Education Resources Information Center (ERIC) nos últimos cinco anos mediante a utilização dos descritores “ensino de inglês” AND “narrativas autobiográficas”, “políticas educacionais” AND “ensino de inglês”, “ensino de inglês” AND “escola pública”, com a finalidade de identificar o que foi produzido nos âmbitos nacional e internacional. Além disso, leituras de livros e textos que abordam a respeito da história do ensino de inglês no contexto da escola pública.

4 Neste texto, estado de conhecimento é entendido na perspectiva de Morosini (2015, p. 102) como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Mediante os resultados obtidos, convém destacar que não foram encontrados textos que se relacionavam diretamente ao tema abordado por mim na pesquisa. Sendo assim, a maior parte dos textos abarcava questões referentes à pesquisa (auto)biográfica, na qual o pesquisador não era o sujeito da análise, e sim narrativas de terceiros que foram coletadas por pesquisa de campo, estudo de caso etc.

Ademais, quanto ao ensino de inglês e as políticas educacionais, os temas apresentados nas teses e dissertações traziam informações sobre as políticas educacionais de um modo geral e não somente fazendo referência ao ensino de inglês na perspectiva que propomos nessa presente pesquisa.

Após realizar esta etapa – estado de conhecimento – concluímos que a pesquisa que realizamos aponta aspectos relevantes e significativos por ter como base de análise e estudo as narrativas da própria pesquisadora permeada por encaminhamentos estabelecidos acerca do ensino, das políticas educacionais, da formação e identidade docente permeada pela reflexão na ação.

Posteriormente, foi realizada uma análise documental que, de acordo com Gil (2008), apresenta semelhanças com a pesquisa bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes, pelo fato de que são materiais que ainda não receberam um tratamento de análise ou que ainda podem ser reelaborados conforme o objeto de pesquisa.

A fim de corroborar com as etapas elencadas acima e contribuir efetivamente com a análise⁵ dos dados apresentados na literatura científica e nos documentos oficiais, convém destacar o uso de narrativas escritas pela própria pesquisadora. Por meio delas, foram analisados eixos temáticos que irão perpassar os demais aspectos metodológicos e, sobretudo,

compuseram a sequência lógica da produção escrita.

Diante da escrita de narrativas autobiográficas, os eixos temáticos escolhidos, inicialmente, são separados em dimensões que envolvem: o retrato da história de vida pessoal iniciando-se na infância; a vida escolar e acadêmica acerca da escolha pela docência; a trajetória enquanto docente; o processo de reflexão na ação, sobre a ação e da ação sobre ação; as transformações ocorridas nas políticas educacionais e sociais e seus reflexos na sala de aula; ausência e ineficácia dos materiais didático-pedagógicos; carreira docente desvalorizada; metodologias e estratégias de ensino utilizadas ao longo dos anos enquanto professora de língua inglesa; modificações alcançadas com relação aos discursos dos alunos, demais professores e gestão escolar quanto à crença de que não se ensina inglês na escola pública; qual era o perfil dos estudantes que tínhamos e aqueles que temos hoje.

Para tanto,

[...] aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação. Evidentemente, a família é o lugar principal dessas mediações. Os pais são objetos de memórias muito vivas. Estabelece-se com cada um deles uma relação particular, que vai, por vezes, mostrar-se determinante na oral escolar e profissional. (DOMINICÉ apud NÓVOA, 2010, p. 87).

Além disso, o autor ainda ressalta que o material biográfico está cheio de traços que influem a capacidade formadora das confrontações da vida cotidiana, das contrariedades sofridas, das revoltas declaradas. Em outras palavras, tudo o que acontece na vida pessoal interfere, influencia e, muitas vezes, colabora para a emancipação por meio da qual o adulto dá progressivamente forma a sua existência (DOMINICÉ apud NÓVOA, 2010, p. 87).

⁵ Análise, no contexto que aqui se insere, é “uma questão de dar significado às primeiras impressões, bem como às compilações finais” (STAKE, 1995, p. 71).

Corroborando com as ideias supracitadas, Josso (2002) relata que a abordagem biográfica é “um caminhar para si”, pois correlaciona-se a tudo o que o sujeito constrói de si mesmo em suas narrativas, tornando-as um meio de reflexão, análise e autoavaliação que vão desde as experiências adquiridas no percurso profissional até as aprendizagens conquistadas enquanto pessoa ao longo da vida.

Por fim, fizemos a fundamentação teórica intercalada e atrelada às informações apresentadas nos escritos autobiográficos com o intuito de responder às perguntas de pesquisa, contemplar os objetivos específicos estabelecidos para o objeto de estudo e, conseqüentemente, apresentar dados que corroboram para o entendimento científico do problema de pesquisa.

O presente, reflexão do que já foi e semente do que virá: práticas reflexivo-críticas

Ao olhar toda a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica com os olhares mais atentos e pensando que a partir do instante em que me vi pesquisadora da minha prática, a práxis pedagógica tornou-se ainda mais significativa e expressiva, pelo fato de que eu conseguia observar as situações por ângulos diferentes sempre considerando a realidade da escola, os estudantes e suas especificidades e o que poderia usar enquanto intervenções pontuais.

As perguntas que me acompanhavam eram: o que os estudantes pensavam sobre a vida? O que a escola tinha a oferecê-los? Qual a visão que eles possuíam acerca de mim enquanto professora? O que estava ensinando era realmente importante e/ou necessário para o que eles gostariam de encontrar no ambiente escolar? Reflexões estas que me conduziam a sempre considerar que antes dos conhecimen-

tos científicos, o que mais importava era a formação global/integral do ser humano.

Por outro lado, ao olhar para o meu crescimento pessoal e profissional e, sobretudo, enquanto professora de língua inglesa, consigo delinear em meio aos avanços, aos retrocessos, às frustrações da docência, às alegrias e frutos que colhi, tenho colhido e que já foram semeados. Ademais, é pertinente destacar que quando eu me vi modificando constantemente as minhas práticas docentes diariamente em todos os sentidos, alterando as rotas e modificando os caminhos, pude concretizar e desmistificar o discurso improcedente de que não se ensina e nem se aprende inglês na escola pública.

Ao rememorar as atribuições do professor enquanto pesquisador e, ao mesmo tempo, reflexivo, torna-se pertinente e necessário contemplar, nesta discussão, a importância que o docente tem diante da sociedade, seja ao tratar de assuntos de cunho pedagógico, seja com relação aos aspectos referentes ao contexto que o circunda. Para tanto, o papel político do professor é estar engajado nas lutas sociais a fim de transformar os estudantes em cidadãos que possuem mais do que conhecimentos, mas também que possam intervir na realidade que vivem.

Nesse sentido, é visto nesse professor uma potencial autorreflexão e ação transformadora para além da própria prática, levando em consideração a problematização teórico-prática e, ao repensar o processo de ensino e aprendizagem, modifica-se perceptivelmente a abordagem pedagógica diante dos fatores internos e externos à sala de aula e, sobretudo, à escola. É pertinente ponderar que:

O ensino para a transformação social significa educar os estudantes para assumir riscos e para lutar no interior das contínuas relações de poder, tornando-os capazes de alterar as bases sobre as quais se vive a vida. Atuar como in-

telectuais transformadores significa ajudar os estudantes a adquirir um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, de modo que estas instituições possam se abrir a um potencial de transformação. Uma transformação, neste caso, dirigida à progressiva humanização da ordem social. (GIROUX, 1997, p. 90).

Ampliando a constatação teórica supracitada, Contreras (2002) salienta que, para o professor intelectual concretizar-se efetivamente, pressupõe uma prática intelectual crítica direcionada à solução de problemas e situações da vida diária, a partir do desenvolvimento não só da “[...] compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com os alunos, deve desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola”. (CONTRERAS, 2002, p.158).

Ainda de acordo com os estudos de Contreras (2002), Smyth propõe que os professores se façam perguntas “críticas” como as seguintes: de onde procedem historicamente as ideias que eu incorporo em minha prática de ensino? Como cheguei a apropriar-me delas? Por que ainda continuo respaldando o meu trabalho nelas? A que interesses servem? Que relações de poder estão implicadas? Como essas ideias influem no meu relacionamento com os alunos? À luz do que descobri, como posso trabalhar de forma diferente?

Ao abordar tais questões, compreende-se a necessidade de retomar ao conceito da Teoria da Indagação de John Dewey (1859-1952), na qual Schön busca fundamentos para a construção de sua teoria de prática reflexiva, embasada nas ideias de reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e, conseqüentemente, a reflexão sobre a reflexão na ação concatenadas não somente à prática docente, mas também quanto à escola, ao coletivo, ao trabalho em si e, além disso, supõe que o professor, neste

percurso formativo, consiga realizar ações que dinamizem a relação teoria-prática e assim compreenda que há idas e voltas, avanços e retrocessos, percursos necessários entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

A partir dessas discussões apresentadas, observando o cenário atual, especificamente até o fim do ano de 2019 que é o foco deste estudo, percebo que as minhas reflexões e críticas quanto às minhas práticas pedagógicas, quanto ao que vigora nas políticas educacionais, a realidade da escola, a precariedade não só de materiais/recursos didáticos e tecnológicos, mas também de uma base de formação docente que seja consistente e de acordo com o que vivenciamos na sala de aula, um currículo criado a partir do real de cada escola, entre outros fatores, digo-lhes de antemão: para ser professor, precisa ter coragem e amor à educação!

Caminhos percorridos, diálogos e reflexões posteriores acerca de práticas pedagógicas bem-sucedidas

Considerando tudo que foi relatado em minhas narrativas e, até mesmo por meio dos documentos e fundamentação teórica, não como forma de encerrar aqui as reflexões, análises e apontamentos confrontando por meio da minha prática pedagógica, é sabido que o ensino de língua inglesa pode acontecer de maneira significativa na escola pública.

A partir das experiências adquiridas em todo o meu percurso pessoal e profissional, sendo elas frustrantes, outras menos e tantas outras de sucesso, convém dizer aqui que tive vontade de trocar de profissão imediatamente, não somente pelos percalços enfrentados na sala de aula com os estudantes indisciplinados e os desafios que temos que encarar quanto ao processo de ensino e de aprendiza-

gem, mas principalmente por não ter um apoio incondicional da mesma forma que eu proporcionava aos meus companheiros de trabalho, alunos e família.

Com isso, a minha dedicação ao trabalho em todos os sentidos considerava sempre a intencionalidade pedagógica e, sobretudo, as singularidades de cada um dos estudantes. Nesse sentido, as reflexões e análises feitas por mim, a partir das situações de ensino e de aprendizagem vivenciadas no ambiente escolar, proporcionavam-me variadas formas de compreender o processo educativo e suas especificidades. Ademais, era e é necessário pensar acerca das transformações necessárias nas práticas didático-pedagógicas, considerando o que foi bom, o que precisava melhorar e o que podia ser melhor ainda mediante a realidade local e os enfrentamentos socioemocionais dos estudantes dentro e fora da escola para, de fato, concretizar o processo educativo de forma significativa.

Você deve estar se questionando: isso foi possível sempre? Óbvio que não! Entretanto, buscava aprimorar as minhas formas de ensinar considerando diariamente o olhar do estudante com relação ao que era proposto, as perguntas que poderiam ter e as indagações que eu os levaria a refletir, se era viável esta ou aquela atividade, agindo de maneira empática e inclusiva.

Rememorando a questão do ensino de língua inglesa no contexto da escola pública, vivo até os dias de hoje situações que me levam a pensar o porquê ainda as pessoas desmerecem esse componente curricular tão válido para/na formação do estudante, do ser humano.

Para tanto, eu sempre esclareço no ambiente escolar, em conversas com os professores de outras áreas do conhecimento e até mesmo em situações vividas em sociedade que, por meio do ensino e da aprendizagem de

uma língua adicional, seja ela qual for, – em especial, o inglês –, conduz-se o aprendiz a uma formação centrada nos princípios da cidadania, no reconhecimento cultural do país e de outras culturas pelo mundo.

Inicialmente, até entendo que é uma língua difícil de se aprender – pode ser pela resistência e/ou não acreditar que ela seja realmente importante –, que se apoiam no discurso sem fundamentos de que “não sabem nem o português, quem dirá o inglês”, utilizando-o como desculpa para não saírem da zona de conforto. Como e o que eu fiz para que as crenças em torno do não ensino e da não aprendizagem na escola pública comessem a ser desmistificadas?

Analisando pelo viés das crenças que os estudantes possuíam, primeiramente, é necessário ressaltar que eu não consegui atingir a totalidade das turmas que eu tive ao longo desses 15 anos de docência, pois eu não desenvolvia o meu trabalho a partir da pedagogia do convencimento. No entanto, apresentava sempre o que havia de adequado, interessante, atrativo para as turmas – considerando, sobretudo, as singularidades de cada estudante – e intervenções necessárias para que os alunos comessem a ver as aulas de língua inglesa com um olhar diferente daquele que a sociedade como um todo já cristalizou que é: não se ensina e nem se aprende inglês na escola pública.

Até o momento atual, inúmeros desafios foram superados, desvendados e outros ainda estão pairando em minha mente reflexivo-pedagógica. Acredito que as sementes que foram semeadas no início da minha carreira docente já consigo vê-las florir.

Acredito que ainda há muito o que se fazer, pensar-se e refletir diante das minhas práticas pedagógicas, apesar da experiência já adquirida ao longo dos anos, sou um ser em constante metamorfose, que erra muito, mas tenta acer-

tar mais a partir da minha atuação enquanto uma professora reflexiva e pesquisadora de tudo ao redor. E, como diz Palmer (2012), “nós ensinamos aquilo que somos”.

Logo, encerro os meus pensamentos e reflexões disposta a dissipar e compartilhar tudo o que aprendi por meio dos estudos e pesquisas realizadas, deixando claro que este ciclo não se encerra por aqui, pois, como já disse anteriormente, o professor consciente da sua função social, pensada a partir dos princípios de uma educação emancipatória e libertadora, está em constante (de)formação e transformação. Para tanto, tenho em meu coração cheio de alegria e ânimo que, a partir deste estudo, é possível resumir tudo em uma só palavra: realização. Sabem o que é ter voz ativa? Pois é! Em boa parte dos meus escritos, eu tive vez e voz.

Referências

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 Menna Barreto. (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 191-216.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Ensino de 1º e 2º grau. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua es-

trangeira. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. *In*: NÔVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a Formação**. Natal, EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 143-153.

DONNINI, Livia Donnini; PLATERO, Luciana; WEIGEL, Adriana. **Ensino de língua inglesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

FÉLIX, Ademilde. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. *In*: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 93-110.

FRANÇA, Sandra Stefani Amaral. **Políticas para formação de professores**: reflexões sobre o estágio supervisionado- do legal ao real. 135 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUERREIRO, Marilisa Mantovani. **Abordagem neurológica na síndrome do X-frágil**. 1993. 92 f. Tese (Dou-

torado em Neurociências) – Faculdade de Ciências Médicas, Unicamp, Campinas, 1993.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Editora Educa-Formação/Universidade de Lisboa, 2002.

LEFFA, Vilson José. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas. São Paulo: APLIESP, 1999. n. 4, p. 13-24. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf> Acesso em: 20 maio 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. A identidade do professor de Inglês. *Apliemge: ensino e pes-*

quisa. Apliemge/Fapemig, Uberlândia, n. 1, p. 9-17, 1997. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/identidade.htm>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya et alii. **Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa no processo de inclusão**. Curitiba: Appris, 2020.

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

SOUZA, Dulcineia Beirigo de. Os dilemas do professor iniciante: Reflexões sobre os cursos de formação inicial. *Revista Multidisciplinar da UNIESP*, Presidente Prudente, v. 08, p. 35-45, dez. 2009. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20180403122844.pdf. Acesso em: 01 ago. 2020.

STAKE, Robert. **The art of case study research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

Recebido em: 01/03/2022

Revisado em: 31/05/2022

Aprovado em: 30/07/2022

Publicado em: 31/08/2022

Érica Gois Nicochelli é mestra em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Professora de Língua Inglesa da Educação Básica nas redes estadual e municipal. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em “Políticas e práticas de formação de professores: uma investigação em torno de sua capacidade de responder aos novos desafios docentes”. E-mail: erica_nicogois@hotmail.com

Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular pela Universidade Estadual Paulista (Unesp); docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em “Políticas e práticas de formação de professores: uma investigação em torno de sua capacidade de responder aos novos desafios docentes”. E-mail: utopico92@gmail.com

UMA EDUCADORA E SEUS (SÓCIO)EDUCANDOS: AUTOBIOGRAFIAS E MÚLTIPLAS IDENTIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA

■ ELISA DEFELIPPE

<https://orcid.org/0000-0002-8486-4716>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

Como experiências autobiográficas podem contribuir para que (sócio)educandos percebam suas múltiplas identidades? A partir dessa questão, pretendo apresentar e analisar uma atividade pedagógica realizada com adolescentes acusados de cometer atos infracionais e por isso estarem internados em uma unidade de medidas socioeducativas. A escrita deste artigo possibilita entender outra experiência autobiográfica, a da educadora em questão, que é também uma professora-pesquisadora-autora do ensino de História. Entrelaçando esses dois fios autobiográficos, esta narrativa em primeira pessoa pretende dar materialidade pedagógica a discussões teóricas, a partir dos conceitos de identidade, autobiografia e saber docente no campo do ensino de História e da educação popular, com educandos em uma situação triste e peculiar: a da privação de liberdade.

Palavras-chave: Autobiografia. Identidades. Narrativa. Saber docente. Ensino de História.

ABSTRACT

AN EDUCATOR AND HER STUDENTS: AUTOBIOGRAPHIES AND MULTIPLE IDENTITIES IN HISTORY TEACHING

How can autobiographical experiences contribute to students undergoing socio-educational measures perception of their multiple identities? In order to answer this question I intend to present and analyze a pedagogical activity carried out with adolescents accused of committing infractions, who are under detention in a unit of socio-educational measures. The writing of this article enables my own understanding of my autobiographical experience, as I am a History teacher/researcher/author myself. This first-person narrative, which intertwines these two autobiographical threads, aims at attributing pedagogical materiality to theoretical discussions, based on the con-

cepts of identity, autobiography and teacher knowledge in the field of History and popular education, with students in a sad and peculiar situation – that of liberty deprivation.

Keywords: Autobiography. identities. Narrative. Teacher Knowledge. History Education.

RESUMEN

UNA EDUCADORA Y SUS ESTUDIANTES: AUTOBIOGRAFÍAS E IDENTIDADES MÚLTIPLES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

¿Cómo experiencias autobiográficas pueden contribuir para que (socio) estudiantes perciban sus múltiples identidades? A partir de esta cuestión, pretendo presentar y analizar una actividad pedagógica que se realizó con adolescentes acusados de cometer actos infraccionales y, por eso, se encuentran internados en unidades de medidas socioeducativas. La escrita de este artículo posibilita comprender otra experiencia autobiográfica, la de la educadora en cuestión, que también es una maestra-investigadora-autora de la enseñanza de Historia. Al entrelazar estos dos hilos autobiográficos, esta narrativa en primera persona pretende atribuir materialidad pedagógica a las discusiones teóricas, a partir de los conceptos de identidad, autobiografía y saber docente en el campo de la enseñanza de Historia y de la educación popular, con estudiantes en una triste y peculiar situación: la de la privación de libertad.

Palabras clave: Autobiografía. Identidades Narrativa. Profesor do conocimiento. Enseñanza de la Historia.

Para início de conversa...

Este artigo apresenta alguns dos resultados da minha pesquisa – cujo tema, resumidamente, é a relação entre os jovens e o tempo – iniciada em 2018, no mestrado, e que está se desdobrando no doutorado. Este trabalho é, portanto, um recorte do que já foi pesquisado, ao mesmo tempo em que se propõe a ser um aprofundamento do que a pesquisa está se tornando.

Esta advertência inicial se faz necessária por alguns motivos. O primeiro deles é dar conta à(o) leitor(a) da historicidade do processo de pesquisar. Ainda mais quando a pesquisa é realizada em uma sala de aula, sendo a autora

deste texto, também, uma professora-pesquisadora. Jogar luz nesse percurso é, pois, uma oportunidade de analisar a historicidade na produção do *saber docente*, que, nesse caso, misturou-se no âmbito da educação básica e da academia.

O segundo motivo desta introdução é que este artigo, por fazer a escolha metodológica de ser uma narrativa autobiográfica de uma experiência pedagógica do ensino de História, necessita elucidar onde aconteceu e quem são os personagens envolvidos. Aqui, pretende-se estudar o cotidiano da sala de aula em um espaço de produção de aprendizagem pouco co-

nhecido de muitos educadores: o da privação de liberdade. E isso a partir da voz de quem se propõe a educar, isto é, da professora, por isso a escolha epistemológica de usar a primeira pessoa do singular para narrar essa experiência.

Atuo desde 2017 como voluntária em alguns projetos de educação popular dentro de unidades de medidas socioeducativas, na cidade do Rio de Janeiro. Um ano dessa experiência foi utilizado como campo para (parte da) pesquisa que aqui será apresentada. Esse ponto será pormenorizado na primeira seção do artigo, articulando uma breve discussão teórica sobre narrativa autobiográfica (ARFUCH, 2016) e saber docente (TARDIF, 2000, ZAVALLA, 2012).

Por conseguinte, os educandos pesquisados são jovens privados de liberdade que, por terem sido acusados de cometer atos infracionais,¹ estão internados cumprindo medida socioeducativa. O órgão responsável pela gestão dessas medidas, no estado do Rio de Janeiro, é o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (Degase). Contudo, a maior parte dos envolvidos diretamente na privação da liberdade de adolescentes – desde agentes até os próprios internos – refere-se à internação, de maneira informal, como “cadeia”. Juridicamente não é correto utilizar esse termo para se re-

ferir ao local em que estão internados os adolescentes, tal qual não se deva usar o termo “cumprir pena” e sim “unidades de internação para cumprimento de medidas socioeducativas”. No entanto, faço uso do termo “cadeia” para respeitar a maneira como os alunos se sentem: presos. Assim como tantos outros, é um termo nativo. Assumido o erro conceitual, do ponto de vista jurídico, para reafirmar um sentido social e político da lógica da punição que, infelizmente, é costumeira nessas instituições. A palavra “cadeia” sempre aparecerá grafada com aspas.

Este trabalho não se compromete a dar voz aos jovens pesquisados,² no sentido de que ao analisar o que trabalhamos em sala, sempre serei eu a narradora do que lá aconteceu, portanto, com muitas interferências minhas. A voz será deles quando eles mesmo puderem produzir suas próprias narrativas. No entanto, meu trabalho ganha valor científico quando pretende dar voz ao saber produzido pela professora da educação básica que sou, saber esse difícil de ser alcançado, e, muitas vezes, desprestigiado. A chance de repensar a minha própria prática enquanto professora e a possibilidade de produzir pesquisa acadêmica sobre isso ultrapassam uma mudança restrita à minha sala de aula. Com isso, a prática do ensino de História se torna objeto de pesquisa da pesquisadora-professora, e isso é de suma importância.

Ser jovem e estar privado de liberdade é condição suficiente para marcar uma vida, criar identidades e estigmas nos indivíduos que frequentam o sistema socioeducativo brasileiro. Contudo, quem são esses adolescentes? Existe uma identidade comum? É possível traçar um perfil? O que dizem as pesquisas oficiais? Como eles se reconhecem?

1 A infração cometida por um adolescente recebe o nome de “ato infracional” e pode juridicamente ser entendido como “a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (ECA, artigo 103) praticada por pessoas com idades compreendidas entre 12 e 18 anos incompletos. Ainda segundo o estatuto, tais pessoas são penalmente inimputáveis (ECA, artigo 104). Assim, o adolescente não comete um *crime* e a ele não incide responsabilidade penal. Isso não significa dizer que não exista responsabilização jurídica, pessoal e social, tanto que existem diferentes possibilidades de medidas socioeducativas: orientação e apoio sociofamiliar; apoio socioeducativo em meio aberto; colocação familiar; acolhimento institucional; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; semiliberdade; e internação (ECA, artigo 90). Cabe apontar que esses parâmetros estão presentes na legislação, mas que, em muitos aspectos do cumprimento da medida socioeducativa, existe sim um caráter punitivo e penal.

2 Em alguns momentos deste artigo, os alunos envolvidos na pesquisa foram citados, porém seus nomes foram ocultados a fim de preservar a identidade dos mesmos.

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e diferença são criações sociais e culturais. (SILVA, 2018, p. 76)

Na segunda seção, será feito um breve levantamento bibliográfico a partir de autores que pensam o conceito de identidade, diferença e estigma (HALL, 1998; BAUMAN, 2000; GOFFMAN, 2004 e SILVA, 2014). Será, então, analisada uma oportunidade de aprendizagem produzida por mim, cujo objetivo é tencionar justamente essas múltiplas identidades dos jovens. Entendo que tal atividade pedagógica intitulada “Bingo de papéis sociais” convidou aqueles meninos a buscarem dentro de si outras formas de se perceberem no mundo, função primordial do ensino de História, e, sendo esta atividade uma oportunidade para que eles escrevessem sobre a própria vida, encaixo-a no que Arfuch intitula “espaço biográfico” (2016).

“Como eu fui parar na ‘cadeia’?”: narrativa autobiográfica e produção de saber docente

A primeira vez que eu dei aula em uma “cadeia” foi a convite de um amigo que dava aulas no Educandário Santo Expedito (ESE), no complexo de Gericinó, em Bangu. Eu nunca tinha ouvido falar em Degase, minha memória parava ainda na antiga Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem). Não conhecia nada daquele lugar, nunca havia tido relação alguma com pessoas que cumpriam medidas socioeducativas, nem mesmo penas, nem havia estudado nada na universidade sobre educação em lugares privados de liberdade. Para ser bem honesta, até hoje eu não sei dizer o que efetivamente me fez querer estar ali – tal-

vez curiosidade ou um certo “fetiche antropológico”³ com o diferente, sentimentos dos quais não me orgulho agora.

Eu até poderia dizer que foi um convite, mas a verdade é que eu insisti muito para que esse amigo me chamasse. Até que, no dia 18 de julho de 2017, na última aula do ano, ele encontrou a brecha possível para que eu ministrasse uma oficina sobre direitos humanos, como professora convidada. O objetivo principal da aula-oficina era que os alunos entendessem que o conceito de justiça possui historicidade, isto é, ao longo do tempo ele pode mudar. Para isso, utilizamos duas fontes históricas: trechos do Código de Hamurábi (XVIII a.C.) e trechos da Declaração Universal de Direitos Humanos (XX).

Elaboramos a oficina juntos, tentando moderar as expectativas de dar aula para um público tão diferente daquele com o qual eu estava acostumada, já que sou professora da rede privada de ensino. Pegamos metrô, depois trem, até que chegamos a Bangu. Pegamos uma van e, duas horas depois do início da jornada, chegamos ao Complexo de Gericinó. Fomos revistados, deixamos todos os nossos pertences em um armário, passamos por umas três grades e finalmente entramos – eu, meu amigo e o estagiário – no local onde a aula aconteceria. O barulho da grade fechando atrás de você é algo que não me acostumo até hoje. Um dos agentes foi muito provocativo, debochou várias vezes do meu interesse em estar ali. Deu-nos diversas orientações de segurança (muito mais com um tom de ameaça do que de orientação): nós não deveríamos ficar de costas para os alunos e deveríamos ter cuidado com materiais que podem virar arma (apontador, lápis e até papel). Acredito que a intenção dele era criar um tom ame-

3 Como ironicamente canta Criolo: “Cientista social, tragédia e Casas Bahia gostam mais de favelado do que de Nutela”.

drontador. Mesmo assim, eu não me senti desencorajada.

Nós nos preparamos para duas aulas, uma de manhã e outra de tarde, com um intervalo de almoço com os agentes e funcionários. A aula da primeira turma, a da manhã, foi embaraçosa, pois eu ainda estava muito nervosa e pouco confortável com toda aquela situação. Para piorar o clima de tensão, os alunos dessa turma não se entrosavam muito, pois eram da “minoría”, ou seja, não pertenciam a maior facção criminosa do Rio de Janeiro, o Comando Vermelho (CV). Faziam parte da facção Amigos dos Amigos (ADA) ou da organização Terceiro Comando. Pertencer a alguma facção é muito comum, como será abordado na última parte do artigo, mas, naquele momento, eu não sabia de nada disso.

Na segunda turma, a da tarde, pelo contrário. Os alunos já se conheciam e tinham certa amizade, pois eram todos do CV; isso já conferia uma identidade ao grupo. Eu também já estava mais à vontade e, por isso tudo, a aula foi bem mais leve. Em muitos momentos, eu até esqueci que estava na “cadeia”.

Eu fiquei muito impactada com essa experiência. Dar aula ali foi diferente de tudo que eu já tinha vivido (na época eu tinha 12 anos de sala de aula como professora). Muitas falas daqueles meninos me motivaram a voltar ao Degase. Eles eram muito espertos e debochados, um humor rápido, que muitas vezes eu não entendia, por causa das muitas gírias e do tom quase cantado com que falavam, difícil de pôr no papel (embora hoje eu seja até capaz de imitar). A comunicação entre nós já evoluiu bastante, mas ainda sinto alguma dificuldade. Apesar da desconfiança inicial, eles foram muito acolhedores e ficaram espantados quando souberam que eu estava ali voluntariamente (de graça) e que eu era professora. Mesmo aqueles que faziam “cara de brabo” disputavam minha atenção para

mostrar uma letra bonita ou um desenho que tinham feito.

Em determinado momento da oficina, mostramos o Código de Hamurábi, e comentei que ele havia sido feito há mais de 4 mil anos. Um rapaz muito inteligente e curioso exclamou: “*como 4 mil anos se a gente está em 2017?*”. Eu então expliquei que estávamos em 2017 na contagem dos cristãos, um “combinado” feito pela Igreja para homenagear o nascimento de Cristo, mas que existia história antes disso. Ele então emendou: “*alguém no mundo não está em 2017?*”. Ao que eu respondi: “*sim!*”. E ele: “*quem? Quem não é cristão? Existe alguém que não é cristão?*”. Ele disse isso com um olhar de choque. “*Sim, muitas pessoas no mundo não são cristãos*”. Ele manteve a feição de chocado. Foi ele que, pela primeira vez, chamou-me a atenção para a defasagem do ensino de História quando não se estuda regularmente a educação básica.

As dúvidas desse rapaz com relação à descoberta de que existem outras formas de organização do tempo são, normalmente, esclarecidas no 6º ano do ensino fundamental, quando aprofundamos a discussão sobre calendários iniciada ainda nos primeiros anos da escolarização. Não foi nas aulas de História que ele foi convidado a refletir sobre isso, pois provavelmente ele não frequentou as aulas de História, já que a evasão escolar é uma realidade no sistema socioeducativo.

O aprendizado da variedade e da diversidade humanas no tempo é uma tarefa precípua do professor de história, que está na escola não apenas para ensinar dado conteúdo, cumprir um currículo: a finalidade precípua do ensino da história é a formação de valores, é a produção de subjetividades, a construção de sujeitos capazes de conviver com a diversidade e a diferença, com que não é familiar. [...] Não terá valido a pena um curso de História, um ano estudando história numa aula de história, se o aluno não tiver sido minimamente deslocado

de seu lugar, abaladas as suas certezas, se ele não for minimamente desterritorializado, distanciado do que julgava ser a sua identidade, seu si mesmo. (ALBUQUERQUE, 2016, p. 26-27).

Esse aluno provavelmente era cristão ou de família evangélica e achou surpreendente alguém não ser cristão e, por isso, não contar o tempo como os cristãos. Ali, naquele momento, ele foi desterritorializado, convidado a refletir sobre aquilo que lhe é natural, tendo, como afirmou Albuquerque, “suas certezas abaladas”. E não é essa a função de uma professora de História?

A verdade é que aqueles meninos, já quase homens, impressionaram-me de muitas maneiras desde a primeira vez que os vi. Eles entraram de cabeça baixa, raspada, com as mãos para trás, uniformizados, camisa branca para dentro da bermuda azul. Todos muito iguais. Para fazer uma comparação imagética, a cena me pareceu a do quadro *Os Operários* (1933), de Tarsila do Amaral. No entanto, conforme as aulas foram fluindo, o tempo passando e o debate acontecendo, eu vi a educação de uma forma que nunca tinha visto. Eu aprendi e ensinei com pouquíssimos recursos. Eu percebi quanta potência era desperdiçada com o encarceramento daquela juventude pobre.

Quando meu amigo disse que a aula acabaria em poucos minutos, eles fizeram um somoro “Aaaaaaah”. Ao final da aula, eles já não eram mais “iguais” para mim. Eu já conhecia alguns pelo nome, pelos apelidos, pelo local onde moravam. Já dava para reparar que tinham altura, peso, cor de olhos diferentes. Tal qual o quadro da Tarsila, se olharmos de perto e com cuidado, veremos que aquelas pessoas são únicas, que há individualidades ali. A “cadeia” desumaniza, a sala de aula provoca tensão nessa relação.

A partir de então, eu resolvi que seria professora daqueles meninos. Desde a experiência no ESE, eu passei a buscar uma maneira de

voltar para lá. A oportunidade começou a se desenhar em um evento organizado pela Rede Emancipa⁴ e divulgado nas redes sociais, sobre formar educadores para dar aulas de reforço escolar, nas unidades do Degase, localizadas na Ilha do Governador. Eu assisti aos debates, às falas, e busquei saber como poderia participar do projeto. Fui convidada a participar das reuniões semanais para planejar as aulas, que começariam em poucas semanas. Em menos de três meses, eu virei educadora voluntária no Degase.

Sou professora de História há aproximadamente 15 anos e sempre atuei na rede privada, dando aulas para os anos finais do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos). A maior parte da minha trajetória profissional foi dedicada a alunos com alto poder aquisitivo, com todos os direitos básicos garantidos e com pais relativamente disponíveis para se relacionar mais intimamente com o processo educativo dos seus filhos. Principalmente por isso, meu contato com um ambiente de privação de liberdade foi ainda mais chocante.

Minhas aulas de reforço escolar tornaram-se, então, um momento para desenvolver certas lacunas que aqueles adolescentes possuíam em sua formação escolar.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 45).

⁴ A Rede Emancipa é um movimento social de educação popular. Mais informações em: <https://redeemancipa.org.br/>.

No entanto, mesmo já tendo alguns anos de experiência no magistério, eu não dava conta de criar aulas satisfatórias. Por isso, comecei a pesquisar maneiras de melhorar as aulas, a partir de leituras especializadas ou de participações em cursos sobre o tema, de tal forma que a minha curiosidade ingênua foi se transformando em curiosidade epistemológica. A intuição que Paulo Freire cita ganhou contornos epistemológicos bem definidos quando entrei para o mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória), um programa de pós-graduação voltado para professores, seis meses depois de começar a atuar no Degase regularmente.

O dia a dia no Degase se materializou em questionamentos acadêmicos no primeiro ano do ProfHistória. Foi da realidade dura da privação de liberdade que emergiram certas tensões, e esse enfrentamento exigiu que eu buscasse alternativas teóricas para além daquelas que em outros momentos haviam se mostrado suficientes. Mergulhei, então, nos impasses da socioeducação, e relacioná-los com a teoria da História passou a ser um desafio constante para mim. Se, em alguns momentos, as aulas do mestrado me instigavam a repensar o ensino de História que eu já praticava, por outro, o que eu lia não me contemplava por completo. Também por isso eu me sentia desafiada a relacionar o que eu lia ao que eu vivia no Degase. Isso foi transformando a minha aula no meu objeto de pesquisa.

Na medida em que os professores do mestrado alimentavam a minha experiência enquanto educadora, os meninos do Degase alimentavam a minha vontade de pesquisar – os dois passaram a se retroalimentar. Hoje, educar e pesquisar são, para mim, inseparáveis.

Pelo fato deste trabalho se tratar também de um relato de experiência, faz-se necessário discorrer sobre alguns aspectos daquilo que entendemos por *narrativa*. Narrar é escolher

como contar algo e, neste trabalho, assumir esta escolha tem valor epistemológico. Narrar é uma forma discursiva que ordena uma fala e dá materialidade a um tema; ou seja, é uma elaboração cognitiva de sistematização do vivido. Arfuch afirma que

Pelo contrário, foca-se precisamente, para além da enunciação e dos mecanismos usuais de análise discursiva, no componente narrativo, ou seja, como se conta uma história, como se articula a temporalidade na história, qual é o princípio que se postula, como múltiplas vezes se entrelaçam na memória, como personagens e vozes se distribuem, quais aspectos são enfatizados ou borrados, quais causalidades – ou coincidências – sustentam o desenvolvimento da trama, quais áreas permanecem silenciosas ou na sombra [...]. (2016, p. 240, tradução nossa)

Uma narração envolve enredos, histórias, temporalidades e sujeitos, tal qual este trabalho. A começar, ela dialoga com as três dimensões dessa categoria de texto: o *vivido*, o *lembrado* e o *narrado*. O *vivido* se refere à experiência que tive ao longo de quase cinco anos atuando na socioeducação (2017-2022), mais especificamente, nos meses em que a atividade que será trabalhada na última seção deste artigo foi feita (2019); o *lembrado* se refere a dados da pesquisa acessados pela minha memória e pelos registros das aulas; e, por fim, o *contado*, à informação sistematizada com a ajuda de escritos de autores consagrados, da minha própria memória, dos meus registros (2019-2020). Viver, lembrar e contar são processos/ações que se dão em diferentes momentos e, por isso, possuem diferentes temporalidades.

Narrar é um compromisso entre um *sujeito* que conta – neste caso, eu; e por isso aqui foi feita a escolha de explicar quem é esse sujeito que conta – e o *tempo* decorrido entre o vivido e o lembrado. Na perspectiva da narrativa, existe um espaço de tempo entre o que aconteceu, o que foi lembrado e o que foi narra-

do. É na tensão desse vai e vem de passado, presente e até mesmo futuro (as expectativas) que a narrativa se constrói.

Mas não é qualquer ação docente. É a minha. Assim, o sujeito que narra é também o sujeito que viveu a ação, e isso gera algumas questões que merecem ser debatidas. Este artigo é uma *narrativa autobiográfica*, ou seja, ele se propõe, através de uma biografia – escrita da vida – refletir sobre o vivido. Acontece que, na dimensão do vivido, sempre haverá espaço para o ficcional. O ato de narrar apresenta uma dimensão ficcional mesmo que haja um compromisso ético com a verdade, com o que “realmente aconteceu” (ARFUCH, 2016). Isso não significa afirmar que o meu relato seja baseado em mentiras, o que eliminaria o seu valor acadêmico. Pelo contrário, assumindo o caráter ficcional, a dimensão científica ganha ares contemporâneos, pois se afasta ainda mais de um ideal positivista de se fazer História e, por que não, ensinar História.

Tardif é um pesquisador que se propõe a estudar os saberes mobilizados pelos professores cotidianamente pensando no que se aproxima e no que se afasta da produção de conhecimento universitário a partir do que ele chama de “epistemologia da prática profissional”. De maneira bastante direta, Tardif (2000, p. 13) anuncia que

Dizendo de maneira polêmica, se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas etc.

Como pesquisar os saberes produzidos em sala de aula quando se está afastado da sala de aula? Zavala defende que o ensino de História seja pesquisado por quem o pratica: a professora. Ela parte da premissa de que a prática do ensino de História é um objeto (de pesquisa) difícil de ser atingido, já que as fontes mais comuns usadas pela historiografia especializada são manuais, normas, livros didáticos, entre outras, e não a prática de ensinar propriamente dita. “A bibliografia em que a ação de ensinar é abordada pelos próprios professores, além das citações de entrevistas ou transcrições de aulas, é realmente minoritária” (2012, p. 16, tradução nossa).

Ainda segundo ela, uma boa análise do ensino de História acontecerá quando os professores de História forem pesquisadores de suas próprias práticas. Se “os professores podem dar conta da ação de ensinar” (tradução nossa, p. 12), também dão conta de pesquisar sobre o que ensinam. Ela propõe, então, que nos apropriemos de forma oportuna de nossos saberes, a fim de legitimarmos o seu uso. Este artigo se propõe justamente a ser uma análise da minha própria prática, dos saberes empregados por mim na tentativa de alcançar objetivos pedagógicos aplicáveis diretamente em sala de aula.

Zavala (2012) defende que a pesquisa do ensino de História seja feita pelo próprio agente da ação de ensinar. Aqui, isso será feito mais adiante, a partir de uma oportunidade de aprendizagem envolvendo algumas das múltiplas identidades que um jovem pode possuir, “analisados clinicamente”, tal qual a autora propõe em seu livro. O que se pretende é analisar o que é ensinado e como é ensinado – os objetivos e métodos escolhidos –, identificando o que funcionou e o que poderia ser repensado. Por isso, vamos pensar em como o saber docente é produzido, isto é, como o professor da educação básica produz saber. Tardif resu-

me a questão ao dizer que os saberes docentes “[...] são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (2000, p. 17).

Ao longo da trajetória profissional do professor, não apenas os saberes se modificam, mas modifica-se também a maneira como se adquire saber. Quando comecei a dar aula no Degase, eu já possuía uma significativa carreira no magistério, mas isso não foi suficiente para que as aulas em um ambiente de privação de liberdade fossem bem-sucedidas. No entanto, o conhecimento adquirido ao longo de 12 anos de carreira (o meu passado) não foi dispensado. Isso porque todo saber docente é temporal, isto é, possui historicidade. Afinal, a aula existe antes mesmo de existir, e carrega em si múltiplas temporalidades (ZAVALA, 2012, p. 40); aquilo que é planejado existe antes da aula existir. No momento em que o curso está acontecendo, o planejado é alterado, conectando passado, presente e futuro naquilo que se tornará a aula.

Os saberes profissionais dos professores são, também, plurais e heterogêneos, pois podem ser adquiridos de diferentes formas – pela cultura escolar, pela cultura pessoal, pelos conhecimentos adquiridos na universidade, outros impostos pelo currículo escolar etc. (TARDIFF, 2000, p. 14). Os saberes docentes também são personalizados e situados, ou seja, dependem da trajetória de vida do professor, assim como da situação em que ele se encontra quando leciona.

Nas aulas no Degase, foi necessário um mergulho no universo dos alunos para que as aulas fossem mais bem aproveitadas, fizessem mais sentido, e a busca por esse universo do qual eu sou tão distante – adulta e com direitos sociais garantidos – se deu por um longo caminho envolvendo os textos acadêmicos e muitos outros recursos.

Apresentada a professora-pesquisadora-autora, vamos, então, conhecer os adolescentes internados no Rio de Janeiro.

Quem é o adolescente cumprindo medida socioeducativa de privação de liberdade?

Pesquisar a socioeducação não é tarefa fácil. Os dados são mal coletados e mal disponibilizados. Ainda assim, com base em três pesquisas recentes, feitas por diferentes órgãos responsáveis, a partir de diferentes métodos, mas em datas próximas, pretendo traçar um breve perfil – idade, escolarização, cor e ato infracional que responde – dos adolescentes e jovens privados de liberdade da cidade do Rio de Janeiro. O objetivo de levantar esses dados é traçar um perfil desses jovens a fim de dar sentido à atividade pedagógica elaborada sobre algumas das possíveis identidades deles.

Vamos começar esta análise a partir do fator idade. É importante lembrar que adolescentes a partir dos 12 anos até jovens de até 21 anos podem cumprir medidas socioeducativas no Brasil. Isso acontece, pois, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no processo, o que importa é a idade à época que o ato infracional supostamente aconteceu (ECA, artigo 104). Como o maior tempo de medida de internação é de três anos (ECA, artigo 121), aquele que cometer infração um pouco antes de completar a maioridade e tiver que cumprir o tempo máximo de medida poderá estar no sistema socioeducativo até 21 anos, quando sua medida será automaticamente extinta. Ainda assim, no Brasil

[...] a maior proporção dos adolescentes está concentrada na faixa etária entre 16 e 17 anos com 56% (12.857), seguida pela faixa etária de 18 a 21 anos com 29,5% (6.767) que perfazem 85,5% de 22.943, entre 14 a 15 anos com 12,8% (2.931)

e 12 a 13 anos com 1,6% (388) do total de 22.943 de dados sistematizados, havendo, ainda, 12,8% sem especificação de faixa etária (3.132). (BRASIL, 2019, p. 40).

A maior parte da população do sistema socioeducativo possui mais de 16 anos, ou seja, de acordo com os parâmetros legais, são tanto adolescentes quanto jovens, por isso estou utilizando tais termos, neste artigo, como sinônimos.⁵ Outras questões, no entanto, merecem ser analisadas ainda sobre como nomear aqueles que cumprem medidas socioeducativas.

De acordo com a antiga legislação, o Código dos Menores, as pessoas que não tinham completado 18 anos e cometiam algum delito (não só por isso) eram chamadas de “menores infratores”. Hoje, a partir de um novo paradigma jurídico, o garantista, o ECA reconhece esse mesmo sujeito como “adolescente em conflito com a lei”.

Apesar de representar um significativo avanço, prefiro a expressão “adolescente acusado de cometer atos infracionais”. Ela é mais justa e posso demonstrar o porquê a partir de três pontos. Primeiro porque antes de infringir a lei, muitos desses adolescentes já não a tiveram a seu favor, isto é, os direitos sociais prometidos na Constituição lhes foram negados. O Estado está em conflito – entendendo conflito como negligência – com adolescentes pobres, no Brasil, há anos. Segundo porque o adolescente em questão é acusado de cometer um delito, o que não significa que tenha efetivamente cometido, já que sabemos o quão racista e perversa pode ser a sociedade brasileira e os responsáveis pela apreensão dos adoles-

centes. Terceiro porque ninguém é infrator de maneira permanente, ou seja, infringir a lei é uma prática que pode ser interrompida, deixar de ser feita. Definir um adolescente como um (menor) infrator ou como um adolescente em conflito com a lei retira o caráter provisório da identidade, tal qual é cometer um delito. É resumir as múltiplas formas possíveis desse jovem se relacionar com o mundo a apenas uma: ser delinquente.⁶

As pessoas que cumprem medidas socioeducativas de internação são consideradas, aos olhos de tantas outras, indivíduos perigosos. Contudo, as pesquisas mais recentes afirmam que o tráfico e o roubo disparam como os atos infracionais motivadores das medidas de privação de liberdade, tanto no Brasil quanto na cidade e no estado do Rio de Janeiro (BRASIL, 2019, p. 51, MPRJ, UFF, 2019, p. 73; Degase, UFF, 2018, p. 46). Tais atos infracionais são análogos a crimes contra a propriedade, e não contra a vida (homicídio e lesão corporal) ou contra a dignidade sexual (estupro). Esse dado é fundamental para que muitos preconceitos, principalmente os que são alimentados pelo suposto perigo desses jovens estarem nas ruas, sejam repensados. Será que a melhor solução para diminuir o tráfico e o roubo é mesmo “encarcerar” a população jovem?

Outro critério muito importante para entender o perfil dos adolescentes internados é a questão da cor da pele. O Brasil é um país extremamente racista, cuja população negra, formada por pretos e pardos, é maioria na sociedade. Especificamente dentre os jovens, a população negra é de 56,2% (VERGILIO; JESUS, 2019, p. 122). No sistema socioeducativo do Rio de Janeiro, os jovens negros formam a esmagadora maioria (76,2%) daqueles que estão in-

5 Utilizando critérios puramente etários, quem tem entre 12 e 18 anos é considerado adolescente para o ECA. Já para o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852), quem tem entre 15 e 29 anos é jovem. Assim, os indivíduos com 15, 16, 17 e 18 anos são, concomitantemente, aos olhos dos marcos legais, jovens e adolescentes. Para uma discussão mais aprofundada sobre os limites da infância, adolescência e juventude, ver: FREITAS, 2005.

6 Aquele que comete um delito ou que é acusado de cometer um delito passa a ter sua identidade deteriorada e sobre ele recai um julgamento moral. Seus atos infracionais (ou criminosos) são encarados como sendo ele próprio. Esse processo é denominado “sujeição criminal” (MISSE, 2007).

ternados. Tais dados nos apontam para uma constatação óbvia: a juventude negra não só é mais assassinada⁷ como também mais “encarcerada”.

Por fim, mas não menos importante, os dados sobre a escolarização desses adolescentes revelam que quase $\frac{3}{4}$ dos rapazes que cumprem medida de internação, no Rio de Janeiro, não estudam, mesmo estando em idade escolar, já que aproximadamente 26% dos jovens internados estudam, 61% não estudam e 12% estão matriculados, mas não frequentavam a escola (DEGASE; UFF, 2018, p. 35).

Menciona-se ainda que apenas 4% dos jovens internados em nosso estado têm de 12 a 14 anos. A maior parte tem mais de 15 anos (DEGASE; UFF, 2018, p. 20) e, por essa idade, já deveriam estar cursando o ensino médio. No entanto, cerca de 85% estavam no ensino fundamental e apenas 14% cursavam o ensino médio (idem p. 23), mostrando altas taxas de distorção série/idade no sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro. Cabe destacar que diversas pesquisas apontam para relações entre cumprimento de medidas socioeducativas e evasão escolar (JESUS, 2019).

Diante dos dados alarmantes acima expostos, podemos constatar que a maior parte dos jovens que cumpre medida socioeducativa no Rio de Janeiro está internada, tem mais de 15 anos de idade e foi acusada de cometer atos infracionais análogos ao roubo ou ao tráfico. Eles são, em sua maioria, pretos e pardos, e não frequentam mais a escola. Esses aspectos contribuem para que, desde muito cedo,

alguns brasileiros sejam estigmatizados e tenham suas identidades congeladas no ato infracional cometido.

Experiências autobiográficas e identidades: um estudo de caso do ensino de História com adolescentes internados no Rio de Janeiro⁸

Como exposto até agora, é possível afirmar que existe sim um perfil dos socioeducandos internados no estado do Rio de Janeiro. Ter a consciência dessas informações contribuiu, inclusive, para a criação das minhas aulas, assim como da pesquisa como um todo. Afinal, é fundamental conhecer e respeitar quem são os educandos, principalmente em um projeto de educação popular.

Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser. (FREIRE, 1996, p. 136)

Respeitar o direito de ser quem se é, reconhecer o valor do saber produzido por eles e respeitar o mundo são pilares da pedagogia freiriana. Essa postura ética não vai de encontro com uma das funções do ensino de História: tencionar as certezas absolutas, principalmente as imagens que são impostas a nós mesmos. Uma boa aula de História tem como

7 Segundo o *Mapa da Violência de 2016*, desde 1998, quando foi divulgada a sua primeira versão, o principal grupo assassinado no Brasil é o dos jovens, pessoas entre 15 e 29 anos de idade, em que se verifica aumento considerável do crescimento da letalidade violenta em relação ao restante da população. De 2005 até 2016, os números seguem altíssimos mas houve um ligeiro decréscimo. Nesse período, mais de 218 mil jovens foram assassinados (WAISELFISZ, 2016, p. 49).

8 Essa seção foi parcialmente baseada no primeiro capítulo da minha dissertação intitulada *“Bebel”, “sujeito-homem”, “menor”, tempo: juventude, liberdade e experiências de ensino de História na socioeducação* (DEFELIPPE, 2019). Para este artigo, foram acrescentadas, as discussões sobre identidade e autobiografia.

finalidade que os educandos se desloquem no tempo e no espaço e, conhecendo outras formas de existir, possam ampliar seu repertório no mundo. Albuquerque reforça que

A história faz as memórias entrarem em crise para que partejem novos sentidos e novos significados. O historiador é aquele que infunde novas vidas àquelas memórias e àquelas narrativas do passado que ameaçam morrer por repetição, recorrência e cristalização. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 37).

No entanto, uma parcela dos nossos jovens não frequentou escolas. A eles foi negada a chance de revisitar o próprio passado, de forma sistematizada, a partir das aulas de História e de atividades que incentivem pensar sobre o tempo vivido, sobre o que se é e poderia vir a ser. Como essa lacuna pode implicar na maneira como eles se percebem?

Este artigo parte da ideia de que não é pertinente pensar que os indivíduos possuam uma única forma de ser e estar – e por que não se identificar – no mundo. Somos seres múltiplos e fragmentados em “[...] diferentes paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecidos sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 1998, p. 9). Ser, portanto, é performar esse caleidoscópio de fragmentos cuja mistura está longe de ser homogênea, posto que, “[...] dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 1998, p. 13).

A ideia de incompletude, fluidez e de negação do determinismo no processo de identificação encontra, porém, alguns pontos de tensão que merecem um olhar mais cuidadoso. Afinal, em um sistema capitalista, a desigualdade é um pressuposto de organização social. Por isso, acreditar que todos possuem

a possibilidade de mudar de identidades ao longo da vida é sustentar a argumentação em um engodo liberal, ou, no mínimo, analisar superficialmente a realidade de muitas pessoas.

Vejam os jovens que cumprem medida socioeducativa de internação. Eles são considerados, por muitos, como “infratores” ou “delinquentes”. Quais outras tantas identidades, outras tantas peças dos seus quebra-cabeças⁹ são-lhes negadas quando passam a ser encarceradas dessa forma? Afinal,

[...] mesmo diante de uma pessoa sobre quem foi comprovada autoria de infração, não é ético impor uma identidade de infrator. Ninguém é infrator em tempo integral, havendo a necessidade de uma compreensão abrangente dos condicionantes e do contexto, e o reconhecimento de que, como em qualquer outra trajetória individual, há uma diferenciação de papéis e posicionamentos que se expressam de acordo com a intencionalidades pessoais diferenciadas e com os ambientes diversos em momentos distintos do curso da vida. (OLIVEIRA; VALENTE, 2017, p. 40).

Assim, por vivermos em uma sociedade marcadamente desigual, preconceituosa e violenta, a fluidez das identidades não é uma prerrogativa de todos os indivíduos. Para alguns, deixar de ser visto de determinada forma – como infratores, por exemplo –, é muito mais difícil.

Na lógica de reprodução de desigualdades própria do mundo capitalista, a descentração das identidades também é um aspecto que produz hierarquizações sociais. Bauman denomina “subclasse” o grupo de pessoas que não estão incluídas no escopo da transitoriedade identitária. O problema dessa análise reside em tratar os indivíduos pertencentes às “subclasses” como exceção de um mundo líquido, quando se é sabido que o que estrutura o

9 Conforme argumentou BAUMAN (2000).

neoliberalismo é, justamente, o desequilíbrio. Reconheço, no entanto, que uma parcela de jovens brasileiros, aqueles privados de liberdade, encontram-se nessa categoria, e pesquisá-los é uma escolha ética em reconhecê-los enquanto sujeitos históricos. Prefiro, por outro lado, a análise de Goffman (2004), classificando os sujeitos que, ao receber determinada identidade, não podem abrir mão dela, pois, aos olhos do outro, serão reduzidos a um único aspecto, o de estigmatizados. No caso aqui citado, por exemplo, a identidade de infrator é, também, um estigma, uma identidade deteriorada, como define o autor.

Para Goffman, durante a interação social, os indivíduos estão constantemente fazendo julgamentos e afirmando o que o outro deve ou não deve ser. Para ele, estigmatizar alguém acontece quando

[...] deixamos de considerá-lo uma criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. (GOFFMAN, 2004, p. 8).

A existência de estigmas contrapõe a ideia um tanto quanto romântica de que, em um mundo líquido como o atual, as identidades são fluidas, tal qual Bauman aposta. Os sujeitos estigmatizados, a “subclasse”, encontram, aos olhos de muitos, rigidez em suas identidades deterioradas.

Outro aspecto fundamental sobre as dimensões da identidade é que elas se forjam a partir da diferença: só existe quem pertença a um grupo porque existem vários outros que não pertencem, ou seja, que não se identificam com tal grupo (SILVA, 2018 e WOODWARD, 2018). Um policial que, ao abordar um ado-

lescente em “atitude suspeita”,¹⁰ identifica-o como um “menor infrator”, de maneira velada, também está dizendo que tal adolescente não é, por exemplo, um bom aluno, um bom cidadão – ainda que em desenvolvimento – ou um trabalhador. Ele é um “menor infrator” porque existe quem não o seja. “Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2018, p. 75).

Ainda que breve, esse movimento de reflexão tem como objetivo apontar que os processos de identificação (como se elaboram os preenchimentos) são sempre relacionais – como eu me vejo, como eu e os meus nos vemos e como os outros me veem e veem os meus. São também carregados de disputas, reproduzem hierarquizações, podem mudar ao longo da vida, mas não para todos. Concordamos com Silva quando, concisamente, afirma

[...] identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tão pouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, consistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relação de poder. (SILVA, 2018, p. 97).

É função do ensino de História, portanto, questionar as identidades. Afinal, eles mesmos têm muita dificuldade de se perceberem em outros papéis que não sejam os relacionados aos atos infracionais cometidos. Eles

¹⁰ Este termo é bem comum à categoria, termo esse que reproduz a lógica racista e preconceituosa das nossas instituições, mas que não cabe, aqui, ampliar a discussão.

mesmos se intitulam “ladrão”, “traficante”, “155” ou “157” (artigos do código penal correspondentes a furto e roubo, respectivamente). Percebia a necessidade de estimulá-los a relembrar outros aspectos de sua vida que ficavam “adormecidos”. Como vimos, por serem estigmatizados como “menores infratores”, a eles é negado o direito a intercambiar identidades. O cotidiano da internação, a falta de atividades pedagógicas eficientes, assim como a falta de perspectivas ao sair dali, poucas visitas de familiares, poucas saídas, entre outras, podem ser motivos que contribuam para que, entre eles, os assuntos girem em torno da delinquência. Lembrá-los que são mais do que o ato infracional cometido é de suma importância e ganha força no ensino de História.

Outra questão importante para ser trabalhada sobre as identidades desses jovens diz respeito às facções. Por mais que, na maior parte das vezes, aqueles adolescentes internados tenham uma história de vida parecida, caso pertençam a facções distintas, eles têm muita dificuldade em perceber essas aproximações. Era preciso, portanto, problematizar o ódio irracional ao inimigo – aquele que pertence a outra facção – já que eles são tão próximos em tantas outras questões, como na falta de direitos e ausências do Estado e, no fato de estarem privados de liberdade. Mas como transformar essa percepção em uma atividade pedagógica concreta?

Diante de todas as questões já levantadas, no primeiro dia de aula, em abril de 2019, foi elaborada uma dinâmica que será aqui chamada de “Bingo dos papéis sociais”. Foi uma atividade interessante, pois além de trabalhar com a questão das identidades, ajudou a traçar o perfil da turma, ao mesmo tempo que se apresenta como uma boa forma de quebrar o gelo e conhecer, de maneira informal, um pouco mais sobre os educandos.

Oficialmente, de acordo com a pauta, havia 11 alunos inscritos, mas nesse dia apenas seis foram à aula. Por isso, analisaremos aqui as seis produções discentes.

Como já foi dito, o primeiro objetivo dessa proposta pedagógica era trabalhar a identidade do grupo, o que existia de comum e o que existia de singular entre eles. O segundo era valorizar outras identidades para além daquelas que os haviam levado até o Degase; isto é, para além daquela que os define como “autores de atos infracionais”. Por fim, valorizar, principalmente, o que eles eram naquele momento, naquele espaço: alunos. Isso porque, muitas vezes, o papel social mais marcado por eles e pelos agentes socioeducativos é o de “criminoso”. Assim, é muito importante relembrar que podemos cumprir muito papéis, podemos atuar de diversas maneiras na sociedade. Como nos lembra Neri (2009, p. 83), “[...] não há nada que determine que a ‘vida no crime’ ou a prática de atos infracionais esteja colada aos indivíduos – a sujeição é uma construção social, baseada em classificações de tipos sociais”.

Uma breve explicação de como funcionou a dinâmica: cada jovem recebeu uma folha e escreveu seu nome no centro dela, conforme as imagens a seguir. Em uma caixa, foram colocadas previamente algumas tiras coloridas em que havia escritos alguns “papéis sociais” que os alunos poderiam se identificar, como: pai, filho, ladrão, traficante, parceiro, pegador,¹¹ negro, branco, indígena, cria, favelado (morador), adolescente, adulto, criança, homem, mulher, gay, atleta, carioca e brasileiro. Esses papéis foram lidos em voz alta, por mim, como se fosse um “bingo”. Caso o educando se identificasse com o papel social ditado, deveria escrevê-lo na folha, próximo ao seu nome, fazendo uma espécie de lista. Caso contrário,

11 Gíria que significa jovem que beija muitas pessoas, namorador.

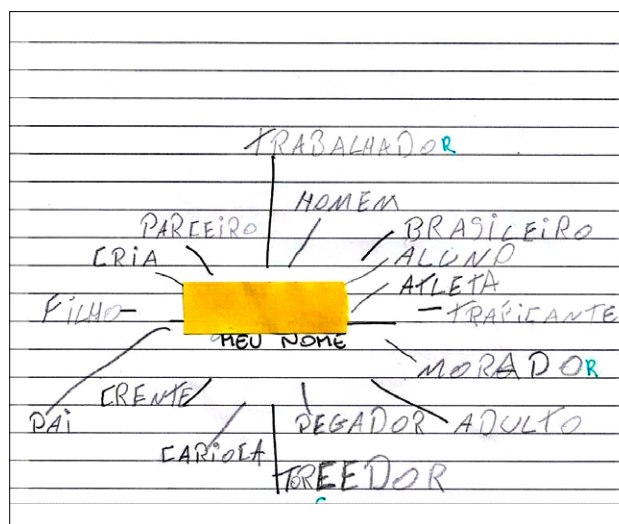
não escreveria. Essa era a primeira parte da atividade.

Assim, tivemos um bom raio X de como os alunos presentes naquele dia, se enxergavam no mundo, naquele dia. A cada papel lido, as reações se diversificavam, variavam desde risos e indignações até conformismos. Em alguns momentos, os adolescentes debochavam de não entender o que eles queriam dizer, já que usavam muitas gírias. Em outros, era a vez deles não entenderem palavras que eu escolhi, por não pertencerem ao cotidiano deles. Foi o caso da discussão a partir do termo “favelado”. Para eles, era sinônimo de “escandaloso, inconveniente” e, por isso, preferiam a palavra “cria” (isto é, “aquele que nasce em determinada favela”) ou a palavra “morador” (“aquele que mora em determinada favela”). Os papéis escolhidos foram baseados na experiência que já tinha, tal qual Tardif (2000) aponta, os saberes docentes possuem temporalidade. Ainda assim, a experiência que eu tinha não dava conta de todas as possibilidades, em alguns casos, as palavras escolhidas não foram as melhores, pois o saber docente está em constante produção, desde que a prática esteja sendo revista.

É importante frisar que não busquei junto à equipe técnica ou a qualquer outra fonte secundária a veracidade das informações. Assim, se o aluno diz que estudou até o 5º ano ou que está ali por “roubo”, não sei se é verdade ou não, porque não me interessa confirmar. A ideia era provocá-los a se repensar no mundo enquanto sujeitos de múltiplas identidades, e não discordar de alguma escolha deles ou ratificá-la. O máximo que fazíamos era brincar sobre o time de futebol deles, ou apartar alguma provocação quando um deles se dizia muito “pegador”. O que importa é como eles se identificam, ao menos, até aquele momento, ou naquele dia que seja e, assim, criamos

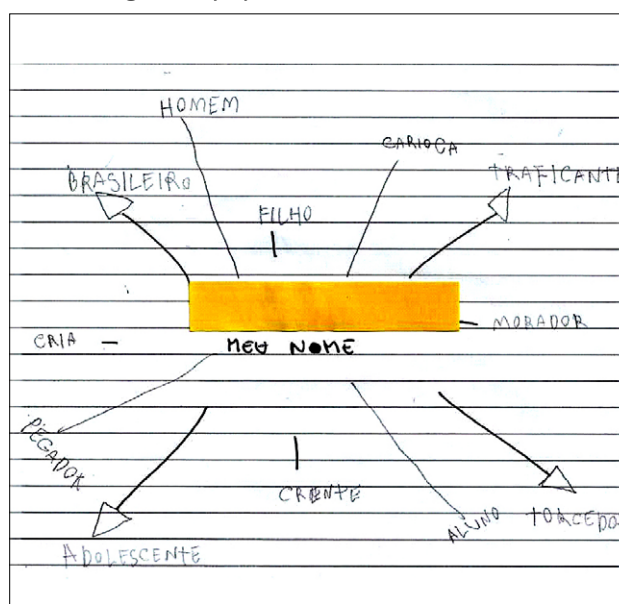
um espaço em que eles possam elaborar narrativas sobre suas trajetórias de vida. Essa atividade se mostrou muito significativa para nos aproximarmos, já que foi um bom quebra gelo, mas também para que eles pensem sobre eles mesmos e como desempenham determinado papel no mundo. O resultado está representado nas figuras a seguir.

Figura 1 – Anotações de um aluno durante a dinâmica “Bingo dos papéis sociais”



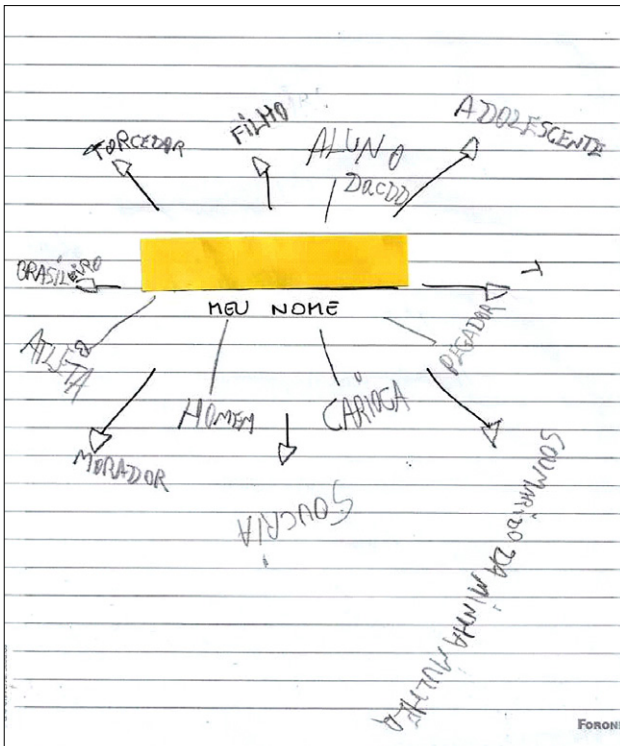
Fonte: produção discente, 2019.

Figura 2 - Anotações de um aluno durante a dinâmica “Bingo dos papéis sociais”



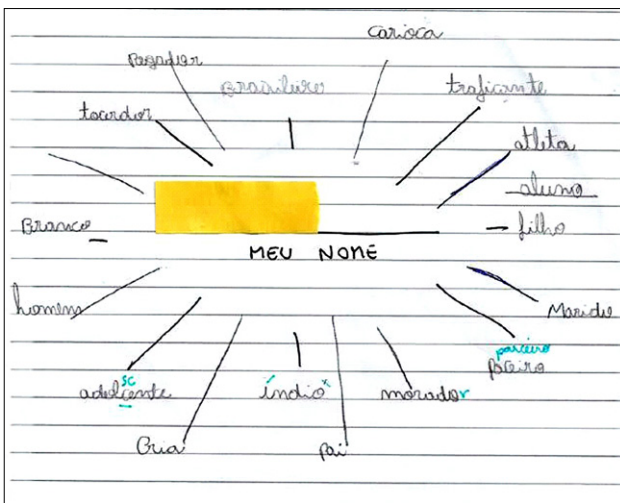
Fonte: produção discente, 2019.

Figura 3 - Anotações de um aluno durante a dinâmica “Bingo dos papéis sociais”



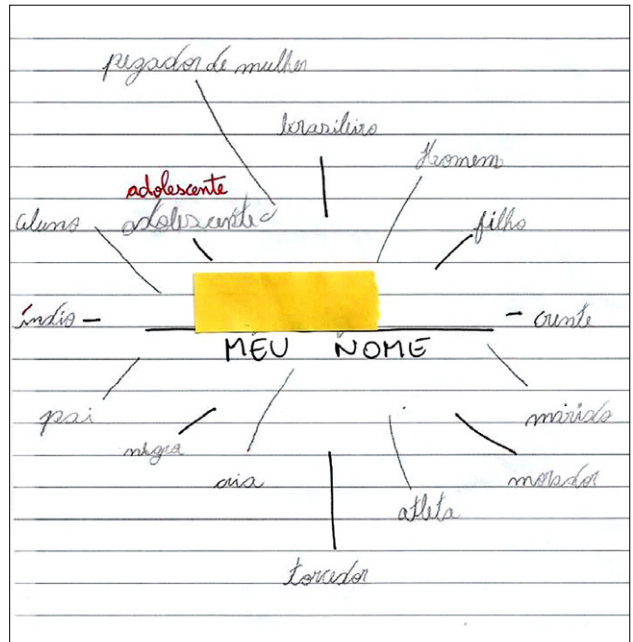
Fonte: produção discente, 2019.

Figura 4 - Anotações de um aluno durante a dinâmica “Bingo dos papéis sociais”



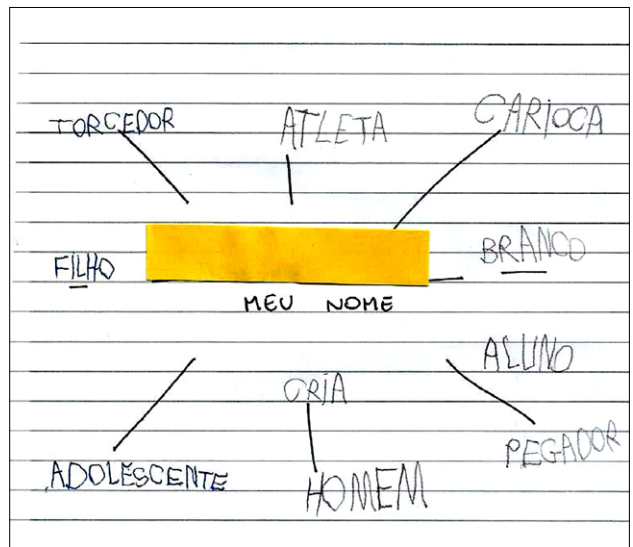
Fonte: produção discente, 2019.

Figura 5 - Anotações de um aluno durante a dinâmica “Bingo dos papéis sociais”



Fonte: produção discente, 2019.

Figura 6 - Anotações de um aluno durante a dinâmica “Bingo dos papéis sociais”



Fonte: produção discente, 2019.

Dos seis alunos presentes, foi possível identificar: três crentes (acreditam em Deus); dois casados; seis moradores/crias (de favela); cinco atletas (gostam de praticar algum esporte); um negro; dois brancos; três pais; quatro

cariocas; três “traficantes”; e um trabalhador.¹²

A discussão sobre o que é ser trabalhador,

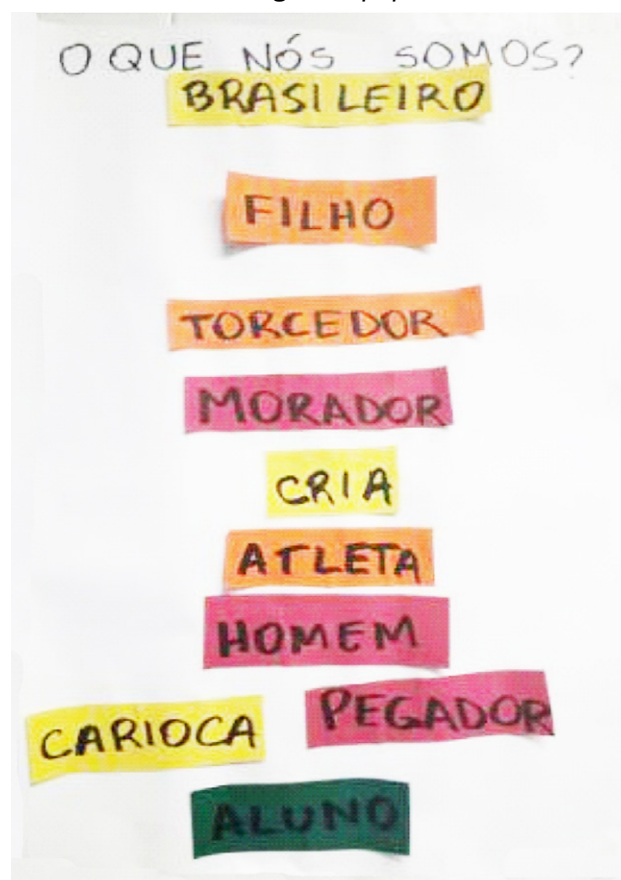
¹² Selecionamos apenas as informações que contribuem diretamente para o que estamos debatendo neste artigo. Foram excluídos, portanto: torcedor, brasileiro, homem e pegador.

ladrão ou traficante foi muito interessante. É muito comum que os alunos falem: “*eu sou ladrão*” ou “*eu sou 155*”. Identificando-se com o artigo do Código Penal correspondente ao ato infracional cometido. Assim, bons papos foram travados a partir do verbo “ser”. É muito triste ver que jovens se identificam com um ato que cometeram, como se suas atitudes ligadas à criminalidade fossem suficientes para definir quem eles são. As classificações jurídicas – “homicida”, “assaltante”, “ladrão”, entre outras – não deveriam ser as principais condicionantes do caráter em formação daqueles que estão internados. Suas subjetividades são muito mais complexas do que isso. Inclusive porque ninguém é alguma coisa por toda a vida, os papéis sociais mudam, existe temporalidade em como nos enxergamos. Estar em conflito com a lei não é uma condição determinante de personalidade. Trabalhar temas como esse contribui para desmistificar o estigma que lhes é imposto. Tal qual Neri em sua pesquisa, nós também acreditamos que

Através da abordagem da visão dos adolescentes sobre eles mesmos, no contexto da internação, será possível fugir de uma tipologia baseada em classificações jurídicas, que costumam descrever estes atores sociais apenas como ‘traficantes’, ‘homicidas’ ou ‘assaltantes’, por exemplo, restringindo suas identidades ao ato infracional cometido. Entender as classificações e a produção de diferenças de status entre os jovens permite, assim, que nos livremos do erro de classificar, acusar, assujeitar estes indivíduos segundo uma lógica que vincula um crime ou tipo penal às suas subjetividades. (NERI, 2009, p. 116).

A segunda parte da atividade era coletiva. Caso todos os alunos se identificassem com determinado papel social ditado, ou seja, caso todos do grupo escrevessem em sua folha “brasileiro”, por exemplo, aquela tira de papel com a palavra era colada em um cartaz. O resultado final foi:

Figura 7 – Cartaz produzido de forma coletiva durante a dinâmica “Bingo dos papéis sociais”



Fonte: produção discente, 2019.

O que significa dizer que todos aqueles jovens, independentemente de suas facções, identificavam-se enquanto: brasileiro, filho, torcedor, morador, cria, atleta, homem, carioca e pegador. O objetivo fundamental dessa atividade era o de valorizar o papel de ser “aluno”, que é aquele que eles ali representavam. Por isso, o último papel sorteado, propositalmente, apresentava essa palavra escrita. Essa atividade gerou muitos desdobramentos. A partir dela foi percebido que, por exemplo, o racismo estrutural e a questão da identificação com a negritude deveriam ser temas trabalhados nas aulas já que muitos daqueles alunos não se identificaram como tal; eles preferiram a palavra “moreno”, que não estava disponível na atividade. Apenas um, o de pele mais retinta, se identificou como negro e foi assim identificado por todo o grupo. Para mim, apenas

um deles ali era branco; todos os outros cinco eram negros ou pardos. No entanto, como o que valia na atividade era a autodeclaração, foram mantidas as informações, assunto que foi problematizado em outros momentos.

Também percebi a presença da homofobia e do machismo em algumas falas e brincadeiras (diante das palavras “gay”, “mulher” e “homem”), assim como a identificação com o ambiente que foram criados, a favela (eles mostravam animação diante das palavras “cria”, “favelado” e “morador”). Houve espanto diante da palavra “indígena”, já que, quase todos, apenas reconheciam o vulgo (apelido) de um dos colegas, Indin, mas não sabiam exatamente o que era indígena (pelo que entendi, o Indin tinha traços “supostamente indígenas”). Um deles se identificou como índio, disse que o avô era. Eles também não sabiam o que é ser carioca: muitos não sabiam que nascer em cidades do estado do Rio de Janeiro, como São Gonçalo ou Duque de Caxias, tornam a pessoa fluminense, mas não carioca.

A atividade aqui narrada não foi concebida para ser uma espécie de “censo” de todos os alunos que fizeram parte do curso. Ela retrata o recorte de um dia de aula, o primeiro, mas a análise dela contribuiu para conhecer os alunos do curso de reforço escolar. No entanto, foi verificado, na prática, muitos dos aspectos levantados pelos dados oficiais. É possível afirmar que a maior parte dos jovens que participaram das aulas eram pardos e negros, entre 16 e 18 anos, moradores de favelas, pobres, que cometeram atos análogos ao roubo ou tráfico e com pouquíssima escolaridade, já afastados da escola antes de “caírem”, isto é, antes de cumprirem a medida de internação.

Considerações finais

Este artigo é uma reflexão sobre a experiência de dar aulas no Degase, a prova de como

a aproximação com a academia representou para mim indagações sobre escolhas docentes mais amadurecidas intelectualmente no contexto de uma sala de aula peculiar; traduz os bastidores, aquilo que muitas vezes não é dito, embora seja certamente estudado: a dimensão escrita da prática docente. A aproximação com a academia representou uma oportunidade necessária de pausar a correria da profissão de professora para pensar sobre as minhas práticas pedagógicas e, principalmente, escrever sobre elas, a fim de valorizar o papel da professora como intelectual produtora de saber escolar.

A autobiografia não foi utilizada apenas na escolha metodológica da escrita do artigo. Criei, apliquei e analisei uma atividade que envolvia os educandos em uma experiência autobiográfica, adaptada a um ambiente educacional tão peculiar, a “cadeia”. Leonor Arfuch (2016) define como “espaço biográfico”

[...] não somente o conjunto de gêneros consagrados como aqueles do século XVIII – Confissões, biografias e autobiografias, memórias, diários íntimos, correspondências –, gêneros que marcaram a emergência do sujeito moderno e afirmação do individualismo no ocidente, como também a sua enorme expansão contemporânea em formas híbridas, estilos e suportes das mais variadas espécies: entrevista, testemunho, autoficção, show televisivo, o documentário subjetivo, e por certo a crescente exibição nas redes sociais (2016, p. 238).

Nesse sentido, acredito ser possível pensar a atividade analisada neste artigo como um elemento do “espaço biográfico”, alargando o conceito de Arfuch, pois foi oportunizado para aqueles alunos um momento de reflexão e produção escrita sobre suas próprias vidas.

Lembrando que optei por não falar sobre a história de vida daqueles rapazes, mesmo que, de certa forma, eles contem sobre as próprias vidas a partir dessa atividade. Primeiro porque achei mais justo falar sobre a minha experiên-

cia como professora, por isso, esta narrativa é autobiográfica. Segundo porque, concordo com Zavala (2012), eu sou, efetivamente, a pessoa que pode falar com mais propriedade sobre a minha prática, desde que essa reflexão seja crítica, problematizadora.

O “Bingo dos papéis sociais” permitiu que os educandos percebessem pontos que eles tinham em comum entre si, ao mesmo tempo perceber outros que lhes eram particular. Esse pequeno esforço entre o individual e o coletivo, entre o único e o comum é fruto da discussão teórica sobre identidade e diferença, proposta por Silva (2014). Por alguns instantes, a identidade “menor infrator” que é também um estigma (Goffman, 2004) foi posta à prova. Quando aqueles jovens se percebem: pagodeiros, cristãos ou “pegadores”, eles proporcionalmente se enxergam menos “criminosos”. Esse exercício é fundamental para que eles se entendam enquanto sujeitos históricos.

Final, as identidades são (ou deveriam ser) provisórias: os seres humanos não são uma única coisa nem se comportam sempre da mesma forma, assim como também se transformam ao longo da vida. É importante que a pesquisa ligada ao ensino de História seja um espaço para que essas identidades cristalizadas sejam postas em xeque, sendo, portanto, um lugar de esperança. Em uma fala que une Teoria da História e Educação, Paulo Freire nos provoca a pensar que a

[...] esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História. [...] Daí que uma das nossas brigas como seres humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza. [...] A desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária

do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista portanto determinista da História, o futuro é já sabido. A luta por um futuro assim “a priori” conhecido prescinde da esperança. A desproblematização do futuro, não importa em nome de quê, é uma violenta ruptura com a natureza humana social e historicamente constituída. (FREIRE, 1996, p. 73).

Este artigo representa uma aposta na esperança problematizadora freiriana, que mobiliza e organiza. Afinal, seja como professores(as) seja como pesquisadores(as) do campo do ensino de História, é preciso estarmos comprometidos com a intenção de que outros futuros possíveis devam existir. Onde há futuro, onde há esperança, reside a História.

Referências

- ALBUQUERQUE, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? *In*: GONÇALVES, Márcia; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Qual o valor da história hoje?**. Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 21-39.
- ALBUQUERQUE, Durval Muniz. Regime de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História. *In*: GABRIEL, Carmen; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus. **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 19-42.
- ARFUCH, Leonor. Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación. **Magis Revista internacional de investigación en educación**. Bogotá (Colômbia): Pontificia Universidad Javeriana, v. 9, n. 18, p. 227-244, julho/dezembro 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281049122013.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2022
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). **Levantamento anual Sinase 2017**. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019.

DEFELIPPE, Elisa. **“Bebel”, “sujeito-homem”, “menor” e tempo: juventude, liberdade e experiências de ensino de História na socioeducação**. 202 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2020.

DEPARTAMENTO GERAL DE AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS (Degase), UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF). **Trajetória de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Degase/UFF, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2ª ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

GOFFMAN, Ervin. **Estigma** – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. LTP: Rio de Janeiro, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

JESUS, Iris. Escolarização dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação do estado do Rio de Janeiro. In: JULIÃO, Elionaldo (Org.). **Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade: um estudo sobre a delinquência juvenil no estado do Rio de Janeiro**. Jundiaí: Paco editorial, 2019. p. 121-156.

MISSE, Michel. Notas sobre a sujeição criminal de crianças e adolescentes. In: SENTO-SÉ, João Trajano; PAIVA, Vanilda (orgs.). **Jovens em conflito com a lei**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. p. 191-200.

MPRJ; CAO Infância e Juventude; UFF. **Perfil dos adolescentes e jovens em conflito com a lei no município do Rio de Janeiro** – 2019. Rio de Janeiro: MPRJ, 2020. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documentos/20184/1751341/2019_perfiladosadolescentesjovensemconflito_19_11.pdf. Acesso em: 06 mar. 2022.

NERI, Natasha. “Tirando a cadeia dimenor”: a experiência da internação e as narrativas de jovens em conflito com a lei no Rio de Janeiro. 164 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/IFCS), Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, Maria Cláudia; VALENTE, Fernanda. Adolescência e responsabilização socioeducativa: aspectos históricos, filosóficos e éticos. In: ZAMORA, Maria Helena; OLIVEIRA, Maria Cláudia (Org.). **Perspectivas interdisciplinares sobre adolescência, socioeducação e direitos humanos**. Curitiba: Appris, 2017. P. 35-54.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPED, n. 13, p. 5-24, janeiro/abril 2000. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em:

VERGILIO, Soraya. Ato infracional: condições e circunstâncias. In: JULIÃO, Elionaldo (Org.). **Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade: um estudo sobre a delinquência juvenil no estado do Rio de Janeiro**. Jundiaí: Paco editorial, 2019. p. 77-104.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2016. Homicídios por Arma de Fogo no Brasil.** Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2016.

ZAVALA, Ana. **Mi clase de historia bajo la lupa.** Montevideu: Trilce, 2012.

Recebido em: 08/04/2022

Revisado em: 20/08/2022

Aprovado em: 23/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

Elisa Defelippe é mestra em Ensino de História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). *E-mail:* elisadefelippe@yahoo.com.br

(RE)CONSTRUÇÃO AUTOBIOGRÁFICA DA EXPERIÊNCIA DOCENTE E FORMATIVA DE UMA PROFESSORA FORMADORA

■ RÚBIA DARIVANDA DA SILVA COSTA

<https://orcid.org/0000-0002-4373-208X>

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

■ TEREZINHA VALIM OLIVER GONÇALVES

<https://orcid.org/0000-0001-8285-3274>

Universidade Federal do Pará (UFPA)

RESUMO

Este artigo apresenta a constituição de uma professora ao longo de sua caminhada profissional e formativa. Assim, trazemos neste recorte autobiográfico, a narrativa da experiência vivida durante o processo de (auto)formação e docência no campo do ensino de Ciências/Biologia. Em termos metodológicos, apoiando-nos em Clandinin e Connelly quando afirmam que todo ser humano tem uma história a narrar, pois vive experiências que merecem ser compartilhadas e, em Josso, que trata sobre experiências de vida e formação e o caminhar para si, fazemos uso de memoriais de formação e do memorial narrativo¹ da pesquisa desenvolvida durante o doutoramento para refletir sobre sua história. História que a motiva a pesquisar e a galgar novas experiências profissionais como formadora de professores. Buscamos fazer uma avaliação com o olhar do presente, tomando consciência da base teórico-metodológica que foi sendo construída em sua trajetória como professora/pesquisadora, em relação à formação de futuros professores de Ciências/Biologia.

Palavras-chave: Autobiografia. Experiências. Processo formativo.

ABSTRACT

AUTOBIOGRAPHIC (RE)CONSTRUCTION OF THE TEACHING AND TRAINING EXPERIENCE OF A TRAINING TEACHER

This article presents the constitution of a teacher along her professional and formative path. Thus, we bring in this autobiographical

¹ Memorial narrativo da pesquisa de doutoramento da primeira autora defendida em dezembro de 2020. Programa de pós-graduação da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Edital nº 006/2018, PROPG-CAPES/FAPEAM.

clipping, the narrative of the experience lived during the process of (self) formation and teaching in the field of Science/Biology teaching. In methodological terms, relying on Clandinin and Connelly when they say that every human being has a story to tell, as they live experiences that deserve to be shared and, on Josso, which deals with life experiences and formation and the journey towards oneself, we make use of formation memorials and the narrative memorial of the research developed during the doctorate to reflect on its history. A story that motivates her to research and gain new professional experiences as a teacher trainer. We seek to make an assessment from her perspective of the present, becoming aware of the theoretical-methodological basis that has been built in her trajectory as a teacher/researcher, in relation to the training of future Science/Biology teachers.

Keywords: Autobiography. Experiences. Formative process.

RESUMEN

(RE)CONSTRUCCIÓN AUTOBIOGRÁFICA DE LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA Y FORMACIÓN DE UN PROFESOR EN FORMACIÓN

Este artículo presenta la constitución de una docente a lo largo de su trayectoria profesional y formativa. Así, traemos en este recorte autobiográfico, la narración de la experiencia vivida durante el proceso de (auto)formación y docencia en el campo de la enseñanza de las Ciencias/Biología. En términos metodológicos, apoyándonos en Clandinin y Connelly cuando dicen que todo ser humano tiene una historia que contar, ya que vive experiencias que merecen ser compartidas y, en Josso, que trata de las experiencias de vida y la formación y el camino hacia uno mismo, hacer uso de los memoriales de formación y del memorial narrativo de la investigación desarrollada durante el doctorado para reflexionar sobre su historia. Una historia que la motiva a investigar y adquirir nuevas experiencias profesionales como formadora de docentes. Buscamos hacer una valoración desde su perspectiva del presente, tomando conciencia de la base teórico-metodológica que se ha ido construyendo en su trayectoria como docente/investigadora, en relación a la formación de los futuros docentes de Ciencias/Biología.

Palabras clave: Autobiografía. Experiencias. Proceso formativo.

Apresentação de um ciclo formativo

Toda viagem verdadeira é viagem interior e toda experiência verdadeira é experiência de si mesmo. Na experiência as pessoas se encontram a si mesmas. E, às vezes se surpreendem pelo que encontram e não se reconhecem. E têm que reconstruir-se, que reinterpretar-se, que refazer-se. (LARROSA, 1998).

Organizamos este artigo de modo a apresentar a construção dos caminhos que foram percorridos na história de vida acadêmica e profissional de uma professora formadora, bem como apontar os aportes teóricos e epistemológicos assumidos ao longo de seu percurso formativo e investigativo durante seu doutoramento.

Em seu percurso, como professora formadora, diversas reflexões estiveram constantemente presentes no seu dia a dia, que a levam a querer cada vez mais aprofundar conhecimentos em relação à formação e à docência, principalmente, no curso de licenciatura dupla em Ciências: Biologia e Química,² que foi seu objeto de pesquisa doutoral e lócus de atuação profissional.

Ela assumiu, em seu texto de tese, a pesquisa narrativa, que investiga experiências humanas vividas e relatadas e na qual se pode fazer uso de metáforas (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Assim, para compor o diálogo e organização, construiu a metáfora do ciclo da água, que compõe os ciclos biogeoquímicos da natureza. Ela atribuiu algumas características desse movimento cíclico e as relações químicas e biológicas que nele ocorrem ao processo formativo que vivenciava, ao longo da formação acadêmica e da docência, em que ocorrem processos de formação e transformações em

movimentos contínuos de mudanças em que uma experiência gera outras experiências e (trans)formações.

A construção do texto de tese lhe possibilitou pisar em solos férteis, irrigados por águas correntes de saberes, onde professores e educandos convivem em um ciclo de experiências e aprendizados, a partir do movimento cíclico dos elementos vitais para o processo formativo. Pois, assim como os ciclos biogeoquímicos ocorrem naturalmente no ambiente, similar ao ciclo da água, ocorre a formação e a docência, visto que a água é essencial para a manutenção da vida no planeta, do mesmo modo que os professores são fundamentais em uma sociedade, visto que permeiam todos os níveis de ensino, bem como todas as áreas profissionais. Portanto, independentemente da profissão que exerçam, em tese, todos os indivíduos um dia estiveram em uma sala de aula com professores.

Da mesma forma que as gotículas de água evaporam para formar as nuvens, cujas águas retornam como chuva sobre a terra para renovação e manutenção da vida, seu trabalho de doutoramento foi construído, condensando indícios e evidências de aprendizagens no intuito de provocar novas “chuvas” no cenário educacional, irrigando saberes e nutrindo a formação de professores de Ciências como cidadãos críticos e comprometidos com as transformações sociais. Diversas tramas surgiram e foram explicitadas no decorrer daquela construção. E, foram narrados, em íntimo diálogo com a literatura pertinente, possibilidades e desafios de professores formadores e professores egressos do curso de Ciências: Biologia e Química do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – *campus* de Humaitá, permitindo-lhe compreender a realidade e as expectativas dos professores da educação básica durante o exercício da docência.

2 O curso de licenciatura dupla em Ciências: Biologia e Química é um curso que proporciona ao formando a dupla habilitação, pois ao concluí-lo o egresso poderá atuar tanto no ensino de Biologia, quanto de Química.

Nessa perspectiva, a professora narrou sua trajetória docente, em diálogo com a literatura, destacando as transformações que culminaram na definição do problema a ser investigado naquela fase de (trans)formação doutoral, as reflexões sobre o problema de pesquisa, bem como os objetivos e a sua motivação da investigação. Consideramos, com Clandinin e Connelly (2015, p. 106), que

um dos pontos de partida na pesquisa narrativa é a própria narrativa de experiência do pesquisador, sua autobiografia. Esta tarefa de compor nossas próprias narrativas de experiência é central para a pesquisa narrativa.

Nesse sentido, ela fez uma síntese retrospectiva, considerando, especialmente a sua própria transformação no processo de constituição de pesquisadora narrativa. Assim, compreendeu que a formação e a docência, de modo similar ao ciclo da água, são processos constantes e contínuos, gerando transformações e estágios de desenvolvimento profissional, à guisa das mudanças de estados da água, que possibilitam a gênese de nuvens carregadas de gotículas agregadas, que, dependendo dos fatores climáticos – internos e/ou externos –, permitem seu desprendimento, resultando em um simples chuvisco, chuvas moderadas ou até mesmo em chuvaradas que, encharcando os solos, possibilitam a manutenção natural da vida ou, até mesmo, distúrbios e desequilíbrios ambientais.

Transformações da caminhada

Experiências são histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós e aos outros. (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Concordamos com Clandinin e Connelly (2015) quando destacam que todo ser huma-

no tem uma história a narrar, pois vive experiências que merecem ser compartilhadas. Nesta pesquisa, em que buscamos investigar docência e formação, caracterizando contextos, possibilidade e desafios de uma professora formadora, desde o início de sua formação inicial, entendemos ser coerente narrar, refletidamente, sua história/experiência e suas motivações para investigar seu objeto de tese doutoral, pois, percebemos que sua história a motivou a pesquisar o curso do qual era professora formadora.

A escolha do curso de graduação e os primeiros desafios na docência

Assim como muitos colegas de profissão, ela destaca que também foi levada pelos ventos da docência para a área da Educação, afirmando que não foi uma escolha, mas a opção existente, pois no ano em que prestou vestibular para ingresso no Ensino Superior, sua vontade era cursar Medicina. Mas, como não havia esse curso na Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* de Santarém, cidade onde morava, e ela não pretendia se afastar da família para estudar, sua única opção, naquele momento, era o curso de licenciatura plena em Ciências Biológicas, já que a Biologia era a disciplina que mais a encantava durante a Educação Básica.

Provavelmente, por causa de seu desconhecimento sobre assuntos relacionados ao mundo acadêmico, desde o início do curso, acreditou que seria bióloga e que iria poder trabalhar com pesquisas, confiando, obviamente, que o seu curso fosse de bacharelado. A vivência no curso lhe reforçava essa percepção, pois durante os três primeiros anos todas as disciplinas eram especificamente de Biologia e os professores agregavam trabalhos e pesquisas de campo e/ou laboratorial às disciplinas que ministravam.

Porém, ao chegar praticamente no último ano de seu curso de formação inicial, sua turma foi informada que iriam ter algumas disciplinas pedagógicas, entre elas: Psicologia da Educação, Didática, Legislação Educacional, Práticas e Instrumentação para o Ensino, Estágio Supervisionado e outras mais. Sendo assim, não havia outra alternativa, a não ser concluir o curso de Ciências Biológicas e se tornarem professores de Biologia.

Esse modelo de formação, denominado “3 + 1”, que consistia em três anos de formação específica e mais um de formação pedagógica, foi constituído no final da década de 1930, quando se acrescentou um ano de disciplinas da área de educação na formação de bacharéis, para que estes obtivessem o diploma de licenciatura, tornando-se, então, docentes habilitados para atuar no ensino secundário (GATTI, 2010).

Fazendo essa análise, ficamos a refletir sobre o que Tardif discute sobre a formação e os saberes dos professores iniciantes, ao dizer:

Essa formação [organizada em torno de lógicas disciplinares] também é concebida segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos ‘assistindo aulas’ baseadas em disciplinas e constituídas, a maioria das vezes, de conhecimentos disciplinares de natureza declarativa; depois ou durante estas aulas, eles vão estagiar para “aplicar” esses conhecimentos; finalmente, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana. (TARDIF, 2014, p. 242).

A professora relembra que as disciplinas pedagógicas a aproximaram de um mundo que, até então, desconhecia; e relata que, infelizmente, analisando hoje, essas disciplinas eram trabalhadas de modo superficial. Contudo, foi naquela época, especificamente du-

rante a disciplina Psicologia da Educação, que conheceu as obras de Paulo Freire, que mudaram sua visão sobre a profissão professor e lhe despertou o desejo da experiência docente.

Na disciplina de Estágio Supervisionado, sua turma foi orientada a procurar uma escola pública e/ou particular, para, enfim, colocar em prática aquilo que aprenderam durante os anos anteriores. Todos os saberes apreendidos durante anos deveriam ser externalizados: diariamente, com o acompanhamento do(a) professor(a) da escola e, esporadicamente, sob a supervisão da professora orientadora de estágio. Nesse sentido, Pimenta (2005) afirma que os cursos de licenciatura devem proporcionar aos licenciandos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes permitam continuamente construir seu saber-fazer docente, como o reconhecimento de sua identidade profissional, à medida que surgem no cotidiano as dificuldades e imprevistos inerentes do ato de ensinar.

Apesar de ter sido um período desafiador, ela afirma que o Estágio Supervisionado trouxe diversos benefícios referentes à sua formação profissional, pois, ao longo do seu desenvolvimento, tiveram oportunidade de analisar e (re) pensar sobre possíveis contribuições para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Começava, então, a infiltração de alguns elementos necessários para irrigar sua vida profissional, seguido de novas reflexões, em um movimento de impregnação de novos saberes, de construção de outros sentidos e significados sobre a profissão docente.

A professora teve o privilégio de praticar a docência no Ensino Fundamental e Médio, com turmas do ensino regular e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), tanto em escolas da esfera municipal e estadual, como também em uma escola particular, onde ela havia sido aluna durante toda a sua Educação Básica. Seu retorno àquele ambiente escolar foi mui-

to gratificante, pois teve a oportunidade de atuar e compartilhar momentos de aprendizagem e formação com seus ex-professores, de quem, naquele momento, tornava-se colega de profissão.

Assim, ela percebe o movimento formativo no âmbito do ciclo educacional, pois retornou ao local em que por anos foi aluna, agora como estagiária. Compreendeu que passou por diferentes etapas cíclicas que lhe agregaram elementos necessários para que pudesse contribuir com o processo educativo naquele ambiente. Metaforicamente, poderíamos dizer que ela se constituiu na nuvem de conhecimentos e saberes do ambiente acadêmico, podendo agora contribuir para irrigar novos processos formativos, os de seus alunos da Educação Básica.

Na disciplina de Biologia, desenvolveu seu estágio em uma escola pública estadual, atuando com todas as turmas do ensino médio. Naquele tempo, ela destaca que não tinha clareza da relevância do estágio. Mas, hoje, compreende que os estágios trazem resultados positivos para os licenciandos, como dizem autores como Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2008) e Pimenta (2005), pois é durante essa fase do processo formativo, bem como na participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que foi criado recentemente, que os acadêmicos têm a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar e de ter os primeiros contatos com a docência em sala de aula.

Apesar da ausência de disciplinas pedagógicas no início de seu curso, atualmente ela percebe que as atividades desenvolvidas no último ano da graduação foram fundamentais para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem, tanto como aluna, quanto como futura professora, o que lhe possibilitou convívio e identificação com a carreira educacional. Certamente, se suas experiências pro-

fissionais tivessem ocorrido desde o início do curso de licenciatura, a formação de sua identidade docente teria acontecido de modo paulatino, mais sólida e refletida, também durante as aulas das disciplinas específicas.

Ao refletir sobre essas experiências que lhe atingiram durante os estágios e ao longo de todos os componentes curriculares do seu curso, as quais promoveram idas e vindas e, tomadas de decisões, ela compreende, hoje, que esses movimentos contribuíram para seu aperfeiçoamento e aprendizagem durante o processo formativo. Percebendo que começava, então, o seu interesse pela docência, pois os conhecimentos teóricos construídos foram de suma importância para a realização do estágio supervisionado (CARDOZO; PINTO, 2010). O percurso realizado no ambiente escolar tornava-se essencial para o movimento de seus conhecimentos, promovendo, durante esse ciclo universidade-escola, o anseio pela docência como profissão.

Assim, durante os estágios docentes, ela pôde evidenciar que a realidade escolar é distinta do que estudamos teoricamente e, somente após a sua inserção nos estabelecimentos de ensino, foi realmente possível vivenciá-la, desenvolver práticas e entender, em certa medida, o que possibilita o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, Cardoso, Costa e Rodriguez (2011) enfatizam que o estágio docente deve ser compreendido como um momento reservado para o reconhecimento do processo de ensino-aprendizagem e para preparação dos alunos para o pleno exercício da profissão de “ser professor”.

Borssoi (2008) destaca que um dos principais objetivos do estágio é inserir o licenciando no ambiente escolar, para que ele possa enxergar os desafios promovidos pela carreira, induzindo-o a refletir sobre a futura profissão, a partir da troca de experiências e da obtenção de novas informações. Nes-

se contexto, entendemos que o estágio lhe permitiu, em vários momentos, interligar a teoria à prática, o que iria contribuir positivamente em sua futura atuação docente, pois lhe possibilitou que construísse saberes pedagógicos, além da descoberta dos desafios da docência, os quais foram imprescindíveis para a eficácia de seu desempenho profissional subsequente.

O início da profissão e os saberes docentes de uma professora iniciante

Ao concluir a graduação, a professora se empenhou em estudar para participar de um concurso público da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (Seduc-AM), pleiteando uma vaga para professora de Biologia do Ensino Médio. Foi aprovada e logo nomeada, após cinco meses de conclusão da graduação.

Nessa nova fase, ela estava ciente de que não teria mais uma orientadora de estágio e nem outro professor mais experiente que pudesse lhe acompanhar durante suas atividades profissionais, o que lhe deixou um pouco apreensiva. Assim, ela recorda que quando iniciou suas atividades docentes como professora da Educação Básica com seis turmas de Ensino Médio, ao entrar em sala de aula, ficou perplexa, pois a sala estava repleta de adolescentes, e ela ficou tão nervosa que não sabia nem por onde começar. Por isso, concordamos com Papi e Martins (2008, p. 4375), ao considerarem que,

É no período de Iniciação Profissional que o professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre está apto a superar, colocando em xeque seus conhecimentos profissionais e assumindo uma postura que pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente dos desafios e conhecimentos que sustentam sua ação.

No momento em que teve que iniciar o ensino do conteúdo, apesar de ter realizado a disciplina de estágio em docência, sentiu falta de uma formação que lhe desse uma base adequada em relação aos conhecimentos necessários para a atuação docente. Porém, os saberes docentes, dos quais sentia falta, não se restringiam aos conhecimentos do conteúdo que ela precisava possuir, mas, aqueles saberes práticos e pedagógicos que estão presentes durante o exercício docente, que possibilitam ao professor o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a realização de atividades, principalmente, em sala de aula.

Nesse sentido, Tardif (2014) ressalta que a prática profissional no exercício da docência nos possibilita, como professores, que façamos uma releitura do que sabemos, daquilo que sabemos fazer, implementando, desse modo, nossa atividade profissional.

Assim, ela considera que os saberes provenientes da sua prática docente diária ainda quando estagiária puderam estabelecer a base de sua prática docente, pois, apesar de algumas adversidades, aquela bagagem de conhecimento foi necessária para aquisição e construção de seu saber profissional. Sua identidade profissional estava sendo construída, gradativamente, durante o desempenho de sua função docente, pois é processual (NÓVOA, 2001), ou seja, está em constante construção e transformação. Ela parecia precisar de mais tempo, mas já percebia que estava em processos de (trans)formação.

Sabemos que nem sempre o professor recém-egresso de curso superior é acolhido na escola como um parceiro menos experiente, que necessita de ajuda e acompanhamento. Contudo, mesmo com algumas dificuldades, a professora destacou que havia na escola uma coordenadora pedagógica que lhe orientava, dando sugestões e disponibilizando todos os

recursos didáticos e tecnológicos que a escola possuía, para que ela pudesse preparar as aulas e usar durante o trabalho com os alunos. Além de lhe ajudar a organizar e dirigir situações de aprendizagem, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a coordenadora pedagógica lhe auxiliava na elaboração dos planejamentos bimestrais e, também, nos planos de conteúdo e de aulas. A respeito desse processo de organização e preparação de situações de aprendizagem, Perrenoud (2000, p. 25) salienta que é preciso

[...] manter um espaço justo para tais procedimentos. É, sobretudo, despender energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas.

Nesse contexto, em meio aos diversos obstáculos encontrados no início da caminhada docente, destacamos a relevância do trabalho coletivo dentro da escola, principalmente a importância de os professores auxiliarem uns aos outros no âmbito do processo educacional, visto que muitos principiantes na carreira docente, assim como a professora, naquele momento, deparam-se com certas situações que podem, inclusive, motivar ou desestimular sua permanência na docência. Assim, algumas ações envolvidas no trabalho coletivo docente podem contribuir para o desempenho do professor, promovendo êxito nos resultados. Nesse sentido, Roldão (2007, p. 27) nos mostra que:

Esse trabalho (coletivo docente) estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com

base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração.

A autora afirma que o trabalho docente coletivo propõe estratégias que permitem a orientação das tarefas (de ensino), além de proporcionar a organização adequada de todos os dispositivos dentro do grupo que possibilitem:

- (1) alcançar com mais sucesso o que se pretende (as aprendizagens pretendidas);
- (2) ativar, o mais possível, as diferentes potencialidades de todos os participantes (no âmbito do grupo-disciplina, do grupo-turma, ou outros) de modo a envolvê-los e a garantir que a atividade produtiva não se limita a alguns; e ainda
- (3) ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros. (ROLDÃO, 2007, p. 27).

Assim, ela foi adquirindo experiências relacionadas à vivência escolar em conjunto com alguns colegas de profissão e, em especial, com a colaboração da coordenadora pedagógica. Foram dois anos consecutivos na mesma escola e com as turmas de 2º ano, o que lhe permitiu aprofundar saberes e conhecimentos sobre os conteúdos programáticos da referida série, além de aprender a “ensinar”, pois os conhecimentos técnicos ela tinha, mas a didática e a prática docente, propriamente dita, foi aprimorando aos longos dos meses. Nesse contexto, Perrenoud (2000, p. 48) argumenta que:

Escolher e modular as atividades de aprendizagem é uma competência profissional essencial, que supõe não apenas um bom conhecimento dos mecanismos gerais de desenvolvimento e de aprendizagem, mas também um domínio das didáticas das disciplinas.

André e Oliveira (1997) afirmam que a partir de discussões, tanto de caráter técnico-metodológico, quanto epistemológico e ideológico,

o saber didático se define e recebe a função de mediador entre o saber escolar e as práticas produtivas no âmbito social. Por outro lado, Oliveira (1995) enfatiza que a necessidade de buscar estratégias para transformar o saber científico em saber escolar é a principal preocupação da “teoria pedagógica de caráter prático”, a qual compreende o saber didático-prático e a didática, e busca respostas para os problemas de ensino-aprendizagem.

Portanto, compreendemos com Alarcão (1996), Freire (2009), Libâneo (2008), Nóvoa (2007), Pimenta (2002), Schön (1992) dentre outros autores, que a atividade pedagógica deve ser realizada como uma prática reflexiva e não apenas como uma prática simplesmente técnica. Essa prática deve requerer a apropriação dos saberes por parte dos docentes, permitindo a apropriação e a externalização dos saberes adquiridos.

Nesse contexto, os processos formativos e educativos devem ser também reflexivos, não apenas individualmente, mas, sim, com o grupo de professores e demais colaboradores que atuam no contexto escolar. Sempre dialogando, pesquisando e buscando respostas para as lacunas que surgem no decorrer do processo, pois, ainda durante a sua experiência inicial como docente, a professora percebeu que o diálogo é indispensável (FREIRE, 2009), tanto entre os professores, quanto destes com seus alunos e com todos os demais atores que participam do cenário educativo, visando um ensino de qualidade.

Moran (2000) adverte que o ensino de qualidade envolve muitas variáveis, entre elas: organização inovadora, aberta, dinâmica; projeto pedagógico participativo; docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente, bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais; relação efetiva entre professores e alunos que permita conhecê-los, acompanhá-los, orien-

tá-los; infraestrutura adequada e apropriada, com tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas, e alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal.

E, se de fato, tivermos tudo isso, poderemos ter uma educação de qualidade. Porém, a realidade atual da educação brasileira não nos oferece todas essas variáveis, ou seja, quando se tem uma, faltam outras, deixando quase sempre a qualidade do ensino em desvantagem. Contudo, mesmo na escassez, a maioria dos professores faz uso daquilo que lhe é oferecido na escola, no intuito de contribuir com a aprendizagem de seus alunos.

Assim, ela lembra que, constantemente, fazia uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para que pudesse aprimorar suas aulas e possibilitar um melhor aprendizado para os alunos, os quais diziam ficar ansiosos à espera do próximo encontro. Nesse sentido, Demo (2005, p. 12) afirma que

[...] parece evidente a dificuldade de transformar as tecnologias em oportunidades de aprendizagem sem a mediação do professor. Qualquer artefato técnico implantado na escola só frutifica sob a mediação do professor.

Segundo a professora, o lúdico também era constante em suas aulas, tendo que inventar e se reinventar, pois, para ela, era essencial que todos se envolvessem e participassem das aulas. Assim, ela solicitava aos seus alunos a autoavaliação e a avaliação docente, para que apontassem os pontos positivos e negativos e o que poderia ser melhorado e como melhorar. Apesar de estar fazendo “pesquisa” em sala de aula, ela não se dava conta disso, pois esses saberes relacionados à formação de professores (RESENDE, 2007) não havia tido na academia.

Em contrapartida, Garcia (2009) apresenta o porquê de o professor fazer pesquisa e sua contribuição para o processo de ensino-apren-

dizagem, afirmando que na maioria das vezes o professor pesquisa sua própria prática e, durante essa pesquisa, encontra-se envolvido de modo diferente, quando comparado com o pesquisador teórico. Segundo a autora, “[...] a pesquisa do professor tem como finalidade o conhecimento da realidade para transformá-la, visando à melhoria de suas práticas pedagógicas e à autonomia do professor”. (GARCIA, 2009, p. 177).

Dessa forma, mesmo inconscientemente, ela desenvolvia as competências docentes e saberes profissionais, sempre buscando melhorar sua prática. Certamente ela já atuava como uma professora reflexiva e pesquisadora, apesar de nem sequer conhecer, naquela época, essas tendências e abordagens da profissão docente.

Hoje, olhando para os ensinamentos de Schön (1992), ela percebe que refletia, de modo intuitivo, sobre a aula que ia ministrar, sobre os conteúdos lecionados, buscando novos caminhos para a continuidade, sobre dificuldades de compreensão enquanto a aula estava acontecendo, enfim, estava a todo momento preocupada com a aprendizagem de seus alunos e buscando estratégias para melhor alcançar suas necessidades. A cada dia, sua vivência profissional lhe possibilitava novas experiências. Intuitivamente, ela queria contribuir com a qualidade da Educação. Nesse sentido, corroboramos com Nóvoa, ao conceituar a qualidade e a complexidade que esse processo envolve.

Um conceito não é indissociável da utilização que dele se faz. E o conceito de ‘qualidade da educação’ tem sido muito maltratado e tem servido, muitas vezes, para defender causas e ideologias que não partilho. O meu ideal passa sempre por ‘uma escola onde todos aprendem’. Ao afirmar isto, estou a dizer que não me basta uma ‘escola para todos’, mas que também não me basta medir a qualidade pelas ‘aprendizagens individuais’. Os professores e a sua for-

mação são a pedra basilar de uma escola onde todos aprendem e, neste sentido, são a pedra basilar da qualidade da educação. (NÓVOA, 2013, p. 418).

Sem dúvida, não basta estar na escola, mas com ela e nela aprender. Embora considere a necessidade de formação docente de qualidade, destacamos outras questões necessárias para que o trabalho do professor na escola seja desenvolvido com qualidade e resulte na aprendizagem desejada de seus alunos. Referimo-nos às condições de trabalho docente, especialmente nas escolas públicas brasileiras que, muitas vezes, deixam a desejar, havendo lacunas e dificuldades que limitam tanto o ensino que o professor consegue desenvolver, quanto a aprendizagem dos estudantes, conforme destaca Gonçalves (2000; 2011; 2012).

Após cursar as disciplinas obrigatórias do curso de doutorado e algumas eletivas, aprofundando seus conhecimentos sobre a formação de professores, a professora percebe que, de fato, sua formação deixou muito a desejar, ficando uma enorme lacuna entre a teoria e a prática. O que deveria ter apreendido durante as disciplinas pedagógicas, realmente não aprendeu, uma vez que as temáticas pertinentes não foram apresentadas/discutidas e, muito menos, lhe foi dada oportunidade de vivenciar contextos escolares ao longo do curso. Entendemos que, necessariamente, a formação deve estar conexas ao contexto e às práticas pedagógicas e de ensino, então, a ação reflexiva sobre a atividade docente e a importância da utilização da pesquisa para tal terá um sentido (LIMA, 2007).

Contudo, foi durante o período como professora da Educação Básica, que ela teve certeza de sua escolha pela sala de aula. Vivenciou diversas experiências que lhe fizeram crescer profissionalmente e aumentar cada vez mais sua vontade de permanecer na profissão docente. Ensinar tornou-se algo prazeroso, pois,

teve a oportunidade de vivenciar na prática e aprender com ela, aprofundando mais ainda os seus saberes docentes da formação inicial.

Aprendeu que os profissionais precisam se posicionar sobre as questões relacionadas à sua área de conhecimento, para terem condições de desenvolver seu próprio trabalho, avaliando seu desempenho e contribuindo para o conhecimento dos alunos. Cunha (2005) adverte que a educação como sendo resultado de uma produção histórica e socialmente instituída pode permitir a compreensão da docência e, ao analisá-la, é possível que o professor compreenda sua trajetória cultural e contextual dentro do processo educativo.

A transição: de professora da Educação Básica à formadora de professores

A professora permaneceu na Educação Básica durante seis anos, até ser aprovada em concurso público da carreira de magistério do Ensino Superior da UFAM, no município de Humaitá, localizado na região sul do estado do Amazonas. A vaga que pleiteou foi específica para o ensino de Biologia, no curso de licenciatura dupla em Ciências: Biologia e Química, que é uma modalidade de graduação na qual seus egressos saem habilitados para atuar em duas áreas distintas que integraram sua formação inicial. Desde então, ela faz parte do quadro de docentes da instituição, atuando no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA).

Ao ingressar no magistério superior, ela possuía pós-graduação *lato sensu* em Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável pela UFAM. Porém, viu a necessidade de se qualificar, pois, já atuava no ensino e na extensão, e com um título *stricto sensu* teria possibilidade de participar de pesquisas, orientando Projetos de Iniciação Científica (PI-

BIC), além de outras atividades que requerem titulação.

Apesar de atuar com o ensino, na época não teve oportunidade/motivação de buscar continuidade de formação na área da Educação. Mas foi selecionada para cursar o mestrado em Ciência, Inovação e Tecnologia para a Amazônia (CITA) pela Universidade Federal do Acre (UFAC), onde trabalhou com os teores naturais de metais pesados em solos da Amazônia. Foi um período de grande amadurecimento profissional e envolvimento com o grupo de pesquisa de Solos e Ambientes Amazônicos da UFAM.

Mesmo com os ricos conhecimentos e experiências vividas durante esse curso de pós-graduação, atualmente ela não atua mais na área, pois, como seu concurso foi específico para o ensino de Biologia, para o curso de Ciências: Biologia e Química, optou por aprimorar seus conhecimentos na área do ensino de ciências, na formação de professores, razão pela qual ingressou no curso de doutorado em Educação em Ciências e Matemática, da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC).

Durante essa fase de sua caminhada, notou o quanto o ensino se tornou importante para ela, ainda mais por ser responsável por disciplinas específicas de ensino, como: Práticas Curriculares, Instrumentação para o Ensino e Estágio Supervisionado, no curso de licenciatura dupla em Ciências. Por ter se tornado professora formadora de professores, passou a pensar que a responsabilidade pelo futuro desses profissionais é muito grande, pois é uma nova geração que está sendo preparada para atuar na Educação Básica.

Ghedín (2009, p. 22) nos leva a refletir sobre o papel do professor e sua contribuição para a sociedade, quando define o professor, dizendo:

[...] creio que o professor deva ser não apenas um objeto de outros conhecimentos, mas um

construtor de hábitos, de valores, sujeito do conhecimento que ele produz. Deve ser mais do que isso: um sujeito político, disseminador de princípios éticos, responsável não apenas pela transmissão, mas principalmente pela produção de conhecimentos, pela pesquisa.

Assim, percebemos a importância do professor e de sua prática docente, vemos a necessidade desse sujeito refletir no intuito de aprimorar seus conhecimentos e influenciar, por meio da busca de novos saberes, os indivíduos que se encontram sob sua responsabilidade, não somente na escola, como na comunidade.

Desse modo, pensamos que cada vez mais a formação de professores está se consolidando como um objeto fundamental de estudo nas pesquisas educacionais, tendo em vista os questionamentos e o aprofundamento de temáticas pertinentes à formação, à docência, aos conhecimentos, ao exercício, planos de carreira e trabalho dos educadores, uma vez que a diversidade de profissionais e disciplinas que integram a educação brasileira aponta a necessidade de reflexões e discussões relacionadas à formação docente.

Ao analisar o memorial narrativo da professora, percebemos que sua trajetória acadêmica tem reflexo direto em seu desempenho profissional, que, segundo ela, a profissão docente foi a escolha certa, e ela sente-se grata em poder compartilhar com seus alunos um pouco do que tem aprendido em sua caminhada acadêmica e profissional. Mas ela sabe que ainda há muito o que melhorar, afinal, como humanos, somos seres inacabados (FREIRE, 2009; GONÇALVES, 2000), em plena (trans)formação.

Desafios da docência no Ensino Superior

Ao ingressar no Ensino Superior, especificamente no curso de licenciatura dupla em Ciências:

Biologia e Química do IEAA/UFAM, a professora percebeu a necessidade e os desafios dos educandos frente às dificuldades relacionadas à sua formação acadêmica, dos quais destacamos: a) aptidão por apenas uma das áreas do curso, seja a Biologia ou a Química; b) falta de identificação em ambas as disciplinas.

Isso pode ocorrer pela falta de opção de cursos de graduação no município, levando os jovens a ingressarem no referido curso e, por não se identificarem com ele, acabam por trancar e/ou até mesmo abandoná-lo totalmente, em meio ao seu processo de formação, visto que são inúmeros os fatores que podem surgir e desestimular o discente durante a sua caminhada acadêmica.

Com a convivência com os demais docentes e ao lecionar disciplinas da área de ensino de Biologia – Prática Curriculares, Instrumentação para o Ensino e Estágio Supervisionado –, ela percebeu o acirramento dessa problemática, pois, na formação inicial dos acadêmicos, principalmente das primeiras turmas, alguns professores não enfatizavam os conhecimentos pedagógicos, priorizando os conhecimentos específicos, tanto da Biologia, quanto da Química. Assim, ela se questionava: em que termos se configuram a formação e a docência em um curso de licenciatura dupla em Ciências (Biologia e Química) e que desafios e possibilidades coexistem de modo a contribuir para reatualizar o modelo formativo de licenciatura dupla para a atuação na Educação Básica?

Diante do exposto, a professora construiu as questões orientadoras de sua investigação para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado, buscando as aproximações necessárias para compreender os saberes e as práticas dos professores formadores, bem como dos professores egressos do curso de licenciatura dupla em Ciências: Biologia e Química, que atuam na Educação Básica. Assim, sua pesquisa direcionava-se para a formação de professores com

dupla habilitação, pois a heterogeneidade de profissionais e áreas de conhecimentos que agregam o ensino brasileiro revela a urgência de questionamentos e reflexões com relação à constituição da profissão docente.

Apesar das diversas pesquisas e discussões que abrangem o tema sobre a formação de professores, esse é um campo de pesquisa que ainda suscita discussões e análises no cenário educacional brasileiro. Entendemos que essa temática ainda pode trazer novas análises e investigações, principalmente quando se inclui a licenciatura dupla nessas pesquisas, podendo gerar um campo de estudo complexo e urgente. Complexo, por expressar articulações entre as perspectivas teórico-metodológicas e exigir que a operacionalização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) também realize esse movimento formativo; urgente, tendo em vista que essa modalidade de licenciatura exige que os professores dialoguem criticamente entre si, com a literatura e com as propostas pedagógicas e acadêmicas.

Seu foco de estudo delimitou-se para a formação e a docência na licenciatura dupla e justificando-se nas poucas pesquisas que havia sobre o assunto, pois a formação de professores nessa modalidade de licenciatura não é comum em âmbito nacional, cabendo salientar que esse tipo de formação exige, geralmente, a interligação de currículos, tendo em vista que são duas áreas distintas de conhecimento em um curso, em um período de aproximadamente cinco anos.

Azzi (2007) e Cunha (2005, 2007) afirmam que os professores, na heterogeneidade de seus trabalhos, estão sempre diante de situações complexas, para as quais precisam encontrar respostas que resolvam as problemáticas da profissão e, dependendo do contexto, poderão facilitar ou dificultar a prática docente.

Ela intencionou, portanto, com sua pesquisa de doutoramento, suscitar reflexões sobre a

formação e a docência, especialmente daqueles professores que cursaram a licenciatura dupla. Anseiou, também, ampliar os conhecimentos sobre os saberes, práticas e desafios que esses profissionais enfrentam ou poderão enfrentar no cotidiano escolar.

Considerações finais

Qualquer um que tenha escrito uma narrativa sabe que ela, como a vida, é um desdobramento contínuo [...]. Estes pesquisadores sabem que, todavia, há muito o que fazer com vistas a transmitir a ideia de que uma narrativa está sempre inacabada, de que as histórias serão recontadas e que as vidas serão revividas de formas nova. (CONNELLY; CLANDININ, 2008).

A pesquisa qualitativa, de natureza narrativa, vivenciada pela professora durante a construção de sua tese foi intensamente desafiadora, uma vez que ela precisou várias vezes se desconstruir para se reconstruir narrativamente, pois, à medida que avançava na redação do texto, sentia cada vez mais a necessidade de interligar a escrita com o aprendizado da pesquisa, de tal modo que pudesse integrar as experiências contadas pelos colaboradores, constituindo um único texto narrativo, que foi construído à medida que ela dialogava com os autores.

Desse modo, conforme ela se apropriava dos conceitos acerca da pesquisa narrativa, foi compreendendo o espaço tridimensional, visto que as histórias pessoais e sociais estavam interconectadas nas experiências adquiridas no passado (o processo formativo), no presente (o exercício docente) e nas expectativas futuras (contribuições desta pesquisa), em relação ao curso de licenciatura dupla em Ciências: Biologia e Química do IEAA/UFAM.

Com a pesquisa narrativa, descobriu novos percursos, trilhas e trajetos para refletir acerca das experiências vivenciadas durante o processo formativo inicial de professores.

Percebeu que a licenciatura dupla tem deixado marcas significativas nos professores formadores e nos egressos, bem como naqueles que se encontram em formação, mas principalmente nela, que estava naquele momento como pesquisadora narrativa. Marcas, não só educacionais, mas também pessoais, que a levam a meditar sobre a pesquisa narrativa e a compreender que esta é o estudo de como os seres humanos experimentam o mundo, visto que “[...] a educação é a construção e a reconstrução das histórias pessoais e sociais, tanto os professores como os alunos são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos outros e em suas próprias” (CONNELLY; CLANDININ 2008, p. 11).

Portanto, a necessidade de perceber a relação da experiência narrativa durante a docência e a formação de professores de Biologia e Química possibilitou-lhe um novo olhar sobre a educação, sobre o seu papel como professora formadora. Assim, a experiência narrativa lhe proporcionou um crescimento ímpar como formadora, mas principalmente, como pesquisadora, mostrando um novo horizonte, uma nova perspectiva, uma nova visão sobre a própria pesquisa e o modo de pesquisar.

Finalmente, percebemos a importância do professor e de sua prática docente, por isso, sentimos a necessidade de refletir sobre a história de uma professora formadora no intuito de aprimorar conhecimentos e influenciar positivamente, por meio da busca de novos saberes e novos olhares, os indivíduos que se encontram em processo formativo.

Referências

ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Formação reflexiva de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1996. 192p.

ANDRÉ, Marli. Eliza Dalmazo Afonso de. OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A Prática do ensino de Didática no Brasil: Introduzindo a temática. In: _____.

(Orgs.). **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas: Papirus, 1997. p. 13-26.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. (Coleção Saberes da Docência). 5. ed. São Paulo. Cortez, 2007.

BIANCHI, Anna Cecilia de Moraes. ALVARENGA, Marina. BIANCHI, Roberto. **Manual de Orientação - Estágio Supervisionado**. 3. ed. – São Paulo: Cengage Learning, 2008.

BORSSOI, Berenice Lurdes. O estágio na formação docente: da teoria à prática, ação-re-flexão. 1º Simpósio de Educação. XX Semana de Pedagogia. **Anais**. Cascavel-Paraná, 2008.

CARDOSO, Guilherme. COSTA, Juliana Hartleben da. RODRIGUEZ, Rita de Cássia Morem Cossio. O estágio Curricular na formação de professores do curso de licenciatura em ciências biológicas da Universidade Federal de Pelotas. **Momento**. Rio Grande, 20 (2): 67-79, 2011.

CARDOZO, Luciana Pereira. PINTO, Maria das Graças C. S. M. G. O estágio curricular supervisionado e a formação docente, XII ENPOS – II Mostra científica. **Anais**. Rio Grande / RS. 2010.

CLANDININ, D. Jean. CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª edição rev. - Uberlândia: EDUFU, 2015. 250p

CONNELLY, F. Michael. CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. (Org.). Déjame que te cuente - **Ensayos sobre narrativa y educación**. 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: _____ (org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DEMO, Pedro. **Nova mídia e educação: incluir na sociedade do conhecimento.** UNB, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GARCIA, Vera Clotilde Vanzetto. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é Matemática? Por que ensinar? Como se ensina e como se aprende? In: **Revista Educação.** Vol. 32. nº 2. Porto Alegre, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt>>. Acesso em: 18 mar. 2022.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. **Anais.** 2009. p. 1-28.

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Licenciatura integrada em educação em ciências, matemática e linguagens: princípios e desafios para a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. **Anais.** Unicamp - Campinas - 2012.

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. A pesquisa narrativa e a formação de professores: reflexões sobre uma prática formadora. In: CHAVES, Sílvia Nogueira. BRITO, Maria dos Remédios de. (Org.). **Formação e docência: perspectivas de pesquisa narrativa e autobiográfica.** Belém: CEJUP, 2011.

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. **Ensino de Ciências e Matemática: marcas da diferença.** 2000. 275 f. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática) — FE, Unicamp, Campinas (SP), 2000.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura e formación.** Barcelona: Laertes, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pe-

dagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2008, p. 53-79.

LIMA, Maria Helena Melo. **O professor, o pesquisador e o professor-pesquisador.** Disponível em: http://www.amigosdolivro.com.br/lermais_materias.php, 2007. Acesso: 20 out. 2020.

MORAN, José Manuel. Ensino e educação de qualidade. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso.; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica,** 12ª ed. Campinas: Papyrus, 2000.

NÓVOA, António. **O Professor Pesquisador e Reflexivo.** Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonionova.htm> acesso em: 7 mar. 2020.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** Palestra proferida no Parlamento Latino-Americano - Parlatino de São Paulo, em 05.10. 2006. Palestra publicada na Revista Simpro-SP, São Paulo: p. 01-24. 2007.

NÓVOA, António. **Mensagem pessoal.** Mensagem recebida de António Nóvoa em 9 de maio. 2013. In: KRAUSE, Ester Vellar. **O estágio curricular supervisionado na licenciatura de matemática: um estudo sobre a formação de futuros professores.** (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, 2015. 167f.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Didática. **Presença Pedagógica.** Belo Horizonte, n. 2, p.83-84, março/abril, 1995.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **O desenvolvimento profissional de professores iniciantes e as pesquisas brasileiras.** Pontifícia Universidade Católica, Paraná-PR, p. 4372-4386, 2008.

PERRENOUD, Phillipe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000. 162p.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN,

E. **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RESENDE, Marilene Ribeiro. Saber científico – conhecimento específico – saber escolar e a formação de professores. **Série-Estudos** - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande - MS, n. 24, p. 35-53, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.gpec.ucdb.br/serie-estudos/index.php/serie-estudos/article/viewFile/234/101>. Acesso em: 14 fev. 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Trabalho colaborativo de**

professores. In: Noesis. Lisboa/PT: Ministério da Educação de Portugal, n.71, p.25-33, out/dez. 2007.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 325 p.

Recebido em: 25/03/2022

Revisado em: 25/07/2022

Aprovado em: 01/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

Rúbia Darivanda da Silva Costa é doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC-UFMT/UFPA/UEA). Professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Membro dos Grupos de pesquisa: Cultura, Política e Meio Ambiente no Contexto Amazônico da UFAM, e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação em Ciências e Química, da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). *E-mail*: darivanda@ufam.edu.br

Terezinha Valim Oliver Gonçalves é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Titular da Universidade Federal do Pará (UFPA). Líder do Grupo de estudos e pesquisas: (Trans)Formação da UFPA. *E-mail*: tvalim@ufpa.br

O CURSO DE PEDAGOGIA E AS NARRATIVAS DE SEUS EGRESSOS: ENTREMEIOS DO SER ALUNO E DO SER PROFESSOR¹

■ JUACIARA BARROZO GOMES

<https://orcid.org/0000-0003-3443-4132>

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro

■ SILVANA SOARES DE ARAUJO MESQUITA

<https://orcid.org/0000-0003-0352-2202>

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RESUMO

Este artigo tem como objeto de estudo o curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), *campus* Sero-pédica, procurando identificar qual a relevância social e acadêmica dessa graduação na formação e na inserção profissional dos seus egressos. A investigação foi predominantemente qualitativa, tendo a narrativa escrita como principal dispositivo de formação dos participantes. Neste artigo, foram destacadas a relação estabelecida entre os egressos e a instituição formadora, além das interações professor-aluno, como potencialidades formativas que incidem no perfil do pedagogo que está sendo formado. No que se refere aos referenciais metodológicos, apoiamos-nos nos trabalhos de Josso (2004), Clandinin e Connely (2000), Passeggi (2002), Souza (2006), Larrosa (2002), Dewey (2010), entre outros. As análises das narrativas foram realizadas a partir do conceito do Paradigma Indiciário de Gizburg (1989). Conclui-se que a relevância social e acadêmica do curso em questão está assegurada através da inserção profissional dos egressos nos espaços públicos, onde sujeitos oriundos da classe trabalhadora exercem a docência com compromisso, responsabilidade, autonomia e criticidade. Valores estes adquiridos, na formação inicial, a partir das experiências formativas vividas no âmbito da universidade.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Narrativas autobiográficas. Egressos. Formação de professores.

¹ Pesquisa resulta de financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

ABSTRACT

THE PEDAGOGY COURSE AND THE NARRATIVES OF ITS GRADUATES: BETWEEN BEING A STUDENT AND BEING A TEACHER

This article has as its object of study the Pedagogy course at the Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica campus, seeking to identify the social and academic relevance of this degree in the formation and professional insertion of students. their graduates. This investigation was predominantly qualitative, with the written narrative as the main device for formation the participants. In this article, the relationship established between the graduates and the training institution was highlighted, in addition to the teacher-student interactions, as training potentialities that affect the profile of the pedagogue being trained. With regard to methodological references, we rely on the works of Josso (2004), Clandinin e Connely (2000), Passeggi (2021), Souza (2006), Larrosa (2002) e Dewey (2010), among others. The analyzes of the narratives were carried out based on the concept of the Gizburg Evidence Paradigm. It is concluded that the social and academic relevance of the course in question is ensured through the professional insertion of graduates in public spaces, where subjects from the working-class practice teaching with commitment, responsibility, autonomy and criticality. These values were acquired, in the initial formation, from the formative experiences lived in the scope of the University.

Keywords: Pedagogy course. Autobiographical Narratives. Graduates. Teacher Formation.

RESUMEN

LA CURSO DE PEDAGOGÍA Y LAS NARRATIVAS DE SUS GRADUADOS: ENTRE SER ESTUDIANTE Y SER DOCENTE

Este artículo tiene como objeto de estudio el curso de Pedagogía en la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro, campus Seropédica, buscando identificar la relevancia social y académica de esta carrera en la formación e inserción profesional de los estudiantes. sus graduados. La investigación fue predominantemente cualitativa, con la narración escrita como principal dispositivo de formación de los participantes. En este artículo se destacó la relación que se establece entre los egresados y la institución formadora, además de las interacciones profesor-alumno, como potencialidades formativas que inciden en el perfil del pedagogo en formación. Las referencias metodológicas, nos apoyamos en los trabajos de Josso (2004), Clandinin e Connely (2000), Passeggi (2021), Souza (2006), Larrosa (2002) e Dewey (2010), entre otros. Los análisis de las narrativas se realizaron

con base en el concepto del Paradigma de Evidencia de Gizburg. Se concluye que la pertinencia social y académica del curso se asegura a través de la inserción profesional de los egresados en espacios públicos, donde sujetos de la clase trabajadora ejercen la docencia con compromiso, responsabilidad, autonomía y criticidad. Estos valores fueron adquiridos, en la formación inicial, a partir de las experiencias formativas vividas en el ámbito Universitario

Palabras clave: Curso de Pedagogía. Narrativas autobiográficas. Graduados. formación de profesores.

Introdução

Este artigo é parte de uma tese de doutorado que analisa narrativas de egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), *campus* Seropédica, com o objetivo de investigar qual a relevância social e acadêmica desse curso no que se refere à inserção profissional dos professores formados. A investigação foi predominantemente qualitativa, tendo a narrativa escrita como principal dispositivo de formação dos participantes e, também, de produção de dados, pois entendemos que esse tipo de instrumento são textos que revelam subjetividades, experiências de vida, percursos formativos e profissionais além do compartilhamento da cena vivida, constituindo-se como autoformação de quem narra. Dessa forma, o objeto de estudo foi o curso de Pedagogia como locus de formação de professores na perspectiva de seus egressos. Ao longo do artigo, são destacadas das narrativas dos egressos duas potencialidades formativas que parecem incidir diretamente no perfil do pedagogo que está sendo formado. São elas: a relação estabelecida entre os egressos e a instituição formadora; e as interações professor-aluno e aluno-professor construídas ao longo do curso.

Neste estudo, compreende-se que a formação inicial contribui diretamente na estruturação da profissionalidade docente² e na cons-

² Profissionalidade docente é compreendida como o conjunto de características de uma profissão que ar-

trução de seu perfil profissional. Assim, apoia-se na potencialidade da integração formação e profissionalização, como defende Nóvoa (2017, 2022), para análise do objeto de investigação desse estudo, ou seja, o curso de pedagogia na perspectiva de professores egressos.

Em relação às narrativas autobiográficas, inicialmente, dialogamos com os estudos dos pesquisadores francófonos, entre eles, Josso (2004; 2007), Delory-Momberger (2012) e Gaston Pineau (2006). Posteriormente, também integraram esta reflexão os estudos e investigações de Bertaux (2010), Clandinin e Connelly (1990-1995), Passeggi e demais autores (2006), Souza (2006), Abraão (2003; 2004), Bueno (2002), entre outros. Os estudos de Larrosa (2002) e Dewey (2010) foram aqui enlaçados para refletir sobre a importância da experiência nos processos de formação e de profissionalização. Sobre a análise de dados, os conceitos e referenciais do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989) se constituíram como caminho para a compreensão das subjetividades, da experiência formativa e do desenvolvimento profissional dos egressos. Por conseguinte, o valor heurístico da pesquisa centrada na nar-

titula a racionalização dos conhecimentos e as habilidades necessárias ao exercício profissional. É o que foi adquirido pela pessoa como experiência e saber e sua capacidade de utilizá-lo em uma situação dada, seu modo de cumprir as tarefas. Instável, sempre em processo de construção, surge do próprio ato do trabalho e se adapta a um contexto em movimento (GATTI, 2010; LUDKE e BOING, 2010).

rativa também está presente no paradigma indiciário que, como uma via de acesso à exploração, permite compreender os percursos formativos e a representação daquilo que foi considerado formador, além das interações que aconteceram entre as diversas dimensões da vida do narrador.

Neste trabalho, consideramos que as palavras revelam os diferentes “eus” e desvelam subjetividades, histórias de vida, experiências formativas e profissionais dos egressos do curso de Pedagogia em análise. As enunciações dos sujeitos permitiram entender como cada um(a) vivenciou a formação e como ela constituiu suas vidas e suas respectivas profissionalidades.

Importante destacar que as narrativas dos professores egressos do curso investigado aqui apresentadas foram produzidas no contexto pandêmico, ocasionado pela covid-19, em 2020. Nessa ocasião, inusitadamente, fomos isolados uns dos outros de maneira presencial, restando como maneiras de comunicação possíveis o telefone, os aplicativos de *conversas on-line* e as redes sociais. Não se pode deixar de registrar que no Brasil, em 2020, chegou-se a registrar uma média de 1 mil mortes de pessoas por dia de covid-19 e uma taxa de mais de 30 mil novas pessoas infectadas diariamente pelo vírus. As subjetividades se viram ameaçadas, assim como a nossa própria existência. Portanto, foi nesse contexto de angústias, de sofrimentos e de incertezas, que esses egressos aceitaram participar da pesquisa anunciada, produzindo narrativas sobre suas experiências formativas atreladas a suas histórias de vida passadas e presente.

As urdiduras e tramas das narrativas desses sujeitos permitiram concluir que a relevância social e a qualidade acadêmica do curso de Pedagogia analisado mostraram-se asseguradas dentre um conjunto de percepções anunciadas por eles. Ao longo deste artigo,

será possível reconhecer esses argumentos no destaque dado pelos egressos na forma como a universidade acolhe os jovens oriundos, predominantemente, da classe trabalhadora na forma como promove uma formação crítica e humanística, na forma como grande parte dos professores formadores estabelecem relações igualitárias, dialógicas e éticas. Elementos de uma formação que, segundo os próprios egressos, oportunizam sua inserção profissional nos espaços públicos, especialmente, no contexto da Baixada Fluminense e no subúrbio do Rio de Janeiro e permitem assumir a profissão docente com compromisso, responsabilidade, autonomia e criticidade.

A metodologia

Este trabalho se estrutura a partir da análise de 20 narrativas escritas, produzidas por egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ, *campus Sero-pédica*, para uma pesquisa de doutorado. Importante informar que os egressos foram contactados por *e-mail*, após o envio de uma lista fornecida pela pró-reitora de graduação, na qual constavam 131 nomes com seus respectivos endereços eletrônicos, e selecionados no recorte temporal de 2007 a 2018, considerando a disponibilidade para participar da pesquisa, a partir da resposta dada ao convite feito. As 20 narrativas obtidas foram produzidas pelos egressos com a orientação de que escrevessem sobre a sua vida na universidade, a sua percepção sobre o curso de Pedagogia e sobre o seu processo de inserção profissional, seja anterior ou posterior à conclusão do curso. Assim, os egressos participantes retornaram com os seus textos via *e-mail*, variando as produções escritas entre 3 e 11 páginas. Essas narrativas foram produzidas por 19 mulheres e 1 homem, egressos entre 2011 e 2018, com idades entre 26 e 54 anos, em atuação docente entre 1 e 23 anos.

A opção pelas narrativas justifica-se, porque nossa intenção era investigar o fenômeno social a partir dos contextos pessoais, acadêmicos e profissionais. Dessa forma, tentamos compreender as narrativas dos egressos, a partir dos textos produzidos, pois entendemos que compreender a relevância da formação inicial de professores para o real exercício da profissão requer uma análise qualitativa aprofundada.

A análise de dados foi construída com o aporte do Paradigma Indiciário (GIZBURG, 1989), feita mediante a leitura exaustiva dos textos produzidos, na busca por indícios e pequenos detalhes contidos nessas narrativas, a fim de podermos entender melhor as percepções dos egressos sobre suas experiências formativas no contexto do curso de Pedagogia/Seropédica.

A afirmação que gostaríamos de tecer nesta parte do estudo é de que escolhemos o percurso metodológico da narrativa autobiográfica, porque acreditamos na potencialidade desse tipo de instrumento como desvelador dos significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Convidar os egressos para que narrem, através da escrita, sobre os seus processos formativos nos deu a oportunidade de conhecer a concepção de cada um sobre o contexto de formação, as relações estabelecidas, o cotidiano, as expectativas, as opções e o caminho profissional trilhado. Sabemos que as experiências são singulares, uma vez que cada sujeito atribui valores e importância ao vivido, de uma forma única e particular e, desse modo, tece sua história e sua identidade profissional. “Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida” (MOITA, 2013, p. 114). Portanto, os sentidos são atribuídos a partir de diferentes formas de ver e viver. Trabalhar as questões da identidade, expressões da nossa existenciali-

dade, por meio da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permitiu colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida (JOSSO, 2007).

Entendemos que, ao narrar suas experiências, os egressos tiveram a oportunidade de reduzir a distância entre aquilo que aprenderam na universidade e aquilo que efetivamente colocam em prática nos seus fazeres profissionais. Por meio da memória, o que se propôs foi um encontro/diálogo entre o aluno em formação e o atual profissional. Ou seja, perceber quais contribuições ajudaram o aluno a se tornar um profissional.

Por conseguinte, consideramos que a narrativa é um processo de buscas e descobertas, que revela conhecimentos diversos, emoções escondidas, experiências transformadoras, que vão compondo a trajetória de cada um.

O objeto da pesquisa autobiográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

Logo, entendemos com Moita (2013) que ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. É a partir dessa ideia que desenvolvemos nossa pesquisa, observando as marcas identitárias que os sujeitos trazem de sua formação para o campo profissional e como o campo profissional interfere nos sujeitos, alterando, ou não, essas marcas. Clandinin e Connelly (1995) consideram que:

A pesquisa narrativa é cada vez mais utilizada nos estudos da experiência educacional. Tem uma longa história intelectual tanto dentro como fora da educação. A principal razão para

o uso da narrativa na pesquisa educacional é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem.³ (CLANDININ; CONNELLY, 1995, p. 11, tradução nossa).

Por sua vez, tomamos o cuidado anunciado por Bertaux (2010) de que as narrativas não abarcam a totalidade de uma vida, mas são contextos vividos e ainda vívidos na memória daquele que permite desvelar-se. Por isso, é preciso considerá-las cuidadosamente e para além do que nelas possa conter de certo ou de errado. O autor considera que a narrativa nos permite “[...] identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo para superá-la” (BERTAUX, 2010, p. 27). Da mesma forma, apoiamos a recomendação de Prates (2014) de que possuímos “[...] uma história porque significamos as nossas experiências, reunimo-las, ordenamo-las, tematizamo-las e as narramos dando sentido ao vivido, multiforme, heterogêneo, polissêmico” (PRATES, 2014).

Desse modo, acreditamos que trabalhar com as narrativas dos egressos confere a nós a oportunidade de conhecer o vivido pelos diferentes sujeitos, suas experiências, suas significações e seus sentidos. É assim que emerge para nós a importância heurística da narrativa. Na relação sujeito e contexto, levantamos e analisamos os dados que dão sentido e respostas à nossa investigação.

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação [...]. O saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orien-

tações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio processo formativo. (DOMINICÉ, 1990, p. 167).

Nesta pesquisa, o intento sempre foi possibilitar que os egressos refletissem, através da narrativa escrita, sobre a experiência formativa vivenciada ao longo de sua graduação, produzindo dados que pudessem expressar a potencialidade, a relevância, as lacunas e as deficiências do curso no sentido de apresentar uma nova percepção e relevância acerca do mesmo. Assim, neste trabalho, interessamos trazer o que os sujeitos, a partir da construção de uma consciência histórica do vivido, pensam sobre essas experiências enquanto pessoa e enquanto aluno em formação, constituindo-se no que Josso (2004) conceituou como “experiência formadora”. Convém lembrar que, aqui, importa o papel atribuído pelo sujeito às suas percepções, aprendizagens, experiências e tudo o que compõe cada existência. Tal perspectiva, além da dimensão formativa e reflexiva, também colabora na construção do conhecimento profissional a partir de uma reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Assim, para Passeggi e demais autores (2011, p. 377), a escrita de relatos autobiográficos dá aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, as “experiências referências” pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional de sentido. Portanto,

ao construir uma narrativa autobiográfica, os sujeitos criam uma imagem de si próprios que constitui uma instância da realidade relativa à sua maneira de representar a própria existência, sobretudo no tocante às escolhas efetuadas no decorrer da vida e aos valores que

3 Texto original: “La investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre a la experiencia educativa. Tiene una larga historia intelectual tanto dentro como fuera de La educación. La razón principal para El uso de La narrativa em La investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente vivimos”.

cultuaram em sua prática docente. Quando os sujeitos se voltam para o passado, eles não só sofrem a influência do distanciamento temporal que atua em todo processo memorialístico, apagando determinadas experiências e intensificando outras, mas também operam uma seleção, ao escolher os fatos considerados dignos de serem divulgados e ao privilegiar determinados aspectos em detrimento de outros, em busca de dar sentido a própria vivência. (CATANI & VICENTINI, 2004, p. 271).

Entendemos, então, que compreender as experiências vividas durante a trajetória de aluno, mediante uma reflexão crítica, oferece, ao egresso, professor em atuação, a oportunidade de recuperar, por meio da memória, os processos de inclusão/exclusão vivenciados, as relações estabelecidas entre os pares, a aproximação afetuosa com os mestres, as imagens construídas sobre a profissão, além das representações sobre o estatuto profissional. Podemos considerar, então, que essas experiências de escolarização muitas das quais vivenciadas no âmbito do cotidiano escolar, conduzem esse docente a uma possível reflexão/aprendizagem sobre o que é ser professor. A entrada que cada sujeito faz em seu processo de escolarização por meio da memória, resgatando as marcas de sua vivência escolar, pode ser relacionada ao que chamamos de desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que oportuniza ao sujeito mergulhar no seu interior e eleger as experiências mais significativas em sua vida e, a partir dessa reflexão ontológica, perceber-se como portador e construtor de saberes que serão mobilizados em sua prática pedagógica. Isso implica fazer das trajetórias singulares um ato de reflexão e formação, em que o sujeito elege o que realmente foi significativo e quais foram as aprendizagens efetivas ao longo da vida, assim como as experiências que influenciaram na construção de suas subjetividades e identidades. Para Passegi e demais autores

(2006), a formação é inevitavelmente autoformação, uma articulação criadora de sentido a partir da dimensão histórica de cada um. Nessa perspectiva, a utilização da abordagem narrativa autobiográfica, para pensar na formação inicial, contribui para que os sujeitos possam, a partir das narrativas de suas trajetórias, refletir sobre os diferentes modos de ser professor, de estar na profissão. Essa evocação possibilita que as experiências pessoais, traduzidas em experiências coletivas, colaborem na construção de identidades profissionais. Identifica-se que “[...] a narrativa autobiográfica promove a reconstrução de saberes identitários e, por essa mesma razão, torna-se mediadora privilegiada para o acesso ao universo da formação e à subjetividade do adulto [...]” (PASSEGGI et al., 2006, p. 267).

Esclarecemos, portanto, que a abordagem da narrativa autobiográfica, utilizada neste trabalho, propõe-se a colocar o sujeito em atuação na posição de protagonista da sua própria formação. Sobre esse tema, Prates (2014, p. 74) entende que “[...] narrar organiza e confere sentido ao emaranhado das experiências que nos formam [...]”. Também Clandinin e Connelly (1990) entendem que o estudo da narrativa, portanto, é o estudo das maneiras como os humanos experimentam o mundo.

Dessa forma, concluímos que a narrativa autobiográfica pode potencializar uma reflexão crítica sobre o contexto do processo formativo e sua influência na inserção profissional dos egressos de forma a abrir perspectivas para que ações institucionais e políticas possam ser (re)pensadas. No entanto, não pretendemos seguir o caminho das generalizações, uma vez que esse tipo de pesquisa não visa a esse objetivo. Em busca de uma postura compreensiva dos percursos de formação dos sujeitos desta pesquisa, fomos motivados pela palavra “experiência” a nos aproximarmos das narrativas por eles produzidas.

Acreditamos, portanto, que a experiência precisa ser contada de forma a se converter em histórias, e a narrativa depende da experiência para sua própria existência. Isso nos levou a dialogar com os conceitos de Larrosa (2002) e Dewey (2010), que, embora tenham vivido em tempos históricos diferentes, possuem, em seus estudos, aproximações e condições para pensarmos na constituição do sujeito. Para o primeiro, a experiência é tudo aquilo que nos toca, nos forma e nos transforma (LARROSA, 2002). Ela nos possibilita parar para escutar, olhar, pensar, sentir, falar, refletir, encontrar, suspender opiniões, automatismos, vontades, dar-se tempo e espaço. Ou seja, para Larrosa, experiência é transformação e formação. Isso possibilita que das narrativas possa emergir tudo aquilo que os egressos guardam em suas memórias como experiência formativa, no sentido do aprendizado, das incertezas, do conflito e da mudança. Dewey é outro autor que liga a experiência com a estrutura narrativa (CASTAÑEDA, MORALES e LIMA, 2018), pois, para ele, as experiências contam algo, são histórias que possuem argumentos e qualidades irrepetíveis que a impregnam, é a vida experimentada, que aqui permite que se possa compreender o objeto de estudo. Para Dewey, o pensamento reflexivo é o elemento fundamental da experiência, sendo necessário que os sujeitos possam “pensar bem” (CARLESSO e TOMAZETTI, 2011).

Ainda sobre a questão da experiência e reflexão, Passeggi (2021) diz que:

As abordagens biográficas em educação têm em comum dois pressupostos fundadores que convém lembrar para começar. O primeiro é o de que a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões. (PASSEGGI, 2021, p. 2).

Por conseguinte, entendemos que narrar as experiências formativas e profissionais pode se configurar como uma possibilidade de os egressos refletirem sobre o contexto, o processo e o devir de suas vidas, e não somente como um ato mecânico de escrita para um fim de pesquisa. Para Castañeda, Morales e Lima (2018), a reflexão sobre si pode ser também uma indagação do mundo, dotando os sujeitos da capacidade de se abrir para esse mundo.

Nessa perspectiva, podemos inferir que, na narrativa individual de cada egresso, é possível encontrar pistas e indícios para que se possa compreender não apenas o contexto, mas principalmente como eles se colocam diante do mundo através dessa trama organizada pela narrativa entre formação e atuação. Assim é que assumimos esse instrumento de produção de dados como uma possibilidade de dialogar com a pluralidade humana através do desvelamento das subjetividades presentes em cada texto. Após todo o exposto, nosso paradigma de investigação considera que trabalhar as questões da identidade, subjetividade, experiência e inserção profissional, mediante as narrativas dos egressos, permite-nos colocar em causa não só a relevância e potencialidade de nosso enigma de pesquisa, mas também suas fragilidades, necessidades, identidades, seu sentido *lato* e seu sentido *stricto*. Portanto, nas seções a seguir, apresentaremos elementos comuns das narrativas de nossos(as) egressos(as) destacando dois eixos que foram mencionados como potencialidade formativa: a relação dos narradores com a universidade; e a “humana docência” como elemento comum da formação.

A relação dos narradores com a universidade

Nossos(as) narradores(as) são para nós pessoas constituídas por experiências, por formas

de olhar e entender os contextos, a sociedade, o mundo. Ao olharem para o que acontece (a eles(as) e ao mundo), interpretam e dão sentido a tudo que vivem e sentem a seu redor (LARROSA, 2004). Logo, nossos(as) contadores(as) de histórias, predominantemente mulheres, redesenham suas experiências formativas vividas e sentidas no curso de Pedagogia da UFRRJ.

Nosso compromisso ético nos levou a garantir o anonimato dos participantes e assim resolvemos atribuir nomes fictícios a cada um, da mesma forma como fizemos com os professores que tiveram seus nomes citados. Depois de muito pensar em algo que simbolizasse a UFRRJ, ou apenas “Rural” – como é nomeada no cotidiano pelos alunos –, lembramos que é muito comum nesse espaço os alunos se identificarem com as “capivaras”, pois elas se tornaram um ícone da universidade. Esses animais costumam ser vistos com facilidade circulando pelo *campus*, principalmente no lago do Instituto de Agronomia. Dessa forma, consideramos que nada poderia ser mais significativo para (re)nomearmos esses egressos como as capivaras. No entanto, ainda não estávamos satisfeitas, pois colocar capivaras e numerá-las nos pareceu muito árido para textos narrativos. Dessa maneira, buscamos, na leitura das narrativas, adjetivos que pudessem expressar a característica latente dos narradores, aquilo que mais expressava cada subjetividade relatada. “Capivara Insistente”, “Capivara Encantada”, “Capivara Responsável” são alguns exemplos da forma de nomeação adotada para os narradores desta pesquisa.

Dessa forma, o início desta seção se faz com palavras libertas, prenes de experiência e sentidos sobre a UFRRJ.

Em relação à minha vivência na Rural, a nível de graduação e pós-graduação, posso dizer que me senti muito rica e privilegiada por viver essa oportunidade de experenciar cada momento de aprendizado, cada dificuldade, decepção, dor,

choro, sorrisos, alegrias, amadurecimento, dúvida, incerteza, medo, ansiedade, conquista. Tudo gerou crescimento pessoal e contribuiu muito para a experiência da vida em diferentes fases e cada momento vem somando para a minha evolução como pessoa atualmente. Sou muito grata por tudo, por esta universidade ter me permitido ser a mulher crítica, com posicionamento e de forte personalidade. Eu amo ser a mulher que a Rural me tornou. Pois lutei muito para ser essa pessoa. Adorei viajar para ir a congressos, até isso puder realizar, viajar de avião pela primeira vez para apresentar trabalho. (Capivara Insistente)

Confesso que eu não seria o que sou hoje sem ter estudado na Rural e vivenciado todas as transformações que ela me proporcionou [...]. O curso, a turma, os professores, as amizades, as palestras, os programas de extensão, os estágios etc., tudo contribuiu para que eu me tornasse uma pessoa melhor, para que eu conseguisse enxergar o outro de outras maneiras, refletir sobre meus preconceitos, buscar conhecimento sempre, enfim, foi um início de resignificação da minha existência. Na minha universidade, eu aprendi mais do que uma profissão, por isso sou muito grata pela oportunidade. (Capivara Responsável)

Sobre o tempo na UFRRJ, tenho muitas saudades. Um sentimento nostálgico de tudo que pude viver nessa universidade. Costumo dizer que minha experiência foi imersiva. Eu morei na UFRRJ, acordava e respirava a universidade. Tomava café da manhã no bandejão, segurando aquela bandeja de alumínio com pão, ovos mexidos e uma fatia de queijo produzido pela própria universidade. Ia pro estágio, lá dentro também. Almoçava e jantava ali. Meus amigos, também de outros estados, não iam para casa aos finais de semana. E ali ficávamos... Passeava pelo lago do IA [Instituto de Agronomia] vendo as capivaras, na figueira do IB [Instituto de Biologia] fazendo piquenique... Claro que tinham muitos perrengues. A falta de água constante nos alojamentos, falta de internet e infraestrutura básica pra estudar. Ainda assim, foi um tempo incrível. Construí laços para a vida toda. Meu marido, que na UFRRJ conheci, e vários amigos e amigas que guardo no coração. (Capivara Encantada)

Essas três narrativas nos falam das transformações que aconteceram em suas vidas a partir das experiências que a vivência universitária proporcionou. Todas falam com encantamento da constituição da mulher crítica, das pessoas que se tornaram, dos afetos, das paixões das memórias, das conquistas, como viajar pela primeira vez de avião. Tudo isso nos remete ainda a Benjamin (1986) e Larrosa (2002), tendo em vista que os dois autores destacam que a experiência está escassa por falta de tempo. Podemos pensar, então, que essas pessoas, que possuem a oportunidade de viver tudo aquilo que a universidade pode proporcionar, tudo aquilo que é possível encontrar em um *campus*, são aquelas que estão mais expostas a serem afetadas e transformadas, pois a experiência requer tempo para parar, escutar, perceber e sentir. Logo, elas demonstram que o tempo proporcionou que as experiências universitárias fossem constituidoras dos seus “eus” e por isso trazem aspectos tão introspectivos. Elas também nos falam com emoção da instituição, da convivência e até dos “perrengues” enfrentados. A descrição dessa experiência nos parece que está apartada da vida comum que enfrentam lá fora. Por isso, as três falam de afetos, mudança, transformação e ressignificação de existência. Aqui, dialogamos com Dewey (2011), para quem a natureza da experiência é determinada pelas condições da vida. Também para nossas narradoras foram essas condições que viabilizaram essas experiências, uma vez que puderam viver imersas na vida acadêmica. Quando narram suas experiências, essas pessoas nos falam “com ‘paixão’ de um tempo passado de suas vidas, que as fazem projetar um futuro”. Para Larrosa (2014), é assim que podemos pensar o sujeito da experiência, um sujeito exposto, passional, receptivo e aberto. A seguir, outro trecho narrado nos dá um alargamento das experiências na universidade:

[...] Assim foi por um ano, pois em 2012 fiz o ENEM novamente e passei para a minha tão sonhada e desejada Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Comecei a cursar Pedagogia. Quando cheguei à UFRRJ, tudo era muito diferente, nem parecia que eu tinha estudado um ano na faculdade particular. Eu tive que me acostumar com tudo, mas apreciava cada momento com muita alegria. Desde então, comecei a aproveitar tudo que a universidade pode me oferecer. (Capivara Sonhadora)

Compreendemos, por conseguinte, que a Capivara Sonhadora nos fala da oportunidade de viver tudo o que a universidade tem a oferecer. Sabemos que isso não é possível para todos, muito pelo contrário. Infelizmente, são poucos os que podem usufruir das atividades universitárias, especialmente os alunos trabalhadores, que só conseguem chegar no horário da aula, passam pela instituição muitas vezes sem conhecer os seus diferentes espaços, as atividades extracurriculares oferecidas, as possibilidades de trocas com outros pares e setores, excluídos da possibilidade de que as coisas lhes aconteçam em plenitude. É dessa limitação que nos falam as duas capivaras a seguir.

Durante quatro anos, pensei em desistir algumas vezes. Ora era a exaustão por conta do trabalho, do qual saía às 15h30 e tinha que correr para pegar o ônibus das 16h, caso contrário, não chegava a tempo da aula das 18h, onde muitas das vezes, tinha que andar extensos caminhos, por conta da Rural ser muito grande. Era o calor, a poeira, a falta de banho, o cansaço e as preocupações que desanimavam-me, muitas das vezes. (Capivara Lutadora)

Em muitos momentos, pensei em desistir, tranquei o curso várias vezes devido à dificuldade de conciliar o trabalho no comércio com a graduação. Eu trabalhava em uma loja de departamentos, às vezes dez horas por dia, e levava aproximadamente duas horas para chegar à universidade. Quando eu era alocada no turno da tarde, não conseguia frequentar as aulas. Eu enxergava a conclusão do curso como um sonho muito distante. (Capivara Mãe)

Para Larrosa (2002), a falta de tempo e o excesso de trabalho também destroem a experiência, já que para ele, cada vez temos menos tempo, pois estamos envolvidos com diferentes atividades. As capivaras acima precisaram conciliar trabalho, estudo, mobilidade e vida doméstica. Faltou tempo para quase tudo, principalmente para as atividades que não eram consideradas essenciais. Mas, o que é realmente essencial em um curso de formação de professores? Apenas assistir às aulas e realizar as tarefas obrigatórias são suficientes para nos qualificarmos para a docência? E as atividades culturais, de extensão e de pesquisa, qual o lugar que realmente ocupam nessa formação?

Acreditamos que essa “não” experiência plena universitária, de experienciar a vida em tempo integral no *campus*, usufruir de seus sabores e cheiros, como o saber conquistado na iniciação científica e nos grupos de pesquisa, cria lacunas na formação que precisarão de muito suor, empenho e garra para serem preenchidas.

“Humana docência” como elemento comum da formação

Nesta segunda seção, damos especial destaque ao fato de as capivaras narradoras mencionarem como as relações construídas com os professores durante o curso de Pedagogia na UFRRJ se transformaram em experiências formativas relevantes e com reflexos em sua profissão como docentes.

Na graduação, adquiri algumas das experiências mais marcantes da minha vida. [...] Formei-me no ano de 2015 e uma das falas que carrego até hoje, foi a do professor ‘Campista’, logo no primeiro ano, quando nos aconselhou a absorvermos o máximo possível do que seria proposto na formação, pois deveríamos retornar à sociedade e levar todo o conhecimento para nossas comunidades, compartilhar os saberes,

dialogar, lutar, pensar, questionar, pesquisar e fazer alguma diferença. (Capivara Comprometida)

O professor “Campista” (nome fictício), citado pela Capivara Comprometida, trabalha com as questões dos movimentos sociais. A fala nos remete à dimensão da responsabilidade social que indagamos neste trabalho, quando lembra que o docente em formação precisa devolver à sociedade os conhecimentos e saberes que adquiriu na graduação através de uma atuação comprometida com as necessidades dos alunos, em especial os pertencentes à classe popular, contribuindo assim com a construção de sociedades mais justas e igualitárias. Fenwick (2016) e Freire (1996) defendem que a responsabilidade profissional, entendida como compromisso social, refere-se à forma como os profissionais devem corresponder às demandas sociais. Entendemos que, nessa perspectiva, esse compromisso ético-social requer das instituições formadoras pensar em uma formação crítica, de acordo com os princípios éticos que sustentam a sociedade, combatendo os processos de exclusão e submissão. Isso implica superar o caráter instrumental, mercantilista e gerencial que muitas vezes ronda e ganha centralidade em alguns projetos formativos. Aqui, a qualidade educativa é pensada como ação política e social. Na memória da Capivara Comprometida, ficou a voz, a “palavra” política/ideológica do professor Campista, além da responsividade atribuída ao fazer docente. Por isso mesmo, ecoamos com Bakhtin (2010, p. 101) que “[...] tudo em mim, cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento, deve ser um ato responsável; e somente sob esta condição que eu realmente vivo [...]”. É essa responsividade, trazida por Bakhtin (2010), que fala do comprometimento com o outro, como a razão de nossa existência, que a memória de Capivara Comprometida revela ao evocar as

palavras do professor Campista. O relato da Capivara Realizada também enfatiza essa dimensão político-crítica dos docentes.

Tive professores e professoras maravilhosos(as) que possibilitaram uma reflexão crítica sobre os textos, que foram base para as discussões. Lembro de cada um com muito carinho e reconhecimento quanto cada disciplina contribuiu para a minha formação inicial. Passei a ter outra visão de educação, que antes era tão restrita e passou a ser algo mais amplo, a focar em um objetivo maior que vai além de ensinar conteúdo, mas contribuir para a formação de cidadãos críticos e que possam encontrar seu lugar na sociedade. Tenho até receio de falar sobre as disciplinas e esquecer de alguma, mas lembro-me que havia muita discussão dos textos em sala. Alguns professores faziam uso de oficinas, vídeos, data show, filmes, no entanto, às vezes, algum problema surgia como a falta de equipamento. Mesmo assim, os professores mudavam o que haviam pensado para aquele dia e não deixavam de dar suas aulas. (Capivara Realizada)

O relato acima nos traz, mais uma vez, o compromisso dos docentes como uma perspectiva crítica da educação. Entendemos que é fundamental o papel de quem forma na futura práxis dos professores em formação. Freire (1996) postulou que a práxis precisa ser construída na ação-reflexão-ação, a partir de experiências éticas, políticas, críticas e estéticas.

A educação será emancipadora a partir da construção de uma consciência crítica que contribua com as transformações que levem à melhoria da sociedade, com o estabelecimento da justiça social, da democracia e da autonomia (ADORNO, 1995; FREIRE, 1996).

Marcelo Garcia (2009) nos diz que, ao chegarem à graduação, os alunos trazem uma série de preconceitos e crenças sobre o que é ensinar. Para ele, as crenças e premissas são proposições que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro e são baseadas nas experiências pessoais, no conhecimento formal e na vida escolar, e vão influenciar dire-

tamente a construção da identidade docente. “As crenças têm funções afectivas e valorativas, actuando como filtro de informação que influencia a forma como se usa, guarda e recupera o conhecimento [...]” (MARCELO, 2009, p. 15). Ou seja, as crenças vão incidir diretamente no fazer docente. Para esse autor, a mudança de crença é um processo lento, no entanto, necessário, devendo acontecer a partir de uma reflexão crítica.

Portanto, Capivara Realizada relata que esse foi um dos contributos da formação que ela experienciou no curso de Pedagogia da UFRRJ: desconstruir crenças e passar a conceber a educação como uma possibilidade de mudança social e de formação de sujeitos críticos. Esse processo de absorções e expulsões, citado por ela, é para Dewey (2010) assim como o respirar, o vivenciar a experiência.

Assim, pode-se constatar que esse grupo de narrativas associado também ao relato a seguir nos trazem aquilo que Arroyo (2000) conceitua como “humana docência”. Em outras palavras, é quando os mestres fazem do seu ofício um modo de ser, que vai muito além do ensinar teorias, técnicas e conteúdos, configurando-se como uma postura humana, pedagógica, um compromisso com o outro, especialmente com esse outro que, estando em formação, busca nos mestres as referências para o seu futuro fazer.

Os professores que com o cuidado de quem cuida do próprio filho me ajudaram a viver essa universidade. Digo isso não querendo romantizar a relação. Era o cuidado de um filho mesmo. Quantas vezes não vi professor tirar do próprio bolso para ajudar em um evento? Eu mesma contei com essa ajuda quando precisei. Quantas vezes não vi um professor dar carona pra não deixar o aluno sair tarde da noite pela universidade? Ou sentando na mesa de um bar para fazer um lanche e conversando de igual para igual? Pode parecer um pouco exagerado, mas aqui em São Paulo essa relação é completamente hierárquica e distante. Sempre vi essa relação

próxima como uma característica da Rural. (Capivara Encantada)

Capivara Encantada compara as relações com os mestres com a relação entre pais e filhos, baseada no cuidado, na proteção e no afeto. Além disso, ela nos fala de igualdade, de relações horizontais e não hierárquicas. Descreve uma convivência que se situa no campo dos valores e do exemplo, em que o professor em formação aprende com o mestre uma postura, um jeito de ser. Para Freire (1996), essa é uma responsabilidade ética no exercício da tarefa docente, pois ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo.

Eu posso dizer que tive os melhores professores que alguém poderia ter e que foram pessoas que me fizeram ver a docência com outros olhos. [...] estavam na chuva para se molhar e para se arriscar diariamente e mostrar que valia a pena ser professor. Afinal, o que eu pude ver através deles é que no final das contas ser professor era um lance de amor. [...] Por certo, não poderia deixar de mencionar a importância que o professor Matemático [codinome para esta pesquisa] teve na minha formação, afinal foi através dele que pude conhecer uma matemática que agrega o saber escolar com saber do cotidiano. Começamos com uma pesquisa pequena, onde eu tive a oportunidade de viajar com ele e apresentar em duas universidades de diferentes estados brasileiros (ganhando assim mais confiança e mais segurança em mim mesma). (Capivara Migrante)

Expomos aqui a narrativa da Capivara Migrante para confirmar as percepções de Capivara Encantada em relação à postura dos mestres. De um modo singular, ela enfatiza que com eles passou a enxergar a docência de outra forma. Isso contraria o que diz Tardif (2012) em relação à formação na América do Norte, quando o autor relata que pesquisas apontam que a formação inicial não consegue mudar e nem abalar as crenças que os alunos trazem a respeito do ensino. Nossas Capivaras indicam

o contrário ao nos lembrarem que não nascemos professor, mas aprendemos a sê-lo, especialmente com aqueles professores mais experientes. É isso que se evidencia nas narrativas quando os egressos citam seus mestres: um aprendizado estabelecido na trama cotidiana e no encontro de gerações, onde uma geração busca ensinar e outra que busca aprender para poder ensinar.

Foi um período maravilhoso o tempo em que estive na universidade, ótimos professores, um curso maravilhoso que mostra a realidade da educação brasileira com todas as suas vantagens, mas também com muito mais dificuldades. (Capivara Perseverante)

Identificamos que, da mesma forma, as Capivaras Consciente, Iniciante, Mãe e Perseverante destacam a condição humana dos mestres do curso de Pedagogia, revelando-nos ser esse o ponto fulcral da formação, no qual a identidade docente vai sendo construída atrelada a outras identidades que foram tecidas ao longo de uma vida e de uma prática profissional. Tardif (2000) também considera que um professor carrega as marcas de sua própria atividade e sua existência é caracterizada por sua ação profissional. Assim também nos diz Arroyo (2000, p. 114, 125):

Aprendemos o mestre que somos na escola, mas onde? Nos livros, nos manuais? Através das lições, discursos e conselhos? Aprendemos convivendo, experimentando, sentindo e padecendo a com-vivência desse ofício. Como se cada professora, professor que tivemos nos tivesse repetido em cada gesto 'Se um dia você for professora, professor é assim que se é [...] Fomos aprendendo essa específica forma de ser, de dever, vendo os outros sendo [...].'

Nóvoa (2007), da mesma forma, fala-nos do vínculo do professor com o seu fazer, com as relações estabelecidas, com os diálogos travados, com as lutas empreendidas e com o compromisso assumido.

[...] Nada substituí o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substituí o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover. É necessário que tenhamos professores reconhecidos e prestigiados; competentes, e que sejam apoiados no seu trabalho, o apoio da aldeia toda. Isto é, o apoio de toda a sociedade. São esses professores que fazem a diferença. É necessário que eles sejam pessoas de corpo inteiro, que sejam profissionais de corpo inteiro, capazes de se mobilizarem, de mobilizarem seus colegas e mobilizarem a sociedade, apesar de todas as dificuldades. (NÓVOA, 2007, p. 18)

Se, como destacado acima, o curso de Pedagogia recebe a camada mais pobre de nossa população, o compromisso dos formadores com a mobilização de uma educação mais humana é um princípio essencial, principalmente, pelo fato de que serão esses futuros professores que estarão incumbidos de educar a classe popular. São eles que irão receber os meninos e meninas que vivem processos tão cruéis de exclusão e invisibilidades, aqueles que, como nos diz Galeano (2002), são “os ninguéns, aqueles que custam menos do que a bala que os mata”. É como se olhassem no próprio espelho a trajetória de seus futuros alunos entrelaçada com a sua própria trajetória, eles também que muitas vezes foram os “ninguéns”. Vimos que muitos passaram por esses processos de exclusão em função das suas origens sociais. Esse voltar-se para sua própria história e formação para compreender a história do outro é o que dá sentido à educação humanizadora, ou seja, aqui o saber fazer está intimamente ligado ao saber ser.

Para Tardif (2012), esse “saber ser” será fundamental na ação futura desse profissional professor, que normalmente se baseia em juízos das tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele assimilou e interiorizou no momento presente da ação. Dito de outra

forma, os professores se baseiam nas “experiências vividas” enquanto fonte viva de sentidos. Tardif (2012) e Nóvoa (1988, 2000) vão nos dizer que muito do que os professores sabem e fazem está intimamente ligado às suas histórias de vida a suas biografias.

Importante dizer que nosso percurso reflexivo nesta pesquisa nos levou a inferir que as posturas dos professores, destacadas nas narrativas acima, não são peculiaridades desse ou daquele professor, e sim um princípio, uma cultura enraizada, assumida, um modo de ser e fazer que esteja no próprio cotidiano vivido, nos espaços partilhados e nas relações estabelecidas no âmbito do curso de Pedagogia da UFRRJ, além de se inserir em sua proposta curricular e na sua própria história institucional. Portanto, as vozes dos egressos nos levam a arriscar dizer que o curso de Pedagogia da UFRRJ está comprometido com a formação de profissionais que atuarão na Educação Básica, majoritariamente com a classe popular de nossa sociedade, de forma igualitária, democrática, responsiva e dialógica. Ao destacarem as experiências formativas que experienciaram junto aos professores, as Capivaras narradoras revelam que viveram esse processo com disponibilidade, sensibilidade e exposição do ponto de vista da paixão (LARROSA, 2014).

Considerações finais

É na perspectiva do artesão que concluímos este artigo, com diferentes fios, foi com o fio da palavra (QUEIROZ, 2012) que buscamos entender qual a relevância social e acadêmica do curso de Pedagogia da UFRRJ, *campus* Seropédica, no que se refere à relação entre a formação inicial e a inserção profissional do egresso. A palavra se fez presente em cada opinião dada, em cada subjetividade revelada. Não a palavra do dicionário, mas a palavra como parte dos sentidos constituintes dos diversos dis-

curso, a palavra que nos trouxe as histórias, experiências e percepções de nossas(os) narradoras(es), a palavra que nos permitiu trazer o universo do outro, e através dela entendermos o universo que envolve um curso de graduação.

Vivo em um mundo povoado de palavras alheias. E toda a minha vida, então, não é senão a orientação no mundo das palavras alheias, desde assimilá-las, no processo de aquisição da fala, e até apropriar-me de todos os tesouros da cultura. (BAKTHIN, 2003, p. 347-8)

Foi nesse contexto que um fio nos direcionou à UFRRJ, essa instituição localizada no território da Baixada Fluminense, que vindo de uma vocação agrária se abre para uma vocação humana e social, ampliando os cursos de licenciatura em seus *campi*. É essa instituição que, apesar de resistir por mais de 30 anos à criação do curso de Pedagogia, oferecido exclusivamente no noturno, abre-se e acolhe o seu alunado, ofertando possibilidades ampliadas de formação, como nos revela as afetuosas narrativas dos egressos, que ressaltam a experiência universitária como grande potencializadora de suas formações, apesar das dificuldades vivenciadas.

Assumimos a narrativa como principal instrumento de coleta de dados por considerar que elas são potentes instrumentos reveladores das subjetividades presentes nas histórias dos diferentes sujeitos. Assim, nosso interesse por esse instrumento se justifica por associarmos a formação profissional com a dimensão pessoal e social, fazendo como nos diz Nóvoa (2013, p. 18), “[...] reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído”. Sob muitos aspectos, concluímos que a relevância social do curso inicialmente se entrelaça com a relevância social da instituição, desde o momento de sua escolha por parte daqueles que participam do processo seletivo para entrada na universidade.

As narrativas nos conduziram a compreender que grande parte dos alunos dos cursos de Pedagogia da UFRRJ, *campus* Seropédica, são mulheres negras e pardas, moradoras da Baixada Fluminense e bairros do subúrbio carioca, oriundas da classe proletária e da classe trabalhadora. Consideramos ser essa a grande potência e relevância social do curso, que acolhe esse alunado, com suas fragilidades, heterogeneidade e pluralidades, mudando o curso ordinário das coisas (LARROSA, 2014). Através de uma formação emancipatória e crítica, constituem-se profissionais da educação comprometidos com as lutas e necessidades da classe popular à qual pertencem, assim como os seus alunos.

Em face disso, consideramos que essas pessoas subverteram a lógica da escola excludente e reprodutora, alcançam uma formação profissional e, ao se dedicarem à escolarização das novas gerações de sua classe de pertença, atuando de forma que esses indivíduos recebam uma educação crítica e emancipatória, se transformam em seus defensores, como vimos relatado em diversas narrativas. Para Larrosa (2014, p. 136), “somente os indivíduos emancipados podem emancipar os outros, só os que lutam contra seu próprio emburrecimento podem fazer algo contra o emburrecimento dos demais”. Uma formação docente que se compromete com os ideais emancipatórios e críticos e conseqüentemente com os menos favorecidos, que rompe com a lógica reprodutora e instrumental, que por vezes se traduz nas práticas docentes, assume em seu projeto formativo a dimensão da sensibilidade e da afetividade, é uma formação que apresenta relevância social e qualidade acadêmica. Para Oliveira (2008, p. 101), “[...] pensar o fazer emancipatório é pensar na possibilidade de desenvolvimento da autonomia intelectual e social dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo educativo”. É, portanto,

pensar em processos de formação identitária. Assim, entendemos que o agir profissional estará diretamente ligado à forma como as pessoas incorporam os saberes, as crenças e os valores com os quais foram formadas. Nesse sentido, concluímos também que a relevância social e a qualidade acadêmica também estão presentes na forma como a instituição se abre e acolhe a classe popular, como se relaciona com ela, com suas diferenças e pluralidades, provendo meios para minimizar as desigualdades estruturais que marcaram os distintos percursos formativos.

Esse acolhimento pode ser comprovado quando nas narrativas encontramos expressões como “Minha Rural”, “Minha universidade”, ou quando se dizem que o período na universidade “foi um tempo incrível” e que “a Universidade Rural [...] faz parte da minha história”. Essas palavras nos convidam a pensar que o vínculo entre a instituição e os alunos vai além da dimensão simplesmente acadêmica e se converge num vínculo afetivo.

Isso é o que os egressos nos dizem sobre suas experiências formativas nessa instituição e em especial no curso de Pedagogia. Eles nos contam de relações horizontais e humanas entre professores e alunos, falam-nos de um tempo de vivências intensas no *campus* da universidade, demonstrando que há uma cultura onde prevalecem as relações dialógicas, respeitadas e responsivas, onde há cuidado e compromisso com o outro. Isso, para nós, incide diretamente na formação dos futuros professores, que terão a oportunidade de, a partir dessa experiência, levar esse agir profissional para os seus espaços de atuação. Para Mesquita (2020), a dimensão relacional da didática favorece a interação professor-aluno, ao valorizar o diálogo, a participação e o debate, tornando o ambiente dinâmico e interativo. Nessa perspectiva, consideramos que a dimensão relacional da docência dos formadores do cur-

so de Pedagogia se efetiva no agir profissional que poderá ter ressonância no exercício profissional dos egressos.

Assim, concluímos que isso também se traduz em relevância social e qualidade acadêmica, principalmente, quando a formação está voltada para a construção de relações sociais mais igualitárias, contribuindo com o desenvolvimento da própria democracia através de um projeto de sociedade em que igualdade e diferença se articulam, como nos propõe Candau (2012).

Assim, reunimos indícios fortes para entender a relevância social e a qualidade acadêmica do curso de Pedagogia da UFRRJ, *campus* Seropédica, no que se refere à inserção profissional dos egressos. Logo, no decorrer de nossa análise, a partir da leitura atenta e minuciosa das narrativas, os indícios nos levaram a “fios achados” em relação à formação inicial e a inserção profissional. Os achados nos levaram a concluir que há uma estreita relação entre as dimensões pessoais e profissionais, uma vez que, a todo o momento, essas dimensões foram evocadas nas formas retrospectiva, introspectiva e prospectiva.

Vimos também que a formação inicial é um elemento-chave para que a inserção profissional aconteça de forma segura, possibilitando ao professor, em início de carreira, mobilizar os conhecimentos necessários a um exercício profissional referenciado e comprometido com a emancipação crítica da população mais pobre, entendendo que as perspectivas profissionais são reelaboradas e redimensionadas a partir dos conhecimentos e das experiências formativas adquiridas.

Por fim, concluímos, defendendo a tese de que a relevância social do curso de Pedagogia investigado e sua qualidade acadêmica estão asseguradas através da inserção profissional dos egressos nos espaços públicos, especialmente no contexto da Baixada Fluminense e

no subúrbio do Rio de Janeiro, onde sujeitos oriundos da classe trabalhadora exercem a docência com compromisso, responsabilidade, autonomia e criticidade. Valores esses adquiridos, segundo os indícios encontrados nas narrativas, na formação inicial e prosseguidos através de práticas e reflexões humanísticas e autônomas. Evidencia-se que estas são contribuições relevantes que podem contribuir na formação continuada de professores formadores com ênfase nos aspectos da didática relacional no ensino superior e na incorporação dos aspectos políticos sociais nas práticas e nos currículos dos cursos de licenciatura.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**. V. 7, (14), p. 79-95, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223> Acesso em: 29 maio 2021.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A Aventura (Auto)Biográfica: Teoria e Empíria**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício do Mestre – Imagens e autoimagens**. 2ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Trad. Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. P. 197-221
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo: Paulus, 2010.
- BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P4f-cfZNKzjNHnF3mJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 9 jun. 2021.
- CANDAUI, Vera Maria (Org). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CARLESSO, Dariane; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. As condições de (im)possibilidade da experiência em John Dewey e Jorge Larrosa: algumas aproximações. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 75-97, jul./dez. 2011. <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2204>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- CATANI, Denise Barbara & Vicentini, Paula Perin. Lugares Sociais e inserção profissional: o magistério como modo de vida nas autobiografias de professores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A Aventura (Auto)Biográfica: Teoria e Empíria**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004. P. 267-291.
- CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge. (Org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona, E: Laertes, 1995, p. 11-51.
- CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. Stories of experience and Narrative Inquiry. **Educational Researcher**, v. 19, n. 5, p. 2-14, jun./jul. 1990. DOI: <https://doi.org/10.2307/1176100>
- CASTAÑEDA, José Antonio Serrano; ARANGO Gabriel Jaime Murillo. Investigación biográfica y autobiográfica en Educación en América Latina. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. v.3, n. 8, p. 344-349, 2018. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab-2525-426X.2018.v3.n8.p344-349>
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica Universidade de Paris. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira Revisão técnica de Fernando Scheibe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 535-536, set./dez. 2012. Disponível em: [scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75L-](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75L-)

B3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 jun. 2021.

DEWEY, John. **Arte e Experiência**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2010.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmattan, 1990.

FENWICK, Tara. **Professional, responsibility and professionalism**. A sociomaterial examination. New York: Routledge, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM editores, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Maria Muniz Rosa. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas**. Textos FCC. São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa na educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro. perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

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/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf Acesso em: 3 mar. 2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber

da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n° 19 p. 20-28, jan. /abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZK-cYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acessa em: 3 mar. 2020.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/profissionalidade-docente/>. Acesso em: 3 mar. 2020.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan/abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt> Acesso em: 28 ago. 2020.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. **Elementos da didática para a juventude: entre a dimensão relacional e a construção de sentidos**. Revista Portuguesa de Educação, 33(2), p. 200-225, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.15755>

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de transformação. In. NÓVOA Antônio (org.) **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

NÓVOA, António **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporânea**. Diretoria do SINPRO -SP. Janeiro de 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor,

afirmar a profissão docente. **Cad. Pesquisa.** [online]. v. 47, n. 166, p. 1133-1106, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar.** Colaboração Yara Alvim. Salvador, Bahia. SEC/IAT, 2022. 116p.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a Educação.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2008

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tayana Mabel; CARRILHO, Maria de Fátima, MELO, Maria José Medeiros de; COSTA, Patrícia Lúcia. Formação e pesquisa autobiográfica. *In:* SOUZA, Elizeu Clementino de (Org). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.** Porto Alegre: Edipucrs, 2006. p. 257-268.

PASSEGGI, Maria da Conceição, SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista,** Belo Horizonte. v. 27, n. 01. p. 369-386. abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional.** v. 17, n. 44, p. 1-21, jan./mar. | 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Tradução de Maria Teresa Van Acker e Helena Coharik Chamlian. **Educação e Pesquisa,**

São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, mai./ago., 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009>

PRATES. Ellen Marques de Oliveira Rocha. **Narrativas de graduandos do curso de Pedagogia:** Representações sobre a profissão docente e o silenciamento sobre a matemática. Tese (doutorado) Itatiba. 2014. USF.

QUEIROZ, Maria Isaura P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *In:* QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de; SIMSON, Olga de Moraes Von. **Experimentos com histórias de vida:** Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988. cap. 2. p. 14-43.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. *In:* SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: ediPUCRS, 2006. p. 135-147.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice, RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade.** Campinas: Cedes, v. 21, n. 73. p. 209-244. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>

Recebido em: 08/04/2022

Revisado em: 20/08/2022

Aprovado em: 25/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

Juaciara Barrozo Gomes é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora assistente do Departamento de Teoria e Planejamento do Ensino da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenadora do Grupo de pesquisa Grupes – Pesquisa sobre Narrativas e Formação Docente. Participante do Grupo de Pesquisa Profex – Pesquisa sobre a Profissão, Formação e Exercício Docente, da PUC-Rio. *E-mail:* juaciabarrozo@gmail.com

Silvana Soares de Araujo Mesquita é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora adjunta do Departamento de Educação da PUC-Rio. Coordena o Grupo de Pesquisa Profex – Pesquisas sobre a Profissão, Formação e Exercício Docente, da PUC-Rio. *E-mail:* silvanamesquita@puc-rio.br

“MARCAS DO QUE SE FOI”: EXPERIÊNCIAS DE LICENCIANDOS(AS) EM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

■ ELZANIR DOS SANTOS

<https://orcid.org/0000-0001-9026-7953>

Universidade Federal da Paraíba

■ IDELSUITE DE SOUSA LIMA

<https://orcid.org/0000-0002-0418-1561>

Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

Este texto resulta de uma pesquisa com narrativas (auto)biográficas, tematizando uma questão intrínseca à formação docente nos cursos de licenciatura, relacionada com a avaliação da aprendizagem. Longe de ser um tema restrito à Educação Básica, as problemáticas ligadas à avaliação são potencializadas no Ensino Superior, expressando diferentes aspectos do ensinar e aprender e das relações que se estabelecem nos modos de pensar e agir, com consequências muito marcantes para os(as) envolvidos(as). Objetivando analisar, através das narrativas (auto)biográficas, implicações das experiências em avaliação da aprendizagem na formação de futuros(as) professores(as), o estudo buscou responder à seguinte questão: como experiências em avaliação da aprendizagem influenciam a formação de licenciandos(as), seja na condição de estudantes, seja como futuros(as) docentes? Os resultados indicam, de um lado, que na trajetória formativa há reminiscências do ensino tradicional, com pautas autoritárias e classificatórias. Por outro lado, as práticas e atitudes dos(as) professores(as) dos cursos de licenciatura exercem potência sobre as construções identitárias dos(as) licenciandos(as), indicando a relevância de que a avaliação da aprendizagem deva se consubstanciar em autoavaliação de discentes, mas igualmente, dos(as) avaliadores(as). Revelam ainda que as narrativas proporcionam a autoformação, contribuindo para o processo formativo e o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Narrativas (auto)biográficas. Avaliação da aprendizagem. Ensino Superior. Licenciandos(as).

ABSTRACT “MARKS OF THE PAST”: EXPERIENCES OF LICENTIATE STUDENTS IN LEARNING ASSESSMENT

This text is the result of a research with (auto)biographical narratives, focusing on an intrinsic issue of teacher training in higher education institutions, related to the learning assessment. Far from being a topic restricted to Basic Education, the issues that refer to assessment are enhanced in Higher Education, expressing different aspects of teaching and learning and the relationships that are established in ways of thinking and acting, with very striking consequences for those involved. Aiming to analyze, by means of (auto)biographical narratives, implications of experiences in learning assessment in the training of future teachers, the study sought to answer the following question: how do experiences in learning assessment influence the training of licentiate students, either as students or as future teachers? The results indicate, on the one hand, that in the training trajectory there are reminiscences of traditional teaching, with authoritarian and classificatory guidelines. On the other hand, the practices and attitudes of the Licentiate courses' professors carry out power over the identity constructions of the licentiate students, pointing out the importance that the learning assessment should be based on students' self-assessment, but also on the evaluators. They also reveal that the narratives provide self-training, contributing to the training process and professional development.

Keywords: (Auto)biographical narratives. Learning assessment. Higher education. Licentiate students.

RESUMEN “MARCAS DE LO IDO”: EXPERIENCIAS DE LICENCIATARIOS EN EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Este texto es resultado de una investigación con narrativas (auto)biográficas, tematizando una cuestión intrínseca de la formación docente en instituciones de educación superior, relacionada con la evaluación de los aprendizajes. Lejos de ser un tema restringido a la Educación Básica, los problemas vinculados a la evaluación se potencian en la Educación Superior, expresando diferentes aspectos de la enseñanza y el aprendizaje y las relaciones que se establecen en las formas de pensar y actuar, con consecuencias muy llamativas para los involucrados/en. Con el objetivo de analizar, a través de narrativas (auto)biográficas, las implicaciones de las experiencias de

evaluación del aprendizaje en la formación de futuros docentes, el estudio buscó responder a la siguiente pregunta: ¿cómo las experiencias de evaluación del aprendizaje influyen en la formación de los estudiantes de grado, ya sea como estudiantes o como futuros docentes? maestros? Los resultados indican, por un lado, que en la trayectoria formativa hay reminiscencias de la enseñanza tradicional, con pautas autoritarias y clasificatorias. Por otra parte, las prácticas y actitudes de los docentes de los cursos de Licenciatura ejercen poder sobre las construcciones identitarias del licenciado, indicando la importancia de que la evaluación de los aprendizajes se base en la autoevaluación de los estudiantes, pero también de los evaluadores. También revelan que las narrativas brindan autoformación, contribuyendo al proceso de formación y desarrollo profesional.

Palabras clave: narrativas (auto)biográficas. Evaluación del aprendizaje. Enseñanza superior. Licenciarios.

Introdução

A pesquisa que dá origem às reflexões aqui apresentadas tematiza uma questão intrínseca à formação docente, relacionada com a avaliação da aprendizagem. Trata-se de uma investigação que elegeu a abordagem da pesquisa (auto)biográfica, na sua dimensão formativa e investigativa, utilizando narrativas de licenciandos(as) como mediação para captar aspectos de suas experiências estudantis relacionadas com a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior.

A Avaliação da Aprendizagem se constitui em uma área de conhecimento, em torno da qual se expressam diferentes aspectos acerca do ensinar e aprender em todos os níveis de ensino. Situa-se nas relações que se estabelecem no processo ensino-aprendizagem, em que se evidenciam diversos modos de pensar e agir, com consequências muito marcantes para os(as) envolvidos(as), principalmente para os(as) estudantes.

O interesse pelo estudo tem como origem a nossa experiência como ministrantes da disciplina Avaliação da Aprendizagem e outros componentes curriculares que compõem os

cursos de licenciatura em uma universidade pública, quando constatamos que, de modo geral, os aspectos avaliativos assumem um lugar de destaque e de preocupação na vida da quase totalidade dos(as) estudantes, ocupando espaço na vivência cotidiana das práticas pedagógicas, tanto na sua dimensão material quanto simbólica.

Particularmente, na disciplina Avaliação da Aprendizagem, o elenco de queixas, por parte dos(as) estudantes, é extenso: criticam o autoritarismo de seus professores; os instrumentos padronizados e circunscritos a provas; a rigidez; a avaliação com fins classificatórios; entre outros. Sob tais argumentos fica evidenciado que posturas e concepções de avaliação balizadas na verificação, por parte de docentes, não acontecem somente na Educação Básica, mas se presentificam igualmente na universidade.

Nessa perspectiva, a pesquisa se pautou, ainda, pelos seguintes questionamentos: como as experiências em avaliação da aprendizagem influenciam a formação de licenciandos(as), seja na condição de estudantes, seja como futuros(as) docentes? Que concepções

de avaliação ancoram as práticas de professores(as) dos cursos de licenciatura? Que base teórico-metodológica acerca da avaliação da aprendizagem respalda a formação de licenciandos(as) em seus cursos de graduação? Quais as contribuições da disciplina Avaliação da Aprendizagem para ressignificar as experiências teórico-práticas de estudantes futuros(as) professores(as)?

A pesquisa buscou responder a tais questões e proporcionar o exercício de reflexão sobre a avaliação da aprendizagem através de narrativas formativas, em que os(as) alunos(as) expressam suas lembranças e significados construídos em seus percursos de formação, subjetivando o desfecho através do ato de narrar, muitas vezes como resistência. Para isso, a pesquisa elegeu como objetivo analisar, através das narrativas (auto)biográficas, as implicações das experiências em avaliação da aprendizagem na formação de licenciandos(as), na condição de alunos(as) e de futuros(as) docentes.

A validade da discussão sobre essa temática tem por base a centralidade que é dada às questões que permeiam o processo educativo nas Instituições de Ensino Superior (IES), revelando por vezes, uma dualidade entre aprovação e reprovação, como se este fora o objetivo a partir do qual a universidade realiza a atividade educativa.

Este texto está organizado da seguinte forma: na primeira parte, consta a problemática e os objetivos da pesquisa. Em seguida, são apresentadas premissas epistemológicas da avaliação da aprendizagem, da autoformação e da pesquisa (auto)biográfica, configurando a ancoragem teórico-metodológica da pesquisa. Composto o terceiro tópico, estão as análises empreendidas a partir das narrativas de formação elaboradas pelos(as) licenciandos(as). Por último, as considerações finais destacando os principais achados da pesquisa.

Caracterizando o objeto de estudo no âmbito da pesquisa (auto)biográfica

O estudo focaliza narrativas (auto)biográficas de licenciandos(as) que privilegiam o cotidiano acadêmico, ações didáticas e formação docente, destacando saberes que abordam a epistemologia do conhecimento e sua potencialidade na realização da prática pedagógica, colocando em relevo a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior.

A temática da avaliação da aprendizagem, dada a sua amplitude, supõe compreendê-la em sua complexidade e, portanto, entende que ela não está relacionada exclusivamente aos instrumentos de avaliação, mas, igualmente, aos conteúdos, às metodologias de ensino e às práticas pedagógicas na sua totalidade.

De acordo com Sordi (2000, p. 239):

A avaliação, como aliada da aprendizagem, parece importante subsídio para qualificar e solidificar as bases do ensino superior e os processos relacionais que neles interferem. Se não investirmos na edificação de um contexto de relevância para que os estudantes se apercebam do significado das experiências concretas e dos conteúdos a que são expostos, dificilmente os teremos como parceiros na aventura de conhecer.

A avaliação, como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, reflete o pensar e o agir dos(as) educadores(as), com conseqüências acentuadas para os(as) alunos(as). Portanto, as experiências favorecidas nos cursos de licenciatura acompanharão os(as) formandos(as) em suas trajetórias como professores(as) e influenciarão suas práticas profissionais. Nessa ótica, Sordi (2000) destaca a potencialidade da avaliação quando realizada numa perspectiva participativa e humanizadora, uma vez que ela possibilita o conhecimento de si, a autorreflexão que, por sua vez, conduz

à autoformação, tanto para estudantes, quanto para professores(as).

Por sua vez, o conceito de avaliação mediadora ou formativa (HOFFMAN, 2011), embora não seja recente, tem protagonizado o debate em torno do que seria uma avaliação promotora da democratização do ensino. Essa abordagem se caracteriza pela defesa do papel mediador do(a) professor(a), do acompanhamento contínuo aos(as) estudantes e do uso de diferentes instrumentos de avaliação, os quais devem propor desafios àqueles(as) que aprendem. Seu objetivo é promover a aprendizagem, favorecendo o acesso de todos(as) ao conhecimento sistematizado. A avaliação mediadora é, nessa ótica, um modo de fazer que se baseia no diálogo entre professor(a) e aluno(a), no apoio, na confiança e no respeito às diferenças individuais.

Nessa perspectiva, a finalidade básica da avaliação é a tomada de decisões, tendo em vista desenvolver intervenções nos processos educativos. A avaliação deve estar a serviço, portanto, da valorização daquilo que foi realizado, por docentes e estudantes, verificando se é preciso, ou não, incluir mudanças nas ações de ensinar e aprender. Em síntese, seu objetivo primordial deve ser desenvolver melhorias na prática pedagógica.

Com efeito, as problematizações acerca de práticas avaliativas no Ensino Superior, seus modos de pensar e agir afetam os(as) estudantes e exercem influências na construção dos saberes da docência, que se expressam nas narrativas. Assim, a particularidade do ato de narrar proporciona aos sujeitos a problematização, a compreensão e a reflexão sobre o processo educativo, contribuindo para a formação docente. As escritas de si constituem-se, nesta ótica, em modos de dar sentido à própria existência formativa, permitindo que os(as) estudantes assumam a “[...]” responsabilidade pela continuidade de sua história e de seu agir com

o outro no mundo da escola” (PASSEGI, 2016, p. 82).

Nesta pesquisa, as narrativas se circunscrevem como mediação para a reflexão a partir da qual são reveladas as experiências estudantis relacionadas com a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior. Ao narrar suas histórias acadêmicas, os(as) estudantes constroem relações de resignificação das ações pedagógicas, passando a organizar seus saberes, atribuindo diferentes sentidos ao fazer pedagógico universitário, numa dinâmica de autoformação, em que entra “[...] em cena um sujeito que se torna autor ao pensar a sua existencialidade” (JOSSO, 2004, p. 60).

Assim, optamos pela pesquisa (auto)biográfica, como meio de produção de dados e como processo formativo. Essa perspectiva tem por base os estudos de Pineau (2010), Nóvoa (2010), Josso (2004, 2006, 2007), Souza (2006), Souza e Meireles (2018), Passeggi (2010, 2016), dentre outros, que a tomam como fundamento de um campo epistemológico/formativo. Nessa ótica, as narrativas de si possibilitam aos sujeitos um repensar sobre si, uma revisão sobre o vivido, uma incursão em seu eu para compreender a interioridade da sua formação e se formar continuamente.

Nas palavras de Souza (2006, p. 26),

[...] configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais de sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história.

A perspectiva do trabalho com narrativas (auto)biográficas, histórias de vida ou (auto) biografias, configura-se como uma “outra” epistemologia da formação, que se diferencia das perspectivas tradicionais de elaborar o conhecimento sobre os sujeitos adultos. Isso

porque, além de compreender que a formação se dá ao longo da vida e em diversos espaços, instaura um paradigma de formação em que o sujeito ocupa o centro desse processo. Nessa ótica, segundo Souza e Meireles (2018, p. 285),

[...] as pesquisas (auto)biográficas nascem e se articulam a partir de princípios da pesquisa qualitativa e da constituição de outros modos de ver/escutar/narrar a vida e as aprendizagens -experiências que se inscrevem nos domínios da formação dos adultos, de professores em processos de formação inicial ou continuada, mas também das formas diversas que as narrativas têm assumido no cenário contemporâneo.

Ao narrar suas experiências e refletir sobre elas, aquele que narra estará realizando um processo de autoformação, favorecendo uma tomada de responsabilidade sobre seus processos formativos. Dessa forma, a subjetividade e a preocupação com o desenvolvimento da autoconsciência e autonomia são colocadas em primeiro plano e a perspectiva (auto)biográfica em educação configura

“[...] 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).

Portanto, os processos formativos ganham muito mais sentido ao implicar os(as) (futuros) docentes em reflexões acerca de suas trajetórias, de seus saberes, de suas experiências, e dos sentidos atribuídos a elas

Para este estudo, foram selecionadas 60 narrativas produzidas durante as atividades desenvolvidas em duas turmas da disciplina Avaliação da Aprendizagem, em que os(as) estudantes foram convidados(as) a exercitarem uma experiência, para a maioria, inusitada, de narrar o seu percurso de formação. A partir de um roteiro sobre itinerâncias formativas, os(as) licenciandos(as) construíram escritas de

si, ao longo do semestre letivo, enfocando sua trajetória na graduação e desenvolveram uma articulação entre as experiências relatadas e os conteúdos estudados ao longo do desenvolvimento do componente curricular, intencionando o exercício de teorização acerca dos feitos vividos.

Ao final da disciplina, em conformidade com a nossa defesa de que as práticas docentes e discentes são igualmente objeto de crítica e autocrítica e, portanto, de avaliação, os(as) estudantes analisaram, por escrito, o que foi marcante no desenvolvimento das atividades.

A interpretação e sistematização dos textos narrativos foram realizadas a partir da seleção de categorias de análise, no sentido de captar sentidos e significados atribuídos às experiências que imprimiram ressonâncias nos(as) licenciandos em seu processo formativo.

A seguir, são apresentadas as análises das narrativas formativas elaboradas pelos(as) graduandos(as), revelando aspectos que os(as) afetam e que se manifestam como “marcas do que se foi” em suas trajetórias acadêmicas.

Experiências de licenciandos(as) em avaliação da aprendizagem e suas implicações para a formação e prática docente

A avaliação da aprendizagem é um processo caracterizado por sua complexidade, uma vez que nele estão implicados variados fatores que se interconectam e se influenciam. Tais fatores apresentam naturezas distintas, isto é, são provenientes de razões epistemológicas, pedagógicas e da estrutura de poder que atravessam as relações sociais, como um todo e adentram, como não poderia deixar de ser, os construtos educacionais (CUNHA, 1999).

Dentre os elementos que marcam tal complexidade, é possível afirmar que o ato de ava-

liar requer orientações, escolhas e modos de organização do trabalho pedagógico amparados em concepções de conhecimento e, igualmente, em modos de conceber o mundo, a sociedade, a educação, a aprendizagem.

Além disso, os processos avaliativos não podem ser operados desvinculados dos elementos do ensinar-aprender, como um todo – objetivos educacionais e do ensino, aspectos metodológicos, conteúdos – e destes com o contexto. Esse vínculo, expressão da dimensão pedagógica, tem sido negligenciado de forma recorrente, particularmente na Educação Básica, em razão da fetichização da avaliação em nome do alcance de metas definidas pelas avaliações nacionais (VASCONCELOS, 2014), na medida em que estas têm adquirido o *status* de elemento regulador do ensino e aprendizagem.

A seguir, são abordadas as análises das experiências enunciadas pelos(as) estudantes, a partir das seguintes categorias empíricas: concepções e práticas avaliativas experimentadas pelos(as) estudantes no Ensino Superior; a influência de tais experiências, enquanto educandos(as) e futuros(as) profisses(as), em sua formação e prática docente; a contribuição da disciplina Avaliação da Aprendizagem para sua formação.

Experiências marcantes no pensar/fazer avaliativo do Ensino Superior: exclusão ou inclusão?

Experiências são aqui tomadas como processos de reflexão, (re)interpretação e ressignificação do vivido e pensado, as quais são construídas numa dinâmica da “atividade biográfica” que possibilita a “[...] cada um de nós nos apropriarmos do que vivemos, experimentamos, conhecemos, pela qual nós o transformamos precisamente em ‘experiência’” (Delory-Momberguer, 2016, p. 137).

Partindo desse pressuposto, solicitamos aos(às) estudantes que narrassem experiências marcantes em suas vivências nas práticas avaliativas no Ensino Superior. Intencionamos assim, provocar um olhar retrospectivo e um processo reflexivo, vislumbrando a atribuição, por parte deles(as), de novos significados para o ato pedagógico no acompanhamento da aprendizagem. Das narrativas emergiram, dentre outros aspectos, modos de agir, ser e pensar acerca do que é formação, o que é aprendizagem, como se deve acompanhar a aprendizagem dos(as) estudantes.

Os enunciados construídos pelos(as) estudantes indicaram, com predominância, práticas avaliativas atravessadas por marcas do paradigma escolar tradicional, dando visibilidade a concepções classificatórias, autoritárias e excludentes. Entretanto, como anúncio de possibilidades de alteração neste quadro, emergem nas narrativas dos(as) formandos(as) pensares e fazeres avaliativos respaldados em pressupostos inclusivos, democráticos e mediadores. A seguir, são apresentados tais eixos de análises.

Apesar de a universidade assumir como uma de suas finalidades a democratização do acesso ao conhecimento, foi possível constatar, através dos relatos dos(as) estudantes, que essa instituição ainda necessita empreender um vasto esforço para alcançar seu intento, em face de suas práticas formativas terem como viés predominante o autoritarismo. Essa constatação tem seus efeitos agravados quando se trata da formação de professores(as) para a Educação Básica, ensejada nos cursos de licenciatura. As marcas autoritárias e excludentes, experimentadas pelos(as) graduandos(as) em tais cursos, têm efeitos relevantes sobre suas aprendizagens para a docência.

Sob outra ótica, a avaliação concebida como processo supõe entendê-la numa perspectiva ampla de suas ações e conseqüências,

uma vez que se constitui em uma prática social. Não há, portanto, ingenuidade ou neutralidade nesse campo. Ela pode estar a serviço da aprendizagem ou contra ela. Dessa forma, é comum a associação entre medo, ansiedade e avaliação. O depoimento a seguir é ilustrativo: *“o medo que se causava ao redor dessa prova era gigantesco. Pois, nunca se sabia a forma de escrever que agradava ao professor, deixando-nos tensos e distantes do real tema que era aprender”*. (Lz)¹

O depoimento ainda conduz para uma questão recorrente: os(as) estudantes precisam “descobrir” qual a resposta que “agrada” ao(à) professor(a), desvelando a falta de transparência, junto aos(às) avaliados(as) quanto aos critérios utilizados para a correção de suas atividades, aspecto característico de muitas práticas. Evidencia, por sua vez, que o(a) aprendente, longe de ser visto na perspectiva de corresponsabilidade por sua aprendizagem, é alienado do processo. Portanto, considerando a relevância que a avaliação ocupa no campo das decisões pedagógicas e suas consequências na vida dos(as) aprendentes, faz-se necessário que ela ganhe maior transparência nas relações entre professores(as) e alunos(as) (SORDI, 2010, p. 24).

Os enunciados expostos nas narrativas apontam, igualmente, o uso exacerbado de provas com questões objetivas, as quais, segundo a visão de uma estudante, não promovem a consolidação dos conteúdos a serem aprendidos. O trecho, a seguir, confirma essa assertiva: *“[...] nas disciplinas teóricas, vejo que os métodos avaliativos tradicionais ainda permanecem, onde temos que fazer provas objetivas, que o conhecimento acaba ficando raso e não é internalizado para além daquele momento”* (Is).

¹ Objetivando assegurar o anonimato dos(as) colaboradores(as) da pesquisa, utilizamos como identificação letras iniciais e finais dos seus nomes.

No que se refere à relação entre avaliação e aprendizagem, pesquisas da área revelam que “[...] a aprendizagem profunda se refere a certas práticas de ensino que priorizam a autonomia dos estudantes, os processos interpretativos e a elaboração conceitual” (GARCIA, 2009, p. 208). Assim, diante da compreensão de que a avaliação deve se constituir em um tempo/espço de aprendizagem, instrumentos avaliativos que propõem questões fechadas, padronizadas e que, portanto, não estimulam a reflexão e a produção de conhecimento e se afastam da perspectiva de contribuir na apropriação do conhecimento.

A perspectiva classificatória de avaliação pode ainda se manifestar disfarçada de uma prática mais preocupada com o desenvolvimento das capacidades interpretativas, reflexivas e (re)constituintes de novos conhecimentos, por parte dos(as) estudantes. É, pois, no momento da análise dos dados da realidade da aprendizagem, como defende Luckesi (2011), e tomando por base as respostas emitidas nos instrumentos de avaliação, que o(a) avaliador(a) explicita o que estava implícito, ou seja, sua intencionalidade de que o conhecimento seja apenas reproduzido e não (re)construído e que o(a) aprendente continue em seu lugar de memorizador(a) de conteúdo. O enunciado confirma esse argumento: *“as questões, na maioria das vezes, pediam que puséssemos nossa opinião. Porém, ele [o professor] não considerava se não estivesse igual à opinião que ele expressava nas suas aulas expositivas”* (Pa).

Tais evidências demandam que continuemos reiteradamente a argumentar sobre a necessidade de que o ensino universitário se renove e adote uma perspectiva epistemológica em que “[...] as habilidades de intervenção no conhecimento sejam mais valorizadas que a sua capacidade de armazená-lo” (CUNHA, 1999, p. 8).

Outra prática denunciada nas narrativas desvela que os critérios adotados para análise das tarefas são, muitas vezes, arbitrários e, portanto, sem relação com objetivos essenciais do ensino. O relato a seguir é emblemático: *“o professor elaborava questões que queria saber, por exemplo, o nome do lugar onde foi gravado o vídeo que ele passou para nós assistirmos. Essa é uma prática excludente, pois se buscou somente avaliar a memória daqueles que assistiram aos vídeos”* (Ms). Ora, apesar de na percepção do(a) licenciando(a) essa prática avaliativa ser excludente porque foca apenas na memória, podemos afirmar que não é somente essa a problemática. Mas, igualmente, o fato de que o aspecto analisado na atividade não está relacionado aos conteúdos fundamentais a serem aprendidos. Agindo dessa forma, o(a) docente materializa sua prática avaliativa desvirtualizada de sua função pedagógica, uma vez que, para o cumprimento dessa função é necessário que o instrumento de avaliação esteja orientado pelo planejamento de ensino e bem construído nas dimensões técnica, ética e formativa. Sob esses aspectos, a avaliação permitirá o diagnóstico da realidade da aprendizagem, favorecendo a intervenção/mediação adequada no processo de aprender (Luckesi, 2011).

A avaliação para estar a serviço do êxito do(a) estudante requer uma postura ética do(a) educador(a). Isso implica em que este(a) permaneça atento e mais próximo daqueles(as) que mais precisam de mediação, acolhendo-os(as) e auxiliando nas dificuldades que surgem durante o processo (Hoffmann, 2011). Entretanto, são comuns as queixas dos(as) formandos(as) relativas ao distanciamento, à ausência desta mediação necessária em qualquer nível de ensino. Os depoimentos a seguir são reveladores: *“a avaliação se tornou injusta, pois nem todos estavam aptos a se defrontarem com os textos base do tema e com*

a falta de auxílio do docente, o método avaliativo acabou por excluir o esforço empreendido no trabalho” (Vs);

[O professor] classificava o bom aluno pelo interesse e deixava bem claro que lavava as mãos com relação aos que agiam em contrário, e não procura aproximação para auxiliar esses alunos, entender por que não se dedicavam e incentivar que este viesse a ter interesse pelo aprendizado e gosto pela arte [...]. (Mn)

“Lavar as mãos” é uma postura que nega o papel do(a) professor(a) na relação pedagógica. Ainda que se trate de aprendentes adultos(as) e universitários(as) e se espere deles(as) maior independência e autonomia, muitos desses sujeitos chegam aos cursos de graduação trazendo lacunas de uma escolarização, predominantemente, embasada na reprodução de conteúdos, em detrimento do desenvolvimento das capacidades criativas e reflexivas. Aí está depositada uma das maiores dificuldades dos(as) estudantes, isto é, compreender a cultura universitária, em face da sua distância em relação à dinâmica constituinte da escola básica.

Apesar da ênfase em vivências negativas, as práticas avaliativas consideradas positivas emergem nas narrativas, figurando como possibilidades de mudança nos fazeres e pensares dos(as) docentes universitários(as). De um modo geral, denotam ações e modos de pensar que se aproximam de uma perspectiva democrática, inclusiva e mediadora.

A diversidade faz parte do contexto avaliativo, seja no que diz respeito aos sujeitos que o compõem – em suas realidades, valores, expectativas, repertórios culturais e relação com o conhecimento –, seja porque os procedimentos de acompanhamento dos(as) estudantes necessitam ser diversificados para se adaptarem a tais diferenças. Isso exige que o(a) professor(a) assuma uma postura flexível. Nessa direção, um estudante relata que comu-

nicou ao professor sua necessidade de viajar a trabalho, durante o período de aulas. O professor assim reagiu: *“adaptou a forma de me avaliar, pediu que eu redigisse um relatório do trabalho que eu estava realizando, enquanto ator, em minha turnê, correlacionando com os assuntos da disciplina”* (Jn).

Portanto, ao se consubstanciar dessa forma, pautada em uma postura aberta, sensível e acolhedora, a prática docente materializa seu papel humanizador, ao respeitar as diferenças e se adaptar a elas. Nessa ótica, Hoffmann (2011, p. 15) assevera:

“a relação educador/educando exige o processo avaliativo mediador, que, por sua vez, só sobrevive por meio do resgate à sensibilidade, do respeito ao outro, da convivência e de procedimentos dialógicos e significativos”.

Nessa direção, ao assumirmos que o ensino precisa ser significativo, desafiador e que a universidade tem como uma de suas finalidades a produção do conhecimento, entendemos que ela precisa orientar os processos formativos com base no estímulo à criatividade. Dimensão esta que apenas se desenvolve a partir de situações de aprendizagem em que haja liberdade para expressão e experimentação. O contexto de avaliação pode se constituir em uma dessas situações. O depoimento a seguir aponta nessa direção:

Uma professora deixou em aberto uma das notas para que os alunos fizessem uma apresentação acerca do tema definido. A do meu grupo foi um jogo de celular e os outros grupos fizeram, desde vídeos com músicas até jogo gramatical de dados. Foi bem divertido e nos mostrou que o conteúdo pode ser ensinado de várias formas, respeitando a nossa criatividade e capacidade (Ae).

O ato de avaliar supõe não apenas constatar, verificar ou explicar o que ocorre com as aprendizagens dos(as) educandos(as), mas implica compreender para agir, para intervir

e mudar a realidade. Um licenciando aponta uma experiência marcante, a qual denota o ato de avaliar nesta abrangência:

A professora fez um estudo dirigido em grupo, como sua primeira avaliação. Deu um prazo de dois dias para entrega. No dia da entrega, ela já fez a correção na sala e deu a oportunidade de reverem seus erros. Todos que eram de (Ciências) Exatas e estavam na sala se surpreenderam, pois a atitude da maioria dos professores do nosso curso só dá a nota e nem comenta os erros (Io).

Efetivamente, a ação da professora aludida pelo estudante insinua uma perspectiva de ação pedagógica amparada na compreensão de que avaliar tem, como ápice de seu processo, a ação com vistas a alterar a realidade do processo de conhecer. Nessa ótica, afirma Dias Sobrinho (2008, p. 196):

[...] a avaliação deve se pôr em busca não apenas de explicação, mas sobretudo de compreensão e transformação de uma dada realidade. Nisso reside o essencial da potencialidade formativa da avaliação: um processo aberto de comunicação entre sujeitos para compreender, valorar e transformar uma dada realidade.

Avaliação é acompanhamento, é estar junto acolhendo, incentivando, segurando na mão do(a) aprendiz que mais precisa de auxílio. Se o(a) docente, em sua prática avaliativa, exime-se desse papel deixa de ser mediador(a) e passa a ser um(a) mero(a) instrutor(a). Nessa ótica, as narrativas dão conta de como docentes assumem o compromisso ético de exercitar o acompanhamento de seus(as) estudantes, privilegiando a mediação, conforme trechos a seguir: *“[Ela] Sempre estava acessível para alguma dúvida, pessoalmente ou por telefone, e-mail ou Facebook. Era flexível na entrega dos trabalhos avaliativos”* (Ki)

[...] na disciplina de gravura I, a professora LV seguia a prática avaliativa contínua e formativa, onde a todo momento estava observando a

execução de cada aluno sempre atenta. Apresentava uma serenidade contagiante na fala e no comportamento, e isso me dava segurança e incentivo para fazer a atividade de impressão (Mn).

Nas situações relatadas, portanto, os(as) docentes parecem compreender que, enquanto instrumento de coleta de dados e numa concepção mediadora, a avaliação precisa cumprir seu papel de observação, análise e intervenção na realidade da aprendizagem dos(as) discentes.

O ato de avaliar não precisa e nem deve ser um momento estanque na prática pedagógica, nem se revestir de um ritual fúnebre. Ela é parte, é continuidade do processo de ensinar e aprender. Além disso, seu caráter complexo abrange uma variedade de procedimentos e, igualmente, uma multiplicidade de tempos e espaços (Hoffmann, 2011). Como auxílio à aprendizagem, ela pode e deve ser incorporada ao processo de modo natural, contínuo e sem sobressaltos, sem armadilhas. O depoimento a seguir é elucidativo:

A avaliação foi o que mais me encantou e surpreendeu, pois no dia que estávamos na Fazenda Almas no período da noite jantamos todos juntos e nos divertimos também, o professor nos deu um tempo para estudarmos sobre as categorias de 'unidades de conservação', porque logo após faríamos a nossa avaliação (Ma).

Depreende-se do exposto que, apesar de os enunciados dos(as) licenciandos(as) expressarem, de forma dominante, experiências em avaliação da aprendizagem pautadas pela ausência de diálogo, pelo autoritarismo, pelas avaliações padronizadas, as “marcas do que se foi” trazem anúncios de processos formativos balizados em práticas mais democráticas. Estas evidenciam pensares e fazeres que têm o acolhimento à diversidade, a flexibilidade e o acompanhamento como seus principais atributos.

A seguir, trazemos à análise implicações de tais experiências para a formação e futura atuação docente, perspectivadas pelos(as) licenciandos(as).

Ressonâncias das experiências avaliativas para a formação e prática docente

No transcurso da disciplina Avaliação da Aprendizagem, as reflexões, questionamentos, conhecimentos e aprendizados foram convergindo para que os(as) estudantes em formação pensassem sobre si a partir das práticas avaliativas vivenciadas e estabelecessem, na narrativa autobiográfica, influências para a sua futura prática pedagógica.

Depreende-se, como resultado, que o conhecimento é construído e que as práticas avaliativas geram consequências para a vida dos(as) estudantes, passando a influenciar em sua futura atuação docente. Por certo, a incorporação de princípios avaliativos pelos(as) futuros(as) professores(as) potencializa que estes passem a operar com a avaliação como mediadora do ato de ensinar e aprender, reelaborando a prática pedagógica em um movimento dialógico que envolve os sujeitos do processo ensino-aprendizagem. O trecho transcrito a seguir inclui-se sob essa proposição:

E eu percebo que a minha professora de Biologia do ensino médio me moldou muito tanto como professor como também como pessoa. Apesar de nunca ter dado aula de fato, acredito sim que eu serei um professor democrático, que se preocupará com o contexto familiar/social dos alunos que apresentarem dificuldade e procurarei também aplicar instrumentos de avaliações mais variados, para tornar o ensino de química menos maçante (Ls).

Projetar a sua futura atuação e se mirar numa perspectiva democrática que auxilia o avanço, o crescimento e a aprendizagem

dos(as) alunos(as) constitui um posicionamento que redimensiona novos sentidos para a atuação em sala de aula. De acordo com Luckesi (2011, p. 100), “[...] a prática escolar e, conseqüentemente, a prática docente deverão criar condições necessárias e suficientes para que essa aprendizagem se faça da melhor forma possível”.

De modo efetivo, a avaliação é parte do desenvolvimento curricular, exercida com todos(as) que ingressam no ambiente escolar, com o compromisso de colaborar para a permanência dos(as) alunos(as) e, sobretudo, para uma promoção qualitativa. Segundo Luckesi (2011, p. 101, grifos do autor): “A avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de *possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando*”.

Independentemente do nível ou etapa da escolarização, a tríade ensino, aprendizagem e avaliação é entrelaçada e imprescindível para o sucesso de estudantes. Porém, não são raras situações de exclusão, obstáculos ou retrocessos, inclusive na universidade, concorrendo para um descompasso na trajetória acadêmica. Os(as) estudantes expressam lembranças nem sempre positivas de seus(as) professores(as), conforme o exemplo citado a seguir:

[...] me deparei com uma professora que não tinha a mínima vontade de fazer com que seus alunos aprendessem ou não, ela era simplesmente omissa [...]. Foi um processo cansativo, pois é muito ruim estudar quando você não consegue compreender completamente o que está sendo proposto. Mas podemos ver um lado bom na coisa ruim. Já que me senti assim enquanto aluna, fica um alerta para quando estiver do outro lado, como professora, para não reproduzir com meus alunos algo que foi negativo para mim enquanto tal [...] (Me).

Em vez de se prender às adversidades de uma prática de ensino essencialmente baseada na transmissão de conhecimento, contrária,

portanto, a um fazer educativo norteado por decisões que favoreçam maneiras de progredir com o ensino e o aprendizado, a graduanda opta por não reproduzir práticas danosas. A estudante, ao escrever a narrativa, analisa o acontecimento e edifica um sentido para sua futura prática, construindo, assim, elementos para sua formação.

É interessante notar que os(as) estudantes produzem sentidos ao processo avaliativo e antecipam projeções com foco na profissão docente. Miram-se nos exemplos de seus(as) docentes para selecionar aquelas manifestações mais significativas. Nesse sentido,

[...] a avaliação exerce importante influência sobre a aprendizagem dos estudantes. De um lado, as expectativas em relação às estratégias avaliativas utilizadas pelos professores determinam o modo como eles lidam com as tarefas acadêmicas e se preparam para as atividades de avaliação. Em complemento, as experiências de avaliação proporcionadas aos estudantes influenciam suas atitudes futuras em relação à aprendizagem. (GARCIA, 2009, p. 206).

Convém sublinhar dois aspectos que se sobressaem em processos de aprendizagem, ainda que seja no Ensino Superior: a representatividade que possuem os processos de interação entre alunos(as) e docentes e o impacto exercido pelas práticas pedagógicas com estudantes de graduação, principalmente no que se refere à avaliação da aprendizagem.

São processos indissociáveis e de relevância nas atividades acadêmicas que contribuem para a formação. Os trechos a seguir são representativos: “*Com os meus professores, aprendo a ser professor, evitando o que considero erro e fazendo o que considero certos*” (Ki).

A metodologia usada pela professora X me incentivou a mencionar a gravura em meu TCC e seguir na formação, aplicando essa prática avaliativa para idosos e crianças, contribuindo na melhora da coordenação motora e trabalhar a criatividade em uma ação inclusiva (Mn).

Sob a égide de uma analogia ou de uma referência modelar, os exemplos advindos de docentes encontram acolhida e, principalmente, transformam-se em incentivo para os(as) estudantes. De acordo com Garcia (2009, p. 209): “isso parece sugerir a necessidade de os professores, na educação superior, estarem atentos ao modo como os alunos percebem suas práticas avaliativas”.

A vinculação entre o que estudam, o que vivenciam na universidade e como projetam suas futuras práticas congrega a necessidade de compreender como organizar o ensino, as atividades selecionadas e os papéis que docentes e estudantes assumem no processo formativo no Ensino Superior.

A seguir, são apresentadas análise das narrativas dos(as) estudantes que legitimam compreensões e aprendizagem advindas da disciplina Avaliação da Aprendizagem e o seu potencial formador.

Contribuições da disciplina para o aprender a ser/fazer docente: implicações identitárias

A formação inicial constitui uma dimensão fundamental na construção da identidade docente. Nela se aprende aspectos teóricos e práticos ligados tanto aos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e que serão mediados pela escola quanto os conhecimentos pedagógicos, os quais abarcam o ensino, suas relações e seu contexto, bem como aspectos ligados ao saber ensinar. Nessa ótica, segundo Pimenta, é papel dos cursos de licenciatura, em face de seu compromisso com a formação docente, favorecer aos(às) formandos(as) experimentar situações em que sejam evidenciadas a indissociação entre teoria e prática que se consubstancia numa práxis, isto é, na articulação “ação-conhecimento-transformação” da realidade (PIMENTA, 2013).

Assim, dada a relevância que ocupa a avaliação da aprendizagem na prática pedagógica, os estudos, reflexões e saberes-fazer, desenvolvidos no componente curricular que assume essa denominação, institui-se em um potente espaço-tempo de formação para a docência. Os conhecimentos adquiridos sobre dimensões teórico-práticas concernentes ao ato de avaliar, enunciados pelos(as) licenciandos(as), indicam importantes contribuições desse componente à construção dos seus processos identitários. As análises a seguir confirmam tal assertiva.

Para narrar as contribuições da disciplina em sua trajetória formativa, os(as) estudantes se desafiaram a olhar para si, fazendo emergir sentimentos e subjetividades, desenvolvendo uma reflexão sobre a formação em processo. Isso implica a forte participação do indivíduo que, por sua vez, compromete-se com o processo de reflexão, orientado pelo seu interesse, e que o leva a definir e a compreender seu processo de formação (JOSSO, 2004). Mais do que efetivar um balanço das ações realizadas na disciplina para delinear o que foi estudado e discutido, o desafio opera no sentido de escutar a si mesmo e projetar sua futura prática docente.

Assim, antever a atuação profissional demarca uma posição de preparação para o exercício da docência, predispondo o(a) estudante a se colocar no lugar do(a) outro(a), como forma de efetivar os ensinamentos conquistados na universidade, no curso, na disciplina. Faz ressurgir experiências de um tempo vivido e põe em relevo o que foi marcante nessa formação.

Os trechos a seguir destacam essa compreensão: “a disciplina me fez refletir sobre a prática que terei, sobre ensinar a alunos e alunas, sobre conviver com as diversidades e diferenças” (La); “inicieei a disciplina em conjunto com o Estágio supervisionado e, à medida que

eu ministrava as aulas para o Ensino Médio, fui assimilando a importância de compreender como a avaliação é fundamental no processo educacional” (Ms).

O fato de se perceber como docente revela a potencialidade da disciplina em proporcionar essa reflexão e dar elementos para os(as) estudantes das licenciaturas pensarem sobre o ensino, sobre a sua futura prática com alunos(as) na escola, sobre a responsabilidade com o processo pedagógico em sala de aula. Para Josso (2007, p. 414):

[...] esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mudanças sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

O destaque dado à relação entre a experiência como estagiário e a vinculação com a disciplina Avaliação da Aprendizagem traz à tona a contribuição proporcionada pelos estudos, pelas reflexões desenvolvidas. Ao produzir a narrativa, o(a) estudante expressa um sentimento inusitado, em que afirma ter assimilado a importância de compreender a avaliação como fundamental no desenvolvimento escolar. Manifesta, assim, uma aprendizagem advinda da escrita de si.

Para Passegi (2010, p. 115, grifos da autora),

Admite-se como princípio que as escritas de si, longe de comunicar o que já se sabe, constituem-se verdadeiros processos de descoberta. Essa experiência heurística permite a quem escreve explicitar as experiências e transformar saberes implícitos em conhecimento (*pesquisa*). O narrador, ao descobrir-se como ser aprendiz, reinventa-se (*formação*).

Efetivar processos de descoberta e de aprendizagem a partir de uma disciplina é uma premissa importante, principalmente quando se trata de formar professores(as) que atuarão

nas escolas. Possibilitar que os(as) futuros(as) docentes compreendam e incorporem a perspectiva processual, formativa e mediadora da avaliação significa que, em espaço-tempo futuro-tempo, quando das suas atuações em sala de aula, as práticas excludentes de verificação serão superadas, dando lugar à avaliação propriamente dita, que é, por natureza, inclusiva e comprometida com o processo de democratização do ensino, como bem defende Luckesi (2011).

Com efeito, esses saberes construídos no decurso da disciplina e rememorados na narrativa formativa potencializam a construção de significados com consequências positivas para a prática docente, porque oriundos de uma análise crítica de sua formação, favorecidas, dentre outros aspectos, pela reflexão ensejada no ato de se analisar e escrever.

Os depoimentos citados a seguir confirmam essa assertiva:

Eu não havia atentado para muitos detalhes. Porém, compreender o caminho que estou trilhando e entender quais ações, externas e internas, explícitas e implícitas estão me conduzindo, é algo que traz segurança para aquilo que quero alcançar, que me instiga a fazer um trabalho diferente (Je).

A disciplina Avaliação da Aprendizagem, apesar de ser optativa para o meu curso, me fez refletir ainda mais sobre qual posição como professora terei futuramente, reforçou algumas ideias já existentes e abriu caminho para novas reflexões sobre as possibilidades de métodos para avaliar os alunos e quais consequências de tais avaliações (Ak).

Emerge dessas falas a contribuição da disciplina Avaliação da Aprendizagem para a formação e para a prática docente. Sobressai, nos depoimentos, a ênfase na disciplina cursada no decorrer do semestre, dando suporte à formação que está sendo construída, no aprender constante sobre a docência, cujas características marcantes proporcionaram a compreen-

são da abrangência da profissão e do processo mútuo de aprendizagens.

Os relatos indicam que, ao tempo em que os conteúdos da disciplina esclarecem e questionam, permitem vislumbrar propósitos inerentes às demandas do exercício docente, repletos de inquietações, análise crítica e aprendizagens. A afirmação de que as atividades vivenciadas no componente curricular abriram caminhos para novas reflexões enseja a potencialidade dos estudos e das reflexões desenvolvidas que contribuem para a formação docente. Tais intentos (re)significam saberes dando segurança às pretensões e iluminando práticas.

Sob essa perspectiva impulsionadora da reflexão, as afirmações a seguir reforçam a importância da disciplina:

O contato com esta disciplina me trouxe muitas informações novas, principalmente a de como posso identificar que algumas ferramentas de avaliação tendem a excluir muito mais que incluir. E como posso incluir mais que excluir? Como posso fazer algo realmente significativa para um indivíduo e por consequência para grupos sociais? (Aa).

Provavelmente o que mais me marcou na disciplina foi o fato de que o professor individualmente pode exercer grande influência no processo de formação, já que, antes, o que eu tinha na cabeça é que o professor é apenas um subordinado, uma engrenagem no sistema que não tem muita liberdade no que toca sua metodologia (Dl).

Os trechos citados trazem à tona relatos que apontam descobertas acerca de processos de ensino que tanto podem incluir e desenvolver pessoas quanto podem servir para exclusão, quando se baseiam em momentos pontuais de verificação, numa visão distorcida do que seja avaliação da aprendizagem. De acordo com as declarações, a disciplina, além de apresentar novas informações, possibilitou uma outra compreensão da prática pedagógica,

da ação docente e, principalmente, do processo avaliativo, gerando uma mudança de postura, instigando o senso crítico.

Seguindo essa ótica, os relatos abaixo confirmam o mérito da disciplina:

Aprendi a compreender mais o contexto, a ser mais crítico e reflexivo, a ter empatia (Ea).

Outro grande aprendizado que levarei comigo é em questão ao autoritarismo, pois na sala de aula o professor deve ser a autoridade, mas não autoritário e nunca tomar todas as decisões, os alunos também devem ter espaço e voz. De maneira que o professor deve ser um mediador de conhecimento (Ja).

As falas retratam concepções, desafios, modos de ser e de se situar como aprendentes e futuros(as) docentes, revelando a dimensão educativa do processo pedagógico. A alusão feita às aprendizagens oriundas da disciplina demarca um crescimento intelectual e aponta para novas significações acerca da avaliação da aprendizagem, o que pode significar anúncios da construção de uma prática avaliativa crítica, reflexiva e referenciada socialmente.

Decorre daí a compreensão de que o processo de formação docente é construído pelos sujeitos, sublinhando suas histórias, suas vivências e impulsionando novos saberes e novos conhecimentos. Construção potencializada pela escrita narrativa dos(as) estudantes que mobilizarem sua subjetividade e registrarem suas trajetórias formativas acerca da avaliação da aprendizagem, ampliam suas perspectivas sobre a atuação docente. As contribuições da disciplina para a formação e para a prática docente ganham essa dimensão na produção da escrita de si. Nessa ótica, Sordi e Ludke (2009, p. 325) defendem:

Do processo de desenvolvimento profissional dos professores, a aprendizagem da avaliação constitui-se saber essencial para armá-lo dos argumentos necessários para uma interlocução em alto nível com os dados da realidade esco-

lar informados pela avaliação e que não podem ficar esquecidos nos relatórios simplesmente.

Importa destacar, ainda, a imprescindibilidade da aprendizagem sobre avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores(as) para que assim se efetive o que Sordi (2010, p. 29) denomina “avaliação maiúscula”, a qual, segundo a autora, constitui-se

“[...] saber essencial do processo de desenvolvimento profissional dos professores para armá-los dos argumentos necessários para uma interlocução em alto nível com os dados informados pela avaliação [...]”.

Dessa forma, por um lado, os conhecimentos apreendidos no decurso da disciplina transformam percepções, conceitos e valores acerca das práticas avaliativas. Por outro lado, a escrita das autonarrativas possibilita uma metarreflexão, uma vez que institui um pensar sobre o pensar, uma reflexão sobre as aprendizagens e uma tomada de consciência acerca do que será feito com elas, da sua efetividade enquanto produção de conhecimento acerca da sua presente e/ou futura atuação docente. Configura-se, assim, um processo de consolidação da autoformação, a qual requer uma implicação do(a) formando(a) em seu percurso de aprender a ser professor(a). Nessa ótica, importa destacar:

A escrita narrativa é potencializadora da autoformação, uma vez que favorece um processo e reflexão sobre as experiências marcantes, podendo resultar em transformações nos modos de sentir, conceber e perceber a si mesmo, aos outros e ao mundo. Essa análise sobre o passado permite ressignificar o vivido, iluminando o processo formativo, atribuindo novos significados e construindo outras perspectivas sobre o futuro (LIMA; SANTOS, 2020, p. 09).

Reside aí uma das potências do trabalho de investigação com narrativas, uma vez que além de figurar como procedimento de pesquisa, contém uma potente qualidade como procedi-

mento formativo, ao contribuir nas trajetórias dos(as) licenciandos(as), através de ricos processos reflexivos sobre experiências, repertório de saberes, conceitos, valores, saber-fazer relativos às aprendizagens sobre a docência.

Algumas considerações

Objetivamos neste estudo analisar, a partir de narrativas autobiográficas, experiências marcantes de estudantes, no tocante às suas vivências em avaliação da aprendizagem, durante seu percurso formativo em cursos de licenciatura. Buscamos evidenciar as implicações desses eventos que deixaram marcas positivas e/ou negativas, para a construção da identidade docente desses(as) formandos(as). Além disso, intencionamos apreender os possíveis contributos do componente curricular Avaliação da Aprendizagem para sua formação e futura prática profissional.

Assim, mediante a realização da pesquisa, ora apresentada, foi possível ratificar o potencial da escrita narrativa que faz emergir modos de pensar, de compreender e de interpretar acontecimentos, situações, tempo, espaços e pertencimentos, mediados pelas lembranças, a partir da realidade vivenciada. As experiências relatadas problematizam práticas e desafios dos cursos de licenciatura, exteriorizando situações intrínsecas à formação nesses cursos, no que se refere ao processo avaliativo.

Na trajetória formativa, há reminiscências do ensino tradicional, com pautas autoritárias e classificatórias, cujas marcas devastadoras em nada contribuem para o desenvolvimento da prática educativa. Constituem-se em situações excludentes, colocando à margem uma parcela significativa da população estudantil. Depreende-se, dessa forma, que a avaliação restrita à verificação, sem a devida tomada de decisão em prol da melhoria da aprendizagem,

não imprime lembranças positivas e não contribui para a formação do(a) futuro(a) educador(a).

As experiências representativas de uma concepção inclusiva de avaliação tomam impulso nas narrativas formativas, trazendo à luz contextos emblemáticos de ações mediadoras que expressam acolhimento das diferenças e dificuldades dos(as) estudantes, acompanhamento permanente e flexibilidade no ato de avaliar. Dessa forma, o vivido é referenciado como incentivo ao exercício docente, presente ou futuro, simbolizando que a aprendizagem acontece menos pelo ensino de conteúdos e mais pelo exemplo.

Expressa-se, assim, a importante influência, para o bem ou para mal, que as práticas e atitudes dos(as) docentes exercem sobre as construções identitárias dos(as) licenciandos/as, indicando-nos a relevância de que a avaliação da aprendizagem deva se consubstanciar em autoavaliação de discentes e, igualmente, dos avaliadores(as).

A efetivação da disciplina promove reflexões, inquietações e a avaliação é assumida como “redescoberta” pelos(as) estudantes que passam a entender a amplitude de suas possibilidades e desafios, suas virtudes e encaminhamentos com vistas à humanização do ensino, ao desenvolvimento de uma prática pedagógica que considere os sujeitos da aprendizagem.

Interpõe-se nas escritas o desejo formativo, isto é, o interesse em se tornar professor(a), como premissa de um processo de resignificação do vivido, com vistas à atuação profissional. Estabelece-se, nos enunciados dos(as) licenciandos(as) uma busca de minúcias da formação para se contrapor aos exemplos negativos, vivenciados enquanto discentes, centrando-se nas experiências positivas sobre avaliação, vivenciadas nos processos formativos para a docência.

A partir do exposto, “as marcas do que se foi” denotam a urgência de que a universidade, particularmente, nos cursos de formação de professores(as), desenvolva processos de reflexão e crítica acerca dos modos de pensar e fazer a avaliação da aprendizagem. O intento não pode ser outro, senão a busca por ressignificar a sua função pedagógica e de prática social orientada, não só para a preparação para o mercado de trabalho, mas, igualmente, para humanização.

Referências

- CUNHA, Maria Isabel da. Avaliação da aprendizagem no ensino superior. Avaliação. **Revista da rede de avaliação institucional da educação superior – RAIS**, Campinas, ano 4, n. 4, v. 14, p. 7-14, dez. 1999. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1072>. Acesso: 12 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. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 13 mar. 2022.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/RbsQFJt9w7Xyqc9gpjrXYFg/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso: 15 ago. 20201.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo/Natal: Paulos/EDUFERN, 2010. Primeira e última página do capítulo.
- FERNANDES, C. de O. (org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.
- FREITAS, L. C. de *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

- GARCIA, Joe. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ea/article/view/2045>. Acesso em: 11 nov. 2021.
- HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 13, p. 40-54, 28 jun. 2020.
- Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423> Acesso em: 22 mar. 2022.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 3, 14 mar. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741/2088>. Acesso em: 2 fev. 2022
- LIMA, Idelsuite de Sousa; SANTOS, Elzanir dos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIMA, Idelsuite de Sousa; SANTOS, Elzanir dos. Narrativas de licenciandos/as em Pedagogia e aprendizagens sobre a docência. **Anais Educon 2020**, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 7, p. 1-14, set. 2020. Disponível em: <http://educonse.com.br/xivcoloquio/anais/>. Acesso em: 12 ago. 2021.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo/Natal: Paulos/EDUFRN, 2010. p. 157-187.
- PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/839>. Acesso em: 14 mar. 2022.
- PASSEGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGI, M. C.; SILVA, V. B. (org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.
- PASSEGI, M. C. 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/pdf>. Acesso em: 2 fev. 2022.
- PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo/Natal: Paulos/EDUFRN, 2010. p. 99-128.
- SORDI, Mara Regina Lemes de. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. et al. (org.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000. p. 231-248.
- SORDI, Mara Regina Lemes de; Ludke, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/7z-M7wf5Zw6wxrK8LTbwpWJq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2022.
- SORDI, Mara Regina Lemes de; Ludke, Menga. Por uma aprendizagem maiúscula da aprendizagem. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 22-36. Disponível em: https://d1w-qtxts1xzle7.cloudfront.net/32162606/Colecao_didatica_e_pratica_de_ensino_-Livro_3.PDF?1382772708. Acesso em: 03 nov. 2021.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em questão**. v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.
- SOUZA, Elizeu Clementino de; Meireles, Mariana

Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, 2018. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/4750>. Acesso em: 13 mar. 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da fun-

ção social da escola. In: FERNANDES, Cláudia de O. (org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 17-56.

Recebido em: 23/03/2022

Aprovado em: 20/07/2022

Publicado em: 31/08/2022

Elzanir dos Santos É pós-doutora em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutora pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É vice-líder do Grupo de Pesquisa em Currículo, Formação de Professores(as) e Pesquisa (Auto)biográfica. Professora do Departamento de Metodologia da Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). *E-mail:* elzaniridentidade@gmail.com

Idelsuite de Sousa Lima é doutora pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É líder do Grupo de Pesquisa em Currículo, Formação de Professores(as) e Pesquisa (Auto)biográfica. É professora do Departamento de Metodologia da Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). *E-mail:* idel.lima@uol.com.br



ARTIGOS



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



PENSAR EM NOVOS TERMOS E PENSAR NOVOS TERMOS “O SUJEITO NA POLIS”¹

■ CHRISTINE DELORY-MOMBERGER

<https://orcid.org/0000-0002-8425-0175>

Université Sorbonne Paris Nord

RESUMO

A criação do GIS LE SUJET DANS LA CITÉ oferece a oportunidade de reexaminar seus termos fundadores. Depois de recordar o que a pesquisa biográfica situa sob as noções de sujeito e Polis, a conferência questiona sua redefinição e sua articulação no novo devir do mundo implicado pelo Antropoceno. *Qual é nossa Polis* no momento em que tomamos consciência das consequências da atividade humana sobre as condições de habitabilidade da Terra e quando nos damos conta de nosso pertencimento e parentesco com todas as formas de vida? Que *figura do sujeito* poderia emergir desta nova composição da Polis? Que significado tem hoje o fato de *pertencer à espécie humana* e a quais formas de resposta e responsabilidade ele nos convida?

Palavras-chave: Tornar-se sujeito. Formar a Polis. Ser sujeito na Polis. Antropoceno.

RESUME

PENSER À ET EN NOUVEAUX TERMES « LE SUJET DANS LA CITÉ »

La création du GIS LE SUJET DANS LA CITÉ offre l’occasion d’en réexaminer les termes fondateurs. Après avoir rappelé ce que la recherche biographique met sous les notions de « sujet » et de « cité », la contribution s’interroge sur leur redéfinition et leur articulation dans le nouveau devenir du monde engagé par l’Anthropocène. *Quelle est notre Cité* à l’heure où nous prenons conscience des conséquences de l’activité humaine sur les conditions d’habitabilité de la Terre et lorsque nous apparaissent les appartenances et les « parentés » qui sont les nôtres avec l’ensemble des formes du vivant ? Quelle *figure du sujet* pourrait-elle émerger de cette nouvelle composition de la Cité ? Quel sens prend aujourd’hui le fait d’*appartenir à l’espèce humaine* et à quelles formes de « réponse » et de responsabilité nous invite-t-il ?

Mots-clés: Devenir sujet. Former la Cité. Etre sujet dans la Cité. Anthropocène.

1 Tradução: Carolina Kondratiuk, Laboratório CIRCEFT e GIS Le sujet dans la Cité.

ABSTRACT THINKING IN NEW TERMS AND THINKING NEW TERMS “THE SUBJECT IN THE POLIS”

The GIS LE SUJET DANS LA CITÉ creation offers the opportunity to re-examine its founding terms. After recalling what biographical research situates under the notions of subject and Polis, the conference questions its redefinition and its articulation in the new becoming of the world implied by the Anthropocene. What is our Polis at the moment when we become aware of the consequences of human activity on the Earth’s habitability conditions and when we realize our belonging and kinship with all life forms? What figure of the subject could emerge from this new Polis composition? What is the meaning of belonging to the human species today and what forms of response and responsibility does it invite us to?

Keywords: Becoming a subject. To form the Polis. To be subject in Polis. Anthropocene.

RESUMEN PENSAR EN NUEVOS TÉRMINOS Y PENSAR NUEVOS TÉRMINOS «LE SUJET DANS LE CITÉ»

La creación de GIS LE SUJET DANS LA CITÉ brinda la oportunidad de reexaminar sus términos fundacionales. Tras recordar lo que la investigación biográfica sitúa bajo las nociones de «sujeto» y «ciudad», la presente contribución cuestiona su redefinición y su articulación en el nuevo devenir del mundo implicado por el Antropoceno. ¿*Cuál es nuestra Ciudad* en el momento en que tomamos conciencia de las consecuencias de la actividad humana sobre las condiciones de habitabilidad de la Tierra y cuándo nos damos cuenta de nuestra pertenencia y «parentesco» que son nuestros con el conjunto de las formas de vida? ¿Qué *figura del sujeto* podría emerger de esta nueva composición de *Ciudad*? ¿Qué sentido adquiere hoy el hecho de *pertenecer a la especie humana* y a qué formas de «respuesta» y responsabilidad nos invita?

Palabras clave: devenir sujeto, formar la Ciudad, ser sujeto en la Ciudad, Antropoceno.

Primeiramente, gostaria de agradecer ao professor Elizeu Clementino de Souza pelo seu inabalável compromisso e iniciativa na realização deste importante simpósio que inaugura, na América Latina, a criação do GIS LE SUJET DANS LA CITE Sorbonne Paris Nord-Campus Condorcet, uma rede nacional e internacio-

nal de pesquisa biográfica em educação, e à Universidade do Estado da Bahia (UNEB) pelo convite e acolhida. Agradeço também ao Consulado da França em Recife pelo apoio na realização desse simpósio.

Os vínculos tecidos entre nossas duas universidades estão baseados em 20 anos

de intensas relações científicas e de trabalho conjunto com outras universidades no Brasil, Argentina, Colômbia, México e Chile na pesquisa biográfica em educação. A criação de uma primeira rede internacional (BioGraFia) nos reuniu em 2009, depois criamos juntos o Colégio Internacional de Pesquisa Biográfica em Educação (Cirbe) com as universidades Sorbonne Paris Nord, Universidade Paris Est de Créteil, Universidade de Lille e a Universidade Livre de Berlim. Congressos, simpósios, jornadas de estudos e programas de pesquisa ocorreram ao longo dos anos. Numerosas publicações foram lançadas: três coleções sobre a pesquisa biográfica, na França, no Brasil e na Argentina. Duas revistas foram criadas: na França, a revista internacional *Le sujet dans la Cité* e, no Brasil, a *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*. E nossa rede tem crescido e se expandido progressiva e duravelmente, dando-nos uma visibilidade incontestável. Em 2022, a criação do GIS (grupo de interesse científico, na sigla francesa) LE SUJET DANS LA CITÉ Sorbonne Paris Nord-Campus Condorcet permite uma extensão ainda mais ampla e uma ancoragem fortalecida em nossa rede de pesquisa.

Pensar em novos termos e pensar novos termos le sujet dans la Cité: tal é a perspectiva adotada para construção desta conferência. O título do GIS – cuja tradução literal em português seria o sujeito na Cidade, mas que, pelas razões que ficarão mais claras ao longo da exposição, será aqui traduzido como o *sujeito na Polis* – responde à vontade programática de traduzir em termos ético-políticos as relações entre o indivíduo e o social. Aí está o desafio político de nossa corrente de *pesquisa biográfica*, que visa explorar a dimensão constitutiva dos processos integrados de *individualização-subjetivação-socialização* no desenvolvimento e formação dos sujeitos e de seu poder de agir no espaço social.

A criação de uma nova entidade, uma nova instituição de pesquisa e formação – como este GIS – se inscreve numa história e tem suas origens em desenvolvimentos teóricos, práticas e instituições anteriores. Trata-se certamente de uma oportunidade para visitar o campo contextual e conceitual no qual se edifica, para recolocar em discussão as ideias, representações e noções que até agora orientaram e estruturaram o pensamento de seus membros e atores. Esse é o trabalho, ainda em grande parte propedêutico, que eu gostaria de propor a partir do título programático que representa o sujeito na Polis.

Se proponho *pensar em novos termos* o sujeito na Polis, isso me parece indissociável do desafio de *pensar novos termos*, que nos é imposto pelo contexto de um novo estágio do mundo. Tal estágio do mundo é o de uma nova etapa geológica de origem humana na história do *sistema Terra*, essa era que os cientistas denominaram “Antropoceno”, cujas consequências estão transformando profundamente as condições da vida sobre a Terra e nossa própria condição humana. História da Terra e história da espécie humana agora convergiram. Essa colisão de duas Histórias marca uma ruptura na relação que une os seres humanos à Terra. Pela primeira vez, seus habitantes se tornaram os principais motores das mudanças que a afetam. Os distúrbios gerados pelos efeitos da atividade humana têm consequências múltiplas: clima, segurança alimentar, acesso aos recursos vitais, migrações forçadas e repentinas, precariedade energética... Eles obrigam as relações internacionais a inventar e implementar novas políticas globais. Trata-se da era dos humanos e também de uma desordem planetária inédita.

Se lembrarmos que *terminus*, em latim, designa a fronteira que delimita um campo, um terreno, as mutações ecossistêmicas do Antropoceno e as revoluções ecológicas, antro-

pológicas e ontológicas que delas resultam indicam os novos termos – quer dizer, as novas fronteiras e, portanto, novos territórios, mas também os novos limites temporais – nos quais podemos tentar pensar *o que está acontecendo* com nosso mundo terrestre, com as formas de vida que o habitam, incluindo as da nossa vida humana. Tais deslocamentos – no espaço e no tempo, nas representações e categorias que foram da modernidade ocidental globalizada – não podem deixar de impactar nossa compreensão do sujeito e da Polis, do sujeito na Polis.

O sujeito e a Polis: duas noções problematizantes

Antes de prosseguir nesta reflexão prospectiva, e a fim de conduzi-la a partir dos referenciais teóricos que têm sido nossos até agora, será útil recordar o que queremos dizer com os termos “sujeito” e “Polis” e de que maneira os articulamos.

Não vou retrair aqui a longa história do conceito de sujeito, suas evoluções e transformações. Direi simplesmente que, numa de suas mais fortes acepções históricas, o conceito de sujeito abrange a ideia que o Ocidente tem do ser humano, de sua unidade, de sua autonomia, de sua capacidade de pensar a si mesmo e de conduzir-se por si mesmo. O sujeito cartesiano – já que a filosofia de Descartes é fundadora e emblemática dessa concepção do homem – corresponde a um ser que é senhor de si mesmo e de suas paixões, que encontra na razão os recursos para o conhecimento e controle de si mesmo. Essa concepção está de acordo com toda a tradição antropológica e cultural do Ocidente moderno, e apoia a ambição do homem ocidental de se determinar, de se governar a si mesmo. E ela é o fundamento da ambição de conhecer e governar o mundo, de tornar-se

senhores e possuidores da natureza, como escreveu Descartes.

Essa concepção de um sujeito como senhor de si e do universo foi profundamente convertida e minada, de um lado pelas grandes tragédias que marcaram o século XX – o colonialismo, as duas guerras mundiais, os campos de concentração, os genocídios – e de outro lado pelas ciências humanas e sociais que desconstruíram profundamente essa visão do Ser Humano. Tanto assim que, ao longo do último terço do século XX, o termo “sujeito” foi objeto de uma espécie de proibição, associado a uma concepção do ser humano que a Filosofia, a Psicanálise e a Antropologia tornavam obsoleta. Depois, na virada do milênio – e, em grande parte, como resultado dessas mesmas Ciências Humanas e Sociais – deu-se o chamado retorno do sujeito. Mas esse sujeito de retorno não era mais, e não é mais, o sujeito essencializado e conquistador da tradição cartesiana. Ele responde ao reconhecimento da dimensão subjetiva do humano, ao fato de os indivíduos humanos experimentarem subjetivamente o que lhes acontece, relacionando-o a um si mesmo, a uma instância pessoal que constrói representações, experimenta afetos, põe em marcha uma certa reflexividade, age sobre práticas etc. Desse ponto de vista, como nos lembrou Foucault, o sujeito se refere a uma polaridade dupla e contraditória: ele é tanto aquele que se submete, que sofre, que é governado desde o exterior ou desde o interior, numa palavra, que é sujeitado; como aquele que é capaz de pensar e agir sobre si mesmo e sobre o mundo que o rodeia. Toda a problemática contemporânea do sujeito reside nessa tensão entre as determinações, condicionamentos, formatações, dependências e vínculos de todo tipo – físicos, econômicos, sociais, culturais, políticos, psicológicos – que sujeitam o indivíduo humano; e as capacidades através das quais ele faz algo com aquilo que o faz, procura tornar-se o sujei-

to daquilo que o produz, e tornar-se ator em si mesmo. Compreendemos, então, outra dimensão do reconhecimento da subjetividade humana: como os valores éticos podem estar ligados a essa figura do sujeito capaz, figura que implica formas de consciência de si, de relação valorizada consigo mesmo, com sua existência sua ação.

Aí está, de maneira bastante esquemática, o que eu gostaria de retomar sobre o termo “sujeito” e sobre o uso que dele fazemos: para nós, o sujeito não é um estado, mas sim um movimento, uma tensão, é sempre um tornar-se, um processo, nunca fixado nem tampouco concluído. E esse processo se dá em situação e em interação, o sujeito não existe em si ou para si mesmo, é sempre compreendido dentro das relações, contextos e ambientes com os quais interage.

Passemos ao segundo termo, o de “Polis”. O conceito que ele designa é precisamente um dos ambientes e, em última instância, um dos constituintes do tornar-se sujeito. E tal conceito exige esclarecimento. Com o termo francês *Cité* – que escrevemos com letra maiúscula –, referimo-nos à *polis* grega, o conjunto de formas que uma comunidade humana institui para se organizar, conceber maneiras de conviver, dotar-se de instituições, criar formas de governança. A Polis abrange, assim, a dimensão *política* no sentido mais forte do termo, como os gregos – e mais especificamente os atenienses – a inventaram, dando a si mesmos uma *politeia*, uma *constituição*, e explorando as vias de uma governança por aquilo que a constitui, isto é, pelo povo, pelos cidadãos. A Polis consiste nos humanos reunidos trabalhando em sua vida comum, dando a si mesmos suas leis e regras, estabelecendo seus deveres e direitos. Mas, assim como o sujeito, a Polis tampouco é um estado fixo, ela é também um processo incessante, pois está sempre por fazer, existe numa interminável instituição de si mesma.

Em nossa abordagem, o sujeito e a Polis existem em relações de constituição recíproca: as formas de realização do *sujeito* só têm efeito e só adquirem sentido em espaços comuns, onde os indivíduos têm o direito e a capacidade de agir sobre as modalidades de convivência, ou seja, de formar a Polis. Postular a relação sintática do sujeito *na* Polis significa dizer que o sujeito só existe em relação à Polis e, ao mesmo tempo, que não existe Polis que não seja formada por sujeitos.

Inscrita na história e na sociedade, essa relação entre o sujeito e a Polis coincide com as condições de realidade de sua realização comum. A Polis é a projeção, o alvo das associações humanas, assim como o sujeito é a projeção, o alvo do indivíduo humano. Em busca de seu poder de agir, o sujeito é confrontado com as realidades sociais, políticas e ideológicas das formas de sociedade em que vive: família, meio social, grupo profissional, nação, estado etc., e com os mundos das representações, crenças e valores que as sustentam. E é a partir desses pertencimentos e dependências materiais e imateriais que os indivíduos humanos exercem seu devir e sua capacidade como sujeitos.

Na época contemporânea, desde o último quarto do século XX, as condições de individualidade foram profundamente transformadas e afetaram todas as áreas da vida coletiva e individual: a família, o casal, a educação e formação, o trabalho, o emprego, as práticas sociais, a ciência e tecnologia, as formas de poder e de participação no poder etc. Tais transformações sociais afetaram consideravelmente as formas da relação consigo mesmo e com os outros. Em particular, estamos assistindo a uma verdadeira mudança de regime na relação entre o indivíduo e a sociedade, que se traduz pelas injunções impostas a indivíduos cada vez mais solicitados a serem responsáveis por si mesmos, a serem os atores de sua existência, empreendedores e autores de suas vidas.

Nesse quadro geral, que define o que chamamos de condição biográfica, os trabalhos da pesquisa biográfica examinam as modalidades de exercício e realização dos sujeitos nas organizações e funcionamentos contemporâneos do con-viver (instituições, comunidades, estruturas estatais). Seja em educação e formação sob todas as suas formas, na vida social e profissional, na saúde e na experiência da doença, na mobilidade e migração, na criação e na experiência estética, nas práticas militantes e políticas – em todos os campos da atividade humana e da experiência, trata-se sempre de reconhecer e compreender como os sujeitos em processo de formação se formam e se atualizam, como se desenvolvem as *capacidades* individuais e coletivas, como se territorializam diferentes formas de *poder agir*, que são também poder pensar, poder criar e poder viver.

Pensar o sujeito na Polis na era do Antropoceno

O GIS *Le sujet dans la Cité* se inscreve de fato e de direito na continuidade desses trabalhos e pesquisas, os quais pretende prolongar e aprofundar, dando-lhes maior visibilidade dentro da comunidade científica nacional e internacional. No entanto, faltaria sua vocação de esclarecimento e criação se não tomasse nota da especificidade do contexto biofísico e cognitivo em que emerge, o que traz à tona questões que já não são apenas *ambientais*, mas que dizem respeito às próprias condições da vida no *sistema Terra*. Volto, assim, às minhas observações introdutórias e à minha intenção de revisitar de maneira prospectiva, em tal contexto, os campos de definição e compreensão do sujeito e da Polis e sua articulação.

Qual é nossa Polis?

Uma maneira de entrar nessa reflexão é reexaminar o que podemos colocar hoje sob o

termo “Polis”. *Qual é nossa Polis hoje? Qual é nossa Polis, num momento em que estamos nos tornando maciçamente conscientes das consequências da atividade humana e das catástrofes que provoca tanto no regime climático quanto na biosfera e na sociosfera? Qual é nossa Polis, quando estamos cada vez mais conscientes de nossas filiações e pertencimentos, nossos parentescos (HARAWAY, 2020) com o conjunto das formas de vida? Qual é nossa Polis, quando experimentamos que não apenas estamos no mundo, mas que somos do mundo?*

Tais questionamentos, as constatações sobre as quais repousam e as perspectivas que abrem devem nos levar a reexaminar de forma radical as referências de tempo, espaço e relações a partir das quais nossa modernidade pensou a ordem da Polis. Existe aqui um trabalho considerável a ser feito, do qual posso apenas esboçar uma visão modesta e provisória, mas cuja continuidade no sentido de um desenvolvimento mais amplo e aprofundado será possibilitada por um colóquio a ser realizado em breve.²

Como um passo preliminar, mas que permitirá evitar certas imprecisões, devo esclarecer que esse trabalho não pode ser realizado sem o reconhecimento histórico das responsabilidades da catástrofe ecológica do Antropoceno (MALM, 2017; BONNEUIL & FRESSOZ, 2013). Esta não pode ser unicamente atribuída à espécie humana como um todo genérico. Ela faz parte de uma história e de uma antropologia evidentemente globalizada, mas que é antes de tudo o trabalho do Ocidente moderno, sua ciência, suas técnicas e sua cultura, que fizeram da natureza um objeto exterior a ser conhecido, possuído e explorado (no qual podemos reconhecer as três formas de controle e de domi-

2 Referência ao Colóquio internacional “O paradigma do biográfico na era do Antropoceno”, a ser realizado em Paris nos dias 14, 15 e 16 de fevereiro de 2023 na Maison des Sciences de l’Homme Paris Nord.

nação). E produz seus efeitos, no sentido mais forte do termo, num sistema produtivista globalizado e orientado exclusivamente para o lucro, a privatização e a exploração de todos os recursos naturais, inclusive os recursos humanos (*capitaloceno*).

A Polis demandada pela Era Antropocênica resulta de vários níveis de tomada de consciência ou reflexividade: uma *reflexividade geológica e histórica* que olha retrospectivamente para a inscrição humana no mundo natural e redescobre as escalas e regimes temporais de sua habitação terrestre (BONNEUIL & FRESSOZ, 2016); uma *reflexividade ecológica* que redefine os espaços aos quais pertencemos com outras espécies, tanto animais quanto vegetais (LATOURE, 2015; MORIZOT, 2020); uma reflexividade antropológica que nos devolve à cartografia dos seres vivos, reexamina nossas relações com entidades e espécies não humanas, e revisita nossos modos de identificação (DESCOLA, 2005); uma *reflexividade social* que não separa as questões das desigualdades de classe, raça, sexo e gênero das questões ecológicas, mas leva em conta suas estreitas conjunções (GUATTARI, 1989; 2018); uma *reflexividade política* que, tendo em conta o conjunto dessas dimensões, procura conceber o quadro e as orientações a partir das quais traduzi-las em propostas políticas num cenário público singularmente ampliado (LATOURE, 2017; CHARBONNIER, 2020).

Embora sejam declarações bastante abstratas para tentarmos nos aproximar do que seria nossa Polis, tais quadros complementares de reflexão começam a indicar as direções em que poderia ser concebida a ampliação de nossa Polis, e que sentido e conteúdo dar em particular ao termo “nossa” que já não estaria restrito apenas à humanidade – e muito menos aos meros Estados-Nação que traduzem a Polis moderna –, mas que se abriria ao que Bruno Latour chama “os terrestres” (LA-

TOUR, 2017), ou seja, o conjunto dos *agentes*, humanos e não humanos, que coabitam, interagem e defendem seus campos de vida e seus pontos de vida. Tal perspectiva nos leva a questionar o que poderia constituir um comum, apreendido tanto em suas dimensões temporais e espaciais como nas formas de vida, relações e composições que apresenta. É tendo esse comum terrestre como fundo que poderia ser refundada a Polis, que poderiam ser reinventadas formas de convivência, formas de organização, governança e participação que considerem a pluralidade ontológica dos modos de existência e novos arranjos da cena pública. Trata-se, certamente, de um ponto de partida para se pensar uma ecologia da Polis que conduza a uma reconsideração, não somente de seus contornos e atores, mas também de seus objetivos à luz do que devemos chamar de desastre da Modernidade, em sua ambição de produção e de crescimento indefinido – uma ambição para a qual a Polis moderna, tal como nasceu no Ocidente nos séculos XVII e XVIII e se desenvolveu até os dias de hoje, tornou-se o veículo em todo o mundo.

Essa refundação, ou melhor, essa nova gênese da Polis, convida a uma transformação profunda. Muito mais do que proteção da natureza, muito mais do que a preservação de um ambiente sustentável. Longe de cercar o social, o que antes chamávamos de “natureza” atravessa e trabalha o social, escreve Christophe Bonneuil (2021, p. 38). Trata-se, portanto, de pensar em conjunto poderes de ação para além das atividades humanas. O que está em jogo, nas mentes e nos corpos, é uma nova maneira de habitar a Terra, de pertencer a essa zona crítica (LATOURE, 2021), essa ínfima parte do universo, essa porção circunscrita do globo terrestre onde a vida se desenvolveu.

Tal ecologia global, que servirá de base à futura Cidade, encontrou formulações parti-

cularmente vivas nos últimos escritos de Félix Guattari, em torno da noção de ecosofia:

[...] apenas uma articulação ético-política – que eu chamo de ecosofia – entre os três registros ecológicos, o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana, seria susceptível de esclarecer adequadamente estas questões. (GUATTARI, 1989, p. 12-13).

Para Guattari, a preocupação ambiental não pode ser dissociada de uma ecologia humana, tanto social quanto mental, convidando a uma reinvenção das práticas sociais e integrando o que ele chama de espécies incorpóreas:

[...] A crise ecológica se refere a uma crise mais geral do social, do político e do existencial. [...] Então, a pergunta lancinante retorna; como modificar as mentalidades, como reinventar práticas sociais que devolveriam à humanidade – se ela jamais o teve – um senso de responsabilidade não apenas por sua própria sobrevivência, mas também pelo futuro de toda a vida neste planeta, tanto das espécies animais e vegetais como das espécies incorpóreas, se assim posso dizer, como a música, as artes, o cinema, a relação com o tempo, o amor e a compaixão pelos outros, o sentimento de fusão dentro do cosmos? (GUATTARI, 2108, p. 60).

Qual tornar-se sujeito?

Essa afirmação de Guattari, que suscita a questão da responsabilidade coletiva da humanidade diante dos tempos futuros, leva-nos a considerar o outro lado, o outro termo de nosso questionamento, que se refere ao sujeito. Que *figura do sujeito* poderia emergir dessa nova gênese da Polis, que tipo de *tornar-se sujeito* seria esse?

Mais do que nunca, e em relação direta a uma abordagem abrangente e integrativa da Polis, esse tornar-se será um *tornar-se sujeito com*. Antes de tudo, com outros sujeitos humanos em devir, confrontados com todas as formas de alteridade apresentadas pela diversidade humana de culturas, sociedades e

individualidades, bem como com as múltiplas configurações das relações sociais e políticas em que estão inscritos; mas também em ressonância, como diria Hartmut Rosa (2021), ou em parentesco, segundo Donna Haraway (2020), com as entidades e seres não humanos com os quais compartilhamos a mesma filiação terrestre.

Como diz D. Haraway, com seu estilo tão particular: “fazer parentes, fazer categorias, espécies, gêneros, demonstrar cuidado, criar parentescos sem laços de nascimento, encontrar-se numa proximidade lateral e ecoar de tantas outras maneiras [...]”. (HARAWAY, 2020, p. 227).

E se ouvimos Hartmut Rosa comentando o subtítulo de seu livro *Résonance*, « *Sociologie de la relation au monde* » (2021):

Isto é o que me importa: a relação entre o sujeito e o mundo, pois não existe sujeito totalmente finito nem mundo totalmente finito; e os dois entram em contato. A ressonância está em ação quando existe encontro com outro. (ROSA, 2022, p. 33-34).

O sujeito e o mundo só se constituem um por meio do outro, em inter-relações e interações. A relação consigo mesmo e a relação com o mundo são inseparáveis uma da outra – o mundo deve ser entendido aqui como mundo objetivo, social e subjetivo.

Tal *tornar-se sujeito com o mundo* é também um *sentir com, agir com, pensar com, sonhar com, criar com*. Multiplica nossos encontros com o mundo e com os outros do mundo, ampliando assim nossa capacidade de *fazer mundo*, tornando-nos mais ricos em mundo, para usar a fórmula de Heidegger. Ao deslocar nossos pontos de vida, tais encontros com o mundo nos ensinam a praticar uma conversão de pontos de vista, no espírito do perspectivismo caro a Eduardo Viveiros de Castro, essa concepção indígena de que o mundo é povoado por outros sujeitos, agentes ou pessoas,

além dos seres humanos, cuja maneira de ver a realidade difere da dos seres humanos (VIVEIROS DE CASTRO, 2017, p. 17).³ Ao oferecer novos pontos de bifurcações (GUATTARI, 2018, p. 316) a nossas experiências, novas possibilidades de decoincidência (JULLIEN, 2020) ou resingularização da subjetividade (GUATTARI, 2018, p. 310),⁴ esses encontros abrem novos espaços de subjetivação ou produção de subjetividade em nossas relações conosco mesmos e com os outros terrestres. Em particular, permitem que nossas narrativas desdobrem outras tramas, tecendo nossas biografias com a espessura e a diversidade do mundo.

A consciência redescoberta de nosso pertencimento terrestre não pode deixar de suscitar novas questões sobre o sentido que adquire hoje o fato de *pertencer à espécie humana*. Étienne Balibar nos fornece aqui preciosos elementos de resposta. Ao final de sua alocução sobre esse tema no Fórum Philo Le Monde-Université du Mans, em novembro de 2021, ele resume da seguinte maneira suas considerações:

Pertencer à espécie humana significa superar e rejeitar negativamente a recusa de pertencimento que vem ocorrendo ao longo da história e continua a marcar nossa atualidade [...]; significa entrar num regime de solidariedade passiva e ativa, cuja prova e urgência nos são dadas pela pandemia; significa pertencer *a mais*

3 Esse convite para mudar o olhar, trazido pelo livro seminal de Eduardo Kohn, *Comment pensent les forêts* (2017), testemunha toda uma literatura cujos representantes no mundo francófono incluem Baptiste Morizot (*Sur la piste animale*, 2018), Vinciane Despret (*Habiter en oiseau*, 2019), Laurent Tillon (*Être un chêne*, 2021), Olivier Remaud (*Penser comme un iceberg*, 2020), François Sarano (*Au nom des requins*, 2022), todos publicados na coleção *Mondes sauvages*, pela editora Actes Sud.

4 O que me interessa « [...] é resingularizar a subjetividade, e não necessariamente por vias coletivas: por agenciamentos complexos, agenciamentos de grupos, mas não só de grupos, agenciamentos maquinários, agenciamentos com outro tipo de ambiente, com outro tipo de produtividade. Essa é uma opção que não está inscrita na história, uma opção ético-política que é um horizonte outro ». (GUATTARI, 2018, p. 310-311)

de uma espécie devido à dependência mútua mas dissimétrica que nos liga a outros seres vivos na Terra; significa *diferir* de nós mesmos e dos outros em relações de complementaridade, oposição e, evidentemente, sempre de poder, fundamentalmente instáveis e móveis. Como resultado, o pertencimento à espécie nunca é dado de uma vez por todas, é um pertencimento que *se faz e se desfaz*, e, portanto, é da ordem de uma *praxis* ou de uma prática.

Com a recomposição ou re-habitação de nosso pertencimento humano enquanto processo em constante devir, também nossa disposição para responder, nossa responsividade é reinterrogada como a propriedade mais fundamental do homem e da relação humana com o mundo. (ROSA, 2021, p. 60) Em suas experiências e encontros com o mundo, os seres humanos dispõem dessa capacidade, que é ao mesmo tempo sensível, intencional e reflexiva, de dar resposta, isto é, de produzir formas e significados, que se realizam nos e por meio dos modos de ação e conduta, dos afetos e ressonâncias emocionais, das representações e saberes, das obras e criações. Essa responsividade poderia ser aumentada e deslocada pela mudança de nossa situação no mundo representada pelo Antropoceno. Poderão assim integrar-se novos territórios, novas formas de vida às quais poderemos *responder* e que, pela forma como elas por sua vez *responderão*, entrarão nas circulações de sentido e de sensação, de simbolização e de imaginário que constituem nosso mundo subjetivo.

Essa disposição para responder que nos torna sujeitos humanos é também nossa responsabilidade perante as entidades e os seres, humanos e não humanos, que compartilham nossa morada terrestre. A que e a quem devemos *responder* individual e coletivamente? Que formalização ética, que consequências praxiológicas, que traduções jurídicas devemos dar a esse pressuposto de responsabilidade? Eu não saberia responder aqui a perguntas

tão maciças, mas elas se prestam a desenhar a figura de um sujeito *capaz por si e pelo mundo, que responde a si e ao mundo*.

Tal figura engaja o sujeito ético, mas também social e político, que cada um de nós é potencialmente. E convida-nos a reconsiderar a relação entre o sujeito e a Polis, que procurei problematizar a partir de aproximações e no contexto de incertezas em que nos encontramos. Sobre os primeiros elementos que procurei destacar, posso concluir que engajam as finalidades dos processos de constituição do sujeito e da Polis, bem como suas realizações mútuas; e que denunciam os impasses ecológicos e humanos a que conduz um sistema econômico e político voltado a uma aceleração indefinida de produtividade, crescimento e consumo – a qual cobra como preço aquilo que Harmut Rosa, depois de outros, caracteriza como uma perda do mundo. Eu gostaria de terminar convocando, com Félix Guattari, à restauração da Cidade subjetiva, entendida como uma refinalização coletiva das atividades humanas (2018, p. 34), que reoriente as finalidades econômicas, mas também científicas e tecnológicas da Polis por vir, a fim de visar a uma reapropriação individual e coletiva da subjetividade humana (*Ibid.*, p. 65).

Nosso desejo – e empenharemos todos os nossos esforços para torná-lo realidade – é que o GIS Le sujet dans la Cité se engaje nessa direção e que possa trabalhar na concepção e implementação de tal projeto.

Referências

BONNEUIL, C. Terre. In : FASSIN, D. (dir.). **La société qui vient**. Paris: Seuil, 2022. p. 37-54.

BONNEUIL, C. & FRESSOZ, J.-B. **L'Évènement anthropocène**. La Terre, l'histoire et nous. Paris: Seuil, 2016.

CHARBONNIER, P. **Abondance et Liberté**. Une histoire environnementale des idées politiques. Paris: La Découverte, 2020.

DESCOLA, P. **Par-delà nature et culture**. Paris: Gallimard, 2005.

GUATTARI, F. **Les trois écologies**. Paris: Galilée, 1989.

GUATTARI, F. **Qu'est-ce que l'écosophie**. Paris: Lignes/Imec, 2018.

HARAWAY, D. **Vivre avec le trouble**. Vaulx-en-Velin: Les Éditions des mondes à faire, 2020.

JULLIEN, F. **Politique de la déçoïncidence**. Paris: L'Herne, 2020.

KOHN, E. **Comment pensent les forêts ?** Vers une anthropologie au-delà de l'humain. Bruxelles: Zones sensibles, 2017.

LATOURL, B. **Face à Gaïa**. Huit conférences sur le nouveau régime climatique. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond. 2015.

LATOURL, B. **Où atterrir ?** Comment s'orienter en politique ? Paris: La Découvert, 2017.

LATOURL, B. **Où suis-je ?** Leçons du confinement à l'usage des terrestres. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond, 2021.

MALM, A. **L'Anthropocène contre l'histoire**. Le réchauffement climatique à l'ère du capital. Paris: La Fabrique, 2017.

MORIZOT, B. **Manières d'être vivant**. Arles: Actes Sud, 2020.

ROSA, H. Résonance. Une sociologie de la relation au monde. Traduction de S. Silberfarb & S. Raquillet. Paris: La Découverte, 2021.

ROSA, H. **Accélérons la résonance!** Pour une éducation en Anthropocène. Entretiens avec N. Wallenhorst. Paris: Le Pommier, 2022.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Le regard du jaguar**. Introduction au perspectivisme amérindien. Bordeaux: Éditions la Tempête, 2021.

Recebido em: 01/08/2022

Aprovado em: 15/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

Christine Delory-Momberger é professora de Ciências da Educação da Universidade Sorbonne Paris Nord. Professora associada do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Fundadora da Universidade Ouverte du sujet dans la Cité (UOSC) e presidente do Colégio Internacional da Pesquisa Biográfica em Educação (CIRBE). Membro de vários organismos e redes de pesquisa internacionais (Serviço franco-alemão para a juventude, Deutsche Gesellschaft für Erziehungsgesellschaft, Gesellschaft für Historische Anthropologie, BioGrafia (Rede América Latina-Europa de Pesquisa Biográfica), Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), International Auto/Biography Association. Diretora de várias coleções: *L'écriture de la vie*; *(Auto)biographie ∞ Éducation* (em colaboração com Elizeu Clementino de Souza e Maria da Conceição Passeggi); *RéÉditions*; *Passage aux actes*; *Dialogues/Dialogue* (em colaboração com o serviço franco-alemão para a juventude [OFA]) nas edições Téraedre. Diretora científica da revista *Le sujet dans la Cité. Revue internationale de recherche biographique* e codiretora (em colaboração com Alain Brossat e Michel Agier) das edições extras da revista *Actuels*. E-mail: christine.delory@lesujetdanslacite.com

HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

■ LETÍCIA LAUREANO DOS SANTOS

<https://orcid.org/0000-0002-0729-0392>

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

■ DENISE MACEDO ZILIOOTTO

<https://orcid.org/0000-0001-9146-5425>

Universidade São Paulo

RESUMO

As políticas públicas – como a Lei de Cotas – buscam assegurar e ampliar a presença de afrodescendentes na educação superior. Contudo, as desigualdades de acesso à universidade continuam sendo uma realidade para a população negra, bem como a ocupação de posições neste âmbito. Nesse sentido, a presente investigação analisa as histórias de vida de professoras universitárias negras, enfatizando as relações entre educação, trabalho e docência universitária. Foi desenvolvida pesquisa qualitativa, de característica exploratória, a partir de histórias de vida analisadas sob a perspectiva hermenêutica. Identifica-se que as participantes tiveram suas escolhas profissionais incentivadas pela família e todas vivenciaram condições semelhantes: precisaram conciliar educação e trabalho durante o percurso acadêmico, e a docência universitária tornou-se objetivo profissional após o ingresso na pós-graduação. As docentes revelam que suas histórias são marcadas pela dupla discriminação – de raça e gênero – sendo suas presenças nas instituições de ensino superior valorizadas por colegas afrodescendentes, gerando reflexões em estudantes negras(os) e não negras(os).

Palavras-chave: Docência. Ensino superior. Mulheres negras.

ABSTRACT

LIFE STORIES OF BLACK TEACHERS IN HIGHER EDUCATION

Public policies - such as Quota Law - seek to ensure and expand the presence of people of African descent in university education. However, inequalities in access to university remain a reality for the black population, as well as occupying positions in this area. In this sense, the present investigation analyzes the life stories of black university

professors, emphasizing the relationship between education, work and university teaching. Qualitative research, with an exploratory characteristic, was developed from life stories analyzed from a hermeneutic perspective. It is identified that the participants had their professional choices encouraged by the family and all experienced similar conditions: they had to reconcile education and work during their academic career, and university teaching became a professional objective after entering postgraduate school. The teachers reveal that their stories are marked by double discrimination - of race and gender - with their presence in university education institutions valued by colleagues of African descent, generating reflections in black and non-black students.

Keywords: Teaching. University education. Black women.

RESUMEN

HISTORIAS DE VIDA DE PROFESORAS NEGRAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las políticas públicas brasileñas - como la Ley de Cuotas - buscan asegurar y ampliar la presencia de afrodescendientes en la educación superior. Sin embargo, las desigualdades de ingreso a la universidad siguen siendo una constante para la población negra, sin olvidar las que se presentan para la ocupación de puestos en el rubro. En este sentido, el presente estudio analiza las historias de vida de profesoras universitarias negras, destacando la relación entre educación, trabajo y docencia universitaria. La investigación presentada es cualitativa, de carácter exploratorio y fue desarrollada a partir de historias de vida analizadas desde una perspectiva hermenéutica. Se identificó que las participantes tuvieron opciones profesionales motivadas en el ámbito familiar, con condiciones de vida similares: conciliaron la educación y el trabajo durante su carrera académica, convirtiendo la docencia universitaria en un objetivo profesional posterior del ingreso a la escuela de posgrado. Las docentes revelan que sus historias están marcadas por una doble discriminación -de raza y género- en su actuación en instituciones de educación superior, mientras que la misma es valorada por colegas afrodescendientes, pues incita a la reflexión en estudiantes negros y no negros de género indistinto.

Palabras clave: Docencia. Enseñanza superior. Mujeres negras.

Introdução

O século XX é marcado por transformações que estabeleceram mudanças significativas no mundo do trabalho, a partir do desenvolvimento de novas tecnologias, de incessantes reconfigurações das relações laborais e da ampliação dos espaços ocupados pelas mulheres em diversas atividades profissionais. Contudo, Munanga e Gomes (2016) salientam que a situação da mulher negra passou por poucos avanços se comparada com as mulheres não negras. Apesar das transformações nas condições de vida e de trabalho, as pretas e pardas vivenciam uma desigualdade social mais acentuada se comparada às mulheres e homens não negros, mesmo depois de 300 anos de escravização dos povos africanos no Brasil e decorridos mais de 100 anos do fim do regime escravista, evidenciando efeitos da dupla discriminação por serem negras e mulheres.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2019), a maior distância de rendimentos ocorre quando comparados os indicadores dos homens brancos e das mulheres pretas ou pardas. Uma mulher negra recebe menos da metade do que um homem branco, ou seja, 44,4%. As desigualdades raciais no mercado de trabalho também são apontadas pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) (2020): entre o primeiro e segundo trimestre de 2020, mais de 6 milhões de mulheres e homens negros saíram da força de trabalho; entre os brancos, o número de pessoas na mesma situação chegou a 2,4 milhões. Os índices evidenciam a desigualdade de gênero e raça na taxa de desocupação: para as mulheres, a taxa no segundo trimestre foi de 18,2%; enquanto que, para os homens não negros, não ultrapassou 9,5%.

Em relação à educação, políticas públicas como a Lei nº 12.711/2012, conhecida como a

Lei de Cotas, buscam assegurar e ampliar a presença de afrodescendentes na educação superior, podendo sugerir que o acesso garantido à população negra a igualdade de oportunidades. No entanto, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2020), o percentual de docentes negras(os) nas instituições de ensino superior no Brasil é de apenas 2%, enquanto o percentual de docentes autodeclaradas(os) brancas(os) é de 52,1%. Se realizado o cruzamento dos indicadores de raça e gênero, as desigualdades são ainda mais perceptíveis. Conforme o último levantamento que associa estes dois marcadores sociais na docência da educação superior (INEP, 2017), as mulheres pretas com doutorado são 0,4% do corpo docente na pós-graduação no Brasil. Quando somadas as mulheres pretas e pardas com doutorado, não chegam a 3% do total de docentes.

Ribeiro (2017) sustenta a importância do debate sobre a posição ocupada pelas mulheres na sociedade, buscando entender que as múltiplas discriminações por raça, gênero, classe, sexualidade, entrecruzam-se e geram diferentes formas de opressão, incluindo as desigualdades educacionais e no mundo do trabalho. Euclides (2017) salienta que mesmo com os avanços e políticas para acesso da população negra no sistema educacional e para a inserção e permanência no mercado de trabalho, as mulheres negras continuam enfrentando barreiras para trilhar percursos profissionais semelhantes aos dos homens e mulheres brancas e homens negros, o que torna relevante a realização de estudos que analisem as diversas formas de opressão em diferentes contextos.

Em relação às professoras universitárias negras, Quadros (2015) defende que pesquisar sobre essas mulheres implica olhar de

maneira atenta aos diversos acontecimentos. Analisar as vivências de mulheres que são protagonistas nas relações de raça e gênero, em uma sociedade hierarquicamente estruturada e multirracial como a brasileira, requer uma reflexão aprofundada. Santos (2018) salienta que observar as nuances de racismo e sexismo no ambiente universitário, tendo como sujeitos professoras negras, possibilita um “olhar de dentro” sobre as opressões existentes em espaços ditos inconcebíveis de discriminação.

Diante dos elementos apresentados, foi desenvolvida investigação que tem como objetivo analisar histórias de vida de docentes universitárias negras, buscando investigar relações entre educação, trabalho e docência universitária. A pesquisa qualitativa e exploratória tem como fonte de coleta de dados entrevistas realizadas com três professoras negras que atuam em instituições privadas de ensino superior. A partir do relato das participantes, foram estabelecidas categorias de análise buscando responder à questão de pesquisa, partindo dos seguintes elementos advindos das histórias compartilhadas: escolarização e formação universitária, pós-graduação e docência na educação superior.

A mulher negra e o mundo do trabalho

Davis (2016) sustenta que o espaço que o trabalho ocupa hoje na vida de muitas mulheres negras no mundo ainda reproduz um padrão estabelecido no período de escravidão. No passado escravista, enquanto os homens sofriam punições que consistiam em açoitamentos e mutilações, as mulheres, além de serem açoitadas e mutiladas, também eram estupradas. Para os colonizadores, o estupro era uma expressão de domínio econômico e controle do proprietário em relação às suas escravas na condição de trabalhadoras.

Schumacher e Brazil (2007) afirmam que as mulheres negras escravizadas no país também eram exploradas sexualmente pelos colonizadores, pois muitas que trabalhavam na casa-grande se tornavam vítimas de estupro e assédios constantes, sendo obrigadas a viver como concubinas de seus senhores. Davis (2016) assinala que, após a escravização, muitas mulheres negras continuaram trabalhando nas plantações; para as demais, restavam como alternativas os trabalhos domésticos ou serviços como lavar roupas em casa para famílias brancas, sendo difícil escapar da lógica do campo, cozinha ou lavanderia.

Munanga e Gomes (2016) observam que as mulheres negras deixaram suas casas para que as mulheres brancas pudessem atuar como trabalhadoras, ficando novamente restritas em posições profissionais no âmbito doméstico, no cuidado com a casa e os filhos de outras famílias. Sobre a presença das mulheres negras no mundo do trabalho, Ribeiro (2018) declara que são poucos os empregadores que contratam mulheres negras para as suas vagas. Embora as mulheres tenham conquistado espaços no mundo do trabalho, a incidência da raça e de gênero ainda agudiza a precarização do trabalho, pois as mulheres representam 92% das pessoas ocupadas com trabalho doméstico (4,5 milhões), sendo que 65% delas são negras. As trabalhadoras domésticas negras têm as jornadas de trabalho mais longas e perderam mais posições de trabalho entre 2019 e 2020: as negras de 3,9 milhões para 3 milhões, e as não negras de 1,9 milhão para 1,5 milhão (DIEESE, 2021).

Conforme denuncia Carneiro (2003), o não reconhecimento das sequelas do racismo e da discriminação racial nos processos de seleção e alocação da mão de obra feminina, mesmo em situações em que as mulheres negras possuem qualificação e formação necessárias aos cargos, tornou insustentável manter um dis-

curso feminista universal. Portanto, é possível perceber que apesar dos avanços das mulheres obtidos graças às lutas dos movimentos feministas na ocupação de espaços sociais, as mulheres negras ainda precisam enfrentar as barreiras da discriminação racial, o que tem sido sustentado pelo feminismo negro.¹

Educação como estratégia de combate à discriminação de raça e gênero

A população negra precisou e ainda precisa ultrapassar as barreiras impostas pelo racismo e, dentre os estigmas existentes, identifica-se a crença de que os afrodescendentes possuem menor capacidade intelectual e que, por esse motivo, encontram-se em situação de desigualdade social. Gomes (2010) salienta que o estereótipo de inferioridade da população presente no cotidiano social e educacional é o reflexo de algo construído historicamente e sofre um processo de retroalimentação, reforçando e legitimando as práticas racistas presentes no imaginário social. Gonçalves e Silva (2000) explicitam que, no período pós-abolição, a população negra se depara com o abandono, continuando em condição de desigualdade, pois a necessidade de trabalhar afastava homens e mulheres dos bancos escolares.

Munanga e Gomes (2016) enfatizam que as políticas universais de acesso à educação, implementadas durante o século XX, não foram suficientes para alterar as desigualdades educacionais geradas pelo racismo estrutural. Conforme Gomes (2012), a educação sempre foi uma das pautas das entidades negras ao longo do seu percurso. O acesso à formação educacional é visto pelo Movimento Negro Unificado (MNU) como um direito daqueles que lutam

pela democracia e como uma possibilidade de ascensão social.

Além das dificuldades de acesso à educação, o racismo e a discriminação produzem efeitos nas práticas de ensino. Silva e Gomes (2007) consideram que, mesmo a diversidade étnico-racial constituindo uma característica marcante da sociedade brasileira, de forma contraditória, ela é muitas vezes ignorada nos ambientes educacionais. Ribeiro (2018) declara que, apesar da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que estabelece diretrizes e bases para inclusão no currículo da rede de ensino público da temática História e Cultura Afro-Brasileira, é evidente a resistência por parte dos educadores, mostrando que racismo estrutural se manifesta de forma sutil através do silenciamento sobre a história dos povos africanos no Brasil. Como consequência, a tomada de consciência a respeito da contribuição histórica da cultura afro-brasileira torna-se inviável, reforçando as ópticas e práticas excludentes também na educação.

Os impactos do racismo também são percebidos no ensino superior. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020), apenas 7,12% do total de matrículas realizadas nos cursos de graduação presenciais e a distância são de estudantes que se autodeclararam pretos, seguidos de 31,02% de estudantes pardos e 42,43% de autodeclarados brancos. É notável a diferença entre o percentual de estudantes que se autodeclararam pretos e brancos, sendo este mais um indicativo da presença do racismo estrutural na sociedade brasileira.

Percurso investigativo

Esta investigação possui enfoque qualitativo, de nível exploratório, tendo como objetivo analisar histórias de vida de professoras universitárias negras, buscando compreender as

¹ O feminismo negro foi o movimento que concretamente introduziu os constructos raça e classe no debate feminista (HOLLANDA et al., p. 21, 2020).

relações entre educação, trabalho e docência universitária. A pesquisa focaliza o contexto de três docentes que atuam em instituições privadas de educação superior, interpretada sob a perspectiva hermenêutica.

A coleta de dados foi realizada a partir de entrevistas, nas quais as participantes foram convidadas a compartilhar suas histórias de vida. Josso (2006) defende que, ao rememorar sua história, o participante compartilha o que sabe sobre si mesmo e sobre o que lhe rodeia, buscando compreender melhor as relações que o compõem como sujeito. Além disso, permite que o entrevistado, juntamente com o pesquisador, localize o que contribuiu para a formação de quem ele é.

Corroborando a escolha metodológica, Santos (2018) salienta que as histórias ocorridas nas salas de aula, nos corredores das universidades em que atuam, bem como nas relações individuais e coletivas, trazem à tona atos discriminatórios, velados ou ocultos, atrás da realidade dos fatos históricos de uma parcela de indivíduos marcados pela exclusão social. A utilização da técnica da história de vida é baseada na livre exposição e manifestação do pensamento, das interpretações e dos entendimentos das entrevistadas sobre os fatos vividos.

No tratamento do material advindo das narrativas, foi desenvolvida a análise sob a perspectiva hermenêutica, que, de acordo com Hermann (2003), tem como característica o pensar e o conhecer voltado para a vida prática, opondo-se à crença de uma realidade totalmente objetiva. Esse tipo de análise considera a perspectiva do interpretar, da produção de sentido e da impossibilidade de separar o sujeito do mundo objetivado. Minayo (2001) salienta que no método hermenêutico a fala dos atores sociais é situada em seu contexto buscando uma melhor compreensão, constituindo-se numa aproximação da realidade social.

Com base nas narrativas das participantes, estabeleceram-se categorias que buscam elucidar a questão de pesquisa, sendo examinadas nas seguintes perspectivas: escolarização e formação universitária, pós-graduação e docência na educação superior.

Docentes universitárias negras: percursos e trajetórias

Inicialmente, são apresentadas as participantes da investigação, a partir de entrevistas gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas. Seus nomes foram alterados por pseudônimos de origem africana a fim de preservar as suas identidades. Os nomes de pessoas e instituições citados nas entrevistas também foram alterados.

Amara, 42 anos, formada em Ciências Contábeis, mestrado em Economia e especialização em Psicopedagogia. Atua como docente de cursos de graduação e pós-graduação de instituições de ensino privadas.

Yellen, 34 anos, com formação em Pedagogia Multimeios e Informática Educativa, mestrado em Educação, especialização em Docência no Ensino Superior, especialização em Gestão Educacional. Atua como professora/tutora de cursos de graduação na modalidade a distância de instituição de ensino privada.

Luena, 56 anos, com formação em Pedagogia, especialização em Supervisão Escolar, MBA em Gestão Educacional e mestrado em Teologia. Professora há 33 anos, sendo 16 anos no ensino superior. Atualmente, é aposentada e trabalha em uma faculdade privada, onde realiza atividades como professora, coordenadora de grupo de pesquisa, coordenadora do Comitê de Ética e membro da Comissão Permanente de Avaliação (CPA) da instituição.

Destaca-se que Yellen e Luena possuem formação em Pedagogia e especialização em Gestão Educacional. Apesar de Amara ser for-

mada na área de Gestão, optou por realizar uma especialização na área educacional – Psicopedagogia.

A partir das histórias de vida das docentes, foram estabelecidas categorias de análise partindo dos seguintes elementos: escolarização e formação universitária, pós-graduação, docência na educação superior, contemplando os momentos e tempos que marcam os percursos das professoras.

Escolarização e formação universitária

Amara e Luena situam a influência dos pais na primeira etapa de escolarização, seja através de incentivos ou conselhos recebidos sobre a importância da educação. Amara lembra do estímulo da mãe na alfabetização antes do ingresso na escola: *“Fui alfabetizada pela minha mãe antes de ingressar na escola - eu entrei na escola com seis anos e eu sempre tive bastante facilidade no colégio. Na escola, eu tinha os amiguinhos que eram mais velhos e dava aula para eles”*. Luena recorda dos conselhos dados pelos seus pais a respeito da importância da educação para o futuro: *“Meu pai e a minha mãe sempre me diziam: estudem tudo que vocês puderem. A única herança que a gente pode deixar para vocês é o estudo, o saber e o conhecimento e isso nunca ninguém vai tirar de vocês”*.

O estímulo da mãe de Amara para a alfabetização antes do ingresso na escola e os conselhos dados pelos pais de Luena a respeito da importância da educação indicam uma preocupação das famílias das participantes sobre a formação escolar como forma de superação das barreiras sociais impostas aos afrodescendentes. hooks (2013) afirma que a população negra aprende desde muito cedo que o interesse pelos estudos e à vida intelectual é um ato de resistência à hegemonia branca.

Yellen compartilha sobre a realidade da escola pública em que estudou, rememorando vivenciar problemas como a ausência de professores, desvalorização docente, desrespeito por parte dos alunos: *“os professores faltavam na escola estadual, eu sempre achei aquilo péssimo, fiquei numa escola bem longe da minha casa em razão dos amigos [...] Eu me arrependi muito de ter permanecido naquela escola”*. A menção remete à característica da educação básica a que teve acesso, sinalizando as dificuldades relativas aos professores e possivelmente a importância de estar próxima a colegas que representassem pertencimento e proteção. A entrevistada relaciona a qualidade da educação pública recebida e a impossibilidade posterior do ingresso em uma universidade federal. Ribero (2018) explicita que um estudante negro que estudou em uma escola pública com baixa qualidade de ensino dificilmente terá as mesmas chances de ingresso de um estudante de classe média que estudou em uma boa escola. A pesquisadora sustenta que esta é uma das nuances do racismo estrutural, que impede a mobilidade social e o acesso da população negra a esses espaços.

As entrevistadas também relatam sobre as escolhas de formação profissional, que se desdobram face ao percurso de escolarização anterior e contexto social. Yellen compartilha que também tentou por várias vezes o ingresso em uma universidade federal, mas sem conseguir a classificação necessária. A participante cultivava o desejo de cursar a faculdade de Fisioterapia em universidade pública, tendo como segunda opção o curso de Administração Hospitalar em uma instituição privada, o que acabou se concretizando. Ribeiro (2018) assinala que o racismo estrutural é revelado quando a população negra tem maiores dificuldades para ocupar determinados espaços, pois o estudante negro oriundo de uma escola

pública poderá ter poucas chances de ingresso em uma universidade federal.

Yellen relata que não se adaptou à instituição privada e ao curso escolhido, sentindo o impacto das diferenças sociais entre ela e seus colegas, que tinham maior poder aquisitivo. A docente analisa a decisão de interromper a graduação e ingressar em um curso técnico gratuito, considerando que se sentiu melhor adaptada ao grupo dos novos colegas: *“fui sorteada para o secretariado. Adorei as pessoas, vi que era outro público, bem mais maduro [...] Eram todas pessoas que já trabalhavam, pessoas mais velhas, enfim, que escolheram aquele curso porque realmente queriam estudar”*.

A mudança de rumo relatada relaciona-se com a análise de Munanga e Gomes (2016) ao sustentarem que a forma institucional de segregação de pessoas negras é percebida sutilmente. Ela se manifesta através do isolamento dos negros em determinados locais, instituições e empregos. O não pertencimento inicial no ensino superior e a consequente opção por um curso técnico, de alunos trabalhadores que possivelmente compartilham realidades mais próximas a sua, revelam os níveis de ensino e os respectivos públicos que lhe são característicos.

Kilomba (2019) declara que nas estruturas universitárias, a diferença racial e social de determinados indivíduos é percebida como “fora do lugar”. Sistemáticamente, os estudantes são convidados a se retirarem desses espaços de uma forma sutil, interpretado através do sentimento de não pertencimento neste ambiente. Portanto, a opção de Yellen por não concluir o curso em uma instituição privada e ingressar em um curso técnico público pode sugerir que de alguma forma a participante sentiu-se excluída em um ambiente acadêmico elitizado. Outro ponto importante a ser observado é o fato da entrevistada não ter ingressado no curso que inicialmente era do seu

desejo, o que também pode ter influenciado a sua decisão.

A participante também menciona que a escolha pelo curso de Secretariado foi motivada por já possuir experiência na área e por ter uma integrante da família que atuava na profissão. A vivência no curso técnico despertou o interesse por atividades relacionadas à informática e Yellen recorda que teve a oportunidade de auxiliar colegas que tiveram dificuldades durante o curso e essa experiência foi determinante na escolha do curso superior que ingressaria: *“eu comecei a gostar daquilo, uma docência para adultos, envolvendo tecnologia, isso me interessou [...] Pesquisando, eu encontrei em uma instituição privada o curso de Pedagogia em Multimeios e Informática Educativa e me apaixonei”*.

Após a conclusão do curso técnico, prestou vestibular e foi aprovada, vivendo uma experiência diferente do ingresso anterior no ensino superior, pois o curso era sua principal escolha: *“eu me apaixonei pelo curso! E quando eu entrei, nas primeiras disciplinas, a estrutura das pessoas... metade da turma tinha magistério, a outra metade não tinha, e eu me apaixonei!”*. As referências ao grupo social e ao exercício da docência foram decisivos para o reconhecimento e confirmação da pertinência de sua decisão, visibilizando que há espaços com distinções que trazem significativas implicações aos estudantes e profissionais.

Luena assinala ter optado pela carreira docente por recomendação da família, que considerava a profissão como uma porta de entrada para o mercado de trabalho: *“eu fiz magistério [...] como eu sou de uma família bem humilde, a minha mãe sempre dizia: vocês têm que ser professoras, porque já sai trabalhando. Terminou o segundo grau e já sai trabalhando”*. A importância de uma educação voltada para o trabalho, resultando na geração de renda imediata para a família, é um contexto pre-

dominante na população negra. Muitas vezes, é preciso abdicar da continuidade dos estudos ou escolher um percurso de formação mais rápido para responder às demandas de empregabilidade, marcadas, nessa circunstância, por funções operacionais e de baixa remuneração.

Amara explica que inicialmente pensou na área de Tecnologia da Informação, mas após assistir a uma palestra em uma instituição de ensino profissionalizante, surgiu o interesse na área contábil: *“nesse curso, teve uma palestra de um contador, que na época era presidente do Conselho de Contabilidade, e eu fiquei apaixonada por aquilo, com tudo que ele falou. Eu fiquei apaixonada e pensei: eu vou trocar e a minha opção vai ser fazer Contabilidade”*. A participante frequentou um curso pré-vestibular e depois fez concurso para ingresso em universidade federal, sendo aprovada para Ciências Contábeis. A importância de referências profissionais que ofereçam vias de identificação com as mulheres negras mostra-se fundamental, seja através do conhecimento de seus percursos de trabalho, pela sua presença efetiva nas instituições e nas diversas redes sociais de interação. O caráter majoritário de lideranças masculinas brancas nos postos de gestão não confere perspectivas de pertencimento às mulheres, o que vai sendo sinalizado pelas diferenças salariais e pela preferência de homens em muitos processos seletivos.

Luena também descreve a sua decisão de ingressar na área de Educação, situando ter inicialmente cursado magistério no Ensino Médio, e após ingressar em Pedagogia em uma universidade privada. A entrevistada comenta que o ingresso em uma universidade pública não era um objetivo a ser alcançado, pois não era visto como um espaço para pessoas como ela, negra e vinda de famílias de baixa renda: *“nunca alguém disse para mim que existia possibilidade de eu fazer uma graduação na federal, porque eu não ia chegar na federal nunca!*

A federal não era para nós”. Kilomba (2019) explicita que a negritude é significada pela marcação, vista em determinados espaços como um “corpo fora do lugar”, sendo um desses lugares o ambiente universitário.

A história de Luena revela que o seu ingresso em uma universidade pública era percebido por ela como algo inacessível, um lugar onde apenas um grupo seletivo teria acesso, não composto por pessoas negras. Para reverter esse contexto, em sua atuação profissional atual, busca orientar os estudantes sobre as possibilidades de ingresso em instituições públicas. A professora destaca que, apesar das políticas afirmativas de acesso à educação, muitos jovens não vislumbram o ingresso em instituições federais por falta de informações e orientação: *“eu tenho certeza que, se tu chegares a um grupo de jovens, muitos não têm a noção do que é uma bolsa da Capes, do que são as políticas de ações afirmativas, ou ainda, tem gente que nem sabe da existência do Prouni”*²

Munanga e Gomes (2016) afirmam que existe falta de conhecimento e até mesmo informações desencontradas a respeito das políticas afirmativas, pois a discussão sobre a temática é marcada por estereótipos, incompreensão e manipulação política. Muitas pessoas, incluindo os afrodescendentes, colocam-se contrárias a qualquer tipo de ação afirmativa por não saberem exatamente qual a função das políticas públicas.

Pós-graduação

As histórias que entrelaçam formação e atividade profissional na docência universitária compreendem também o percurso na pós-graduação, no qual outros desafios e circunstâncias se impõem. Yellen circunscreve o ingresso nessa etapa de ensino diante da insatisfação com sua situação profissional, pois não se sen-

2 Programa Universidade para Todos.

tia valorizada, percebendo que outras oportunidades seriam possíveis diante de novo investimento em formação. Através de ex-colega de universidade, conheceu o curso de especialização em Docência na Educação Superior, o que lhe interessou pela possibilidade de vir a atuar no ensino superior.

Ao longo da especialização, Yellen soube que a instituição em que estudava oferecia cursos de graduação na modalidade a distância. Como possuía formação em Pedagogia Multimeios e Informática Educativa, a participante vislumbrou uma oportunidade como professora/tutora de instituições que possuem cursos nessa modalidade de ensino. Além de especializações das especializações em Docência no Ensino Superior e em Gestão Educacional, Yellen também cursou mestrado em Educação em uma universidade fora do país, através da Educação a Distância (EaD), despertando ainda mais o seu interesse por essa modalidade de ensino.

Amara assinala que o seu ingresso na pós-graduação ocorreu após período em que residiu no exterior. Ao retornar, buscou informações sobre ingresso no mestrado na universidade em que se graduou, realizando o processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação em Economia. O contato com professor da graduação, no dia em que faria a matrícula para ingresso no mestrado, despertou o interesse pela docência no ensino superior. Ele a indagou sobre o interesse em ingressar na carreira docente, ao que respondeu: *“olha, penso nisso. E ele respondeu: vamos conversar um pouquinho, então”*. A confirmação de seu projeto pelo docente que contribuiu em sua formação parece decisiva para a continuidade da formação e ampliação das perspectivas profissionais.

Luena concluiu a graduação em uma universidade privada e depois ingressou no curso de especialização em universidade federal. O trabalho de conclusão da graduação e pós-

graduação versaram sobre a formação de professores, que, de alguma forma, conduziram ao ingresso no mestrado em Teologia. Após a conclusão do mestrado, passou a desenvolver ações de formação de professores norteadas pela promulgação da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas.

Amara e Luena manifestaram que não desejam ingressar no doutorado. Para Amara, significaria abdicar de suas atividades profissionais, o que considera inviável em virtude de seu momento na carreira: *“eu teria de abrir mão do meu trabalho para viver com uma bolsa de doutorado. Quando tu tens 20 anos e quando tu tens 40 anos são realidades completamente diferentes. Já tenho uma vida formada. Eu fico pensando se ainda vale a pena eu fazer o doutorado”*.

A entrevistada assinala que uma bolsa de doutorado tem impactos distintos para estudantes em momentos de vida diferentes, ou seja, o aporte financeiro pelas bolsas de fomento não suportaria sua condição atual. As políticas de financiamento da pós-graduação são indiretamente questionadas pelas considerações de Amara, bem como o incentivo à formação de professores em nível de mestrado e doutorado. Importante observar que a recusa à continuidade da formação situa-se diante de uma impossibilidade, o que sugere algo de um pertencimento não considerado: as condições para a realização do doutorado não se compatibilizam com sua trajetória profissional.

Luena também reflete sobre sua escolha, explicando os possíveis impactos que o ingresso em um programa de doutorado teria em sua vida profissional: *“eu fiz a opção de não fazer o doutorado, porque eu prefiro estar escrevendo livros, fazendo outras coisas, sendo mais propositiva de imediato dentro de uma instituição, do que estar fazendo um*

doutorado, que, vamos dizer assim, 70 % das portas iriam se fechar”.

A participante analisa a realidade dos profissionais com doutorado nas instituições de ensino superior a partir de sua experiência como gestora educacional: *“eu sei que tem um número X de doutores que podem estar dentro de uma instituição. É muito mais fácil um mestre estar dentro de uma instituição que tem um número X de doutores e sei que eu não estaria dentro deste número X”.* A dimensão analisada pela participante descortina o caráter mercadológico da profissionalização docente, notadamente contraditório aos discursos de incentivo à formação como garantia de empregabilidade, contrastando com o que é pronunciado pelas instituições de ensino aos seus alunos/clientes.

De acordo com Marques (2018), a presença de negros e negras em espaços de formação contribui para o fortalecimento étnico-racial de jovens afrodescendentes e os incentiva a ocuparem espaços considerados socialmente brancos, como a universidade. A partir das histórias de vida das participantes, observa-se que a formação superior possibilitou vislumbrar oportunidades ligadas à atuação como docentes. Por outro lado, para Amara e Luena, o ingresso em um curso de doutorado é visto como uma barreira em seus percursos profissionais, pois implicaria abdicar de projetos pessoais e profissionais, além de destacarem a seletividade existente no ambiente universitário; Yellen não refere interesse em ingressar no doutorado.

Docência na educação superior

Ao serem questionadas sobre o que as impulsionou para a docência no ensino superior, as participantes contextualizam a partir de seus percursos profissionais. Amara e Yellen destacam que haviam cogitado a profissão docente, mas foram desestimuladas pela desvalori-

zação social dos professores. Amara entende que, apesar do desejo de ensinar ter se manifestado desde a infância, foi desencorajada por pessoas próximas a buscar essa carreira, optando então pela área contábil: *“quando cheguei na vida adulta, eu tive aquele sonho cortado e eu hoje penso muito a respeito disso. Era aquela questão: tu queres ser professora? Então tu vais ser pobre pra sempre (risos)”.* Yellen também comenta que inicialmente não considerava a possibilidade de ser professora, pois significava uma profissão mal remunerada. Luena considerou que, por já possuir experiência na área de Educação, a docência no ensino superior foi vista como uma possibilidade de formar futuros pedagogos.

hooks (2013) assinala que a Educação é percebida como uma área em crise, sendo o ensino considerado um objeto não digno de consideração. No entanto, a pesquisadora salienta que a sala de aula permanece como um espaço de possibilidades concretas de mudanças sociais. Amara e Yellen relatam que foi durante a pós-graduação que surgiu o interesse e as oportunidades de ingresso na docência em educação superior. Yellen relata que, em uma das disciplinas do mestrado, teve contato com um colega que atuava em uma instituição de ensino superior e conseguiu informações sobre um processo seletivo para atuar como professora/tutora de cursos na modalidade a distância.

Luena compartilha sobre o primeiro processo seletivo para atuar na educação superior, uma seleção para professor substituto em uma instituição privada, surgindo após outras oportunidades de atuação nesse contexto. Amara menciona que sua primeira experiência na educação superior surgiu a partir de um processo seletivo para professor substituto da universidade em que cursava o mestrado, período em que precisou conciliar as aulas e o seu emprego como docente.

Amara comenta perceber diferenças entre o seu percurso profissional e de parte dos docentes universitários. Segundo ela, a maioria dos seus colegas ingressou no mestrado logo após a conclusão da graduação, sem a necessidade de conciliar o trabalho com a vida acadêmica. *“Eles ingressam na faculdade e saem da faculdade sem nunca ter trabalhado. Ingressam direto em um mestrado e depois doutorado, também sem nunca ter trabalhado e aos 25 anos são doutores, passando no primeiro concurso para a Federal”.*

De acordo com Amara, apesar de perceber que esse é o padrão de percurso dos seus colegas professores, ela entende que o ingresso na carreira docente é mais difícil para a população negra. *“A docência para nós negros é mais custosa em relação a isso. Eu, por exemplo, saí da faculdade já trabalhando. Então eu pesquisei dentro da minha carreira, como chegar a um nível em que eu pudesse pagar pelo mestrado, o que não era uma coisa automática”.*

Em relação à discriminação por gênero e/ou raça em sua atuação como docente, Yellen relata não ter percebido nenhuma manifestação de discriminação de forma explícita. Conforme a participante, as ocorrências foram sutis, como situa o episódio em sala de aula com uma estudante não negra que tentava colar durante uma avaliação. Yellen revelou surpresa ao saber de um comentário feito pela aluna: *“um dia ela falou com outra colega: eu estou fazendo uma cadeira com aquela professora negra. Ela é bem exigente, destacando o fato de eu ser negra. Acho que foi uma das primeiras vezes que eu ouvi.* Ela explica que se surpreendeu com o fato de destacar a cor da sua pele ao descrevê-la”. Ribeiro (2019) observa que a linguagem é carregada de valores sociais e algumas expressões remetem ao entendimento de que ser negro é uma contraposição a algo. Nesse sentido, a expressão *“aquela professora negra [...] é bem exigente”* pode sugerir que,

para aquela estudante, a sua raça seria algo a destacar, o que possivelmente não teria sido aludido às professoras brancas.

Amara afirma ter vivenciado uma atitude de discriminação nas primeiras semanas em que atuava como docente de instituição privada: *“era primeira ou segunda semana de aula, eu estava terminando de fechar os sistemas (no notebook), chegou o guarda e bateu na porta com força e disse: a aula acabou, vai embora! Falou aquilo e eu sentada na mesa do professor”.* A participante complementa que se o funcionário percebesse imediatamente a sua posição como docente, o tratamento direcionado a ela seria diferente. Ela destaca ter observado o espanto do colaborador ao entender que ela era a docente naquele espaço. Yellen comenta que para evitar equívocos por parte dos estudantes, utiliza como estratégia a forma de manifestar-se no espaço acadêmico: *“quando eu chego em uma turma que não é a minha, eu adoro chegar bem tranqüilona, brincando e falando: ‘Oi! Boa noite!’, para o pessoal ver que eu sou a professora (risos)”.*

Luena relata perceber as reações das pessoas em determinados espaços em que ocupa: *“eu cansei de ver olhares. O próprio corpo fala, o corpo das pessoas fala, a expressão das pessoas fala. Mas eu nunca permiti que as pessoas se manifestassem dessa forma, o problema não é meu (risos)”.* Ela também relembra uma situação que considera engraçada ocorrida com os seus alunos, relacionada ao seu sobrenome de origem europeia. Por ser casada com um homem de descendência alemã, ela comenta que, em diversas situações, a reação inicial dos estudantes foi de surpresa ao depa-rarem com uma professora negra com sobrenome alemão.

Kilomba (2019) defende que o racismo não se caracteriza pela falta de informação e sim na projeção de informações que não são desejáveis ou esperadas na(o) “Outra/o”. Nesse

sentido, essa afirmação pode relacionar-se com o fato dos estudantes idealizarem uma mulher com um sobrenome de origem germânica como uma mulher branca, pois Luena relata que o seu sobrenome alemão causa estranhamento. Ribeiro (2019) também sustenta que as profissionais negras que circulam em espaços de poder frequentemente são reduzidas a determinados estereótipos. Em ambientes profissionais, mulheres negras podem ser confundidas com trabalhadoras que realizam atividades consideradas com menor *status* social, como, por exemplo, ocupações domésticas de copeira e faxineira.

No entanto, as três participantes destacaram situações em que a presença de uma docente negra no meio universitário gerou manifestações positivas de estudantes e funcionários. Amara conta que, na mesma instituição em que foi hostilizada por um funcionário, recebeu uma manifestação positiva de outro profissional: *“eu tinha direito a utilizar o estacionamento dos professores. Um dia um dos funcionários me falou que trabalhava lá há muito tempo e que era a primeira vez via uma professora negra. Ele disse que estava muito feliz, pois também era negro”*. Yellen também comenta sobre as reações favoráveis quando participa de eventos ou atividades acadêmicas: *“com certeza, é um diferencial. Quando eu vou dar uma palestra ou eu promovo um minicurso, eu vejo os olhares das pessoas, brilham os olhos. Eu percebo o pessoal comentando: que legal, uma professora negra!”*.

Davis (2016) salienta o valor simbólico para a população negra quando professoras afrodescendentes se fazem presentes nas universidades. Ao longo da história, as pessoas negras que recebem instrução acadêmica associam o conhecimento a uma batalha coletiva de seu povo pela igualdade de oportunidades. As participantes reconhecem o impacto de suas presenças no ensino superior como forma de

representatividade, pois percebem que se tornam uma referência para estudantes negros e negras. Yellen lembra que uma ex-aluna, ao ser entrevistada por um jornal de grande circulação, mencionou-a como referência em seu percurso acadêmico: *“ela disse que o que a fez permanecer e ser grata à faculdade foi ter uma professora universitária negra. Aquilo me chocou! Pensei: que legal!”*.

Amara também comenta sobre os incentivos vindos dos estudantes, principalmente de alunos negros. Ela explica que, assim como ela, muitos deles nasceram em bairros periféricos e são egressos de escolas públicas, permitindo uma identificação: *“se ela tem uma trajetória parecida com a minha, nascida na periferia, que estudou em escola pública, que começou a trabalhar muito cedo e que chegou lá, eu também posso!”*. Silva e Euclides (2018) argumentam sobre a importância da presença de professoras negras nas universidades, problematizando questões atinentes a gênero e raça na interlocução entre docentes e estudantes. Além disso, as docentes subvertem a lógica das desigualdades sociais vividas pela população, conquistando um espaço profissional bastante restrito.

Luena destaca a importância da educação das Relações Étnico-Raciais (RER) na educação básica: *“a nossa expectativa é a formação dessas crianças que hoje, desde a educação infantil, precisam conhecer a realidade, a história da África, a história afro-brasileira, a história do negro a partir da África e não da escravidão”*. Nessa perspectiva, a formação de professores pode alargar os efeitos da presença da docente na universidade, alcançando outras gerações e espaços de escolarização. Importante refletir que muitas vezes essa função é delegada somente às(aos) professoras(es) negras(os), sob a alegação que não há propriedade de outros profissionais para realizarem essa transmissão. Atualiza-se nesse argumento a falta de com-

prometimento de todas(os) para com a formação em RER também no âmbito do ensino superior, algo que perpetua as circunstâncias de exclusão também pela via da educação.

Amara reforça a relevância da realização de estudos sobre as mulheres negras nos espaços de produção de conhecimento, como a universidade, o que a motivou a compartilhar suas vivências na entrevista. *“eu achei bem interessante e por isso aceitei ter essa conversa. O que a gente precisa hoje é demonstrar e botar a cara para bater”*. A participante também comenta sobre os diálogos realizados com outras mulheres negras professoras: *“eu tenho conversado com outras professoras negras. Eu tenho pelo menos duas amigas professoras negras da mesma área e a gente tem conversado muito sobre isso, de como que a gente pode, de certa forma, empoderar os outros”*.

Munanga e Gomes (2016) declaram que as mulheres negras são socialmente importantes na história do Brasil, constroem seus percursos através de muita luta, perseverança, sabedoria, sendo uma referência na construção de uma sociedade digna para todos e somando esforços no combate às desigualdades de raça e gênero. As histórias de vida das professoras revelaram que, apesar de seus percursos serem marcados por episódios de discriminação, a educação é percebida como uma estratégia para ultrapassar as barreiras impostas pelo racismo e o sexismo. Mesmo considerando as dificuldades enfrentadas, as docentes percebem a importância de estarem na universidade, pois além de demonstrarem competências profissionais nas atividades em que atuam, tornam-se referência para estudantes e profissionais negros(as).

Considerações finais

O dia 13 de maio de 1888 marca oficialmente o fim do regime de escravidão no Brasil. Contu-

do, as mulheres negras ainda sentem os reflexos desse período histórico, sendo marcadas pela discriminação de raça e gênero. Nesse contexto, o investimento em educação é visto como uma estratégia para combater as desigualdades e opressões.

Com base nessa perspectiva, a pesquisa analisou histórias de vida de professoras universitárias negras no contexto da educação privada, investigando relações entre educação, trabalho e docência. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa exploratória, tendo como fonte de coleta de dados entrevistas com três docentes que atuam no ensino superior, analisadas sob a perspectiva hermenêutica.

As participantes mencionam a influência da família no percurso de escolarização e nas escolhas profissionais que realizaram. Embora duas professoras tenham formação na área da Educação, a docência no ensino superior não foi inicialmente considerada como uma opção de percurso profissional pelas entrevistadas. A necessidade de conciliar trabalho e formação na graduação foi uma realidade vivenciada pelas três participantes. Experiências relativas à discriminação racial e de gênero estão presentes nos percursos profissionais das participantes, assim, a constatação de serem as únicas profissionais negras nas instituições em que trabalham numa posição que causa estranhamento, considerando a condição de poder pela transmissão e produção de conhecimento que possuem. As entrevistadas reconhecem a importância de sua presença na universidade, podendo ser uma referência para estudantes negros(as) e problematizando questões referentes às desigualdades de raça e gênero existentes no país.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Esta-

belece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-publicacaooriginal-137498-pl.html>>. Acesso em: 27 maio 2020.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-133, Dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 ago. 2020.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Boletim Especial: Desigualdade entre negros e brancos se aprofunda durante a pandemia**. São Paulo: 2020. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2020/boletimEspecial03.html>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). Trabalho doméstico no Brasil. São Paulo: 2021. Disponível em: www.dieese.org.br/outraspublicacoes/2021/trabalhoDomestico.html. Acesso em: 25 maio 2022.

EUCLIDES, Maria Simone. **Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias: desafios e conquistas**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2017. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/26901>>. Acesso em: 20 out. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, n. 6/7,

p. 67-82, jan. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>>. Acesso em: 14 maio 2020.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 ago. 2020.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 maio 2020.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de *et. alii*. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Brasília: 2019. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101681>>. Acesso em: 5 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo de educação superior 2016**. Brasília: 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>> Acesso em: 20 maio 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo de educação superior 2019**. Brasília: 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>> Acesso em: 21 maio 2020.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras,

deformadoras e transformadoras. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 18 nov. 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios do racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-23, dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100282&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 maio 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.

QUADROS, Taiana Flores de. **Vida de mulheres negras, professoras universitárias na Universidade Federal de Santa Maria**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7228>>. Acesso em: 22 dez. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Patricia Heliadora. **Racismo e Sexismo**: mulheres na docência do ensino superior em Montes Claros (1998 – 2015). Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros. 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7561026>. Acesso em: 2 jul. 2020.

SCHUMACHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital. **Mulheres negras do Brasil**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2007.

SILVA, Joselina da; EUCLIDES, Maria Simone. Falando de gênero, raça e educação: trajetórias de professoras doutoras negras de universidades públicas dos estados do Ceará e do Rio de Janeiro (Brasil). **Educ. rev.**, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 51-66, ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000400051&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2007.

Recebido em: 05/01/2022

Revisado em: 31/05/2022

Aprovado em: 15/06/2022

Publicado em: 31/08/2022

Letícia Laureano dos Santos é doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora em cursos de graduação no Centro Universitário Ritter dos Reis (UNIRITTER). *E-mail*: letthy81@gmail.com

Denise Macedo Ziliotto é doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Membro da Cátedra Otávio Frias Filho de Estudos em Comunicação, Democracia e Diversidade do Instituto de Estudos Avançados (IEA) da USP. Coordena o coletivo Psicanálise na Praça Emancipação. *E-mail*: dmziliotto@gmail.com

SIMPLESMENTE IRANI: NARRATIVAS DE UMA MULHER AFRO-INDÍGENA

■ ALINE REGINA CARDOZO DE BRITO

<https://orcid.org/0000-0002-1073-1590>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

■ DANIELLE CHRISTINA DO NASCIMENTO OLIVEIRA

<https://orcid.org/0000-0002-7641-2955>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

■ IRANI RIBEIRO LIMA

<https://orcid.org/0000-0002-7962-4523>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

■ LINDINALVO NATIVIDADE

<https://orcid.org/0000-0001-7011-6285>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

O presente ensaio traz as memórias e (re)descobertas de uma mulher afro-indígena a partir do seu ingresso na universidade pública tendo como desdobramento a produção audiovisual de sua narrativa autobiográfica, o curta-metragem intitulado *Simplesmente Irani*. Além de descrever sua própria história a partir de suas vivências e quebrar estereótipos socialmente impostos, o curta-metragem produzido oportuniza a aplicabilidade das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que alteram a Lei nº 9.394/96 cujos parágrafos estabelecem as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nos currículos oficiais da maior parte da Educação Básica brasileira, nos quais as temáticas sobre “História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena” deverão ser ministradas durante todo o ano letivo.

Palavras-chave: Memórias. Afro-indígena. Narrativa autobiográfica.

ABSTRACT

SIMPLY IRANI: NARRATIVES OF AN AFRO-INDIGENOUS WOMAN

The present essay depicts the memories and (re) discoveries of an Afro-indigenous woman since her admission to a public university based on the recording of her autobiographical narrative, the short

film *Simplesmente Irani* (Simply Irani). In addition to describing Irani's own story, centered on her life experiences, and to breaking socially imposed stereotypes, the short film produced provides the applicability of Laws No. 10639/03 and 11645/08. Both of them amend Law No. 9394/96 whose sections establish the Guidelines and Bases of National Education (LDB) in the official curricula of most Brazilian Basic Education in which the themes "African and Indigenous Afro-Brazilian History and Culture" should be taught throughout the school year.

Keywords: Memories. Afro-indigenous. Autobiographical narrative.

RESUMEN **SIMPLESMENTE IRANI: NARRATIVAS DE UNA MUJER AFRO-INDÍGENA**

El presente ensayo trae los recuerdos y (re)descubrimientos de una mujer afroindígena a partir de su ingreso a la universidad pública, teniendo como desdoblamiento la producción audiovisual de su narrativa autobiográfica, el cortometraje titulado *Simplesmente Irani*. Además de narrar su propia historia a partir de sus vivencias y romper estereotipos impuestos socialmente, el cortometraje producido brinda oportunidad para la aplicabilidad de las leyes nº 10.639/03 y 11.645/08 que modifican la Ley nº 9.394/96 cuyos párrafos establecen las Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) en los currículos oficiales de la mayoría de las Enseñanzas Básicas brasileñas, donde los temas "Historia y Cultura Africana e Indígena Afrobrasileña" deben ser enseñados a lo largo del año escolar.

Palabras clave: Recuerdos. Afroindígena. Narrativa autobiográfica.

Introdução

Simplesmente Irani é um trabalho coletivo, concebido a partir do desdobramento de encontros e transformado em uma produção audiovisual enviada para o 8º Festival Curta na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).¹ Esse festival, em 2019, tinha como tema "Memória", o que nos despertou bastante interesse, afinal, como o próprio enunciado do

festival nos informava: "a memória constituiu um fator de identificação humana, sendo mecanismo para a construção da identidade social e local". Tal tema nos fez refletir sobre os diferentes aspectos da memória, seus elementos e as suas várias perspectivas, e o quanto ela pode colaborar com a (re)descoberta da identidade do sujeito. Sobre isso, é importante ressaltarmos que ainda são poucas as pesquisas sobre questões afro-indígenas e questões autoidentitárias.

O trabalho surge dessa urgência de narrativa como inspiração para começar e/ou continuar reflexões e proposições sobre as relações

¹ O Festival Curta na UERJ é um concurso anual aberto ao público de todo o país que recebe produções em vídeo e animações de até 10 minutos. O festival é dividido em duas categorias: *Teen* (para autores de 12 a 17 anos) e *Adulto*. Com temas diferentes a cada ano, na sua oitava edição, teve mais de 550 curtas-metragens inscritos. Disponível em: <<http://www.curtanauerj.uerj.br/>>. Acesso em: 3 fev. 2020.

étnico-raciais a partir de diversos aspectos da história e da cultura brasileira que caracterizam a formação da nossa população, considerando esses dois grupos étnicos: negros e indígenas.

Irani Ribeiro, protagonista e também uma das produtoras do curta, revisita suas memórias de infância, relembra momentos marcantes da sua trajetória e divide conosco a descoberta de ser uma mulher afro-indígena. Natural do Croatá, zona rural do estado do Ceará, ela, assim como muitos outros nordestinos, embrenha-se numa diáspora (GILROY, 2001) em busca de novas vivências e experiências. Seu nome indígena, de origem tupi-guarani ou tapuia e cujo significado é “rio de mel” ou “abelha enfurecida”, é o ponto de partida para seu reconhecimento. No que tange à importância de aqui (re)afirmarmos o significado dos nomes próprios, resgatamos a entrevista de Ailton Krenak (2018), conhecido líder indígena e escritor brasileiro. Krenak relembra a conquista dos indígenas quanto à garantia do direito de expressar-se na própria língua e pontua que

[...] até a Constituinte de 88, por exemplo, era vedado o direito dessas pessoas fazerem um documento, um registro, inclusive um registro civil. Eu sou de uma geração de pessoas que quando nasceram não podiam botar o nome dos pais na língua materna, não podiam botar o nome que os pais escolhiam para os filhos, os filhos eram nomeados pelo cartório e com o nome considerado brasileiro, que geralmente era um nome português. (CAMPOS, 2018, n.p).

Ao reafirmar seu nome e território, essa mulher cearense nos revelou as facetas de uma sociedade em que nossos povos e culturas estão cada vez mais dentro das cidades grandes. Dessa forma, instigou-nos a conhecer mais sua história, espelho de tantas outras que reverberam por esse Brasil, que não é e nunca foi homogêneo. Sua história nos fez pesquisar sobre as populações distribuídas Brasil afora

com intuito de desconstruir as “ideias equivocadas” (FREIRE, 2016) em relação aos povos indígenas e populações afro-brasileiras.

Em uma das reuniões semanais do grupo de pesquisa, na qual a protagonista foi bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) na UERJ, uma das autoras deste trabalho teve uma ideia fabulosa: contar a história de Irani, companheira de grupo sempre nos agraciou com suas histórias de vida, de lutas e de sobrevivência na cidade do Rio de Janeiro. “*Como assim gente?*”. Foi exatamente com essas palavras que nossa “personagem conceitual” (ALVES, 2019) reagiu ao saber de nossa intenção de contar sua história no 8º Curta.

Como bons cotidianistas – pesquisadoras e pesquisadores da linha dos Cotidianos, um dos nossos objetivos é refletir sobre as tantas redes educativas que neles formamos e que nos formam. Ao refletir, já estamos atravessados pelas histórias de Irani, pois “[...] quem enuncia tem a possibilidade de escapar do lugar da invisibilidade pela/com a palavra, pelas/com as narrativas” (PASSOS, 2014, p. 228). Assim, em diálogo, abraçamos a ideia de juntos desenvolvermos uma produção audiovisual para participar do festival.

Inscrevemos-nos sem muita pretensão. Apesar da relevância da temática, sabemos do pouco interesse em histórias outras. Na votação popular, nosso curta² ganhou o terceiro lugar, o que nos estimulou a aprofundar as histórias narradas por Irani. Após a premiação, uma de nossas autoras nos fez uma outra proposta: “*que tal produzirmos um artigo sobre o curta?*”. A partir de rodas de conversas e das ideias de Santos (2001, p. 5), percebemos que essas conversas “[...] explicitam um versar com, em companhia, compartilhando falas e dividindo histórias”. Ainda brincando/jogando com Santos (2011)

2 Curta-metragem “Simplesmente Irani”. Disponível em: <<https://youtu.be/Q9JQyrdwEDw>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

e as derivações do verbo “fiar”, corroboramos com a autora que as rodas de conversas de um grupo de pesquisas podem ser *fiadas* pelo fato de não terem intenções definidas, por não receberem um controle formal e por terem como assunto temas variados (NATIVIDADE, 2011).

A partir daí, nossas conversas *fiadas* passaram a ter outras qualificações, tornando-se uma conversa *afiada*, mostrando-nos potenciais oportunidades para discussão e para debates de ideias e visões. Essa conversa *afiada* nos levou a buscar respostas transformando-se, naquele momento, em uma conversa *desconfiada* e, logo depois, numa conversa *desafiada* ao pensarmos na escrita desse trabalho. Ao final, esperamos que nossa conversa tenha sido *desfiada* com Irani e que tenhamos, como num jogo da Capoeira, envolvido-nos em um dos movimentos necessários para a compreensão das pesquisas em diálogo com os cotidianos³ tornando essa conversa *confiada*.

Através da “escuta sensível da alteridade” (OHATA, 2013, p. 21), as conversas com Irani nos levaram a experimentar o cinema. Uma experiência documental e autobiográfica na qual ela (sozinha, de frente para a câmera e conversando com seus espectadores) – nossa autora-atriz – simplesmente desnaturaliza as tantas imagens estereotipadas pelas quais somos invadidos cotidianamente. Irani autora-atriz conversa com a câmera e nos permite fazer um

filme: um “[...] desafio que mobiliza qualquer um que pensou um dia em ligar uma câmera, em se relacionar com o cinema” (MIGLIORIN et al, 2014, p. 91) e em se relacionar com os outros. Mergulhamos na ideia de “[...] fazer um filme para alguém sobre nossas vidas, nossa forma de ver o mundo, nosso território, as coisas que nos afetam [...] o que conhecemos e queremos compartilhar, nossas histórias e invenções” (MIGLIORIN et al., 2014, p. 91).

Irani nos faz perceber a existência de outras narrativas cinematográficas, outras (suas) histórias. Estas carregam um pedaço da gente e certamente nos vemos, em alguns momentos, dentro dela. Como mencionado acima, essa “narrativa visual” (OLIVEIRA, 2016) descongela as imagens estereotipadas inventadas sobre nós. Em uma palestra dada em 2002, o professor José Ribamar Bessa Freire, coordenador do Programa de Estudo dos Povos Indígenas (PROÍNDIO) na UERJ, enumera cinco ideias equivocadas sobre o “índio brasileiro”. Dentre essas, ele descreve o equívoco da imagem congelada do indígena. “Enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha” (FREIRE, 2016, p. 13). Essa invenção quer minimizar as possibilidades dos povos nativos/originários de se conviver pelo Brasil afora. Apesar de não ter sido criada em aldeias, Irani e suas narrativas – territorializada e marcada por essa influência indígena –, desengessam esta configuração.

Qual é o caminho para a felicidade?

Durante muito tempo procurei a felicidade nos outros, o que eu não sabia é que sempre estive dentro de mim. (Irani Ribeiro Lima)

No “sentimento do mundo”, há uma imensa preocupação com os rumos que as pessoas

3 Nessa corrente de pensamento, as relações que seus ‘*praticantespensantes*’ estabelecem entre si – nas tantas redes educativas que formam e nas quais se formam, em “conversas”, repetimos – indicam os núcleos principais de articulação dos processos de pesquisa. Entendemos, ainda, que para dar conta dessas múltiplas e complexas relações precisamos de formas diferentes de expressá-las, com as múltiplas narrativas, imagens e sons que nelas surgem, percebemos que se tornou necessário buscarmos as articulações realizadas entre o que se produzia nas pesquisas dentro desta corrente e como atingiam aqueles com os quais elas se preocupavam: com os quais se realizavam, em primeiro lugar – os ‘*praticantespensantes*’ com quem “conversamos” e com os artefatos que “usam” – e com todos os interessados em Educação, também (ANDRADE; CALDAS; ALVES 2019, p. 20).

tomam enquanto seres humanos. Nilda Alves (2003) pegou o termo emprestado do poeta Carlos Drummond de Andrade (2022), nomeando assim o primeiro movimento das pesquisas com os cotidianos para nos dizer de maneira bem clara, franca e direta, que os protagonistas das ações das pesquisas cotidianistas são os *'praticantespensantes'*.

É preciso compreender que nossos muitos sentidos são convocados sempre nas relações das pesquisadoras e pesquisadores com os cotidianos, com os *'praticantespensantes'* desses tão diferentes e múltiplos *'espaçostempos'*. Desse modo, os processos de pesquisa nessa corrente exigem olhar, mas também ouvir, tocar, cheirar, degustar tudo aquilo que aparecer em nossos caminhos. (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019, p. 52, grifos do autor).

Tomados por esse sentimento do mundo, seguimos a proposta de Alves (2003) e mergulhamos em todos os sentidos ouvindo, tocando, degustando as histórias de Irani. Através de uma escuta atenta e um olhar sensível, um agir/pensar sugerido por Passos (2014), fomos nos envolvendo com os relatos dessa mulher afro-indígena. De alguma forma, em cada encontro, suas narrativas se aproximavam das nossas histórias, mostrando-nos a todo tempo que as histórias se cruzam e se completam, mas não se tornam uma única história (OLIVEIRA, 2020).

As histórias de vida de Irani nos levam a refletir sobre formas outras de narrar: são narrativas autobiográficas cujo desenrolar enaltece sua leitura de vida, suas formas de ver e entender o mundo. Arrasta-nos para fora da história única eurocentrada descrita pela escritora nigeriana feminista, Chimamanda Ngozi Adichie (2009), e nos coloca sobre o fato biográfico citado por Souza (2011), Irani se anuncia como sujeito e se enuncia como autora de sua própria história. Apesar do autor Elizeu Clementino de Souza (2011) pontuar a impor-

tância da autobiografia em relação à escrita, as narrativas cinematográficas de si também são dispositivos que preenchem a nossa formação, uma vez que “conhecer, ouvir, ler a vida do outro é um modo de formação” (SOUZA, 2011, p. 371). Assim, nossa personagem passa pelo “processo de emancipação do sujeito-ator-autor” (idem, p. 380), uma sujeita-atriz-autora, e busca uma “reflexividade autobiográfica na promoção da transformação das representações de si” (idem, 2011, p. 380).

O filósofo martinicano, Frantz Fanon (2008), pontua “que falar é existir absolutamente para o outro” (p. 33). À medida que Irani narrava suas memórias, começava a existir, para ela e para nós, uma mulher afro-indígena possuidora de narrativas guerreiras, atravessadas por diversas vivências e experiências interseccionais cotidianas baseadas no feminismo negro diaspórico (COLLINS, 2019; CRENSHAW, 2004; DAVIS, 2016; SANTOS, 2007 *apud* OLIVEIRA, 2020). A cada história enunciada, denúncias, denúncias e renúncias eram descobertas.

A fala de Irani é contaminada pela condição de mulher nordestina – sua primeira identificação – cujos apontamentos constantemente denunciam um olhar colonizador do sudeste sobre o nordeste, bem como confessa as dificuldades de sua travessia por uma sociedade fundamentada pelo patriarcado. Enquanto se narra, é como se suas histórias fossem sendo descascadas – é como um palimpsesto que vamos raspando e descobrindo os vários lugares que ela habita. Além disso, ela anuncia sua transformação em uma cidadã preparada para invadir os espaços que deseja.

Enquanto fala para a câmera e, monologando para diversos espectadores, Irani multiplica vozes e refuta um discurso único imposto pela branquitude sobre a mulher afro-indígena nordestina. Na verdade, uma imagem inventada do Nordeste com a qual nos acostumamos, ou ainda, fomos acostumados. “Ao promover

uma multiplicidade de vozes, o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal. Busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva” (RIBEIRO, 2017, p. 70). Falando, Irani se conta, narra seus traquejos e vicissitudes, tal como expõe uma contranarrativa mediante aquelas produzidas pelos processos sociomidiáticos dentro de uma sociedade classista e discriminatória.

As histórias de Irani são como a ginga da Capoeira. E por qual razão se ginga na Capoeira? Para movimentar-se de um lado a outro na roda, numa tentativa de ludibriar, enganar, confundir, driblar o companheiro de jogo. É na ginga que se arquiteta um ataque e até mesmo uma defesa. É uma negociação, uma verdadeira ação diplomática em que se evita o conflito direto na roda. Então para nós, Irani, com sua ginga, parece cada vez mais com a rainha a qual deu nome a esse movimento: a rainha do Ndongo, atual Angola no continente Africano, Nzinga Mbandi (1582-1663). A destemida rainha usava de sua perspicácia para vencer os adversários, ora enganando, ora fugindo, ora num combate direto. É o que Certeau (1998) vai chamar de “homem ordinário” ou, mais apropriado nesse caso, “mulher ordinária” – sujeito(a)s portadore(a)s de táticas por meio das quais conseguiam transformar o contexto em que viviam: roubando e ludibriando as estratégias impostas pelas camadas dominantes.

Percebemos nos depoimentos de nossa personagem conceitual um gingar com as adversidades da vida, em que a busca pela felicidade sempre foi um dos seus ideais. Irani acreditava que a felicidade estava nos outros, ou seja, os outros diziam qual era o caminho para chegar à sua felicidade. E, para nós, essa narrativa refletia a felicidade nos moldes do colonizador. Gradualmente, na trajetória de sua vida, isso foi mudando. Para ela, as vozes gritantes colonizadoras quase desenvolveram

um novo ser capaz de esquecer/apagar o que um dia foi sua identidade, seus sonhos e sua cultura. O deslocamento identitário acontece em razão de haver uma tendência em permitir que as tantas histórias – sem perfis esteticamente pré-definidos pelo modelo padrão eurocentrado – não se encaixem socialmente. Desse modo, para atender a um modelo ideal de vida de sujeitos, Irani acreditava que esquecer sua identidade e adotar um único jeito de pensar sobre os sujeitos e os lugares era o caminho possível. Para nós, tal assertiva é uma agressão à diversidade, pois o convívio com as diferenças é uma riqueza, dada a existência de pessoas advindas de variadas culturas no mesmo espaço.

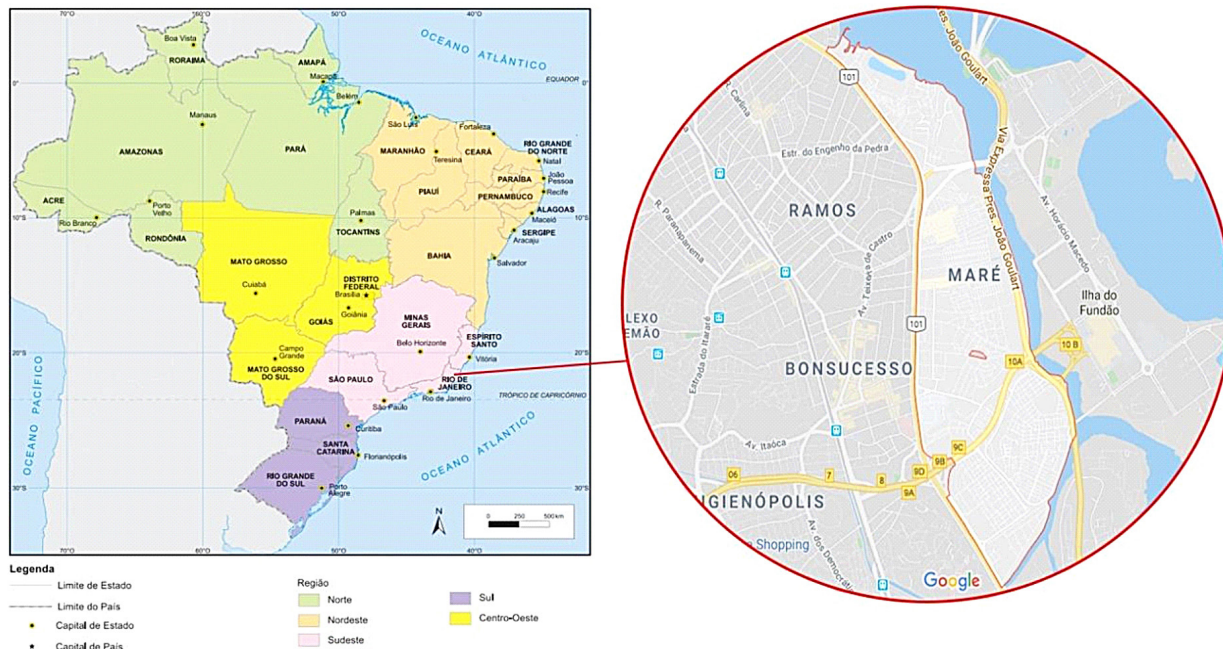
Sobre isso, a escritora afro-americana, Angela Davis (2016), nos ajuda a entender sobre o sentimento vivido por Irani, sendo este retratado em reflexões feitas pela autora no livro *Mulher, raça e classe*. Davis pontua como a mulher negra é desumanizada e nos mostra “[...] a necessidade da não hierarquização das opressões, ou seja, o quanto é preciso considerar a intersecção de raça, classe e gênero para possibilitar um novo modelo de sociedade” (DAVIS, 2016, p. 12). Logo, é necessário salientar um fato importante da nossa realidade histórica: “a consciência da opressão ocorre antes de tudo por causa da raça” (GONZALEZ, 2020, p. 147), isto é, o primeiro olhar que nos atravessa é racial. Daí a importância de nossa personagem reconstruir parte da sua identidade indígena e resgatar a cultura negra na sua história quando se autodeclara uma mulher afro-indígena.

Irani não desistiu de buscar os seus sonhos. Ela resume sua história em dez minutos e deixa claro o quanto somos um país excludente. Conta que seu sonho de ser professora nasceu muito cedo, mas só ingressou em uma universidade aos 42 anos para cursar Pedagogia. Antes da tão sonhada universidade pública, ela

concluiu os estudos à noite – pois precisava trabalhar durante o dia e cuidar de três filhos. O antigo oitavo ano findou em 1999, pelo Telecurso 2000,³ na Igreja Nossa Senhora da Paz. Já

o Ensino Médio foi concluído em 2003 no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) 326. Tudo perto de sua casa, no Parque União, na Maré (RJ).

Figura 1 e 2 – Mapa do Brasil e mapa editado da Cidade do Rio de Janeiro



Fonte: Google Maps.

O bairro da Maré, região conhecida também como o Complexo da Maré,⁴ é uma aglomeração de 15 favelas na zona norte do Rio de Janeiro. Toda a região era ocupada por pântanos e manguezais junto à orla da Baía de Guanabara e abrangia vários acidentes geográficos que desapareceram com os sucessivos aterros. Suas delimitações geográficas são definidas pela Baía de Guanabara e três vias expressas: Avenida Brasil, Linha Amarela e Linha Vermelha (BRITO, 2021).

A área começou a ser ocupada na primeira metade do século XX, pois a cidade do Rio de

Janeiro crescia e, com isso, as mãos de obra eram necessárias. Aliados a esses fatores, a seca também impulsionava a diáspora nordestina para a região Sudeste, de modo que a Maré ia se compondo como um grande território de migrantes nordestinos. O termo “maré” tem origem no fenômeno natural que afligia os moradores das palafitas construídas na região a partir de 1940. Em 1982, foi implementado o “Projeto Rio”, grande intervenção pública para reassentar os moradores das palafitas em conjuntos habitacionais. Tais conjuntos foram erguidos sobre aterros dos manguezais do antigo Saco de Inhaúma e da Ilha do Pinheiro, atualmente um parque ecológico.

O “território” é um conceito muito discutido dentro das ciências geográficas. Mas há outras disciplinas do mundo acadêmico, que por um viés multidisciplinar, buscam superar o conceito de território relacionado somente

3 O Telecurso é uma tecnologia educacional, reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), que oferece escolaridade básica de qualidade. Atua na solução de problemas educacionais que impactam nas avaliações nacionais, como distorção idade-série, evasão escolar e defasagem na aprendizagem. Disponível em: <<http://www.telecurso.org.br/>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

4 Disponível em: <<https://www.data.rio/app/bairros-cariocas>>. Acesso em: 9 jan. 2021.

a dimensões continentais. Partindo dessa premissa, pensamos o Complexo da Maré através das concepções de Xavier (2012). Entende-se o território como “[...] um ‘campo de forças’, uma teia ou rede de relações que, a par de sua complexidade interna, define num só tempo um limite e uma alteridade” (XAVIER, 2012, p. 1013).

A territorialidade nesse sentido vai se compondo de forma subjetiva e relacional, podendo ser conhecida e reconhecida por suas diversas formas e expressões, ou seja, é um patrimônio cultural (XAVIER, 2012). Para Sodré (2002), o território é um “espaço-lugar” substanciado nas memórias que seus agentes constroem, sendo por isso forças ativas e simbólicas. Na Maré, os migrantes recém-chegados juntavam-se aos pescadores e construíam suas moradias sobre as palafitas num processo de associativismo. Cerca de quatro décadas depois, em 1994, a Prefeitura do Rio de Janeiro oficialmente declarou o bairro da Maré como sendo a 30ª Região Administrativa.⁵

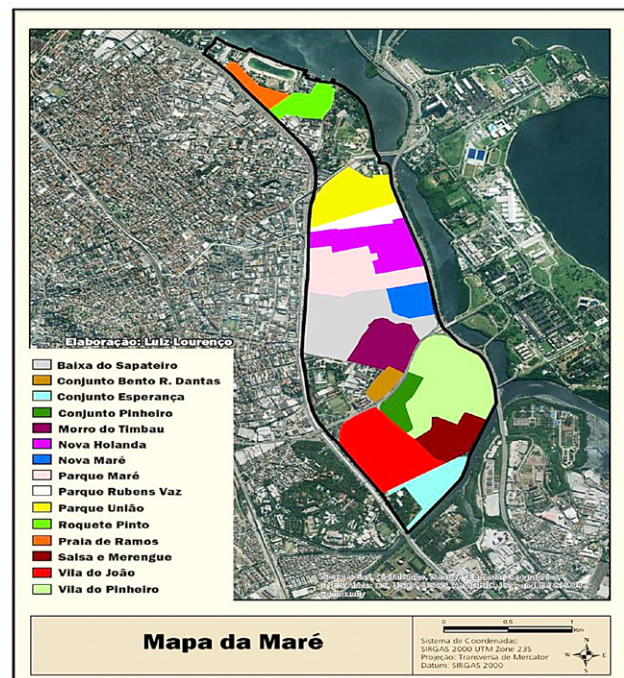
O geógrafo carioca, professor e pesquisador, Luiz Lourenço (2017), nos informa que sua prática pedagógica no ensino de geografia no bairro da Maré se dá através da cartografia social e alternativas de estudos decoloniais.

A cartografia é uma ferramenta de ensino essencial no campo da Geografia, uma vez que é através dela que podemos mensurar, representar e reconhecer a espacialidade dos territórios e suas particularidades. Sua importância nas salas de aula reside em sua capacidade ilustrativa de revelar aos estudantes aspectos gerais sobre um determinado local. A partir da visualização espacial do território, é possível desenvolver as temáticas concernentes ao ensino de Geografia, criando nexos entre o arcabouço teórico dos conteúdos e seus reflexos no entendimento das dinâmicas territoriais (LOURENÇO, 2017, p. 77).

5 Disponível em: <<https://racismoambiental.net.br/2017/01/20/um-mergulho-na-historia-o-nascimento-e-formacao-do-complexo-da-mare/>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

Lourenço (2017) nos informa que as principais ferramentas para o ensino de Geografia são os mapas do local, muitas vezes sem qualquer representação cartográfica sobre a realidade do lugar, obrigando os professores a usarem estes ou se reinventarem. No que tange ao corpo discente, esses mapas oficiais criam dificuldades de entender situações reais da sua própria localidade. Para tal, foi desenvolvido um mapa pelo próprio autor através de um projeto educacional no Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), uma Organização Não Governamental (ONG) que atua nos segmentos de educação, comunicação, memória e cultura, sendo uma importante referência dentro do bairro da Maré.

Figura 3 – Mapa da Maré por Luiz Lourenço



Fonte: Giramundo – Revista de Geografia do Colégio Pedro II.

Em 2013, de acordo com o Censo Populacional local – Redes da Maré –, somava-se 139.073 moradores distribuídos em 47.758 domicílios. A economia local conta com 3.182 empregos, destacando-se aí os bares (660) e os salões de beleza (307). Atualmente, é o maior complexo do Brasil; além de abrigar 46 escolas municipais,

porém, com um percentual menor no ensino médio se comparado ao restante da cidade do Rio de Janeiro. Apenas 2,4% dos moradores do complexo cursam a universidade.⁶

Consequentemente, é essencial entender a favela como um território integrante da cidade, mesmo que esta esteja à margem (COLLINS, 2019) dela. Apesar de ser visto como um espaço cujos habitantes não são pertencentes ao centro urbano e estar repleta de clivagens sociológicas que interferem nos modos de vida destes sujeitos favelados, faz-se necessário entender como sua população move as engrenagens dos lares, indústrias e comércios viabilizando o funcionamento da cidade. A favela se mantém, (re)produz-se e é base para a economia dos municípios a partir da mão de obra de seus moradores (BRITO, 2021). Nesse sentido,

A margem não deve ser vista apenas como um espaço periférico, um espaço de perda e privação, mas sim como espaço de resistência e possibilidade. [...] é um local que nutre a nossa capacidade de resistir à opressão, de transformar e imaginar mundos alternativos e novos discursos. (KILOMBA, 2019, p. 68).

Pelas varedas caminhou até chegar à universidade

*Já andei muito a pé nessa vida...
Agora é mais ônibus, trem e metrô.
(Irani Ribeiro Lima)*

Após 11 anos, Irani conseguiu retornar aos estudos e retomar o sonho de se tornar professora. No final de 2013, ela procurou um pré-vestibular comunitário e inscreveu-se no Redes da Maré na favela da Nova Holanda (território integrante do Complexo da Maré), porém só foi aprovada no final de 2015. Para a alegria da família, dos amigos e principalmente dela, entrou na Faculdade de Educação para cursar

Pedagogia na UERJ em 2016. Uma nova visão de mundo se abria para Irani e, conseqüentemente, o choque de realidades.

Ao entrar na universidade, ela conheceu um outro mundo que lhe possibilitou perceber o quanto sua trajetória de vida a tinha feito esquecer sua própria história. Inclusive, a realização de seu sonho; pois, em seu íntimo, era comum a ideia de que não seria mais capaz de aprender. Não podemos dizer que Irani nesse momento resgatava suas memórias, pois o conceito de memória é um processo dinâmico com deslocamentos e permanências. Não é um “simples depósito de dados” ou “uma busca do que se fixa, do que não se transforma, do que é estável” (BARATA, 2002, p. 9). A memória vai se constituindo a partir daquilo que lutamos para lembrar e daquilo que lutamos para esquecer.

Ela não nos conduz a reconstituir ou recuperar o passado, mas sim a reconstruí-lo com base nas questões e nas indagações que formulamos e que fazemos a ele, questões que dizem mais de nós mesmos e de nossa perspectiva presente. (OLIVEIRA, 2011, p. 1).

Outro choque relatado por Irani, ao ingressar na Faculdade de Educação, foi ver entrar em sua sala de aula uma professora negra. O susto foi grande. Simplesmente para Irani e para muitos outros estudantes, não era comum encontrar uma professora universitária concursada negra, inclusive fluente na língua inglesa e com pós-doc. nos Estados Unidos. Naquele momento, não percebia que seu pensamento reproduzia ideologias coloniais. Inclusive, como ela mesmo relata, esse pensamento de rejeição da imagem da docente era corroborado também por alguns colegas negros e isso a incomodava.

Para Irani, duas questões já a inquietavam no cotidiano acadêmico. A primeira era o acesso de pessoas negras à universidade e a ocupação de cargos dentro dela. Como se dava aquele processo? A segunda era uma questão identitária, ou seja, como ela e seus(as) cole-

⁶ Disponível em: <<https://redesdamare.org.br/br/info/12/censo-mare>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

gas de curso não se reconheciam negro(a)s? Talvez, naquele momento, faltasse a eles leituras de teóricos como Stuart Hall (2015) e seus escritos sobre a possível existência de uma “crise de identidade” ou Paul Giroy (2001) sobre diáspora a partir do “Atlântico Negro”, propondo novos olhares para essa temática. Ou ainda, de Frantz Fanon (2008) e Achille Mbembe (2018) cujas reflexões são pautadas sobre a construção dos conceitos de “negro” e “raça”, bem como as relações entre Europa e África através do colonialismo. Além da população negra precisar de uma tomada de consciência para o que Fanon chamou de “ascensão coletiva em humanidade” (MBEMBE, 2018, p. 305).

Contrário a essa tomada de consciência, vive-se sob o modelo introjetado de uma cultura dominante/colonizadora. A autora nigeriana já citada, Adichie (2009), adverte sobre “o perigo de uma história única”, questionando o não reconhecimento e o apagamento de histórias outras. A referida escritora indaga sobre a cultura na qual vivia, os livros lidos e a falta de autores que dialogassem com sua identidade. Tal concepção, por exemplo, explica por qual razão Irani não se reconhecia em sua cultura.

E, neste processo de reconhecimento, a abelha enfurecida voa e atravessa (sendo também atravessada) pelos territórios já supramencionados. O curta leva a personagem das fronteiras do Ceará às margens da favela do Parque União, projetando as inúmeras narrativas e resistências desses lugares. A câmera que filma seu caminhar entrando no CIEP daquela comunidade é a mesma que a acompanha pelos corredores da universidade, de onde sua voz ecoa. Num dado momento, a câmera repousa para gravar suas “fotografias narradas” (MIGLIORIN, 2014, p. 49), enfocando a importância de se “[...] perguntar o que está por trás de uma imagem, que tipo de história as pessoas querem contar e como as contam” (idem, p.49). Enquanto isso, Irani documenta as imagens que compõem o entorno de sua biografia nos fazendo intensificar os olhares sobre os territórios vividos por ela, bem como redescobrir histórias destes espaços por onde ela transitou e ainda transita.

Minha terra... o lugar que habita em mim

Redescobrimo a identidade afro-indígena que sempre existiu em mim! (Irani Ribeiro Lima)

Figuras 4 e 5 – Mapa do Brasil e mapa editado do estado do Ceará



Fonte: Google Maps.

Croatá é um município brasileiro do Estado do Ceará, fundado em 3 de maio de 1988.⁷ Ao redor da primitiva capela de Nossa Senhora das Dores, desenvolveu-se o atual centro urbano, emancipado do Inhussu. Localiza-se na microrregião da Ibiapaba, mesorregião do noroeste cearense – faz parte das terras da serra dos Cocos, localizado no lado sul da Chapada da Ibiapaba, situada na divisa com as terras do sertão de Crateús. Era habitado por nações indígenas como os tupis (tabajaras, tupinambás) e tapuias (calabaças, cararijus, kariris, inhamuns, karatis, jaburus, javanbés).

Fizemos questão de descrever este território uma vez que o mesmo é nitidamente marcado pela cultura indígena, ou seja, “território é um espaço de identidade ou pode-se dizer que é um espaço de identificação” (KAMBEBA, 2020, p. 63). A identidade de Irani não é apagada após sua saída de Croatá. Ao contrário, ela a carrega em seu corpo afro-indígena para dentro da cidade para a qual se muda e para dentro da universidade onde se gradua, como demonstrado nos parágrafos abaixo. Nascida na Aldeia Belém do Solimões do povo Tikuna, a mestra geógrafa, Márcia Wayna Kambeba, assim como Irani, exalta a necessidade de

Buscar conhecer seu passado histórico, partilhando conhecimentos e saberes, tendo como ensinamento a experiência dos que são a memória viva. Viver a afirmação étnica baseada no reconhecimento de um povo e lutar por reivindicações que contribuam de certa forma para uma coletividade é nisso que consiste a luta, identidade e a cultura dos povos indígenas. O território é o lugar onde se tem uma rede de relações envolvendo saberes: econômico, sociocultural, político e por isso é sagrado. (KAMBEBA, 2020, p. 62).

7 Disponível em: <<https://www.croata.ce.gov.br/>>; <<http://www.camaracroata.ce.gov.br/>>. Acesso em: 3 fev. 2020.

Esta força cultural e ancestral dos povos indígenas, atravessada em Irani, é um presente – um presente social deixado por nossa autora-atriz em cada lugar onde ela habita e onde se envolve socioculturalmente. Fazendo-nos refletir também, e principalmente, sobre a importância da inclusão de diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira nos currículos escolares: tanto nos estabelecimentos de Ensino Fundamental quanto nos de Ensino Médio, públicos e privados, como obriga a legislação brasileira. Seja através da luta dos povos indígenas no Brasil e/ou a dos negros desde que foram trazidos brutalmente da África. O resgate das contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil são fundamentais na (des)construção da nossa identidade.

A elevação do povoado Croatá à categoria de vila ocorreu em 1929. Depois da denominação original, chegou a chamar-se Presidente Kennedy; porém, foi alterado por uma lei estadual em 1965 e tornou a chamar-se Croatá. O município é dividido em oito distritos: Croatá (sede); Barra do Sotero; Betânia; Santa Tereza; Repartição; Lagoa da Cruz; Vista Alegre; e São Roque. As principais fontes de água fazem parte da bacia do Rio Parnaíba, sendo elas o rio Inhussu, os riachos Cana Brava, Canindé Grande, Cruz, Macambira, São Roque e outros tantos. Existem ainda açudes de grande porte, mas destaca-se a Lagoas das Mercês. A economia local é baseada na agricultura (café, banana, cana-de-açúcar, mandioca e feijão) e na pecuária (bovinos, suínos e avícolas). Os principais eventos culturais são: Aniversário de emancipação política do Município (3 de maio) e o Dia da Padroeira Nossa Senhora das Dores (15 de setembro).

Figuras 6 e 7 – Paróquia Nossa Senhora das Dores



Fonte: Arquivo da Prefeitura de Croatá (CE), Facebook: 3 maio 2018.

O topônimo “Croatá” é uma alusão à planta silvestre da família das bromélias, também chamada gravatá, coroatá, caruá, coroa, crauá, croá, caroá, abundante na região e com diversas utilidades. Das folhas, retira-se uma fibra sedosa que serve para fazer cordas, linhas de pesca, capacho e até alimento. É bem resistente à variação de temperatura, solo e estiagem.

Possui ciclo perene, poucas folhas espinhosas, que remetem ao abacaxi e flores em tons avermelhados, chamando atenção pelo colorido e beleza. Elas são repletas de néctar e polinizadas por beija-flores. Produz frutos arredondados em belos cachos, de cor amarela quando amadurecem, de sabor agradável e polpa suculenta. Eles são comestíveis e amplamente utilizados na medicina popular.

A planta propaga-se pelas sementes ou pela separação de brotos. As folhas da planta fornecem fibra para a confecção de barbantes, linhas de pesca, tecidos, cestos, esteiras, sandálias e chapéus. Além de outras peças artesanais e decorativas, que geram renda para famílias da caatinga ao tirarem sustento da exótica planta. Inclusive, as memórias de infância de Irani ainda estão carregadas pelas amarras feitas nos feixes de lenha, tais como as brincadeiras de pular corda. Mas, como toda planta, ela também pode ser usada para finalidades ornamentais, porque suas flores são lindas e os frutos chamam atenção pelo formato e textura, sendo encontrada em quintais das casas da roça, em feiras e mercados locais.

Figuras 8 e 9 – Croatá



Fonte: Site Cerratinga.

Todas estas informações são carregadas pelo corpo de Irani. Brotam do seu corpo afro-indígena para dentro da sociedade onde atua, demonstrando como a cultura indígena segue entrelaçada à natureza assim como a fibra do croatá. Um entrelaçar rizomático que elimina a ideia de não resistência dos nativos perante à colonização, outro equívoco pregado sobre inúmeros povos indígenas brasileiros. Atravessam sua vivência e sua história biográfica e, agora, cinematográfica. A beleza e a simplicidade das tantas culturas que costuram o tecido social brasileiro e que são esquecidas e minimizadas pela intelectualidade acadêmica dos ditos principais estados do Brasil. O filme de Irani é também um acontecimento heterobiográfico, pois ele nos afeta intensamente. A heterobiografia acontece

[...] quando as suas experiências de vida se deparam com as experiências de vida de uma outra pessoa que conta a você sobre o que viveu. Quando você se reconhece na história que o outro conta, acontece a heterobiografia: que é a interpretação de si por meio das narrativas experienciais de uma outra pessoa. (PAIVA, 2018, n.p).

Assistir a Irani, é afetar-se, é se reconhecer em algumas falas, em algumas de suas histórias dentre as tantas editadas e que nos levaram a refletir sobre nós mesmos. Provavelmente, foi assim que muitos se sentiram ao assistir à contação da trajetória de Irani e suas passagens pelos mais diversos territórios brasileiros.

Considerações finais

Nossas histórias importam! E a narrativa de Irani nos incentiva a pensar em histórias outras de um Brasil plural e diverso, que, assim como a história dela, são atravessadas por muitas experiências interseccionais cotidianas (COLLINS, 2019; CRENSHAW, 2004; DAVIS, 2016;

SANTOS, 2007 *apud* OLIVEIRA, 2020). Com conflitos, negociações e tensões que dão a sua vida um novo sentido a partir do seu reconhecimento como afro-indígena. Este texto e a produção audiovisual podem ser utilizados como referência para propostas pedagógicas nos cursos de formação de professoras e professores, como uma das formas de aplicabilidade das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, cujos artigos tornam obrigatório o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena” nas redes escolares.

Não podemos ignorar que somos um país racista! Um país que silencia e apaga histórias em detrimento de outras. Poder narrar a história de Irani através das suas descobertas é também uma forma de enfrentamento do racismo. E, atualmente só é possível falar sobre esse enfrentamento porque os movimentos sociais – negros, indígenas e outros –, através de muita resistência e lutas por emancipação, conseguiram tal reconhecimento. Além disso, “é preciso superar a base de conhecimento da cultura colonial, marcada pelo racismo, pela injustiça cognitiva e por todas as formas de desigualdade social, cultural e econômica” (BANIWA, 2017, s/p), defende o antropólogo e professor da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Gersem Baniwa. Através de seus estudos, notamos a importância de ir além da epistemologia ocidental, mostrando a interculturalidade das sociedades tão presente em Irani. Não há aqui quaisquer intenções de eliminar determinadas narrativas, visamos coexistir através de outras histórias.

Reconhecer a existência do racismo entrincheado na construção do nosso Estado-Nação oportuniza-nos visualizar a importância da formulação de ações práticas e teóricas imediatas, como as já citadas e utilizadas pela protagonista deste trabalho. Podemos citar as políticas públicas, tais como: conjuntos de programas, ações e decisões tomadas pelos

governos – nacionais, estaduais ou municipais – com a participação direta ou indireta de entes públicos e/ou privados, visando assegurar os direitos à cidadania para vários grupos da sociedade ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico.

Esses direitos assegurados na Constituição Federal Brasileira de 1988 dialogam com a alteração prevista na Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O objetivo é o resgate das contribuições históricas dos dois grupos étnicos (negros e indígenas) citados neste artigo; tanto nas áreas social e econômica, quanto na política. Logo, as temáticas sobre “História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena” deverão ser ministradas durante todo o ano letivo. Nesse caso, observa-se a preocupação com o sistema educacional do país que não poderá mais aceitar a parcialidade e os preconceitos de outrora.

Tomados por todas as mudanças políticas e sociais ocorridas no país nas últimas décadas, trabalhamos e (re)inventamos outros olhares junto com Irani, além de filmarmos pensando noutros territórios e alteridades. Foi imerso neste “[...] processo que descobrimos a força que existe em criar um ponto de vista sobre o mundo ou um lugar para ouvir o que nunca antes havíamos parado para escutar” (MIGLIORIN *et al*, 2014, p. 11-12). Entendemos, então, que se narrar também é existir para o outro e, além disso, é modificar o outro. Somos afetados e entendemos que Irani, simplesmente, afeta-nos e nos modifica.

Referências

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo da história única**. TED Ideas Worth Spreading, 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br>. Acesso em: 2 abr. 2021.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. Rio de Janeiro: Record, 2022.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Teias**. Rio de Janeiro: ano 4, nº 7-8, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967/0>. Acesso em: 2 abr. 2021.

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSUKIND, Maria Luiza; PEIXOTO, Leonardo (orgs). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente - questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019. p. 160-179.

BANIWA, Gersem. **É preciso superar a epistemologia colonial**. Jornal da Universidade Federal de Goiás - UFG, Goiás, 28 jul. 2017, Notícias, p.1. Disponível em: <<https://www.ufg.br/n/99084-e-preciso-superar-a-epistemologia-colonial-diz-gersem-baniwa>>. Acesso em: 23 maio 2022.

BARATA, Denise. **Permanências e deslocamentos das matrizes arcaicas africanas no samba carioca**. XXV Congresso brasileiro de ciências da comunicação, 25ª ed., Salvador. 2002, Salvador. Anais XXV CBCC. Salvador: CBCC, 2002. p. 1-17.

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 dez. 2021.

BRITO, Aline Regina Cardozo de. **Trajetórias de mulheres negras**: traduções transatlânticas entre mares e Marés. 2021. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

CAMPOS, Yussef Daibert Salomão de. O patrimônio cultural e o protagonismo indígena na Constituinte de 1987/88. Entrevista com Ailton Krenak. **Horizontes Antropológicos** [Online], 51 | 2018. Disponível em: <http://journals.openedition.org/horizontes/2338>. Acesso em: consultado o 22 maio 2021.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento fe-

minista negro. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzzsGrvmFTKFqr6GLVM-/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberle Williams. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. In: VV.AA. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004. Disponível em: <<https://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>>. Acesso em: 1º abr. 2020.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

FANON. Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON. Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução Eunice Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: 3ª reimpressão. Ed. UFJF, 2015.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**, v. 01, n. 2, p. 1-21, 2016. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2534828/mod_resource/content/1/Cinco%20ideias%20equivocadas%20sobre%20o%20indio%20.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência**. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: CANDAU, Vera; MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo**. 8ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011. p. 67-89.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Orgs). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, in-**

tervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 139-150.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber** [recurso eletrônico]. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação** – episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOURENÇO, Luiz Augusto Ferreira. Cartografias da decolonialidade: o ensino de geografia no bairro Maré. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 77-89, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/index>>. Acesso em: 9 jan. 2021.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MIGLIORIN, Cezar et al. **Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos**. Niterói: Editora da UFF, 2014.

NATIVIDADE, Lindinalvo. O Discurso Pedagógico na prática da Capoeira. **Teias**. v. 12. n. 26, p. 171-180, set./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24218/17197>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

COUTINHO, Eduardo. O cinema documentário e a escuta sensível da alteridade. In: OHATA, Milton (org.). **Eduardo Coutinho**. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 21 e 47.

OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de. **História, memória e a construção de enunciados**: algumas reflexões teóricas. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, FFLCH USP, XXVI Anais, p. 1-15, julho 2011. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/32-snh26>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

OLIVEIRA, Danielle Christina do Nascimento. Meu cabelo não é só estética, é também política: os movimentos sociais e as narrativas visuais. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/**

as (ABPN), [S.l.], v. 8, n. 20, p. 217-230, out. 2016. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/%20article/view/18>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

OLIVEIRA, Danielle Christina do Nascimento. **Sobre a tessitura de redes de afetos**: diálogos com mulheres negras da Baixada Fluminense. 2020. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

PAIVA, Élica. A narrativa de quem ensina a contar histórias. [Entrevista concedida a] Avoador, jornalismo com profundidade. Avoador: Papo aberto, Bahia, s/p, maio, 2018.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto. Encontros cotidianos e a pesquisa em Educação: relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 51, p. 227-242, jan./mar. 2014. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/er/a/G7jDC5FW8qxVfVxPXT5HyQj/?lang=pt>>. Acesso em 15 dez. 2021.

REDES DA MARÉ. **Censo de Empreendimentos Econômicos da Maré**. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2014.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

SANTOS, Carolina da Costa. **O(s) nós das redes de conhecimentos e subjetividades**: entre possibilidades de fiar narrativas e literatura brasileira. In: VI Seminário Internacional – As redes educativas e as tecnologias, 6ª ed., 2011, Rio de Janeiro, **Anais...** p.

1-13, VI Seminário Redes. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

SANTOS, Sônia Beatriz dos. Feminismo negro diaspórico. **Revista Gênero**, Niterói: UFF, n. 1, v. 8, p. 11-26, 2007. Disponível em: <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/157>. Acesso em: 30 mar. 2019.

SIMPLESMENTE IRANI. Direção de Aline Brito e Danielle Oliveira. Rio de Janeiro: curta, Festival 8ª curta na Uerj, 2019. Disponível em: <<https://youtu.be/Q9JQyrdwEDw>>. Acesso em: 3 fev. 2020.

SODRÉ, Muniz. **O Terreiro e a Cidade**: a forma social negro-brasileira. Rio de Janeiro: Imago; Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTIN, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. [online]. vol.27, n.1, p. 369-386, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>.

XAVIER, Maria Aparecida de Sá. Territorialidades e identidades para construção de uma horizontalidade na promoção da saúde: alguns apontamentos críticos. In: I Simpósio Internacional sobre Território e Promoção da Saúde, 1ª ed., 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: SIS, 2012. p. 1010-1019.

Recebido em: 15/01/2022

Revisado em: 31/05/2022

Aprovado em: 15/06/2022

Publicado em: 31/08/2022

Aline Regina Cardozo de Brito é mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da Educação Básica. Membro-pesquisadora do Grupo de Pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano (ProPEd) da UERJ. *E-mail*: alinercbrito@gmail.com

Danielle Christina do Nascimento Oliveira é mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da Educação Básica. Membro-pesquisadora do Grupo de Pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano (ProPEd) da UERJ. *E-mail*: danielle.danichris@hotmail.com

Irani Ribeiro Lima é pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da Educação Básica. Membro-pesquisadora do Grupo de Pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano (ProPEd) da UERJ. *E-mail*: iraniribeiro28@gmail.com

Lindinalvo Natividade (*in memoriam*) foi doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor da Educação Básica. Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano (ProPEd) da UERJ. *E-mail*: nativacapoeira@gmail.com

HOMENS GAYS NO TWITTER: PERFORMANCES DE AUTOEROTISMO

■ RICARDO DESIDÉRIO

<http://orcid.org/0000-0003-2779-2696>

Universidade Estadual do Paraná

■ EDVALDO SOUZA COUTO

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

Universidade Federal da Bahia

RESUMO

O Twitter é um artefato cultural para além de breves postagens. Os poucos caracteres dão espaço para que seus usuários façam postagens informativas, mas também produzam narrativas e abordagens sexuais e pornográficas. Nesse contexto, a partir dos aportes teóricos dos estudos culturais na educação e dos estudos de redes sociais na educação, o artigo apresenta resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar como são construídas as performances de autoerotismo de um grupo de homens gays no Twitter, destacando discursos e pedagogias que educam o olhar por meio dessas interações em rede. O método usado foi o qualitativo, de cunho descritivo e analítico, numa perspectiva dos estudos de redes sociais, numa abordagem da etnografia virtual. O método de análise foi a análise de conteúdo. Os resultados apontam que os perfis analisados promovem a exibição performática do autoerotismo, ressaltando sexualidades construídas em e para as telas. Tais performances são repletas de pedagogias que orientam modos de ser gay e a educação do olhar na era das conectividades.

Palavras-chave: Tecnologia Educacional. Pedagogia do corpo. Pedagogia da sexualidade. Autoerotismo. Twitter.

ABSTRACT

GAY MEN ON TWITTER: PERFORMANCES OF AUTOEROTICISM

Twitter is a cultural artifact beyond the brief posts. The few characters provide space for its users to make informative posts, but also produce sexual and pornographic narratives and approaches. In this context, based on the theoretical contributions of cultural studies in education and social network studies in education, the article pres-

ents the results of a research that aimed to analyze how the performances of autoeroticism of a group of gay men on Twitter are constructed, highlighting discourses and pedagogies that educate the sight through these network interactions. The method was qualitative, descriptive, and analytical, from the perspective of social network studies, in a virtual ethnography approach. The analytical approach was content analysis. The results indicate that the analyzed profiles promote the performative display of autoeroticism, highlighting sexualities constructed on and for the screens. Such performances are full of pedagogies that guide ways of being gay and the education of the sight in the era of connectivities.

Keywords: Educational Technology. Pedagogy of the body. Pedagogy of sexuality. Autoeroticism. Twitter.

RESUMEN **HOMBRES GAYS EM TWITTER: PERFORMANCES DE AUTOEROTISMO**

Twitter es un artefacto cultural que va más allá de los posts cortos. Los pocos caracteres dan lugar a sus usuarios para hacer posts informativos, pero también producir narraciones y abordajes sexuales y pornográficos. En este contexto, desde las aportaciones teóricas de los estudios culturales en educación y los estudios de redes sociales en educación, el artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo fue analizar cómo se construyen las performances de autoerotismo de un grupo de hombres gays en Twitter, destacando los discursos y pedagogías que educan la mirada a través de estas interacciones en red. El método utilizado fue cualitativo, de carácter descriptivo y analítico, en una perspectiva de estudios de redes sociales, en un enfoque de etnografía virtual. El método de análisis fue el Análisis de Contenido. Los resultados indican que los perfiles analizados promueven la exhibición performativa del autoerotismo, destacando las sexualidades construidas en y para las pantallas. Estas actuaciones están llenas de pedagogías que orientan las formas de ser gay y la educación de la mirada en la era de las conectividades.

Palabras clave: Tecnología educativa. Pedagogía del cuerpo. Pedagogía de la sexualidade. Autoerotismo. Twitter.

Introdução

Considerada uma das manifestações mais naturais da sexualidade humana, a masturbação se evidencia como o tabu mais íntimo da moral sexual do ocidente (BRENOT, 1998). Contudo, nas duas últimas décadas, as redes sociais digitais, como dispositivos culturais, tornaram-se ambientes privilegiados para a exibição de si, para a narrativa estridente das intimidades – inclusive do autoerotismo, supostamente reais ou mais um menos inventadas, que atrás de curtidas, corações, *retweets*, almejam maior visibilidade.

Essa visibilidade se expressa por narrativas pessoais compostas de imagens que formatizam o sexual, como acontece com a masturbação, refere-se a um ato pessoal, de domínio privado, do corpo e do íntimo, mas que no Twitter é publicizado. O Twitter é uma plataforma de rede social digital que passou a ser um dispositivo cultural privilegiado para narrativas e visibilidades de desejos e performances sexuais, individuais ou coletivas. Segundo Santaella e Lemos (2010), essa rede social é uma plataforma que ganhou uma grande proporção nos últimos anos por todo o mundo, sendo o Brasil um dos principais países responsáveis pelo crescimento da rede.

Ao contrário de outras plataformas de redes sociais, como Facebook e Instagram, o Twitter não impõe restrições aos conteúdos de teor sexual. A única regra para a remoção de postagens com conteúdos sexuais é que as imagens não estejam atreladas a nenhum tipo de incentivo à violência. Assim, as imagens que são postadas, constroem os modos como vivemos e nos relacionamos com outras pessoas na cibercultura (LÉVY, 2010), estruturando o mundo contemporâneo. Afinal, as imagens educam (ALMEIDA, 1999a, 1999b, 2004; COUTINHO, 2003; MIRANDA et al., 2005; MIRANDA, 2001, 2008; FERRARI, 2012; SILVA, 2015).

Logo, é a partir de cada postagem que podemos refletir sobre o papel das imagens e de seus discursos na educação do olhar, uma vez que elas operam e normatizam “[...] práticas culturais que educam nosso olhar e sobre os efeitos desse olhar sobre quem olha” (FERRARI; CASTRO, 2012, p. 14). Cada ação, seja ela de fotografar, filmar, editar e compartilhar, por exemplo, é um ato de quem vive a era das conectividades e que hoje é parte do cotidiano de milhares de pessoas, na qual o sujeito, cada vez mais conectado à internet, está estimulado a falar de si, a narrar intimidades, publicizar alegremente seu eu em constante metamorfose, sobretudo por meio de fotografias e vídeo (COUTO, 2015a).

Assim, nesse processo de compartilhamento de nossas próprias intimidades, Couto (2015a, p. 175) afirma que,

[...] independente de serem verdadeiras, falsas ou fantasiosas, as muitas narrativas de si são expressões reais, ao menos, dos verdadeiros desejos desses sujeitos.

Parece que a exibição de si, na rede, atende a uma demanda atual. Ao mesmo tempo em que a completa espetacularização da intimidade remete aos desejos imediatos e aos gozos fáceis, também demonstra que os sujeitos tratam de compreender os acontecimentos e o mundo, reinventam, inovam a si mesmos e as suas experiências de vida.

Nesse sentido, como usuários do Twitter, observamos e interagimos com vários perfis de homens gays que exibem suas performances autoeróticas em busca de visibilidade para si e seus desejos, ressaltando suas práticas individuais ou coletivas do autoerotismo.

Ao considerarmos esses aspectos, com aportes teóricos dos estudos culturais na educação e dos estudos de redes sociais na educação, o objetivo do artigo foi analisar como são construídas as performances sexuais de um grupo de homens gays no Twitter a partir

da prática da masturbação, destacando discursos e pedagogias que educam o olhar por meio dessas interações em rede. O método usado foi o da pesquisa qualitativa, descritiva e analítica. O método de análise foi a análise de conteúdo. Os resultados apontam que os perfis analisados promovem a prática da masturbação que ressalta sexualidades construídas em e para as telas. Tais performances são repletas de pedagogias que orientam modos de ser gay e a educação do olhar na era das conectividades.

Performances, visibilidades e autoerotismo no Twitter

Na necessidade de se construir caminhos e pedagogias distintas para sua manutenção, cada usuário do Twitter produz, publica conteúdo e constrói seus mecanismos de visibilidade. Logo, “[...] as redes sociais on-line tornam-se cada vez mais ‘táteis’ no sentido em que é doravante possível sentir continuamente o pulso de um conjunto de relações” (LE MOS & LÉVY, 2010, p. 12).

Essas relações acontecem por afinidades de conteúdo. Silva e Couto (2021, p. 1919) afirmam que “[...] o Twitter é uma plataforma de rede social que prima pela instantaneidade e se estrutura pela brevidade e concisão”. Tais características requerem, para sua sobrevivência e replicação, uma habilidade de composição dos discursos atenta a vários elementos peculiares ao universo da rede. Talvez a peculiaridade fundante seja a de criar vínculos por interesses a determinados conteúdos.

Ao contrário dos demais sites de redes sociais, os laços construídos no Twitter e visíveis através dos rastros e pistas digitais deixadas pelos sujeitos através dele não se estabelecem em função de um vínculo afetivo, mas pelos interesses em determinados conteúdos e suas estratégias de produção. Esse diferencial gera também a necessidade de construir caminhos

e pedagogias distintas para a manutenção, a ampliação e a criação de visibilidade. (SILVA & COUTO, 2021, p. 1919).

De tal modo, para muitos usuários, as relações no Twitter são construídas em torno das performances corporais e sexuais. É sempre preciso indagar que performances corporais e sexuais são ali construídas, perseguidas, visibilizadas. Na era das imagens, como destacou Baudrillard (1980), o que entra em evidência, como sedução, é o simulacro, tanto dos corpos quanto dos gêneros e das sexualidades. Lidamos com imagens publicitárias de nós mesmos e com as performances que alegremente compartilhamos em redes sociais digitais.

Corpos e sexualidades são cada vez mais convertidos em imagens. O Twitter pode representar uma era em que a sexualidade é vivenciada sem sexo e sem corpos, ou para além do sexo e dos corpos (LE BRETON, 2012). Assim, Couto (2015b, p. 15) destaca que os corpos e os sexos passam a existir como excessos publicitários nos domínios das redes digitais:

[...] É o sexo que extrapola o sexo, que está além do sexual. É o sexo no excesso publicitário, sempre teatralizado. Vivemos a era das urgências sexuais, em que tudo foi convertido em sedução. Mas a sedução tem o fim em si mesma, não no gozo. [...] onde os corpos se exibem em performances cada vez mais criativas e inusitadas.

As sensações corporais e sexuais, como resíduos, até podem continuar existindo para alguns, mas não mais exigem contatos físicos, nem relacionamentos, estáveis ou não. Nas redes digitais são as imagens que carregam em si os vários discursos textuais, sonoros e imagéticos, pois vivemos a progressiva busca por visibilidade nas redes sociais. A visibilidade, segundo Santana (2014, p. 74-75), está relacionada e é decorrente das estratégias que os sujeitos utilizam, bem como aos espaços midiáticos em que estão inseridos. A visibilidade

está diretamente relacionada à qualidade do visível. A visibilidade “passa a assumir um lugar central, desloca os modos de controle, poder e edição do que é dito, opinado, compartilhado e publicizado” e os “próprios atores são responsáveis por criar suas estratégias, editar suas histórias e publicar o que veem, encontram, sabem, pensam”.

Nas postagens em redes sociais, o corpo-imagem se resume à sua exibição. O valor primordial da nossa época é ver e ser visto. Talvez as estratégias de visibilidade mais eficientes sejam multiplicar as narrativas e proliferar as performances de si. Não basta estar disponível, é preciso ser visível o tempo todo para uma audiência com ânsia de novidades. Pouco importam as ações em si, mas as imagens performáticas dos corpos e das sexualidades que construímos e fazemos disseminar em rede. É o corpo-sexo-imagem em destaque que pode atingir a perfeição, por ser imune a quaisquer tipos de doenças ou apego emocional (LE BRETON, 2003).

Nesse sentido, os corpos e as sexualidades convertidas em imagens e performances existem não para o toque, mas para serem vistos, cultuados, admirados, curtidos. Não por acaso, o ato de exhibir-se é ampliado e potencializado pelas mídias sociais, a exemplo do Twitter, a uma velocidade cada vez maior. Corpo e sexo como imagens são valorizados, cada vez mais, em função da visibilidade. Não se trata apenas de aparecer, mas de ser um brilho efêmero nos circuitos eletrônicos que se presentifica nas nossas telas. Ser visto, curtido e retuitado integra a antropologia dos sentidos, o que se é nas infinitas narrativas performáticas de si, pois no corpo e no sexo nada é espontâneo, mas construído e ritualmente organizado para ser (LE BRETON, 2016).

Para Butler (2003), dizer que corpos, gêneros e sexualidades são imagens e performances equivalem a dizer que são da ordem

dos discursos que nos produzem, regulam e restringem. Desse modo, a noção de performatividade está associada às normas ou hábitos sociais que condicionam, impõem hierarquizações e regulam os modos de ser. Sendo da ordem dos discursos, os corpos, gêneros e sexualidades não são naturais, mas atos políticos, exibem e exigem relações de poder que podem nos submeter ou libertar (FOUCAULT, 2010).

De acordo com Butler (2003, p. 104), o gênero é construído por meio de um conjunto de atos performáticos que moldam a identidade, o corpo e a nossa sexualidade. O que chamamos de identidade de gênero é construído por uma série de “atos” repetitivos ao longo do tempo, criando hábitos e, especialmente, normas. É preciso, pois, observar a centralidade da performatividade para pensar o que constitui o gênero, o corpo e a sexualidade:

Em outras palavras, atos, gestos e desejos produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado.

O gênero, assim como o corpo e a sexualidade, é formado por essa estilização que teatraliza os gestos corporais, falas e movimentos, os papéis e as encenações que estão em constante transformações. Nesse contexto, o gênero, masculino ou feminino, aparece como uma estrutura binária, criado numa matriz heterossexual, que taxa o sujeito a partir da sua genitália ao nascer. É a cultura que impõe práticas entendidas como masculinas ou femini-

nas, excluindo aqueles que não se enquadram nestes comportamentos impostos. Dizer que o gênero, o corpo e a sexualidade são performativos é dizer que não são o que somos, mas que o fazemos por meio da repetição das normas impostas por práticas regulatórias (BUTLER, 2011).

Essa noção de performatividade indica que, ao invés de referir a uma causalidade a-histórica, gênero, corpo e sexualidade são constituições de atos, gestos, representações ordinariamente construídas. A performatividade não é um ato singular, mas uma repetição e um ritual, que realiza seus efeitos através da sua naturalização no contexto no qual o corpo é compreendido, em parte, como culturalmente sustentado na duração temporal. A performance é, pois, linguagem e, como tal, pode performar para impor e nos conformar às normas, como também pode ser a rebelião em favor da diversidade, a superação da lógica binária, em que são ensaiadas as subversões das fronteiras de gênero, corpo e sexualidade (LOURO, 2018a).

Em síntese, os atos que regem a formação da identidade, gênero, corpo e sexualidade são performativos porque são fabricados tanto por sinais corporais quanto por meios discursivos. Desse modo, a performatividade opera a descharacterização de uma essencialidade substantiva em favor do potencial político subversivo dos corpos, gêneros e sexualidades. Para pensar o poder e a possibilidade da política da performatividade, Butler (2003) usa também o conceito de “performance”, sobretudo aplicado às *drags queens* que performam o gênero, com efeito paródico. Assim, a performance é mais uma ação individual, enquanto o “performativo” é uma noção aplicada ao discurso coletivo que constrói os gêneros, os corpos e as sexualidades. Esses dois termos se completam e a performance se faz performatividade trazendo visibilidade para certos grupos, como

o de gays, lésbicas e transexuais, grupo que a sociedade hegemônica busca invisibilizar.

Desse modo, entre performances e visibilidades construídas culturalmente, os corpos e as sexualidades se multiplicam na fluidez das postagens no Twitter. Segundo Miskolci (2021), o uso das mídias digitais disseminou-se de tal forma na sociedade contemporânea que corremos o risco de naturalizá-lo. Essa naturalização é o que Le Breton (2003, p. 129) afirmou ser uma supressão do corpo, em favor das imagens performáticas de si, favorecendo

[...] os ‘contatos’ com numerosos interlocutores. De fato, todo a priori é suprimido, qualquer incômodo, preconceito, timidez em relação ao outro, e isso principalmente porque a comunicação é reduzida a sua função fálica, e ninguém sabe realmente quem está do outro lado da tela. O obstáculo geográfico ou temporal é removido, mas também, mais radicalmente, o do corpo, permitindo uma troca imediata sem o esforço da abordagem.

Assim, os atos performativos dos corpos e das sexualidades que buscam por visibilidade no Twitter também são atos políticos. Cada usuário da rede social se propõe a pensar como quer ser visto, principalmente quando essa visibilidade é atrelada ao erótico. Para Miskolci (2017, p. 246), responder a esse desejo de visibilidade mobiliza a criação de um perfil que pode ser variável não apenas segundo cada indivíduo, mas sobretudo de acordo com o segmento erótico no qual ele se insere. Qualquer que seja o intuito inicial do usuário, “ao entrar *on-line* ele será facilmente induzido a criar um perfil, comodificando a si mesmo para entrar em uma espécie de mercado sexual”. Desse modo, a tradução de si do *off-line* para o *on-line* é um exercício reflexivo que envolve uma crescente performatividade por meio da textualização de si na autodescrição tanto por escrito, quanto em sua apresentação visual. Tal compreensão reforça a afirmação de que

os corpos, os gêneros e as sexualidades são da ordem do discurso (FOUCAULT, 2020b).

Nesse sentido, o *Twitter* se configura enquanto um

[...] lugar privilegiado para o sujeito, sempre conectado, falar de si, produzir e divulgar imagens, seus gostos, suas condutas de vida pessoal, acadêmica e profissional. Cada sujeito é valorizado socialmente em função da capacidade que desenvolve para dar visibilidade a si mesmo, ao que pensa, faz ou gostaria de fazer. Essa cotidiana espetacularização do sujeito é progressivamente associada aos espaços de constituição e manutenção de redes sociais. (SANTANA, 2014, p. 78).

Como espaço de performances e visibilidades, o *Twitter* traduz um realismo estético que se constitui como um senso que permeia a percepção do cotidiano na cibercultura, tratando-se muitas vezes de interpretações de realidade e não a realidade em si (JAGUARIBE, 2007). Isso significa que o real é socialmente fabricado e uma das postulações da modernidade tardia é a percepção de que os imaginários culturais são parte da realidade e que nosso acesso ao real e à realidade somente se processa por meio de representações, narrativas e imagens. Em outras palavras, as performances corporais e sexuais no *Twitter* são mais ou menos inventadas, encenadas, editadas para mais seduzir e gerar curtidas, isto é, aumentar a visibilidade do sujeito na rede.

No caso específico do estudo que fundamenta este artigo, as performances corporais e sexuais de homens gays no *Twitter*, repletas de visibilidades e pedagogias, estão relacionadas ao tema do autoerotismo, também chamado de práticas masturbatórias. O autoerotismo é a performance baseada no ato de tocar os genitais em busca de prazer. Comumente, é chamado de masturbação. Geralmente, o ato é realizado com as mãos, pode também incluir alguns objetos, como travesseiro, almofadas etc. De modo geral, é uma performance solitá-

ria em que cada sujeito manipula como gosta o seu corpo e, especialmente, o seu órgão genital. Mas também pode ser uma prática que envolve duas ou mais pessoas em que uma acaricia a outra (ROWAN, 2001).

Geralmente, o autoerotismo é uma performance sexual à qual homens e mulheres recorrem para aliviar a tensão provocada pelo desejo sexual acumulado. Uma história do autoerotismo coincide com a própria história da sexualidade. Disseminada em todas as épocas e culturas, recebeu vários nomes: prazer pueril, batalha dos Jesuítas, cinco contra um, vício dos colégios, vício solitário, toque impuro, amor consigo mesmo, sexo solitário, carícia voluptuosa, delação sedutora, devassidão manual, doença das olheiras, excitação egoísta, fraqueza humana, hábito narcísico, jogo genital vicioso, mancha da carne, paixão solitária, perversão, pecado secreto, prazer maníaco, primeira volúpia, torpeza repugnante, vício de educação, dentre dezenas de outros, como listou Brenot (1998). Mas o nome mais comum foi “masturbação”. Esse vocábulo atravessou os séculos e, muitas vezes, carregou uma certa conotação pouco elegante ou de desprezo, resultando numa prática silenciada, realizada às escondidas.

A masturbação é, como todas as práticas do sexo, tão antiga como a humanidade. Os fantasmas antimasturbatórios, que sempre tiveram destaque na moral cristã, perdem força com o advento dos discursos científicos, submersos pela revolução sexual. Na segunda metade do século passado, ela passou a ser recomendada, inclusive como meio para preservar casamentos. Para muitos, a masturbação foi a primeira experiência sexual, garantia de equilíbrio sexual e de amor-próprio. No começo da pandemia da AIDS, a masturbação foi recomendada como a mais indicada performance do sexo seguro (ROTELLO, 1998). Nas últimas décadas, a masturbação foi indicada

por médicos e governantes como ação contra a discriminação e a violência sexual. Também foi colocada como prática sexual ideal para prevenir a covid-19 na pandemia que ainda perdura (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020). Em outras palavras, existe uma bela e longa história do amor como uma relação consigo mesmo (JAQUET, 2001).

Atualmente, o autoerotismo não é nem sujo, nem vergonhoso, nem restrito à adolescência e ao celibato. É uma prática sexual de maturação e garantia de autonomia sexual (GIUSTI, 2006). Presente durante todo o percurso da vida, o autoerotismo é visto como garantia do desenvolvimento pessoal (PLÃ, 2022). Tal percepção ressalta o autoerotismo como modo exemplar de valorização do prazer e um precioso gesto de amor na perspectiva do cuidado de si (FOUCAULT, 2020).

Nesse contexto de valorização e elogio do autoerotismo, muitas performances de homens gays ganham destaque e visibilidade na internet. A visibilidade é uma característica de uma pedagogia erótica que se constrói no Twitter. As postagens com as narrativas eróticas – entendidas aqui como os relatos de si que usam o erotismo para despertar ou instruir o leitor/consumidor de imagens sobre as práticas e os desejos sexuais – têm efeitos na formação das subjetividades e no forjar das sensibilidades na cibercultura, pois, a partir de imagens, idealizadas ou não, o sujeito pode se identificar, mobilizar desejos e renovar o repertório de suas performances corporais e sexuais. Como destacou Louro (2018b), são muitos os arranjos sociais e midiáticos que educam os olhares e os corpos. Com eles, aprendemos a linguagem socialmente situada nas deslizantes pedagogias da sexualidade.

Pedagogia é a ciência que estuda a educação, o ensino e a aprendizagem. Pedagogia é um conjunto de métodos que assegura a for-

mação, formal ou informal, dos indivíduos. Neste artigo, usamos o conceito “pedagogia”, no singular ou no plural, para nos referirmos, sobretudo, às orientações que circulam nas escolas, mas também nos artefatos culturais, nas conexões das redes digitais, explícitas ou não, que ajudam a moldar comportamentos, desenvolver atitudes, construir modos de ser. A partir desse entendimento, também ressaltado por autores como Louro (2018b) e Silva (2014), podemos falar em pedagogia erótica e em pedagogia da sexualidade. Nosso argumento é que os modos como as pessoas fotografam, filmam, publicam, curtem, retuitam e comentam as performances corporais e sexuais de homens gays no Twitter orientam as pessoas a produzirem outras performances e guiam modalidades sexuais performáticas que educam os corpos e os olhares sobre o autoerotismo na era das conectividades. Esses procedimentos são repletos, portanto, dessas pedagogias, que modulam ensino e aprendizagem e que são típicas do nosso contexto cibercultural.

Metodologia da pesquisa

Nesta pesquisa, buscou-se, a partir do método qualitativo, descritivo e analítico, um aprofundamento “[...] com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, GOMES E DELANDER, 2009, p. 21). Assim, numa perspectiva dos estudos de redes sociais, usamos a etnografia virtual, uma vez que a internet pode ser tanto o próprio objeto de pesquisa, quanto o local onde a pesquisa se concretiza, podendo ainda servir do próprio espaço para coleta de dados sobre um tema ou assunto (FRAGOSO et al., 2011). Esse método ainda permite a construção do material empírico a partir das postagens – textos, imagens e/ou sons – e suas análises interpretativas.

No que se refere à abordagem etnográfica virtual, ela permite, segundo Mercado (2012, p. 169), “[...] um estudo detalhado das relações nos espaços virtuais, nos quais a internet é a interface cotidiana da vida das pessoas e lugar de encontro que permite a formação de comunidades, grupos estáveis e a emergência de novas formas de sociabilidade”. Esse processo se deu por meio de suas etapas: a primeira fase foi a definição do tema e o problema da pesquisa; o levantamento da plataforma a ser investigada; a seleção dos perfis e os critérios para as escolhas. A segunda fase teve início com o trabalho de campo, acompanhando as discussões/postagens de cada perfil; selecionando as postagens em um período determinado; classificando-as em categorias. Foi o momento para registrar as observações; analisar os dados coletados, resgatando o problema da pesquisa, de acordo com as propostas de análise de conteúdo de Bardin (2011). A terceira fase foi a elaboração de uma primeira versão da pesquisa, confrontando os resultados com a fundamentação teórica; formulando as considerações finais. A última etapa foi a revisão do texto e elaboração final do artigo da pesquisa.

Para o estudo foram selecionados dez perfis do Twitter que foram observados no período de 1º a 31 de março de 2021. Os critérios para seleção dos perfis se estabeleceram na

busca pelas *hashtags* #corpo, #sexogay, #fetichismo, #exibicionismo, #voyeurism e #brotheragem. Com essas buscas, chegamos a 216 perfis. Para reduzir esse número, definimos que cada um deles deveria ter acima de 10 mil seguidores, um critério que aponta um certo nível de visibilidade dos conteúdos publicados. Desse modo, chegamos aos dez perfis da investigação.

Mesmo considerando que as postagens foram publicadas em perfis públicos, neste artigo, optamos por fazer menção aos perfis através de uma sequência numérica, de forma que os sujeitos são nomeados por uma sequência que vai de @perfil01 a @perfil10, evitando, assim, a identificação dos autores. Além disso, as imagens usadas, a seguir, passaram por um tratamento, com o uso do aplicativo Blur, para impedir a visualidade dos rostos e/ou de órgãos genitais dos participantes da pesquisa, impedindo, assim, a identificação dos sujeitos. Tais cuidados visam atender à Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012 (Ética na Pesquisa com seres humanos) e a Resolução CNS nº 510/2016 (Ética na Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais).

No Quadro 1, podemos observar os perfis, a descrição de cada um deles, o mês e ano em que foram criados, o número de seguidores e o número de perfis seguidos:

Quadro 1 – Participantes da pesquisa

NOME	DESCRIÇÃO DO PERFIL	CADASTRO DO PERFIL	NÚMERO DE SEGUIDORES	NÚMERO DE PESSOAS SEGUIDAS
@perfil1	Conteúdo pessoal impróprio para menores. Espaço para exibicionismo e fetiches, mas aqui não é o Grindr, ok?	Fev./2019	44.116	1.985
@perfil2	ADULTS ONLY. 40tao Marrento, puto, safado, com cara de bom moço. Amigo, parceiro.	Jul./2018	62.666	2.742

@perfil3	+18 nsfw brazilian vers boy adoro uma putaria, prazer.	Maio/2020	216.126	352
@perfil4	Meio barbeiro meio biscoiteiro.	Fev./2021	13.969	9.165
@perfil5	Sem informação	Out./2009	40.453	3.996
@perfil6	CANTOR, BI SEXUAL. Contato pra trabalhos e shows na DM!	Jan/2018	34.702	4.804
@perfil7	Germiniano. Maranhense em SP. Antes eu mostrava a rola de graça aqui mas fui tombado com o fim do <i>fleets</i> . Agora mostro naquele site pago.	Dez./2009	15.674	1.060
@perfil8	Sem informação	Ago./2018	13.546	228
@perfil9	Twitter for professional purpose only! Subscribe to my OnlyFans and follow me on Instagram.	Nov./2018	34.752	479
@perfil10	Vendo fotos e vídeos + 18 brazilian boy.	Dez./2019	56.683	4.204

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

As informações acima nos permitem reconhecer como cada sujeito se apresenta em seu perfil e como é construída sua identidade digital no Twitter. Estruturalmente, o perfil de cada sujeito pode apresentar uma foto, seja ela verdadeira ou não; um *username* (que aqui chamamos de @perfil1 ao @perfil10); uma biografia com breves informações; a cidade e estado de origem, podendo ainda conter *links* associados à conta; a data de ingresso na rede social; e a quantidade de perfis que segue e de seus seguidores.

Os perfis podem ser públicos ou privados. Se privados, há uma representação de um cadeado. Caso um sujeito tenha interesse naquele perfil, precisa solicitar ao dono da conta a sua entrada. Sendo ela aprovada, ele passa a seguir suas postagens. Os perfis públicos são abertos e podem ser acessados livremente por qualquer um. Destacamos que todos os perfis pesquisados são contas públicas, não sendo

preciso solicitar o acesso.

Dos perfis selecionados, notamos que dois – @perfil5 e @perfil8 – não trazem informações em suas biografias. Desses, o @perfil8 também integra, juntamente com o @perfil3 e @perfil9, aqueles em que o número de pessoas que eles seguem são muito menores que seus seguidores. O @perfil8, por exemplo, segue apenas 228 pessoas, o que corresponde a 1,68% de seus seguidores. O @perfil3 segue 352, e o @perfil9, pessoas, o que corresponde a 0,16% e 1,37%, respectivamente. O que denota que os autores desses perfis desejam publicizar suas narrativas para muitas pessoas, mas não necessariamente interagir com elas. O critério da reciprocidade, seguir a quem nos segue, bastante comum em plataformas de redes sociais digitais, não é adotado. O grande interesse está no que cada um quer vivenciar/experimentar e não no que seu seguidor faz ou diz. Desse modo, cada um administra suas per-

performances sexuais “[...] controlando aquilo que o outro deve saber, construindo uma imagem de si a partir do que ele elege como narrativa” (FERRARI, 2016, p. 22).

Resultados e análises

Para proceder a interpretação do material empírico sobre as performances de masturbação, agrupamos as postagens printadas dos perfis em torno de palavras-chave e chegamos a três temas que mais se destacaram e que estruturaram o artigo: convite ao gozo; gozo enquanto produto; e prazer compartilhado. Esses três temas compõem as estratégias de visibilidade de cada perfil, que, segundo Miskolci (2014, p. 64), trata-se de “[...] um regime de conhecimento, pois o que é visível e reconhecido tende a estabelecer as fronteiras do pensável”. Logo, tal regime é o que faz da visibilidade apresentada em cada perfil algo a ser analisado, não devendo ser ignorado (MISKOLCI, 2021).

Convite ao gozo

“Convidar”. Verbo transitivo direto – fazer um convite a; chamar. Nessa categoria, é notório o

envolvimento de cada perfil ao olhar daquele que visita/percorre cada imagem. O convite ao gozo, enquanto possibilidade de atrair o sujeito àquele momento, torna-se real. Afinal, o realismo das imagens “[...] se aproxima muito do que as pessoas encontrariam na vida real e, por isso, é reconhecido como uma verdade” (SILVA, 2020, p. 356). Para o autor,

[...] esse objeto ou qualquer outro e/ou assunto e personagens reais ou fictícios vão tomando suas narrações, expressando-se em imagens e palavras, valores e mensagens diversas que podem se mostrar em suas narrações e/ou figuras morais e modeladores de virtudes e até vícios (p. 360).

Como afirma Almeida (1999b, p. 12), trata-se da “[...] credibilidade quase total do espectador naquilo que vê nas telas e que acredita ser real e verdade”, como no caso do @perfil1, @perfil6 e @perfil9 em que se expressam “Vemm que tem mais...”, “Com Tesão e Com Preguiça De Bater Uma!” e “Quer me dar leitinho? Então me dá...”, respectivamente, denota-se, para além da credibilidade de se tornar o momento real, a possibilidade de aguçar o imaginário daquele que vê e acredita ser pertencente ao que está vendo.

Figura1 – Convite ao gozo



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Nas imagens contidas na Figura 1, podemos perceber que há um jogo entre real e imaginário que induz o convite ao gozo. Nelas, são notáveis o transcender do real que suscita do original. Afinal,

[...] se o real não é mais senão imagem, esta acaba se transformando ela mesma em original, mesmo incessantemente manipulada por objetivos interesseiros. Manipulação das imagens, dos ângulos de visão ou enfoque, das legendas que as acompanham ou das múltiplas técnicas, que finalmente acabam desaguando num produto final. (LE BRETON, 2016, p. 51).

Assim, tais manipulações podem contribuir atrativamente para o imaginário. A imaginação tem como equivalentes o ato de ver e o fato de ser visto, que é exatamente o que cada perfil se propõe. O fenômeno da fascinação que cada imagem induz ao convite ao

gozo, consiste precisamente em saber que se é visto com intensidade, ou melhor, em se ver sendo visto. Logo, “[...] no imaginário, o olhar é capaz de nos congelar como objeto, objetivar-nos e, por aí mesmo, dominar” (SODRÉ, 1984, p. 12).

Gozo enquanto produto

Gerace (2015) aponta que falar de sexo e representá-lo em imagens permite ao espectador a construção de um imaginário pornográfico, uma forma de pensar, ver e conceber as práticas sexuais por meio da fantasia em torno dos desejos. Nesse sentido, percebe-se nos exemplos a seguir (@perfil2 e @perfil6) que há um convite ao gozo, mas ao mesmo tempo, para se fazer pertencente a ele, deve-se adquirir o seu conteúdo.

Figura 2 – O gozo enquanto produto 1



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Essas considerações estão em acordo com o que destaca Takara (2021, p. 11-12),

[...] ao sermos capazes de ver, estamos também capazes de atribuir sentidos e discursar sobre o visível. Assim como ver gera sentidos sobre o objeto e o sujeito que olha, o ato de ver não é apenas uma apreensão, mas uma educação dos corpos e das práticas. A imagem torna-se fetiche, objeto sagrado que detém sentidos para além do real: potência e desejo.

O corpo representa, então, o que Goldenberg e Ramos (2007) afirmam ser o mais belo objeto de consumo. Segundo Gerance (2015), com a internet e as facilidades dos recursos digitais, as diversas possibilidades pornográficas são criadas virtualmente. Para o autor, “[...] o culto ao amadorismo impõe o mote da experiência ‘real, radical e verdadeira’ em prol do ineditismo, do flagra, da ‘vontade de verdade’,

do lucro, da permanência no mercado, e da audiência, evidente” (p. 262).

Para Han (2020), uma sociedade da exposição possibilita que “cada sujeito é seu próprio objeto-propaganda; tudo se mensura em seu valor expositivo” (p. 31-32). Para o autor, tal exposição faz dela “[...] uma sociedade pornográfica; tudo está voltado para fora, desvelado, despido, desnudo, exposto. O excesso de exposição transforma tudo em mercadoria” (p. 32).

O @perfil10 é exatamente um exemplo do próprio objeto-propaganda, não só evidencia sua exposição, como seu excesso o torna mercadoria. Não bastando apenas oferecer o seu produto, mas também reforçando que aquele que comprar não se arrependerá, já que faz questão de apresentar um *feedback* de um possível comprador. Uma hipervisibilidade que é obscena (HAN, 2020).

Figura 3 – O gozo enquanto produto 2



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Assim, tal exposição maximiza o seu valor obsceno e sua visibilidade. Não sendo “[...] por acaso que a sociedade da transparência é hoje, igualmente, sociedade pornográfica” (HAN, 2020, p. 40). Tudo é pornográfico porque se mostra e circula demais. A supernitidez hiper-real e a supranitidez das imagens midiáticas parecem paralisar e sufocar a fantasia, levando o seguidor a consumir com garantia o produto. Nesse sentido, podemos dizer que o consumo sexual com garantia se torna a mais completa fantasia dos sujeitos conectados. Uma fantasia objetivada na certeza de que o investimento econômico e afetivo será sempre um sucesso, sem margens para enganações, equívocos e devaneios.

Prazer compartilhado

Gerace (2015, p. 8) destaca que “[...] a ideia de obscenidade é condicionada ao olhar do espectador e da mudança de perspectiva no tempo histórico”. Outros autores, como Freixas e Bassa (2000, p. 47), afirmam que, “tudo gira ao redor daquilo que se vê – ou se quer ver – e

não daquilo que se mostra”. É o que observamos também em Gerage (2015, p. 262-263):

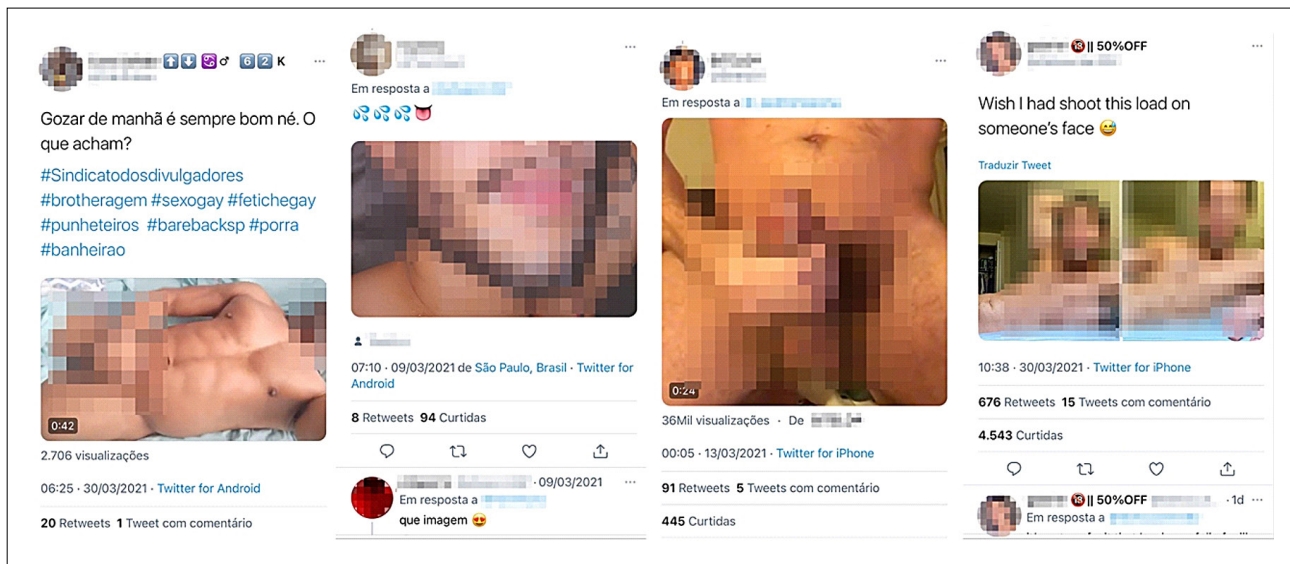
[...] as webcams privadas modelam uma nova metodologia do prazer da visualidade do sexo: indivíduos, casais ou grupos se expõem explicitamente na tela mediante a percepção do rompimento da quarta parede, sabem que há alguém os mirando e se masturbando; assim, fazem sexo e se masturbam para alguém que quer vê-los nesse jogo virtual.

Assim, cada perfil, ao compartilhar seu prazer, constrói o que Han (2020, p. 81) denomina de “espaço de proximidade”.

[...] encontra-se apenas o si mesmo e os que são iguais; já não há mais negatividade, que possibilitaria alguma modificação. Essa proximidade digital presenteia o participante com aqueles setores do mundo lhe agradam. Com isso, ela derriba o caráter público, a consciência pública; sim, a consciência crítica, privatizando o mundo. A rede se transforma em esfera íntima ou zona de conforto. A proximidade pela qual se elimina, a distância também é uma forma de expressão de transparência.

É esse espaço de proximidade que podemos observar nas imagens da Figura 4.

Figura 4 – Prazer compartilhado



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

O espaço de proximidade nos coloca ao lado, sobre o corpo do outro, para melhor consumi-lo. Takara (2021, p. 20) afirma que essa exposição não fragiliza apenas corpos e identidades, mas “[...] estimula uma comunicação que não se faz pela troca ou mesmo pelo desenvolvimento de sensibilidades, mas pelo consumo do outro”. Assim, para o autor,

Apresentar a pornografia é, ao mesmo tempo, reconhecê-la como uma expressão midiática que se utiliza de imagens, textos, sons, efeitos e edição para a produção de uma narrativa sobre o sexo, o prazer, a masturbação, a sexualidade e suas possíveis formas de exercício e interação. (TAKARA, 2021, p. 16).

Os três aspectos destacados nesta análise mostram que as imagens de masturbação de homens gays no Twitter são estratégias de visibilizar corpos e sexualidade, mas sobretudo, maneiras performáticas de oferecer o gozo para o consumo de uma audiência que também produz e difunde seus próprios atos performáticos de corpos e sexualidades convertidos em imagens. Nesse sentido, as narrativas pessoais da masturbação circulam como modos constitutivos das subjetividades voláteis que encontram o gozo produzido no destino de si para a visibilidade e o consumo. Ser visto e consumido se torna fonte de excitação, desejo e modo de existir com sucesso no mercado performativo do sexo em rede.

Considerações finais

O Twitter enquanto dispositivo cultural privilegia as performances corporais e sexuais, permitindo-nos observar suas nuances. Nuances aqui formadas pelo conjunto de dez perfis de homens gays – que cria e exhibe suas performances do autoerotismo ou popularmente conhecido como masturbação.

Com a pesquisa, podemos concluir que tal ambiente acaba por se tornar um espaço pri-

vilegiado para a exibição de si a partir de narrativas estritamente íntimas, como no caso da masturbação, que passa de uma esfera privada para uma esfera pública, almejando um número cada vez mais de seguidores e visibilidades.

Das categorias elencadas, o “convite ao gozo” entrelaça um jogo entre o real e o imaginário, transcendendo ao jogo de sedução que leva o seguidor a querer também fazer parte daquele momento tão íntimo, que se materializa na sua real naturalidade. Já em “gozo enquanto produto”, cada uma das imagens faz parte de discursos exibicionistas e mercantis dos desejos, ações, imaginários e práticas que celebram o erotismo nas telas, sempre ao alcance de qualquer um. E, na terceira e última categoria, o “prazer compartilhado” é fruto de um espaço de proximidade, uma intimidade maior que nos coloca do outro lado, sobre o corpo do outro, de modo que possamos consumi-lo, incluindo aqui a compra de conteúdos de cada perfil, estimulando a relação corpo-objeto-pedagogias para aumentar a visibilidade dos perfis e dos conteúdos na rede. Uma visibilidade marcada por uma busca desenfreada pelo sucesso, para a viralização das postagens e, conseqüentemente, sua comercialização.

Nosso estudo aponta que essas performances sexuais de homens gays no Twitter revelam modos específicos das construções de subjetividades pavoneadas, em meios aos processos ciberculturais que vivemos. Na era dos corpos e das sexualidades produzidas em rede e para o desfrute em rede, as práticas do autoerotismo na esfera pública digital indicam o gozo como estratégia de visibilidade e de si. O gozo só faz sentido quando é compartilhado e curtido pelas audiências que dizem o que e como somos na internet. Tais procedimentos e modos de ser carregam pedagogias necessárias para que cada um alcance prazer e sucesso nos fluxos e nexos das conectividades.

Contudo, marcadas por discursos e relações de poder que nos estimulam, condicionam, aprisionam e libertam, tais performances do autoerotismo são pedagógicas e nos possibilitam pensar em uma esperança libertadora. Esperança essa centrada na pluralidade das abordagens das narrativas de si, pois elaboram outras estratégias e performances do autoerotismo, abrindo espaço para mais pesquisas que destaquem outras variadas pedagogias fundamentais para uma (re)educação do olhar a partir do que vimos apresentado nesses perfis estudados no Twitter.

Referências

- ALMEIDA, Milton José de. **Cinema: arte da memória**. Belo Horizonte: Autores Associados, 1999a.
- ALMEIDA, Minton José de. Educação Visual da Memória: Imagens Agentes do Cinema e da Televisão. **Pró-Posições**. Vol. 10. N. 2 (29), 1999b. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644074>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2011.
- BAUDRILLARD, Jean. **De la séduction**. Paris: Galilée, 1980.
- BRENOT, Philippe. **Elogio da masturbação**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1998.
- BUTLER, Judith. Actos performativos e constituição de gênero. Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: MACEDO, Ana Gabriela; RAYNER, Francesca. (Org.). **Gênero, cultura visual e performance**. Antologia crítica. Universidade do Minho/Húmus, pp. 69-88, 2011.
- BUTLER, Judith. Problemas de gênero. **Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- COUTINHO, Laura. **O estúdio de televisão e a educação da memória**. Plano Editora, 2003.
- COUTO, E. S., COUTO, E. S., & CRUZ, I. de M. P. #FI-QUEEMCASA: Educação na pandemia da Covid19. **Revista Educação**, 8 (3), 200–217, 2020. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>.
- COUTO, Edvaldo Souza. **Corpos voláteis, corpos perfeitos**. Estudos sobre estéticas, pedagogias e políticas do pós-humano. Salvador: EDUFBA, 2012.
- COUTO, Edvaldo Souza. Sexo além do sexo: performances corporais e pedagogias eróticas. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 10–18, 2015b. Disponível em <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/6363>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- COUTO, Edvaldo Souza. Vida privada na esfera pública: narrativas de corpos e sexualidades nas redes sociais digitais. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2015a. DOI: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v4i1.8710>
- FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. (Orgs.). **Política e poética das imagens como processos educativos**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.
- FERRARI, Anderson. “Novas” homossexualidades, novas tecnologias e subjetividades em negociação. In: DESIDÉRIO, Ricardo. (Org). **Sexualidade, educação e mídias: novos olhares, novas práticas**. Londrina: Eduel, p. 21-34, 2016.
- FERRARI, Anderson. “Politicamente silenciosa”: cinema e a formação ética-estética dos sujeitos. In: FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. (Orgs.). **Política e poética das imagens como processos educativos**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, pp. 37-
- FOUCAULT, Michael. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade 4: as confissões da carne**. São Paulo: Paz e Terra, 2020b.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3. O Cuidado de si**. São Paulo: Paz & Terra, 2020.
- FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel.; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- FREIXAS, Ramón; BASSA, Joan. **El Sexo en el Cine y el Cine de Sexo**. Barcelona: Paidós Ibérica, 2000.
- GERACE, Rodrigo. Cinema Explícito: representações

cinematográficas do sexo. São Paulo: Perspectiva: Edições Sesc São Paulo, 2015.

GIUSTI, Edoardo. **L'autoerotismo. L'alba del piacere sessuale**: dall'identità verso la relazione. Rome: So-vera Edizioni, 2006.

GOLDENBERG, Mirian; RAMOS, Marcelo Silva. A civilização das formas: o corpo como valor. In: GOLDENBERG, Mirian (org.). *Nu & Vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca*. Rio de Janeiro: Record, p. 19-40, 2007.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

JAGUARIBE, Beatriz. **O choque do real**: estética, mídia e cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

JAQUET, Chantal. **Le corps**. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

LE BRETON, David. Adeus ao corpo. In: NOVAES, Adauto. (Org.). **O homem-máquina**: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, p.123-37, 2003.

LE BRETON, David. Individualização do corpo e tecnologias contemporâneas. In: COUTO, Edvaldo; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.) **O triunfo do corpo**. Polêmicas contemporâneas. Petrópolis: Vozes, pp. 15-32, 2012.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis: Vozes, 2016.

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

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2018b.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2018a.

MERCADO, Luiz Paulo. Pesquisa qualitativa on-line utilizando a etnografia virtual. **Revista Teias**, v. 13, n.

30, 2012. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24276>. Acesso em 29 jul2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; COPPOLA, Gabriela Domingues; RIGOTTI, Gabriela Fiorin. A educação pelo cinema. **Rev. Educação e Cinema**, Unicamp: SP, p. 02, 2005. Disponível em: <https://setimaartefaeufmg.files.wordpress.com/2011/12/miranda-cea-educ-cinema1.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. Reflexões de um Tempo e Diligências para Metodologias de Estudo de Imagens em Educação. **Revista Educação & Realidade**, v. 33, no1, pp. 99-115, jun/jun, 2008. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6689>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. Uma educação do olho: as imagens na sociedade urbana, industrial e de mercado. **Caderno Cedes**, n. 54, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000200004>

MISKOLCI, Richard. **Desejos digitais**: uma análise sociológica da busca por parceiros on-line. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MISKOLCI, Richard. Negociando visibilidades: desejo e segredo em relações homoeróticas criadas on-line. **Bagoas**. UFRN, v.8, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/6543>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MISKOLCI, Richard. Novas conexões: notas teórico-metodológicas para pesquisas sobre o uso de mídias digitais. **Cronos**, v. 12, n.2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/3160>. Acesso em: 22 jul. 2022.

PLÃ, June. **Clube do orgasmo**. Uma cartografia do prazer. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2022.

ROTELLO, Gabriel. **Comportamento sexual e AIDS**. A cultura gay em transformação. São Paulo: Summus, 1998.

ROWAN, Edward. **Los prazeres del autoerotismo**.

Madrid: Alamah, 2001.

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

SANTANA, Camila Lima Santana e. **Visibilidade mediada: estratégias e ações docentes no twitter**, 257 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, 2014.

SILVA, Raphaelle Nascimento; COUTO, Edvaldo. #nasbordasabertasdeumtweet: pedagogias e produção de microcontos no Twitter. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 71, 2021. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.071.A004>

SILVA, Ricardo Desidério. **Educação audiovisual da sexualidade: uma proposta metodológica para análise e estudo de imagens e sons**. Travessias, v. 14, n. 1, 2020. DOI: <http://doi.org/10.48075/rt.v14i1.23365>

SILVA, Ricardo Desidério. **Educação Audiovisual da Sexualidade: olhares a partir do Kit Anti-Homofobia**. 144f. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SODRÉ, Muniz. **A Máquina de Narciso: televisão, indivíduo e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: achiamé, 1984.

TAKARA, Samilo. Pedagogias pornográficas: sexualidades educadas por artefatos da mídia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, e260054, 2021.

Recebido em: 31/07/2022

Aprovado em: 25/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

Ricardo Desidério é doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* Araraquara. Docente na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* Apucarana. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade (GPED) da UNESPAR e Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Redes Sociotécnicas e Culturas Digitais. *E-mail*: ricardo.desiderio@unespar.edu.br

Edvaldo Souza Couto é doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente na Universidade Federal da Bahia (UFBA), no Departamento de Educação II. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Redes Sociotécnicas e Culturas Digitais. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Nível 2. *E-mail*: edvaldo@ufba.br

PESQUISA NARRATIVA, OUTROS MOVIMENTOS: UMA PERCEÇÃO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE BASEADA NAS NARRATIVAS DE TRÊS PROFESSORES

■ NILTON PAULO PONCIANO

<https://orcid.org/0000-0002-6033-2563>

Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

■ TEREZA DE JESUS DOS SANTOS

<https://orcid.org/0000-0002-9259-6424>

Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

RESUMO

O objetivo deste texto é refletir sobre a formação docente por meio de narrativas de professores que atuam na educação, a fim de contribuir para o debate acadêmico a respeito do papel da história de vida na ação pedagógica. As narrativas de professores são consideradas, aqui, como práticas formativas e método de pesquisa, centrando-se nas experiências narradas pelos sujeitos, nas histórias de suas vidas como fenômeno do processo formativo. Apresenta-se, inicialmente, um panorama da investigação pela abordagem biográfica, destacando a formação do sujeito como um ser histórico que produz conhecimento sobre si, sobre a sua formação e sobre o mundo, especificando, ainda, a metodologia utilizada para o trabalho, que se baseia no uso de cartas. Em seguida, procura-se contextualizar a escola como espaço de cruzamentos de culturas e de reconhecimento das diferenças culturais existentes em seu interior, para analisar as narrativas dos professores/autores. Conclui-se, com este trabalho, que a formação e a prática dos professores são resultados das relações intra e interpessoais que eles desenvolvem ao longo de suas vidas.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa. Escola. Formação de professores.

ABSTRACT

**NARRATIVE RESEARCH, OTHER MOVEMENTS:
A PERCEPTION ABOUT TEACHER EDUCATION BASED
ON THE NARRATIVES OF THREE TEACHERS**

The objective of this text is to reflect on teacher training through narratives of teachers who work in education, to contribute to the ac-

ademic debate about the role of their life history in their pedagogical action. The teachers' narratives are considered, in the text, as training practices and a research method, focusing on the experiences narrated by the subjects, on the stories of their lives as a phenomenon of the training process. We present, initially, an overview of the investigation by the biographical approach, highlighting the formation of the subject as a historical being that produces knowledge about himself, about his formation and about the world, and specifying the methodology used for the work, which is based on the methodology of cards. Next, we try to contextualize the school as a space for the crossing of cultures and recognition of the cultural differences that exist within it, in order to analyze the narratives of the teachers/authors. It is concluded with this work that the training and practice of teachers are the result of intra and interpersonal relationships that teachers develop throughout their lives.

Keywords: Narrative Research. School. Teacher training.

RESUMEN

INVESTIGACIÓN NARRATIVA, OTROS MOVIMIENTOS: UNA PERCEPCIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE A PARTIR DE LAS NARRATIVAS DE TRES DOCENTES

El propósito de este texto es reflexionar sobre la formación docente a través de narrativas de docentes que actúan en educación, con el fin de contribuir al debate académico sobre el papel de la historia de vida en la acción pedagógica. Las narrativas de los docentes son consideradas, aquí, como prácticas formativas y método de investigación, centrándose en las experiencias narradas por los sujetos, en los relatos de sus vidas como fenómeno del proceso formativo. Inicialmente, se presenta un panorama de la investigación por el enfoque biográfico, destacando la formación del sujeto como ser histórico que produce conocimiento sobre sí mismo, sobre su formación y sobre el mundo, precisando además la metodología utilizada para el trabajo, que se fundamenta sobre el uso de tarjetas. A continuación, tratamos de contextualizar la escuela como espacio de cruce de culturas y de reconocimiento de las diferencias culturales que existen en ella, para analizar las narrativas de los docentes/autores. Se concluye, con este trabajo, que la formación y práctica de los docentes son el resultado de las relaciones intra e interpersonales que desarrollan a lo largo de su vida.

Palabras clave: Investigación narrativa. Colegio. Formación de profesores.

Introdução

Este texto recorre à narrativa de docentes para refletir sobre a formação de professores. A intenção é debater a respeito da prática docente no cotidiano de uma instituição escolar, e apresentar os resultados dos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa e Estudo sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico (Geprofet) e do trabalho em andamento no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) – *campus* Manaus Centro.

Lançado pelo Ministério da Educação (MEC), em 15 de outubro de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentam como propostas pedagógicas à educação básica seis temas transversais, inserindo na comunidade escolar questões sociais de relevância, tais como: meio ambiente, saúde, orientação sexual, ética, trabalho e consumo e pluralidade cultural.

Essas temáticas resultam de lutas dos movimentos sociais que se organizam desde o início da década de 1980, cujo intuito é debater e reivindicar uma participação ativa das populações historicamente marginalizadas no campo da política. Entre as justificativas para os temas transversais nos PCNs, estão “[...] a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito.” (BRASIL, 1997, p. 27).

Em sentido *lato*, as questões dos temas transversais para a discussão nas escolas justificam-se como elemento indispensável em uma sociedade voltada para uma educação democrática, bem como para o debate a respeito da questão étnico-racial em sociedades complexas como a brasileira.

Passados mais de 20 anos da implantação dos PCNs, em 2019 foi publicado pelo MEC o do-

cumento *Temas Contemporâneos Transversais na Base Nacional Comum Curricular: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. O texto tem como princípio orientar as escolas da Educação Básica a trabalhar em uma perspectiva atualizada com os Temas Contemporâneos Transversais,¹ tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental (2017) e do Ensino Médio (2018), argumentando a partir de dois vieses: a) que o “contemporâneo” é referência aos assuntos da atualidade, como saúde, dinheiro, tecnologia digital, respeito às diferenças; b) e “transversal”, por serem temas que estão presentes nas diversas áreas do conhecimento, atravessam a educação básica em todas as suas dimensões.

Ao olhar em torno desse documento, percebe-se que a questão da diversidade cultural, mencionada nos temas contemporâneos transversais, como o “multiculturalismo”, ainda é uma intenção velada. Quando esse assunto se faz presente, é de forma tímida e assimilacionista, perspectivada na proposta de que as diferentes culturas que se manifestam na escola integram uma cultura nacional, evitando, assim, conflitos étnicos, religiosos, entre outros.

Contudo, ao adentrar no cotidiano da escola e atentar para essa instituição enquanto espaço de interação de culturas, observa-se, empiricamente, uma instituição sustentada em uma narrativa dominante dissociada da realidade. Isso ocorre em razão da diversidade étnica e cultural que a escola vivencia, mas, ao

1 Nas diretrizes da BNCC, a nomenclatura “Temas Transversais” ganha o termo “Contemporâneo”, passando a ser denominado como “Temas Contemporâneos Transversais”, e constitui-se de seis grandes áreas: meio ambiente, economia, saúde, cidadania e civismo, multiculturalismo, ciência e tecnologia. Registre-se que não é objetivo deste artigo discutir a dimensão didático-pedagógica da proposta, mas somente identificar as atualizações de nomenclaturas ocorridas com a homologação da BNCC. (BRASIL, 2018).

mesmo tempo, não contribui para a inserção de práticas que promovam uma educação com respeito às diferenças étnico-raciais.

Diante dessa constatação, acredita-se que investigar as narrativas biográficas de professores que exercem seu ofício em uma escola pública da Educação Básica seja uma contribuição para refletir acerca de como se operam as práticas educativas de respeito às diferenças.

Itinerário da pesquisa

Partindo do sentido de itinerância em Barbier (2002), ou seja, como aventura, este artigo pode ter o início demarcado pela concepção de pesquisa narrativa e por reflexões feitas a partir das referências trazidas por Clandinin e Connelly (2011), Souza (2018), Nóvoa (2009), entre outros. A pesquisa narrativa revelou ser um campo apropriado, no que se refere à formação de professores enquanto autoformação do sujeito, por expor um olhar para a própria formação a partir da história de vida, da biografia educativa, desvelando o seu sentido para o processo de autoconhecimento.

Nesse processo de autoconhecimento enquanto conhecimento de si entrelaçado com a vida profissional e pessoal socialmente produzida, destacam-se as histórias de vida, as memórias de professores, a condição biográfica. É na abordagem da biografia de professores que se revela o sujeito historicamente datado, e toma-se consciência do ser como um agente, como participante singular/coletivo da sociedade, em um movimento que o sujeito faz e refaz ao produzir um sentido sobre si e do mundo. Nessa perspectiva, conceitua-se a autoformação baseada na relação de si com o outro, na mediação do pessoal com o social, tomando o caminho investigativo do sujeito como uma construção ontológica, prene de sociedade e em um processo de mão dupla,

colaborativo, baseando-a na relação de si com o outro, na mediação do pessoal com o social, pois

[...] a pesquisa narrativa é um processo colaborativo que envolve uma mútua explicação e re-explicação de histórias à medida que a investigação avança. No processo de começar a viver a história compartilhada da pesquisa narrativa, o pesquisador deve estar ciente de estar construindo uma relação na qual ambas as vozes possam ser ouvidas. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 32 e 33).

Esse modelo de pesquisa, em desenvolvimento no Brasil desde as duas últimas décadas do século passado, vislumbra a construção do conhecimento sustentada em dois movimentos no processo de ressignificação da escola: a) formar um educador e pesquisador de seu próprio ofício, por meio de sua história de vida e experiências; b) perceber as narrativas autobiográficas como prática de formação docente.

O entrecruzamento da narrativa autobiográfica e educação reforça o papel de uma educação perspectivada na liberdade, e afina o diálogo em uma ciência sustentada na visão holística das análises proferidas, ao considerar que ela vai além do ensino escolar, uma vez que pensa a formação humana, e, inserido nesta, o ensino e a educação.

Essas observações refletem como os professores/autores deste trabalho têm compreendido essa aproximação epistêmica, para ratificar que o olhar à realidade estudada é do campo da Educação, com base na microanálise, para debater a condição biográfica dos professores como manifestação de si em seu processo formativo, ou seja, a formação profissional é um processo que reitera a trajetória de vida.

Nesse sentido, o estudo da prática docente com aporte na pesquisa (auto)biográfica revela as relações de poder que as histórias de vida provocam na escola. Ao evidenciar as

experiências² de professores e suas ressignificações na tomada de decisões em todo o processo pedagógico, o exercício de constituição da prática docente figura como fluxos de comportamentos dos agentes/professores envolvidos no processo de escolarização. Sugere-se, aqui, pensar a formação de professores como desenvolvimento pessoal e social em que se conscientiza o sujeito de seu ofício e identidade profissional.

No processo de autoconhecimento, destacam-se as memórias do professor como fonte de pesquisa perspectivada pela temporalidade, pois se desvela o sujeito historicamente datado, e toma-se consciência do ser como um agente no processo de construção do mundo, como participante singular/coletivo da sociedade em um movimento que o faz e refaz, como observa Souza (2006, p. 8):

Através da abordagem biográfica, o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade. A centralidade do sujeito no processo de investigação-formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história.

Imerso na experiência do “fazer-se”, narando sua história, reitera-se um caminho investigativo sustentado na hermenêutica da experiência para repensar a autoformação do professor, de modo a ressignificá-lo a partir da desconstrução e reconstrução do seu fazer docente, na intencionalidade de um aperfeiçoamento contínuo como profissional e como pessoa.

2 Neste texto, o termo “experiência” refere-se ao sentido produzido pelo pesquisador/autor sobre os acontecimentos do seu percurso de vida, materializados em narrativas de cartas que foram geradas para a pesquisa.

Nessa perspectiva, a autoformação é, pois, um dispositivo em movimento e inacabado, voltado para o desenvolvimento de si, formado pelo desafio de certo desconforto em encará-lo por não se estar familiarizado na reflexão das próprias experiências educativas como formação. Em geral, a formação de professores é embasada pelo método cartesiano, em que são munidos de técnicas de ensinar o conteúdo sem considerar outras dimensões além da instrumentalização estática do ensinar (BRAGANÇA, 2014).

Considera-se, pois, que ensinar não é seguir receita pronta, e que não há modelos pré-estabelecidos para o ofício de professor, mas há a possibilidade de se trabalhar com pensamento narrativo na compreensão de si, de modo que, em uma perspectiva emancipatória, seja possível a autoconstrução da própria trajetória de vida profissional.

Para alcançar tal proposição, escolheu-se trabalhar com a metodologia de cartas, por entender que ela capta a subjetividade do sujeito ao desenrolar a sua escrita, demonstrando certa afinidade socioemocional do autor com o ambiente, expressando o pertencimento ou a exclusão ao meio em que está inserido. Em uma carta, o autor assume uma escrita que dimensiona o seu estar no mundo, construindo sentidos de pertencimento, de identidade.

Como já mencionada, a técnica de coleta de dados deste artigo foi realizada durante a pesquisa do MPET, e contou com a colaboração de três participantes, que são professores de uma escola pública do Ensino Fundamental da cidade de Manaus (AM), os quais trocaram cartas sobre a sua condição de professores afrodescendentes.

O procedimento consistiu, basicamente, em uma professora enviando uma carta em que narra a sua condição de professora afrodescendente para um professor negro e de orientação homoafetiva, e uma professora

negra que inicia sua formação em licenciatura tardiamente. Os professores responderam à carta narrando as suas histórias de vida e experiências escolares como professores.

A escola como fronteira de trocas culturais

Falar de escola é algo complexo e polissêmico, que leva a trilhas teóricas e percursos epistemológicos de longa discussão na história da sociedade moderna, só para situar o debate no tempo. O modelo de escola moderna surge no século XVIII com duas propostas que se relacionam: 1ª) uma instituição de controle social de parcelas da sociedade não adaptadas ao modo de vida urbano e capitalista; 2ª) como instituição de formação da sociedade pela instrução, para alcançar um sujeito adaptado a uma cultura burguesa que colaborasse para a realização de uma sociedade pacífica, coesa e voltada para o progresso (CAPELO, 2003).

Para tais funções, a escola da modernidade recorre a uma narrativa dominante que sobrepuja os sistemas culturais plurais e produz um sujeito adaptado ao movimento civilizatório da sociedade moderna ocidental, dando uma ideia de integração e assimilação das diferentes origens e culturas ao unitário/coletivo de uma nação. Ou seja, havia uma identidade nacional que eliminava as diferenças frente ao sujeito comum de uma nação, como observa Capelo (2003, p. 113): “a modernidade capitalista, as diferenças étnicas, religiosas, sexuais, etárias, de valores etc. foram minimizadas para que a concepção de mundo etnocêntrica (branca, ocidental, cristã e masculina) se fizesse hegemônica”.

Desse modo, a escola, imbuída do ideal de civilização e modernidade, e, ainda, sustentada pelos valores da ciência cartesiana, da técnica e do progresso, exerceu papel relevante para a construção de uma sociedade que silenciava

as diferenças econômicas, culturais, étnicas, sexuais, geracionais, homogeneizando, assim, a sociedade, a partir do ideal de civilização europeia ocidental (CAPELO, 2003). Essa narrativa dominante sustentada na tradição cultural do Ocidente irradia para outras sociedades além da europeia, ocasionando conflitos abertos em sociedades africanas, asiáticas, latino-americanas, entre outras, isso sem falar nos conflitos endógenos.

Segundo Chartier (2005), essas lutas culturais que se manifestam especialmente na escola podem ser compreendidas pela cultura, uma vez que esta é considerada pelos antropólogos como um conjunto de ações e produtos de um grupo social que gera sentido ao se relacionarem socialmente, caracterizando uma identidade, um modo específico de comportamento individual e social, construindo sistemas morais, éticos e sociais que não se apagam facilmente.

A força dessa definição, esclarece Chartier (2005), é a superação de uma concepção de cultura centrada na valorização de um modo específico de cultura, em que a dualidade se torna a referência de valor para a construção simbólica de uma sociedade que representasse ser merecedora do adjetivo “avançada”.

De fato, a concepção de cultura centrada em um único modelo padrão de sociedade, já demonstrada neste texto por Capelo (2003), trabalha com uma visão fixa de cultura baseada na oposição entre cultura e incultura, saber e ignorância, erro e verdade etc. Assim, a superação do conceito de cultura fixa pode ser trabalhada pelo conceito implementado pela antropologia e mencionado por Chartier (2005), o que permite ler as sociedades pelas suas diferenças e evidenciar o exercício de poder que a interação das culturas na sociedade moderna revela, isto é, um certo tipo de dominação que a cultura europeia ocidental desenvolveu durante os três últimos séculos.

Nesse exercício epistêmico para se compreender a escola, percebe-se que a educação envolve a dimensão histórico/cultural do humano, posto que é um movimento histórico de aprendizagem do ser humano durante a sua existência. Ou seja, a educação é como um fazer humano que registra uma assinatura, identifica um grupo, e se constitui ontologicamente, é o que faz o humano ser humano no coletivo, contudo, sem perder sua singularidade, isto é, a educação é a igualdade na diferença.

De acordo com Gusmão (2015), alguns estudos têm proposto trazer o conhecimento antropológico para investigar a escola, porque a antropologia oferece possibilidades significativas para as ações educativas, posto que estas são tomadas como uma prática social e política que objetiva a democracia e a liberdade. Nesse sentido, a ênfase está no diálogo entre antropologia, educação e seus possíveis cruzamentos, isto é, entre teoria e prática para se construir um conhecimento que valorize outras formas de pertencimento que diferem do modelo branco, cristão e masculino.

Pari passu, o cotidiano da escola vem mostrando-se como um território de resistência à homogeneização cultural burguesa e se revelando um campo de pesquisa fértil para refletir sobre as realidades escolares, percebendo nelas as relações de poder presentes nos cruzamentos culturais que a escola provoca.

No mais, a escola como espaço de cruzamentos de culturas e de reconhecimento das diferenças na igualdade é um desafio vivenciado paulatinamente por docentes, discentes, gestores e pais. Isso está evidenciado nas narrativas, uma vez que elas revelam experiências que identificam a fronteira entre uma homogeneização cultural imposta por um modelo de escola pautado na institucionalização do controle burocrático, das normas e da reprodução de uma cultura una.

Destaca-se, nesse contexto, a narrativa dominante que pauta a homogeneização cultural. Ela representa a escola como um espaço privilegiado para a formação do sujeito moderno, pautando-se na valorização dela como uma instituição de transmissão do conhecimento que forma o indivíduo por meio da transmissão de valores que o considera capaz de desempenhar funções no trabalho, na vida social e privada consubstanciada em um modelo de indivíduo.

Porém, a escola é, aqui, concebida mais como uma instituição que favorece a correspondência das experiências de vida da comunidade escolar, de forma a constituir um processo civilizatório que favoreça a vida em comum desses indivíduos, respeitando as diferenças na igualdade, superando a concepção de informação, como a codificação de uma mensagem que permita ser decodificada sem sofrer interferência do receptor. A compreensão de escola, neste trabalho, concebe a educação como partilha, como comunhão das diferentes experiências de vida que constroem um sentido, uma identidade, uma forma de pertencimento ao ambiente sem hierarquizar a sociedade pela violência simbólica da cor, da raça, do trabalho, do poder aquisitivo etc.

Assim, diante das possibilidades de refletir sobre o papel de professores afrodescendentes na escola a partir das experiências narradas por eles, optou-se por trabalhar pelo viés da abordagem biográfica, por considerar que esta proposta investigativa já está consolidada. Ademais, ela permite interpretar a escola por meio das vivências dos agentes que a nararam, não no sentido de dar voz, mas de ouvir quem tem a dizer sobre a escola pela vivência, na perspectiva de a ler com os agentes/professores.

Essa proposta parte do pressuposto de que a investigação, ao mergulhar no fenômeno estudado, não se dissocia dos relatos de seus

agentes, pois neles estão as formas como os sujeitos experienciam o mundo, o que possibilita compreender a dimensão discursiva da individualidade e seus significados na relação entre o si e o outro. Portanto, negar o relato é não compreender as premissas de uma pesquisa que se propõe ser hermenêutica, é não compreender que a palavra precede o mundo, e que é o único acesso ao mundo (RICOEUR, 1994). Contudo, é Bolívar (2014, p. 120) que esclarece o papel da narrativa na investigação biográfica, ao comentar que

Construir um informe de investigación, como texto narrativo, es realizar una interpretación hermenéutica, donde cada parte adquiere su significado em función del todo, y el informe como totalidad depende – a su vez – del significado de cada parte. El investigador se encuentra situado entre sus experiencias y textos del campo y su esfuerzo por dar sentido a lo vivido/recogido. La selección de episodios, voces, observaciones, y especialmente su ordenación y conjunción, junto con la interpretación, debe dar lugar a una descripción densa, logrando una buena historia del caso.

Assim, este texto parte da abordagem biográfica para problematizar a prática do professor afrodescendente perspectivada na sua história de vida. Para tanto, busca se sustentar na tradição da narratologia, por acreditar que essa área de pesquisa possibilita ler a escola pelas vozes de grupos cultural e politicamente silenciados.

O professor como ser ontológico e a educação como algo que vivemos

Esta pesquisa contou com a participação de três professores, como já mencionado, todos de escolas públicas e residentes em Manaus (AM), sendo duas mulheres e um homem. Destaca-se que, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a preservação da

identidade será respeitada, e seus nomes serão substituídos por codinomes, a fim de facilitar a compreensão da escrita e leitura, não tendo qualquer relação com os nomes dos participantes.

Iniciamos com Oshun, deusa da fertilidade, da beleza e do amor na mitologia africana. A professora Oshun atua no Ensino Fundamental há mais de uma década, é mãe independente de três filhos e mais um está a caminho, trabalha 40 horas semanais na educação. Atualmente, Oshun está qualificando-se *stricto sensu* no MPET do IFAM, e organiza-se em três frentes: família, escola e mestrado.

Hefesto, deus do fogo e do metal na mitologia grega, mesmo desprezado ao nascer, com o amor foi capaz de construir armas poderosas, como o tridente de Poseidon e a flecha de Apolo. Professor Hefesto apresenta uma trajetória marcada por práticas pedagógicas que desafiam o tradicionalismo da educação. Ele possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Acre (UFAC), e é pós-graduando do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Hefesto foi professor destaque pelo trabalho desenvolvido no Programa “Aula em Casa”, da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Estado do Amazonas (Seducam), durante as transmissões das aulas *on-line* no período mais agravante da pandemia da covid-19. O referido professor tem se dedicado aos estudos acerca da filosofia africana, quebrando o paradigma de uma filosofia eurocentrada e hegemônica, provocando, assim, debates a partir das questões raciais e decoloniais.

Fênix, da mitologia egípcia, é considerada uma ave que se reinventa e, ao morrer, ressurge em meio às cinzas. Professora Fênix é cinquentenária, baiana, afrodescendente, de família simples e apaixonada por livros. Seu percurso formativo é marcado por grandes

rupturas e resiliência. É graduada em Letras/Português e especialista em Práticas Assertivas em Didática da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, ambas pela UFAM. Essa professora, em sua vivência profissional, propõe aos estudantes o despertar para a criticidade e o pensamento autônomo por meio da leitura.

Os percursos de vida desses participantes tecem tramas que conversam, dando uma paisagem historiada sobre a origem da sua condição social, o que os aproxima de uma condição social sem privilégios.

Oshun nasceu em um município do interior do Maranhão. De origem humilde, sua família é formada por pai, mãe e seis filhos ao todo. Os pais são agricultores, conhecem pouco a escrita, tornaram-se caminhantes em busca de oportunidades, chegaram a Manaus (AM) nos anos 1990. Oshun narra sua origem demarcando o início com seu nascimento:

Nasci em um distrito do município de Santa Inês, no estado do Maranhão, minha mãe era quebradeira de coco babaçu e meu pai agricultor. Mesmo não tendo a oportunidade de estudar, sempre fizeram grande esforço para assegurar isso aos seus seis filhos. As dificuldades financeiras, somadas ao desejo de meus pais de proporcionar aos filhos oportunidades diferentes, fizeram com que embarcassem em uma jornada em busca de novas oportunidades com os corações cheios de esperança. (OSHUN, carta aos professores).

Hefesto também inicia sua narrativa na carta em resposta à Oshun, falando de sua família, demonstrando a necessidade de registrar a sua história de maneira coesa. Oriundo de uma grande família do interior do estado do Acre, seus pais são agricultores com 11 filhos entre homens e mulheres. O pai estudou quando adulto, frequentando a escola na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já sua mãe estudou apenas as primeiras séries do Ensino Fundamental (antiga quinta série).

Há uma especificidade na educação dos filhos nessa família. Segundo Hefesto, os pais se preocupavam mais com o trabalho do que com os estudos:

Para meus pais, os estudos dos filhos nunca foram uma preocupação, e ainda não são, atualmente, com os filhos menores que ainda moram com eles. Então, quem queria estudar, precisava conciliar os inúmeros trabalhos de casa com a escola. (HEFESTO, resposta à carta aos professores).

Fênix dá ênfase em sua narrativa a eventos e acontecimentos da sua condição de professora, fazendo uma pequena referência à sua família ao comentar, logo no início da sua carta: “Nasci em uma família simples, de leitura limitada, mas que acreditava no poder da educação” (FÊNIX, resposta à carta aos professores). Contudo, deixa claro que não aproveitou a oportunidade que seus pais lhe deram para estudar, optando pelo trabalho desde adolescente. Até o início da fase adulta, Fênix sequer tinha concluído o Ensino Fundamental.

Nas três narrativas apresentadas, verifica-se a preocupação com a origem dos participantes como uma questão historiada, indicando que o tempo é central nas narrativas para localizarem-se como ser, levando a perceber que os participantes só conseguem pensar sobre si como professores se forem situados historicamente.

É nesse ínterim que se verifica a ação deles na fronteira entre o pessoal e o social, uma vez que o tempo narrativo apresenta uma alternativa para a interpretação da prática desses professores na escola, ao não considerar o tempo narrado pelos participantes como algo vivido de forma estática e distante da pessoa do presente. Pelo contrário, consideram-se as narrativas dos participantes vislumbrando a temporalidade de seus percursos de vida como um símbolo da imersão do professor na sua condição de ser-professor. Atualmente,

evidencia-se o tempo como um vivido que os participantes, ao narrarem, retornam ao evento como algo que perpassa ao longo de uma vida, e que está nas referências tanto do passado quanto do presente e do futuro.

Contudo, há de se ressaltar que a compreensão do tempo não exclui a lógica para a inteligibilidade do vivido, mas a considera imersa na intriga produzida pelas narrativas ao articular o tempo a uma ordem que se configura na narrativa, como uma lógica que explica uma trajetória, que justifica as ações, que projeta um futuro, isto é, uma lógica imersa no vivido de um ser no tempo.

Observa-se em alguns excertos da narrativa de Hefesto, em sua carta em resposta aos professores, que ele subverte a noção de tempo, dando uma característica de atravessamento, de movimento e de ação. Como Hefesto percebe-se adulto?

O amadurecimento e a vivência religiosa me fizeram perceber que aquela vocação que eu pensava ter era apenas deslumbre da adolescência, e saí da vida religiosa. Porém, eu já estava no quinto período da graduação, e já estava gostando do curso [Filosofia] e da perspectiva de ser professor. Então, com a ajuda de alguns amigos que eu tinha feito na cidade de Manaus, consegui, com alguns sacrifícios, continuar o curso de Filosofia e me graduar. (HEFESTO, resposta à carta aos professores).

Por que cursar Filosofia?

Para um jovem do interior, que nasceu e cresceu na igreja, e sempre foi visto como referência na comunidade, não foi difícil acreditar que de fato essa era minha vocação. Aceitei o convite [dos padres da Congregação do Santíssimo Redentor], mesmo com a resistência da minha família, que não queria que eu saísse de casa. No fim do Ensino Médio, ingressei no seminário diocesano na cidade de Rio Branco. Ali, aprofundei meus estudos, minhas leituras e iniciei o curso de Filosofia. (HEFESTO, resposta à carta aos professores).

Como Hefesto se torna católico e seminarista?

Durante toda minha infância, sempre fui ligado à pequena igreja, que era situada ao lado de nossa casa. Como era uma das poucas pessoas que estudava e lia bem, acabava por ser o responsável pelas leituras e partilha dos textos bíblicos lidos na celebração. Aos 15 anos, já era o líder da comunidade nos assuntos referentes às celebrações religiosas. Por causa dessa situação, em uma de suas visitas anuais, o padre da região me convidou para visitar o seminário e tentar ingressar na vida sacerdotal. (HEFESTO, resposta à carta aos professores).

A formação inicial de Hefesto em Filosofia se tornou sua profissão?

Um mês após o término do curso (Filosofia), antes mesmo da colação de grau, participei de um processo seletivo para professor substituto na Universidade Federal do Amazonas, tendo ficado em 1º lugar na prova didática. Porém, finalizei o processo em 4º lugar, pois, à época, não possuía nenhuma titulação além da recente graduação. Decidi retornar à cidade de Rio Branco, onde iniciei minha vida profissional como professor de Ensino Médio em uma escola estadual. Permaneci durante um ano, e foi quando tive a certeza de que essa era a profissão que iria seguir em minha vida. (HEFESTO, resposta à carta aos professores).

Percebe-se, nos excertos acima, que os eventos na vida de Hefesto não se explicam por si mesmos. Isto é, não se caracterizam como situações estanques e sem relação com a trama como um todo, uma vez que o professor atua na escola segundo o que foi se construindo ao longo de uma vida. Assim como Hefesto, as outras narrativas seguem um perfil semelhante. Fênix constrói uma trama historiada em sua carta resposta que explica a professora atualmente.

Fênix inicia sua narrativa dizendo quem é no presente. Com certo lirismo, diz-se apaixonada pelo Amazonas, pelas letras e pela profissão de professora. Mesmo não compreen-

dendo por que escolheu a profissão, recorre ao passado para justificar:

Nasci em uma família simples, de leitura limitada, mas que acreditava no poder da educação. Meus pais compravam livros, pelos quais me interessei e com os quais até desenvolvi uma relação de amizade. E, mesmo sendo iletrados, investiram em enciclopédias, atlas, romances, revistas em quadrinho, jornais. Eles queriam que seus filhos tivessem educação. (FÊNIX, resposta à carta aos professores).

Estudar não estava entre seus planos de adolescente, contudo, só após os 33 anos, é que teve a oportunidade de estudar:

Trabalhando em casa de família, uma manhã a patroa chegou, e me encontrou lendo a 'Dama das Camélias'. Conversamos sobre o livro, e a patroa me disse que ela estava desperdiçando talento, que deveria voltar a estudar, mudar de vida. Foi quando ela me inscreveu em um concurso de merendeira, que só exigia Ensino Fundamental incompleto. Fiz, passei e fui trabalhar em escola pública, sem deixar a casa dessa apoiadora que se tornou minha amiga. Na escola, conheci o Proeja, e fui inscrita pela gestora para terminar meus estudos na modalidade de provas. (FÊNIX, resposta à carta aos professores).

Dessa cotidianidade preme do universo escolar, emerge uma profissão:

Descobri o amor pelo estudo, e investi em conhecimento. Abri mão de muita coisa, fiz um curso de Técnica em Alimentação, Informática Básica e Avançada, entre outros. Enfim, fiz o ENEM, pois trabalhar como merendeira não podia mais suprir minhas necessidades e curiosidades, então retomei os estudos. Em 2012, ingressei na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em uma turma cheia de jovens mentes abertas para o mundo. Aferrei-me aos livros, passei noites insones pelo desejo de ser uma professora que mudasse vidas. Estava ali, como se ali estivesse uma vida toda. (FÊNIX, resposta à carta aos professores).

Retorna-se ao início, ou seja, à carta que Oshun escreve aos professores Hefesto e Fê-

nix para contar a sua trajetória como professora. Destaca-se que nessa narrativa há uma trama que envolve sua infância, a migração da família e a sua relação com a educação, construindo um percurso coeso a partir de eventos díspares em tempos plurais. Oshun conta que nasceu no estado do Maranhão, e, devido às dificuldades financeiras da família, migrou-se para Manaus no início dos anos 1990, quando surge a oportunidade de estudar e conhecer a escola com todas as suas contradições:

Chegamos a Manaus no ano de 1992, e fomos morar em um ramal localizado na BR 319, onde tive minha primeira oportunidade de frequentar a escola: uma construção simples, com paredes de barro, teto de palha e bancos de madeira. Infelizmente, por falta de formação, a única professora que ministrava aulas para uma turma multisseriada não poderia mais continuar, logo, a escola iria fechar. (OSHUN, carta aos professores).

Observa-se que Oshun relata sua primeira experiência com a instituição escola, contextualizando-a como de periferia, em um país marcado pelas desigualdades econômicas, sociais, educacionais. Contudo, o que é forte em sua narrativa é que essa escola, mesmo destituída de condições físicas ideais para se educar, marca a narrativa de Oshun por toda uma vida, tornando-se, futuramente, a justificativa da escolha de sua profissão:

Pois bem, começamos a estudar nessa escola, e é nesse momento de minha vida que inicio as memórias que me levaram a grandes questões que, por muito tempo, permaneceram sem respostas, mas, hoje sei, muito contribuíram para a decisão de ser professora. (OSHUN, carta aos professores).

Denota-se, desses excertos apresentados, uma especificidade sobre o tempo que se aproxima da narrativa como fenômeno investigativo, isto é, como ação, como um sentido produzido pelo ser humano de forma a produzir uma significação histórica do sujeito. Por meio

dessa significação, é possível entender o mundo e o ser humano, submergindo desse olhar mais que uma visão nomológica do tempo ao evidenciar o ser na experiência, tornando-a uma ação historiada que produz sentido aos acontecimentos e eventos. Isso reverbera nos significados das ações do presente que se sustentam em uma temporalidade revelada na intriga de uma vida.

Ao analisar as narrativas dos professores registradas nas trocas de cartas que vivenciam um ambiente cuja contextualização apresenta sinais que as aproximam, acredita-se que isso contribui para uma leitura da ação ativa desses professores. Essa leitura vai além da cultura escolar dominante, sugerindo, assim, que a prática pedagógica do professor não está refém de políticas oficiais como uma prática hermeticamente tapada por um currículo oficial. Pelo contrário, apesar de sofrer com as amarras da narrativa dominante, apresenta uma inserção na profissão e na sua professoralidade marcada, antes, pelas experiências vivenciadas no ambiente escolar, na família, no trabalho etc., ou seja, nas relações de troca entre a pessoa e a sociedade.

É nesse aspecto que a pesquisa narrativa apresenta uma dimensionalidade no que se considera como formação, pois destaca que o pensamento narrativo trabalha com o conceito de tempo como ação. Clandinin e Connelly (2011, p. 63) reiteram que, para o pensamento narrativo, a temporalidade é fundante:

Temos como certo que localizar as coisas no tempo é a forma de pensar sobre elas. Quando vemos um evento, pensamos sobre ele não como algo que aconteceu naquele momento, mas sim como uma expressão de algo acontecendo ao longo do tempo. Qualquer evento ou coisa, tem um passado, um presente, da forma como aparece para nós, e um futuro implícito.

Percebe-se que os autores Clandinin e Connelly (2011) exploram a especificidade sobre

o tempo, na pesquisa narrativa, ao analisar as experiências, evidenciando uma outra perspectiva epistemológica ao refletir uma preocupação investigativa que se desdobra na conceituação do professor como sujeito da investigação, como autor do seu processo formativo e de sua prática. Essa construção investigativa é também trabalhada com sagacidade por Souza (2018, p. 21), ao apontar as dimensões epistêmico-metodológica da narrativa enquanto fenômeno investigativo.

Assim sendo, por considerar fenômenos eminentemente humanos e situados em um contexto, o campo da pesquisa narrativa demarca outros movimentos epistemológicos e paradigmáticos, que envolvem princípios ontológicos, éticos e subjetivos. Nesse sentido, a pesquisa narrativa constituiu-se como uma perspectiva fértil de investigação, permitindo romper com o antigo paradigma entre o cientista e o objeto estudado, e, de outro modo, capturar, compreender e interpretar experiências humanas, inscritas numa realidade subjetiva (olhar para si) e intersubjetiva (relação com o contexto).

Souza lembra que esse quadro investigativo evidencia a subjetividade do humano como fenômeno a ser pesquisado e suas experiências como fundante para a sua compreensão. Há de se destacar, ainda, que, para esse pesquisador, é com essas demandas que o método (auto)biográfico respalda as investigações, ao propor que o epicentro desse paradigma está nas experiências humanas e suas (re) significações, tornando a narrativa uma “disposição ontológica” (SOUZA, 2018, p. 21). A experiência humana, demarcada pela condição biográfica, toma como elemento central a ação no movimento do pensamento narrativo, produzindo um dispositivo formativo sustentado na interpretação que o sujeito faz de si e do mundo.

A escolha pela narrativa revela como as ações dos professores participantes desta pesquisa são resultados de suas condições

históricas, de suas experiências de vida. Veja o que narra Oshun:

Saindo da universidade e já concursada, via-me uma mulher negra com garra e força de vontade de realizar muitos planos que, com certeza, iriam contribuir para que a pluralidade cultural fosse contemplada através de minha prática pedagógica. E essa foi a bandeira que levantei: fazer com que cada criança e adolescente se reconhecesse e pudesse assumir sua própria identidade com orgulho e pertencimento. (OSHUN, carta aos professores).

A professora ainda faz a seguinte observação,

Hoje, enquanto discente do programa de mestrado do Instituto Federal do Amazonas, busco pesquisar como posso ajudar na efetivação da questão da diversidade, por meio de práticas inovadoras de professores que têm o compromisso muito além dos conteúdos do currículo, mas acreditam que na sala de aula podem influenciar pessoas a serem mais humanas, a enxergarem seus pares como seres além de sua religião, cor, raça ou orientação sexual, contribuindo para a construção de uma sociedade com mais justiça e equidade. (OSHUN, carta aos professores).

Hefesto também manifesta que o seu trabalho como professor está vinculado à sua história de vida. Seu contato inicial com o catolicismo, ainda quando criança, tornava-se mais forte na adolescência. Sua ida ao seminário diocesano, bem como o contato com a filosofia e as primeiras incursões na educação como professor foram consequência disso, e justificam sua prática docente. Todo o percurso é resumido assim:

O amadurecimento e a vivência religiosa me fizeram perceber que aquela vocação que eu pensava ter era apenas deslumbre da adolescência, e saí da vida religiosa. Porém, eu já estava no quinto período da graduação, e já estava gostando do curso [Filosofia] e da perspectiva de ser professor. Então, com a ajuda de alguns amigos que eu tinha feito na cidade de Manaus,

consegui, com alguns sacrifícios, continuar o curso de Filosofia e me graduar. (HEFESTO, resposta à carta aos professores).

Após a graduação, entre idas e vindas a Rio Banco (AC) e a Manaus (AM), Hefesto produz um sentido sobre a sua vivência e prática em sala de aula,

Para um jovem negro e gay como eu, era particularmente inquietante não ter referências filosóficas e educacionais com as quais pudesse me identificar. Porém, esses autores existem, essa filosofia que abraça e reflete sobre essas realidades marginalizadas existe, elas só não possuem, ainda, o espaço e o prestígio acadêmico do qual deveriam gozar. [...] Como professor concursado da Seduc, decidi que, mais do que nunca, minha prática precisava olhar outras filosofias. Em um país racista, que não reconhece os direitos dos povos originários, e não respeita a diversidade sexual, um educador não pode simplesmente ignorar essa realidade. (HEFESTO, resposta à carta aos professores).

Fênix, em sua narrativa, também reforça a presença de sua história de vida como definidora do seu projeto profissional, ao expressar a sua intencionalidade enquanto professora, dando a dimensão do papel da sua experiência como aluna na definição da sua prática profissional,

Talvez, o fato mais marcante sobre a necessidade de atender pessoas deixadas para trás no processo educacional aconteceu bem no início da minha vida estudantil. Tive uma professora racista que me deixava de castigo na biblioteca. Na concepção dela, lá era o limbo para uma negrinha intelectualmente inferior, mas o que ela me dava como castigo, eu recebia como recompensa. Foi nessa época que viajei pelo mundo encantado de Monteiro Lobato. O castigo se tornou conhecimento, mesmo que não direcionado. E conhecimento não guiado nos primeiros anos de um educando não é o ideal, contudo, esse tempo na biblioteca fez de mim uma leitora voraz. (FÊNIX, resposta à carta aos professores).

É nesse sentido que as narrativas dos professores participantes levantam conjecturas, demonstram os seus processos formativos nas relações que suas tramas evidenciam uma forma de vida, um dar-se a partir das idiossincrasias do vivido, do experienciado.

Os excertos de Oshun, Hefesto e Fênix passam pela possibilidade de pensar a prática docente como algo ontológico, ou seja, que está no ser humano ao longo da vida. Isso é o que torna possível o sentido abrangente de educação, por ser considerada como um processo criativo emanado de uma vida humana, o que a difere de uma leitura como educação teleológica, em que é vista como um fato substanciado em uma causal final e única.

Sob a abordagem dos estudos qualitativos, a perspectiva epistemológica da pesquisa narrativa considera o humano no contexto. Não há como separar o fenômeno estudado da sua temporalidade, uma vez que o sentido da ação humana se constitui nas relações entre o eu e o outro, entre a pessoa e o social, para compreender o sujeito como ator/autor/agente das suas ações, produzindo significados e interpretações no processo.

Vemos que os professores participantes deste trabalho se movem profissionalmente com o desejo de mudança oriunda de uma situação vivida que atravessou uma vida, que definiu um caminhar e que, às vezes, interrompeu uma trajetória e reconstruiu outra. Logo, a força narrativa presente na condição biográfica leva a considerar os professores como seres que agem segundo as suas experiências e suas significações, tomando os estudos sobre o processo formativo mais do que treinamentos e produtos, e sim como processos.

Coda: ponderando algumas reflexões

Os apontamentos levantados neste texto le-

vam a considerar a investigação, na perspectiva da abordagem biográfica, como um campo que tem avançado significativamente no Brasil, apoiando-se no pensamento narrativo, ao problematizar o professor na sua condição histórica de estar no mundo e como agente de seu fazer.

Sustentado na biografização, aprendizagem e formação, esse campo investigativo analisa a narrativa como um percurso organizado, tanto historicamente quanto estruturalmente. Na busca de sentido à vida, à pessoa, percebe-se que esse percurso reflete nas práticas sociais que os seres humanos desenvolvem, denotando que a ação do professor se sustenta, em última análise, na sua história de vida. Contudo, isso não deixa de ser um percurso formativo, pois considera-se a formação a partir do sujeito que aprende, dando uma outra percepção ao sujeito, identificando-o como autor.

É nessa perspectiva que questões referentes à temporalidade, à experiência e aos processos dialogam para compreender a formação do professor como uma dimensão que articula a pessoa ao social, ou seja, torna o professor um ser singular-plural, redimensionando as suas ações. Nesse sentido, percebe-se que elas, as ações, são resultados das relações desenvolvidas ao longo de uma trajetória, tanto individual quanto relacionada à família, às gerações, à profissão, ao Estado etc.

Ao trabalhar com as narrativas de três professores, procurou-se compreender a sua prática partindo do ponto de vista sobre o mundo, educação, escola e família desses professores. É nesse movimento de interpretação hermenêutica das narrativas que se percebe que os professores produzem uma disposição para compreender e interpretar o mundo e a si mesmos.

Ademais, as experiências dos professores corporificadas nas narrativas das cartas trocadas apreendem a fronteira vivenciada

por eles, no que diz respeito a uma proposta de educação baseada na educação étnico-racial. À medida que as histórias de professores afrodescendentes na escola tornam evidentes as relações desiguais pela raça, evidencia-se o papel que, culturalmente, é destinado a eles e, dessa interpretação, escolhem suas profissões, tornam-se professores.

Por fim, nota-se que as experiências dos professores aqui analisadas revelam subjetividades formativas que os qualificam para serem professores com um propósito de sociedade. As histórias de vida são singulares, únicas, mas o sentido construído nesse caminhar produz significação que almeja uma escola que vai além da orientada pela cultura escolar vivenciada enquanto estudantes.

Referências

- BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- BARTLETT, Lesley; TRIANA, Claudia. Antropologia da educação: introdução. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/TxzWNjThJVcr-DnkxPTFymCD/?format=pdf>. Acesso em: 3 fev. 2022.
- BOLIVAR, Antonio. A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (Auto)Biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014. p.113-128.
- BRAGANÇA, Inês. Ferreira de Souza. Pesquisa-Formação (Auto)biográfica: reflexões sobre a narrativa oral como fonte e a compreensão cênica como caminho de análise. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014. p.79-96.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Lei n. 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/civil/LEIS/2003/L10.639.htm>>. Acesso em: 7 nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais na Base Nacional Comum Curricular**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: MEC/SEF, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 27 jan. 2022.
- CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (Org.). **Diversidade, cultura e educação**: outros olhares. São Paulo: Biruta, 2003. P. 107-134.
- CHARTIER, Anne Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, Libania Nacif (Org.). **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005. P.9-28.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. **Revista Linhas críticas**. Brasília. V. 1, n. 44, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhas-criticas/article/view/4463/4074>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- NÓVOA, António. **Professores**: imagem do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus, 1994. Tomo 1.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e tro-

car experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação Em Questão**, 25(11), 22-39. 2006. Disponível em: de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Viver, narrar e formar: diálogos sobre pesquisa narrativa. *In*: NAKAYAMA, Bárbara Cristina

Moreira Sicardi; PASSOS, Laurizete Ferragut. (Org.). **Narrativas, Pesquisa e Formação de professores: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas**. Curitiba, CRV, 2018. p. 17-38.

Recebido em: 07/05/2022

Revisado em: 20/08/2022

Aprovado em: 27/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

Nilton Paulo Ponciano é doutor em História pela Universidade Estadual Paulista, (UNESP), *campus* de Assis, professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico (Geprofet). *E-mail*: nilton.ponciano@ifam.edu.br

Tereza de Jesus dos Santos é professora mestranda em Ensino Tecnológico, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico (Geprofet). *E-mail*: tereh.thylran@gmail.com

MEMÓRIAS ESCOLARES DE UNIVERSITÁRIOS E INTERAÇÕES FORMATIVAS

■ JAINA DAVINA SALES BARROS

<https://orcid.org/0000-0003-2287-1096>

Universidade Federal do Piauí

■ ADA RAQUEL TEIXEIRA MOURÃO

<https://orcid.org/0000-0001-6022-7045>

Universidade Federal do Piauí

■ LUIZ GONZAGA LAPA JÚNIOR

<https://orcid.org/0000-0003-3488-947X>

Universidade de Brasília

■ MARIA DA CONCEIÇÃO RODRIGUES MARTINS

<https://orcid.org/0000-0002-7447-6568>

Universidade Federal do Piauí

RESUMO

O presente trabalho apresenta reflexões sobre as memórias do período escolar de alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), considerando as narrativas autobiográficas desses alunos e a influência de suas respectivas vivências na construção de suas identidades em processo dialogal com a formação docente. Utilizou-se o método qualitativo de pesquisa por meio das narrativas autobiográficas com análise de conteúdo e uso do *software* Iramuteq. Foram categorizadas cinco dimensões de memória: futura, física/espacial, social, pedagógica e afetiva. Evidenciou-se que as memórias do período escolar são importantes na construção da identidade desses alunos, pois elas marcaram suas vidas em sociedade, influenciando seu modo de ser e agir em âmbito pessoal e profissional.

Palavras-chave: Escola. Memória. Discente. Narrativas autobiográficas. Ambiente.

ABSTRACT

UNIVERSITY SCHOOL MEMORIES AND FORMATIVE INTERACTIONS

The current work presents reflections on the memories of the school period of students of the Pedagogy course at the Federal University of Piauí, starting from autobiographical narratives as a way to know

the memories of these students and their influence in the construction of their identities in the dialog process of becoming educators- The qualitative research method was used through autobiographical narratives content analysis and use of Iramuteq software. The data were categorized into five dimensions: future, physical/spatial, social, pedagogical and affective. It was evidenced that the memories of the school period are important in the construction of the identity of these students, because they marked their lives in society, influencing their way of being and acting in the personal and professional sphere.

Keywords: School. Memory. Student. Autobiographical narratives. Environment.

RESUMEN

MEMORIAS ESCOLARES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y LAS INTERACCIONES FORMATIVAS

El presente trabajo presenta reflexiones sobre las memorias del período escolar de los estudiantes del Curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Piauí, considerando las narrativas autobiográficas de estos estudiantes y la influencia de sus respectivas experiencias en la construcción de sus identidades en un proceso dialógico con la formación docente. El método de investigación cualitativa se utilizó a través de narrativas autobiográficas con análisis de contenido y uso del software Iramuteq. Se categorizaron cinco dimensiones de la memoria: futura, física/espacial, social, pedagógica y afectiva. Se evidenció que los recuerdos del período escolar son importantes en la construcción de la identidad de estos estudiantes, porque marcaron sus vidas en sociedad, influyendo en su forma de ser y actuar en el ámbito personal y profesional.

Palabras clave: Escuela. Memoria. Estudiante. Narrativas autobiográficas. Ambiente.

Introdução

A memória integra a formação humana. Ao lembrar e refletir sobre suas vivências, as pessoas podem ressignificar sua própria história de vida, bem como suas práticas pessoais e profissionais. A memória colabora com a constituição humana, pois, a lembrança “[...] é importante para que haja autoconsciência, visto que, em certo sentido, o ser humano é resultado de suas memórias” (CANTARINO; PEREIRA, 2019, p. 166).

Nesse olhar, o presente trabalho investigou as memórias escolares de estudantes universitários partindo do pressuposto que a memória escolar é um aspecto construtor da identidade humana que impacta a todos que frequentaram os espaços escolares porque “não há busca identitária sem memória” (TEIXEIRA, J., 2015, p. 6). A reflexão é verdadeira, segundo Candau (2014, apud TEIXEIRA, J., 2015, p. 6), porque memória e identidade se combinam e se

fortalecem para “produzir trajetórias de vida, histórias, mitos e narrativas”. Conhecer as histórias de vida e os relatos autobiográficos trazidos por diferentes pessoas sobre “[...] o tempo em que frequentaram o espaço escolar é uma técnica frequentemente utilizada por pesquisadores” (LUIZA NETO; SANTOS, 2017, p. 563). Esses estudos tornam-se mais instigantes quando se trata de discentes do curso de Pedagogia, futuros professores, que descrevem e relembram eventos da sua vida escolar. Essas vivências podem, inclusive, ter influenciado na sua decisão profissional.

Ao valorizar as vivências dos estudantes universitários como elemento importante para a compreensão das práticas realizadas por eles, tem-se uma gama de experiências pessoais que devem ser reconhecidas, como as recordações positivas e negativas, pois implicam profundamente na forma de se socializarem com os demais indivíduos e nas suas ações como sujeitos plenos de cidadania (REGO, 2014).

As memórias sempre estão situadas em um contexto ambiental onde ocorrem as vivências e experiências que propiciam variados tipos de interações, com isso, o lugar produz significado para as pessoas, tornando-se um construtor das nossas lembranças e peça fundamental no desenvolvimento da nossa identidade. A identidade é um conceito amplo, entretanto, esse processo de “tornar-se si mesmo” pode ser especificado segundo algumas categorias, como identidade pessoal, social, profissional etc. Entre elas, encontra-se a identidade de lugar “[...] que é uma subestrutura da identidade pessoal construída a partir da interação do indivíduo com seu entorno físico e social” (MOURÃO; CAVALCANTE, 2018, p.208). O sujeito, ao interagir com seus ambientes de vida, em atos cognitivos e de investimento emocional, apropria-se deles, simbólica ou materialmente. Assim, a Psicologia Ambiental, quando trata

de identidade, não estuda unicamente quem são as pessoas, mas também os contextos que influenciaram nos processos identitários.

O contexto é, portanto, um elemento cultural fundamental quando se trata do estudo das memórias e no seu impacto na identidade pessoal e profissional. Os ambientes acarretam nos indivíduos uma gama de sentimentos que “[...] originam-se tanto das experiências singulares como das comuns” (MACHADO, 1999, p. 104).

No que diz respeito à formação da identidade docente, Pimenta (1998) destaca a influência dos professores em nossa formação. Quando alunos, observamos, admiramos aqueles que se destacam, estes passam a ser referência dentro do ambiente que nos abriga, assim, são nas interações no contexto escolar, que acabam por tornarem-se referência para a nossa formação profissional.

Nesse processo investigativo com discentes do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), foram consideradas suas recordações da infância e da adolescência no ambiente escolar. Foi utilizado o método de narrativas autobiográficas, mais especificamente a autobiografia ambiental, no qual os alunos relembram e citam suas memórias mais significativas nos ambientes escolares da Educação Básica.

Relação pessoa-ambiente, memória e construção da identidade

Neste trabalho, o ambiente é compreendido de forma multidimensional, inclui, além dos seus aspectos físicos e estruturais, as pessoas e suas relações. Esses três elementos, constituem e estão presentes em todos os ambientes. Algumas vezes focamos nas relações sociais, outras na estrutura física ou mesmo nas memórias e nos processos subjetivos, entre-

tanto, dentro de uma perspectiva interacionista, são aspectos indissociáveis e mutuamente influentes. Portanto, tudo o que está presente no espaço físico faz parte do que se entende por ambiente.

Para a Psicologia Ambiental, ambiente é um conceito multidimensional, compreendendo o meio físico concreto em que se vive, natural ou construído, o qual é indissociável das condições sociais, econômicas, políticas, culturais e psicológicas daquele contexto específico (...) portanto, sua configuração é dinâmica e unitária, incorporando mudanças que são assimiladas pelo ambiente como um todo. (CAMPOS-DE-CARVALHO; CAVALCANTE; NOBREGA, 2017, p. 28).

Nessa perspectiva, o ambiente é compreendido pelas condições físicas e sociais nas quais o ser humano se comporta e com as quais se relaciona (UNZUETA, 2000). Todas as experiências humanas se voltam para a formação da identidade individual e social dos sujeitos. A relação pessoa-ambiente está associada de forma intrínseca e contínua à formação do sujeito, contribuindo na transformação do ambiente, podendo adaptá-lo de acordo com suas necessidades. A psicologia ambiental vem estudando o ambiente e suas relações com o sujeito, a fim de entender essa inter-relação (CAMPOS-DE-CARVALHO, CAVALCANTE; NOBREGA, 2017). O ambiente nunca é neutro, ou seja, há vestígios e símbolos das relações com as pessoas que nele habitaram, e essa simbiose varia de cultura para cultura (FRAGO; ESCOLANO, 1998).

Nessa relação, não é apenas o ambiente que carrega marcas de transformação, as pessoas também são marcadas pelos ambientes nos quais conviveram em alguma época da sua vida, influenciando o ambiente, como o ambiente influencia a vida dos sujeitos. Esse é o fundamento da identidade de lugar, quando o ambiente marca a identidade dos indivíduos, a partir da satisfação de suas necessidades e da construção de afetos.

Para Nóvoa (1992), a pessoa é professor e parte do professor é pessoa. Vivências e memórias escolares nos atravessam e deixam marcas em nossas identidades. A relação pessoa-ambiente é, portanto, transacional, o ambiente e a pessoa estão profundamente imbricados, influenciando-se mutuamente, afetando o processo de construção da identidade docente.

O termo “memória” se origina do grego *mnemis* ou do latim, *memoriam*, em ambos os casos, a palavra denota o significado de conservação de uma lembrança (CARNEIRO, 2009). No exercício da memória, há possibilidade de relembrar a própria história de uma perspectiva reflexiva, revisitando caminhos e refletindo sobre sua trajetória, gerando uma ressignificação de consciência, particularmente, no tocante à sua trajetória acadêmica e a seu percurso intelectual (REGO, 2014, p. 782).

Compreende-se, a partir de estudos no campo da Psicologia Ambiental, que as memórias mais singulares não deixam de ter relação com a coletividade, com o espaço de suas ocorrências (SUEDFELD; EICH, 1995). Para alguns autores, como Sá (2007), não existe uma modalidade de memória individual que não seja influenciada pelas memórias sociais:

As memórias pessoais não são concebidas como tendo uma origem e um funcionamento estritamente individuais, mas sim como resultado de um processo de construção social. São, assim, memórias sociais, embora o lócus desse processo construtivo seja a pessoa, pois é ao passado dela que estão continuamente referidas as lembranças, mesmo que envolvam também fatos sociais, culturais ou históricos de que ela tenha participado, testemunhado ou simplesmente ouvido falar. (SÁ, 2007, p. 292).

Nesse entendimento, a memória contribui para a construção da identidade, incluindo o processo de interação dos indivíduos nos diversos espaços sociais ou ambientes sociais

que o sujeito está inserido no seu cotidiano. Esses ambientes contribuem para o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos, pois também transmitem conhecimentos. Sobre as instituições sociais, Carvalho (2012, p. 210) afirma que

[...] adquirem um importante significado no processo de construção da identidade, posto que se constituem no espaço de produção de saberes, de experiências, de interrelações, de comunicações, de intenções e das operações de sentido – simbólicas. Cada instituição social possui estrutura, modos e meios de funcionamento específicos. Nelas, as relações sociais são instituídas dentro de modelos culturais pré-estabelecidos, investidas de afetos e representações acerca do conjunto de relações e práticas que têm uma referência em comum, de tal forma que sejam acessíveis aos atores sociais.

Dessa forma, refletir sobre a construção da identidade social a partir dos ambientes educativos contribuirá para ressaltar a importância da escola na formação de indivíduos mais conscientes, críticos e criativos.

O espaço escolar como um lugar de memórias

Embora possam parecer iguais, os conceitos de espaço e lugar possuem diferenças entre si. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói simbolicamente, a partir de relações que marcam a identidade. Portanto, o lugar “constrói-se a partir do fluir da vida e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído” (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 61). Dessa forma, ocupação e vivência do espaço o torna um lugar.

Por isso que, além de um lugar definido para a educação, é importante pensar a arquitetura da escola. O ambiente escolar deve ser acolhedor, limpo, um lugar que convide o

aluno a retornar no dia seguinte. Quando se fala em ambiente, também nos referimos ao seu contexto como, por exemplo, as relações sociais. Neste trabalho, as relações sociais se apoiam no âmbito da educação, especificamente, na escola. A educação, portanto, tem o dever de formar o cidadão em todos os seus aspectos e repará-lo para a vida em sociedade, tal e qual a escola é o lugar para formar consciências (ZIZEMER, 2006).

Portanto, a escola forma o cidadão nos aspectos psicológicos, sociais e culturais, assumindo várias funções que ultrapassam a dimensão pedagógica, didática e formativa. Assim, além da aprendizagem de conteúdos escolares, “[...] a educação visa o desenvolvimento integral do indivíduo, buscando identificar suas necessidades de desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e cultural” (LUIZA NETO; SANTOS, 2017, p. 562).

O espaço escolar não é apenas um território no qual acontece a educação institucional, e muito menos um espaço abstrato ou neutro, ele abriga vários sentimentos e sensações, que são dotados de significados, e transmitem certa quantidade de estímulos, conteúdos e valores, conhecido na Pedagogia como “currículo oculto” (FRAGO; ESCOLANO, 1998), mas que nada mais são que as relações estabelecidas entre as pessoas e o ambiente escolar como tratado pela Psicologia Ambiental.

Destarte, o espaço escolar é um lugar que transmite várias memórias que podem ser positivas ou negativas. Essas memórias não são apenas dos componentes curriculares, mas também as relações pessoais estabelecidas naquele ambiente como as amizades, as relações com os professores, a arquitetura do espaço, o acolhimento recebido. A memória do espaço escolar envolve todas as vivências do ambiente instituído.

Com isso, é possível afirmar que a escola é um lugar de memória em função do signifi-

cado para a vida dos indivíduos e dos grupos sociais. Em vista disso, as instituições sociais também adquirem um importante significado no processo de construção da identidade, pois esses são espaços de produção de saberes, de experiências, de interrelações, de comunicações (CARVALHO, 2012). Nesse sentido, afirma Santana (2016, p. 60):

A compreensão de que a escola é um lugar de memória não se fundamenta apenas nos aspectos físicos e arquitetônicos da escola. Embora estes aspectos possam estar implicitamente contemplados, a acepção engloba as relações que as pessoas estabelecem com outros aspectos tangíveis e não tangíveis da cultura escolar. A escola é um lugar de memória por 'tudo' aquilo que ela representa na vida dos sujeitos escolares, e este 'tudo' pode significar muitas coisas.

As instituições escolares possuem estruturas sociais que permitem influenciar no desenvolvimento dos seres humanos. Nesse sentido, Carvalho (2012, p. 210) afirma que “[...] as relações sociais são instituídas dentro de modelos culturais pré-estabelecidos, investidas de afetos e representações”. São os afetos construídos no espaço escolar que determinam que memórias ficarão presentes nos indivíduos e que mudarão a ótica de observar o ambiente. Os afetos podem influenciar a formação individual e coletiva dos seres humanos.

Caminho metodológico

Optou-se pela abordagem qualitativa por meio do método da autobiografia ambiental para investigar as memórias de universitários no espaço escolar. De acordo com Elali e Pinheiro (2008), o que diferencia uma autobiografia ambiental em relação às outras autobiografias é a menor atenção com datas, nomes e detalhes, em favor de maior ênfase na descrição dos lugares que marcaram o depoente.

No método proposto, foram utilizadas as narrativas autobiográficas eficazes para pro-

duzir conhecimento do ambiente educacional (SILVA; MAIA, 2010). Essa técnica foca tanto no relato de eventos passados quanto na experiência real ou imaginária de quem narra (ANDREWS; SQUIRE; TAMBOUKOU, 2013), elucidando aspectos identitários e sociais da vida dos indivíduos (FREITAS; GALVÃO, 2007). Para Rego (2014), a ideia subjacente à narrativa autobiográfica é reordenar as experiências e emoções do passado, mantendo o olhar presente.

Esta pesquisa foi desenvolvida com os discentes do curso de Pedagogia da UFPI, no segundo semestre letivo de 2019. A escolha por conveniência dos participantes foi motivada por serem calouros na universidade, podendo ter lembranças mais presentes do ensino básico em suas memórias.

Após o conhecimento e consentimento dos alunos participantes da pesquisa, foi solicitado que narrassem, a partir de uma produção textual, suas memórias do período escolar, contando os fatos que mais lhes marcaram, mantendo o anonimato no corpo do texto. Os relatos foram recebidos via internet e ao final da narrativa autobiográfica foram feitas perguntas sociodemográficas, como sexo, idade e ano de conclusão do Ensino Fundamental e Ensino Médio, entre outras.

Os dados foram analisados pelo método de análise de conteúdo, no qual são feitas organizações sistematizadas para facilitar o desenvolvimento das análises. Paralelamente, os relatos de memórias foram explorados pela técnica de análise textual com uso do *software* Iramuteq. O *software* se apresenta como uma excelente ferramenta de organização de dados para a realização da análise de conteúdo, pois possibilita diversas organizações do conteúdo analisado (KLAMT; SANTOS, 2021). Para este trabalho, foram realizadas análises por nuvem de palavras que é um agrupamento e organização gráfica das palavras em função da frequência que aparecem nos textos (KLAMT; SANTOS, 2021).

Cabe mencionar que esta pesquisa seguiu o entendimento análogo às categorias propostas nos estudos de Aquino e Albuquerque (2014) e Luiza Neto e Santos (2017) por tratar de idêntica temática. Seguem as análises dos resultados encontrados.

Análise dos resultados

Participaram da pesquisa 25 estudantes do curso de Pedagogia, com maioria do sexo feminino (N=21, 84%), e faixa etária entre 17 e 25 anos.

Pela análise de conteúdo, os relatos de memória foram categorizados em: “Perspectiva futura”; “Perspectiva física/espacial”; “Perspectiva pedagógica”; “Perspectiva social”; e “Perspectiva afetiva”. A seguir, apresentamos cada categoria com alguns relatos. A identificação dos participantes foi feita pelas designações P1, P2, e assim por diante.

Perspectiva futura

A referida perspectiva está relacionada a um futuro próspero através do bom êxito escolar, uma ascensão social por meio da escola. Representa a antecipação no presente de objetivos projetados no futuro (HUSMAN; LENS, 1999), uma concepção do conhecimento do que o indivíduo busca no amanhã (LEE et al., 2010), uma representação mental, uma crença ou expectativa quanto ao futuro (HUSMAN; SHELL, 2006).

Nessa dimensão, o participante P6 afirma que é:

Imprescindível a percepção de que a cada dia é uma nova fase em nossas vidas, conforme o tempo vai passando, tudo vai mudando, e vamos adquirindo mais aprendizagem. Todos os ensinamentos, metodologias de ensinamentos são muito diferentes da infância, pois tudo é relatividade mais complexo, e exige postura diferenciada do aluno, como dedicação, atenção, para

assim, ser um aluno de sucesso e ter uma carreira escolar totalmente sucedida de acordo com seus sonhos [...] (P6).

Nota-se no relato de P9 o valor à universidade como uma grande etapa para melhorar de vida, indicando superação de preconceitos: “eu consegui ingressar em uma faculdade, quem diria. Quantos não acreditaram, um preto de bairro pacato, está no lugar de um filho de doutor ou de um advogado”.

O participante P13 afirmou que “[...] sempre visei crescer na vida acadêmica. Estudei o quanto pude em casa, apesar de algumas dificuldades que não precisam ser pontuadas aqui, porém, felizmente, passei para alguns cursos e escolhi a Pedagogia”. O participante P16 relatou: “no ensino médio a coisa é diferente, são três anos que lhe preparam para escolher sua futura profissão, são professores que cobram de você um esforço que só depois a gente entende e os agradece por isso”.

Pelos relatos, percebeu-se que a perspectiva de futuro está relacionada ao ingresso em uma universidade. A escola e a universidade, como ambientes de aprendizagem, são consideradas um meio de ascensão social, de esperança e de sucesso na vida, que é a representação tradicional da educação, e o desejo de grande parte dos jovens nessa fase da vida (TAVARES JÚNIOR, 2020).

Perspectiva física/espacial

São memórias relacionadas ao espaço físico da escola, os ambientes nos quais eles passavam grande parte do tempo, nesse sentido, são relatadas lembranças relacionadas à arquitetura, como bibliotecas, salas de aula, área de lazer, cantina, dentre outros espaços. Na escola, é necessário perceber os espaços físicos disponibilizados, suas relações e usos, podendo adaptar os processos de ensino e aprendizagem (DOMÉNECH; VIÑAS, 1999). Souza e Souza

(2014, p. 4-5) comentam que os espaços na escola “[...] não são estruturas neutras, mas sim, construções sociais que aprendemos e que condicionam as significações de aprendizagem e os modos de educação”. A relação dos estudantes com os espaços construídos na escola pode potencializar novas formas de cidadania (COSTA; SILVA; FERNANDES, 2015), implicando para a formação da sua identidade, sentido de pertença e participação (LISTER, 2007).

Em relação a essa perspectiva, o participante P1 citou que *“as memórias que tenho desses lugares normalmente me levam à biblioteca da escola, onde eu passava a maioria do tempo tentando melhorar minha leitura, me lembro muito bem de cada uma”*. Continua seus relatos sobre a biblioteca: *“eu amava por ser serem calmas com mesas grandes, boa iluminação e principalmente silenciosas. As estantes repletas de livros que eu imaginava sempre em conseguir ler tudo”*

O participante P3 relatou a sala de aula com saudosismo: *“Na época a sala não era climatizada, apenas um ventilador de teto, quadro negro, enfim, ambiente acolhedor e assim os alunos não era tão vaidosos”*, imagina-se um ambiente agradável para os alunos e cuja simplicidade afastava a vaidade de todos.

No relato, P4 descreve as memórias do novo ambiente escolar:

No Ensino Médio me transferi de escola, o ambiente e as pessoas contidas nela eram totalmente desconhecidas, mas tudo se resolveu e tornou-se rotineiro, a partir da segunda semana de aula [...] passei a conhecer cada espaço dentro da escola como se fosse um veterano e as normas estabelecidas dentro do espaço escolar (P4).

Os depoimentos acima nos conduzem a Souza (2000, p. 7) que afirma ser a escola um “lugar de memória”. Neles, há a afirmativa de uma relação peculiar, própria, e que o ambiente físico e a organização dos espaços na escola

constroem espaços marcados afetivamente, ou seja, lugares apropriados (CAVALCANTE; NOBREGA, 2017), construtores da identidade dos sujeitos.

Perspectiva pedagógica

Essa perspectiva foca na escola como um espaço de aprendizagem, conhecimentos e criatividade que não poderiam ser adquiridos em casa, o conhecimento técnico exigido para que o aluno se qualifique para a vida em sociedade. Argumenta-se que esses ambientes voltados ao conhecimento permitem fomentar o tipo de cultura centrada no aluno (KUCIRKOVA; LITTLETON, 2017; MERRIËNBOER, et al., 2017), além de criar percepções mais positivas do próprio ambiente de aprendizagem (BAEPLER; WALKER; DRIESSEN, 2014) e propiciar melhores relacionamentos entre seus pares (BAEPLER; WALKER, 2014). Esse contexto pode emergir nas lembranças do ambiente escolar, pois está em consonância com a compreensão de que esses espaços refletem no futuro que os jovens aprendizes provavelmente encontrarão (CAMPBELL, 2020).

Recordando os espaços de aprendizagem, conhecimentos e criatividade, P1 disse: *“eu ainda me lembro do primeiro livro que levei para casa, era um livro de crônicas infantis, fiquei muito feliz em conseguir ler ele em menos de uma semana, comecei a pegar o hábito de ler livros”*.

O participante P4 relembrou seu jardim I, segundo ele *“as professoras bem receptivas começavam a cantar músicas que envolviam o criador, a natureza (...). Desenvolvi também a coordenação motora através de pinturas com giz de cera e pontilhados para cobrir”*. Continua o relato: *“Na alfabetização [...] começa a prática da leitura de livros infantis, resolução de problemas matemáticos e aulas recreativas para a incentivar o esporte e atividade física”*.

Para Tardif (2011), o saber docente é uma pluralidade composta a partir dos espaços acadêmicos, profissionais e experiências do campo pessoal, um conjunto amplo que vai formando, tecendo a identidade profissional do professor.

P6 citou que *“é na nossa primeira infância que se adquire os primeiros aprendizados: pintar, desenhar, escrever o nome. Todos esses fatores fazem com que a nossa infância se torne a mais satisfatória possível”*. Segundo ele, as coisas mudaram na adolescência *“tinha que estudar livros, apostilas, no ensino infantil era apenas rabiscar folhas e desenhos (...), a metodologia de ensino dos professores é complexa”*.

P24 diz que *“creche e a pré-escola foram para mim os melhores momentos da minha vida estudantil, pois lá eu brincava com outras crianças da minha idade”*, porém, no terceiro ano do Ensino Médio, foi diferente: *“o 3º ano para mim foi um ano muito puxado, pois havia muita pressão em passar no tão falado Enem”*.

Segundo Luiza Neto e Santos (2017, p. 565), as melhores memórias escolares remetem *“ao processo de socialização e atividades livres que ocorrem na escola”*. Boa parte da memória social promovida pela escola ocorre em decorrência de seu cotidiano, onde e quando foram explorados: o contato com os grupos, transmissão de valores, material didático, conhecimento, presença de professores. Isso mostra que a escola enquanto lugar de memória é ao mesmo tempo simbólica e material (TEIXEIRA, M., 2015). A memória autobiográfica dos ambientes escolares, traz à tona os processos relacionados à aquisição de conhecimentos e capacidades oferecidas e vivenciadas nesses ambientes voltadas para o desenvolvimento dos sujeitos.

Perspectiva social

Nessa perspectiva, veremos os relatos de memórias saudosistas, podendo ser em relação

a experiências vivenciadas com os amigos, os professores, os ambientes, ou seja, todas as memórias que causam nostalgia e saudade do ambiente escolar. As lembranças oriundas do passado – infância e adolescência – se reportam às representações do ambiente escolar e possibilitam identificar as expectativas em relação aos atuais estudos (SILVA, 2010).

Nessa vertente, P2 relata várias memórias daquele ambiente:

Carrego da minha vida escolar memórias diversas, tanto boas quanto ruins, porém marcantes. O primeiro dia de aula foi um dos melhores, e recordo como se fosse hoje, meu irmão escondido atrás da porta com uma bola em mãos, quando o professor abriu a porta o meu irmão tacou a bola nele, bem na barriga, ele era gordo, todos rimos incontrolavelmente, até o próprio professor, preciso nem entrar em detalhes sobre o castigo que meu irmão levou. Quando passei para o 9º ano, na época oitava série, mudei de cidade e escola, fiz novas amizades, tive novos professores, matérias novas e experiências até então não vividas, fiz amizades que eu tenho até hoje, o 2º e 3º anos do ensino médio fiz na minha cidade natal, os dois melhores anos da minha vida, de grandes aventuras, aprendizagens, renovações dos conhecimentos e laços de amizades eternas (P2).

Nessa mesma perspectiva, P3 diz que a *“hora do recreio era a mais aguardada por todos os discentes, pois tinha ali a oportunidade das brincadeiras com todos os alunos do colégio [...]”*. Continua o relato: *“havia várias interações, o futebol de salão no tempo do intervalo era praticado com uma garrafinha pet de 350ml, era considerado a bola, quando não se tinha o instrumento principal. Mesmo com essas dificuldades erramos felizes mediante as nossas circunstâncias”*.

Por meio da análise dos relatos, nota-se que as amizades são lembranças marcantes no ambiente escolar, pois a grande maioria cita lembranças relacionadas às experiências com os colegas e professores, vivenciadas naquele

ambiente. As relações sociais desenvolvidas na escola são marcantes para a vida e, portanto, elementos importantes nas memórias do ambiente escolar.

Perspectiva afetiva

A perspectiva social está muito ligada à afetiva, pois os afetos são principalmente vivenciados nas relações sociais com as pessoas e associada às lembranças positivas ou negativas do ambiente escolar. Podem, por exemplo, ser citadas memórias relativas ao *bullying* vivido na escola, um amigo que marcou sua vida, um professor, ou mesmo a saudade do tempo passado, enfim, lembranças relacionadas à afetividade vivenciadas na escola.

A afetividade se reporta às emoções que captam a atenção e ajudam a memória, que reforça e ativa as funções cognitivas do ser humano (FONSECA, 2016). Segundo o autor, as emoções, como lembranças positivas ou negativas, têm impacto no processo de aprendizagem, podendo “[...] transformar experiências, situações e desafios difíceis e complexos, em algo de agradável e de interessante, ou pelo contrário, em algo aborrrível, fastioso, enfadonho ou detestável” (FONSECA, 2016, p. 369).

Trilhando a perspectiva afetiva, particularmente com memórias negativas, o participante P1 cita: *“eu tive um processo escolar meio conturbado mudei de escola seis vezes por não conseguir lidar com alguns problemas nesse ambiente escolar, como o bullying por parte dos colegas e falta de compreensão dos professores”*. P2 também sofreu com esse mesmo problema: *“sempre fui ótima aluna, a mais comportada da sala, para não dizer matuta e por conta disso sempre fui zoada na turma, chamada de apelidos nada gentis [...], tinha poucas amizades pelo fato de não conseguir interagir com facilidade”*. As memórias negativas continuam com P7 que contou: *“nesse período*

[...] tive problemas com alunos mais velhos. Eu era brincalhão e infelizmente pelo fato de eu ser alegre, alguns alunos mais velhos faziam brincadeiras sem graça”. *“Eu estava na 8ª série, mas meu psicológico estava destruído, eu não tinha paz, não conseguia mais socializar com as pessoas, não sabia mais como encarar as coisas”*.

Através dos relatos, é possível afirmar que as memórias negativas deixam marcas na vida das pessoas que poderiam ser prevenidas com o cuidado à dimensão afetiva da aprendizagem.

As boas lembranças do ambiente escolar foram citadas em diversos relatos, sendo associadas às boas relações construídas com professores, colegas e funcionários da escola. Nos relatos de P14, percebe-se a influência carinhosa de docentes, incluindo ajudas na sua vida escolar: *“lembro de uma professora de inglês [...], com olhos azuis e cabelos loiros. Essa educadora nos fazia entender o inglês como se fosse uma soma de um mais um”*. Esses mesmos fatos positivos são vistos no relato de P17: *“no início, não queria ir, chorava muito [...] depois de algum tempo fiz amizade, a partir daquele momento, já passei a gostar de ir. Minha professora sempre me levava pra casa dela pra tomarmos sorvete no final da aula até minha irmã ir me buscar”*. P20 relembra com carinho de uma professora e com suas lembranças positivas, relatou:

Mas quando de repente entrou uma mulher na sala, com a aparência jovem, com seus cabelos loiros e cacheados, magra e alta, com um sorriso lindo que ia de uma orelha a outra e que acalmava qualquer fera, ela veio ao meu encontro, cumprimentou minha mãe, se agachou na altura dos meus olhos, secou meus olhos com seus dedos da mão, e disse que a partir de hoje seria minha nova professora, e que não se preocupasse, pois eu iria me divertir muito com ela e meus coleguinhas de classe, então me deu um abraço bem apertado e disse que no final da aula iria dar uma surpresa muito bacana

pra toda a turma. A partir daí me senti melhor, e mais contente, essa foi minha primeira professora, e como dizem a primeira professora a gente nunca esquece (P20).

A saudade de um tempo passado, expressa em lembranças sutis, também pode representar afetos positivos, não necessariamente associados a pessoas. P14 relata que em qualquer lugar que passar e sentir “aquele cheiro” suas lembranças vêm à tona e isso lhe transmite paz, permitindo reviver todos aqueles momentos novamente.

Hoje o que resta é a saudade de quando era simples, de quando a professora era chamada de tia, saudade da saia azul plissada, da blusa branca que tinha que ser usada por dentro da saia, passado o pano, até mesmo dos feios sapatos pretos que eram usados com grossas meias brancas. A primeira recordação que brota no subconsciente ao pensar na época do primário é o cheiro. Sim, o cheiro. Um cheiro único, quente e frio, doce e salgado. Pode até parecer brincadeira com tantos antônimos descrevendo algo, mas, é assim. Mas há sim um atributo singular que faz dele um aroma diferente dos outros e reconfortante. Se em qualquer lugar que eu passar e esse cheiro estiver lá, uma calma vem e traz uma paz ao lembrar daquela sala cheia de crianças sedentas por brincadeiras com a vida toda pela frente (P14).

Marcel Proust no seu *Em busca do tempo perdido*, publicado originalmente em 1913, leva-nos a pensar nos “cheiros” das nossas lembranças. Atualmente, sabemos, pela neurociência, que “[...] a memória olfativa é uma das mais duradouras, ultrapassando a capacidade da visão e da audição de reter referências” (CORRÊA, 2018). Esse sentido se localiza no sistema límbico do cérebro humano, lugar de memórias e emoções, confirmando a potência desse sentido associado às lembranças. Sentir saudade implica a elaboração de imagens, de ações e reações em tempos e espaços diversos (ALBUQUERQUE JUNIOR,

2013) ocorrendo, com frequência, em relação ao ambiente escolar.

Pode-se dizer que a saudade e os afetos são os componentes simbólicos e subjetivos dos ambientes, muitas vezes ausentes da consciência imediata, mas que impactam diretamente nas memórias ambientais, nas representações desenvolvidas e nas futuras relações com os ambientes.

Pelo citado nos relatos autobiográficos, é possível dizer que as experiências escolares vividas por esses alunos contribuíram para uma visão positiva do ambiente escolar e para a construção de sua identidade, inclusive profissional. As memórias negativas ativam o alerta da escola para a necessidade de acompanhamento individual de seus estudantes e de elaboração de estratégias pedagógicas para a formação de um ambiente mais harmônico. É fundamental que a escola considere fundamental as relações afetivas vividas no ambiente escolar, pois, com maior intensidade são as lembranças que mais marcam a vida dos alunos (REIS, 2022).

Finalizamos os relatos das memórias dos estudantes refletindo Freire (1996), quando afirma que a educação deve considerar os aspectos humanos, sendo estes indispensáveis para o bom relacionamento do professor/aluno, pois é por meio dessa relação que se cria a confiança e gosto pela escola. Essas relações afetivas são importantes não apenas entre professor-aluno, mas também entre aluno-aluno, como foi mostrado nos relatos. Ademais, os próprios alunos contribuem para transformar o espaço escolar em um lugar que deixa diversas marcas na vida dos sujeitos que nela convivem.

Análise da nuvem de palavras

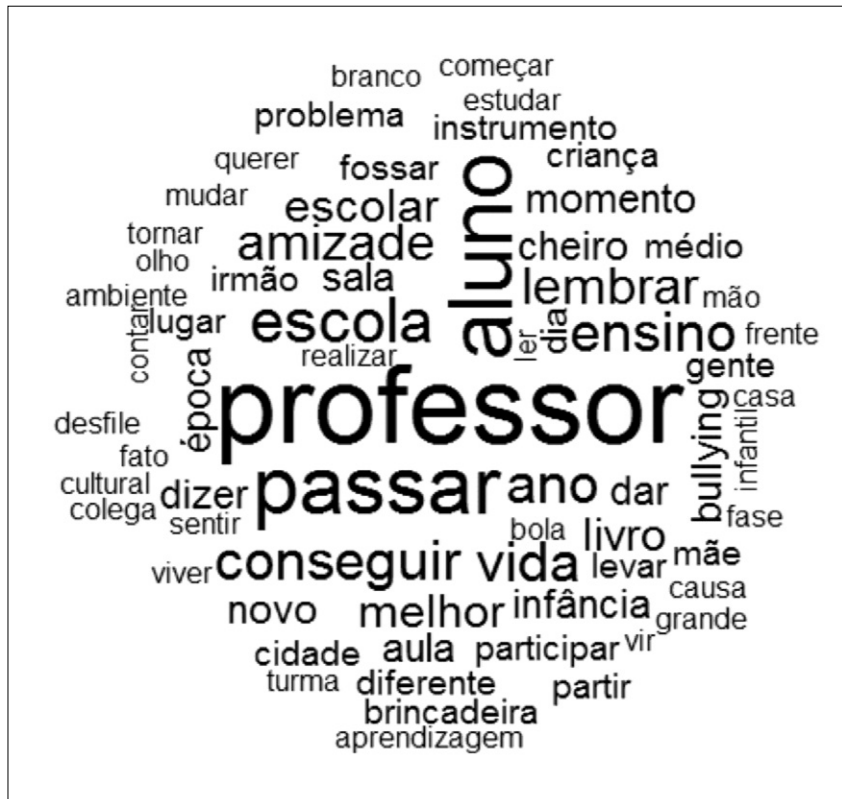
O resultado da nuvem de palavras surgiu “[...] a partir da análise lexical, entendendo como

léxico o conjunto de palavras que compõe um determinado texto” (VILELA; RIBEIRO; BATISTA, 2020), mostrado na Figura 1.

Pela técnica, surgiram 1.851 ocorrências com 772 palavras nos quais 550 foram de *hapax* (palavras com uma única frequência). As

palavras mais evocadas foram: “professor” (f = 17), “aluno” (f = 13), “passar” (f = 12), “ensino” (f = 8), “vida” (f = 8), “conseguir” (f = 8) e “ano” (f = 8). Exemplificamos algumas citações dos participantes para compreender as respectivas frequências nas palavras.

Figura 1: Nuvem de palavras coletadas nas categorias



Fonte: dados da pesquisa.

A palavra “professor” esteve presente nas cinco categorias apresentadas, por exemplo: “as professoras bem receptivas começavam a cantar músicas que envolviam o criador, a natureza [...]” ou “Lembro que alguns professores apenas se sentavam e passavam uma atividade qualquer sem se preocupar com o aprendizado do aluno” ou “Quando passei para o nono ano na época oitava série, mudei de cidade e escola, fiz novas amizades, tive novos professores, materiais novos e experiências até então não vividas, fiz amizades que eu tenho até hoje”. Seguem outros exemplos com os participantes e suas respectivas categorias: “preparam para escolher sua futura profissão, são professores

que cobram de você um esforço” (P16, perspectiva futura); “as memórias que tenho desses lugares normalmente me levam a biblioteca da escola onde eu passava a maioria do tempo” (P1, perspectiva física-espacial); “começa a prática da leitura de livros infantis, resolução de problemas matemáticos e aulas recreativas para a incentivar o esporte e atividade física” (P4, perspectiva pedagógica); “O primeiro dia de aula foi um dos melhores, e recordo como se fosse hoje” (P2, perspectiva social) e “foram 11 anos de Bullying quase todos os dias, até hoje carrego traumas por causa dele, ele me humilhava e por causa disso virei motivo de chacota da sala inteira” (P24, perspectiva afetiva).

Como exemplos, citam-se três palavras mais significativas que surgiram nas nuvens de palavras, representativas em cada categoria. Na perspectiva futura estão, presentes as palavras “passar”, “conseguir” e “melhor”, sendo relacionadas a um futuro benéfico por meio do êxito escolar. Na perspectiva física/espacial, encontramos “escola”, “sala” e “lugar” indicativas do ambiente escolar. As palavras “ensino”, “livro” e “brincadeira” estão associadas à perspectiva pedagógica, focando nas lembranças relacionadas à aprendizagem, conhecimento e criatividade. A perspectiva social está conexa às palavras “vida”, “ano” e “lembrar” como memórias das relações pessoais vividas no ambiente escolar. As lembranças positivas ou negativas, pertencentes à perspectiva afetiva são elencadas nas palavras “aluno”, “amizade” e “bullying”.

Observamos que entre as palavras que integram a nuvem, a palavra “professor” ganha maior destaque, o que reforça a ideia do quanto a figura docente influencia a construção da nossa identidade em âmbito pessoal e profissional, a partir das memórias edificadas no espaço escolar. Há, assim, a clara compreensão de que o ambiente é composto pelo 1) espaço físico; 2) o simbólico; e 3) as relações estabelecidas na interação social, o que nos faz pensar que no caso do ambiente escolar, o professor é peça-chave na dimensão das relações e interações que marcam positivamente as memórias citadas pelo grupo pesquisado.

Considerações finais

O presente trabalho buscou as memórias marcantes vividas no ambiente escolar, como também compreender como elas podem influenciar na construção das identidades desses sujeitos. Considerar a memória como elemento constitutivo de identidades do ser humano é um avanço, uma vez que ela abrange a recupe-

ração de experiências, por isso, está associada à aprendizagem que atravessam a constituição pessoal e profissional do sujeito.

Percebe-se que o sujeito e o ambiente se influenciam, ou seja, tanto o ambiente influencia na construção do sujeito, como também o sujeito influencia o ambiente. As vivências e experiências no ambiente escolar são descritas pelas memórias, no que se conclui que o ambiente, representado por seus componentes físicos, simbólicos e relacionais, foi apropriado e impactou na construção da identidade de lugar dos sujeitos pesquisados.

A maior parte das lembranças está associada às relações pessoais e afetivas nos ambientes vividos. Identidade do indivíduo vai se construindo dia após dia, pois muito do que apreendemos fica enraizado em nossa memória de forma consciente, como foi visto nos relatos dos participantes. Entretanto, essa construção também pode acontecer de forma inconsciente com difícil acesso, e que, possivelmente, com ajuda de tratamento terapêutico, seria possível resgatá-la, o que também pode se dar a partir da escrita autobiográfica. Ao escrever, surgem as lembranças, são feitas associações ainda não descobertas pela pessoa.

Visto isso, as memórias do período escolar são importantes na construção da identidade do indivíduo, pois elas marcam a forma da pessoa ser e agir em sociedade. A partir dos relatos dos participantes, percebe-se a necessidade de a escola estar atenta às experiências que são propiciadas no seu ambiente, influenciando sobremaneira e por longo período a vida dos alunos. A escola é o ambiente onde crianças e adolescentes passam longos períodos da sua vida. É um ambiente importante na formação educacional e social, deve ser, portanto, um lugar de memórias positivas e aprendizagens enriquecedoras que afetam o desenvolvimento profissional, de forma singular, a constituição da identidade de profes-

sores, pois estes são pessoas que na condição de aluno vivenciam/interagem com o ambiente que será palco de sua atuação como profissional na docência, como é o caso dos estudantes de Pedagogia.

A relevância da pesquisa se configura na percepção de que boas memórias do ambiente escolar podem influenciar positivamente no desenvolvimento e crescimento humano e no caso dos que escolhem a docência, essas boas memórias geram potentes possibilidades formativas. A pesquisa foi pensada para alunos do curso de Pedagogia e suas lembranças escolares, entretanto, sugere-se que outras pesquisas possam ser realizadas com outros sujeitos de formações diversas, tanto no nível universitário quanto na Educação Básica.

Referências

- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. Pedagogias da saudade: a formação histórica de consciências e sensibilidades saudosistas. A vida e o trabalho do poeta e professor português Antônio Corrêa d'Oliveira. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 149-174, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/95/75> Acesso em: 25 mar. 2021.
- ANDREWS, Molly; SQUIRE, Corinne; TAMBOUKOU, Maria. **Doing narrative research**. Los Angeles: Sage. 2013.
- AQUINO, Fabíola de Sousa Braz; ALBUQUERQUE, Jéssica Andrade de. O que pensam as crianças sobre a escola? Uma análise de relatos e desenhos infantis. In: GUZZO, Raquel de Souza Lobo. (Org.). **Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública**, Campinas: Alínea. 2014. p. 55-83.
- BAEPLER, Paul; WALKER, J. D.; DRIESSEN, Michelle. It's not About seat time: Blending, Fipping, and Efficiency in Active Learning Classrooms. **Computers & Educations**, v. 78, p. 227-236, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.006>. Acesso em: 5 abr. 2022.
- BAEPLER, Paul.; WALKER, J. D. Active Learning Classrooms and Educational Alliances: Changing Relationships to Improve Learning. **New Directions for Teaching and Learning**, v. 137, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1002/tl.20083>. Acesso em: 5 abr. 2022.
- CAMPBELL, Louise. Teaching in an Inspiring Learning Space: an investigation of the extent to which one school's innovative learning environment has impacted on teachers' pedagogy and practice. **Research Papers in Education**, v. 35, n. 2, p. 185-204. 2020. DOI: [10.1080/02671522.2019.1568526](https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568526). Acesso em: 5 abr. 2022.
- CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara Ignez; CALVACANTE, Sylvia; NÓBREGA, Lana Mara Andrade. Ambiente. In: CALVACANTE, Sylvia; ELALI, Gleice. Azambuja (Orgs.). **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: vozes, 2017. p. 28- 43.
- CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2014.
- CANTARINO, João Marcos Ferreira; PEREIRA, Danilo Assis. Memória: da filosofia à neurociência. **Universitas: Ciências da Saúde**, v. 2, n. 2, p. 164-199, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5102/ucs.v2i2.531>. Acesso em: 05 abr. 2022.
- CARNEIRO, Neri de Paula. Memória e Patrimônio: Etimologia. **Web artigos**. [s.l.], 2009. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/memoria-e-patrimonio-etimologia/21288>. out. 2019.
- CARVALHO, Mauro Giffoni. A construção das identidades no espaço escolar. **Revista Reflexão e Ação**, v. 20, n. 1, p. 209-227, 2012. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v20i1.2161>
- CAVALCANTE, Sylvia; NOBREGA, Lana Mara Andrade. Espaço e Lugar. In: CALVACANTE, Sylvia; ELALI, Gleice Azambuja. (Orgs.). **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: vozes, 2017. p. 182-190.
- CORRÊA, Sofia. Memória Olfativa: por que os cheiros nos trazem tantas lembranças? **Metrópoles**. Comportamento. [s.l.], 2018. Disponível em: <https://www.metropoles.com/vida-e-estilo/comportamento/memoria-olfativa-por-que-os-cheiros-nos-trazem-lembrancas>. Acesso em: 5 abr. 2022.
- COSTA, Ana Rute; SILVA, Sofia Marques; FERNANDES, Francisco Barata. O envolvimento de jovens no ambiente construído da escola: do espaço físico ao

espaço educativo, **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 44, p. 67-85, 2015. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC44_Costa.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

DOMÉNECH, Joan; VIÑAS, Jesus. **La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo**. 3. ed. Barcelona: Ed. Graó. 1999.

ELALI, Gleice Azambuja.; PINHEIRO, José. Queiroz. Autobiografia ambiental: Buscando afetos e cognições da experiência com ambientes. In: PINHEIRO, José. Queiroz.; GÜNTHER, Hartmut. (Orgs.), **Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 217- 251.

FONSECA, Vitor. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n102/14.pdf> Acesso em: 5 abr. 2022.

FRAGO, Antonio Vrao.; ESCOLANO, Austín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Denise de; GALVÃO, Cecília. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição**, v. 12, p. 219-233, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v12/v12a21.pdf> Acesso em: 2 abr. 2022.

HUSMAN, Jenefer; LENS, Willy. The Role of the future in student motivation. **Educational Psychologist**, v. 34, p. 113-125, 1999. DOI: http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3402_4. Acesso em: 5 abr. 2022.

HUSMAN, Jenefer; SHELL, Duane F. Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. **Learning and Individual Differences**, v. 18, p. 166-175, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2007.08.001>. Acesso em: 5 abr. 2022.

KLAMT, Luciana Maria; SANTOS, Vanderlei Severino. O uso do software IRAMUTEQ na análise de conteúdo - estudo comparativo entre os trabalhos de conclusão de curso do ProfEPT e os referenciais do progra-

ma. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, e8210413786, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i4.13786>. Acesso em: 5 abr. 2022.

KUCIRKOVA, Natalia; LITTLETON, Karen. Developing personalised education for personal mobile technologies with the pluralisation agenda. **Oxford Review of Education**, p. 1-13, 2017. DOI: [10.1080/03054985.2017.1305046](https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1305046). Acesso em: 5 abr. 2022.

LEE, Jie Qui *et alli*. The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. **Contemporary Educational Psychology**, v.35, n. 4, p. 264-279, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.04.004>. Acesso em: 5 abr. 2022.

LISTER, Rute. Why citizenship: Where, when and how children? **Theoretical Inquiries in Law**, v. 8, n. 2, p. 693-718, 2007. DOI: [10.2202/1565-3404.1165](https://doi.org/10.2202/1565-3404.1165). Acesso em: 05 abr. 2022.

LUIZA NETO, Ingrid.; SANTOS, Higor Barreira dos. Investigação das memórias escolares de estudantes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 21, n. 3, p. 561-571, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111110>. Acesso em: 5 abr. 2022.

MACHADO, Lucy Marion Calderini Philadelpho. Paisagem valorizada: A serra do mar como espaço e lugar. In: DEL RIO, Vicente; OLIVEIRA, Lívia de. (org.) **Percepção ambiental**: A experiência brasileira. 2.ed. São Paulo: Studio Nobel, 1999. p. 97-119.

MERRIËNBOER, Jeroen J. G. Van *et al*. Aligning Pedagogy with Physical Learning Spaces. **European Journal of Education**, v. 52, n. 3, p. 1-42, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318154640_Aligning_pedagogy_with_physical_learning_spaces_VAN_MERRIENBOER_et_al Acesso em: 4 abr. 2022.

MOURÃO, Ada Raquel Teixeira; CAVALCANTE, Sylvia. Identidade de Lugar. In: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice Azambuja (Orgs.). **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: vozes, 2017. p. 208-216.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: FAZENDA, Ivani. (Org). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 161-178.
- REGO, Teresa Cristina. Trajetória intelectual de pesquisadores da educação: a fecundidade do estudo dos memoriais acadêmicos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, p. 779-800, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000800013> Acesso em: 1º abr. 2022.
- REIS, Ariane Lopes Moraes Cesar. Educação afetiva: a escola que aproxima, inclui e mantém. **Revista Científica FESA**, [s.l.], v.1, n.11, p. 15-33, 2022. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/110/107> . Acesso em: 2 abr. 2022.
- SÁ, Celso Pereira. Sobre o campo de estudo da Memória Social: uma perspectiva psicossocial. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 290-295, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000200015>. Acesso em: 5 abr. 2022.
- SANTANA, Dorival Aparecido de. **A escola como lugar de memórias e de identidades**: Um estudo a partir de escritos de alunos do ensino médio do colégio E. N. S. de Lourdes - Londrina/PR.2013-2014. 2016. 332 fls. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016.
- SILVA, Francisco das Chagas Rodrigues; MAIA, Sidclay Ferreira. Narrativas autobiográficas: Interfaces com a pesquisa sobre formação de professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI. 6. 2010. **Anais [...]**. Teresina: Piauí. 2010. P.1-12. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT1/GT_01_22.pdf. Acesso em: 5 abr. 2022.
- SILVA, Vera Maria Tietzmann. Memórias de escola. **Polyphonia**, v. 21, N. 2, jul./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5216/rp.v21i2.18972>. Acesso em: 5 abr. 2022.
- SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **A Escola e a Memória**. Bragança Paulista: EDUSF. 2000.
- SOUZA, Bibiana Barbosa.; SOUZA, Mariana Barbosa. A importância do espaço físico escolar no ensino e na aprendizagem. In: Seminário internacional de demandas sociais e políticas públicas na sociedade contemporânea. 11. Anais [...]. Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul – RS, 2014.
- SUEDFELD, Peter; EICH, Eric. Autobiographical memory and affect under conditions of reduced environmental stimulation. **Journal of Environmental Psychology**, v. 15, p. 321-326, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1006/jevp.1995.0028>. Acesso em: 5 abr. 2022.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- TAVARES JÚNIOR, Fernando. Pesquisa social em educação e o sucesso educacional no Brasil. **Lua Nova**, São Paulo, n. 110, p. 133-154, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-133154/110>. Acesso em: 5 abr. 2022.
- TEIXEIRA, Juliana de Oliveira. Cultura, identidade e memória: considerações teóricas sobre a cultura popular de Telêmaco Borba-PR. In: Simpósio Nacional de História. 28. 2015. Florianópolis, SC. **Anais [...]**, julho, 2015, p. 1-17.
- TEIXEIRA, Maria Lúcia Aguiar. A escola como lugar de memória. In: Simpósio Nacional de História. 28. 2015. Florianópolis, SC. **Anais [...]**, julho, 2015, p. 1-9.
- UNZUETA, Eric Roth. Psicología ambiental: interfase entre conducta y naturaleza. **Revista da Universidad Católica Boliviana**, n. 8, diciembre, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rcc/n8/a07.pdf> . Acesso em: 5 abr. 2022.
- VILELA, Rosana Brandão; RIBEIRO, Adenize; BATISTA, Nildo Alves. Nuvem de palavras como ferramenta de análise de conteúdo: Uma aplicação aos desafios do mestrado profissional em ensino na saúde. **Millenium**, v. 2, n. 11, p. 29-36, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0211.03.00230>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- ZIZEMER, Joseida Schütt. **A construção da cidadania na escola pública**: avanços e dificuldades. 2006. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS. 2006.

Recebido em: 05/05/2022

Revisado em: 20/08/2022

Aprovado em: 25/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

Jaina Davina Sales Barros é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Teorias e Práticas Pedagógicas (NUTEPP) do curso de licenciatura em Pedagogia da UFPI. *E-mail:* jaina01sales@outlook.com

Ada Raquel Teixeira Mourão é doutora em Psicologia pela Universidade de Barcelona. Professora adjunta da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Integra o Laboratório de Relações Humano-Ambientais (LERHA) do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza. É vice-líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Teorias e Práticas Pedagógicas (NUTEPP) do curso de licenciatura em Pedagogia da UFPI. *E-mail:* adamourao@ufpi.edu.br

Luiz Gonzaga Lapa Júnior é doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Integra o Laboratório de Relações Humano-Ambientais (LERHA) do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza e pós-doutor pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). *E-mail:* lapalipe@gmail.com

Maria da Conceição Rodrigues Martins é doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora adjunta da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino de História e Geografia (GEPEGH) da UFU. *E-mail:* prof.con@ufpi.edu.br

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM MÚSICA NA CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS DE VIDA DOS JOVENS

■ ANDRÉA MATIAS QUEIROZ

<https://orcid.org/0000-0002-5308-8451>

Universidade de Brasília

Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

Este trabalho apresenta o recorte de uma pesquisa de mestrado concluída que teve como objetivo compreender como os jovens da Orquestra de Cordas do Projeto Música para Crianças (OMPC) continuam estudando música, ao longo de suas vidas. Para isso, foram consideradas as experiências formativas desses jovens sob a perspectiva teórica de Josso (2004). A abordagem metodológica ancorou-se na perspectiva (auto)biográfica, na qual a constituição dos indivíduos se torna ponto fundamental (DELORY-MOMBERGER, 2012). Teve a entrevista narrativa como técnica de coleta de informações, visando, ao mesmo tempo, proporcionar momentos de formação e autorreflexão possibilitando a recaptura e a busca de coerência para uma experiência vivida. Olhar as experiências formativas em música desses jovens poderá nos indicar caminhos para discutir as dimensões envolvidas na continuidade desses jovens, estudando música ao longo da vida.

Palavras-chave: Jovens de uma orquestra. Experiências formativas em música. Pesquisa (auto)biográfica.

ABSTRACT

FORMATIVE EXPERIENCES IN MUSIC IN THE CONSTRUCTION OF THE LIFE PROJECTS OF YOUNG PEOPLE

This paper presents the excerpt of a completed master's research that aimed to understand how young people from the String Orchestra of the Music for Children Project - OMPC continue studying music throughout their lives. To do so, the formative experiences of these youngsters were considered under the theoretical perspective of Josso (2004). The methodological approach was anchored in the (auto)biographical perspective, in which the constitution of individuals becomes a fundamental point (DELORY-MOMBERGER, 2012). It

had the narrative interview as a technique for collecting information, aiming at the same time, to provide moments of formation and self-reflection providing the recapture and the search for coherence for a lived experience. Looking at the formative experiences in music of these young people may indicate us paths to discuss the dimensions involved in the continuity of these young people studying music throughout life.

Keywords: Young people in an orchestra; Formative experiences in music; (Auto)biographical research.

RESUMEN **EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN MÚSICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PROYECTOS DE VIDA DE LOS JÓVENES**

Este artículo presenta el extracto de una investigación de máster realizada con el objetivo de comprender cómo los jóvenes de la Orquesta de Cuerda del Proyecto Música para Niños - OMPC continúan estudiando música a lo largo de su vida. Para ello, se consideraron las experiencias formativas de estos jóvenes bajo la perspectiva teórica de Josso (2004). El enfoque metodológico se ancló en la perspectiva (auto)biográfica, en la que la constitución de los individuos se convierte en un punto fundamental (DELORY-MOMBERGER, 2012). Tuvo la entrevista narrativa como técnica de recogida de información, pretendiendo al mismo tiempo, proporcionar momentos de formación y autorreflexión proporcionando la recaptura y la búsqueda de coherencia a una experiencia vivida. Observar las experiencias formativas en música de estos jóvenes puede indicar caminos para discutir las dimensiones implicadas en la continuidad de estos jóvenes, estudiando música a lo largo de la vida.

Palabras clave: Jóvenes en una orquesta; Experiencias formativas en música; Investigación (auto)biográfica.

Os jovens e seus projetos de vida

A juventude é uma fase do ciclo de vida na qual o indivíduo passa por transições que acarretam grandes mudanças em seu desenvolvimento. Esse é um período de construção da identidade, em que o jovem se depara com uma série de escolhas que sinalizarão o seu futuro, dentre elas a escolha profissional. Quando um adolescente se depara com a escolha de uma profissão, não estão apenas

em jogo seus interesses e aptidões, mas também a maneira como ele vê o mundo, como ele próprio se vê, as informações que possui acerca das profissões, as influências externas advindas do meio social, dos pares e, principalmente, da família.

Ao iniciar os estudos em música, os jovens aproximam-se de um novo universo e, à medida que o conhecem e estabelecem relações

personais e afetivas, eles iniciam uma caminhada para o seu projeto de vida. A perspectiva apresentada é fruto de uma pesquisa de mestrado realizada na Universidade de Brasília (UnB), cujos sujeitos de pesquisa foram os jovens da Orquestra de Cordas do Projeto de extensão Música para Crianças (OMPC) da UnB.

A pesquisa teve como norte compreender como esses jovens se mantêm estudando música ao longo da vida. Para isso, foram consideradas as experiências formativas como fonte para fornecer subsídios que possibilitassem o aprofundamento de discussões sob o ponto de vista da experiência como formação na perspectiva teórica de Josso (2004), para quem a experiência é a vivência carregada de significado, isto é, a vivência da qual nos tornamos conscientes de nós mesmos – e isso tem a ver com o questionamento que fazemos sobre o que vivemos, sobre como estamos nos tornando indivíduos e principalmente sobre o conhecimento de nós mesmos, das relações que são estabelecidas no nosso processo formativo e nas aprendizagens construídas ao longo da vida.

Nessa abordagem experiencial de formação, as vivências e as experiências são as matérias-primas da formação dos sujeitos. É um convite para o sujeito tomar “conhecimento de si” e assumir uma postura ativa em relação à sua formação, tornando-se, portanto, sujeito desta. Dessa forma, terá condições de identificar as potencialidades que estão escondidas em sua história, estar consciente das suas mudanças em relação às suas ideias, projetos, à sua pessoa e à maneira de ser e estar no mundo para (des)construir as suas identidades, que vão mudando ao longo do tempo; para melhor perceber o poder de fazer que está sob a sua responsabilidade; para obter e desenvolver um certo poder e liderar a sua vida, desenvolvendo a sua criatividade, o seu imaginário, enfim, para desenvolver as suas potencialida-

des enquanto ser humano. Nessa perspectiva, as pessoas aprendem com as suas vivências e experiências e, por isso, tornam-se sujeitos da sua formação.

Esse processo de ressignificação das vivências, transformando-as em experiências, também acontece durante ao ato de narrar. Assim, a entrevista narrativa tornou-se a técnica de coleta de informações mais adequada para a compreensão das experiências musicais e projetos de vida dos jovens da OMPC. Ao contar sua própria história, o jovem procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si. Como sugere Larrosa (2002), somos a narrativa aberta e eventual da história de nossas vidas, a história de quem somos em relação ao que nos acontece.

O pensamento do autor representa a relação dialética entre a reinvenção de si e a ressignificação da experiência, daquilo que nos acontece e que constitui, certamente, um dos terrenos mais férteis da pesquisa (auto)biográfica em educação (PASSEGGI, 2011). Assim, a cada nova versão da história narrada pelos jovens, a experiência é ressignificada, razão estimulante para a pesquisa em Educação Musical, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade (auto)biográfica e consciência da história musical de cada indivíduo.

A experiência como formação ao longo da vida

O conceito de experiência como formação foi utilizado na perspectiva teórica de Josso (2004), para quem a experiência é a vivência carregada de significado, isto é, a vivência da qual nos tornamos conscientes de nós mesmos – e isso tem a ver com o questionamento que fazemos sobre o que vivemos, sobre como estamos nos tornando indivíduos e principal-

mente sobre o conhecimento de nós mesmos, das relações que são estabelecidas no nosso processo formativo e nas aprendizagens construídas ao longo da vida.

Josso (2010, p. 35) explica ainda que “[...] formar-se é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros [...]. Aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração”. Nesse sentido, conforme Larossa (2002), a experiência é aquilo que nos acontece. O que nos acontece nos dá forma e, se nos dá forma, constitui a nossa formação.

Tomando como base que toda experiência é um “[...] encontro entre uma subjetividade concreta com uma alteridade que a desafia, a desestabiliza e a forma” (LAROSSA, 2002, p. 143), a formação pode ser vista como os entendimentos que formamos sobretudo que experienciamos ao longo da vida, a partir dos quais passamos a dar significado para alguma coisa. Assim, para Josso (2010, p. 35), “[...] o conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação, articulação que se objetiva numa representação e numa competência”.

Refletir os aspectos sobre o que são as experiências formadoras na vida de uma pessoa permite entrar no que Josso (2004) considera ser o cerne da questão: o processo de elaboração da experiência. Nesse sentido, ela sugere que a compreensão da construção da experiência pode ser vista a partir de três modalidades: 1) ter experiências – significa viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-las provocado; 2) fazer experiência – são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, ou seja, somos nós mesmos que criamos, de propósito as situações para fazer experiências; 3) pensar sobre as experiências – tanto as adquiridas sem que

tivéssemos que procura-las, quanto aquelas que nós mesmos criamos.

Para que uma experiência seja considerada formadora, na perspectiva de Josso (2004), é necessário pensá-la sob o ângulo da aprendizagem:

[...] o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidades e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença de si e para a situação pela mobilização de uma pluralidade de registros. (JOSSO, 2004, p. 28).

Assim, uma experiência vivenciada torna-se formadora quando considera as aprendizagens passadas que simbolizam as atitudes, os pensamentos, o saber fazer e os sentimentos do presente, sob a ótica de um processo de ressignificação que a autora aborda através da metáfora do “caminhar para si”, que se trata de ter o controle da própria vida, de tornar-se sujeito de si, adotando uma postura ativa frente às suas experiências e à sua vida.

O processo de caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 59).

O que está em jogo nesse conhecimento de si mesmo não é apenas a compreensão de como nos formamos por meio de um conjunto de experiências acumuladas ao longo da vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito permite à pessoa encarar a sua trajetória de vida, os seus investimentos e objetivos, articulando de uma forma mais consciente as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e todo o seu imaginário individual e social.

Compreensões teóricas e metodológicas da pesquisa

Tendo em vista o objetivo de compreender como os jovens da OMPC continuam estudando música ao longo de suas vidas, a pesquisa descrita foi fundamentada em conceitos epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica. Essa continuidade está relacionada com as experiências pessoais vivenciadas pelos jovens e suas percepções sobre si. Desse modo, para compreendê-la, foi necessário dar voz a esses jovens para que eles próprios contassem sobre essas experiências, descrevessem suas vivências e evidenciassem os acontecimentos pessoais mais significativos para a persistência na sua trajetória musical.

Tais características levaram à realização de uma abordagem que permite destacar as experiências dos sujeitos, utilizando aspectos epistemológicos que envolvem a pesquisa (auto)biográfica, discutidos por Delory-Momberger (2012). Segundo a autora, a epistemologia da pesquisa (auto)biográfica tem como seu objeto de estudo as relações entre o indivíduo e as representações que ele faz de si mesmo e das suas relações com os outros. Ou seja, entre o indivíduo e a dimensão temporal de sua experiência e de sua existência. Isso significa que o objeto consiste em “[...] explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma às suas experiências, como fazem significar as situações e acontecimentos de sua existência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

Alguns desenvolvimentos teóricos da pesquisa (auto)biográfica propostos por Delory-Momberger (2006; 2011; 2012) têm evidenciado o caráter eminentemente transdisciplinar do trabalho que recorre ou se baseia em histórias de vida, narrativas biográficas, material (auto)biográfico.

Para a autora, tal proposta é fundada na relação entre formação e aprendizagem. Trata-se de compreender como se forma e se constrói o ser individual. Cada ser carrega em sua trajetória de vida instituições educacionais de ambientes específicos, caminhos, papéis e relações sociais. Ou seja, há um mundo da educação que está em relação contínua com os outros setores da vida social, mas, ainda assim, há um espaço singular das experiências vividas (DELORY-MOMBERGER, 2011).

Assim, a pesquisa (auto)biográfica preocupa-se em abordar as questões ligadas à narrativa, à reflexividade da escrita e ao sujeito, assim como aquelas ligadas às temporalidades para fazer emergir o presente agindo, o passado como experiência e o futuro como horizonte de responsabilidade.

Nessa perspectiva, a entrevista narrativa se tornou o caminho natural para a realização da pesquisa. O estudo de narrativas vem conquistando uma nova importância nos últimos anos. A discussão sobre narrativas vai, contudo, muito além de seu emprego como método de investigação. A narrativa como uma forma discursiva, como história e como histórias de vida, tem sido abordada por teóricos culturais e literários, linguistas, filósofos da história, psicólogos e antropólogos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Nessa modalidade de entrevista, o entrevistado narra os acontecimentos de forma espontânea, utilizando sua própria linguagem e seu modo de estruturar o seu discurso sem se preocupar com a temporalidade ou linearidade da informação. Já no modo pergunta-resposta, como explicam Jochelovitch e Bauer (2002), “[...] o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem” JOCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 95).

Ao contar um acontecimento, a pessoa tem compromisso com a expressão simbólica do mundo e como ele funciona. Ela se refere a um acontecimento que ocorreu no passado, mas, agora, à luz de novas vivências, de outros conhecimentos que adquiriu, de outros padrões de comportamentos que socialmente são estabelecidos, enfim, ela reconta o acontecimento a partir de novas reflexões sobre a experiência passada.

Essa compreensão da narrativa permite perceber a realidade como um processo dinâmico, criativo, em que tanto o narrador quanto a realidade renascem, tornando única cada narrativa. A vida de uma pessoa tem muitas ramificações, entrelaçamentos, expansões e uma infinidade de possibilidades a serem realizadas, que se relacionam com muitas outras experiências, permitindo que um evento seja contado e recontado de diferentes maneiras, considerando-se diferentes pontos de vista.

Jochelovitch e Bauer (2002) explicam ainda que o ato de contar histórias está dividido em duas dimensões: a dimensão cronológica, referente à narrativa como uma sequência de episódios; e a não cronológica, que implica a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos, ou a configuração de um enredo. Assim, o enredo torna-se crucial para a constituição de uma estrutura de narrativa. Ou seja, “[...] é através do enredo que as unidades individuais (ou pequenas histórias dentro de uma história maior) adquirem sentido na narrativa” (JOCHELOVITCH; BAUER, 2002 p. 92). Por isso, a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido.

A narrativa, ao ser utilizada como procedimento de pesquisa, pode, ao mesmo tempo, proporcionar momentos de formação e autorreflexão proporcionando a recaptura

e a busca de coerência para uma experiência vivida. Desse modo, Delory-Momberger (2012) ressalta que a fala de si (narrativa) é um instrumento privilegiado justamente por possibilitar ao narrador uma tentativa de mediação da sua trajetória, na medida em que é um operador de unidade e de continuidade da experiência.

Experiências musicais formativas dos jovens da OMPC

Ao narrarem sobre o início da trajetória musical e o processo de entrada no mundo da música, os jovens entrevistados da pesquisa revelam percursos vividos no contexto familiar, escolar e social, como lugares que contribuem e imprimem marcas significativas em todo o seu percurso musical.

Relembrar a trajetória revela, na totalidade do grupo, lembranças e aprendizagens construídas em diferentes espaços. As referências feitas às diversas pessoas do convívio, nesses contextos, que exercem influência no percurso da vida, são vinculadas à “aprendizagem experiencial” da vida de cada sujeito. Pais, professores, familiares, amigos, vizinhos e colegas são marcantes nas narrativas, por envolverem experiências formadoras e regulações necessárias ao processo educativo, ao desenvolvimento pessoal e às mudanças que ocorrem na vida dos sujeitos, configurando assim uma perspectiva formativa ao longo da vida.

Considerando que a continuidade dos jovens da OMPC na música pode se sustentar e fortalecer nas relações construídas, a partir das pessoas e das vivências musicais experienciadas, apresento a seguir os principais aspectos constituintes dessas experiências relatados pelos jovens que tiveram seus nomes reais substituídos com o intuito de preservar a identidade e atender a critérios éticos da pesquisa.

A influência familiar na continuidade dos jovens na música

A família exerce um papel fundamental na constituição e na formação dos indivíduos. A convivência familiar vai criando normas, crenças, valores, culturas próprias, trazidas pelo grupo de convivência, pelas instituições ou pela mídia. Isso pode direcionar os indivíduos, em suas escolhas e decisões, quanto ao que fazer na vida, desenvolvendo expectativas em relação aos outros e à imagem de si mesmos como pessoas.

De acordo com as narrativas dos jovens, a presença dos pais tem uma função importante na continuidade dos estudos em música, pois, como relatado, além dessa presença, existe um esforço por parte deles para que seus filhos continuem estudando, como fica claro no seguinte relato:

Uma coisa boa é que a minha mãe, ela sempre ia nas aulas comigo, até os 14 anos, ela sempre acompanhava muito, tipo, por mais que quando eu tava em casa eu estudava sozinho, ela ia na aula comigo, então ela sabia. (JOÃO LUCAS)

Ao ressaltar a presença da mãe em suas aulas, de uma forma positiva, o jovem demonstra o quanto a base familiar influenciou a sua trajetória, pois, à medida que ele recebe esse apoio, a sua relação de continuidade na música se fortalece.

Para Esther, a importância da mãe também foi fundamental ao seu processo formativo. Como mostra o relato a seguir, Esther atribui à mãe a principal influência para ela ter iniciado a carreira musical.

Na verdade, quem me influenciou mesmo foi minha mãe porque ela sempre gostou de piano na infância dela. Aí a minha mãe me colocou pra ter aula, daí eu comecei a aprender teclado e flauta junto com a minha irmã. (ESTHER)

Esse esforço é visto pelos entrevistados como algo que pode ter contribuído para a continuidade dos estudos em música. Nesse sentido, já existem estudos que abordam essa temática.

Segundo Santos (2005), a família é apontada pela literatura como um dos principais aspectos que podem tanto ajudar quanto dificultar o jovem na tomada de decisões relacionadas ao futuro profissional. A questão da atuação da família, nessas escolhas, transparece tanto no discurso dos pais como no discurso dos próprios jovens. Há sempre alguma maneira de influenciar, seja expressando abertamente a opinião ou, muitas vezes, pressionando o filho a seguir determinada profissão.

O indivíduo, ao nascer, já carrega consigo uma série de expectativas da família, que ele deverá (ou não) cumprir ao longo da vida. Os pais depositam seus sonhos nos projetos que fazem para o futuro dos filhos e estes se desenvolvem nesse contexto. Assim, o jovem se depara com a necessidade de implementar uma série de escolhas relativas ao seu futuro escolar e profissional.

O jovem tende a buscar o primeiro apoio na família na hora de fazer essas escolhas. É na família que ele encontra o suporte para a realização do seu projeto. Conforme percebido por Santos (2005, p. 63), “[...] a família é um entre os vários facilitadores ou dificultadores do processo de escolha, mas antes de tudo tem um papel importante na realidade do jovem e deve ser levada em consideração quando se trata de projeto de vida”.

A influência da família, ou da rede de relações que se forma em cada família, está sempre presente de alguma maneira nas diferentes escolhas que fazemos na vida. Assim, a combinação das expectativas da família, da história de vida familiar, do comprometimento dos pais, do encorajamento e da interação presente na vida musical dos jovens tem con-

tribuído para a continuidade dos seus estudos em música.

A importância do professor na trajetória musical dos jovens

Apesar de estabelecida por um programa, um conteúdo, normas internas ou até pela infraestrutura da instituição, é a interação entre o professor e o aluno que vai dirigir o processo educativo. Conforme a maneira pela qual essa interação se dá, a aprendizagem do aluno pode ser mais ou menos facilitada e orientada, em uma ou outra direção. Como toda relação, essa também é composta de dois polos – professor e aluno – e cabe a ambos determinar o clima dessa relação. Nesse sentido, observamos, nas narrações dos entrevistados, a importância que cada um deles dá a esse contato:

[...] Eu acho que um professor que dá a vida pra dar aula tem muita vontade, tem carinho, tem amor à profissão, ele consegue ter uma relação boa com o aluno, mesmo que ele cobre e puxe sempre o ritmo. (ESTHER)

No caso de Esther, ela considera essa “boa” relação entre professor e aluno como algo primordial para o seu aprendizado, e vai além disso, considerando que, no modo de ensinar do professor, deve existir “vontade”, “carinho” e “amor à profissão”. O que Esther interpreta como sentimentos necessários à profissão está relacionado a uma visão mais ampla da forma de ensinar, na qual o aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no processo de construção do conhecimento, proporcionado um clima de apoio mútuo entre professores e alunos.

O professor também tem um papel de grande relevância, uma vez que se apresenta como pessoa mais experiente e com mais conhecimento sistematizado, dando o apoio e o incentivo que o aluno necessita para a manutenção do seu aprendizado, como pode ser observado no relato de Daiane:

O estímulo dos professores é sempre essencial, essencial, porque quando você tá nessas crises assim tipo ‘ah, eu sou muito ruim’, eles ‘não, tô vendo seu crescimento, você melhorou nisso, nisso e naquilo, muita coisa precisa melhorar, mas já tem isso, isso e aquilo e então vamos nessa! Não desiste não’, eles são maravilhosos meus professores, eu dei sempre muita sorte. (DAIANE)

A narrativa de Daiane demonstra como o estímulo do professor é fundamental ao seu processo de continuidade na música. Durante os momentos de desânimo, esse estímulo se torna decisivo na opção de permanecer na carreira musical, pois, quando ela se sente insegura em relação ao seu aprendizado, é a fala do professor que a ajuda a continuar estudando música, e essa fala tem um significado especial, pois vem de alguém que conhece e acompanha de perto o seu percurso musical.

Partindo dos relatos dos jovens entrevistados, é possível perceber que, durante a trajetória musical, o incentivo do professor se torna fundamental, pois ele dá um suporte técnico e afetivo ao aluno, o que o ajuda a analisar a própria trajetória através de um outro ângulo, possibilitando-lhe enxergar dificuldades e desafios como possibilidades de crescimento.

Para além da troca de conhecimentos e ensinamentos, como podemos ver nos relatos dos jovens, está presente nessa relação um aspecto emocional e afetivo, pelo qual o aluno reconhece na figura do professor alguém em quem ele pode confiar e apoiar as suas escolhas profissionais. À medida que o jovem recebe, do professor, o incentivo para continuar suas atividades musicais, ele se sente fortalecido e capaz de seguir em frente, rumo ao seu objetivo.

Seguindo essa perspectiva, de acordo com Gómez (2000), o papel do professor é ser o facilitador, buscando a compreensão comum, no processo de construção do conhecimen-

to compartilhado, que se dá pela interação. Esse processo deve provocar a reflexão sobre as próprias ações, suas consequências para o conhecimento e para a ação educativa. Nesse mesmo raciocínio, Loyola (2004) defende a ideia de que a relação professor/aluno é afetada pelas ideias que um tem do outro e até mesmo as representações mútuas entre eles, por isso, a interação professor/aluno não pode ser reduzida ao processo cognitivo de construção de conhecimento, pois se envolve também nas dimensões afetivas e motivacionais.

Desse modo, as experiências adquiridas na relação professor/aluno exercem uma força que os move a seguir em seus estudos com a música. Essa relação pode influenciar em aspectos como ânimo e motivação para estudar, pois, a partir do incentivo do professor, o aluno responde em consonância a esse incentivo, sentindo-se apoiado e passando a acreditar em si mesmo.

Os momentos de desânimo e as principais razões para continuar na trajetória musical

Como em muitas trajetórias pessoais, os momentos de desânimo também estão presentes no percurso desses jovens e configuram-se em importantes fases da vida, pois é frente a esses momentos de desânimo e desestímulo que eles procuram meios de superar os obstáculos e fortalecer a sua escolha: continuar estudando música.

Os motivos para esses momentos de desânimo são variados, de acordo com a trajetória pessoal de cada um deles. No caso de Luiza, a entrada na faculdade e a percepção do nível de exigência do curso a fizeram pensar que ela não ia ser capaz de acompanhar o curso, entretanto, esse fato não foi suficiente para fazê-la desistir e a vontade de não desistir a fez seguir em frente.

[...] Mas, assim, eu fiquei desanimada um tempo... Logo que eu entrei na faculdade, porque eu achava que era um ritmo e era outro e a exigência era muito maior. Aí, eu pensava que eu não ia dar conta, mas eu não ia desistir, daí eu fiquei. (LUIZA)

Torna-se importante pensar nos motivos dessa vontade de não desistir, pois, quando Luiza expressa essa decisão, entende-se que isso é resultado de um processo de escolhas que ela vem fazendo, ao longo de toda a vida, o que sinaliza para o fato de que o processo de se manter em uma atividade também é permeado por rupturas e os momentos de desânimo também servem para reforçar a continuidade, à medida que levam o jovem a refletir sobre a sua trajetória, os motivos para continuar e também sobre as suas expectativas futuras.

Já no caso de João Lucas, o principal momento de desânimo ocorreu ainda na infância, quando vivenciava outros conflitos pessoais que acabaram influenciando a sua vida com a música.

Acho que todo mundo já teve momento de desânimo né, a minha fase disso foi mais ou menos entre os 10, 11 anos [...] eu tava mudando de colégio também, aí queria mais sair com os amigos e tudo, eu gostava muito de esporte também, aí, muitas vezes, assim, eu fiquei... eu ficava na dúvida, sabe? Se eu queria mesmo fazer música e tudo... (JOÃO LUCAS)

Esses momentos vividos na transição entre a infância e a adolescência, como no caso de João Lucas, são bastante comuns, pois envolvem diversas mudanças na vida do indivíduo que acarretam dúvidas e conflitos que podem ser bastante importantes na formação desse indivíduo. Em relação aos motivos para continuar, o entrevistado relata:

Eu acho que é essa vontade de ser, de fazer uma coisa bem-feita, de querer realmente ser bom. Tipo assim, várias vezes, quando eu me sinto um

pouquinho desestimulado, aí eu penso 'pô, ainda dá tempo de recuperar, de fazer o meu melhor'. (JOÃO LUCAS)

O que direciona a continuidade do jovem João Lucas é a sua vontade de se aprimorar naquilo que faz, de se perceber nos seus avanços musicais, ou seja, é partindo dessa relação entre presente, o que ele faz atualmente, e futuro, o que ele poderá fazer para melhorar, que ele encontra razões para continuar estudando música.

Nesse sentido, podemos pensar no conceito de competência advindo da teoria da motivação, que, segundo Guimarães (2001), trata-se da capacidade do ser humano estabelecer uma interação com o contexto em que vive, considerando uma tendência motivacional inata ao ser humano para atuar de forma competente no ambiente. Para essa perspectiva teórica, a competência é considerada um senso motivacional intrínseco, de forma a nortear os indivíduos em direção à forma mais eficaz possível de interação com o meio. Assim, a necessidade de competência, identificada no relato de João Lucas, reflete o desejo que ele tem de provar suas capacidades e habilidades. Desse modo, a satisfação dessa necessidade fornece uma motivação capaz de gerar esforços para a superação de desafios.

Nas narrativas dos quatro jovens, podemos observar a relação existente entre momentos de desânimo e momentos de mudança, em suas vidas, sejam elas em seus ambientes, em suas condutas referentes a determinadas fases da vida, em suas interpretações do passado ou em suas expectativas futuras.

Passar por momentos de desânimo faz parte da vida de todo ser humano. Mas, de certa forma, esses momentos ajudam a fortalecer a continuidade. Para esses jovens, continuar estudando música, ao longo da vida, é também sentir-se desanimado e aprender a superar. Desse modo, o processo de continuar é per-

meado de rupturas e essas rupturas mostram aos jovens que, em todas as trajetórias, existem dificuldades, mas sempre é possível continuar, se existe um movimento para isso.

De acordo com Delory-Momberger (2012), as transformações que ocorrem com as pessoas durante os períodos de transição põem a prova as representações de si e as atividades que constituíram como normas pessoais de sua socialização, o que pode, muitas vezes, ocasionar períodos de desânimo e descontinuação das atividades.

Assim, a reflexão realizada sobre si, nesses períodos de questionamento, é essencial, pois é a partir disso que os jovens relacionam as avaliações que fazem de si mesmo às realidades nas quais atuam, encontrando não apenas razões para vencer os desânimos, mas principalmente a capacidade de agir em seus ambientes e se tornarem agentes da sua própria história, construindo uma visualização do seu futuro com a música. Para isso, apresento a seguir indícios da contribuição dos projetos pessoais na continuidade dos estudos em música e na construção dos projetos pessoais, ao longo de toda a trajetória musical desses jovens.

A música como um projeto de vida

Os projetos pessoais são fundamentais para a continuidade dos jovens, nos seus percursos musicais, pois a idealização de um objetivo ou sonho leva o jovem a dar segmento às suas atividades musicais e a construir seus caminhos, buscando situações e experiências que fortaleçam essa continuidade.

Ao construírem um projeto futuro, os jovens visualizam elementos como a consolidação de uma carreira, uma segurança financeira advinda da profissão ou até a realização de um sonho. Apesar de se diferenciarem de acordo com o desejo de cada entrevistado da pesqui-

sa, esses elementos são norteadores de suas trajetórias, servindo como meio de incentivo à continuidade daquilo que eles escolheram e projetaram para suas vidas.

Essa persistência pode ser observada no relato de Daiane acerca do seu processo de estudo, objetivando passar no vestibular em Música.

[...] Eu primeiro tive que me disciplinar, estudava quatro horas por dia meu instrumento, tudo que a professora passava e tinha meus horários de relaxamento, meus horários de meditação, foi um período que eu tava trabalhando mesmo pra poder entrar aqui, trabalhando o mental, físico, espiritual, tudo, e o instrumento principalmente. Então, quando eu passei, foi assim, foi uma vitória, falei: 'pronto, agora é isso, agora é mais que certeza, agora vamos fazer, vamos nessa!' (DAIANE)

Em sua narração, vê-se que Daiane tem bastante clareza das ações que deve realizar. Daiane organiza nessa narrativa uma sequência de ações, de situações de aprendizagem que a levaram ao objetivo estabelecido. Ou seja, em sua percepção, a entrevistada planejou situações que acreditava serem necessárias para a concretização de seu projeto. A partir disso, ela iniciou um processo de realização sequenciada dessas ações, preocupando-se também com a sua autoformação geral.

Assim, manter um objetivo final, no caso passar no vestibular em Música, fez com que Daiane buscasse uma disciplina em sua vida e percorresse um “caminho para si”, que proporcionou o entrelaçamento da sua formação e autoformação, tornando-se ao mesmo tempo consciente de suas ações e autônoma em sua vida.

Esther também possui bastante clareza do percurso que precisa caminhar para chegar ao objetivo almejado.

Então, primeiramente eu quero entrar aqui na universidade mesmo, fazer o bacharelado, de-

pois um mestrado e, mais pra frente, quero fazer um concurso como esse da orquestra sinfônica de Brasília [...]. E se surgir alguma bolsa pra viajar pra fora, mais pra frente né [...]. Mas eu quero ficar aqui em Brasília mesmo e ser solista também. (ESTHER)

Na narrativa de Esther, fica bastante clara a importância de manter um projeto em vista, e como ela espera construir esses caminhos para realizar o seu projeto de vida. Esther esquemática um caminho que acredita ser necessário percorrer para eva-la ao seu objetivo, o de ser solista de uma orquestra. Partindo desse sonho, ela delineia suas experiências de acordo com o caminho que resolveu percorrer, e a partir disso traça estratégias que a levam pouco a pouco a concretizar as ações que acredita serem necessárias para a realização do seu projeto de vida.

Ao evidenciar os projetos musicais futuros dos jovens da OMPC, podemos perceber que existe uma relação de temporalidade referente ao passado/presente/futuro. Assim, podemos perceber que, para transformar o presente, os entrevistados projetam o futuro e encontram, nessa relação de temporalidade, um meio de delinear seus caminhos, ou seja, é partindo da visualização de um objetivo ou situação futura que eles fazem as escolhas para vivenciarem o presente. Segundo Josso (2010, p. 23):

O presente é articulado com o passado e com o futuro, que começa, de fato, a elaborar-se 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.

Partindo do pensamento da autora, entendendo que, desde o momento em que esses jovens objetivam a realização de um projeto de profissionalização, traçam estratégias para realizá-lo e buscam uma identificação no seu percurso de vida. Eles transcendem

o âmbito profissional e ingressam em uma caminhada de reflexão pessoal que, conseqüentemente, levá-los-á a um processo de (re)significação da sua vida e da caminhada para si mesmos.

Assim, a partir dos projetos futuros narrados pelos jovens, emerge o conhecimento de si e as dimensões formativas e autoformativas. Revelam-se, ainda, aprendizagens experienciais que potencializam formas de compreensão da continuidade dos jovens entrevistados estudando música. Além disso, tornam-se explícitos os significados e os sentidos exercidos pelos espaços em que estão inseridos, no que se refere às influências, às decisões tomadas e aos caminhos percorridos por esses jovens, ao longo de suas trajetórias musicais.

Algumas compreensões

Longe se vai sonhando demais, mas onde se chega assim? Vou descobrir o que me faz sentir eu caçador de mim. (Luiz Carlos Sá e Sergio Magrão - Caçador de mim)

A sensibilidade e a poesia existentes nessa música podem ser um meio de iniciarmos a reflexão acerca do que representa o projeto pessoal na vida dos jovens, e como é importante conhecer-se para poder dar passos seguros rumo à realização pessoal.

Tomando como base as experiências vivenciadas pelos jovens da OMPC, busquei uma metáfora que auxiliasse na explicação do entendimento sobre a continuidade dos jovens na música. Por isso, optei por trazer o trecho da música “Caçador de mim”, pois acredito que ela sintetiza bem a ideia da busca pelo sonho, das reflexões feitas pelos jovens entrevistados da pesquisa acerca do seu projeto futuro, e da busca de si mesmo ao longo desse processo vivido.

Ao refletir sobre o seguinte trecho da música: “Longe se vai, sonhando demais, mas onde

se chega assim?”, podemos enxergar, nesse questionamento, que o primeiro passo para a construção do projeto de vida é o sonho. É ele que leva os jovens a questionarem aonde chegarão e a resposta está no projeto de vida. Ao sonhar e idealizar o seu projeto de vida, os jovens entrevistados não fazem isso aleatoriamente, eles buscam bases nas experiências vivenciadas durante as suas trajetórias musicais e a partir disso elaboram caminhos possíveis e vão traçando metas que os levem para a concretização desse projeto.

Para os jovens da OMPC, é a imagem do que se projeta no futuro que os faz seguir na direção de si mesmo. Assim, o “eu, caçador de mim” é imagem constante que leva o jovem, ao mesmo tempo, a procura e ao encontro de si mesmo. Essa procura, muitas vezes, leva o jovem pensar: “a vida me fez assim”, ou seria, “eu me fiz assim?”. A partir disso, pode-se pensar que o indivíduo é resultado daquilo que vive ao longo de toda a vida. O que o faz “ser” são as suas experiências. E essas experiências são guiadas pela reflexão e pela busca de um sentido de ser/estar no mundo.

Esse processo de ressignificação das vivências, transformando-as em experiências, também acontece durante o ato de narrar. Ao contar sua própria história, o jovem procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si. Nessa caminhada, cada jovem poderá ter a segurança necessária para ser protagonista da construção da sua própria história e da sociedade em que vive. Por isso, é necessário organizar e planejar os rumos da própria vida. Uma maneira de concretizar esse planejamento é por meio da elaboração do projeto de vida. Pensar sobre o projeto de vida ajuda cada pessoa, que assim o faz, a encontrar os elementos necessários para que possa tomar decisões maduras e acertadas, contribuindo para sua realização como pessoa ativa.

Nas narrativas dos jovens da OMPC, podemos observar a construção das suas trajetórias, bem como a sua continuidade na música sendo delineada nas experiências relatadas sobre determinados aspectos, como a influência dos pais, as relações estabelecidas com professores, os momentos de desânimo presentes na trajetória musical e os seus projetos de vida.

Dentre os aspectos citados, sobressai-se, como principal agente motivador da continuidade, o projeto futuro com a música, pois, ao se depararem com momentos de dificuldade e desestímulo, os jovens começam a enxergar e a refletir sobre as fragilidades do próprio percurso e, frente a essas fragilidades, os jovens voltam-se para si, buscando apoio nos seus sonhos. Isso, conseqüentemente, leva-os a repensar o seu projeto de vida.

Nessa perspectiva, acredito que, ao olhar para o futuro, os jovens, imprescindivelmente, olham para si, pois, projetar um sonho e construir uma estratégia para realizá-lo é um processo complexo, que exige uma gama de escolhas e reflexões que os leva a ressignificar suas vivências e a refletir sobre suas próprias experiências formadoras.

A reflexão e a ressignificação das experiências aos poucos os tornam pessoas capazes de tomar as próprias decisões frente aos diferentes caminhos encontrados na vida. Nessa perspectiva, continuar na trajetória musical está relacionado à construção de um projeto de vida com a música e, conseqüentemente, não se pode dar corpo a esse projeto sem se tornar sujeito de si mesmo, isto é, sem fazer uma caminhada para si (JOSSO, 2010).

Refletir sobre suas histórias com a música torna-se um instrumento para auxiliar os jovens a tomarem consciência das decisões que pesam sobre sua maneira de ser/estar no mundo, e, ao descobri-las, abrem-se outras possibilidades. Assim, os jovens desco-

brem-se fenômenos de si mesmos e passam a olhar o seu projeto futuro e a busca de si como uma construção do seu próprio ser/estar no mundo.

Foi possível perceber, também, pelos resultados obtidos nesta pesquisa, que, para esses jovens, ter um objetivo futuro faz com que eles enfrentem as adversidades e busquem ultrapassar obstáculos encontrados no seu percurso, pois concebem algo para o futuro e traçam caminhos que acreditam ser adequados para alcançar esse objetivo. Ao construírem um projeto futuro, os jovens visualizam elementos, como a consolidação de uma carreira, uma segurança financeira advinda da profissão ou até a realização de um sonho.

Com base no que foi exposto, creio que a área de Educação Musical tem, dentre os seus compromissos, o papel de levar o indivíduo, na sua relação com a música, a uma busca do caminhar para si. Nessa perspectiva, que emerge a partir dos resultados da pesquisa, para ensinar e aprender música, faz-se necessário pensar uma educação ampla que promova, no processo de aprendizagem, a reflexão da própria trajetória, das vivências e experiências formadoras.

Acredito que essas aproximações epistemológicas entre as áreas de Educação Musical e da pesquisa (auto)biográfica nos mostram mais um caminho para refletir sobre o ensino e a aprendizagem da música com foco no sujeito, visto que a (auto)biografia permite ir além de apenas contar a história com a música, captando o seu significado na vida dessas pessoas, em seus diferentes contextos. Contar, ouvir e compreender as histórias de vida com a música é, portanto, uma forma de tornar a experiência vivida disponível para outros, que as recontarão, criando, então, uma rede de conhecimento, o que permitirá sempre um novo contar sobre sua própria experiência a partir de outras experiências e outros contextos.

Assim, ao serem registradas, as histórias desses jovens com a música se tornam disponíveis a outros leitores, abrindo novas possibilidades de interpretação. As narrativas criam um campo para a ação coletiva, legitimando certas identidades e conduzindo os jovens a tomarem posições que estão de acordo com seus projetos pessoais. Isso também permite aos profissionais da área de Educação Musical refletirem sobre seus conhecimentos e determinadas situações e experiências que contribuem para o processo de continuidade nos estudos em música.

Referências

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fotobiografia e formação de si. *In: SOUZA, Elizeu Clementino e ABRAHÃO, Maria Helena Mena (Orgs.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si* (Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006. p. 105-117.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. *In: SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de métodos e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 43-58.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Natal: EDUFRN, 2012.

GÓMEZ, Ángel Pérez. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. *In: SACRISTÁN, José Gimeno.; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 53-65.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. *In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo*

(Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 37-57.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. *In: BAUER, Martin; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-114.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

LAROSSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. *In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-164.

LOYOLA, Marcia Rocha. **A importância da relação da afetividade entre professor/aluno para o desenvolvimento da educação infantil**. 2004, 66f. (Monografia- Pós-Graduação "Lato Sensu" em Psicopedagogia) – Universidade Candido Mendes- Projeto a Vez do Mestre, Niterói, 2004.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <<https://revis-taseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>>. Acesso em: mar. 2022.

SANTOS, Larissa Medeiros Marinhos dos. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em Estudo**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 57-66. 2005, Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/qBqcry-fLqbsnf7y6HkXNrv/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

Recebido em: 20/04/2022

Revisado em: 22/08/2022

Aprovado em: 28/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

Andréa Matias Queiroz é doutoranda em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). E-mail: andrezorieuq@gmail.com

MUNICÍPIO EDUCATIVO E NARRATIVAS DAS EXPERIÊNCIAS E APRENDIZADOS EM CONJUNTO HABITACIONAL POPULAR

■ WANDER LUIZ REGINALDO

<https://orcid.org/0000-0003-4695-4128>

Universidade Paulista

■ LÍVIA MORAIS GARCIA LIMA

<https://orcid.org/0000-0001-9962-7820>

Universidade Federal de São Paulo

RESUMO

O estudo teve por objetivo entender a relação entre as pessoas e o município de Limeira, SP, a partir das experiências do viver e do conviver em moradia popular no Conjunto Habitacional Geada 2, verificando suas problemáticas, exclusões, espaços, memórias e aprendizados. A pesquisa utilizou uma metodologia de caráter qualitativo, a História Oral, com ênfase na entrevista temática, acompanhada de diário de campo. Observou-se que, ao longo dos diferentes governos (1992 – 2014), os investimentos em moradia popular foram desiguais; em contrapartida, a distribuição das moradias tornou-se mais humanizada. Chamou atenção a influência do neoliberalismo nessa política social, que encara a moradia como mercadoria e fonte de lucro. A partir das narrativas, nota-se a necessidade de aprender a conviver, de perceber o lugar, de superar as dificuldades de acesso aos serviços essenciais e, apesar disso, observa-se a importância das iniciativas locais que visam autonomia e vínculo.

Palavras-chave: Habitação popular. Socialização. Município educativo. História oral. Memória.

ABSTRACT

EDUCATIONAL MUNICIPALITY AND NARRATIVES OF EXPERIENCES AND LEARNING IN A POPULAR HOUSING SET

The main objective of the study was to understand the relationship between people and the municipality of Limeira, SP, based on the experiences of living and coexisting in popular housing at Conjunto Habitacional Geada 2, verifying their problems, exclusions, spaces,

memoirs and learning. The research used a qualitative methodology, Oral History, with emphasis on the thematic interview, accompanied by a field diary. It was observed that, over the different governments (1992 - 2014), investments in popular housing were uneven; on the other hand, housing distribution has become more humanized. The influence of neoliberalism on this social policy called attention to housing as a commodity and a source of profit. From the narratives, there is a need to learn to live together, to understand the place, to overcome difficulties in accessing essential services and, despite this, the importance of local initiatives aimed at autonomy and bonding is observed.

Keywords: Popular housing. Socialization. Educational municipality. Oral history. Memoirs.

RESUMEN **MUNICIPIO EDUCATIVO Y NARRATIVAS DE EXPERIENCIAS Y APRENDIZAJE EN UN CONJUNTO DE VIVIENDA POPULAR**

El objetivo del estudio fue comprender la relación entre las personas y el municipio de Limeira, SP, a partir de las experiencias de vivir y convivir en viviendas populares en el Conjunto Habitacional Geada 2, verificando sus problemas, exclusiones, espacios, memorias y aprendizajes. La investigación utilizó una metodología cualitativa, Historia Oral, con énfasis en la entrevista temática, acompañada de un diario de campo. Se observó que, entre los diferentes gobiernos (1992 - 2014), las inversiones en vivienda popular fueron desiguales; por otro lado, la distribución de la vivienda se ha vuelto más humanizada. La influencia del neoliberalismo en esta política social llamó la atención sobre la vivienda como mercancía y fuente de lucro. Desde las narrativas surge la necesidad de aprender a convivir, a comprender el lugar, a superar las dificultades para acceder a los servicios esenciales y, a pesar de ello, se observa la importancia de las iniciativas locales orientadas a la autonomía y la vinculación.

Palabras clave: Vivienda popular. Socialización. Municipio educativo. Historia oral. Memorias.

Introdução

As últimas décadas foram marcadas por importantes mudanças nos âmbitos econômico e produtivo, que atingiram as políticas públicas, como é o caso dos conjuntos habitacionais populares. Nesse sentido, é necessário

refletir e aprofundar a proposta de habitação popular, de modo situado no tempo e no espaço. Assim, adentrou-se na experiência vivencial dos moradores do Bairro Geada 2, do município de Limeira, SP. Afinal, as pes-

soas se relacionam e concretizam a sua vida no contexto de uma cidade, o qual também é influenciado pelo processo histórico e pelas dinâmicas políticas, sociais, econômicas e ideológicas, que culminaram em inclusões e exclusões, principalmente, de mulheres, negros/as e pobres.

O objetivo principal da pesquisa foi entender a relação entre as pessoas e o município de Limeira, a partir das experiências do viver e conviver em moradia popular no Conjunto Habitacional Geada 2, verificando suas problemáticas, exclusões, espaços, memórias e aprendizados. Para tanto, foram utilizados os estudos qualitativos da História Oral, por meio de entrevistas temáticas com pessoas residentes no bairro focalizado. A metodologia permitiu fazer a história do tempo presente, evidenciando as visões e interpretações desses moradores, tradicionalmente invisibilizados e não ouvidos, e amplificando vozes e tensionando as versões oficiais e os discursos hegemônicos. Dessa maneira, o lugar do menor ou da minoridade é assumido como resistência, como instituinte, potencializando ações micropolíticas e cotidianas.

Historicidade: Limeira - SP, Bairro Geada 2 e MCMV¹

Aprofundar-se na historicidade de um município é contemplar sua origem, habitantes, exclusões e acolhimentos. Assim ocorre com a cidade de Limeira, situada no estado de São Paulo, a 154 km a noroeste da capital² e com estimativa populacional para 2020 de 308.482 habitantes, segundo dados do IBGE. Limeira constituiu-se como polo empresarial e empregatício, que atraiu e atrai muitas pessoas. Com isso, o déficit habitacional do município

tornou-se maior, culminando na construção de conjuntos habitacionais populares.

O trabalho de campo foi trilhado tendo como referencial a constituição do Bairro Geada 2. A obra do Conjunto Habitacional Popular iniciou em 2012³, porém, a população teve acesso às chaves e pôde habitar as residências somente em dezembro de 2015. Entretanto, o processo para alcançar a concretização da moradia foi muito mais longo, pois precisou de cadastro na Secretaria da Habitação e do aguardo de um determinado período para a efetivação da moradia popular, tempo esse que, para algumas pessoas, significou décadas.

Atualmente, no Brasil, muito se discute sobre o investimento, avanço, retrocesso e propagação dos Conjuntos Habitacionais Populares. Para concretizar a política habitacional hodierna, muitas foram as construções históricas que perpassaram planos políticos, sociais e econômicos. No intuito de aprofundar o programa MCMV, o estudo histórico focalizou o período de 1992 a 2014.

Nesse período, o país passou por grandes mudanças conjunturais, resultantes dos projetos executados pelas equipes de diversos presidentes. Nessa pesquisa, destacamos dois marcos importantes: a criação do Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social (SNHIS), em 1992, e o Programa “Minha Casa, Minha Vida” (MCMV), em 2009. Segundo Ferreira, Calmon, Fernandes e Araújo (2019), o surgimento do SNHIS se deu através das Comunidades Eclesiais de Base, que o embasaram com a coleta de mais de um milhão de assinaturas. É importante salientar que de 1990 a 1992, o presidente do Brasil era Fernando Collor de Mello e o país entrava no Mercado Comum do Sul - Mercosul.

Segundo Nonnenberg e Mesentier (2011), o Mercosul proporcionou avanço significativo de

¹ Minha Casa, Minha Vida.

² Informações disponíveis em: https://www.limeira.sp.gov.br/sitenovo/simple_hotsite.php?id=52&simple=373

³ Site oficial. Disponível em: <https://www.limeira.sp.gov.br/sitenovo/service.php?servico=1&categoria=2&item=167&conteudo=168>

desenvolvimento tecnológico e de exportação no Brasil, proporcionando ao país abertura para novos projetos e investimentos, dentre eles, o imobiliário. Apesar disso, em relação aos projetos ligados à habitação popular, com a utilização do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), observa-se que “Decisões políticas equivocadas e marcadas por suspeitas de corrupção” levaram “a uma paralisação total dos financiamentos com recursos do FGTS entre 1991 e 1995” (BONDUKI, 2019, p. 76).

Após 13 anos, quando o Plano Nacional de Habitação foi aprovado em 2005, o país vivia um cenário diferente de 1992. Ao longo desse processo histórico, outras figuras estiveram à frente da presidência e instituíram seu olhar e perspectiva para os conjuntos habitacionais. Segundo Bonduki (2019), apesar dos novos ares, a política habitacional emergente, proposta pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), foi utilizada em sua maioria (85%) para financiamento de materiais de construção e compra de imóveis usados, não impactando o combate ao déficit habitacional às pessoas com baixa renda. Consequentemente, houve maior distanciamento entre as classes sociais e aumento da linha da pobreza.

Esse foi o cenário antes do início do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, já que o seu primeiro mandato foi iniciado em 01 de janeiro de 2003. No início da gestão Lula, buscou-se uma nova postura referente à política e à demanda habitacional, primeiramente, com a criação do Ministério das Cidades. Mesmo assim, não foi possível abarcar de modo pleno a demanda e problemática habitacional, principalmente, porque a Caixa Econômica Federal era subordinada ao Ministério da Fazenda.

Apesar disso, tal proposta descortinava o empenho do governo federal por encontrar soluções para o problema. Um marco para isso aconteceu em outubro de 2003, com a

convocação da Conferência Nacional das Cidades, que reuniu “[...] dois mil quinhentos e dez delegados de todo o país e que traçou as linhas gerais e as diretrizes da política nacional de desenvolvimento urbano, envolvendo todas as áreas do ministério” (BONDUKI, 2019, p. 97). Com essa escuta qualificada da base, observa-se a mudança no foco populacional para os beneficiários, consolidada com a Lei n. 11.124, sancionada em 2005, que dispõe sobre o SNHIS, cria o Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social – FNHIS e institui o Conselho Gestor do FNHIS. Segundo Maricato (2014), a crise fazia parte do cotidiano e, com isso, o governo federal foi cedendo espaço para a participação dos partidos coligados.

Para falar especificamente no MCMV, é necessário conhecer a situação política e econômica de 2008, pois, nesse cenário instituiu-se o programa. De acordo com Bresser-Pereira (2009), em 15 de setembro de 2008, conhecido como *segunda-feira negra*, o Banco Lehman Brothers, dos Estados Unidos, decretou falência, desencadeando uma alteração mundial nas Bolsas de Valores. Outros bancos também pediram falência, obrigando os governos de diversos países a investirem capital financeiro no intuito de recuperá-los, contudo, mesmo com essas medidas, muitos países entraram em recessão.

O governo Lula procurou estabilizar-se diante da crise mundial, para tanto, segundo Ferreira, Calmon, Fernandes e Araújo (2019), investiu em políticas públicas de curto prazo, visando manter a economia aquecida por meio de crédito (habitação e construção civil). Ainda sob influência da crise, em 2009, começa o programa federal MCMV, através do Plano Nacional de Habitação que, conforme Ferreira, Calmon, Fernandes e Araújo (2019), propôs a construção de mais de um milhão de moradias, com investimento inicial de 34 bilhões de reais, aumento do crédito e parcelas proporcionais à

renda. Porém, o FNHIS não recebeu os investimentos necessários para sua continuidade e o MCMV foi se constituindo, muitas vezes, de forma bastante precária, principalmente, pelo fato de o governo entregar a construção e a manutenção das moradias às empresas, de modo que as edificações visavam mais atender ideologias mercantis do que solucionar o problema social habitacional.

Foram dois os processos vivenciados pelos moradores do Bairro Geada 2 até que chegassem à moradia popular: alguns pagaram o terreno no qual seria construída a casa em regime de mutirão; outros, por sua vez, mesmo pagando o terreno, não obtiveram retorno, sentindo-se lesados. Entretanto, houve a reparação da Prefeitura Municipal ao convocar essas famílias, que foram beneficiadas com a moradia pronta, através das mudanças do MCMV. Por fim, outros moradores foram contemplados diretamente pela Prefeitura e Caixa Econômica Federal, pois estavam cadastrados no sistema da Secretaria da Habitação.

Nesse momento, cabe relatar o cenário atual para entendermos sua dinamicidade e a proposta para o Programa Habitacional. No dia 1 de janeiro de 2019, teve início o governo Bolsonaro (PSL). Desde sua campanha, marcada por grandes polarizações, o então candidato Jair Bolsonaro não fez da moradia popular um foco de sua gestão. Com um plano de governo denominado “O caminho da prosperidade”⁴, o candidato focalizou a defesa da família, da propriedade privada e dos bons costumes, sem apresentar propostas específicas para a habitação. Assim, houve fragmentações e perdas de investimentos, como afirmam Suave e Faermann (2020), com corte de 41% das verbas destinadas ao MCMV na Proposta de Lei Orçamentária Anual (PLOA). Nesse período, todos

os países e, por conseguinte, o Brasil, sofreram com a pandemia causada pelo novo Coronavírus – SARS-COV-2 e com a doença, que dele derivou, chamada COVID-19.

Observa-se, por meio do histórico que concretizou o MCMV e das reflexões supracitadas, a influência do neoliberalismo, que culminou na mercantilização do Programa, bem como, na abertura de uma especulação imobiliária, visando lucros para os investidores. Porém, o MCMV é governamental/estatal, assim, criou-se um ‘conflito’ entre o que se espera do Estado e o interesse dos investidores e das construtoras. Dessa forma, torna-se de suma importância o entendimento do Estado neoliberal.

Harvey (2008, p. 75) afirma que “[...] o Estado neoliberal deve favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercados de livre funcionamento e do livre comércio”. Mas, mesmo diante disso, frequentemente, o Estado é convocado a agir a fim de proporcionar bem-estar social, o que significa uma contradição em relação ao desejo neoliberal. Nessas incongruências e jogos de interesses, são mantidas propostas que procuram amenizar as demandas das massas e evitar o conflito.

Nessa conjuntura, muitas vezes, a lógica que permeia o programa MCMV é a da construção de moradias, como também, da pós-moradia por meio de cursos oferecidos pela Caixa Econômica Federal em parceria com a Secretaria da Habitação e instituições privadas, que são oferecidos aos residentes do Bairro Geada 2 e aos beneficiários do programa MCMV popular. Ao enfocarem os cursos, concretiza-se o que Martins (2007) denomina “educação para a sobrevivência”. Iniciativas como customização de camisetas e bolsas vão se constituindo, segundo Martins (2007), para a sobrevivência desses empreendedores, é necessário um aprofundamento na dinâmica capitalista vigente, caso contrário, seus negócios não obterão êxito.

4 Link do plano disponível em: https://flaviobolsonaro.com/PLANO_DE_GOVERNO_JAIR_BOLSONARO_2018.pdf

Portanto, o atual programa MCMV absorveu as demandas mercadológicas, contribuindo para o distanciamento entre as pessoas e os espaços. Mas como essa divisão espacial foi se constituindo? Como as cidades foram se tornando desiguais e criadoras de distanciamentos? Essa é uma reflexão importante e necessária.

A cidade e sua constituição

Construindo e aprofundando a reflexão epistemológica sobre o significado dos espaços construídos, compartilhados e correlacionados, cabe uma reflexão sobre a acepção de cidade. Para tanto, na atualidade, o referencial para esse diálogo encontra-se em Rolnik (1995).

Ao longo de sua formação, a cidade tornou-se uma espécie de ‘ímã’ por aquilo que ela tem de convidativo. O primeiro desses fatores de atração foi o templo construídos no interior das cidades. Os centros que foram se constituindo, muitas vezes, não significavam lugares fixos, mas de passagem e parada obrigatória para os ritos espirituais. Dessa forma, fizeram-se necessárias instalações, estruturas, objetos e pessoas, que pudessem concretizar esses ritos; assim, se formaram cidades como Jerusalém, Roma, Meca e Pequim. Com isso, as muralhas também ganharam funções religiosas, pois protegiam os habitantes da cidade dos perigos representados por outras nações e povos, bem como, dos males, doenças e ‘demônios’, que poderiam coabitar e amedrontar aquele lugar.

Pensando nas cidades, tendo como referencial o Brasil do início do século XIX, as habitações não indicavam classe social ou zoneamento, mas aos poucos essa realidade foi se modificando e o espaço também passou a significar classe social e reconhecimento. Entretanto, há muita diferença entre a realidade

brasileira e a europeia, como afirma Rolnik (1995), porque não se pode pensar em burgos medievais no Brasil, sobretudo, pelo fator escravidão, em que os/as negros/as e indígenas eram subjugados/as e não merecedores/as de direitos. Avançando um pouco mais, é possível dizer que há uma profunda diferença entre um negro escravizado e uma mulher negra escrava. Fato que nos aproxima do conceito de *interseccionalidade*⁵, o qual nos permite afirmar que as mulheres negras estavam em uma condição pior de sujeição.

O espaço como mercadoria não poderia ser proporcionado àqueles que se tornaram mercadoria pela cor, raça, gênero e condição social. Assim, no século XIX, quando houve a comercialização do espaço da cidade, negros e, menos ainda, mulheres negras podiam ocupá-los. A mercantilização trouxe o distanciamento espacial e, segundo Rolnik (1995, p. 48), “Esse movimento de segregação vai ser tremendamente impulsionado pela disseminação do trabalho assalariado”, que concretiza a separação física espacial entre patrão e empregado. Consequentemente, os assalariados somente conseguem comprar um imóvel onde a sua condição financeira lhes permita. Outro aspecto relevante, é a demarcação entre espaço público e privado, em que a residência se afasta da rua, pois, “[...] a rua é a terra de ninguém perigosa que mistura classes, sexos, idades, funções, posições na hierarquia; a casa é território íntimo e exclusivo” (ROLNIK, 1995, p. 50).

Segundo Britto e Jacques (2015, p. 49), “[...] a cidade é percebida pelo corpo como um conjunto de condições para sua interação com as coisas do mundo”. Nessa direção, Merleau-Ponty (1994) denota a relação intrínseca entre

5 Segundo Hirata (2014, p. 62). A vasta literatura existente em língua inglesa e, mais recentemente, em francês indica que o termo ‘interseccionalidade’ foi usado pela primeira vez para designar a interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe.

espacialidade e corporeidade. Assim, observa-se como o espaço da cidade pode ser restringido de acordo com o desejo de onde determinados corpos devem ficar. Como afirma Rousseau (1989), caminha-se para um mundo de desigualdade, no qual potencialidades são cerceadas e extinguidas. Caminha-se, pois, para a segregação.

Nesse sentido, esclarece Rolnik (1992, p. 52): “Do ponto de vista político, a segregação é produto e produtora do conflito social. Separa-se porque a mistura é conflituosa e quanto mais separada é a cidade, mais visível é a diferença, mais acirrado poderá ser o confronto”. Então, é possível indagar sobre qual o papel do Estado na cidade.

O Estado aprofunda a lógica capitalista. Dessa forma, com o crescimento da cidade, mais isolada fica a classe dominante e mais contidos são os corpos em sua espacialidade. Pensando nos projetos ligados ao MCMV, o Estado determina todo o processo habitacional, isto é, os locais, terrenos, projetos, investimentos, infraestrutura, comércio, denotando ou discursando sobre o que se pretende com esses investimentos imobiliários, que também são um direito da pessoa; enfim, definindo o que esse corpo pode possuir no espaço a ele determinado.

O Estado é a instituição capaz de mudar a situação das submoradias e de disponibilizar espaço e moradia digna às pessoas. Com isso, ao ceder submoradias, propõe-se e concretiza-se o controle da população para evitar o conflito. Dessa forma, a ação do Estado é contraditória, já que busca apaziguar algo que ele mesmo gera, impondo aos/às cidadãos/as que vivam em espaços muitas vezes excludentes.

Nesse cenário e diante das discussões supracitadas, verifica-se a relação entre cidade e educação. Falar sobre educação é aprofundar um dos alicerces da humanidade. Nesse sentido, não é exagerado afirmar que aprender é

uma dimensão fundamental, essencial e constitutiva do ser humano.

Pensar a Educação em sentido amplo, como propõe Trilla (2008), não se restringe ao espaço da escola, porque a cidade é educativa⁶. Mas o que realmente isso significa? Segundo Fernandes (2009, p. 59), “[...] o termo ‘cidades educativas’ contempla um universo ampliado de práticas educativas que acontecem dentro e fora das instituições escolares e não-escolares”. Para que isso aconteça, é necessário conhecimento da experiência, transpondo o espaço de isolamento (vidros dos carros, muros, cercas), para a concretização experiencial; “Entretanto, a riqueza das experiências é proporcional à profundidade do mergulho que se dá em águas conhecidas e não-conhecidas, ou seja, relaciona-se à disposição para arriscar-se em novos e nos mesmos territórios” (FERNANDES, 2009, p. 64).

Para Bauman (2009), é nos lugares que se forma a experiência humana, pois neles, ela se acumula, é compartilhada e seu sentido é elaborado, assimilado e negociado. Pode-se dizer que Fernandes (2009) e Trilla (2008) aprofundam ainda mais essa perspectiva e reflexão, ao afirmarem que na cidade acontece e se efetua o aprendizado. Sem isso, a cidade não se torna ‘copartilhada’, ficando empobrecida, já que se perde a capacidade de conviver com o diferente, gerando medo de residir ou de estar em certos bairros, de conviver com determinadas pessoas. Segundo Bauman (2009), o medo da cidade e da convivência é proposital e favorável ao sistema de capital, afinal, quanto maior o medo da cidade, mais o mercado de segurança e controle cresce. Porém, como observado por Fernandes (2009), quanto mais a cidade não é vivenciada, menos se aprende.

Dessa forma, o aprender se concretiza no

6 A reflexão e o conceito de cidade incluem o município. Entende-se que todos os espaços, inclusive o rural e os mais distantes do centro, fazem parte do processo educativo e constitutivo de um local.

convívio, respeito mútuo, dedicação ao outro, empatia, em experiências nas quais a diferença não é motivo de separação, mas de crescimento. Aprendizado que, para Garcia (2009), é o fundamento e o objetivo da educação não formal. Afinal, como asseguram Brandão (2007), Trilla (2008) e Charlot (2014), educação não é sinônimo de escola.

Pensando a vivência e a convivência das/os moradoras/es do Bairro Geada 2, observa-se que possuem esse caráter de aprendizado, já os cursos oferecidos na pós-moradia têm a característica de não repressão e obrigatoriedade, ou seja, são direcionados para aqueles que desejam participar. Nesse sentido, pode-se indagar se a educação não formal visa à transformação social. Alguns pesquisadores asseguram que sim, porém, para outros, como é o caso de Trilla (2008), a transformação social não é uma consequência obrigatória, entretanto, “[...] não há como pensar a educação não formal desconsiderando a comunidade” (GARCIA, 2009, p. 56).

Nessa perspectiva, Charlot (2014, p. 110) apresenta aspectos/formas da construção/aprendizado do ser humano: “[...] um processo de humanização, de socialização, de subjetivação/singularização. São três dimensões indissociáveis, três processos que só podem acontecer graças à educação”. Assim, se apresentam três dimensões da relação educação e cidade, “[...] aprender en la ciudad; aprender de la ciudad e aprender la ciudad” (TRILLA, 2008, p. 70).

Diante da indagação inicial sobre o que é educação e qual o seu lugar, pode-se responder que é a capacidade de perceber, olhar e observar as diversas oportunidades que existem no cotidiano da cidade. Nesse sentido, torna-se imperativa a fala de Brandão (2007) sobre a necessidade de considerar os contextos social, político e econômico, nos quais as pessoas estão inseridas e, conjuntamente, perceber as

influências que operam na relação educacional. Diante disso, verifica-se - como observa Groppo (2013), refletindo sobre Bourdieu - que pensar em campo social é refletir sobre a historicidade e a história que se ‘trans-forma’. E dessas transformações sociais nascem necessidades e novas buscas por respostas aos cenários atuais e vindouros. A educação não é estática, ao contrário, ela reflete, busca, aproxima e dialoga, em função da modificação de um cenário opressor e excludente, trazendo mudanças que dialogam com a educação não formal, a qual pode ocupar espaços de resistência, que fortaleçam a crença na humanização e nos processos democráticos, fortalecendo singularidades ao invés de massificação e, assim, fazendo-se contra-hegemônica.

A metodologia da história oral, que permite fazer a história do tempo presente, evidencia as visões e interpretações de grupos tradicionalmente invisibilizados e não ouvidos, amplificando vozes e tensionando versões oficiais e discursos hegemônicos. Por essas características, ambos, a história oral e a educação não-formal, assumem o lugar do menor ou da minoridade como resistência, como instituinte, potencializando ações micropolíticas e cotidianas.

História oral: escuta e prática reflexiva

A história oral é importante como produção dialógica e por trabalhar com fontes vivas, humanas, entendidas como sujeitos que pensam, sentem, selecionam e interpretam sua própria existência e não mais como meros objetos de pesquisa. Trata-se do registro da memória a partir de narrativas situadas, que compartilham a realidade experienciada com outras pessoas, uma possibilidade de aprendermos com o outro, dentro de relações não hierárquicas. O registro historiográfico ocorre por meio

da fala e da escuta, permitindo que tenhamos contato com a memória do passado e a cultura do presente.

Na presente pesquisa utilizou-se a modalidade da entrevista temática, na qual, segundo Santhiago e Magalhães (2015), o pesquisador explora, junto ao narrador, questões orientadas por um tema, buscando informações precisas, bem localizadas e pontuais. Para tanto, foram entrevistadas oito pessoas, seis mulheres e dois homens, com idade superior a dezoito anos e de diferentes gerações; todos declararam participar de alguma denominação religiosa, em sua maioria, católica. Grupo majoritariamente constituído por mulheres, quatro negras e duas pardas, sendo duas não proprietárias do imóvel e as demais consideradas 'chefes' de família.

Segundo o pensamento de Lang (2000), não bastam a entrevista e os documentos, pois, é necessário interpretá-los. Dessa forma, os dados coletados foram transcritos e analisados, como também, categorizados, a fim de abri-los a uma compreensão coletiva. Nas entrevistas⁷, houve o cuidado de não enclausurar a reflexão do/a entrevistado/a, seguindo um roteiro de perguntas com as seguintes temáticas: origem; benefícios e dificuldades de viver em um conjunto habitacional; perspectivas de futuro; e sobre os cursos proporcionados pela Caixa Econômica Federal, em parceria com a Secretaria da Habitação e instituições privadas.

Para a primeira entrevista, buscou-se encontrar alguém que fosse o ponto zero (BOM MEIHY, 1998) da coleta de dados, isto é, um/a depoente que conhece a história do local e do grupo ou alguém com quem se pretende fa-

zer uma entrevista central e que indica outras pessoas, para a formação da rede de entrevistados.

Em vista disso, o ponto zero foi Janira Reginaldo⁸, uma senhora de 63 anos, moradora do Bairro Geada 2 desde o seu início, em 2014. Janira Reginaldo é conhecida no bairro por arrecadar e distribuir roupas e objetos às pessoas necessitadas; ela pertence às pastorais da Igreja Católica local, por isso, algumas pessoas indicadas fazem parte desse núcleo, porém, outras foram indicadas por proximidade afetiva constituída pela convivência no bairro. Como é característico da 'técnica bola de neve', duas pessoas foram indicações daquelas que estavam sendo entrevistadas, principalmente, por estarem no local.

Apreciável salientar que todas as entrevistas foram concedidas ao entrevistador Wander Luiz Reginaldo, realizadas em 2020 e transcritas respeitando as características da linguagem dos entrevistados, conforme a metodologia da história oral. A partir da escuta dos/as sujeitas/os entrevistados/as, constatou-se que as pessoas que estão no Bairro Geada 2, têm histórico de vulnerabilidade social. O município, como afirma Rolnik (1995), tornou-se lugar de segregação, com uma parcela da população em estado de exclusão social, tendo necessidade de recorrer às pessoas próximas e aos programas de assistência para sua sobrevivência.

[...] Nós morava no Bairro Boa Esperança, que mais parecia um cortiço. Na minha casa, na frente era 4 cômodos, aí atrás era mais 4 cômodos e no fundo tinha mais 2 cômodos, que era um senhor que morava, que era tudo junto. Na época tava pagando 600 reais de aluguel,

7 Ao longo desse processo, a humanidade sofreu com a pandemia causada pelo novo Coronavírus, COVID-19. Dessa forma, visando a saúde de todos/as os/as participantes da pesquisa, em alguns casos as entrevistas foram presenciais e em outros, por se tratar de pessoas do grupo de risco, elas aconteceram de forma remota, utilizando-se a ferramenta de videoconferência do *Whatsapp* e *Skype*.

8 Diante da possibilidade da escolha do uso das iniciais do nome ou do nome por extenso, as pessoas participantes da entrevista consentiram a utilização do próprio nome por extenso. As abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas e o projeto investigativo foi aprovado pelo parecer n. 3.897.998.

aí tinha água e a força, o benefício. Alessandro era mais para isso mesmo, né, por isso que eles assistiam a gente, por causa que a renda não dava. Era um período de bastante dificuldade em tudo, né, que vocês passaram, né? Sim, bem difícil, né, porque o Alessandro na cadeira [deficiente físico], vira e mexe tava internado e tinha as crianças tudo pequena; quando mudei para lá a minha maior tava com três aninhos e o do meio estava com um ano, aí, depois, eu que eu engravidei do pequenininho, tudo morando lá. (PATRÍCIA, 2020).

Algumas/uns moradoras/es, antes da aquisição dos imóveis, tinham a necessidade de pagar aluguel, mostrando a desigualdade existente no país.

[...] Ah sim... ei, eu pagava aluguel, era muito complicado, era muito difícil, de mês a mês, esperar por aquele dinheiro. Então, é complicado pagar aluguel, hoje não, hoje eu pago o dinheiro que você nem sente no bolso, vale a pena. Vale a pena, por mais que você espere que ele cresça, que ele prospere, mas vale a pena esperar. Devido a menor dificuldade, que você tem nos gastos, os gastos são bem menos. (JANIRA, 2020)

Conhecendo a partilha das/dos moradoras/res do Bairro Geada 2, verificou-se que o espaço no município tornou-se mercadoria. O discurso neoliberal propõe que os espaços se tornem propriedades, dessa forma, como afirma Bauman (2009), muros de ideologias e preconceitos vão sendo construídos através de práticas e discursos excludentes, tais como: “este bairro é ‘bom’ e aquele outro é ‘ruim’”. Habitando a cidade, as pessoas precisam se adaptar à região e ao bairro em que residem; a observação nos permite afirmar que são experiências permeadas por preconceitos e discursos excludentes.

[...] Bom, as pessoas eram bem diferentes, né, das que eu convivia, é... também era um ambiente bem distante, né? Era um lugar bem distante, antes, eu morava bem perto do centro. Eu vim pra um lugar que era bem longe de tudo,

pessoas que eu não conhecia, pessoas que não sabia a índole, pessoas que são completamente diferente e aí agora já me acostumei. (THAIS, 2020)

Apesar de viverem no mesmo município, a experiência nele e dele é particular e não somente isso, ela é totalmente conjecturada a partir da historicidade e da gênese da pessoa e de sua família. Nesse sentido, concordamos com Maia (2019, p. 07) ao afirmar que “Qualquer experiência de viver em um meio ambiente urbano é mediada não só pelas trajetórias únicas da vida, mas, num nível ainda mais fundamental, pelas percepções sensoriais”. A reflexão de Charlot (2014) sobre o tripé da educação torna-se, então, fundamental ao entendimento desse aprender no município. Ao lado da humanização e socialização, há o processo de subjetivação/singularização, isto é, mais do que receber uma herança genética ou educacional, cada pessoa tem a tarefa de concretizá-la na sua vivência cotidiana.

Nesse sentido, há a percepção do espaço em que se vive e (com) vive. Esse aspecto referenciou as perguntas sobre os benefícios e as dificuldades de residir em um bairro de moradia popular.

[...] Ah, eu gosto, eu gosto bastante, lá onde eu morava, no Boa Esperança, não tinha ônibus para cadeirante, como que eu sou cadeirante, aqui, desde quando eu vim morar aqui, os ônibus daqui é tudo para cadeirante, aí eu consigo, eu, minha esposa, nós consegue ir para o centro, que eu gosto também de fazer minhas coisas, né, aí a gente vai para o centro, vai para o mercado, tudo a gente vai de ônibus aí. (ANDRÉ, 2020)

Apesar disso, observa-se que há muitas dificuldades. A não visibilidade do Bairro Geada 2, local isolado no município, acaba sendo marcante para a população de moradores, pois, essas pessoas não recebem em seu bairro os serviços básicos para o seu cotidiano.

[...] Falta muita coisa, principalmente postinho né, posto de saúde para gente que é tudo longe, né, supermercado, farmácia, precisa de muita coisa, escola, né, que é o mais principal. (ROSA-LINA, 2020)

[...] É não ter farmácia, supermercado, padaria e melhoria no ônibus, que demora horas para rodar. (SANDRA, 2020)

[...] Sinceramente não, acho que falta muita coisa, apoio, a gente tá meio esquecido aqui [...] O próprio transporte, que acho que é bem limitado. A questão dos estabelecimentos, tem muita discussão sobre isso aqui, acho que é mais isso. (ANDRÉ, 2020)

Não ser visível estando no município, acarreta um conjunto de histórias de dificuldades dos habitantes desse local, mulheres e homens de origem pobre, em sua grande maioria negra, idosos, deficientes, entre outros. Em tal contexto, pode-se perguntar como as/os moradores reagem à não visibilidade. Constatou-se que não existe mobilização para reivindicações junto ao poder público municipal, mas há a espera por ações por parte dos governantes.

[...] Isso que a gente tem que ter esperança, esperar, alguns já vieram aqui, mas não são assim, pessoas ainda que estão interessadas entrar ainda na política, mas quanto a isso nós temos esperança sim, que isso vai crescer e vai... vai ser um pouco mais viável para nós. E também tem o projeto de um outro bairro do lado, que vai nos beneficiar muito mais e aí eu acredito que aí as coisas vão ser um pouco melhor. (JANIRA, 2020)

Um aspecto importante, que aparece nas entrevistas, é o trabalho em rede, pelo qual as pessoas se organizam por interesses comuns ou apoiam a busca do outro, afinal, diante do avanço capitalista, que provoca a fragmentação e a consolidação de interesses pessoais, é necessário um movimento que o confronte ou que apresente uma contraproposta. Uma atitude nessa direção foi concretizada pela moradora Leilamar, ao lutar e mobilizar a popu-

lação para a efetivação de um serviço básico, o correio.

[...] O que foi feito, eu acabei conversando com várias pessoas e a gente se organizou, olha, vamos trazer o correio para cá, sempre que eu ia até o correio, até porque estudava no Senac, aí, eu sempre dava um pulinho no correio, então, para mim era mais fácil, mas eu pensava, por exemplo, na pessoa idosa que não tinha como tá indo, nas mães que tinham as crianças pequenas também não conseguia ir toda semana, e aí, com isso, eu até chamei minha mãe, né, e falei mãe, a gente precisa trazer o correio para cá. [...] a gente fez um trabalho de bater de casa em casa, porque a negativa do correio era que as casas não tinham muro, que não tinha muro, não, na verdade, não tinham caixinha de correio, nem número, então, nós batemos e fizemos um abaixo assinado né, com todas, colhemos várias assinaturas para enviar, esse vereador, ele protocolou e aí a negativa deles era que as casas não tinham número e nem caixinha de correio [...] Então, para mim foi nesse sentido e aí, depois, quando a gente articulou tudo, graças a Deus, a gente conseguiu e acabou vindo para cá o correio. (LEILAMAR, 2020)

Foram feitas algumas perguntas sobre os cursos oferecidos, dessa forma, coube o entendimento de como as pessoas percebem ou recordam dessas propostas; algumas moradoras se lembraram dos cursos pré-moradia e trouxeram a sua importância, outras, denotaram o processo dos cursos pós-moradia, principalmente os que ocorrem no CEU.

[...] Eu fiz, fiz de chinelo, fiz de maquiagem, para você aprender se maquiar, ia entrar o projeto da manicure, só que daí eu arrumei, já é para fazer, aí não batia o horário, mas ele sempre tem ótimos cursos aqui, principalmente no CEU, tem pros jovens, aprendiz ali, que eu conheço que fizeram, que eles fazem de administração, tem de futebol, que os meus filhos fazem, a minha filha já fez de teatro, ela tentou de balé, mas não conseguiu, não foi muito feliz, mas tem uns projetos legais ali no CEU para as crianças, os adolescentes e até mesmo para os adultos. A única coisa que acho que ele é difícil é que

ele é longe, tipo assim, tem projetos que é para noite, você já não dá para você fazer, que nem o futebol dos meninos, começa às 7 horas, já tá escuro, para mim ir sozinha, o “A” acaba não deixando ele, fala assim, como posso deixar você ir sozinha com dois meninos e voltar, porque a iluminação é precária também, não sei se você já veio à noite para cá. É precária a iluminação ali na entrada do bairro, aí tem aquela árvore enorme, tem aquele trio, então, é difícil por causa disso, mas, no demais, o CEU abrange bastante e ajuda bastante as famílias aqui. (PATRÍCIA, 2020)

Observa-se que a centralização das atividades no CEU e a distância são fatores que dificultam a participação nos cursos, que não conseguem atingir a maioria da população, mesmo com variada oferta de propostas de aprendizado, como constatado nas entrevistas. Além disso, há, aspectos e fundamentos neoliberais na proposta dos cursos, principalmente, no pós-moradia, geradores da perpetuação do sistema de capital excludente.

Parece de grande importância que tais cursos cheguem à população em espaços descentralizados, com aprendizados que criem sentidos para a vida, sem o reforço e perpetuação de discursos classificatórios e excludentes. Apesar disso, observa-se que iniciativas locais visam maior autonomia e vínculo entre os/as moradores/as. Ações de mobilização, como a de Jandira, para a concretização da presença do correio no bairro, entre outras, que unificam a população por meio de arrecadações e doações, mostram a atenção com as pessoas em situação de maior vulnerabilidade.

Essas são perspectivas efetivas de mudança e reexistência e “[...] é neste vazio - fresta - que eclodem as táticas de resiliência que jogam com as ambiguidades do poder, dando golpes nos interstícios da própria estrutura ideológica dominante” (SIMAS, 2018, p. 14). Nesse *locus* de resistência e existência é possível observar vigor e vida, pois, como afirma

Krenak em entrevista a Marco Antônio Coelho (2009), germina-se a potência concretizada em ações para mudar a realidade vivenciada.

Considerações finais

O presente estudo buscou entender e analisar a relação entre as pessoas e a cidade de Limeira, SP, a partir das experiências do viver e conviver em moradia popular no Conjunto Habitacional Geada 2, verificando suas problemáticas, exclusões, espaços, memórias e aprendizados.

Essa historicidade, perpassada por planos políticos, sociais e econômicos, nos permite dizer que, no período de 1992 a 2014, os investimentos nos conjuntos habitacionais populares foram desiguais, cabendo aos governos Lula (2003-2011) e Dilma (2012-2016) uma política de expansão habitacional federal mais eficaz e concreta. Contudo, o fato de se ter uma moradia deveria ser encarado como um direito, mas para a maioria das pessoas entrevistadas, essa questão é entendida como um ‘favor’ benevolente dos governantes.

Com o aprofundamento na pesquisa do histórico que concretizou o MCMV, observou-se a influência de valores e propostas neoliberais, culminando na mercantilização do Programa, bem como, na abertura da especulação imobiliária e, por conseguinte, da busca por lucratividade por parte dos investidores. Porém, sendo o MCMV governamental/estatal, essa situação ocasionou um ‘conflito’ entre o que se espera do Estado e o interesse dos investidores e das construtoras. Nesse conflito de interesses, a população é prejudicada e sofre, pois, no intuito de lucrar mais, perde-se a qualidade da construção dos empreendimentos.

De modo geral, é perceptível o avanço em algumas propostas do Programa, principalmente, as que visam a humanização, como os

encontros e cursos pré e pós-moradia; a preferência da entrega das moradias às mulheres 'chefes' de família; a cessão de espaço para o cultivo de uma horta; áreas mais arborizadas, entre outros benefícios.

Constatou-se que a maioria dos entrevistados viveu situações de extrema vulnerabilidade, sendo auxiliados por programas sociais ou por familiares, residindo em moradias alugadas ou mesmo 'de favor'. Essa constatação nos remete ao pensamento de Charlot (2014) sobre a humanização, ou seja, sobre a necessidade de reconhecer que as pessoas possuem sua história de vida, origem, sonhos e perspectivas, pelo que se unificam e convivem no município, de modo mais específico, nesse estudo, no Bairro Geada 2.

Um dos objetivos era conhecer como as/os moradoras/es se socializam nas moradias de Conjuntos Habitacionais Populares, tendo por referencial o conceito de socialização de Charlot (2014), em que as pessoas realizam sua (com) vivência e buscam experiências comunitárias. No entanto, verificou-se que no Bairro Geada 2 as construções e necessidades comunitárias ficam longe da concretização, havendo, por vezes, iniciativas individuais que suprem um pouco dessa demanda.

Como visto, Rolnik (1995) afirma que a cidade pode ser espaço tanto de inclusão como de exclusão, dessa forma, pela condição das pessoas entrevistadas (deficiente físico, mulheres, idosas, negras, pobres), constata-se, até pelo local onde se encontra o bairro, que o município de Limeira é um *locus* excludente.

Outro aspecto do estudo foram os cursos propostos pelo MCMV, que, como verificado, não conseguem obter o alcance esperado, tanto que a maioria das pessoas entrevistadas não participaram. Algo que necessita ser salientado, como destaca Martins (2007), é o fato de, muitas vezes, os cursos realizarem uma "educação para a sobrevivência".

Dessa forma, observou-se que, ao longo dos diferentes governos do período pesquisado, os investimentos em moradia popular foram desiguais, registrando-se a influência do neoliberalismo nessa política social, o qual entende a moradia apenas como mercadoria e fonte de lucro; por outro lado, a distribuição das habitações se tornou mais humanizada.

Mesmo assim, a "trans – formação" é evidente nas ações e partilhas desenvolvidas pelas próprias moradoras, como narrou a entrevistada Leilamar sobre a instalação dos correios no bairro e a mobilização da moradora Janira, ao arrecadar e distribuir roupas aos mais carentes. Foi possível verificar o convívio e a preocupação com pessoas em situação de maior vulnerabilidade, principalmente, moradores da rua em que residem.

Referências

- ANDRÉ. **Entrevista**. Limeira (São Paulo), 15 maio. 2020.
- AULA, Inkeri; SILVA, Regina Helena Alves da. Metodologia Sensobiográfica: novos conhecimentos sobre o sensorio urbano. *In*. MAIA, Andréa Casa Nova (Org.). **História oral e direito à cidade: paisagens urbanas, narrativa e memória social**. São Paulo, SP: Ed. Letra e Voz, 2019. p. 15-36.
- BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- BONDUKI, Nabil Georges. Política habitacional e inclusão social no Brasil: revisão histórica e novas perspectivas no governo Lula. **Arq.urb Revista Eletrônica de Arquitetura e Urbanismo**, n. 1, p. 70-104, 2008. Disponível em: http://www.usjt.br/arq.urb/numero_01.html. Acesso em: 30 ago. 2020.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BRASIL. **Lei n. 11.124**, de 16 de junho de 2005. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social (SNHIS), cria o Fundo de Habitação de Interesse Social (FNHIS) e institui o conselho gestor do

FNHIS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11124.htm. Acesso em: 1º ago. 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise e recuperação da confiança. **Revista de Economia Política**, v. 29, n. 1 (113), p. 133-149, jan/mar. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-31572009000100008>. Acesso 28 ago 2020.

BRITTO, Fabiana Dultra; JACQUES, Paola Berenstein. Cenografias e corpografias urbanas: um diálogo sobre as relações entre corpo e cidade. **Cadernos PPG-AU/UFBA**, Salvador, v. 7, n. especial, p. 79-86, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/ppgau/article/view/2648>. Acesso em 20 ago. 2020

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas** [livro eletrônico]. 1 ed., São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, Renata Sieiro. A cidade educativa como espaço de educação não formal, as crianças e os jovens. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 3, n. 1, p. 58-74, maio. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8602/TeseTMF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 19 ago 2020

FERREIRA, Geniana Gazotto; CALMON, Paulo; FERNANDES, Antônio Sergio Araújo; ARAÚJO, Suely Mara Vaz Guimarães. Política habitacional no Brasil: uma análise das coalizões de defesa do Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social versus o Programa Minha Casa, Minha Vida. **Revista Urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana**, Curitiba, PR, v. 11, 2019. e20180012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3369.011.001.A004>. Acesso em: 20 ago. 2020.

GARCIA, Valeria Aroeira. A educação não-formal como acontecimento. 2009. 455 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000469595>. Acesso em: 30 mar. 2020.

Genocídio e resgate dos “Botocudo”. Entrevista de Ailton Krenak a Marco Antônio Tavares Coelho. (Belo

Horizonte, MG. Set. 2008). **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 23, n. 65, p. 193-204, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142009000100014>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GROPPO, Luis Antonio. Um esboço sobre a gênese do campo das práticas socioeducativas no Brasil: aplicação da noção de campo social de Bourdieu. **Revista Série – Estudos**. Campo Grande, n. 35, p. 59-75, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/sest/n35/1414-5138-sest-35-00059.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, Jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000100005>. Acesso em: 21 ago. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Limeira. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/limeira/panorama>. Acesso em: 04 ago. 2020.

JANIRA. **Entrevista**. Limeira (São Paulo), 7 maio. 2020.

LANG, A. B. da S. G. (2000). Trabalhando com história oral: reflexões sobre procedimentos de pesquisa. **Cadernos CERU**, 11, 121-134. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v11i0p121-134>. Acesso em: 24 ago. 2020.

LEILAMAR. **Entrevista**. Limeira (São Paulo), 11 março. 2020.

MARICATO, Erminia. **O impasse da política urbana no Brasil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MARTINS, Marcos Francisco, Educação sociocomunitária em construção. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 28, p. 106-130, dez. 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5027/art08_28.pdf. Acesso em: 06 set. 2020.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

NONNENBERG, Marcelo José Braga; MESENTIER, Allan. A criação do Mercosul contribuiu para aumentar a intensidade tecnológica das exportações da região. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada** (IPEA), 1644 – Texto para discussão. Brasília: IPEA, 2011. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1438/1/td_1644.pdf. Acesso em: 08 set. 2020.

PATRÍCIA. **Entrevista**. Limeira (São Paulo), 20 fevereiro. 2020.

ROLNIK, Raquel. **O que é a cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ROSALINA. **Entrevista**. Limeira (São Paulo), 15 fevereiro. 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Brasília/DF: Ed. Universidade de Brasília; São Paulo: Ática, 1989.

SANDRA. **Entrevista**. Limeira (São Paulo), 05 março. 2020.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. **História oral na sala de aula**. São Paulo: Autêntica, 2015.

SIMAS, Luiz Antonio. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SUAVE, Angela Michele; FAERMANN, Lindamar Alves. Reflexões sobre a política habitacional: estado e conflitos de classes. **Revista Katálisis**, Florianópolis: UFSC, v. 23, n. 2, p. 266-275, maio 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n2p266>.

THAIS. **Entrevista**. Limeira (São Paulo), 10 maio. 2020.

TRILLA, Jaume (Coord.). **Animación sociocultural**. Teorías, programas y âmbitos. Barcelona: Ariel, 2008.

Recebido em: 15/02/2022

Revisado em: 18/05/2022

Aprovado em: 30/05/2022

Publicado em: 31/08/2022

Wander Luiz Reginaldo é Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paula (UNISAL). Docente do curso de Psicologia da Universidade Paulista (UNIP) e pesquisador no grupo de Conhecimento e Análise das Intervenções na Práxis Educativa Socio comunitária (CAIPE) da Centro Universitário Salesiano de São Paula (UNISAL). *E-mail*: wander.psico@yahoo.com.br

Livia Morais Garcia Lima é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Bacharel em Turismo pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Pesquisadora colaboradora do Centro de Memória Unicamp (CMU), do Centro de Memória Urbana da Unifesp (CMUrb). Realiza estágio pós-doutoral no Instituto das Cidades da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), com bolsa Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). *E-mail*: livianglima@gmail.com



HISTÓRIAS E MEMÓRIAS



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



MEMÓRIAS INTENSAS ESCRITAS NUM MOMENTO TRISTE

■ ANTÓNIO NÓVOA

<https://orcid.org/0000-0003-3171-1297>

Universidade de Lisboa

■ CECÍLIA WARSCHAUER

<https://orcid.org/0000-0001-9259-718X>

Universidade de São Paulo

Genève, 1980 por António Nóvoa

Conheci Christine Josso em Genève em 1980, no grupo então dinamizado por Pierre Dominicé. Com ela, e com Matthias Finger, fizemos em conjunto percursos em torno da abordagem biográfica e/ou das histórias de vida. Pierre Dominicé afirma que, para ele, tudo tinha começado pouco antes, no final dos anos 1970 com uma reflexão sobre a articulação entre educação formal e processos de formação. Gaston Pineau situa precisamente no mesmo período a utilização do método das histórias de vida para explorar as dinâmicas de auto-formação.

Não se trata, agora, de marcar as origens das correntes (auto)biográficas na formação. Mas, sim, de sublinhar a presença de Christine Josso nessas origens, com textos e intervenções essenciais nas últimas quatro décadas. A sua tese, *Le sujet en formation*, defendida em 1988, revela bem a profundidade da sua reflexão.

Em 1988, num livro que coordenei com Matthias Finger, *O método (auto)biográfico e a formação*,¹ juntaram-se textos de algumas das

pessoas que faziam parte deste movimento: Pierre Dominicé, Gaston Pineau, Franco Ferrarotti, Adèle Chené e... Christine Josso.

Foram anos de grande colaboração e debates, com presenças regulares de Christine Josso em Portugal, sobretudo nas áreas da Educação e da Saúde, mas também do Trabalho. Daqui nasceu a organização de um livro, *Experiências de vida e formação*,² publicado em 2002, em Lisboa, que foi muito importante para a divulgação do seu trabalho em Portugal e, depois, no Brasil.

Retomo duas passagens do prefácio que, então, escrevi: “Christine Josso conta-nos neste livro uma história, que é a história da sua vida e, ao mesmo tempo, a história de um movimento que contribuiu para inscrever a problemática do sujeito no centro das preocupações sobre o conhecimento e a formação. [...] Amante de Portugal, Christine Josso apaixonou-se pela nossa cultura e aprendeu a nossa língua. Entre nós, o seu trabalho nos domínios da educação e da saúde tem deixado marcas muito significativas”.

1 NÓVOA, António e FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da saúde, 1988.

2 JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2022.

Nesse prefácio, refiro também Cecília Warschauer, pesquisadora brasileira que apresentei a Christine Josso, em Portugal, em 1996. Será ela a promover a edição deste livro no Brasil, em 2004, ajudando a consolidar a sua presença nesse imenso país, pelo qual também se apaixonaria.

Desde essa época, as minhas relações com a Christine passaram a ser mediadas pela Cecília. Era por ela que eu ia sabendo dos seus trabalhos e das suas andanças, e também das suas doenças e, agora, da sua morte. Passo a palavra à Cecília.

Portugal, 1996 por Cecília Warschauer

Conheci Christine Josso em Tróia-Portugal em 1996, no início de meus estudos para o doutoramento, graças a um convite de António Nóvoa para participar do Seminário interdisciplinar “O porquê e o para quê do uso das histórias de vida”, do qual ela participaria. O convite foi acompanhado de um presente, o livro *Cheminer vers soi*³ da Christine, originalmente sua tese de doutoramento. Na época, meus conhecimentos de francês eram quase nulos, mas o que vivi em Tróia me mobilizou a estudar a língua, tendo esse livro como “material didático” vivo: a cada parágrafo encontrava desafios gramaticais que, destrinchados, revelavam mais da pessoa Christine, seus valores e sua trajetória.

Aos poucos, conheci, também pela prática, a professora Christine, que aproveitava as situações que a vida apresentava, como oportunidades de aprendizagem e de formação. Por exemplo, aproveitava os momentos de nossas partilhas acadêmicas, caminhadas à borda do lago ou trocas de *e-mails* para pontuar meus progressos na língua e os desafios

a enfrentar na próxima etapa. Havia grande coerência, criatividade e afeto no ser pessoa e profissional.

Outra situação exemplar ocorreu ainda em minha primeira viagem à Suíça, quando Christine me convidou para assistir a uma de suas aulas do curso de Educação de Adultos na Universidade de Genève, apesar dos meus conhecimentos ainda rudimentares de francês. De repente, Christine simula um microfone em sua mão e coloca-se como repórter a entrevistar a brasileira, pega de surpresa: “O que mudou em você nesses dias aqui na Suíça?” A temática que abordavam no curso era “Mudança”, como um eixo de análise das histórias de vida. Depois, abriu discussão com os alunos. “Como aprendemos uma língua nova? Como se dão os diferentes processos de aprendizagem? Qual o papel do ‘erro’?” Essa foi uma experiência marcante para mim, que contrastava com o que vivera na maioria dos ambientes escolares e acadêmicos que frequentei (e, acredito, que a maioria de nós frequentou). Essa vivência na sala de aula da Christine ajudou a mudar a maneira como eu me propunha a fazer novas aprendizagens e trouxe mais elementos para a análise das práticas de ensino nos ambientes acadêmicos tradicionais, desde a escola, tema que desenvolvi no meu doutoramento.

Nos quatro anos seguintes, fui várias vezes a Genebra e Lisboa. Muitos congressos, novas pessoas e pesquisas. A rede se alargava, com a participação intensa da Christine, que também veio a São Paulo e estabeleceu novos vínculos, tanto pessoais quanto profissionais. Escreveu textos para meus livros e para coletâneas brasileiras. Em 2000, defendi o doutoramento, que contou com a preciosa participação da Christine na banca. Nesse mesmo ano, tivemos na Suíça um evento marcante: a “Conference 2000 – Penser le sensible en formation: esthétique et interprétation”, que Christine organizou, junto com seus colegas da Associação Inter-

3 JOSO, Marie-Christine. *Cheminer vers soi*. Genève: L'Age d'Homme, 1991.

nacional das Histórias de Vida em Formação e de Pesquisa Biográfica em Educação (ASIHVIF). A *Conference* evidenciava, já no título, o lugar fundamental do sensível e da estética na abordagem das Histórias de Vida na Formação, o que também fazia parte da maneira particular como Christine vivia – recheada por práticas artísticas, de meditação e corporais –, das questões com as quais se preocupava, e de várias de suas contribuições acadêmicas. As vivências artísticas na *Conference 2000* foram de tal sensibilidade e força, que trago muitas imagens e sensações, quase físicas, vivas até hoje.

Abrir portas uns para os outros, convidar, ajudar a pavimentar o caminho, fazer junto e por vezes passar o bastão. Uma rede de construção de conhecimentos e de afetos. Com generosidade e rigor. Uma personalidade singular com curiosidade interdisciplinar, em busca de compreender e exercitar as várias dimensões “do humano”, como ela costumava dizer. Marcas que identifico na convivência e na amizade com a Christine nesses mais de 25 anos.

Hoje, 2022 por Antônio Nóvoa e Cecília Warschauer

Nascida em 1945, em Saintes, na região francesa da Nova-Aquitânia, Christine Josso fez grande parte do seu percurso profissional e acadêmico na Suíça, sobretudo em Genève onde se instalou em 1971. A partir dessa cidade, construiu redes e ligações que a projetaram em muitos lugares do mundo, mas, especialmente, no Canadá (Québec), em Portugal e no Brasil.

Se a sua obra escrita tem como referência central a língua francesa, acreditamos que foi em Portugal e no Brasil que o seu trabalho ficou mais conhecido e teve maior impacto, o que diz muito da forma como abraçou esses dois países.

Para além do seu papel central na construção de redes e de diálogos, queremos destacar

três aspectos da sua reflexão e da sua produção que, num certo sentido, são traços distintivos do contributo que deu para o movimento das *histórias de vida na formação* (Christine Josso situava, sempre, o seu trabalho no campo da “formação”, evitando falar de “histórias de vida” em geral).

Em primeiro lugar, a referência permanente ao *sujeito* em formação, título da sua tese. Esse sujeito não é apenas o outro, mas também ela própria. A formação nunca se faz apenas num sentido, tem sempre um duplo sentido, entre formadores e formandos. A perspectiva de Christine Josso baseia-se no princípio da co-formação e, por isso, publica a sua tese com o título *Caminhar para si*. Diz que o mais importante é compreender como a sua experiência de investigação foi, ao mesmo tempo, uma experiência formadora no plano pessoal e profissional: “Foi na perspectiva deste processo experiencial que se efetuaram as transformações existenciais e intelectuais que renovaram a minha relação com o ambiente humano e natural”.

Realce-se, em segundo lugar, o modo como Christine Josso aborda as questões da *sensibilidade*, tema sobre o qual escreve algumas das suas páginas mais fortes. Talvez a sua veia artística, bem como a proximidade com práticas de meditação, a tenham ajudado nesta reflexão. Defende que “o paradigma do sensível” abre uma nova perspectiva no campo biográfico e “cria um novo território associando projeto de saúde, projeto de formação, projeto de mudança das relações consigo, com os outros, com nosso ambiente humano e natural, assim como uma disponibilidade para uma evolutividade criativa com saídas surpreendentes”.

Finalmente, encontra-se no trabalho de Christine Josso uma permanente atenção ao *cuidar*, nomeadamente junto de grupos de Saúde, sobretudo de enfermeiras, com os quais trabalhou ao longo da sua vida profissional. Esse

conceito adquire, hoje, uma grande centralidade na educação, mas que, na década de 1980, época dos seus primeiros textos, suscitava ainda alguma estranheza. Num dos seus artigos, escreve mesmo que “acompanhar os outros na sua capacidade de cuidarem de si mesmos é a forma de amor mais respeitosa que um professor pode manifestar aos educandos”.

No dia 28 de julho de 2022, às 2h da manhã, Christine Josso morreu em Genève. Caminhando para si. Continuando a caminhar para nós.

À sua maneira. Valorizando sempre as pessoas, com sensibilidade e cuidado. São muito intensas, e felizes, as memórias dos nossos encontros. É isso que guardamos neste momento triste. Para sempre.

Lisboa-São Paulo, 12 de agosto de 2022

Recebido em: 12/08/2022

Aprovado em: 20/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

António Nóvoa é doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra e doutor em História pela Universidade de Paris-Sorbonne. É Doutor *Honoris Causa* por várias universidades, nomeadamente brasileiras – Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade de Lisboa e tem colaboração regular com as universidades brasileiras. Foi reitor da Universidade de Lisboa entre 2006 e 2013. Foi embaixador de Portugal na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), entre 2018 e 2021. *E-mail:* novoa@reitoria.ulisboa.pt

Cecília Warschauer é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Foi professora da Educação Infantil à universidade, atuou na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e na formação de professores em várias instituições brasileiras, públicas e privadas. Criou a Metodologia Roda & Registro®, que utiliza na formação de pessoas e organizações de diferentes setores. *E-mail:* ceciliawar@gmail.com

TROIS GRANDS PRÉSENTS DE MARIE-CHRISTINE JOSSO

■ GASTON PINEAU

<https://orcid.org/0000-0002-0060-0669>

Univeristé de Tours

La mort de Marie-Christine le 28 juillet 2022 a fait renaître de mon cheminement de plus de quarante ans avec elle, trois moments cruciaux qui pour moi sont de grands présents : la soutenance de sa thèse à Genève en 1988; son invitation à écrire en 2011 la préface de *Expérience de vie et formation*¹; et enfin ses derniers mois marqués par *Chana - À la reconquête de sa vie* (ROZENBERG, JOSSO, 2021)² et son anniversaire/mort de juillet 2022.

1988 : *Le sujet en formation* : Une thèse historique avec soutenance polémique

Mes premières rencontres avec Marie-Christine au début des années 80 s'inscrivent dans la dynamique de coopération avec l'équipe des sciences de l'éducation de l'Université de Genève pilotée par Pierre Dominicé. Cette coopération tournait autour de recherches avec la biographie éducative comme moyen de formation (*Pratiques du récit de vie et théories de la formation*, Cahier n° 44, 1985, Section des sciences de l'éducation. Université de Genève, coordonné par elle-même et Matthias Finger)³.

1 JOSSO, Marie-Christine. **Expérience de vie et formation**. Paris: L'Harmattan, 2011.

2 ROSEMBERG, Ana; JOSSO, Marie-Christine. *Chana - À la reconquête de la vie*. Paris: L'Harmattan, 2021.

3 FINGER, Matthias et JOSSO, Marie-Christine. *Pratiques du récit de vie et théories de la formation*. **Cahier de**

En 1988, je fus invité sur son jury de thèse, intitulé justement : *Le sujet en formation*. Ce dont je me souviens c'est d'une violente polémique, entre deux autres membres du jury : Franco Ferrarotti, qui soutenait l'approche résolument dialectique de la thèse; et Michael Huberman qui, tout en ayant une approche systémique de la production, diffusion et utilisation des connaissances, privilégiait le pôle social, plutôt que personnel. Grand moment de prise de conscience et d'entraînement aux affrontements violents que peuvent susciter les transitions paradigmatiques.

Dans cette période d'émergence de ce qui cherchait même son nom – récit de vie, biographie, autobiographie, histoire de vie - Marie-Christine posait les jalons d'une construction paradigmatique d'une science de la formation comme art du temps (partie 1 et 3) avec les histoires de vie comme épistémologie transdisciplinaire (partie 2). Cette thèse sera publiée en 1991, sous le titre *Cheminer vers soi*. « *Ce mouvement paradoxal qui consiste à aller vers le soi culturel pour s'en distancer et explorer d'autres possibles de l'humaine conscience pourrait s'appeler... cheminer vers soi* » (Josso, présentation). Mystérieux « soi » qui fait beaucoup cheminer et souvent hors des autoroutes dominantes.

la Section des sciences de l'éducation. *Pratiques et théorie*, n° 44, Genève, 1985.

2011 : *Expériences de vie et formation, Marie-Christine : une singularité plurielle*

Cet oxymore énigmatique qu'affectionnait Marie-Christine – une singularité plurielle – rappelle qu'elle était et est encore culturellement plurielle, pluriculturelle, transhumant entre Afrique, Europe, les deux Amériques, l'Asie, artiste autant que chercheuse universitaire. Elle veut conjuguer le sensible et l'intelligible. Elle est une des rares à avoir appris le portugais en chemin. Et cet ouvrage de 2011, *Expériences de vie et formation* est l'heureux fruit d'une internationalisation des histoires de vie, puisqu'il est la version française d'une troisième édition brésilienne (2002-2004-2010). Il s'ancre donc dans des épistémologies du sud pour contrer un gaspillage d'expériences vitales planétaires (SANTOS, 2016)⁴. Sa confiance de me demander d'en écrire la préface m'a permis d'avoir une vue d'ensemble de la richesse originale du *paradigme du singulier pluriel* qu'elle a construit.

Avec sa forte marque de frappe, son paradigme *d'une existentialité au singulier pluriel* prolonge, en l'incarnant et en l'actualisant, celui du *singulier universel* de Franco Ferrarotti: connaître joyeusement in vivo, par la peau et les mots (FERRAROTTI, 2009)⁵, *Les miettes d'Épulon*). Il contribue à la double ouverture nécessaire des sciences sociales et humaines, pour faire de l'approche biographique une approche émancipatrice d'autoformation et non seulement de prélèvement de chairs vives ou de conformations assujettissantes:

- une ouverture épistémologique d'abord : appel à la raison sensible et dialectique et à une anthropo-formation méta-disciplinaire pour éviter l'appauvris-

sement épistémologique d'une raison positiviste trop occidentale;

- ouverture méthodologique en prônant une recherche participative remettant en cause la division disciplinaire classique du travail entre théoriciens et praticiens.

Pour opérer cette double ouverture difficile, Marie-Christine propose cinq défis à relever pour cheminer ensemble vers soi et les autres, c'est-à-dire apprendre à se connaître et à former un savoir-vivre en réciprocité et en convivialité :

- recherche de singularité ensemble,
- articulation entre recherche et formation,
- capacité à socialiser des aspects de la vie intérieure,
- identifier les différences culturelles cachées,
- et enfin faire émerger une position méta-disciplinaire.

Ainsi les expériences de vie, plurielles mais somme toute assez communes, ne construisent une vie singulière originale que par une transformation personnelle, consciente, décidée, dialoguée, les mettant en forme et en sens à la première personne du singulier. Il me semble que c'est l'éveil, et même l'auto-éveil que veut susciter Marie-Christine, par son chemin et par ses œuvres. Merci aux amis brésiliens de pouvoir bénéficier de cette vue d'ensemble d'une telle œuvre originale en formation, par éveil à l'existence et ouvertures bio-cognitives audacieuses.

2021 - 2022 : *Chana. À la reconquête de sa vie (2021 Rozenberg, Josso) et anniversaire/mort de juillet 2022*

L'édition en 2021 de son dernier ouvrage cosigné avec Anna Rozenberg, survivante d'Auschwitz-Birkenau, *Chana. À la reconquête*

4 SANTOS, Boaventura de Sousa. **Épistémologies du Sud**. Mouvements citoyens et polémique sur la science. Paris: Desclée de Brouwer, 2016.

5 FERRAROTTI, Franco. **Les miettes d'epulon**: récit initiatique d'un pionnier des histoires de vie. Paris: L'Harmattan, 2009.

de sa vie, a réamorcé un dialogue que les ans et les distances avait distendu. L'arrivée de son cancer l'a approfondi : « *Je regarde ma destinée (dans le double sens du terme) avec une très grande sérénité. Je sais qu'au bout de chacune de nos vies il y a le plafond de verre du mystère à traverser et ma curiosité est bien grande. Je me prépare spirituellement depuis longtemps et bien avec plus d'intensité ces derniers mois* » (courriel du 10 nov. 2021).

Un de ses derniers désirs était de vivre jusqu'à son anniversaire de naissance le 22 juillet. Elle l'a réalisé. Elle m'a fait prendre conscience que les temps péri-mortem pouvaient être vécus comme des temps péri-nataux. Je suis sûr que son cheminement spirituel l'a vitalemement aidée à *traverser le plafond*

de verre du mystère et à *satisfaire sa curiosité*. J'espère que de l'intimité de ses accompagnements, sourdront de précieuses informations. Les histoires de morts font partie intégrante de la conquête de la vie et de sa vie. Et dans cette conquête, les dialogues avec Anna et ceux de Marie-Christine avec les personnes qui ont cheminé avec elle vers ce mystérieux plafond, font de Marie-Christine une héraut unique. Un ouvrage international en son honneur serait important pour lui rendre justice et assurer un maximum de transmission sociale intergénérationnelle.

Recebido em : 10/08/2022

Aprovado em : 20/08/2022

Publicado em : 31/08/2022

Gaston Pineau est Chercheur émérite à l' Université de Tours, France et du Centre de Recherche en Éducation et Formation en éducation relative à l'environnement et à l'écocitoyenneté, Université du Québec à Montréal, (Canada). E-mail: gaston.pineau@univ-tours.fr

AMIZADE, O ESSENCIAL EM MARIE-CHRISTINE JOSSO

■ MARIA HELENA MENNA BARRETO ABRAHÃO

<https://orcid.org/0000-0002-1278-4098>

Universidade Federal de Pelotas

Convidada a escrever em homenagem a Marie-Christine Josso para a Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, agradeço a honra e confesso-me pequena, em especial nesses momentos em que escrevo com a saudade potencializada pelo passamento de amiga tão querida. Marie-Christine soube cativar todas as pessoas que tiveram a felicidade de com ela conviver. E não são poucas, em nosso meio, as pessoas que a admiram não só como pesquisadora reconhecida no âmbito científico como pioneira do movimento das histórias de vida, em especial construídas em Seminários de Pesquisa-Formação, mas, também, pelas qualidades de humana concepção do sentido da amizade que fez dela uma amiga sempre presente, tanto estivesse geográfica e temporalmente distante, quanto perto de nós. O *tempoespaço* da amizade com que ela soube nos conquistar sempre foi – e continuará sendo – o *tempoespaço* fenomenológico ricoeuriano quer estivesse em nosso meio, quer estivesse em outro país nas andanças pelo mundo ou na residência em Genebra, quer, ainda, no presente/futuro que, de outro plano, nos acompanha. A amizade que dedicava a colegas brasileiros se evidenciava, inclusive, pelo cuidado com quem não entendia sua língua de origem: falava e escrevia fluentemente em língua portuguesa.

Conheci Marie-Christine, antes de conhecê-la pessoalmente, pela leitura da relevante

obra, coordenada por Nóvoa e Finger (1988)¹, à época esgotada, mediante cópia (xerox, como popularmente referimos) toda marcada por anterior leitor, difícil de ler, portanto (JOSSO, 1988)². Após, a conheci pela leitura de artigos e de um livro autoral, em edição portuguesa, (JOSSO, 2002)³, um marco teórico para todos nós. Em 2006, Marie-Christine participou do II Congresso de Pesquisa (Auto)Biográfica - II CIPA, em Salvador, e tive a satisfação de participar da organização de um dos livros desse evento, a convite do primeiro organizador – Elizeu Clementino de Souza, presidente dessa edição do CIPA – no qual consta a publicação não só do brilhante Prefácio, como um capítulo, igualmente brilhante, assinados por Marie-Christine, que até hoje são citados por nós da academia (JOSSO, 2006a; b)⁴. Logo a seguir, com

1 Nóvoa, Antônio; Finger, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

2 JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: Nóvoa, Antônio; Finger, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 37-50.

3 JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

4 JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006a, vol. 1, p. 21- 40; JOSSO, Marie-Christine. Prefácio. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006b, vol. 1, p. 07- 13.

o brilhantismo que lhe era característico, Marie-Christine participou, a convite, do XIV EN-DIPE, realizado na PUCRS, em 2008, evento que tive a satisfação de dividir a coordenação com Maria Isabel da Cunha (UNISINOS). Após o EN-DIPE, Marie Christine permaneceu por um mês em Porto Alegre, ocasião em que ministrou um Seminário na PUC, organizado juntamente com Edla Eggert, à época na UNISINOS, mediante convênio das duas universidades, em especial para estudo dos participantes de nossos Grupos de Pesquisa. Nessa estadia, além das atividades do Seminário, Marie-Christine foi entrevistada em Programa na Televisão da PUC e pôde conviver mais conosco e nossas famílias, como sempre encantando todas as pessoas com quem conviveu e encantando-se com a cidade da qual foi levada a conhecer os pontos mais significativos⁵.

A amizade que me dedicou oportunizou ricos momentos de convívio presencial – e contatos quando distante – que, na dimensão acadêmica, proporcionaram diversos textos em obras cuja publicação coordenei ou de cuja coordenação participei, bem como de traduções que me solicitou para efetivar e publicar (JOSSO, 20010a; b; 2012; 2016; 2018; 2020; no prelo)⁶, a última, recente, a ser publi-

cada em Dossiê em fase final de organização, trata do próprio Memorial que é um hino à vida! Este, o segundo Memorial dela confiado mim. Todos os escritos, realmente relevantes, em um dos quais sintetizou a epistemologia e a práxis por ela desenvolvidas no campo do qual tratava: A Teoria da Existencialidade Singular-Plural Evolutiva (JOSSO, 2016)⁷. Se a troca de ideias pessoalmente com Marie Christine sempre ocasionaram momentos muito ricos de aprendizagem, igualmente ricos foram os momentos de leitura e organização de seus escritos. Muito me honra, especialmente, o Prefácio com o qual ela abriu um dos livros que organizei (JOSSO, 2010a)⁸ e o fato de ter confiado a mim a coordenação da publicação em Língua Portuguesa do livro *Cheminer vers Soi* (1991⁹): *Caminhar para Si*, (2010b)¹⁰. Recentemente, de 01 a 04 de junho de 2021, Marie Christine participou do IX CIPA, a nosso convite,

vações fenomenológicas de figuras do acompanhamento e novas conceituações. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Coleção: Pesquisa (auto)biográfica: temas transversais – Tomo II. Porto Alegre/Natal/Salvador: EDIPUCRS/EDUFERN/EDUNEB, 2012. p. 113-146; JOSSO, Marie-Christine. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Autobiografia e Formação Humana**. São Paulo/Natal/Porto Alegre: PAULUS/ EDUFERN/ EDIPUCRS, 2010a, p. 09-16. Coleção: Pesquisa (Auto)biográfica e Educação, tomo 8; JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010b. Coordenação da publicação: Maria Helena Menna Barreto Abrahão; JOSSO, Marie-Christine. **Meu herbarium**: atividades e experiências combinadas com o reino vegetal (artigo n.p.).

5 A seguir, Marie-Christine esteve em Pelotas, mediante um projeto conjunto UFPel/UNISINOS desenvolvido junto aos Grupos de Pesquisa coordenados por Lúcia Peres e Edla Eggert, colegas que convidei para, logo a diante neste texto, narrarem esses momentos.

6 JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, p. 16-23, 2020; JOSSO, Marie-Christine. A metanoia: um processo biográfico de mudança de paradigma. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto et alii (Orgs.). **A Nova Aventura (Auto)Biográfica** – Tomo III. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 319-356; JOSSO, Marie-Christine. Processo Autobiográfico do Conhecimento da Identidade Evolutiva Singular-Plural e o Conhecimento da Epistemologia Existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; Frison, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (Orgs.). **A Nova Aventura (Auto)Biográfica** – Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 59-90; JOSSO, Marie-Christine. Fecundação mútua de metodologias e de saberes em pesquisa-formação experiencial. Obser-

7 JOSSO, Marie-Christine. Processo Autobiográfico do Conhecimento da Identidade Evolutiva Singular-Plural e o Conhecimento da Epistemologia Existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; Frison, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (Orgs.). **A Nova Aventura (Auto)Biográfica** – Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 59-90;

8 JOSSO, Marie-Christine. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Autobiografia e Formação Humana**. São Paulo/Natal/Porto Alegre: PAULUS/ EDUFERN/ EDIPUCRS, 2010a, p. 09-16. Coleção: Pesquisa (Auto)biográfica e Educação, tomo 8.

9 JOSSO, Marie-Christine. **Cheminer ver soi**. Genève: L'Age d' Homme, 1991.

10 JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010b. Coordenação da publicação: Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

de um Simpósio que tive a honra de coordenar. Naturalmente, foi um grande sucesso! Ela estava bonita e em plena forma! Naquele momento, lançou a ideia de irmos a desenvolver um seminário que, em síntese, objetivasse pensarmos um conceito em construção, qual seja o da *essencialidade*, dimensão a ser observada em narrativas autobiográficas oriundas da reflexão sobre o que pode significar o *essencial vital* em momentos de vivências em tempos e contextos de riscos, pedindo-me para organizá-lo. Assim foi feito. O seminário foi aprovado pela universidade para ser desenvolvido na UFPel, no primeiro semestre do corrente ano, com a participação de Marie-Christine. Ao aproximar-se a data, tivemos, por solicitação dela e pelos motivos conhecidos, de postergá-lo para o primeiro semestre do ano vindouro, isto é, para 2023, ainda na esperança, dela e minha, de desenvolvermos juntas o seminário. Dolorosa situação que, em pouco tempo posterior, se definiu! Resolvi desenvolver esse seminário em honra da querida Marie-Christine como reprogramado. Esse seminário, um presente que ela nos deixou, continua vivo como viva a *essencialidade* da amizade com que honrou as pessoas que queria bem. Essa, a amiga *essencial* enquanto colega pesquisadora. A *essencialidade* enquanto pessoa (naturalmente, uma não existe sem a outra) revelou-se em todos os momentos distante/perto de nossa amizade pela sempre distinguida atenção para comigo, desde o primeiro momento em que nos conhecemos até os derradeiros meses e dias em que teve a delicadeza de me confiar *pari passu* a involução de seu estado de saúde. Inclusive, nas últimas semanas, já não o fazia pessoalmente, teve o cuidado de confiar à May a continuidade do envio de notícias, o que me permitiu acompanhar e orar por ela em todos esses momentos. Vive a saudade e a lembrança de uma amizade *essencial*, porque verdadeira!

Com a palavra, Lúcia Maria Vaz Peres

“A perda da pesquisadora Marie-Christine Josso, sem dúvidas, deixará um vazio entre nós, mas será lembrada na essência que permanecerá. Ela estará para sempre nas nossas dissertações e teses, nas inúmeras vezes que a lemos e ouvimos, assim como nas lembranças alegres que guardaremos e cuidaremos em nós. Sua memória estará mais do que viva aqui no sul do sul do Brasil, na cidade de Pelotas. Esteve aqui conosco no Grupo de estudos e Pesquisas sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPiEM), que além das trocas de afetos, passeios pelas charqueadas – entre navegação pelos rios que carregam histórias e pés descalços pisados nas areias da maior praia do mundo em extensão (conforme livro do Guines), a Praia do Cassino – experimentar sorver o chimarrão e dançar no Bar Liberdade, também integrou uma importante produção, organizada por nós (PERES, EGGERT e KUREK, 2009)¹¹.

Pelo dito e pelo não dito, mas profundamente sentido, ficam as melhores lembranças dos momentos em que estivemos juntas, aqui e por aí afora... Encontros felizes. Definitivamente, não estamos tristes, porque Josso está em nós. Aprendemos a viver o “Caminhar para si”, que em tempos difíceis e delicados como este pandêmico, nunca fez tanto sentido para nós, como agora. Perdemos o físico de uma dama teórica. Talvez possamos mesmo dizer, que ela adentrou no “momento charneira” da transmutação da matéria. Nessa vida material, talvez o último caminhar para si. Mesmo assim, me arrisco a dizer que está tão impregnada em nós que é até esquisito pensar em partida. Ela vai seguir na Europa e nós a ouvindo textualmente. Ainda mais agora que uma pesquisado-

11 PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla e KUREK, Deonir Luís (orgs). **ESSAS COISAS DO IMAGINÁRIO**: diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras. São Leopoldo: Editora OIKOs; Brasília: Liber livro, 2009.

ra, uma eterna aprendiz, terá nela a grande referência que nos fez mergulhar nas águas das histórias de vida.

A contribuição de Edla Eggert

Edla, colaborou enviando-me um precioso material, o qual, em razão do espaço de que disponho, apresento, a seguir, o resumo e a referência para quem desejar ler o texto na íntegra¹².

Este artigo é fruto de uma entrevista com a pesquisadora suíça Marie Christine Josso, tendo como mote principal o encontro dela com grupos de pesquisa no Rio Grande do Sul, especialmente os da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Esta entrevista permitiu que pudéssemos, por meio de uma conversa, refletir sobre a proposta da pesquisa-forma-

ção nas diferentes universidades por onde Josso mantém interlocução. Pode-se dizer, a partir desta entrevista, que esta abordagem exige constantemente um pensar a si mesmo em processo individual e coletivo. A cadência de ouvir o outro, escrever de si, ler o outro, interpretar a si e ao outro, conduz para uma responsabilidade processual que inaugura pensar a pedagogia em seu mais profundo compromisso de produzir conhecimento. A história de vida, a narrativa, vai aparecendo não somente como uma descrição, mas como um pensamento analítico no campo pedagógico.

Porto Alegre, 15 de agosto de 2022

Recebido em: 15/08/2022

Aprovado em: 20/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

Maria Helena Menna Barreto Abrahão é Pesquisadora Sênior do CNPq. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente Permanente na Faculdade de Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), Universidade Federal de Pelotas. Integra o Programa de Pesquisa do Centro de Investigação em Aprendizagem Autorregulada (PEAAR) (Univ. de Lisboa). Sócia Honorária da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, integrando o Conselho de Publicação, desde 2008. e-mail: abrahaomhmb@gmail.com

12 PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla. Conversando com Josso: encontros autoformadores. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPEL | Pelotas [30]: 15 - 24, janeiro/junho 2008.

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

FOCO E ESCOPO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) é um periódico quadrimestral, publicado pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), que tem por principal objetivo a publicação de artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico, teórico-metodológico, visando a fomentar e promover o intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e de outros países, no âmbito do movimento biográfico internacional, como política de socialização de estudos vinculados à pesquisa (auto) biográfica em Educação.

A RBPAB recebe propostas de textos, em fluxo contínuo, observando-se as normas e orientações da Revista para suas diferentes sessões. As submissões devem ser feitas através da Plataforma SEER.

POLÍTICAS DE SEÇÃO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) compreende 7 (sete) seções: Artigos; Ensaio; Dossiês; Entrevistas; Documentos; Resenhas; Resumos de Teses e Dissertações;

Na seção *Artigos*, são publicados resultados de pesquisas empíricas, ou de caráter epistemológico e teórico-metodológico. Excepcionalmente, a RBPAB aceita um artigo anteriormente publicado, desde que seja em revistas, ou outros suportes, com pouca circulação no Brasil, e que contribua, efetivamente, com as discussões realizadas no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em Educação e suas implicações para essa área de produção de conhecimentos.

Na seção *Ensaio*, aceitam-se trabalhos que focalizem o campo da pesquisa (auto)biográfica, que sugiram problematizações pertinentes a domínios tais como memória, história oral, histórias de vida, práticas de formação, que embora não resultem obrigatoriamente de pesquisas no domínio da pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para o avanços da reflexão nessa área de pesquisa.

Os *Dossiês* são submetidos mediante Edital próprio e por demanda ou fluxo contínuo. A proposta das temáticas e artigos do Dossiê devem versar sobre assuntos de interesse para a pesquisa (auto)biográfica em Educação, e apresentar desdobramentos importantes para a pesquisa educacional em suas mais diversas vertentes.

A seção *Entrevistas* concerne à interlocução com pesquisadores de projeção nacional e/ou internacional, e tem como propósito veicular discussões e reflexões atuais e pertinentes à produção científica na área.

A seção *Documentos* é um espaço destinado à publicação de documentos históricos e/ou atuais, de interesse para a produção do conhecimento e a vida associativa.

As *Resenhas* têm em vista a socialização e síntese de livros, coletâneas, dicionários especializados, e demais obras que expressem posicionamentos sobre temáticas contemporâneas no domínio dos estudos (auto)biográficos.

Os *Resumos de Teses e Dissertações* visam à socialização de trabalhos acadêmicos-científicos, realizados em universidades brasileiras e de outros países que, ancorados na pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para sua consolidação no Brasil e ampliação de seu escopo em nível internacional.

Os trabalhos propostos à RBPAB devem ser enviados pela Plataforma SEER, preenchendo-se o formulário e observando-se às normas disponíveis no sistema de submissão.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO PELOS PARES

O processo de avaliação dos artigos submetidos à RBPAB obedece ao seguinte fluxo:

1. Análise quanto à forma realizada por pelo menos dois editores e adequação da submissão ao escopo da revista.
2. Análise por pares quanto ao mérito: Os trabalhos enviados à RBPAB são submetidos ao processo de avaliação por pares duplamente cego (*blind review*). O Editor responsável da Revista distribui os trabalhos para a avaliação por dois consultores *ad hoc* com vinculação à especialidade dos textos. Os textos com dois pareceres positivos serão aceitos; com dois pareceres discrepantes, o trabalho é enviado para um terceiro parecerista e consolidado pela Editoria da Revista; com duas reprovações o trabalho não será aceito para publicação. São considerados os seguintes critérios na avaliação: contribuição para a área; originalidade do tema e/ou da análise realizada; consistência argumentativa; rigor na abordagem teórico-metodológica; qualidade geral do texto e adequação as normas técnicas e de linguagem.
3. Revisão e adequação do artigo às normas da revista: após avaliado pelos pares e aceito para publicação, o texto é submetido a uma revisão de linguagem e normalização. Em seguida, o trabalho é encaminhado ao autor com as sugestões de correções, com autorização final enviada à Editora para publicação.
4. O tempo médio entre submissão e resposta é de no mínimo seis meses. O tempo médio entre o envio e publicação é de no mínimo oito meses.

DIRETRIZES PARA AUTORES

Os textos devem ser encaminhados através da Plataforma <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

No processo de submissão, o autor deverá indicar a seção a que se vincula o artigo, a garantia de observação de procedimentos éticos e cessão de direitos de publicação à RBPAB.

Os trabalhos devem ser submetidos, conforme as seguintes normas:

1. Na primeira página, devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereço(s) institucional(is) (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa;
2. Resumo, Abstract e Resúmen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, métodos, resultado e conclusão. Logo em seguida, as Palavras-chave, Keywords e Palabras clave, com o mínimo de três e o máximo de cinco. Traduzir, também, o título do artigo, assim como do trabalho resenhado.
3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300) devem ser enviados em separado, com a indicação do título, da fonte/autoria e dos locais onde devem ser inseridos no texto. Para tanto, devem seguir a Norma de apresentação tabular, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística, e publicada pelo IBGE, em 1979.
4. As Referências devem vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Observar os seguintes exemplos:

4.1. Livro de um só autor:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.2. Livro até três autores:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.3. Livro com mais de três autores:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas et alii. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.4. Capítulo de livro:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Capítulo: subtítulo. In: SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Página inicial e final.

4.5. Artigos de periódicos:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico**, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação.

4.6. Artigo de jornais:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Jornal**, Local de publicação, Dia. Ano, Sessão, página.

4.7. Artigo de periódico (formato eletrônico):

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico**, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

4.8. Livro em formato eletrônico:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

4.9. Decreto, Leis:

País / Estado ou Cidade. Documento. **Diário Oficial do** (País, Estado ou Município), cidade, n., página inicial e final, dia e mês. Ano. Seção.

4.10. Dissertações e teses:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. **Título:** subtítulo. Ano. Número de folhas. Dissertação ou Tese (Mestrado em... ou Doutorado em...) – Nome do Programa, Nome da Universidade, Local, Ano.

4.11. Trabalho publicado em Congresso:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do trabalho. In: Nome do Evento (Congresso; Simpósio; Seminário; Reunião), edição., ano, Cidade. **Anais...** Cidade, Editora, Ano. Página inicial e final.

5. O sistema de citação adotado pela RBPAB é o de autor-data, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As citações devem obedecer à forma (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx).
6. As notas numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem. Recomenda-se utilizar apenas as notas explicativas, estritamente necessárias, obedecendo à NBR 10520, de 2003.
7. Após listar as referências incluir a menção "Submetido em (...)", com o mês e o ano da submissão.
8. Observar o quantitativo de caracteres para cada seção da Revista: a) *Artigo e Ensaio*: 40.000 no mínimo

e, no máximo, 60.000 caracteres; b) *Entrevistas*: máximo de 50.000 caracteres; c) *Dossiês*: constituídos por, no mínimo 6 (seis) artigos, e no máximo, 10 (dez). Observando-se as demais normas relativas aos artigos da Revista; d) *Resenha*: mínimo de 5.000 caracteres e o máximo de 10.000; e) *Resumos de Teses e Dissertações*: máximo de 5.000 caracteres.

9. Os textos só serão aceitos se atenderem às seguintes orientações e configuração, quanto ao seu formato: a) Título com o máximo de 90 caracteres, incluindo o espaço entre as palavras; b) Todas as margens com 2,5 cm; c) Formato: A4; d) Fontes Times New Roman: 12 (para o corpo do texto), 11 (em citações, com 4 cm de recuo, texto justificado), 10 (epígrafes e notas de rodapé); e) Espaço 1,5 cm em todo corpo do texto; salvo citações e epígrafes: 1,0; f) Alinhamento justificado.

CONTATOS E INFORMAÇÕES:

Secretaria Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph)

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica – RBAPB

Site: www.biograph.org.br

e-mail: biographassociacao@gmail.com

EQUIPE EDITORIAL

Editores

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Edla Eggert – PUCRS

Daniel Hugo Suarez – UBA

Editor Executivo

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Editor Assistente

Rodrigo Matos de Souza – UnB