



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA

RBPAB, v. 03, n. 08, 402 p., maio./ago. 2018

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

Ecleide Cunico Furlanetto – UNICID

Secretário

Jussara Fraga Portugal – UNEB

Paula Perin Vicentinni – USP

Tesoureiro

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Verbena Maria Rocha Cordeiro – UNEB

DIRETORIA REGIONAL

Norte

Silvia Nogueira Chaves – UFPA

Selma Costa Penna – UFPA

Nordeste

Antônia Edna Brito – UFPI

Cristóvão Pereira Souza – UNP

Centro-oeste

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT

Eliane Greice Davanço Nogueira – UEMS

Sudeste

Inês Ferreira de Souza Bragança – UNICAMP

Zeila de Brito Fabri Demartini – CERU/USP

Sul

Vera Lúcia Gaspar Silva – UDESC

Lúcia Maria Vaz Peres – UFPel

CONSELHO FISCAL

Titulares

Maria Rosa R. Martins Camargo – UNESP

Wolney Onório Filho – UFG-Catalão

Cristhianny Bento Barreiro – IFSul-Rio-Grandense

Suplentes

Ercília Maria Braga de Olinda – UFC

Wolney Onório Filho – UFG-Catalão

Maria Stephanou – UFRGS

Conselho de Publicação

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Edla Eggert – PUCRS

Maria Helena Menna Barreto Abrahão – PUCRS

Maria da Conceição Passeggi – UFRN

Maria Teresa Santos Cunha – UDESC

Sônia Kramer – PUC/RJ

Terezinha Valim Oliver Gonçalves – UFPA

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

Editor Executivo

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Editor Assistente

Rodrigo Matos de Souza – UnB

CONSELHO EDITORIAL

Andres Klaus Runge Peña | Universidade de Antioquia | Colômbia

Aneta Slowick | Universidade da Baixa Silésia | Polônia

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

Antonia Edna Brito | Universidade Federal do Piauí | Brasil

Antonio Bolívar | Universidad de Granada | Espanha

Carmen Teresa Gabriel | Universidade Federal do Rio de Janeiro | Brasil

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

César Augusto Castro | Universidade Federal do Maranhão- Brasil

Christine Delory-Momberger | Université de Paris 13 | França

Christophe Niewiadomski | Université de Lille 3 | França

Christoph Wulf | Universidade Livre de Berlim | Alemanha

Conceição Leal da Costa | Universidade de Évora | Portugal

Ecleide Cunico Furlanetto | Universidade Cidade de São Paulo | Brasil

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 da Conceição Passeggi | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil
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
Paula Perin Vicentini | Universidade de São Paulo | Brasil

Raimundo Martins | Universidade Federal de Goiás | Brasil
Ricia Anne Chansky | University of Puerto Rico at Mayagüez | Puerto Rico
Rosa María Torres Hernández Torres | Universidad Pedagógica Nacional | México
Silvia Chaves | Universidade Federal do Pará | Brasil
Sonia Krammer | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro | Brasil
Teresa Sarmento | Universidade do Minho | Portugal
Terezinha Valim Oliver Gonçalves | Universidade Federal do Pará | Brasil
Vera Lucia Gaspar da Silva | Universidade do Estado de Santa Catarina | Brasil
Verbena Maria Rocha Cordeiro | Universidade do Estado da Bahia | Brasil
Zeila de Brito Fabri Demartini | Universidade de São Paulo | Brasil

REVISTA FINANCIADA COM RECURSOS DA BIOgraph

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

Copidesque e revisão / Copy desk and proofreading: Maria Aparecida Vivian
Edição eletrônica / Desktop publishing: Linivaldo Cardoso Greenhalgh
Versão para o inglês / English version: Lorena Lustosa
Versão para o espanhol / Spanish version: Ricardo Castaño
Projeto gráfico e ilustrações / Graphic desing and ilustrations: Linivaldo Cardoso Greenhalgh
E-mail: biographassociacao@gmail.com

RBPAB, v. 03, n. 08, 402 p., maio/ago. 2018

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

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

ISSN 2525-426X

1. Educação. 2. Pesquisa autobiográfica

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

Indexada em / Indexed in:

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

SUMÁRIO

337 Editorial

DOSSIÊ

344 Investigación biográfica y autobiográfica en Educación en América Latina
José Antonio Serrano Castañeda, Gabriel Jaime Murillo Arango

350 Documentação da experiência biográfica e pedagógica. Pesquisa narrativa e (auto)biográfica em educação na argentina
Daniel Hugo Suárez, Paula Valeria Dávila

374 Estudios biográficos em instituições educacionais no México
José Antonio Serrano Castañeda, Juan Mario Ramos Morales

397 Profissão docente e cultura escolar: relatos de experiências
Andrés Klaus Runge-Peña, Gabriel Jaime Murillo-Arango

416 Sou de agência: educação, justiça social e práticas auto/biográficas
Ricia Anne Chansky, Edward G. Contreras Santiago, Fernando E. E. Correa González, Marci Denesiuk, Jocelyn Géliga Vargas, Catherine M. Mazak

441 Narrativas vitais nas socialidades do currículo universitário para a formação de professores
María Cristina Sarasa

462 Trajetórias de professoras e histórias improváveis de sucesso na escola sob o olhar da memória (1870-1985)
Paula Vicentini, Rita de Cássia Gallego, Vivian Batista da Silva

486 Histórias de vida: uma porta de entrada às subjetividades dos professores na Colômbia
Martha Cecilia Herrera, Vladimir Olaya

501 Linhagem, compromissos pessoal e institucional na filosofia hispanoamericana. Biografia de Fernando Salmerón Roiz
Rosa María Torres Hernández

517 Abordagem biográfica: a dimensão da vida presente nos enunciados de pesquisa em educação
Ruslane Marcelino de Mello Campo Novais, Valdete Côco

532 Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação
Guilherme do Val Toledo Prado, Renata Barroso Siqueira Frauendorf, Grace Carolina Chaves Buldrin Chautz

548 Coordenadas do vídeo autobiográfico. O relato da experiência de vida mediada, mediática e mediatizada
Diego Leandro Marín Ossa

ARTIGOS

565 Ocupar-se para não preocupar-se”: amizade, envelhecimento e escrita de si na epistolografia cascudiana
Giuseppe Roncalli Ponce Leon de Oliveira

578 Entre cadernos e pincéis: a obra inacabada na educação da princesa “flor”
Maria Celi Chaves Vasconcelos, Ana Cristina Borges López M. Francisco

- 591** Biografias entrelaçadas: uma família de afrodescendentes em Porto Alegre no Pós-Abolição
Maria Angélica Zubarán, Vitor da Silva Costa
- 606** Vida e trabalho no tempo das minas: a trajetória operária de Manoel Jover Teles
Éder da Silva Silveira
- 622** Vida professoral de Maria do Carmo de Miranda: docência em tempos autoritários (1960-1988)
Maria Graça Cruz Barbosa, Luciana Martins Teixeira Santos, Maria Elizete Guimarães Carvalho
- 644** A educação primária de uma menina da classe trabalhadora (Natal, 1937-1941)
Marta Maria de Araújo, Berenice Pinto Marques, Ana Luiza Medeiros
- 657** Memórias bordadas de mulheres e os movimentos migratórios – suas identidades culturais
Claudia Regina Ribeiro Pinheiro das Chagas
- 672** Memórias (auto) biográficas de infâncias: os vestígios da migração e da educação no município de Vilhena-RO (1960-980)
Helen Arantes Martins, Alceu Zoia
- 686** Ser babá do outro lado do oceano: cuidar dos filhos de outra família, outra língua, outra terra
Carolina Chagas Kondratiuk, Marcos Garcia Neira
- 711** Diários e inventários como processos formativos em dança
Neila Cristina Baldi
- 726** Instruções aos Colaboradores

CONTENTS

337 Editorial

DOSSIER

344 Biographical and autobiographical research on Education in Latin America
José Antonio Serrano Castañeda, Gabriel Jaime Murillo Arango

350 Document the biographical and pedagogical experience. Narrative and (auto) biographical research in education in argentina
Daniel Hugo Suárez, Paula Valeria Dávila

374 Biographical studies in educational institutions in Mexico
José Antonio Serrano Castañeda, Juan Mario Ramos Morales

397 Teaching profession and school culture: experience reports
Andrés Klaus Runge-Peña, Gabriel Jaime Murillo-Arango

416 I is for Agency: Education, Social Justice, and Auto/Biographical Practices
Ricia Anne Chansky, Edward G. Contreras Santiago, Fernando E. E. Correa González, Marci Denesiuk, Jocelyn Gélida Vargas, Catherine M. Mazak

441 Life narratives in the socialities of the university curriculum for initial teacher education
María Cristina Sarasa

462 Teachers' trajectories and unlikely success stories at school under the memory gaze (1870-1985)
Paula Vicentini, Rita de Cássia Gallego, Vivian Batista da Silva

486 Life stories: a gateway to the subjectivities of teachers in Colombia
Martha Cecilia Herrera, Vladimir Olaya

501 Lineage, personal and institutional commitments in the hispanoamerican philosophy. Biography of Fernando Salmerón Roiz
Rosa María Torres Hernández

517 Biographical approach: the dimension of life present in the research statements in education
Ruslane Marcelino de Mello Campo Novais, Valdete Côco

532 Research inventory: a possibility of organizing research data
Guilherme do Val Toledo Prado, Renata Barroso Siqueira Frauendorf, Grace Carolina Chaves Buldrin Chautz

548 Coordinates of the autobiographical video. The story of the mediated, mediatic and mediatized life experience
Diego Leandro Marín Ossa

ARTICLES

565 "Keep oneself busy in order to avoid worries": friendship, aging and autobiography in cascudo's epistolography
Giuseppe Roncalli Ponce Leon de Oliveira

578 Between notebooks and brushes: the unfinished work in the education of princess "flower"
Maria Celi Chaves Vasconcelos, Ana Cristina Borges López M. Francisco

591 Interlaced biographies: an afro-descendant family in post-abolition Porto Alegre
Maria Angélica Zubarán, Vitor da Silva Costa

- 606** Life and work in the mines: the working trajectory of Manoel Jover Teles
Éder da Silva Silveira
- 622** Teacher life of Maria do Carmo Miranda: teaching during authoritarianism times (1960-1988)
Maria Graça Cruz Barbosa, Luciana Martins Teixeira Santos, Maria Elizete Guimarães Carvalho
- 644** The elementary education of a working-class girl (Natal, 1937-1941)
Marta Maria de Araújo, Berenice Pinto Marques, Ana Luiza Medeiros
- 657** Women's embroidered memoir and the migratory movements: their cultural identities
Claudia Regina Ribeiro Pinheiro das Chagas
- 672** Memories (auto) biographies of children: and education traces in the municipality of Vilhena/RO (1960-980)
Helen Arantes Martins, Alceu Zoia
- 686** Being a nanny on the other side of the ocean: caring for children of another family, another language and another land
Carolina Chagas Kondratiuk, Marcos Garcia Neira
- 711** Logbooks and inventories as training processes in dance
Neila Cristina Baldi

SUMARIO

337 Editorial

DOSSIER

344 Investigación biográfica y autobiográfica en Educación en América Latina
José Antonio Serrano Castañeda, Gabriel Jaime Murillo Arango

350 Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto)biográfica en educación en Argentina
Daniel Hugo Suárez, Paula Valeria Dávila

374 Estudios biográficos en instituciones educativas en México
José Antonio Serrano Castañeda, Juan Mario Ramos Morales

397 Profesión maestro y cultura escolar: relatos de experiencia
Andrés Klaus Runge-Peña, Gabriel Jaime Murillo-Arango

416 Soy de agencia: educación, justicia social y prácticas auto/biográficas
Ricia Anne Chansky, Edward G. Contreras Santiago, Fernando E. E. Correa González, Marci Denesiuk, Jocelyn Gélida Vargas, Catherine M. Mazak

441 Narrativas vitales en las socialidades del currículo universitario para la formación inicial del profesorado
María Cristina Sarasa

462 Trayectorias de profesoras e historias improbables de éxito en la escuela bajo la mirada de la memoria (1870-1985)
Paula Vicentini, Rita de Cássia Gallego, Vivian Batista da Silva

486 Relatos de vida: una puerta de entrada a las subjetividades de los maestros en Colombia
Martha Cecilia Herrera, Vladimir Olaya

501 Linaje, compromisos personales e institucionales en la filosofía hispanoamericana. Biografía de Fernando Salmerón Roiz
Rosa María Torres Hernández

517 Abordaje biográfico: la dimensión de la vida presente en los enunciados de investigación en educación
Ruslane Marcelino de Mello Campo Novais, Valdete Côco

532 Inventario de pesquisa: una posibilidad de organización de datos de una investigación
Guilherme do Val Toledo Prado, Renata Barroso Siqueira Frauendorft, Grace Carolina Chaves Buldrin Chautz

548 Coordenadas del video autobiográfico. El relato de la experiencia de vida mediada, mediática y mediatizada
Diego Leandro Marín Ossa

ARTÍCULOS

565 “Ocuparse para no preocuparse”: amistad, envejecimiento y escrita de sí en la epistolografía cascudiana
Giuseppe Roncalli Ponce Leon de Oliveira

578 Entre cuadernos y pinceles: la obra inacabada em la educación de la princesa “flor”
Maria Celi Chaves Vasconcelos, Ana Cristina Borges López M. Francisco

- 591** Biografías entremeadas: una familia de afrodescendientes en Porto Alegre en el post-abolición
Maria Angélica Zubarán, Vitor da Silva Costa
- 606** Vida y trabajo en el tiempo de las minas: la trayectoria operaria de Manoel Jover Teles
Éder da Silva Silveira
- 622** Vida profesoral de Maria do Carmo De Miranda: docencia en tiempos autoritarios (1960-1988)
Maria Graça Cruz Barbosa, Luciana Martins Teixeira Santos, Maria Elizete Guimarães Carvalho
- 644** La educación primaria de una niña de la clase trabajadora (Natal, 1937-1941)
Marta Maria de Araújo, Berenice Pinto Marques, Ana Luiza Medeiros
- 657** Memorias bordadas de mujeres y los movimientos migratorios: sus identidades culturales
Claudia Regina Ribeiro Pinheiro das Chagas
- 672** Memorias (auto) biográficas de infancia: los vestigios de la educación en el municipio de Vilhena/RO (1960-980)
Helen Arantes Martins, Alceu Zoia
- 686** Ser niñera del otro lado del océano: cuidar de los hijos de otra familia, otra lengua, otra tierra
Carolina Chagas Kondratiuk, Marcos Garcia Neira
- 711** Diarios e inventarios como procesos formativos en danza
Neila Cristina Baldi

Em articulação com ações vinculadas à organização do VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), que acontece na Universidade Cidade de São Paulo, em parceria com a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph), a Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica publica o v. 3, n. 8, que contempla o dossiê sobre *Pesquisa biográfica e (auto)biográfica em educação na América Latina*, com o objetivo de socializar análises e modos próprios de trabalho, no campo da pesquisa (auto)biográfica em educação, no contexto latino-americano.

O dossiê, organizado por José Antonio Serrano Castañeda, da Universidade Pedagógica Nacional – México e Gabriel Jaime Murillo Arango, da Universidade de Antioquia – Colômbia, possibilita reflexões epistemológicas e teórico-metodológicas no domínio da pesquisa (auto)biográfica em educação na América Latina. Os onze textos que compõem o presente dossiê apresentam discussões sobre o estado do conhecimento e análises realizadas por pesquisadores do Brasil, Argentina, México, Colômbia e Porto Rico, com ênfase na diversidade metodológica e nos modos próprios como têm se desenvolvido os estudos (auto)biográficos em educação na região, além de sistematizar pesquisas sobre instituições educativas, sujeitos e práticas de formação no campo educacional.

Na educação, diversos movimentos vêm-se constituindo, desde o início dos anos de 1980 e 1990, com a utilização da pesquisa biográfica, do método (auto)biográfico e das narrativas de formação nos contextos latino-americano e europeu. Como já sistematizado por Passeggi e Souza (2017),¹ a opção pela pesquisa (auto)

biográfica vai ao encontro de tradições de pesquisa já consagradas em diversos países da Europa e nas Américas, tais como a *Biographical research*, no mundo anglo-saxão, a *Biographieforschung*, na tradição alemã, a *Recherche biographique en Education*, na França, e a *Investigación biográfico-narrativa en educación*, no mundo ibero-americano.

A gênese das pesquisas e práticas de formação no campo educacional no Brasil deu-se de modo pioneiro com o Grupo de Estudo sobre Docência, Memória e Gênero, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEDOMGE/FEUSP), sob a coordenação de Catani, Souza, Bueno e Sousa (2000; 1998; 1993).² Desde então, cada vez mais, ganham corpo e expressão estudos sobre formação inicial e continuada de professores, tematizando os percursos de formação com enfoque nas histórias de vida, autobiografias e narrativas de formação.

Ampliam-se modos de utilização e formas de sistematização das produções, no campo educacional brasileiro, e, para além dele, a inauguração do primeiro Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), idealizado por Maria Helena Menna Barreto Abrahão, ao lançar desafios para fecundas análises sobre a aventura (auto)biográfica (ABRAHÃO, 2004),³ que potencializariam a rede

[cle/view/56/36](#)>. Acesso em: 01 mar. 2018.

1 PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Revista Investigación Cualitativa*, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em: <<https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/arti->

2 CATANI, Denice Barbara et. al. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. *Cader- nos de Pesquisa*, São Paulo, n. 11, p. 151-171, dez. 2000; CATANI, Denice Bárbara et. al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de. (Orgs.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 15/48; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de.; CATANI, Denice Barbara; SOUZA, Maria Cecilia C. C. *Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre formação de professores. Psicologia USP*, 4 (1/2), p. 299-318, 1993.

3 ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: Ed-PUCCRS, 2004.

de pesquisa brasileira, no domínio dos estudos (auto)biográficos, em suas interfaces com pesquisadores latino-americanos, europeus e norte-americanos, contribuindo significativamente para a consolidação dos estudos (auto)biográficos no Brasil, através de diálogos interdisciplinares.

A análise desenvolvida por Souza, Passeggi, Delory-Momberger e Suárez (2010),⁴ por sua vez, sistematiza aspectos relacionados à importância e à ampliação de articulações entre redes de pesquisa e associações científicas. Destaca-se, assim, a criação da Rede Latino-americana de Pesquisa Narrativa, (Auto)biografia e Educação (RedNAUE), com sede na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Buenos Aires, que propiciou as aproximações teórico-metodológicas das pesquisas, nos domínios e territórios da (auto)biografia, em contexto latino-americano. Assim também a criação, no contexto brasileiro da Associação Norte e Nordeste das Histórias de Vida em Formação (ANNIHVIF), em 2006, da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph), em 2008, quando da realização do terceiro CIPA e, em 2016, da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (RBPAB), iniciativas ancoradas em princípios epistemológicos, deontológicos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, tendo como pressuposto que as narrativas autobiográficas contribuem para a auto(trans)formação dos sentidos histórico-culturais concernentes à representação de si.

Outros estudos desenvolvidos no Brasil, ao mapearem as produções do campo, destacam os modos como as pesquisas com histórias de vida e narrativas autobiográficas, no domínio

da formação, contribuíram para a consolidação desse âmbito de pesquisa no país. Sobre essas questões, Bueno, Chamlian, Sousa e Catani (2006)⁵ realizam análise das histórias de vida e formação em pesquisas e publicações no Brasil, no período de 1985 a 2003; Souza, Sousa e Catani (2008)⁶ discutem as produções no período de 2004 a 2006, em relação às produções das duas primeiras edições do CIPA, além de Stephanou (2008),⁷ que analisa os resumos de teses e dissertações defendidas no país, em pesquisa relativa ao período de 1996-2006. Em colaboração com diferentes pesquisadores brasileiros, Souza (2008)⁸ sistematiza os modos próprios do desenvolvimento de estudos e práticas de formação no Brasil, na perspectiva da pesquisa autobiográfica. Outros trabalhos são também importantes para o campo de pesquisa no Brasil, por discutirem as perspectivas de análise de fontes biográficas e (auto)biográficas (SOUZA, 2014)⁹ e também pelo foco nas publicações do CIPA, especialmente a pesquisa de Mignot e Souza (2015)¹⁰ sobre o VI CIPA, além do trabalho de Abrahão

4 SOUZA, Elizeu Clementino de.; PASSEGGI, Maria da Conceição; DELORY-MOMBERGER, Christine; SUÁREZ, Daniel Hugo. Fios e teias de uma rede em expansão: cooperação acadêmica no campo da pesquisa (auto)biográfica. *Revista Teias*, 11 (21), p. 1-17, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/511/439>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

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

6 SOUZA, Elizeu Clementino de.; SOUSA, Cynthia Pereira de.; CATANI, Denice Barbara. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 29, p. 31-42, jan./jun. 2008.

7 STEPHANOU, Maria. Jogo de memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de.; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória*. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008. p. 19-54.

8 SOUZA, Elizeu Clementino de. *Autobiographies, écrits de soi et formation au Brésil*. Paris: L'Harmattan, 2008.

9 SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Revista Educação UFSM*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.

10 MIGNOT, Ana Chrystina; SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de viver, narrar e guardar: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 10-33, set./dez. 2015.

e Bragança (2016),¹¹ sobre a primeira e a quinta edições do CIPA. Tais análises evidenciam que a ampliação das pesquisas com as histórias de vida e as (auto)biografias, na área educacional, sejam como práticas de formação, como investigação ou investigação-formação, tem propiciado uma diversificação de temáticas e entradas, remetendo-nos a entender que a variedade da produção característica do Brasil sofre a influência teórica e metodológica de diferentes matrizes disciplinares, áreas do conhecimento e tradições epistemológicas, que encontram materialidade em nossos interesses investigativos.

A emergência das experiências de pesquisa-formação com as histórias de vida possibilitou a criação e a consolidação dos grupos e redes de pesquisa em contexto latino-americano, pela adoção de aproximações e distanciamentos terminológicos, embora ancorados em princípios da pesquisa qualitativa.

Centrando a análise da produção científica no contexto da emergência das experiências de pesquisa-formação com as histórias de vida, identifica-se primeiramente um ambiente potencialmente fértil de criação e consolidação dos grupos e redes de pesquisa no contexto latino-americano e, ainda, a compreensão diversificada da investigação (auto)biográfica, consubstanciada em aproximações e distanciamentos terminológicos e de dispositivos analíticos, ancorados, no entanto, em princípios da pesquisa qualitativa. Neste domínio, destacam-se os estudos sobre *Documentação narrativa de experiências pedagógicas* (SUÁREZ, 2016; 2015),¹² conforme desenvolvidos na

Argentina e, também, no México, Colômbia e Chile, além das pesquisas sobre investigação biográfico-narrativa, no México e no Chile, em uma dimensão dialógica dos pesquisadores, grupos e parcerias construídas por instituições, associações e redes de pesquisa.

No México, sistematizações construídas por Serrano e Ramos (2014)¹³ evidenciam que o método biográfico se disseminou como trabalho da Antropologia, sendo recente sua utilização como dispositivo e prática de formação em educação. Os estudos biográficos em educação configuram-se enquanto campo de pesquisa, centrando-se nos domínios da formação, das trajetórias de formação, através da utilização de fontes biográficas, autobiográficas, da história oral, das narrativas de formação e das histórias e trajetórias de vida-formação-profissão dos professores, alunos e instituições educacionais.

Na Colômbia, acentuam-se as experiências empreendidas por estudos sobre pedagogia da memória, na vertente de narrativas sobre memórias de guerra, como movimento socioeducativo pós-guerra, implicando ações de formação cidadã, democrática e sobre direitos humanos, que vêm revelando férteis contribuições para a visibilização e a dignidade das vítimas dos cinquenta anos de guerra e reconfiguração do contexto e da trama social. Da mesma forma, intensificam-se as experiências com documentação narrativa de práticas pedagógicas e narrativas de coletivos de docentes contadores de histórias, além de outras práticas de formação, inicial e continuada, com ênfase na pedagogia da memória e da pesquisa biográfica em educação.

11 ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Abordagens teórico-metodológicas da formação de professores em dois tempos: olhares sobre o CIPA I (2004) e o CIPA V (2012). *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, Salvador, UNEB, v. 1, n. 1, p. 31-45, jan./abr. 2016.

12 SUÁREZ, Daniel Hugo. Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación. In: Souza, E. C. (Org.). *(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA,

2015, p. 63-86; SUÁREZ, Daniel Hugo. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, investigación educativa y formación. In: ALLIAUD, Adrea; SUÁREZ, Daniel Hugo. (Comp.). *El saber de la experiencia*. Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: FFyL-UBA/CLACSO, 2011. p. 93-137.

13 SERRANO, José Antonio; RAMOS, Juan Mario. Boceto del espacio biográfico-educativo en México (2003-2013). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 19, n. 62, p. 831-858, 2014.

Em Porto Rico, o trabalho desenvolvido e coordenado por Ricia Anne Chansky, especialmente no que se refere à International Auto/Biography Association – Associação Internacional de Auto/Biografia (IABA), tem se destacado como um movimento interdisciplinar no campo da pesquisa autobiográfica e dos estudos biográficos, através das redes da IABA mundial e as sessões da IABA da Europa, das Américas e da Ásia-Pacífico.

Os onze textos do dossiê privilegiam, assim, análises sobre dimensões epistemológicas e teórico-metodológicas, instituições e práticas educativas formais e não formais, sujeitos, cotidiano e cultura escolar, o que nos permite mapear interfaces, singularidades e a diversidade dos trabalhos de pesquisa realizados nos diferentes países.

A seção *Artigos* organiza-se a partir de dez textos que discutem escritas, literatura, história e práticas de formação, além de biografias de intelectuais e de homens simples, ao tempo em que apresentam reflexões sobre migrações, memórias, infância e questões metodológicas, em articulação com o campo da pesquisa (auto)biográfica e suas implicações na formação e no trabalho docente.

O texto de Giuseppe Roncalli Ponce Leon de Oliveira, “*Ocupar-se para não preocupar-se*”: amizade, envelhecimento e escrita de si na epistolografia cascudiana, analisa disposições vinculadas ao exercício da escrita de si contidas nas cartas de Luís da Câmara Cascudo, no período de 1966 a 1986, endereçadas a João Lyra Filho e Oswald Lamartine de Faria. As análises incidem sobre aspectos da vida intelectual brasileira em articulação a memórias e com nuances da configuração do ensino na cidade de Natal/RN, especialmente no que se refere às contribuições para a etnografia e o folclore no país.

Entre cadernos e pincéis: a obra inacabada na educação da princesa “flor”, artigo de Maria

Celi Chaves Vasconcelos e Ana Cristina Borges López Monteiro Francisco, as autoras analisam as cartas escritas, entre os anos de 1838 a 1853, pela princesa Maria Amélia a seu irmão, Pedro II, como parte de um programa de educação das crianças nobres, assumindo a escrita epistolar um dos conhecimentos a serem adquiridos, desde os primeiros ensinamentos. Através da análise de fontes histórico-documentais, as autoras buscam recompor aspectos biográficos da vida da princesa Maria Amélia e de seu processo educativo.

O texto apresentado por Maria Angélica Zubaran e Vitor da Silva Costa intitula-se *Biografias entrelaçadas: uma família de afrodescendentes em Porto Alegre no Pós-Abolição*. Ao tratar das biografias dos membros da família afrodescendente Baptista da Silva – pai e seus dois filhos –, no pós-abolição, no Rio Grande do Sul, os autores destacam aspectos relacionados aos mecanismos de inserção social dos negros, na sociedade porto-alegrense, ao tempo em que problematizam estigmas, estereótipos e preconceitos raciais impostos aos negros neste momento histórico, bem como imagens de anomia social das famílias negras. Ancorados em diversas fontes, tais como os jornais *O Exemplo* e *A Federação*, Livros de Registro de óbitos, Termos de Juramento de Irmãos da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, além de Registros da Cúria Metropolitana, os autores revelam marcas de inclusão social da família Baptista da Silva, através de investimentos educacionais e suas relações com as trajetórias de vida dos afro-rio-grandenses, em Porto Alegre/RS, no pós-abolição.

Éder da Silva Silveira no texto *Vida e trabalho no tempo das minas: a trajetória operária de Manoel Jover Teles*, dedica-se à análise da biografia histórica de Manoel Jover Teles – ‘Manolo’ –, no período de 1920-2007. A centralidade do texto recai sobre o período em que Manolo foi operário nas minas de carvão de

São Jerônimo, com ênfase nas relações com a sua família e na juventude, mediante a realização de entrevistas e a análise de documentos, especialmente no que se refere ao trabalho e à política, nas minas de carvão de São Jerônimo/RS, nas décadas de 1930 e 1940. Aspectos de sua trajetória enquanto operário, redes de sociabilidade e inteligibilidades de suas experiências como operário e deputado estadual pelo PCB emergem da análise.

O artigo *Vida professoral de Maria do Carmo de Miranda: docência em tempos autoritários (1960-1988)*, de Maria Graça Cruz Barbosa, Luciana Martins Teixeira Santos e Maria Elizete Guimarães Carvalho, centra-se na análise de saberes docentes e questões relacionadas à prática pedagógica forjados no período de 1964 a 1988, ao revelar os modos como a docência se entrecruza às dimensões existenciais da vida e ao contexto, implicando-se a relações que reforçam e/ou negam ações autoritárias de poder e opressão na Paraíba, no campo da docência e no período de abrangência do estudo desenvolvido.

Em interface com o artigo anterior, Marta Maria de Araújo, Berenice Pinto Marques e Ana Luiza Medeiros apresentam, no texto *A educação primária de uma menina da classe trabalhadora (Natal, 1937-1941)*, uma análise dos elementos educacionais e pedagógicos que influíram na formação escolar da prof.^a Margarida de Jesus Cortez, especialmente no que se refere a sua inserção e relações intergrupais no Grupo Escolar “João Tibúrcio” da cidade de Natal, no período de 1937 a 1941. As autoras tomam, como fontes históricas para o presente estudo, entrevista realizada com a professora e a legislação educacional vigente à época de sua educação primária, situando, como fator estruturante, o processo educacional vivido pela prof.^a Margarida de Jesus Cortez, no Grupo Escolar “João Tibúrcio”, ancorado em princípios pedagógicos vinculados à educação pri-

mária deste momento histórico, para a formação de si.

Os outros três textos da seção artigos voltam-se para discussões de questões sobre movimentos migratórios de mulheres, infância e processo de escolarização, bem como sobre mulheres brasileiras que trabalham como babás na França. O texto *Memórias bordadas de mulheres e os movimentos migratórios: suas identidades culturais*, de Claudia Regina Ribeiro Pinheiro das Chagas, discute o papel da mulher no processo migratório, aprendizagens vinculadas à migração, relações culturais e experiências com dois grupos de mulheres que bordam suas histórias e identidade, como forma de escrita e de movimentos de preservação de suas origens e histórias. Em seguida, o texto *Memórias (auto)biográficas de infâncias: os vestígios da migração e da educação no município de Vilhena/RO (1960-1980)*, de Helen Arantes Martins e Alceu Zoia, apresenta reflexões sobre migração e processos educativos na cidade de Vilhena/RO. As discussões tomam como perspectiva princípios da História Oral, objetivando entender processos de sociabilidade e representações da infância, no período de 1960 a 1980, em interface com questões políticas, sociais e econômicas e a escolarização das crianças. Carolina Chagas Kondratiuk e Marcos Garcia Neira, no texto *Ser babá do outro lado do oceano: cuidar dos filhos de outra família, outra língua, outra terra*, investiga os processos educativos informais concernentes ao cuidado profissional doméstico de crianças, em contextos migratórios, na vertente da corporeidade. Narrativas de mulheres brasileiras que exercem a função de babás na França e suas relações com seus corpos, como experiências sensíveis, inscrevem-se nas relações de cuidado com as crianças e os corpos infantis, no espaço doméstico. Disposições da pesquisa (auto)biográfica e da análise hermenêutica são utilizadas para compreender dinâmi-

cas de aprendizagem relacionadas ao trabalho doméstico, ao corpo, ao cuidado e aos modos como essas mulheres ressignificam a vida e a profissão no processo de cuidado.

Encerra o presente número o texto *Diários e inventários como processos formativos em dança*, de autoria de Neila Cristina Baldi, ao discutir aspectos metodológicos da utilização do diário e de inventários pessoais na formação do(a) *artistadocente* de dança. Narrações de estudantes de cursos de graduação em Dança e experiências de escrita no diário, como dispositivos (auto)formativos, possibilitam ampliações dos conceitos operadores de *artistadocente* e *corpografias* como perspectiva reflexiva e formativa.

Ensejamos que o número apresentado possa contribuir para promover discussões sobre o cenário da pesquisa (auto)biográfica no contexto latino-americano, implicando na disseminação das redes de pesquisa na região, na medida em que a configuração do campo na América Latina se inscreve como ação epistêmico-política e como prática de pesquisa-ação-formação, ao utilizar uma diversidade de

fontes e métodos, possibilitando reflexões sobre trajetórias intelectuais e de habitantes da região, das práticas docentes, dos percursos de formação inicial e continuada, de histórias institucionais, de questões de gênero e das condições de trabalho docente, como dispositivos de pesquisa, de formação e de inserção profissional.

A intenção do dossiê não consiste em mapear o campo de investigação na América Latina, mas sim apontar as pistas e os modos como, em uma rede colaborativa, diferentes pesquisadores e seus grupos de pesquisa vêm desenvolvendo e construindo outras formas de produzir conhecimento no domínio da pesquisa (auto)biográfica e biográfica em educação na região.

Salvador, São Paulo, Brasília, agosto de 2018

Elizeu Clementino de Souza
Dislane Zerbinatti Moraes
Rodrigo Matos de Souza
Comissão Editorial

DOSSIÊ



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA Y AUTOBIOGRÁFICA EN EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Presentación

Los artículos sometidos para la composición del presente dossier representan una mirada plural acerca de la aproximación conceptual, metodológica y experiencial desarrollada desde las ciencias sociales y la investigación biográfico-narrativa en educación de América Latina aplicada tanto en ámbitos formales como no formales. Los ejes temáticos, a los que corresponden distintos modos de abordar, revelan la actualidad del campo distribuidos en tres agrupamientos principales: estado del conocimiento o estado del arte en determinados países durante la última década; enfoques y métodos de investigación biográfico-narrativa en la educación; instituciones y sujetos, enlaces biográficos.

En la producción de América Latina es notable la interconexión de los campos de conocimiento; deja ver en un campo biográfico fértil que recoge las variadas deliberaciones provenientes de la literatura inglesa, francesa, alemana e italiana, junto con la proyección creciente de la lengua portuguesa. En contraste, es débil el eco de otras zonas geográficas como Asia o África, probablemente a causa de circuitos limitados de circulación más que de producción. El enfoque biográfico en las narrativas de educación ciertamente se remonta pocos decenios atrás, si tomamos en cuenta la sistematización de argumentaciones y enfoques paradigmáticos; empero no deja de hundir sus raíces en una tradición de emergencias y rupturas en el universo de las ciencias sociales.

Schulze (1993)¹ planteó por lo menos dos

1 SCHÜLZE, Theodor. Pedagogía con orientación biográfica. **Educación. Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas.** Instituto de colaboración científica Tubingen. Vol. 48, p.

sendas de desarrollo de lo biográfico: hacia la investigación en educación y hacia las deliberaciones encaminadas a la elucidación de una teoría de la formación vinculada a tradiciones teóricas de las ciencias sociales. En cada una indicó algunas veredas a donde habría de conducir el tema de lo biográfico. Con el paso del tiempo, la reflexión sobre lo biográfico en nuestro continente ha ampliado su ámbito de acción y ha ensanchado las tradiciones en las que abrevia América Latina.

El campo actual de la investigación biográfico-narrativa en educación, sin perjuicio de reconocer distintas filiaciones disciplinares, usufructúa conceptos básicos con los que aborda el análisis de la condición biográfica en el mundo contemporáneo. Participamos de un “hecho antropológico” (DELORY-MOMBERGER, 2009, 2015)² reflejado en los pequeños detalles del mundo de relaciones que se tejen entre el individuo y las representaciones de sí y de los otros, en las relaciones de trabajo y en la escuela, en el núcleo familiar, en la amistad y el amor.

La trascendencia del diálogo planteado entre la tradición de las ciencias sociales y la condición biográfica actual deja ver que

78-100, 1993.

2 DELORY-MOMBERGER, Christine. **La condition biographique.** Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée. París: Téraedre, 2009. [Hay traducción española: Delory-Momberger, C. **La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada.** Traducción Miguel Orlando Betancur. Medellín: Universidad de Antioquia, 2015]. DELORY-MOMBERGER, Christine. “Ser alumno: entre ritualizaciones escolares y la construcción de sí”. En Murillo, Gabriel Jaime (coord.) **Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria.** Buenos Aires: Ed. FFyL-UBA/CLACSO/Universidad de Antioquia, 2015, p. 207-214.

[...] los asuntos biográficos, bajo cualquier denominación, son las temáticas de las ciencias sociales en su conjunto o, dicho de otra manera, la aproximación biográfica es un punto de intersección de los campos de conocimiento, a la vez que mantiene disposiciones epistemológicas y teórico-metodológicas que lo constituyen como campo específico y consolidado de investigación [...] lo biográfico se ha convertido en el epítome de las ciencias sociales modernas y del saber educativo en general. (SOUZA, SERRANO y RAMOS, 2014, p. 684)³

El enfoque biográfico en educación está en una deuda con los conceptos, métodos y variados objetos de estudio puestos en juego en los trabajos de la antropología, la sociología, la historia, las artes y la literatura. Sobre este telón de fondo se ha desplegado a lo largo del último siglo un renacer de la narrativa de la mano del retorno del sujeto, ya sea amplificada en las voces de los inmigrantes europeos en América, y más recientemente de africanos, asiáticos y latinos en Europa, o de centroamericanos que traspasan la frontera de Estados Unidos o del éxodo de venezolanos hacia todas partes; y de las víctimas y soldados que retornan de la guerra, o en las voces del pasado o de los excluidos y marginados y extranjeros en las sociedades posindustriales y en las poscoloniales, que hizo posible la elevación de los testimonios vivos a la categoría de documentos de la cultura.

El presente dossier constituye un eslabón más en la cadena forjada desde los albores del siglo XXI con intereses en una reflexión permanente sobre la dinámica de las producciones teóricas y del campo de aplicación de las narrativas biográficas en educación. Justo es decirlo que a la continuidad de los CIPA (Congreso Internacional de Pesquisa Autobiográfica) en Brasil, complementada a su vez con la

fundación de BIOgraph (Asociación Brasileña de Investigación (Auto)biográfica), se suma la realización de eventos académicos de intercambio en otros países tales como: Seminario Internacional Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, Argentina; Simposio Internacional Narrativas en Educación, Colombia; también en Chile, Costa Rica, Puerto Rico y México. En este último —a modo de estado de conocimiento— destaca la publicación del número 62 —y los dos números subsecuentes— de la Revista Mexicana de Investigación Educativa con una sección temática dedicada a “Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías” en donde la idea de inventario de lo producido se pone a prueba.

El primer eje del dossier da cuenta de los modos de producción de las narrativas biográficas en educación, a través de una analítica desarrollada explícitamente en el caso de Argentina, Brasil y México, expresada tácitamente en los demás países considerados aquí. Elaborar estados de conocimiento es una forma de estar al día en los asuntos de las temáticas, las metodologías, los autores que forman el *hit parade* del campo biográfico narrativo.

En nuestro andar hemos visto el pasaje de variadas denominaciones para el tema de la justificación de la investigación. Hace décadas se hablaba de la búsqueda de “la tradición de lo que se ha investigado sobre el tema”, luego se pasó a la noción de “estado de la cuestión”, hasta llegar al “estado de conocimiento” y culminar con la idea de “estado de arte”. Por la interconexión de ideas y textos, sin duda el ámbito de la investigación es cada vez más canónico. Normatividad en uso que deja sus ventajas para elaborar estados de conocimiento: inscribir las ideas propias en tradiciones o preguntas previamente realizadas para profundizar, rellenar lagunas, o buscar nuevas vetas ante preguntas clásicas con nuevos paradigmas. A pesar de la exigencia institucional

3 SOUZA, E.C, SERRANO, J.A. Y RAMOS, J.M (2014). Autobiografía y educación. Tradiciones, diálogos y metodologías. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 62.3, 2014, Ciudad de México, p. 683-694.

de la elaboración de estados de conocimiento y de las ventajas en el proceso investigativo, poca reflexión sobre su confección se ha realizado en la literatura. Como advierte Becher, la construcción del conocimiento “contempla varios aspectos diferentes: una comunidad, una red de comunicaciones, una tradición, un conjunto particular de valores y creencias, un dominio, una modalidad de investigación y una estructura conceptual” (2001, p. 38)⁴.

El segundo eje asumido por los autores que integran el dossier se refiere a los aspectos metodológicos ligados a las reflexiones sobre el estatuto del campo. La búsqueda de nuevas vetas para producir datos está ligada a la tradición, de la cual somos herederos, que se remonta al libro de Thomas y Znaniecki [El campesino polaco en Europa y en América. 1918-1920] que es “La premiere utilization sociologique de documents d’ordre biographique et autobiographique” (DUBAR y NICOURD, 2017, p. 7)⁵. En este punto es inevitable reconocer la huella perdurable que ha dejado la Escuela de Chicago, gracias a la cual las cartas dejaron de ser cartas, el diario dejó de ser diario, para pasar a la categoría metodológica de “documentos personales” (PLUMMER, 1989)⁶. Categoría metodológica que se suma a la variabilidad de estrategias al uso en las investigaciones cualitativas, como parte de la caja de herramientas que incorpora entrevistas a profundidad, la observación participante y los instrumentos tecnológicos que van desde la grabación sonora, la fotografía, hasta el uso de los teléfonos inteligentes para nutrir las reflexiones sobre la vida.

El tercer eje temático se ocupa de la experiencia escolar como objeto de estudio que atraviesa variados programas de formación, investigación y extensión. Por supuesto, un enunciado de tan amplios alcances permite cubrir las trayectorias de una persona a lo largo de una vida, la trayectoria biográfica de un profesor, la identidad profesional docente, la cultura escolar, en fin, los vínculos entre individuo e institución. El tema individuo-institución tiene sus raíces en la propuesta de la sociología fenomenológica de Berger y Luckman que afirma: “El universo simbólico aporta el orden para la aprehensión subjetiva de la experiencia biográfica” (1983, p. 127)⁷, para explicar los trasvases que existen entre la vida individual y el movimiento social. Si bien la institución tiene efectos instituidos, el individuo hace institución a través de sus procesos instituyentes. De ello se desprende que la institución no es una entelequia; el sujeto está implicado en ella y no se entienden uno sin la otra.

En ciencias sociales encontramos al menos cuatro caminos para dar cuenta del vínculo individuo-institución: el análisis institucional, de tradición francesa; el enfoque sociológico del estudio de las generaciones, la sociología de las profesiones y la sociología de las instituciones. El primero busca intervenir en las instituciones y de ahí analizar las prácticas de sus integrantes. El segundo explica los vínculos individuo-grupo en la conformación del espíritu de una época; entramado que da lugar al estudio de la relación entre individuo y clase, las generaciones y los modos de socialización que ponen el acento en la agencia del individuo. Como señala Villegas (1998)⁸, las relaciones espacio temporales conforman la biografía

4 BECHER, Tony. **Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual de las disciplinas académicas.** Traducción de Andrea Menegotto. Barcelona: Gedisa, 2011.

5 DUBAR, Claude y NICOURD, Sandrine. **Les biographies en sociologie.** Paris: Éditions La Découverte, 2017.

6 PLUMMER, Ken. **Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista.** Traducción Julio Velasco Cobelo. Madrid: Siglo XXI, 1989.

7 BERGER, Peter y LUCKMAN, Thomas. **La construcción social de la realidad.** Traducción de Silvia Zuleta. Buenos Aires: Amorrortu, 1983.

8 VILLEGAS, Francisco. **Los profetas y el mesías: Lukás y Ortega como precursores de Heidegger en el Zeigest de la modernidad (1900-1929).** Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

de los particulares, tiñen su obra, más allá de las relaciones cara a cara, lo que está en juego es la afinidad de percibir la realidad.

El tercer camino está orientado a elucidar el entramado entre ocupación y empleo y las formas de institucionalización de las prácticas de nuevas formas de hacer (BALLESTEROS, 2007)⁹. El cuarto, nutrido de las preocupaciones sustantivas de las grandes teorías sociológicas —y reformuladas con la aparición de la nueva sociología de la educación en los años setenta del siglo pasado—, investiga los procesos sobre los cuales se construye la subjetividad en la época moderna. (Para el caso, revisar las elucubraciones de Álvarez-Uría y Varela, 2009)¹⁰.

Algunas de estas vetas fueron retomadas en los textos que presentamos en el dossier. El primero de ellos, a modo de inventariado del campo, *Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto)biográfica en educación en Argentina* de Daniel Hugo Suárez y Paula Valeria Dávila, propone deslindar, por un lado, los trabajos de investigación educativa que hacen uso de las narrativas como método y, por otro lado, la investigación narrativa autobiográfica inscrita en el campo de la pedagogía. La exposición plantea la paradoja según la cual la cartografía muestra un campo fértil para el pensamiento y la acción pedagógica, aun cuando sean cortos sus alcances dado el número de grupos académicos que se reclaman del enfoque biográfico narrativo.

Más adelante, José Antonio Serrano y Juan Mario Ramos en *Estudios biográficos en instituciones educativas en México*, retoman la tradición de la elaboración de estados de conocimiento. De la prolija bibliografía confecciona-

da en los últimos diez años en el país, retoman los textos publicados por connacionales en revistas, capítulos de libros y libros. A partir de dar la voz a los autores, exponen la traducción que buena parte de ellos hacen de la noción de *trayectoria* en la comprensión de la experiencia de los agentes sociales (alumnos, maestros, personal directivo y de apoyo) al dar vida a las instituciones educativas. Los autores muestran la diversificación de los autores y perspectivas y el transvase de ideas sobre el campo biográfico-narrativo.

Luego, el texto de Andrés Klaus Runge y Gabriel Jaime Murillo, titulado *Profesión maestro y cultura escolar: relatos de experiencia*, pone en escena un diálogo a muchas voces desarrollado en torno a los fundamentos conceptuales y metodológicos de un proyecto de investigación sobre la vida profesional de los maestros rurales en Antioquia (Colombia). “Del diálogo hacen parte alrededor de dos centenares de maestros rurales, junto con los profesores investigadores de nueve universidades de la región”, quienes previamente participaron de un seminario de formación basado en la investigación biográfico-narrativa en educación. En la primera fase del proyecto los maestros produjeron narrativas de “memoria escolar entre la guerra y la paz, mientras en la segunda fase, todavía en marcha, la atención se centra en los relatos de experiencia de maestros en tiempos de incertidumbre”, en el marco de un estudio cualitativo sobre la cultura escolar.

Por su parte, Ricia Anne Chansky, Edward Contreras Santiago, Fernando Correa González, Marci Denesiuk, Jocelyn Géliga Vargas y Catherine Mazak Chansky estudian la vinculación entre la educación y la justicia social en el trabajo titulado *I is for Agency: Education, Social Justice, and Auto/Biographical Practices (Sou de agência: educação, justiça social e práticas auto/biográficas)*. Se trata de un ensayo que interconecta las micronarrativas surgidas

9 BALLESTEROS, Arturo. **Max Weber y la sociología de las profesiones**. Ciudad de México: UPN, 2007.

10 ÁLVAREZ-URÍA, Fernando y VARELA, Julia. **Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta**. Madrid: Morata, 2009.

de las prácticas autobiográficas que fueron incorporadas en el currículo del departamento de inglés en la sede Mayagüez de la Universidad de Puerto Rico, con una reflexión acerca de los medios de fomentar la reflexividad de sí, el *empowerment*, en las aulas y en el resto de la sociedad en tiempos de crisis. La crisis refiere a la vez a la depresión económica que atraviesa desde tiempo atrás la isla, sometida al férreo control fiscal del congreso de USA y, sobre todo, a la crisis humanitaria ocasionada por la devastación general que dejó el huracán del 20 de septiembre de 2017.

Un ejemplo acerca del tratamiento del vínculo existente entre institución e individuos, se encuentra en el artículo de María Cristina Sarasa *Narrativas vitales en las socialidades del currículo universitario para la formación del profesorado*, que considera el currículo como el lugar de negociación de significados, con efectos dispares en las vidas de los actores del proceso de formación del profesorado en inglés. El artículo deja ver los efectos de la socialización, la configuración de lo público y lo privado en la trama institucional de formar docentes en contextos universitarios.

El artículo *Trajatórias de professoras e histórias improváveis de sucesso na escola sob o olhar da memória (1870-1985)* de Paula Vicentini, Rita de Cássia Gallego y Vivian Batista da Silva expone el efecto instituyente de tres profesoras en instituciones educativas de la ciudad de Niterói (Brasil) entre 1870 y 1985. Las vidas de estas mujeres, que dejaron huella en la dirección de centros educativos y en la escritura de textos sobre Pedagogía y Didáctica, son reconstruidas a partir de la exploración de variadas fuentes orales y escritas, relatos autobiográficos de las protagonistas, informes de inspectores escolares, notas de prensa y entrevistas, lo cual da testimonio del valor de los documentos personales en los estudios históricos y sociales en educación.

El artículo de Martha Cecilia Herrera y Vladimir Olaya, *Relatos de vida: una puerta de entrada a las subjetividades de los maestros en Colombia*, describe un trayecto de biografización de dos maestras llevado a cabo a través de múltiples instancias como talleres, entrevistas, diarios personales, fotografías, música y literatura. En el curso del trayecto, los sujetos van trenzando diversas discursividades, temporalidades y espacialidades, así como las maneras como estos procesos alientan la transformación de prácticas pedagógicas y permiten avizorar modos de resignificación del pasado violento.

A propósito de la relación entre sujeto y constitución de los campos de conocimiento, Rosa María Torres en *Linaje, compromisos personales e institucionales en la filosofía hispanoamericana. Biografía de Fernando Salmerón Roiz*, reflexiona sobre las relaciones entre continuidad y discontinuidad en el campo y el lugar de la dimensión existencial y racional en las biografías intelectuales de los individuos. Con base en las vivencias personales, el sentido de la adscripción académica y sus efectos en la afirmación de la institucionalidad, este perfil biográfico muestra el lugar de la "grafía" como huella de la producción intelectual que crea simultáneamente filiaciones personales e institucionales.

En el ámbito de la formación continua, Ruslane Marcelino de Mello Campo Novais y Valdete Côco, en *Abordagem biográfica: a dimensão da vida presente nos enunciados de pesquisa em educação*, presentan el delineamiento metodológico elaborado para una investigación narrativa en el campo de la formación continuada en un contexto de educación infantil. Los resultados evidencian explícitamente una articulación entre el yo personal y el yo profesional, que sirve de fundamento para un diálogo sobre la formación continuada y la actuación docente.

El tema de lo metodológico resalta en el trabajo de Guilherme do Val Toledo Prado, Renata Barroso Siqueira Frauendorf y Grace Carolina Chavez Buldrin Chautz, *Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação*. Con base en una lectura de tesis y disertaciones elaboradas en un decenio, que totalizan 70 producciones del grupo, se da curso a un ejercicio de inventariar dicho acervo informativo como un procedimiento metodológico que invita al investigador a revisar su práctica pedagógica, clasificando e interpretando los documentos catalogados, al mismo tiempo de tomar conciencia del saber de experiencia que se ha ido construyendo a lo largo de la vida.

Finaliza el dossier con el texto de Diego Leandro Marín Ossa, que lleva por título *Coordenadas del video autobiográfico. El relato de la experiencia de vida mediada, mediática y mediatizada*. A partir de establecer la distinción entre video autobiografía y video autobiográfico, se apela al entendimiento de una autobiografía en donde no se habla ya de autor y narrador, se habla de autobiógrafo, quien adquiere y desarrolla las habilidades y la con-

ciencia de sí por medio del relatar y el reflexionar sobre lo vivido, lo recordado y lo relatado. A continuación, se exponen ideas relacionadas con la experiencia mediatizada desde el aprendizaje, los medios de comunicación, la sociología, y el lenguaje, que sustentan un cuestionamiento acerca del modo como la interacción con las pantallas y las imágenes modifican nuestra mirada, nuestro pensamiento y aun nuestra propia existencia.

Estamos seguros de que este es un primer recuento de lo que se produce en América Latina. No dejará de ser una puerta de entrada para las nuevas deliberaciones y los retos de experimentación en el campo biográfico narrativo que se avecinan a futuro.

Ciudad de México, Medellín,
20 de agosto de 2018

José Antonio Serrano Castañeda
Universidad Pedagógica Nacional – México

Gabriel Jaime Murillo Arango
Universidad de Antioquia – Colombia

DOCUMENTAR LA EXPERIENCIA BIOGRÁFICA Y PEDAGÓGICA. LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA Y (AUTO)BIOGRÁFICA EN EDUCACIÓN EN ARGENTINA

■ DANIEL HUGO SUÁREZ
Universidad de Buenos Aires

■ PAULA VALERIA DÁVILA
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En este artículo nos proponemos realizar un aporte para el trazado provisorio de una suerte de cartografía que dé cuenta de los grupos de investigación y del estado de los debates que tienen lugar en Argentina en relación con el campo biográfico-narrativo en educación. Aunque sería imposible hacerlo de modo exhaustivo, nuestra intención es presentar un esbozo de contenidos y temas que abordan esos grupos y los espacios que han venido generando para que el encuentro y la conversación entre ellos tengan lugar. Al mismo tiempo, nos interesa discutir sus efectos para la construcción de saberes y conocimientos acerca de la experiencia biográfica de docentes y educadores en diferentes contextos educativos en su cruce con la investigación, la formación y la acción pedagógicas. El intento de esta labor cobra sentido frente a dos hipótesis de trabajo en tensión: a) el campo biográfico-narrativo en educación en nuestro país se ha mostrado como fértil para el pensamiento y la acción pedagógicas, sin embargo b) el número de grupos de investigación educativa que se han aventurado a experimentar epistemológicamente en él es aún acotado.

Palabras clave: Investigación educativa. Investigación (auto)biográfico-narrativa. Formación docente.

ABSTRACT

DOCUMENT THE BIOGRAPHICAL AND PEDAGOGICAL EXPERIENCE. NARRATIVE AND (AUTO) BIOGRAPHICAL RESEARCH IN EDUCATION IN ARGENTINA

In this article we propose to make a contribution for the provisional mapping of a kind of cartography that accounts for the research groups and the state of the debates that take place in Argentina in

relation to the biographical-narrative field in education. Although it would be impossible to do it in an exhaustive way, our intention is to present an outline of contents and topics that address those groups and the spaces they have been generating so that the meeting and the conversation between them take place. At the same time, we are interested in discussing its effects for the construction of knowledge about the biographical experience of teachers and educators in different educational contexts in their intersection with research, training and pedagogical action. The attempt of this work makes sense around of two working hypotheses in tension: a) the biographical-narrative field in education in our country has been shown as fertile for pedagogical thought and action, however b) the number of groups of Educational research that they have ventured to experience epistemologically in it is still bounded.

Keywords: Educational research. (Auto)biographical-narrative research. Teacher training.

RESUMO

DOCUMENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA BIOGRÁFICA E PEDAGÓGICA. PESQUISA NARRATIVA E (AUTO) BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO NA ARGENTINA

Neste artigo, nos propomos a fazer uma contribuição para um levantamento provisório do estado da arte dos grupos de pesquisa e das discussões que estão ocorrendo na Argentina, em relação ao campo biográfico-narrativo em educação. A nossa intenção é apresentar um esboço do conteúdo e temas que abordam esses grupos e espaços. Ao mesmo tempo, queremos discutir seus efeitos para a construção de conhecimento sobre a experiência biográfica de professores e educadores, em diferentes contextos educacionais, em sua interseção com a investigação, a formação e a ação pedagógica. A intenção deste trabalho ganha relevância a partir de duas hipóteses em tensão: a) o campo biográfico-narrativo em educação no nosso país tem se mostrado fértil para o pensamento e de ação pedagógica, no entanto b) o número de grupos de pesquisa educacional que se aventuraram a experimentar epistemologicamente tal campo ainda é limitado.

Palavras-chave: Pesquisa educacional. Pesquisa (auto)biográfica-narrativa. Formação de professores.

En este artículo nos proponemos realizar un aporte para el trazado provisorio de una suerte de cartografía que dé cuenta de los grupos de investigación y del estado de los debates que tienen lugar en Argentina en relación con el campo biográfico-narrativo en educación. Aunque sería imposible hacerlo de modo completo y exhaustivo, nuestra intención es presentar los temas y cuestiones que abordan esos grupos y algunos de los espacios que han venido generando para que el encuentro y la conversación entre ellos tengan lugar. Al mismo tiempo, nos interesa dar cuenta de sus efectos para la construcción de saberes y conocimientos acerca de la experiencia biográfica de docentes y educadores en diferentes contextos del territorio educativo en su cruce con la investigación, la formación y la acción pedagógicas. Por supuesto, el mapa que resulte de este esfuerzo solo será un esbozo, un nuevo dibujo imperfecto y en construcción, una notación provisoria de acontecimientos, grupos y temas, porque nuestra perspectiva está inevitablemente sesgada por nuestra participación y compromiso en el campo. También por nuestra trayectoria, vinculaciones y localizaciones en él. Tal vez este ejercicio cartográfico sea una oportunidad para producir una interrupción, reflexionar sobre estos movimientos y posicionar actores, experiencias y saberes de un territorio en expansión.

El intento de mapear el territorio cobra sentido, además, frente a dos hipótesis de trabajo en tensión: a) el campo biográfico-narrativo en educación en nuestro país se ha mostrado “como un suelo fértil para el pensamiento y la acción pedagógicos” (SUÁREZ, 2014, p.764); sin embargo, b) el número de grupos de investigación educativa que se han aventurado a experimentar epistemológicamente en él es todavía acotado, y son pocos investigadores que se referencian explícitamente como afiliados a esa tradición. Aun cuando en la Argentina hay

un uso extendido y cada vez más creciente de las narrativas como fuentes de la investigación cualitativa, en el campo educativo éste ha venido de la mano de enfoques adscriptos a los diversos subcampos disciplinarios y reglas metodológicas de las ciencias de la educación (sociología de la educación, antropología de la educación, historia de la educación, etc.), que han primado a la hora de definir programas y proyectos de investigación, tesis y otros estudios académicos.

Investigaciones educativas que usan narrativas y (auto)biografías

Se puede afirmar que en las universidades públicas de Argentina la mayor parte de la investigación en educación es cualitativa. Y, además, que una buena parte de ella se pretende etnográfica, histórica o sociológica, más que pedagógica y/o (auto)biográfica y narrativa. Dentro de los marcos metodológicos y comunidades de referencia de esas perspectivas, provenientes no sólo del campo pedagógico sino de las diversas disciplinas científicas que estudian a la educación, innumerables investigadores generan, sistematizan y analizan/interpretan corpus narrativos como fuentes para la descripción y la comprensión de las significaciones puestas a jugar por los sujetos de las prácticas. Las historias de vida, las historias orales, los memoriales, las historias profesionales, los relatos de experiencia, las novelas de formación, las narraciones de sí, en general, se expanden cada vez más en los estudios cualitativos de la educación y son utilizadas recurrentemente por los investigadores educativos como recursos metodológicos. Sus trabajos investigativos son desarrollados, por ejemplo, en un marco de interrogación etnográfica, como es el caso de Graciela Batallán (2007) o de investigadoras que conjugan la narración con la formación docente desde una mirada etnográfica de

las prácticas (HERMIDA, PIONETTI Y SEGRETIN, 2017).

Por su lado, otras estrategias de investigación cualitativa también recurren a las narrativas para explorar e indagar distintos territorios educativos. Sólo por tomar algunos ejemplos que vienen desplegándose en el último tiempo en Argentina, podemos mencionar algunos proyectos de investigación que viene dirigiendo Sandra Carli desde hace casi una década en el Instituto Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires¹ en torno de la universidad pública; más específicamente, de la *experiencia universitaria*. En sus inicios estas investigaciones versaron sobre la experiencia estudiantil y en los últimos años sobre las biografías de profesores y profesoras de ciencias sociales y humanas, en tanto uno de los actores claves en la modulación de la cultura institucional. Según esta investigadora, la pregunta por la *experiencia universitaria* abrió un campo fértil de indagaciones, pues permitió explorar la vida universitaria desde una nueva perspectiva. Los relatos biográficos de estudiantes al mismo tiempo que daban forma a una visión sobre la experiencia transcurrida desde el ingreso hasta la graduación, en un ciclo histórico y en un contexto de crisis social generalizada, ofrecían una mirada compleja sobre las instituciones, tanto desde una perspectiva sociocultural como histórica. La investigación sobre la experiencia estudiantil puso en primer plano los avatares cotidianos de los procesos de producción, transmisión y apropiación del conocimiento y ello generó en los últimos años la incursión de este equipo de in-

vestigación en las experiencias de profesores y profesoras, en la reconstrucción de *biografías académicas* de una generación que viene teniendo un papel decisivo en la configuración de las humanidades y las ciencias sociales. Para Carli, los enfoques biográficos permiten ahondar en el papel que los sujetos individuales y colectivos han tenido en la emergencia, desarrollo e institucionalización de áreas de conocimiento, bajo el telón de fondo en la Argentina de instituciones signadas por procesos de crisis e inestabilidad permanentes.

En articulación con este equipo de investigación, desde el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CO-NICET-UNR), María Paula Pierella (2015a) viene trabajando en las relaciones entre universidad, conocimiento y transmisión a través de estudios centrados en biografías de profesores de carreras humanísticas y científicas como modo de explorar los saberes necesarios y las experiencias de formación, y en particular, ha indagado cómo es la enseñanza en los primeros años de la universidad desde una aproximación biográfico-narrativa a los relatos de profesores de la Universidad Nacional de Rosario (PIERELLA, 2015b)².

También otras investigadoras han recurrido a la utilización de las narrativas como recurso metodológico en la investigación cualitativa en educación desde el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Tal es el caso de Sandra Llosa, que apela a las historias de vida como herramienta forjada desde la tradición francófona de Gaston Pineau, Daniel Bertaux, Marie-Christine Jossó, Pierre Dominicé y del ita-

1 Se trata de los proyectos “La universidad pública en perspectiva histórica: culturas institucionales, *biografías de profesores/as* y experiencias de conocimiento” (Programación UBACyT 2014-2017) y “Transformaciones de los procesos de adquisición, producción y transmisión de conocimiento universitario. Un estudio centrado en las historias de vida de profesores/as de la Universidad de Buenos Aires del área de humanidades y ciencias sociales” (Proyecto PIP-CONICET 2011-2014/UBA. IIGG).

2 Por otra parte, también se ha interesado por aproximarse a las nociones de autoridad a través de las narrativas de estudiantes universitarios (PIERELLA, 2010) y ha llegado a problematizar la universidad pública como espacio de experiencias culturales por medio de itinerarios biográficos de jóvenes estudiantes (PIERELLA, 2012).

liano Franco Ferraroti. En sus estudios destaca el entramado de experiencia, memoria y formación que tiene lugar a través del trabajo con biografías educativas y para ello refiere a los antecedentes en el campo de la educación de adultos, que ha desarrollado esta perspectiva epistemológica y metodológica de investigación – formación – transformación en torno a las biografías educativas (LLOSA, 2004). Como un rasgo peculiar y sumamente interesante, en el marco de un proyecto de investigación que Sandra Llosa codirigió junto a María Teresa Sirvent, se han analizado las experiencias educativas de personas adultas recogidas en el ejercicio de la memoria puesta en juego en la reconstrucción de sus biografías educativas desde un abordaje cualitativo que las combina con instancias participativas (LLOSA, 2016)³.

Investigaciones narrativas y (auto)biográficas en el campo de la pedagogía

Cabe aclarar que estas y otras investigaciones del campo educativo en Argentina (que no nos es posible reseñar aquí por razones de espacio) acuden a las narrativas como herramienta -una más entre otras- de recolección de datos, o como fuente o material de análisis e interpretaciones. Sólo una pequeña porción de investigadores educativos de las universidades argentinas nos inscribimos deliberadamente en la tradición de la investigación (auto)biográfica y narrativa con la firme intención de conformar un colectivo que, desde el espacio académico, se estructure en torno de ella y

3 Las conclusiones arrojadas refieren a que las demandas educativas presentan un devenir histórico-biográfico de construcción, a través de la sucesión de marcos vitales a lo largo de toda la vida y en una interrelación compleja donde el procesamiento psicosocial de aspectos y condiciones que hacen a las experiencias educativas previas impacta sobre las decisiones presentes y sobre la proyección de la propia formación a futuro.

desenvuelva sus potencialidades y problematice sus alcances como un enfoque peculiar de investigación pedagógica. Y sólo en los últimos tiempos estos grupos de investigadores hemos logrado cierta visibilidad y cierta legitimidad en el debate público y especializado de la investigación en las ciencias de la educación desde un enfoque explícitamente (auto)biográfico y narrativo (SUÁREZ, 2014). Aunque con estrategias y contenidos diversos, nuestro aporte original ha sido la expansión de modalidades de investigación narrativa y (auto)biográfica en el campo pedagógico, escolar y académico, que se orientan a interrogar, comprender e interpretar la experiencia educativa, los procesos de formación de las subjetividades, particularmente las de los docentes y estudiantes, y algunos aspectos de las relaciones pedagógicas que hacen posible la transmisión cultural.

Podemos afirmar que la diversidad creciente de estos estudios significó una revitalización de la imaginación pedagógica en el campo educativo y un viraje en las formas de nombrar, pensar y narrar la educación (SUÁREZ, 2014). En este estudio trataremos de dar cuenta de esa pluralidad, pero nos detendremos en describir los desarrollos que intentan combinar la investigación narrativa y (auto)biográfica del mundo escolar mediante estrategias de colaboración o co-participación entre investigadores y educadores, la formación y el desarrollo profesional de los participantes, y la elaboración de propuestas de intervención pedagógica informadas en el conocimiento (co)producido y en las capacidades profesionales y pedagógicas fortalecidas.

En primer lugar, cabe mencionar los proyectos de investigación que desde el año 2004 viene dirigiendo Andrea Alliaud en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Se trata de los Proyectos “El saber de la experiencia: experiencias peda-

gógicas y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes” (UBACYT 2004-2007) y “Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas durante la trayectoria profesional” (UBACYT 2008-2011)⁴, con la co-dirección de Daniel Suárez; “Dimensiones del saber profesional docente. Su estudio y aportes a la formación” (UBACYT 2011-2014)⁵ y “Formación docente: modelos, estructuras, trayectorias y prácticas en el marco de la preparación profesional” (UBACYT 2014-2017)⁶, con la co-dirección de Lea Vezub.

4 Este proyecto se propuso comprender e interpretar algunas dimensiones vinculadas con la construcción social del saber pedagógico y contribuir al debate especializado sobre la formación docente. Por un lado, interesó mostrar cómo los textos de algunos pedagogos modernos enriquecieron el lenguaje especializado y público de la pedagogía y cómo esos autores usaron determinadas estrategias discursivas que influyeron en la práctica de enseñar. Por otro lado, la investigación pretendió analizar las prácticas y estrategias discursivas que ponen en juego los docentes cuando documentan narrativamente sus experiencias, así como los contenidos y núcleos significativos del saber pedagógico que construyen a través de sus relatos. Complementariamente, la investigación avanzó en el conocimiento acerca de la naturaleza de las experiencias formativas y saberes pedagógicos elaborados por los docentes a lo largo de su trayectoria profesional, las formas de saber relativas a la tarea de enseñar y las maneras en que se vinculan con contextos y situaciones determinadas.

5 Este proyecto tuvo como objetivo indagar, por una parte, los saberes profesionales tal como estos son construidos y movilizados en situaciones de trabajo y; por otra parte, analizar los procesos de categorización y sistematización de esos saberes que ha realizado la investigación académica. Se abordaron diferentes dimensiones que configuran el saber profesional de maestros y profesores: el saber práctico o saber hacer, el saber reconstruido en relatos de experiencia, el saber descripto, formalizado y categorizado por la investigación. A tal fin se asumieron dos perspectivas complementarias: la de los docentes y la de los expertos. La primera fue trabajada con docentes que se desempeñan en distintos niveles y modalidades del sistema educativo a partir de entrevistas narrativas y relatos de experiencias.

6 El propósito de esta investigación tuvo que ver con abordar sistemáticamente los modelos, las estructuras, las prácticas y también las trayectorias de los sujetos de distintas y variadas profesiones. Para ello, se consideró la relevancia y el tratamiento que en los campos seleccionados adquieren: la formación práctica, los modos de transmisión del saber hacer, los mecanismos formales e informales de aprendizaje profesional, entre otros. Para ello, fueron utilizados como instrumento los relatos de vida.

Los estudios de este equipo de investigación de la Universidad de Buenos Aires parten de la premisa de que la experiencia siempre está ligada al saber y que es la narrativa la que hace posible dotar de significado a la experiencia. De esta manera, su producción se ha concentrado en la relación entre la experiencia, la narrativa y la construcción del saber pedagógico. En primer lugar, Alliaud (2003) abre el camino con su tesis de doctorado. Ese trabajo estuvo vinculado al estudio del peso de la biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles o inexpertos. A partir de allí, se ha inclinado a estudiar las prácticas narrativas vinculadas al “saber de oficio” de pedagogos consagrados (ALLIAUD, 2011). Al reconocer la importancia de asegurar la transmisión del saber hacer en los espacios formales destinados a la formación profesional de los docentes, para que efectivamente maestros y profesores aprendan a enseñar, el trabajo de esta investigadora ofrece caminos alternativos que no suelen recorrerse habitualmente: asegurar el pasaje de los secretos o “gajes” del oficio (ALLIAUD, 2009), disponer de buenas obras de enseñanza, recopilar, coleccionar y tener a mano relatos de experiencias pedagógicas y también generar las condiciones para que éstas se produzcan.

De este modo, Alliaud (2010) liga las narrativas pedagógicas a la posibilidad de avanzar hacia la definición de una pedagogía de la formación con la intencionalidad de aportar ciertas reflexiones que fortalezcan los procesos formativos y los primeros desempeños docentes, a partir de concebir el trabajo docente como una práctica artesanal y como tal, con un modo singular transmisión de esos “saberes del oficio” (ALLIAUD, 2017). Así nos encontramos con docentes contadores de historias, con obras de enseñanza, material fílmico o literario, que intentan generar prác-

ticas potentes para formar docentes⁷.

Como investigador del mismo equipo, en su línea de investigación Daniel Feldman (2011) se interroga por los procesos de producción de sentido por parte de los docentes. Señala que “cuando los profesores relatan una experiencia de clase, hilvanan diversas imágenes” en forma de metáforas, analogías o escenas. El autor se plantea si las imágenes y relatos son una posibilidad para acceder al conocimiento del que narra o bien son las formas en que el conocimiento está organizado y sostenido. Por su parte, otra de sus integrantes, Lea Vezub, ha explorado la vinculación entre narrativas autobiográficas y trayectorias profesionales docentes. Mediante historias de vida analiza especialmente cuatro dimensiones de las trayectorias: la formación docente inicial, la formación continua junto con otras experiencias formativas, el contexto de acción de los profesores y las prácticas de enseñanza (VEZUB, 2011).

Adriana Fontana (2014), del mismo grupo, ha elegido focalizar su indagación en torno de la pregunta sobre la escuela como lugar posible para la experiencia de la igualdad. Con el propósito de explorar estrategias, acciones y prácticas cotidianas que puedan habilitarla, la investigadora ha adoptado un enfoque de

investigación narrativa. Desde esta perspectiva, ha recurrido a directores de escuelas quienes, a partir de su experiencia, han relatado los modos en que se configuran procesos institucionales y colectivos en torno a la igualdad. Interpretando los relatos, su estudio reconoce que los directores, para hacer lugar a la experiencia de la igualdad en la escuela, en primer lugar realizan una operación de deconstrucción de la gramática escolar y de las reglas tácitas sobre las que se organiza la actividad cotidiana. Luego, o al mismo tiempo, hacen un trabajo político: sostenidos en el oficio de la palabra, buscan construir consenso en torno a prácticas institucionales centradas en la confianza, la responsabilidad y la enseñanza.

A su vez, Gustavo Mórtoła (2010) focaliza en los primeros años de inserción laboral, que tienen una potencia formativa de tal magnitud que inscribe saberes y marcas identitarias que acompañarán al docente por un largo tiempo en su vida laboral. Desde una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente, este investigador elige relatos de vida, privilegiando la voz de los docentes (la voz propia de los maestros en la reconstrucción de su sí mismo laboral), y presenta algunas respuestas que atañen a los procesos de aprendizaje docente en esta primera etapa de socialización profesional y también algunos elementos que los docentes rescatan narrativamente en la reconstrucción de sus trayectos laborales (MÓRTOLA, 2006).

Acontecimientos, publicaciones y líneas de investigación (auto)biográficas y narrativas en Mar del Plata: el GIEEC de la UNMdP

En el contexto argentino, la II Fábrica de Ideas (historias y prácticas) “Narrativas, (auto)biografías y pedagogía: Otra manera de conocer, decir y hacer las experiencias de formación”,

⁷ Por otra parte, otros investigadores, preocupados por las didácticas especiales del campo de la lengua y la literatura, también problematizan la cuestión de la escritura en la formación académica y especialmente en el campo de la formación de profesores. Bombini (2015) parte de la idea de la potencia de la escritura en los procesos formativos y de prácticas y resalta la necesidad de explorar en diversidad de géneros de ficción y de no ficción para el abordaje complejo de las prácticas de formación docente, en particular la que tiene lugar en el ámbito universitario. Sus estudios se centran en repensar ciertos estilos de relación con el saber a la hora de planificar las prácticas docentes. Algunas experiencias que ha ensayado con formatos de escritura diferentes de la planificación tradicional advierte acerca de la importancia que tiene la escritura como espacio de anticipación y análisis de las prácticas. Ligado a la productividad de lo narrativo en educación, viene proponiendo desde hace algunos años la escritura de “guiones conjeturales”, en tanto que relatos de anticipación, como un género de “didáctica ficción”.

desarrollada en Mar del Plata durante septiembre de 2017, ha sido un hito en términos de consolidar una vinculación sólida y una articulación sistemática entre grupos que despliegan sus investigaciones dentro del campo de la investigación biográfico-narrativa. Ese encuentro de exposiciones orales, lecturas y conversaciones intensas entre grupos de investigación narrativa y (auto)biográfica fue co-organizada por el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), coordinado por Luis Porta en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), y el grupo de investigación Documentación Narrativa y Memoria Docente en el que participamos los autores de este texto en marco del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Si bien desde el año 2013 habíamos tomado conocimiento de este Grupo de Investigaciones a partir de nuestra participación en las VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: “Narrativa(s), Práctica(s) e Investigación(es)”, que organiza el CIMED bianualmente en la UNMDP y que cuentan con un espacio bien definido dedicado a esta perspectiva de investigación, es la II Fábrica⁸ de Ideas el evento que podemos identificar como la ocasión en que algunos de los grupos de investigación más activos del campo narrativo y (auto)biográfico local entramos en contacto y encaramos líneas de trabajo académico cooperativo. Sin dudas, estos acontecimientos

científicos y académicos han contribuido a esta articulación, que se ha ido construyendo a partir de una trayectoria nacional e internacional muy fecunda en torno a la investigación biográfica y narrativa de ambos grupos organizadores.

El primero de ellos, el GIEEC de la UNMDP, ha venido desplegando sus trabajos investigativos desde un enfoque culturalista en lo que atañe sobre todo a las historias de vida y a los relatos autobiográficos y testimoniales de “profesores memorables” universitarios, partiendo desde una preocupación pedagógica y didáctica concerniente a la reconstrucción de sus buenas prácticas de enseñanza. Se trata de los sucesivos proyectos de investigación (dirigidos por Luis Porta y co-dirigidos por María Cristina Sarasa) que se mencionan a continuación: “Formación del Profesorado II: La narrativa en la enseñanza” (2006-2007) y “Formación del Profesorado III: (auto) biografías profesionales de los profesores memorables” (2008-2009). A partir del 2010 el Grupo GIEEC pasa a ser miembro del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd), en el marco del cual se desarrollan los proyectos “Formación del Profesorado IV: biografías de profesores memorables. Vida profesional, mentores y prácticas docentes” (2010-2011) y “Formación del Profesorado V: biografías de profesores memorables. Grandes maestros, Pasiones intelectuales e Identidad profesional” (2012-2013). En el año 2014 el CIMEd pasa a ser un centro asociado al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y la preocupación de los últimos tiempos ha girado en torno de la vinculación de la pedagogía y la didáctica al campo de los estudios poscoloniales. Los proyectos sucesivos fueron: “Formación del Profesorado VI: (auto) biografías y narrativas de instituciones, estudiantes y profesores memorables. Conocimiento, pasiones, emociones y afectos desde una mirada

⁸ Además de investigadores de Argentina, participaron de este encuentro científico investigadores de Chile, Colombia y Brasil. Los paneles principales hicieron foco, entre otros temas, en los desafíos metodológicos de la investigación narrativa; en la construcción del ‘territorio’ de la investigación de corte (auto)biográfica; en el potencial decolonial de las narrativas; en la recursividad y la multiplicidad de interpretaciones en esta clase de investigación; perspectiva; y en una pedagogía de la memoria como campo de investigación biográfico-narrativa en América Latina.

decolonial” (2014-2015) y “La construcción de la identidad docente: Trayectorias y relatos de estudiantes y docentes en la formación universitaria” (2016-2017).

A lo largo de estos proyectos, Zelmira Álvarez, Luis Porta y María Cristina Sarasa (2010) se interesaron, entre otras cosas, por explorar los itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes como un potente elemento para la formación del profesorado y para la investigación educativa y a resignificar la buena enseñanza desde la voz de docentes memorables en educación superior confrontada, por ejemplo, con Ortega y Gasset y otros académicos (PORTA y SARASA, 2014). A su vez, otra integrante de este equipo, junto con su director, exploraron los desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores que propicia la investigación biográfico narrativa (PORTA y YEDAIDE, 2014), al tiempo que intentaron revelar su potencia para el alumbramiento de nuevas formas de comprensión de los procesos implicados en la docencia y la investigación en el nivel superior. Estos investigadores proponen la ruptura con la agenda convencional y canónica de la formación de profesores y desafían el estatus de legitimidad conferido a algunos tipos de saberes y sus pretensiones de verdad científica. El trabajo de estos investigadores con profesores y estudiantes en la universidad ha dejado de manifiesto una suerte de currículum paralelo, fuertemente emocional y distintivamente personal y humano, que atraviesa la construcción de las biografías escolares y es altamente pregnante en la configuración de las identidades profesionales. De este modo, el método biográfico-narrativo se presenta como el modo privilegiado de acceso a una sabiduría ubicua e irrefutable que se resiste a alojarse en los textos y las prácticas académicas convencionales.

Desde la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar

del Plata, María Cristina Martínez articula los proyectos que dirige con el GIEEC, en el marco del CIMED. De esta manera viene investigando la enseñanza proyectual en la arquitectura desde una narrativa “sensible”. Martínez y Yedaide (2017) postulan que en el enclave territorial particular de esa disciplina se compone cotidianamente un registro de la práctica de enseñanza del proyecto que presenta un conjunto de trazos materializados, materializables, en parte, mediante abordajes metodológicos propios de la investigación social en general y la investigación narrativa en particular. Por su parte, Claudia de Laurentis (2015) se ha inclinado dentro de este grupo a indagar en la investigación biográfico-narrativa como vehículo para explorar la construcción y la ruptura de identidades en la formación inicial del profesorado. Otra de las investigadoras del GIEEC, Graciela Flores (2012) ha ahondado en su trabajo en la dimensión ética de la pasión por enseñar desde perspectiva biográfico-narrativa en la Educación Superior. Recurrió a la filosofía para revisar sus contribuciones a la investigación biográfico-narrativa en educación y para explicitar perspectivas en torno a la otredad. Laura Proasi (2017), ha explorado un campo singular: la narrativa de la imagen como forma *otra* en la configuración de la identidad profesional de los alumnos de profesorado desde una mirada decolonial.

Francisco Ramallo, del mismo grupo, ha defendido recientemente una tesis doctoral basada en una investigación narrativa concentrada en los relatos sobre la formación en el bachillerato argentino de la primera mitad del siglo XX, como modo de afirmar la necesidad de indagar y (re)instituir otras historias en la educación (RAMALLO y PORTA, 2017). Por su lado, Jonathan Aguirre problematiza sobre las implicancias emocionales –la propia sensibilidad, los sentimientos– del investigador en la investigación narrativa, particularmente

en el viaje apasionante que significa el trabajo de campo, y coloca su propia reflexividad en el centro del proceso, replanteando la forma y el modo de producir el conocimiento social (AGUIRRE y PORTA, 2017).

Sin lugar a dudas, el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata ha aportado enormemente a la vigorización del campo de las investigaciones (auto)biográficas en educación en Argentina promoviendo también un conjunto de acontecimientos científicos y académicos de manera sostenida desde el año 2011 y generando una serie de publicaciones específicas muy relevantes de modo sistemático desde el año 2010. Ejemplo de los primeros es el 1er Simposio Internacional *La investigación narrativa en educación. Perspectivas y abordajes metodológicos*⁹, que el GIEEC organizó conjuntamente con el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd) de la Facultad de Humanidades (UNMDP) en el mes de mayo de 2012. Al año siguiente, en las VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: “Currículo, investigación y prácticas en contexto(s)”, la perspectiva (auto)biográfica narrativa se hizo presente en dos de sus conferencias centrales y en tres de las mesas de comunicaciones y ponencias. Estas jornadas, que tienen lugar cada dos años en la Universidad de Mar del Plata y son organizadas por el CIMEd, se abocaron de lleno en el 2013 y en el 2015 a este enfoque de investigación en educación¹⁰.

9 Además de todos los investigadores mencionados, participaron también por el GIEEC Silvia Branda, quien aportó interesantes reflexiones sobre líneas de indagación y contribuciones desde la investigación en torno al interrogante sobre cómo enseñan los buenos docentes, ofreciendo fundamentos y valores que distinguen a las buenas prácticas, y Verónica Ojeda, que se centró en la indagación narrativa y su valor formativo para una pedagogía crítica. Por otra parte, Sonia Bazán, Gladys Cañueto y Gabriela Cadaveira se refirieron al razonamiento y acción pedagógicos a partir de relatos biográficos de profesores principiantes.

10 Muestra de ello es que las VII Jornadas Nacionales sobre

Otro de los eventos importantes que tuvo lugar en Argentina y que fue impulsado por el Grupo que lidera Luis Porta fue el Simposio sobre Investigación Biográfico-Narrativa en el marco del VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior que se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Rosario (provincia de Santa Fe) durante los días 21 al 23 de abril de 2014. Además de algunos investigadores del GIEEC (Luis Porta, Zelmira Álvarez, María Marta Yedaide, María Cristina Martínez y Silvia Branda), fue importantísima la presencia de José Ignacio Rivas Flores y Analía Leite Mendez, del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, España, quienes tienen una vasta trayectoria recorrida en este enfoque de investigación en educación. También participó María Teresa Alcalá¹¹, de la Universidad del Nordeste Argentina (UNNE), y María Paula Pierella de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), ambas de Argentina¹². Aunque no como grupo partici-

la Formación del Profesorado llevaron por título “Narrativa(s), Práctica(s) e Investigación(es)” y las VIII “Narración, Investigación y reflexión sobre las prácticas”.

11 En su artículo “El sinuoso camino hacia la comprensión del conocimiento docente”, Alcalá (2014) nos advierte de que la pluralidad metodológica ha permitido construir universos conceptuales, procesos y prácticas de pensamientos liberados de las restricciones impuestas por el método experimental de las ciencias físico-naturales considerado como único método válido de producción científica. En el camino de la construcción de esta pluralidad metodológica se recuperaron formas de conocer ancestrales de los seres humanos, como es el caso de la narración, del relato, que constituye una creación colectiva de sentidos y significaciones. Según ella, en el campo de la investigación educativa, y más precisamente en el de la didáctica, las narrativas permiten comprender desde perspectivas renovadas los saberes de los docentes. Saberes que generalmente no se escriben y que, sin embargo, componen la sabiduría práctica de la profesión. Saberes, pensamientos, emociones, sentimientos que narrados hacen que nos reconozcamos a nosotros mismos en los otros y, por lo tanto, entender no sólo con la razón, sino también con la experiencia y el corazón.

12 Sin lugar a dudas, en varias universidades más de Argentina vienen desplegándose, con distintos niveles de desarrollo y avances, un número importante

pante de este simposio, en la UNNE también existe un grupo de investigación que desarrolla actualmente el proyecto denominado “La construcción del conocimiento didáctico del contenido en profesores experimentados y principiantes de la Universidad Nacional del Nordeste. Estudio de casos múltiples”. Participan de él, entre otros, Patricia Demuth Mercado, Erika Sánchez y Mara E. Moreyra, y los resultados de investigación son presentados en formato de narrativa, entendida como la mejor estrategia metodológica de presentación de los hallazgos cualitativos y la que permite reflexionar sobre las tramas de vinculación entre el investigador y los sujetos de investigación, y los límites difusos que se generan al emplear estas metodologías.

Muy recientemente, hacia fines de 2017, el GIEEC organizó en la Universidad Nacional de Mar del Plata otro simposio muy sugerente y con una temática muy novedosa. Se trata del “I Simposio sobre Pedagogía Doctoral en Educación. Investigación, relatos y experiencias en la formación doctoral”. Sus paneles giraron en torno de las travesías y sentidos vitales y las autobiografías doctorales, de la co-formación de la identidad doctoral y de los aprendizajes biográficos de investigación. Y fue otra oportunidad para la conversación en torno de las experiencias de formación doctoral y para el debate metodológico en base a la narración de experiencias de investigación por parte de

integrantes de los grupos que ya veníamos trabajando en colaboración.

La productiva, intensa y creativa organización de congresos, jornadas, simposios y otros acontecimientos académicos que vienen propiciando el GIEEC son una valiosa y decisiva contribución a la configuración de un campo emergente e incipiente. La persistente sucesión de eventos que disemina el Grupo permite que cada vez más grupos de investigación de universidades nacionales argentinas formen parte de los intercambios y debates del aún impreciso territorio de la investigación biográfico-narrativa en el país. Pero también ha sido considerable su aporte al promover y editar una serie de publicaciones que colaboran a documentarlos, expandirlos y socializarlos. Son la *Revista de Educación*, que surge en la UNMDP en 2010 (el número 4, de abril de 2012, está íntegramente dedicada a la temática) y la *Revista Entramados: educación y sociedad*, publicación anual que desde 2014 el GIEEC organiza junto con la Universidad de La Gran Colombia. Lo interesante y auspicioso es que ambas publicaciones son de acceso abierto y gratuito¹³. Por otra parte, el Grupo ha instalado la temática en la formación de posgrado a través del seminario de doctorado “Biografía y Educación: De las teorías a las prácticas investigativas”, que se dicta en la Facultad de Humanidades de UNMDP.

Documentación narrativa de experiencias y redes de investigación-formación-acción docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA

El otro grupo de investigación al que referíamos más arriba, que ha venido impulsando

de investigaciones (auto)biográficas y narrativas. Por razones de espacio, y porque eso conllevaría un exhaustivo trabajo de relevamiento que excede los límites de este artículo, sólo mencionaremos algunas de ellas con el riesgo, incluso, de omitir otras. Se trata de aquella que lleva adelante Patricia Gabbarini en la Universidad Nacional de Córdoba; la que realiza José Yuni en la Universidad Nacional de Catamarca; Ivonne Bianco, en la Universidad Nacional de Tucumán, Cristina Nosei, de la Universidad Nacional de La Pampa y otras en la Universidad Nacional de San Luis y en la Universidad Nacional de Salta. Por otra parte, en la misma Universidad de Mar del Plata, María Coria, investigadora del Centro de Letras Hispanoamericanas (CELEHIS), trabaja el entrecruzamiento entre educación, biografía y narrativa.

¹³ Revista de Educación: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ
Revista Entramados: educación y sociedad: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados>

una vinculación y una consecuente articulación con otros grupos que despliegan sus investigaciones en la intersección que forman la investigación (auto)biográfica-narrativa y el campo pedagógico en Argentina, es el que dirige uno de los autores de este artículo, Daniel Suárez, en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, bajo el nombre de Documentación Narrativa y Memoria Docente. En este caso, el interés central se relaciona con la posibilidad de desplegar y combinar ciertas prácticas (auto)biográficas y narrativas de experiencia que involucran, indefectiblemente, indagación y producción de saber por parte de los educadores y, por lo tanto, instancias sustantivas de trabajo co-participado y experiencias de auto, co y con-formación docente. Tal como lo venimos afirmando en otros trabajos (SUÁREZ, 2014), es este territorio emergente de la investigación-formación-acción docente centrada en la elaboración colectiva y la disposición pública de relatos de experiencias y narraciones autobiográficas, el que viene aportando de modos singulares, diversos y a veces disruptivos al crecimiento, la diversificación y la hibridación de géneros discursivos que caracterizan la expansión del “espacio biográfico” en el campo de la educación del país.

En los últimos quince años en Argentina esa vinculación con otros actores del campo pedagógico en torno de la investigación narrativa y (auto)biográfica tendió a enraizar en las prácticas institucionales de la formación y en las experiencias formativas colectivas. En el caso de este grupo de investigación, los motivos del interés por esta perspectiva de investigación surgieron a partir de constatar los límites metodológicos y político-pedagógicos que evidenció la “teoría del déficit” en formación docente luego del desmoronamiento de la reforma educativa neoliberal y tecnocrática de

la década de los noventa en Argentina (Suárez, 2003). El discurso reformista responsabilizaba a los docentes por la crisis educativa y el “vaciamiento de conocimientos en las escuelas” y, por tanto, fueron objeto de múltiples intervenciones desde el campo especializado de la educación. La solución reformista al problema se orientó a suministrar recursos y estrategias técnicas que reemplazaran los rudimentarios saberes de los docentes, impregnados de creencias y prejuicios, por la certeza, mensurabilidad y predicción del saber especializado, experto y científico-técnico. Los efectos de este discurso azuzaron la desacreditación del sector docente y la descalificación de su posición en el campo pedagógico y el consecuente silenciamiento o desdén de sus voces y la negación de las palabras que utilizaban para dar cuenta de la educación que practican, reflexionan e indagan de forma cotidiana y al ras de sus experiencias pedagógicas.

Como la contracara de este movimiento y su discurso, comenzó a gestarse una importante resistencia del sector docente y de una parte importante del campo pedagógico crítico a esa reforma. Por ello, las palabras, la experiencia vivida en el mundo escolar y los saberes pedagógicos construidos y reconstruidos en torno de ella por los docentes, cobraron un nuevo valor y una importante centralidad en el escenario político educativo (SUÁREZ, 2005). Este reconocimiento público y la visibilización de los “saberes de oficio” recreados en recorridos locales y singulares fueron los que permitieron la revalorización pedagógica de los sujetos de la formación docente.

Lo que queremos enfatizar es que desde hace ya algún tiempo, cada vez más proyectos y políticas educativas nacionales, provinciales y locales de Argentina estuvieron incorporando y articulando estrategias narrativas, (auto)biográficas y formativas, y también que desde los sindicatos docentes y organizaciones y mo-

vimientos político-pedagógicos se impulsaron proyectos que articularon elaboración de relatos de experiencia, desarrollo profesional y militancia educativa y social. Una parte importante de estos procesos colectivos de producción (auto)biográfica, de formación mediante la indagación narrativa de la propia práctica y de intervención pedagógica colectiva han sido coordinados por este grupo mediante procesos de investigación-formación-acción docente a través de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Muchos de estos proyectos están presentados y problematizados en profundidad en algunos trabajos de Daniel Suárez (2009 y 2012). Por eso aquí nos limitaremos, por razones de espacio, a hacer una muy sintética descripción de solo algunos de ellos.

Entre el año 2004 y 2005, el proyecto “Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar”, puesto en marcha desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo de la Organización de Estados Americanos (OEA), y del que fuimos convidados a participar como formadores de directivos y docentes que llevaban adelante prácticas inclusivas en sus escuelas, nos permitió sistematizar en documentos escritos y manuales muchos de los saberes que habíamos venido construyendo en la experiencia de impulsar proyectos de documentación narrativa como estrategia de formación docente y como medio para la reconstrucción de la memoria y el saber pedagógico. También por aquellos años fuimos invitados por el Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Santa Cruz a coordinar procesos de documentación narrativa de experiencias de desarrollo curricular en el marco del Programa “Educación de Calidad y con Equidad de aquella provincia de la Patagonia argentina. Por el mismo tiempo, un colectivo de docentes de Jardines

de Infantes Comunitarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, documentaba sus experiencias en estas peculiares instituciones que atendían a la primera infancia por fuera de la red escolar oficial. Uno de sus resultados fue la publicación de un relato colectivo que mostraba otras formas de ser docentes¹⁴.

En los años 2007 y 2008, bajo condiciones políticas e institucionales reguladas por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT), nuestro equipo formó alrededor de 200 coordinadores de los Centros de Actualización e Innovación Educativa (CAIEs) como coordinadores de procesos de documentación narrativa, que se desplegaron territorialmente en quince provincias de Argentina. Este proyecto, que se llamó “Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos”, implicó una importante movilización de actores y recursos políticos y pedagógicos¹⁵ y en su marco hemos desarrollado una cantidad interesante de materiales pedagógicos centrados en la documentación de la experiencia escolar mediante relatos de experiencia y autobiográficos¹⁶.

Entre los años 2008 y 2010, una serie de proyectos nos tuvieron experimentando meto-

14 Se trató del Proyecto “Fortalecimiento del carácter educativo de Jardines de Infantes Comunitarios a través de la inclusión de docentes”. Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Y la publicación se llamó “Otra forma de ser maestros. Una experiencia de inclusión de docentes en Jardines de Infantes Comunitarios de la ciudad de Buenos Aires”.

15 Este proceso implicó viajes, encuentros presenciales y virtuales, debates, intercambios, disputas y acontecimientos político-pedagógicos experimentados por casi mil quinientos docentes a lo largo de Argentina.

16 Entre otros podemos mencionar a Suárez, D. H. ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? (Fascículo 2) y Suárez, D. H.; Ochoa, L.; y Dávila, P. ¿Cómo escribir relatos pedagógicos? Orientaciones y ejercicios para la práctica de escritura de relatos pedagógicos. (Fascículo 4) de la Colección de Materiales Pedagógicos Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos. Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires. Buenos Aires, 2007.

dológicamente el dispositivo de la documentación narrativa en torno de experiencias pedagógicas que acontecen en espacios singulares o poco explorados por la investigación educativa convencional. En el marco de una investigación para el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), un buen número de docentes que despliegan sus tareas en contextos de encierro plantearon, a través de la producción de relatos, el campo de tensiones para la inclusión educativa que se juega en esos ámbitos (SUÁREZ, FREJTMAN, DÁVILA y BUSTELO, 2012). Al mismo tiempo, mediante la puesta en marcha del dispositivo de investigación-formación-acción, tanto docentes de educación secundaria como instructores de formación técnico-profesional indagaron narrativamente -y de ese modo problematizaron- la articulación entre ambos espacios educativos cuando se conjugan para formar para la inclusión (EYHARCHET; SUÁREZ; DÁVILA, 2012).

Otro de los procesos de investigación-formación-acción docente fue el desarrollado en los años 2011 y 2012 desde la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNPE) junto con las direcciones Provincial de Nivel Inicial y de Investigación Educativa de la provincia de Buenos Aires y fue documentado en profundidad y dispuesto públicamente en Suárez, Argnani, Dávila, Galli (2015)¹⁷

17 Se trató de los proyectos "Relatos de experiencia, docentes y prácticas pedagógicas en el nivel inicial: Reconstrucción narrativa y autobiográfica de experiencias docentes de La Matanza, San Martín y Pilar" y "Memoria pedagógica e innovación educativa en el nivel inicial. Documentación narrativa de experiencias de innovación pedagógica en redes de investigación-formación-acción entre docentes". Todo fue documentado y dispuesto públicamente en una serie de materiales pedagógicos y documentos narrativos. Luego de eso, pero ya desde la Universidad de Buenos Aires, aún seguimos profundizando este trabajo pero exclusivamente en el territorio de La Matanza, primero a través de un proyecto co-participado con la jefatura regional de educación número 3 de la provincia de Buenos Aires y luego desde los coordinadores de esa región que conformaron varios colectivos de docentes narradores.

Lo interesante de estos proyectos es que, además de conseguir que los docentes se conviertan en investigadores narrativos y (auto) biográficos de sus propias experiencias, al mismo tiempo, se posicionan como sujetos de su propia formación y desarrollo profesional¹⁸. Y esto a su vez ha impulsado la incorporación de las prácticas (auto)biográficas y narrativas en las prácticas institucionales cotidianas de las escuelas.

Otro de los proyectos fue el desarrollado en el año 2013 junto con el Instituto Rosita Ziperovich de la Asociación del Magisterio de Santa Fe (AMSAFE-CTERA)¹⁹, y logró conformar un colectivo de docentes santafecinos que co-investigan narrativa y (auto) biográficamente sus prácticas pedagógicas en la escuela y el sindicato a partir de la elaboración de relatos de experiencias. En esta ocasión, lo que resultó singular fue la revitalización de zonas de contacto bien interesantes "entre la investigación educativa académica, la formación sindical y pedagógica de los docentes, las políticas de conocimiento y reconocimiento en el campo pedagógico y las prácticas narrativas y autobiográficas que llevan adelante los sujetos desde distintas posiciones de enunciación y de discurso" (SUÁREZ, 2014, p. 775).

El año 2016 fue auspicioso para el trabajo de formación, investigación y extensión que veníamos desarrollando como dimensiones imbricadas de nuestro trabajo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Bue-

18 Y no sólo eso. También se posicionan como docentes autores de documentos pedagógicos. Así lo demuestran, por ejemplo, los cuatro volúmenes de relatos de experiencias que se publicaron desde La Matanza desde el 2012 al 2015.

19 El proyecto se llamó "Memoria pedagógica y sindical docente en la Provincia de Santa Fe. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas en redes de investigación-formación-acción entre docentes". y el sindicato docente quiso desarrollarlo como parte de las actividades que desarrollarían en el marco del Movimiento Pedagógico Latinoamericano que viene impulsando la Internacional de la Educación (IE) desde fines del año 2011.

nos Aires desde la perspectiva (auto)biográfica: por primera vez poníamos en marcha desde el Programa de Extensión la Diplomatura en Desarrollo Profesional Docente centrado en la Investigación-Acción de la Práctica y lo desplegábamos en el Municipio de San Fernando, en el conurbano norte de la provincia de Buenos Aires. Esta propuesta, que se desarrolló en 10 meses, se llevó adelante en tres momentos formativos -articulados entre sí- mediante estrategias (auto)biográficas y narrativas como metodología principal de intercambio y fortalecimiento del desarrollo profesional²⁰. En 2017 la Diplomatura tuvo una nueva edición. Esta vez, para que un colectivo de directores de Centros de Formación Técnico-Profesional de la Ciudad de Buenos Aires documente narrativamente, tematice, problematice y conceptualice sus experiencias de conducción y gestión de esas instituciones educativas singulares²¹.

A lo largo de variados proyectos de investigación-formación-acción como estos hemos podido concluir que, al invitar a los docentes a la reconstrucción de la propia palabra, de la propia experiencia y de la memoria escolar, estas iniciativas ha logrado tensionar los modos en que se diseñaban y desarrollaban las políticas públicas en materia de currículum, evaluación, formación y capacitación docente, y se han apartado fuertemente de las propuestas desautorizantes de las políticas educativas tecnocráticas que mencionábamos más arriba y a las que pretendemos combatir y rechazar. Por el contrario, se fundan como espacios y

tiempos de experimentación metodológica y política para el reconocimiento de los géneros (auto)biográficos y narrativos en la investigación educativa, en las prácticas escolares, en las políticas educativas y en la formación docente, al tiempo que legitima a los docentes como sujetos de investigación y de producción de conocimiento en el campo de la formación docente y de la investigación educativa. En otras palabras, se tornan indispensables para la visibilización de prácticas de formación que se apoyan en la producción, la lectura, los comentarios y la conversación en torno de materiales biográfico-narrativos y que, hasta no mucho tiempo tiempo, eran parte de las tácticas secretas de los formadores de formadores, pero no se documentaba públicamente. Y también, la experimentación metodológica en torno de la investigación biográfico-narrativa que se ha dado en el marco de los proyectos aquí reseñados, los convierte en referencia ineludible para reconocer y legitimar a los docentes no sólo como sujetos de formación mediante estrategias biográfico-narrativas sino -y fundamentalmente para los propósitos de este artículo- como sujetos y no como objetos de investigación educativa y de discurso pedagógico con poder de intervención pública y especializada en el "campo conceptual" de la educación (ZULUAGA y ECHEVERRI, 2003). Un nuevo territorio de revitalización y recreación del discurso y de la praxis pedagógica, en el que se puedan generar conversaciones y debates que confluyan en formas más colectivas de producción, circulación, recepción y publicación del saber y el conocimiento educativo. Ejemplo de ello es el crecimiento y la expansión en Argentina de una importante cantidad y heterogeneidad de redes pedagógicas de docentes y educadores, muchas de las cuales ponen en el centro de sus preocupaciones a la investigación docente desde variados y disímiles enfoques.

20 Estos tres momentos son: el Taller Documentación narrativa de prácticas docentes y experiencias pedagógicas; el Seminario Elementos teóricos y metodológicos de la investigación-formación-acción docente y el Laboratorio de Tematización, problematización y conceptualización de las experiencias pedagógicas. Los coordinadores de nuestro equipo a cargo de estas distintas instancias fueron: Daniel Suárez, Paula Dávila, Agustina Argñani, Cecilia Tanoni, Gladys Zarenchansky y Marina Spiridonov.

21 Esta vez, la articulación para el despliegue de la Diplomatura fue con el Observatorio de la Educación y el Trabajo de la Fundación Unión de Obreros de la Construcción de la República Argentina (ODET-FUOCRA).

Nos referimos a las diez redes nacionales que conforman lo que ellas mismas han dado en llamar el Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela²². Se trata de dinámicas configuraciones de sujetos, experiencias, saberes pedagógicos que se afianzan crecientemente como modos de organización alternativos, pero que definen reglas de composición y criterios de validación propios. Estas modalidades poco convencionales de organización político-pedagógica apelan al trabajo co-participado de docentes, formadores, educadores populares, investigadores universitarios. Si bien muchas de ellas surgieron al calor de la resistencia a las políticas tecnocráticas impulsadas por las reformas educativas neoliberales luego adquirieron una orientación propositiva y transformadora y se constituyeron en usinas de producción de saberes pedagógicos, de auto y co-formación de docentes.

Como parte de las redes que conforman el Colectivo Argentino hay una que se aloja específicamente en la intersección o concurrencia entre narrativa, (auto)biografía y formación (SUÁREZ y ARGNANI, 2011). Se trata de la Red de Formación Docente y Narrativa Pedagógicas, que estimulamos y desarrollamos desde el año 2010 desde un Programa de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y que se articula con nuestras tareas de investigación (y de docencia) que de manera integral desarrollamos desde allí. Esta red articula colectivos de docentes que llevan adelante procesos de indagación narrativa y autobiográfica de sus propias experiencias. Los nodos de la Red componen formas descentradas de organización social para la producción y divulgación de

22 El Colectivo Argentino participa a su vez de la Red Iberoamericana de Colectivos y Redes de Maestros y Maestras que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela y la Comunidad, en la que se congregan redes de España, Argentina, Colombia, Venezuela, México, Perú y Brasil.

saberes pedagógicos a través de la publicación y circulación de relatos de experiencias producidos por los propios docentes. Y se erige en un espacio horizontal de reflexión, investigación y de formación que combina instancias de trabajo colectivas e individuales. Tiene el propósito de problematizar y recrear el lenguaje y el pensamiento pedagógicos en virtud de la construcción y reconstrucción narrativa y autobiográfica de la experiencia escolar, su sistematización, publicación, difusión y deliberación pública y, en ese movimiento, tornar autores a los educadores de narrativas que dan cuenta de experiencias y saberes pedagógicos que los tienen como protagonistas y promueven el propio desarrollo profesional a través de la conversación y la (re)significación colectiva de lo experimentado, reconstruido y documentado (SUÁREZ, 2008).

Como puede verse, en el desarrollo de los proyectos de investigación de los que venimos siendo parte, la formación en investigación (auto)biográfica y narrativa de tesis y becarios se conjuga con proyectos de desarrollo profesional docente a través del despliegue de acciones de extensión universitaria que articula la Red. Este espacio de investigación, formación e intervención en red en el campo pedagógico facilitó además que el director, los investigadores, los becarios y los tesis de este equipo de investigación vengamos organizando una sucesión constante de eventos científicos nacionales e internacionales especializados que ofician de un magnífico plató para que sus integrantes interaccionemos con otros grupos que hacen investigación (auto) biográfica y narrativa en educación de la región y del mundo²³.

23 Algunos de ellos fueron nuestros persistentes Seminarios Internacionales Itinerantes por los nodos de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, que el Grupo organiza y desarrolla desde el año 2008. Solo por nombrar algunos: Seminario Internacional Itinerante "Formación, Narrativas y Redes Pedagógicas" (2012) y Seminario Itinerante "Narrativas, Formación Docente e Investigación Educativa" (2011). Otros

Estos auténticos encuentros de construcción colectiva de conocimientos han sido además la usina que permitió generar publicaciones que se convirtieron en verdaderas intervenciones discursivas, y que han permitido instalar y consolidar a la investigación (auto) biográfica y narrativa en el campo pedagógico en Argentina²⁴. Tal es el caso de la colección de libros iniciada en 2009 “Narrativas, autobiografías y educación”²⁵, que coeditan la Facul-

tad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, y que sin dudas es un material vital para la circulación de esta perspectiva y de las ideas y proyectos que se generan en torno de ella. Pues si bien venían circulando cada vez más artículos de investigadores narrativos y (auto)biográficos en congresos y revistas, la ausencia de publicaciones especializadas y monográficas sobre estas temáticas venía constituyendo un obstáculo para la generación, actualización y socialización del conocimiento vinculado con estas modalidades de investigación en la Argentina.

Como decíamos, venía habiendo en nuestro equipo de investigación una intensa producción en torno de estas cuestiones llevada adelante por su director, sus investigadores, becarios y tesis para la definición y la discusión de nuevos problemas teórico metodológicos que reclamaban su visibilización y proyección a través de eventos académicos como de publicaciones científicas. Por ello, queremos ahora dar cuenta breve e imperfectamente de esa producción que, si bien de autoría individual, no deja de ser por completo colectiva. Sin dudas, la prolífica producción intelectual que el grupo venía desarrollando desde inicios de este siglo en torno de la investigación biográfico narrativa tiene una primera oportunidad de ser condensada en la tesis de doctorado de Daniel Suárez, “Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar. Aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes”, finalizada en el año 2009. Tomándola como punto de referencia ineludible, el trabajo de todo su equipo comienza a expandirse y ramificarse. Bajo su orientación, Paula Dávila, en su tesis de maes-

han sido simposios, coloquios, jornadas, foros. Todos ellos han sido fundamentales para empezar a trabajar en redes de cooperación científica, de manera constante y tenaz con investigadores de universidades de otros países de América Latina y Europa, fundamentalmente de Brasil (universidades Federal do Rio Grande do Norte; con las de los Estados de Bahía (UNEB); con las Federal do Estado de Río de Janeiro y UNIRIO; y con la Universidad Comunitaria de Caxias do Sul); de Francia (Universidad de Paris 13 y Universidad Francois Rabelais, Tours); de México (universidades Pedagógica Nacional y Nacional Autónoma de México); de Colombia (Universidad de Antioquia); de Chile (Universidad de Chile) y de España (Universitat de Barcelona y Universitat Ramon Llull, Blanquerna; de Portugal (Universidad de Coimbra), entre otros. Como efecto de esos armados institucionales, en el año 2010 conformamos la Red Latinoamericana de Narrativas, Autobiografías y Educación (Red NAUE) y, en 2013, la Red científica de investigación biográfica en educación América latina-Europa (Red BioGrafía), en donde comparten saberes relacionados con diferentes experiencias de indagación en los diversos territorios y a través de distintas estrategias metodológicas.

24 También han aportado a la instalación de la perspectiva autobiográfica y narrativa en el Programa de Doctorado del área de Educación de la Universidad de Buenos Aires, los seminarios que ha dictado en ese marco Daniel Suárez en 2015 y en 2017, respectivamente: “Investigación educativa, formación docente y relatos de experiencia. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción docente” y “Experiencia, narrativa y (auto) biografía en la formación docente y la investigación educativa”. Y en 2018, el que desarrolla en la Universidad Nacional de La Plata, “Experiencia, narrativa y (auto)biografía en la investigación educativa”.

25 La colección es dirigida por Daniel Suárez, y se edita en articulación con colecciones homólogas coordinadas en Francia y Brasil por Christine Delory-Momberger, Elizeu Clementino de Souza y Maria da Conceição Passeggi. Hasta el momento cuenta con cuatro volúmenes publicados: *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*, de Christine Delory Momberger (2009); *Memoria docente, investigación y formación*, organizado por Elizeu Clementino de Souza y Maria da Conceição Passeggi (2010); *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente* (2011), compilado por Andrea Alliaud y Daniel Suárez; *Narra-*

tivas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria (2015), compilado por Gabriel Jaime Murillo; y dos nuevos volúmenes se encuentran en pleno proceso de edición.

tría “Escribir e interpretar la experiencia: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas”, se preocupó por estudiar uno de los momentos clave de dicho dispositivo, el de *edición pedagógica*, y así explorar sus potencialidades en tanto espacio de reconocimiento de otros escenarios y actores como lugares y sujetos de producción de saberes pedagógicos (DÁVILA, 2014). Más específicamente, ha podido examinar las estrategias para la lectura interpretativa y comentada y la reescritura de relatos pedagógicos escritos por docentes que tienen lugar en procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas y ha podido analizar las potencialidades de esas estrategias para el despliegue de procesos reflexivos y formativos entre colegas, en colectivos conformados²⁶ (DÁVILA, 2017).

Por su parte, Agustina Argnani se propuso, también en el marco de su tesis de maestría “Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un estudio en caso”, investigar los procesos de producción de saber pedagógico y las modalidades de formación docente que tienen lugar en el marco de colectivos y redes de docentes autores y lectores de relatos pedagógicos. Su tesis indaga, particularmente, los procesos de disposición pública de documentos narrativos escritos por los docentes y de su circulación en ámbitos especializados (ARGNANI, 2014). Esto es, la *publicación y circulación* como dos momentos específicos del dispositivo de documentación narrativa que resultan centrales en los procesos de *investigación-formación-acción* que ese dispositivo se propone desplegar²⁷. Cabe men-

cionar que la singularidad que reúne el trabajo de estos tres investigadores reside en que en ellos se explora, examina, analiza y reflexiona metodológicamente un dispositivo de investigación-formación-acción docente inspirado en la investigación (auto)biográfica y narrativa en educación.

No obstante, dentro del mismo equipo de la Universidad de Buenos Aires hay otras investigadoras que se dedican a estudiar diversos ámbitos educativos a través de estrategias (auto)biográficas y narrativas. Tal es el caso de Danise Granjeiro Godim (2014), cuya tesis de doctorado “La sabiduría profesional: las historias de vida de los profesores jubilados” indaga sobre el papel que el saber experiencial ocupa dentro de la formación de profesores. A través de la producción de relatos de trayectoria pedagógica de docentes jubilados, su investigación buscó definir la *sabiduría profesional* y de este modo escribir e inscribir los discursos de los docentes jubilados, antes silenciados y no documentados. También el de Cynthia Bustelo, quien en su tesis “Experiencias educativas en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica”, aborda los espacios y tiempos educativos en contextos de encierro a través de la (re)construcción de historias de vida de personas que transitaron algún tipo de experiencia de formación en la cárcel. A partir de los escritos de sí, explora experiencias significativas en situación de encierro que hayan dado lugar a algún dislocamiento en la biografía educativa, provocando cambios de posición subjetiva (Bustelo, 2015). Por su lado, en distintos trabajos Yanina Caressa estudia los modos en que las comunidades de aprendizaje profesional centradas en la producción

26 Actualmente continúa profundizando en este sentido en la tesis de doctorado que se encuentra desarrollando “Estrategias biográfico-narrativas en educación para el desarrollo profesional de docentes”.

27 Esta investigadora está desarrollando un nuevo trabajo como doctoranda en el que se interesa por prácticas y propuestas impulsadas por docentes formadores (de la formación docente inicial) que sostienen la producción de conocimientos pedagógicos como

parte constitutiva de la formación a través de la implementación de dispositivos de enseñanza apoyados en los principios teórico-metodológicos de la investigación (auto)biográfica y narrativa en educación (Argnani, en prensa).

de saber pedagógico contribuyen a redefinir las posiciones y disposiciones de supervisores/inspectores dentro del aparato burocrático escolar y cómo éstas entran en tensión y/o articulación con las establecidas y legitimadas por el sistema escolar. Y lo hace a través de la puesta en marcha de un proceso de documentación narrativa (CARESSA, 2017). Otra de las integrantes de este equipo de investigación, María Eugenia Míguez, pretende analizar (en una tesis que desarrolla actualmente) de qué manera un Plan de finalización de estudios secundarios (FINES) contribuye a la construcción de experiencias educativas en los jóvenes y adultos. Para ello, su trabajo se vuelca a la reconstrucción –a través de historias de vida- de las trayectorias educativas de los estudiantes para de comprender cómo tienen lugar estas configuraciones de lo educativo en contextos de desigualdades y diferencias sociales, culturales y educativas (CARESSA y MÍGUEZ, 2016). A su vez, en sus diversos trabajos Gabriel Roizman utiliza el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas tanto como para explorar en lo que concierne a madres y padres adolescentes y sus experiencias educativas (2012) como a la educación matemática con jóvenes y adultos o a la alfabetización inicial de infantes.

Una cartografía todavía imperfecta

El trazado del mapa que dé cuenta de manera exhaustiva del incipiente campo de la investigación (auto)biográfica y narrativa en Argentina está todavía en construcción. Y tal vez siempre lo esté. Este artículo ha sido solo un intento de cartografía todavía muy vinculado a nuestra bitácora de experiencias, a nuestro propio recorrido y búsqueda. Son notaciones de nuestra propia perspectiva del territorio, de nuestra propia participación y orientación

en él, que disponemos bajo la forma de ensayo para la elaboración de un mapa colectivo. Otras miradas, escrituras y trazados podrán aportar a su permanente recreación y también a la conformación del propio campo. La creciente activación de las redes de intercambio, asociación y colaboración entre grupos; el reconocimiento recíproco y el encuentro solidario y horizontal de investigadores, tesistas, becarios, estudiantes y docentes en diferentes espacios y momentos de conversación; la multiplicación de publicaciones conjuntas que den cuenta de la diversidad de perspectivas y experiencias de investigación; y la generación y difusión de opciones de posgrado centradas en la investigación narrativa y (auto)biográfica, pueden ser también oportunidades para que los contornos del territorio se traduzcan en mapa.

La expansión del “espacio biográfico” hacia el campo educativo en Argentina resulta evidente: la presencia de estrategias y herramientas metodológicas narrativas y (auto)biográficas en la investigación educativa, la formación de docentes y las prácticas escolares está siendo documentada y debatida, y ha logrado cierta legitimidad. Pero la delimitación de un campo local específicamente centrado en el desarrollo, debate y profundización de la investigación narrativa y (auto)biográfica en educación aún requiere de relatos, notas y bosquejos que muestren e informen perspectivas y experiencias en él. Las potencialidades de sus estrategias para impulsar procesos de construcción coparticipada o colaborativa de conocimientos sobre la experiencia pedagógica y el mundo escolar; para promover procesos y experiencias de auto, co y con-formación y desarrollo profesional docente; y para intervenir discursivamente en el campo de disputas por el sentido de lo pedagógico, requieren ser desplegadas, discutidas, profundizadas. La tarea de construir colaborativamente el mapa y

de configurar el campo son las dos caras de la misma moneda.

Referencias

ALCALÁ, María. El sinuoso camino hacia la comprensión del conocimiento docente. **Revista de Educación**, Universidad Nacional de Mar del Plata, n. 7, p. 93-102, 2014.

AGUIRRE, Jonathan; PORTA, Luis. Narrativas de una política pública innovadora en formación docente. Los "polos de desarrollo" desde las voces y relatos de los sujetos. En: FÁBRICA DE IDEAS – Historia y prácticas. Narrativas (Auto)biografías y Pedagogía: otra manera de conocer, decir y hacer las experiencias de formación, 2., 2017, Mar del Plata. **Anais eletrônicos...** Mar del Plata: CIMEd; Universidad Nacional de Mar del Plata, 2017. Disponible en: <<http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/fabricadeideas/2fi2017/schedConf/presentations>>. Aceso en: 4 abr. 2018.

ARGNANI, Agustina. **Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente**. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un estudio en caso. 2014. 184 f. Tesis (Maestría en Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2014.

ARGNANI, Agustina. Aportes del enfoque (auto)biográfico-narrativo en educación a la formación inicial de docentes: dispositivos y estrategias para la investigación de la propia práctica. En: ORCE, Victoria. (Comp.). **La educación como espacio de disputa**. Miradas y experiencias de los/las investigadores/as en formación. Buenos Aires: EFFyL, en prensa.

ALLIAUD, Andrea. **La biografía escolar en el desempeño escolar de los docentes noveles**. 2004. 292 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

ALLIAUD, Andrea. Experiencia, narración y formación docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 31, n. 1, p. 7-22, enero/jun. 2006.

ALLIAUD, Andrea. **Los artesanos de la enseñanza**. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós, 2017.

ÁLVAREZ, Zelmira; PORTA, Luis; SARASA, María C. Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. **Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado**, Granada, Universidad de Granada, v. 14, n. 3, p. 89-98, 2010.

BATALLÁN, Graciela. **Docentes de infancia**. Antropología del trabajo en la escuela primaria. Buenos Aires: Paidós, 2007.

BOMBINI, Gustavo. Prácticas de formación docente y escritura de ficción. **Cuadernos de Educación**, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, v. 13, n. 13, mayo 2015.

BUSTELO, Cynthia. Experiencias de formación – transformación en contextos de encierro. Un abordaje político-pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica. En: JORNADAS DE JÓVENES INVESTIGADORES, 8., 2015, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani; Universidad de Buenos Aires, 2015. p. 122-134.

CARESSA, Yanina. Experiencias de supervisión en un proceso de investigación-formación-acción docente. Un estudio en caso en La Matanza, Provincia de Buenos Aires. En: ORCE, Victoria. (Comp.). **La educación como espacio de disputa**. Miradas y experiencias de los/las investigadores/as en formación. Buenos Aires: EFFyL, en prensa.

CARESSA, Yanina; MIGUEZ, María Eugenia. Reconstruyendo otros modos de conocer y construir conocimiento: reflexiones en torno a la investigación (auto)biográfica y narrativa en educación. En: ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (ELMeCS) – Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de nuestra América, 5., 2016, Mendoza. **Anais eletrônicos...** Mendoza: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo, 2016. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8507/ev.8507.pdf>. Aceso en: 6 jun. 2018.

CARLI, Sandra. Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, año 25, v. 1, n. 45, p. 81-90, jun. 2016.

DÁVILA, Paula. **Escribir e interpretar la experiencia**: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas. 2014. 183 f. Tesis (Maestría en Educación, pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2014.

DÁVILA, Paula. Indagar la experiencia: la formación y la reflexión pedagógica en el proceso de producción de relatos de docentes. En: FÁBRICA DE IDEAS – Historia y prácticas. Narrativas (Auto)biografías y Pedagogía: otra manera de conocer, decir y hacer las experiencias de formación, 2., 2017, Mar del Plata. **Anais eletrônicos...** Mar del Plata: CIMEd; Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en: <<http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/fabricadeideas/2fi2017/schedConf/presentations>>. Acceso en: 7 mar. 2018.

DE LAURENTIS, Claudia. Identidad docente: herramientas para una aproximación narrativa. **Revista Entramados - Educación y Sociedad**, Mar del Plata, UNMDP, año 2, n. 2, p. 67-74, sept. 2015.

EYHARCHET, Carlos; SUÁREZ, Daniel; DÁVILA, Paula. (Coords.). **Articulando historias y vivencias**: relatos de educadores de articulación formación profesional y educación secundaria. Buenos Aires: Aulas y Andamios, 2012.

FELDMAN, Daniel. Imágenes en los relatos sobre la experiencia docente. En: ALLIAUD, Andrea; SUÁREZ, Daniel. (Orgs.). **El saber de la experiencia**: narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (EFFyL); Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2011. p. 100-113.

FLORES, Graciela. La dimensión ética de la pasión por enseñar: una perspectiva biográfico-narrativa en la educación superior. **Praxis Educativa**, v. 16, n. 2, p. 52-61, jul./dic. 2012.

FONTANA, Adriana. **La construcción de la igualdad**

en la escuela desde la perspectiva de los directores: análisis y narrativa de tres casos. 2014. 156 f. Tesis (Maestría en Diseño y gestión de políticas y programas sociales) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires, 2014.

GRANGEIRO GODIM, Danise. **La sabiduría profesional: las historias de vida de los profesores jubilados**. 2014. 276 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2014.

HERMIDA, Carola; PIONETTI, Marinela; SEGRETIN, Claudia. **Formación docente y narración**: una mirada etnográfica de las prácticas. Buenos Aires: Noveduc, 2017.

LLOSA, Sandra. Biografías educativas de adultos de sectores populares: algunos desafíos metodológicos. En: CONFERENCIA INTERNACIONAL DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, 2004, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2004.

LLOSA, Sandra. La perspectiva biográfica en educación. Reflexiones acerca de los desafíos de la combinación del abordaje cualitativo con instancias participativas. En: ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, 5., 2016, Mendoza. **Anais eletrônicos...** Mendoza: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales, 2016. Disponible en: <<http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/fabricadeideas/2fi2017/schedConf/presentations>>. Acceso en: 10 jun. 2018.

MARTÍNEZ, María; YEDAIDE, María. Una narrativa sensible de la enseñanza proyectual. En: FÁBRICA DE IDEAS – Historia y prácticas. Narrativas (Auto)biografías y Pedagogía: otra manera de conocer, decir y hacer las experiencias de formación, 2., 2017, Mar del Plata. **Anais eletrônicos...** Mar del Plata: CIMEd; Universidad Nacional de Mar del Plata, 2017. Disponible en: <<http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/fabricadeideas/2fi2017/schedConf/presentations>>. Acceso en: 3 mayo 2018.

MÓRTOLA, Gustavo. Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente: algunos aspectos biográficos previos a la formación

inicial. **Educación, Lenguaje y Sociedad**, v. 4, n. 4, p. 83-104, dic. 2006.

MÓRTOLA, Gustavo. **Enseñar es un trabajo**: construcción y cambio de la identidad laboral docente. Buenos Aires: Noveduc, 2010.

PIRELLA, María. Acerca de la autoridad en narrativas de estudiantes universitarios: algunos avances de un proyecto de investigación en curso. **Conexión, Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas**, n. 28, p. 107-126, 2010.

PIRELLA, María. Itinerarios biográficos de jóvenes estudiantes. La Universidad pública como espacio de experiencias culturales. Estudio sobre juventudes en Argentina. En: AA.VV. **Líneas prioritarias de investigación en el área jóvenes/juventud**: la importancia del conocimiento situado. Salta: Red de Investigadora/es en Juventudes de Argentina y Editorial de la Universidad Nacional de Salta. 2012. p. 315-333.

PIRELLA, María. Universidad, conocimiento y transmisión: un estudio centrado en biografías de profesores de carreras humanísticas y científicas. **Revista d'Innovació i Recerca en Educació**, v. 8, p. 31-49, 2015.

PORTA, Luis; SARASA, María Cristina. Resignificar la buena enseñanza desde la voz de docentes memorables en educación superior confrontada con Ortega y Gasset y otros académicos. **Profesorado**, v. 18, n. 1, p. 293-306, enero 2014.

PORTA, Luis; YEDAIDE, María Marta. La investigación biográfica narrativa: desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. **Sophia**, Universidad Politécnica Salesiana, n. 17, p. 177-192, 2014.

PROASI, Laura. La narrativa de la imagen como forma *otra* en la configuración de la identidad profesional de los alumnxs del profesorado. En: FÁBRICA DE IDEAS – Historia y prácticas. Narrativas (Auto) biografías y Pedagogía: otra manera de conocer, decir y hacer las experiencias de formación, 2., 2017, Mar del Plata. **Anais eletrônicos...** Mar del Plata: CI-MEd; Universidad Nacional de Mar del Plata, 2017. Disponible en: <<http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/>

[index.php/fabricadeideas/2fi2017/schedConf/presentations](http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/fabricadeideas/2fi2017/schedConf/presentations)>. Aceso en: 8 jun. 2018.

RAMALLO, Francisco; PORTA, Luis. Una investigación narrativa sobre el bachillerato argentino. En: FÁBRICA DE IDEAS – Historia y prácticas. Narrativas (Auto) biografías y Pedagogía: otra manera de conocer, decir y hacer las experiencias de formación, 2., 2017, Mar del Plata. **Anais eletrônicos...** Mar del Plata: CI-MEd; Universidad Nacional de Mar del Plata, 2017. Disponible en: <<http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/fabricadeideas/2fi2017/schedConf/presentations>>. Aceso en: 8 jun. 2018.

ROIZMAN, Gabriel. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas en los límites de la salud sexual. En: AA.VV. **Embarazo, maternidad y paternidad adolescentes**. Buenos Aires: Ed. CICCUS, 2012. p. 220-235.

SUÁREZ, Daniel. Dispersión curricular, descalificación docente y medición de lo obvio. Los efectos pedagógicos de la reforma educativa de los '90'. **Novedades Educativas**, Buenos Aires-México, año 15, n. 155, p. 44-49, nov. 2003.

SUÁREZ, Daniel. Reforma del Estado, protesta social y conflicto docente en Argentina: un caso para el estudio de la conflictividad educativa en América Latina. **Serie Ensayos & Investigaciones**, Buenos Aires, Laboratorio de Políticas Públicas, n. 5, p. 231-283, 2005.

SUÁREZ, Daniel. Docentes, narrativa e investigación educativa: la documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En: SVERDLICK, I. (Comp.). **La investigación educativa**. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007. p. 71-110.

SUÁREZ, Daniel. Orígenes, desarrollo y proyección de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en Argentina. **Boletín de noticias sobre educación**, Buenos Aires, Fundación Luminis, año 1, n. 7, nov. 2008. Disponible en: <<https://www.fundacionluminis.org.ar/>>. Aceso en: 16 dic. 2017.

SUÁREZ, Daniel. **Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar**.

Aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes. 2009. 412 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2009.

SUÁREZ, Daniel. Narrativas, autobiografías y formación en Argentina. Investigación, formación y acción entre docentes. En: SOUZA, Elizeu; BRAGANÇA, Inês. (Orgs.). **Memória, dimensões socio-históricas e trajetórias de vida**. Natal: EdIPUCS; Porto Alegre: EDUFRG; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 57-94.

SUÁREZ, Daniel. Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 19, n. 62, p. 763-786, jul./sept. 2014.

SUÁREZ, Daniel; ARGNANI, Agustina. Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, FAEEBA, v. 20, n. 36, p. 43-56, jul./dic. 2011.

SUÁREZ, Daniel; ARGNANI, Agustina; DÁVILA, Paula; GALLI, María. Reconstrucción narrativa y autobiográfica de experiencias docentes en el nivel inicial. En: PEREYRA, Ana et al. **Prácticas pedagógicas y políticas educativas**. Investigaciones en el territorio bonaerense. Gonet: UNIPE, 2015. p. 283-310.

SUÁREZ, Daniel; DÁVILA, Paula. (Comps.). **Más allá del oficio**. Relatos docentes de formación profesional. Buenos Aires: Aulas y Andamios, 2009.

SUÁREZ, Daniel; DÁVILA, Paula. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una modalidad de investigación interpretativa y una estrategia de formación de maestros. En: SOUZA, Elizeu. (Org.). **Educação e ruralidades**. Memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 353-377.

SUÁREZ, D.; FREJTMAN, V.; DÁVILA, P.; BUSTELO, C. **Entre la escuela y la cárcel**: campo de tensiones para la inclusión educativa. Informe Final de Investigación. Apoyo a Proyectos de Investigación de Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación; Facultad de Filosofía y Letras; Universidad de Buenos Aires, 2012.

VEZUB, Lea. ¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio? En: ALLIAUD, Andrea; SUÁREZ, Daniel. (Orgs.). **El saber de la experiencia**. Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (EFFyL); Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2011. p. 114-142.

ZULUAGA, Olga; ECHEVERRI, Alberto. Campo intelectual de la educación y campo pedagógico: posibilidades, complementos y diferencias. **Pedagogía y Epistemología**, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio y Grupo de la Práctica Pedagógica, Pedagogía e Historia, n. 1, p. 111-126, 2003.

Recebido em: 15.06.2018

Aprovado em: 20.08.2018

Daniel Hugo Suárez Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) y Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesor Titular Regular a cargo de la Materia Problemas Pedagógicos Contemporáneos (Ciclo de Formación General) / Educación II - Análisis de los sistemas de educación formal y no formal, y del Seminario Problemas y corrientes contemporáneas de teoría de la educación I. "Pedagogías críticas, experiencias de la praxis y movimientos pedagógicos en América Latina" (Seminario Obligatorio del Ciclo de Formación Focalizada: Teorías de la Educación). Grupo de Pesquisa Documentación Narrativa y Memoria Docente del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Director del Proyecto de Investigación "Discursos, sujetos y prácticas en la conformación del campo pedagógico. Sentidos y disputas contemporáneas en torno del conocimiento educativo, la formación y el trabajo docentes y las desigualdades educativas" (Programación UBACyT 2018-2020). e-mail: danielhugosuarez@gmail.com

Calle Púan 480, 4to piso, Oficina 428, C.P: 1406, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Argentina. Teléfono: 54 11 5287-2870 ó 54 11 5287-2869

Paula Valeria Dávila Magíster en Educación de la Universidad de Buenos Aires. Maestría en Educación “Pedagogías críticas y problemáticas socio-educativas”. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) y Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Investigadora Tesista del Proyecto de Investigación “Discursos, sujetos y prácticas en la conformación del campo pedagógico. Sentidos y disputas contemporáneas en torno del conocimiento educativo, la formación y el trabajo docentes y las desigualdades educativas” (Programación UBACyT 2018-2020). Jefa de Trabajo Prácticos de la Materia Problemas Pedagógicos Contemporáneos (Ciclo de Formación General) / Educación II - Análisis de los sistemas de educación formal y no formal, y Profesora Adjunta del Seminario Problemas y corrientes contemporáneas de teoría de la educación I. “Pedagogías críticas, experiencias de la praxis y movimientos pedagógicos en América Latina” (Seminario Obligatorio del Ciclo de Formación Focalizada: Teorías de la Educación). Grupo de Pesquisa Documentación Narrativa y Memoria Docente del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. e-mail: paulavdavila@gmail.com

Calle Púan 480, 4to piso, Oficina 428, C.P: 1406, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Argentina. Teléfono: 54 11 5287-2870 ó 54 11 5287-2869

ESTUDIOS BIOGRÁFICOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN MÉXICO¹

■ JOSÉ ANTONIO SERRANO CASTAÑEDA

Universidad Pedagógica Nacional

■ JUAN MARIO RAMOS MORALES

Universidad Pedagógica Nacional

RESUMEN

A manera de estado de conocimiento que va desde 2007 a 2017, los autores describen los modos en que opera la perspectiva biográfico-narrativa en los trabajos de investigación que los nativos del país han producido desde el campo en el sistema educativo mexicano. Exponen los tres ámbitos genéricos en los que se han desplegado deliberaciones: trayectorias de agentes en educación inicial y educación básica; trayectorias de agentes en educación media superior; trayectorias de agentes en educación superior; cada uno incluye posición en la posición. Los autores incluidos en este texto aprehenden de manera particular lo biográfico y lo enlazan con sus temas de reflexión o problemas de investigación. Más allá de la denominación de historia de vida, relatos de vida o biografía en el contexto mexicano hay un uso particular de la noción de trayectoria para dar cuenta de la escritura de la vida. Además de la diversificación de los asuntos en el sistema educativo, son variadas las fuentes teóricas o perspectivas que nutren las deliberaciones de los indagadores. Para la comprensión de lo biográfico los autores se apuntalan en diversos materiales provenientes de lenguas como el inglés, el francés o alemán, italiano y portugués. El texto finaliza con reflexiones sobre la orientación del campo, el lenguaje utilizado, las perspectivas en uso que se han desplegado para dar cuenta de la trama en que los sujetos viven su paso por la escuela.

Palabras clave: Biografía. Narrativa. Trayectorias. Sistema educativo mexicano. Estado de arte.

ABSTRACT

BIOGRAPHICAL STUDIES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN MEXICO

As a state of knowledge that goes from 2007 to 2017, the authors de-

¹ Los autores agradecemos el apoyo en la búsqueda bibliográfica de Sandra de la Rosa y Flora Ivón Jiménez, egresadas de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.

scribe the ways in which the biographical-narrative perspective operates in the research work that the natives of the country have produced in the Mexican educational system. They outline three generic areas in which deliberations have been carried out: trajectories of agents in initial and basic education; trajectories of agents in upper secondary education; trajectories of agents in higher education. Each one includes position in the position. The authors, included in this text, show that they particularly apprehend the biographical and link it with their reflection themes or research problems. Beyond the denomination of life history, life stories or biography in the Mexican context there is a particular use of the notion of trajectory to account for the writing of life. In addition to the diversification of issues in the education system, the theoretical sources or perspectives that feed the deliberations of the inquirers are varied. For the understanding of the biographical the authors are nourished of diverse materials coming from languages like the English, the French or German, Italian and Portuguese. The text ends with reflections on the orientation of the field, the language used, the perspectives in use that have been deployed to give an account of the plot in which the subjects live their passage through the school.

Keywords: Biography. Narrative. Trajectory. State of the art. México.

RESUMO ESTUDOS BIOGRÁFICOS EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS NO MÉXICO

Como um estado de conhecimento que vai de 2007 a 2017, os autores descrevem as formas em que a perspectiva biográfico-narrativa opera no trabalho de pesquisa que os nativos do país produziram no sistema educativo mexicano. Descrevem as três áreas genéricas em que as deliberações foram realizadas: trajetórias de agentes na educação inicial e na educação básica; trajetórias de agentes no ensino médio; trajetórias de agentes no ensino superior. Itens genéricos que incluem posição na posição. Os autores dos textos revisados apreendem o biográfico e o vinculam aos seus temas de reflexão e problemas de pesquisa. Além das denominações história de vida, histórias de vida ou biografia, no contexto mexicano, há um uso particular da noção de trajetória para explicar a escrita da vida. Além da diversificação de questões no sistema educacional, as fontes ou perspectivas teóricas que alimentam as deliberações dos inquiridores são variadas. Para a compreensão do biográfico, os autores nutrem-se de diversos materiais em diferentes idiomas: inglês, francês ou alemão, italiano e português. O texto termina com reflexões sobre

a orientação do campo, o idioma utilizado e as perspectivas em uso que foram implantadas para dar conta da trama em que os sujeitos vivem sua passagem pela escola.

Palavras-chave: Biografía. Narrativa. Trayectorias. Sistema educativo mexicano. Estado da arte.

¿La experiencia vivida?
Esa expresión es una tautología.
La experiencia siempre es vivida

Jean Grondin

Estado de arte, estado de conocimiento, estado de la cuestión son denominaciones que se le han dado en México —desde finales de la década de los años setenta y principios de los ochenta del siglo pasado— a la valoración de la producción sobre un tema, en tanto fase preliminar en el proceso indagador (JIMÉNEZ, 2009). Desde 1981, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa ha promovido la elaboración de estados de conocimiento sobre el campo educativo. Si bien los investigadores han tomado criterios específicos de boca a boca, se ha diferenciado al estado de arte como el conocimiento de frontera de un campo a la manera de los *handbook*. El estado de conocimiento —o estado de la cuestión— es la búsqueda amplia de producción sobre un campo con delimitaciones temporales y geográficas que, con base en criterios específicos, tiende a la categorización de la información recabada (DALLE, 2005). Con base en éstas ideas emprendimos el presente trabajo que espera dar luz sobre cómo en México se ha realizado investigación en el campo biográfico-narrativo en el sistema educativo mexicano en el periodo establecido.

Este artículo, por un lado, se enlaza a una serie de reflexiones que hemos desarrollado sobre la constitución de los campos de conocimiento y sobre lo idiosincrático de los temas (BECHER, 2002), asuntos y modos de escritura que dan vida al ámbito biográfico. Además,

asume en su confección las ideas que en *Mexican educational system* se han planteado para la elaboración de estados de conocimiento. Caracterizados como

[...] el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Esto permitiría identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada. (RUEDA, 2012, p. 4)

En esta investigación retomamos la caracterización indicada. El trabajo da continuidad al expuesto en Serrano y Ramos (2014), donde planteamos los enlaces entre la cultura local y la configuración de las ciencias sociales en México para cogitar sobre el ámbito biográfico en educación en el periodo que va del 2003 al 2013. En el presente texto cambia la temporalidad y la selección de los textos. Primero, describimos las argumentaciones de los autores sobre lo biográfico vinculadas el ámbito educativo y, después, establecemos un balance general de lo expuesto.

No sobra señalar que los estados de conocimiento son una investigación bibliográfica para la construcción de conocimientos en una rama específica de saber y están orientados a la exposición del sentido que los autores analizados le dan al tema en cuestión. Tomamos a cada texto como una totalidad y buscamos en cada una de las partes las relaciones internas de producción de significado, como una manera de unir lo fenomenológico y lo her-

menéutico. Es una manera de poner en acto el enunciado “Comprender, según Ricoeur, no es entonces, ante todo, dar un sentido, sino *captar un sentido dado* que se perpetúa más allá de su lugar inicial de enunciación” (FOESSEL, 2008, p. 33, cursivas del autor).

Para este trabajo, realizamos una búsqueda inicial en diferentes bases de datos sobre el tema de lo biográfico, nos apoyamos en palabras clave: “biografía”, “enfoque narrativo”, “historias de vida”, “relatos de vida”, “historias orales”, “relatos de formación”, “relatos de prácticas”, “trayectorias escolares”, “trayectorias biográficas”, “trayectorias institucionales”. La búsqueda, organizada en una base de Excel, arrojó 119 textos de diversa índole y de variadas formas de difusión². La prolijidad de documentos nos llevó a establecer criterios: informes con referentes concretos, informes elaborados por mexicanos durante el periodo indicado que estuviesen publicados (dado que eso indicaría algún efecto de circulación entre la comunidad académica) como libros, capítulos de libros y artículos en revistas especializadas. Por la extensión y características de publicación, no se incluyeron tesis de grado y de posgrado. Además, nos centramos en bibliografía que complementa la analizada en Serrano y Ramos (2014).

Los documentos encontrados nos permitieron afinar nuestro objetivo: inventariar, delinear las tonalidades sobre lo biográfico durante la década del 2007 al 2017 en informes de investigaciones con los criterios arriba expuestos. Metodológicamente procedimos al análisis del material con base en las siguientes preguntas: ¿cuál es el sentido propio que le dan a lo biográfico?, ¿cuáles son los autores que retoman en sus deliberaciones?, ¿cómo resuelven lo metodológico en sus indagacio-

nes?, ¿cuáles son los resultados que exponen? El corolario de esta tarea es el texto que el lector tiene en sus manos.

Creemos que los criterios de agrupación ya son un acto de violencia hacia el mismo texto. Empero, el estilo argumentativo seleccionado pretende dar voz a los autores con su particular talante. Al final, como en Serrano y Ramos (2014), planteamos algunas cuestiones que —en continuación con aquel y en particular a partir de la producción mostrada en este texto— nos dejaron en tanto deliberaciones sobre el movimiento del campo.

Hemos visto las ventajas de hacer cortes de caja en los campos de conocimiento en los que participamos y promovemos la misma estrategia en nuestros estudiantes. Material que dio cuerpo al libro *Formación de profesionales de la educación: sujetos, reflexión y producción de saber* (ORTIZ y SERRANO, 2016), en donde mostramos la costumbre sana de sabanear, de sublimar al voyerista que otea artículos y libros sobre el ámbito biográfico narrativo. Costumbre que lleva a posicionarse sobre lo producido y proyectar nuevas brechas y, en el camino, —fiel a la metáfora geográfica relativa a la noción de campo— percibir huecos, rendijas, hendiduras, oquedades, fisuras en el interminable camino de dar cuenta de la vida de los sujetos en contextos escolarizados. El lector encontrará una invitación para posicionarse y, tal vez, localizar filones que permitan el usufructo de algún yacimiento en el amplio terrero de lo biográfico-narrativo. Dada la reiteración de lo biográfico ligado a la noción de trayectoria, con base en ella organizamos los diferentes apartados. Para el análisis y exposición de los textos seleccionados tomamos como referencia el sistema educativo mexicano: trayectorias de agentes en educación inicial y educación básica; trayectorias de agentes en educación media superior; trayectorias de agentes en educación superior.

² La difusión, organización en el campo educativo aún son deficientes. Procuramos delimitar el trabajo y recoger la mayor cantidad de trabajos más reconocemos que este acercamiento no recupera toda la producción generada en la década indicada.

Trayectorias de agentes en educación inicial y educación básica

En este primer rubro encontramos investigaciones de diverso calibre, con una misma orientación, el trabajo biográfico alrededor de la idea de trayectoria, ya con énfasis en la trama individual o la trama ligada a la comprensión de prácticas. Hemos organizado el apartado en tres rubros: trayectoria de maestras y maestros; trayectorias subdirectores; trayectorias de supervisoras.

Trayectoria de maestras y maestros

Salazar y Sánchez (2016) investigan sobre estudiantes mujeres —de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) con Tecnologías de la Información y la Comunicación diseñada por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)— que, simultáneamente, son trabajadoras en centros comunitarios y estancias infantiles del Gobierno del Distrito Federal, dedicadas a la atención en educación inicial y preescolar. Parten de las siguientes preguntas “¿cuáles son los procesos formativos que han vivido estas profesoras a través de su trayectoria profesional? ¿de qué manera se forman como docentes en la práctica? ¿Cuáles son los procesos formativos que viven como alumnas de la LEP?” (SALAZAR y SÁNCHEZ, 2016, p. 16). El estudio tiene un fin doble, tener información de la formación recibida y de la apropiación de la formación a partir de los relatos que ellas elaboran con indicaciones de las docentes. Fundamentan el trabajo en el campo biográfico-narrativo a partir de las Goodson (etapas en la vida), de ideas de Bourdieu (trayectoria), de Bolívar (enfoque biográfico), enlazan con ideas de Ricoeur (narratividad) para enmarcar pautas culturales y de Bajtin (lenguaje) en relación con el relato

biográfico que las estudiantes construyen en el dispositivo de investigación. Para las autoras, las trayectorias consisten en acercarse a la vida personal y profesional. Metodológicamente la que bautizan como investigación experiencial: “abarca cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal” (SALAZAR y SÁNCHEZ, 2016, p. 18).

Perciben a la narrativa, a la escritura de la historia de vida de cada estudiante, como un dispositivo para verse a sí mismas en lo que han sido y lo que son como mujeres con proyectos profesionales. En la escritura las estudiantes construyen su trayectoria. Las investigadoras asientan que la trayectoria es (caracterización directamente vinculada con los planteamientos de Bourdieu) “la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente, o grupo, en un espacio que es cambiante en sí mismo” (SALAZAR y SÁNCHEZ, 2016, p. 19) que permiten comprender las vivencias de las profesoras en el trabajo que efectúan ante las demandas de la institución. En su construcción asumen las ideas de Goodson de etapas, como una forma de analizar los momentos y sus vericuetos para alcanzar su proyecto de devenir profesionales de la educación. Metodológicamente, inician con la escritura de la trayectoria profesional. Después, profundizan en la vida personal de las estudiantes, una manera de enlazar lo social con lo personal que favorece procesos reflexivos. Luego —con los escritos elaborados—, construyen categorías para dar cuenta de la visión del mundo de las estudiantes. Más adelante identifican cinco etapas.

Quezada (2015), en “Trayectorias formativas e historias institucionales en la configuración de identidades: el caso de los maestros de educación especial”, indaga sobre los procesos, espacios, actividades y mecanismos con los que la escuela contribuye en la construc-

ción de la identidad, dice, “la construcción subjetiva del sentido la realiza el actor desde su situación biográfica”. Recurre a dos espacios escolares: la enseñanza de la historia en la escuela y el análisis de prácticas educativas para su enseñanza. En el abordaje conceptual recurre a aspectos socioculturales y territoriales sustentado en Giménez, Durkheim, Berger, Luckmann, Giddens; y en las nociones de *habitus* y *ethos* de Bourdieu para la construcción de identidades socioterritoriales. El acercamiento a la temática lo realiza, por un lado, desde la narrativa histórica con técnicas como el análisis del discurso, el análisis comparativo, el análisis semántico y el análisis político conceptual (p. 68) y, por otro, desde la etnografía con observaciones, entrevistas a profesores y a niños estudiantes, relatos biográficos (p. 68-69). Finaliza con reflexiones sobre los trayectos recorridos por los profesores, en la enseñanza (sentidos, contenidos identitario, narrativa oficial, posturas, pasión o indiferencia, respeto o veneración) y los estudiantes (referentes adquiridos en hogares, comunidades, medios de comunicación); aspectos socioterritoriales que inciden en el proceso de configuración de identidades en los contextos escolares.

Quezada indica que, si bien, “en la conformación de identidades no puede hablarse de modelos preestablecidos que llegan a reproducirse e imponerse” (p. 95), en las trayectorias escolares de los alumnos —en particular en los dos espacios escolares estudiados por la autora (enseñanza de la historia, prácticas educativas)—, la escuela provee un modelo, uniforma sentidos y significados, genera y refuerza el sentido de pertenencia hacia orígenes y procesos comunes que no están aislados de los referentes adquiridos en otros contextos (familiares, sociales, comunitarios, medios masivos) a partir de lo cual “se apropian de una identidad socioterritoriale los niños y jóvenes estudiantes” (p. 94).

Por su parte, Toriz (2015) en “Transformaciones de la profesión docente como una institución y malestar en la escuela secundaria pública” indaga sobre la relación del malestar del profesor y la institución de la profesión docente. El abordaje teórico lo realiza desde las ideas de malestar, sociedad de conocimiento, psicología social y profesión con los recursos de Schvarstein, Castillo, Esteve, Berger y Luckmann, Dubet, Vela, Käes, Gaujelac. Elabora trayectorias del profesorado vía entrevistas a profundidad (Rubio y Varas) y la noción de trayectorias profesionales del profesorado (Bertaux). El trabajo realizado con las trayectorias de maestros de una escuela secundaria pública lo brindan elementos para mostrar las relaciones entre la institución de la profesión docente en dos momentos (años ochenta y noventa); compara la relación entre profesor y estudiantes, el cambio en los contextos escolares, institucionales (SEN), de la vocación docente y de las características de ambos sujetos.

Trayectorias subdirectores

Navarro (2015) dedica un amplio estudio para comprender la función directiva. Se apoya en la tradición biográfico-narrativa, para el caso recurre a un abanico amplio de información. El entramado que permite la construcción de los relatos biográficos adhiere a la noción de trayectoria un tesoro lingüístico particular “*fuerzas conductoras, puntos de cambio, marca*” (NAVARRO, 2015, p. 70, cursivas del autor). Además, recurre “*al concepto de socialización*”, al de “*liderazgo y dirección*” y a los de “*dominación y la legitimación de la autoridad*” que le “*permiten hermanar una mirada común e integrar un marco teórico para la interpretación y sustento de los relatos*” (NAVARRO, 2015, p. 71, todas cursivas de la autora).

Con base en la idea de Bourdieu sobre trayectoria (“serie de posiciones sucesivamente

ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones”, 1997 p. 82), Navarro incorpora la idea de itinerario para referirse a la cronología de las posiciones ocupadas por los sujetos. “Los itinerarios, en conjunto con los cambios y los motivos que lo originan, configuran el estudio de las trayectorias” (NAVARRO, 2015, p. 73). Para una mejor exposición de los itinerarios, la autora retoma cinco orientaciones conceptuales: la primera, “fuerzas conductoras... el principio generado del cambio de posición”; otro es el de “punto de cambio... sería el proceso que rompe la relación entre la secuencia previa y posterior al evento en cuestión” (NAVARRO, 2015, p. 74); un concepto más es el de marca, referido a lo que tiene efecto de constitución en el ámbito profesional; luego, introduce la noción de trayecto que sería aquello que los sujetos efectúan antes de la llegada a la dirección de la escuela, propone tres tipos de trayectos: el formativo, profesional y laboral; finalmente, la institución, advierte que ninguna trayectoria se realiza fuera del contexto, en tanto comunidad que da sentido a la identidad lograda. Para el análisis del material, Navarro recurre a diversas tradiciones en ciencias sociales: socialización, Berger y Luckmann; liderazgo, dirección, Bolívar; dominación, Weber.

El trabajo lo ubica en la investigación narrativa, modalidad de la investigación cualitativa que tiende a trabajar desde la perspectiva biográfica con los relatos que los sujetos presentan en las entrevistas. Para la autora, la entrevista a profundidad es la vía regia para la construcción de los datos de las experiencias, vivencias que mediante el recuerdo acceden al presente, no sin antes pasar por la criba de la subjetividad —inherente a los individuos que han sido marcados por el mundo cultural, efectos de la socialización— que lleva a la elaboración continua del mundo que les rodea. Lo que

la autora obtiene en los relatos es la conexión establecida por la memoria y el recuerdo pues “los relatos biográficos no son idénticos a las vivencias sino semejantes.” (NAVARRO, 2015, p. 110). Además, reconoce el lugar del establecimiento de relaciones cronológicas. En el proceso de indagación, la entrevista formó parte de otros tipos de instrumentos: un cuestionario de identificación de participantes, cuatro guiones de entrevista a ser cubiertos en cada integrante, una bitácora de observación para las entrevistas. Entre diversas aportaciones, concluye que el sistema educativo no tiene una definición clara del puesto y que son los sujetos concretos que le dan sentido al rol institucional.

Trayectorias de supervisoras

Rivera (2015) recurre a los relatos de prácticas desde las nociones planteadas por Bertaux al respecto. El trabajo de Rivera —Aportes teórico-metodológicos para el estudio de las prácticas en contextos institucionales: el caso de las supervisoras en educación preescolar— toma como objeto de estudio el caso de las supervisoras de preescolar para trazar sus prácticas en contextos institucionales. El abordaje teórico proviene de autores como Berger y Luckmann, Dubet, Etkin y Schvarstein, Enríquez y Bourdieu. En la noción de trayectoria recurre a De Certeau y para el relato de práctica se apunala en Bertaux. Rivera señala que una de sus preocupaciones básicas “estaba relacionada con el interés de estudiar las prácticas sin reducirlas a su dimensión subjetiva o a una colección de relatos biográficos de carácter fenomenológico aislados del campo en el que se producen y adquieren sentido” (RIVERA, 2015, p. 304-305). Para los relatos de práctica, Rivera se nutre de entrevistas a profundidad a fin de mostrar “cómo interpretan, interiorizan y significan las supervisoras los objetos, fines

y medios que otorgan algún tipo de significado a la función de supervisión, con base en los patrones y modos de institucionalización configurados a nivel histórico” (RIVERA, 2015, p. 305). En las conclusiones indica que el trabajo —vía relatos de práctica— le brindó elementos para señalar que la supervisión “forma parte de un entramado institucional y distinguir a la supervisión como parte de un campo de relaciones más amplio como la educación básica. A las supervisoras como sujetos sociales... con una trayectoria rural e individual” (p. 317) que en su práctica “condensan la multiplicidad, heterogeneidad y pluralidad de objetos, finalidades, formas de institucionalización, recursos y significados sobre la supervisión” (p. 318). Reconoce que las trayectorias son el “resultado de un largo proceso de acumulación y apropiación singular de conjunto de experiencias diversas, constituye un elemento importante para comprender estas diferencias” (RIVERA, 2015, p. 318).

Trayectorias de agentes en educación media superior

A nivel mundial, el sector de educación media superior es uno de los menos estudiados y donde se concentran buena parte de los problemas a atender, por lo menos en México. El apartado expresa la deserción de estudios en el rubro y el poco eco de la perspectiva biográfico-narrativa en educación. El apartado muestra dos temáticas: trayectorias de estudiantes, trayectorias de jóvenes y trayectorias de madres adolescentes.

Trayectorias de estudiantes

En el texto coordinado por Guzmán y Saucedo (2007) encontramos diversos trabajos enfoca-

dos al acercamiento a jóvenes, en particular de educación media superior (bachillerato) que recuperan la experiencia de los sujetos con propósitos y perspectivas variopintas. Al trabajar con los textos, identificamos tres de ellos que atienden al tema de lo biográfico desde los descriptores indicados. Por un lado, Saucedo (2007) orienta su indagación al abordaje del papel de la escuela desde la experiencia de los estudiantes mediante la elaboración de relatos de vida. Acude a entrevistas a profundidad para trabajar la narrativa bajo la perspectiva de Bruner y la construcción de relatos de vida planteada por Becker; además se apoya en autores como Ochs y Capps, Wertsch, Portelli e Irwin para el abordaje y organización de las narraciones y los relatos. Trabajó con jóvenes y sus padres pertenecientes a un contexto de “hogares ferrocarrileros”. Organiza los relatos a partir de dejar o regresar a la escuela y considerar el estudio como condición y proyección de vida. Encuentra “respuestas diversas hacia la escolaridad” (p. 40), los vínculos con los contextos social y escolar —conflictos y correspondencias—, el valor de la escuela; refiere la reflexión de los jóvenes en torno al abandono de los estudios y sus expectativas de vida laboral y la reescritura permanente de sus vidas y de la escolarización; que la llevan a discurrir sobre la necesidad de “pensar las trayectorias escolares como recorridos, como construcciones que se van dando paso al tiempo y para los cuales no hay sentidos prefigurados del todo ni puntos de arribo seguros” (p. 41).

Por su parte, Velázquez (2007) quien se preocupa por la experiencia de ser estudiante en preparatoria. Perfila su trabajo desde la noción de trayectoria de Bourdieu. Caracteriza la trayectoria ideal y, vía los relatos, expone los hallazgos en torno a los giros en las trayectorias escolares interrumpidas: trayectorias unirre-

gresionales, trayectorias multirregresionales, trayectorias regresionales. Además de recuperar los relatos que abordan la experiencia de ser examinados al ingreso y las dificultades en el proceso de adaptación en este nivel educativo. En el análisis se apoya en Machado Pais, Craine, Romani, Lansén, Dubet y Martuccelli, Jackson, Coulon, entre otros. En las reflexiones finales indica: “hoy se hace necesario entender la diversidad de los modos de ser estudiante, lo que permitirá comprender que la convivencia entre diferentes estudiantes con diferentes formas de sentir y valorar, diferentes *habitus*, diferentes trayectorias” (p. 66).

Merino y Ramírez (2007), en “la construcción subjetiva de la identidad en las autobiografías de estudiantes adolescentes”, se proponen analizar narrativas autobiográficas de jóvenes de preparatoria de la UNAM, en particular, “su proceso de desarrollo psicosocial” (p. 171). Sostiene su trabajo con referentes teóricos sobre la identidad, las tecnologías del yo, (Erikson, Freud, Foucault), además se apoya en Anna Freud para aproximarse al tema de la adolescencia y a Blos en las “estaciones de paso” (hitos en el desarrollo progresivo) y Piaget, Inhelder, Kohlberg, Elkind, entre otros. A partir de estos referentes acomete “la tarea analítica interpretativa «atrapar» al yo autor de la narrativa autobiográfica” (p. 173). En las autobiografías encuentra diversas posiciones y zonas en torno a la identidad de los estudiantes como: negativa, confusión, difusión, crisis y conquista. Los aspectos abordados en las narrativas, dice, son “Los hilos, los tintes y colores, las formas y texturas de ese tejido que es la autobiografía” (p. 190) y que los estudiantes bordan con los trayectos recorridos en entornos familiares, escolares y culturales. Además, el trabajo con las narrativas le permitió vislumbrar procesos alrededor de la identidad de género; la lucha por su identidad; aspectos de autoestima y desempeño académico;

la prolongación de la adolescencia entre otros y cuestionarse sobre la atención escolar-académica-de desarrollo que se da a la condición y problemática adolescente en los sistemas educativos.

Trayectorias de jóvenes

Franco (2015) orienta su trabajo a identificar las “marcas identitarias [de los estudiantes] a partir de procesos de apropiación del espacio escolar como un espacio público constitutivo y referencial” (FRANCO, 2015, p. 37) a partir de dos referentes: trayectoria escolar y pertenencia. Asume la noción de identidad desde los planteamientos de Dubar, Dubet y Mantuccelli y Giménez. Metodológicamente, apela a la narrativa biográfica desde Giménez y a la etnografía planteada por Geertz y Thompson, Woods. Toma como referente de estudio un bachillerato en Tepeojuma, Puebla, un municipio en el que la migración (nacional o internacional) se convierte en una forma o proyecto de vida para los jóvenes. Concluye que los sujetos entienden la lógica de ser estudiantes por el recorrido entre los niveles de escolarización. Asimismo, los sujetos advierten los “ejes rectores para lograr *el deber ser*”, la *disciplina* y el éxito (p. 62). Añade que “es el espacio escolar donde los sujetos aprenden “desde la producción de sentido, la trama social de lo que se va llegando a ser desde el proceso de formación escolarizado” (p. 63).

Trayectorias de madres adolescentes

García (2016) apuntala su indagación sobre las madres adolescentes en contexto de pobreza en el “método biográfico y curso de vida”. Para ello, se plantea ocho preguntas, la primera de ellas es “¿Cuáles son las distintas trayectorias sexuales reproductivas que recorren las ado-

lescentes hasta que tienen el primer hijo?” (GARCÍA, 2016, p. 21). Pregunta que le dirige su atención al tratamiento de los asuntos relativos a la trayectoria escolar y a los itinerarios laborales.

Para dar cuenta de su objeto de estudio, García emplea tres metodologías “i) investigación de campo y documental... ii) encuesta aplicada a la población... iii) 19 entrevistas biográficas a madres y adolescentes” (GARCÍA, 2016, p. 21). La autora seleccionó a mujeres incluidas en el sector de alta marginación que se embarazaron antes de los dieciocho años. Para explicar desde el punto de vista social, construye la categoría de marcadores de vulnerabilidad para dilucidar “las condiciones de desventaja y precariedad que se encontraron en las biografías de las madres adolescentes” (GARCÍA, 2016, p. 20). En el tema de la vida sexual y reproductiva elabora la categoría de trayectoria sexual reproductiva. Con ella descifra “la secuencia de eventos relacionados al embarazo y los significados diferenciados que éste tuvo en los embarazos de las adolescentes” (GARCÍA, 2016, p. 20).

De entrada, la narrativa devela la subjetividad de las mujeres entrevistadas dado que “recuperan y articulan los eventos y procesos que forman parte de la trayectoria sexual reproductiva... considera, además de la secuencia de eventos, los significados que las mujeres adolescentes elaboran en torno a ellos” (GARCÍA, 2016, p. 70). Sirve como marco a sus afirmaciones los puntos de vista desplegados por las teorías de la vida cotidiana (Berger y Luckman; Heller; Goffman; Garfinkel; Shutz; Wolf). En su conjunto, los autores coinciden en asentar que la vida cotidiana es el lugar de la continuidad/discontinuidad del mundo social, o en su versión social el espacio de la reproducción social de los hombres particulares.

El día a día es el territorio de la configuración de “la reproducción social a través de

sus prácticas, valores, creencias, aspiraciones y necesidades” (GARCÍA, 2016, p. 68). Desde tales barruntos, la autora rubrica su adscripción al método biográfico, revela las marcas de adscripción y la relación entre el mundo micro y macro social. La ventaja del método es que “permite acceder al sentido local de la vida, que de ningún otro modo es posible reconstruir, porque la biografía permite el acceso a esos cuadros culturales dentro de los cuales entran en acción el conocimiento del otro y de sí” (GARCÍA, 2016, p. 65). Recurrir a lo biográfico es dar cuenta de las formas de edificación del yo y mostrar “las valoraciones que la persona hace de estos acontecimientos y de su propia vida. Se trata de un retorno al sujeto y a los significados” (GARCÍA, 2016, p. 66).

Entonces, lo biográfico es un recurso para construir las trayectorias —escolar, laboral, familiar, de pareja— y develar en los relatos a quienes acompañan, a la interrelación de las personas con la familia, los pares y otras personas quienes colaboran en la organización de patrones y vínculos. Para García

[...] el concepto de trayectoria supone la noción de agencia, ya que no necesariamente las personas se apegan a las reglas y expectativas de su grupo, por eso no todas las personas que comparten un momento sociohistórico tienen el mismo curso de vida... es un proceso complejo en el cual se articula un sistema de dispositivos institucionales —familia, escuela, trabajo— y procesos de socialización... en el que interviene la subjetividad... en el caso de la trayectoria importan el grupo social de origen, el nivel de educación alcanzado, el tipo de trabajo al que se accede con él y la valoración social del mismo. (GARCÍA, 2016, p. 67)

De lo arriba expresado se desprende que el paso, el tránsito y el cambio de la trayectoria da cuenta de las transiciones. Transiciones y trayectorias están conectadas y las primeras no se entienden si no se toma en cuenta el grupo social de pertenencia. Por ejemplo, dos

mujeres podrían ser madres a la misma edad y desertar de sus estudios en el mismo periodo, pero “lo que signifique la maternidad para una y para otra será diferente de acuerdo a su posición en la estructura social” (GARCÍA, 2016, p. 67). Caracteriza a los argumentos de la autora el alejamiento de la noción de proyecto de vida que “implica un tipo de racionalidad más compleja y de proyección a futuro que no es común en este contexto” (GARCÍA, 2016, p. 74), su lugar lo ocupa la idea de expectativa. García analiza la biografía bajo “tres mediaciones entre la estructura y las acciones del sujeto: las relaciones familiares, el binomio escuela trabajo y la relación de pareja” (GARCÍA, 2016, p. 75).

Trayectorias de agentes en educación superior

El sector de educación superior ha recibido en el país atención especial por los grupos de investigadores. Los temas se han diversificado, sin que exista lejanía de los autores o nociones que constantemente aparecen en el medio académico. Los temas que en la producción resaltan son: trayectorias de científicos; trayectorias de académicos en educación superior; prácticas de institucionalización; trayectorias estudiantes de educación superior; trayectorias de profesionales de la educación.

Trayectorias de científicos

Montiel (2014) se interroga sobre “las condiciones en que se construyen trayectorias académicas de prestigio” (p. 23) de científicas que participan en el desarrollo de conocimiento de frontera en tres instituciones pertenecientes a la Universidad Nacional Autónoma de México: el Instituto de Biotecnología (IBT-UNAM); el Centro de Radioastronomía y Astrofísica (CRyA-UNAM); el Instituto de Neuro-

biología (INB-UNAM). En especial, se plantea las preguntas “a) ¿cuáles fueron los recursos con que lograron construir una trayectoria de prestigio?; b) ¿cuáles fueron las condiciones que les permitieron una participación consolidada en la comunidad científica nacional e internacional?” (MONTIEL, 2014, p. 28). En la investigación se recurre a lo biográfico como la exposición de los itinerarios acaecidos por los agentes en tanto cumplen el rol de científicas y su relación con la configuración de las instituciones en donde laboran y la configuración del campo de conocimiento en donde realizan su producción.

Para dar cuenta del recorrido de cada una de las científicas, expone algunas consideraciones vinculadas: la formación en investigación científica, las comunidades académicas que cobijaron la formación, el contexto institucional particular, la inscripción en diversos grupos que promovieron la participación en redes y circuitos de producción, la configuración personal de estilos de liderazgo, la dirección de investigación y su participación en la institucionalización de los campos de conocimiento.

En su investigación sobre mujeres académicas, construye los tres casos con base en cuatro estrategias. Por un lado, utiliza la entrevista, desde la tradición etnográfica, como un vehículo para obtener enunciados que en la asociación de ideas producen temas de conversación relativas a su realidad y la manera en que perciben su inserción en las condiciones instituciones de las cuales son elemento rector para la producción de saber científico. La segunda estrategia fue recurrir a la revisión del Currículum Vitae Único (CVU) que se encuentra en la base de datos del Conacyt en la que se registra la trayectoria académica de los investigadores mexicanos como forma de dar cuenta de la producción, los espacios formativos, la producción científica, los agentes y

lugares de producción científica, así como los diversos reconocimientos recibidos. El CVU es la “oficialización de un discurso sobre sí mismo” (GARCIA SALORD, 2010: 5, citado en MONTIEL, 2014, p. 27). En tercer lugar, consultó otras bases de datos asociadas al registro de la producción científica de los académicos en México y, finalmente, los documentos institucionales que proporcionaron más datos sobre el recorrido efectuado en la institución que les permitió llegar al lugar en donde en estos momentos se localizan en la producción científica.

En tanto noción, “la trayectoria alude a los tramos que podemos reconstruir... identificando un recorrido posible y ofrece la descripción de la dimensión temporal de las prácticas, permite ver el ritmo y la duración de un proceso (continuidad, discontinuidad, intervalos)” (GARCIA SALORD, 2001: 5 citado en MONTIEL, 2014, p. 29). Para la autora, en la presentación de trayectorias se desvela el capital cultural, simbólico, social, económico, político, nociones vinculadas directamente a Pierre Bourdieu.

Del análisis efectuado a las trayectorias la autora construye tres configuraciones —una continuidad en formación científica, la apertura y construcción de un campo, una participación consolidada—. Concibe a la configuración como al “entretejido dinámico que implica una síntesis, a partir de nuevas integraciones como expresión de prácticas sociales, en las que confluyen no sólo contextos sino también múltiples construcciones de sujetos” (MONTIEL, 2014, p. 32).

En la exposición de las trayectorias muestra parte del registro de entrevista y de las condiciones objetivas de su producción, textos, proyectos, titulados. Al concluir advierte que las trayectorias se edifican ante la tensión con el contexto institucional, las políticas institucionales que movilizan a las universidades y el interés del sujeto por el campo.

En continuidad con la temática, Izquierdo (2015) coloca la mirada en la identidad académica de científicos soviéticos inmigrantes en México en la década de los noventa. El texto se centra en la exposición del abordaje teórico-metodológico de la investigación en la que pretende, por un lado, trazar los procesos de formación y construcción del pensamiento en torno a la ciencia soviética; por otro lado, esbozar el trabajo académico de los científicos en los dos países y las representaciones de su trabajo en el mundo de la ciencia. Muestra el origen del interés de la autora al objeto de estudio y su construcción: “la identidad [académica de los científicos soviéticos] y el enfoque biográfico” (IZQUIERDO, 2015, p. 128). Esboza el acercamiento al estudio de migraciones de científicos y, en particular, a trabajos sobre identidad académica realizados desde la dimensión biográfica, las trayectorias, los procesos de socialización e institución con la lectura de trabajos de García, Grediaga, Landesman, Hickman, Parra, Fortes, Lomnitz, Chavoya, Yurén, Navia, Saenger.

En particular, la autora se arroga el enfoque biográfico a través del relato de vida planteado por Bertaux para, vía el método cualitativo interpretativo, “tener acceso a la memoria de los científicos migrantes” (IZQUIERDO, 2015, p. 134) y “realizar el análisis de la información” (IZQUIERDO, 2015, p. 140). Además, se apoya en argumentos de Landesmann, Hickman, Parra, Marinas y Santa Marina. Izquierdo trabaja con quince científicos inmigrantes en México provenientes de la ex URSS. Con la entrevista accede —vía las narrativas de los entrevistados— a los relatos de vida organizados en seis ejes: “orígenes sociales; la socialización y la formación en la ciencia; el trabajo científico en la ex URSS; el proceso migratorio; el trabajo académico en México y las representaciones de ser un científico en México” (IZQUIERDO, 2015, p. 139).

Trayectorias de académicos en educación superior

Romo y Cruz asumen las ideas de *ethos*, de Bourdieu; grupo e individuo, de Geertz; identidad de Dubar y Hall para efectuar un estudio comparativo con el uso de historias orales entre las carreras de Turismo y Psicología en la Universidad de Guadalajara. Asumen los supuestos de Bertaux sobre las historias orales: “Este abordaje posibilita estudiar un fragmento particular de la realidad socio-histórica y trabajarla como objeto social” (ROMO y CRUZ, 2015, p. 44). Se apoyan en la entrevista como estrategia de recolección de datos, sin mencionar las fuentes o tradiciones al respecto. Lo biográfico es asumido como técnica, en sus palabras “Utilizamos la técnica de relatos de vida porque nos interesa comprender tanto los procesos de interrelación entre los sujetos como los significados que construyen y se expresan en lo cotidiano, en la práctica profesional del académico.” (ROMO y CRUZ, 2015, p. 45). Retoman, asimismo, los autores que han trabajado en México el asunto de las trayectorias de grupos institucionales para establecer tipologías de profesores integrantes de la institución, para el caso de los psicólogos: “fundadores”, “los de afuera”, “los de la vieja guardia”, “psicólogos udegistas”. No se asume la misma tipología para exponer los datos de los profesores de turismo.

Romo (2015), en el texto “La memoria en la reconstrucción de culturas académicas. Relatos de vida y arribo de la primera psicopedagogía a la Universidad Autónoma de Nuevo León [UANL]” hace un acercamiento a los aspectos teórico-metodológicos y el análisis de los relatos de vida y el vínculo de la memoria individual-colectiva. Traza la vida familiar, las migraciones (exilio y situación sociopolítica en su país de origen), la vida profesional y el contexto de la carrera de pedagogía en la

UANL. Conceptualmente, la autora acude a la concepción de relatos de vida de Bertaux y Geertz y a la noción de *historizar* de Ricoeur para remitirse a la memoria y sus procesos de constitución. Esboza los cruces, cambios, sentidos de las líneas temporales narradas por la entrevistada; los sentidos de sus historias (institucionales, grupales) que pone en juego los procesos de constitución de los sujetos a partir de los relatos biográficos —construidos a partir de la recuperación de la memoria— en tres momentos: el contexto histórico y el lugar de la mujer en el campo educativo; los aspectos teórico-metodológicos, el *habitus* académico y el trabajo con los datos empíricos desde la hermenéutica y la perspectiva biográfica narrativa; la exposición, interpretación y análisis de la narrativa de la entrevistada en torno al papel del contexto en la trayectoria académica.

González (2015) trabaja con relatos autobiográficos de investigadoras mexicanas con la finalidad de exponer “los *elementos* y *momentos* del contexto que las empoderaron para decidirse a incursionar en el plano paradigmático (filosófico-epistemológico) de la construcción teórica de lo educativo (GONZÁLEZ, 2015, p. 181). En su texto exhibe la influencia del pensamiento —Kant, Hegel, Rousseau, entre otros— que, de alguna manera, “excluye a las mujeres de su capacidad racional” (p. 183); y los argumentos metodológicos asumidos, la adhesión a la hermenéutica sin buscar metarrelatos o verdades generalizables y a los aspectos biográficos desde los planteamientos de Bonolio y Bertaux con las propuestas de la entrevista biográfica y los relatos de vida. En su trabajo elige cuatro investigadoras en el campo de la educación a partir de una consulta a investigadores internacionales e investigadoras nacionales, para trabajar entrevistas a profundidad y recuperar narrativas autobiográficas. En el análisis elabora categorías y las relaciones entre ellas. Identifica

momentos clave en las vidas de las entrevistadas y agrupa las trayectorias en temporalidades —familiares, institucionales, geopolíticas, teóricas—, contrasta las narrativas con los *curricula vitarum*, emplea herramientas teóricas para el análisis de la información.

En el texto la autora expone sus hallazgos en las temporalidades planteadas, a partir de las cuales traza la influencia de los contextos en cada etapa —madres, padres, escolarización, el momento histórico, el entorno geopolítico—. Concluye con reflexiones en torno a la estrategia metodológica utilizada y el *corpus* “de información significativa para responder mi pregunta de investigación” (GONZÁLEZ, 2015, p. 216). Asimismo, indica que, la estrategia metodológica utilizada le permite “evitar la comparación cuantificativa de acontecimientos” y centrarse en “el análisis diacrónico/sincrónico de la información y la contrastación de los hallazgos contra aspectos contractuales de las trayectorias” (p. 216).

Por su parte, Perales y Jiménez (2011) argumentan la pertinencia para estudiar las historias de vida de los docentes desde Bolívar, Eisner, Jackson y Fernández. Asumen la idea de *habitus* de Bourdieu. Indican la conveniencia de colocar en el centro de la discusión el punto de vista de los docentes para comprender tanto las condiciones del contexto educativo como para “abrir posibilidades para reformar, reestructurar y repensar la enseñanza” (PERALES, JIMÉNEZ, 2011, p. 143). Metodológicamente recurren a planteamientos de diversos autores para mostrar dos estrategias de escritura: el relato y la historia de vida. En ambos casos, exponen las narrativas de docentes que trazan el recorrido, así como el *habitus*, disposiciones y relaciones intersubjetivas, que siguieron en su elección y vínculo con el campo educativo. Dan cuenta de la forma en que en los relatos o historias de vida individuales es posible vislumbrar la generalidad social.

Güelmes (2015) emprende la tarea de “explicar y comprender” (p. 97) a los maestros de educación especial. Se centra en sus características, la elección de carrera, la forma como se constituyen y se autorrepresentan. Asume la perspectiva biográfica con el propósito de, a partir de sus historias de vida, dar voz a maestros especialistas en educación. Recurre a entrevistas y se apoya en los planteamientos de Weber, Stalamacchia, Coninck y Godard, Balán y Jelin, Bertaux con el propósito de “dar cuenta de esa historia de formación” (GÜELMES, 2015, p. 101) como maestros en educación especial de sordos y ciegos, vinculada a la historia institucional, la historia vivida previa a la carrera y la historia en el contexto familiar. En las historias presentadas, los entrevistados abordan los antecedentes de la medicina y de la educación especial a mediados del Siglo XX para la conformación de estructuras curriculares, perfiles, los compromisos y formación de sus maestros, la ausencia del ejercicio práctico en el proceso formativo y, en general, el trato secundario a la formación de maestros especialistas en la educación de sordos y ciegos por el énfasis en la formación de maestros para la educación de anormales mentales.

Prácticas de institucionalización

Zamora (2015), por su parte, se ocupa de elaborar relatos de vida con base en los planteamientos de Bertaux para abordar las “prácticas de institucionalización de la investigación educativa” (p. 221) en unidades de la Universidad Pedagógica Nacional. Trabaja con diez profesores distribuidos en tres sedes UPN: Ajusco, Mexicali y Pachuca. Para el análisis de la información construye categorías teóricas desde la perspectiva de autores como Berger y Luckmann, Bourdieu, Schvarstein y de Certau, a partir de los cuales elabora las trayectorias profesionales de los informantes. Aborda las

construcciones socio-históricas, las tensiones entre trayectorias profesionales e historia socio-institucional y la relación de la trayectoria profesional con la historia institucional.

En el cierre de su texto, Zamora señala que las trayectorias de los académicos no siguen un recorrido lineal, el entramado contractual—familia, social, laboral, institucional— y las formas de apropiación de los sujetos las convierten en trayectorias complejas ajustadas a las situaciones que enfrentan. Reconoce, además, aspectos particulares en las trayectorias de los sujetos que conforman la actividad y prácticas de investigación en la UPN que remite a dos temporalidades: de génesis y subsecuentes (fundacionales, de desarrollo y de cambio); e, indica, las “trayectorias se decantan singular e institucionalmente conforme a la *carrera académica* emprendida por cada sujeto” (p. 255). El trabajo con trayectorias y con la identificación de tramas significativas, dice Zamora, “ayudan a ubicar a nuestros académicos como *sujetos sociales singulares*” (p. 256).

En el mismo sentido trabaja Hickman (2015) al abordar las trayectorias y procesos de institucionalización. La autora se enfoca a trabajar con académicas de la Universidad Veracruzana para vincular la trayectoria de un grupo con una disciplina particular, la psicología y su institucionalización. Para ello, recurre a diversas nociones y autores. En torno a la institucionalización recupera a Enriquez y Brunner; a Charlie y De Certeau al hablar sobre dimensiones simbólicas y culturales. El mismo De Certeau le aporta elementos para trabajar las trayectorias y, metodológicamente, Bertaux le brinda la noción de relato de vida para privilegiar “la narrativa, la interpretación y la descripción de un fragmento de vida de los sujetos en situaciones institucionales diversas” (p. 266). A lo largo del texto, la autora aborda diversos momentos en las trayectorias de los sujetos articulados a los momentos

institucionales; desvela encuentros, vínculos, rupturas, la fundación y legitimación de la carrera de psicología, así como estrategias de formación, socialización, difusión. En el cierre de su trabajo, señala el abordaje de los procesos de institucionalización e identifica cómo los trayectos e identidades de los sujetos son atravesados por aspectos subjetivos, simbólicos e imaginarios y “marcan de múltiples formas los modos en que ciertas ‘realidades’ (sociales, políticas, universitarias, entre otras) se configuran” (p. 291).

Trayectorias estudiantes de educación superior

Serrano y Ramos (2017b) sostienen que la relación entre lo biográfico y lo narrativo es eco de los *giros* que se han planteado en las ciencias sociales: lingüístico, cotidiano, pragmático, hermenéutico, afectivo, que bosquejan nuevas formas de superar los dualismos (individuo/sociedad, naturaleza/cultura, entre otros). En su conjunto, reivindican al sujeto como agente que activamente participa en el devenir social, en la construcción de sentido para otros y para sí mismo. Al mismo tiempo, el enlace de lo biográfico y narrativo transvasa argumentaciones de tradiciones emparentadas con las preocupaciones del interaccionismo simbólico, el pragmatismo, la fenomenología y la hermenéutica, tales como: el mundo simbólico, lo prerreflexivo, la historicidad de la experiencia, el diálogo interno en el sujeto de la experiencia (SERRANO, et al, 2015). Lo biográfico deja de ser cuestión metodológica, para los autores se trasmuta en una forma de mirar los asuntos humanos.

En los asuntos biográficos resulta central el vocablo experiencia, retomado desde los planteamientos deweyanos (SERRANO, 2013; SERRANO y RAMOS, 2016, 2017a), como construcción histórica de lo acaecido en el mundo

de vida. Los autores se valen de otras nociones como saber, sujeto, reflexión para dar cuenta del material empírico producido al tomar como objeto de trabajo las trayectorias de estudiantes de educación superior y los procesos de formación de docentes (SERRANO, 2014). Articulan en ambas preocupaciones la idea de que el yo en el proceso formativo se configura en el posicionamiento diferenciado de la trayectoria que construye al querer concretar el imaginario planteado en las circunstancias sociales e históricas en las que transcurre su vida (SERRANO, 2016a; SERRANO y RAMOS, 2014, 2017b; RAMOS, 2016; RAMOS y SERRANO, 2017).

Asumen que el sujeto es activo al tomar para sí su proyecto formativo y se posiciona de variadas formas ante el entorno cultural. Si bien es cierto que lo institucional constriñe, también es el hecho de que el sujeto dispensa un sentido especial, una vida propia a las instituciones sociales (SERRANO, RAMOS, 2016; SERRANO, RAMOS, 2017c). Principio válido para dar cuenta de las relaciones entre los sujetos y los campos de conocimiento: en la biografía individual se localizan las formas de organización de los campos académicos. Son los sujetos concretos que proponen temas, modos argumentativos, adhesiones a paradigmas y proyectan problemas que se convierten en asuntos del campo de conocimiento (SERRANO y FURLAN, 2011; SERRANO, 2011).

Los autores han enlazado la trama de lo biográfico y lo narrativo en su modalidad de intervención para favorecer proceso de formación de docentes con el fin de generar procesos de mejora en las prácticas educativas. Se posesionan de la teoría de la indagación de Dewey para favorecer procesos reflexivos de innovación educativa (SERRANO, 2009; SERRANO, 2012b), para catapultar el saber del docente como vía para reflexionar sobre su lugar social en tanto educador e indagador de su saber sobre lo escolar (SERRANO, 2012a, 2014). Sos-

tienen una perspectiva artesanal para la documentación de la experiencia de los sujetos: la entrevista como un saber de implicación que tiende a la producción de sentidos, del lado del entrevistador y del entrevistado (SERRANO, 2016b). La perspectiva descrita ha permitido al grupo de trabajo asumir los argumentos arriba esbozados en diversas producciones de tesis de maestría y doctorado.

Trayectorias de profesionales de la educación

Torres (2011) aborda la transfiguración del pensamiento autobiográfico de la individualidad a la escritura y a compartir con los otros el ser, el estar con el mundo. La autora recurre al trabajo realizado en un seminario con estudiantes de posgrado (UPN y UNAM) para dar cuenta de la forma como, vía la escritura autobiográfica, los participantes, incluida ella misma, se posibilita la mirada hacia la propia vida a través de la asunción “del pasado y el futuro por el presente” (TORRES, 2011, p. 252).

La autora enlaza ideas en torno a la memoria, la escritura autobiográfica, con un esquema tripartita sobre el *incipit* (comienzos, principio o inicio), la *ruit* (itinerario) y el *exit* (conclusión). Sostiene el papel del lenguaje en el trabajo autobiográfico para que el sujeto se conozca a sí mismo y resignifique los escenarios vivenciales. A partir de las nociones de narración, experiencias, tiempo, desvela las maneras en que los sujetos (profesionales de la educación) tejen, vía las autobiografías, “recuerdos, percepción, voluntad y deseo” (TORRES, 2011, p. 258). Nutre sus tesis con la exposición de un mosaico de extractos autobiográficos escritos por los participantes del seminario del que desprende diversas posiciones, decisiones que se juegan en la profesión educativa (docentes, maestros, universitarios).

Torres (2012) toma como objeto de reflexión la trayectoria de una formadora de formadores para analizar de los tiempos, espacios y territorialidades en su autobiografía. Recupera la idea de escrito autobiográfico de Kaës —ligado a la tradición institucional— y las nociones de territorio-espacio las trabaja con las ideas de Ricoeur y Perrot. Destaca aspectos de la ruralidad del sujeto de estudio, “su participación política como espacio de articulación gremial y cultura en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación y la Coordinadora Estatal de Normales del Estado de Oaxaca” (2012, p. 52).

Reflexiones

Sin duda, analizar la producción sobre un campo de conocimiento permite organizar cartografías sobre su configuración, además de establecer las correspondencias entre las formas de producción de saber local y las orientaciones que circulan a nivel internacional. El saber producido alrededor de lo que agrupa la denominación de escritura de sí se ha manufacturado como oposición a los grandes paradigmas del siglo pasado que tendían a anular las voces de los sujetos particulares. El saber biográfico se instituye como un giro hacia el sujeto concreto. En las ciencias sociales, su génesis se localiza en los trabajos abanderados desde la perspectiva del interaccionismo simbólico por Thomas y Znaniecki [1918/1927] (*The Polish Peasant in Europe and America*, 1996). Otras tradiciones entrarán al embate para abonar en la fundamentación del campo biográfico: fenomenologías, hermenéuticas y pragmatismos —habría lugar para los existencialismos—.

Los textos confeccionados en la década que analizamos exponen sus filias y fobias. Combinan perspectivas metodológicas. En el terreno encuentran filones o vetas que abonan a los estilos distintivos de reflexión y a los ob-

jetos, problemas o preguntas planteados por los investigadores en el camino de la indagación que han seleccionado. En el *hit parade* de la filiación están los argumentos ligados a Bourdieu, Berger y Luckman, Goffman, Garfinkel, Shutz, Schütze, Elder, Heller, Goodson, Ricoeur, Dubar, Halbwachs, Bolívar. Algunos de ellos fundadores de los barruntos que organizan —en las ciencias sociales— la tradición cualitativa sobre las que se asientan las argumentaciones del campo biográfico. Otras deliberaciones se desprenden de autores que han continuado el campo o de los que han puesto en juego argumentaciones ligadas a investigaciones concretas y que, en el trayecto, han elaborado nociones *ad hoc*.

La traducción de nociones amplias, o de principios argumentativos de las tradiciones mencionadas a objetos concretos de indagación, ha llevado a la edificación de razonamientos particulares alrededor de los sujetos o poblaciones indagadas, previamente seleccionadas. En ese sentido, se localizan elaboraciones que abonan a un mestizaje fructífero o a producciones *bizarres* que sostienen sus elucidaciones —dualistas o deterministas— contra los cuales bregó el punto de vista cualitativo. Los que trabajamos en el campo tendríamos que colocar mayor vigilancia a nuestros trabajos. Sin duda, se requiere mayor vigilancia epistemológica para los que hemos asumido la escritura de sí como ámbito de producción académica y sobre los cuales organizamos trayectos de formación para incluir a sucedáneos en el campo *auto-bio-graphie* (GUSDORF, 1991).

Las producciones relatadas se han adherido —en sus tesis— a los diversos *giros* que desde el siglo pasado impactan las argumentaciones, deliberaciones u objetos de indagación. Un tesoro lingüístico acompaña a cada posición. El giro a lo cotidiano nos orienta a localizar a las interacciones sociales del día a día; el giro lingüístico da nuevos contenidos

a la idea de sujeto; el hermenéutico va de la mano de la comprensión y del círculo hermenéutico; el giro pragmático nos induce a pensar la definición de la situación de la acción social; el giro narrativo sostiene que la vida se vive como historia; el giro afectivo asume la sociedad afectiva como su égida. No todos los giros han provocado el sismo previsto, pero de todos ha abrevado el campo biográfico en las ciencias sociales. Este movimiento tiene variadas deliberaciones, acompañado de tradiciones lingüísticas propias: inglés, francés, alemán; unidas en los textos dan pie a nuevas orientaciones y variados objetos de trabajo.

Cabe particularizar el especial acento que en el contexto mexicano se da a lo biográfico. La noción de *trayectoria* merece su biografía particular y está por escribirse. Una referencia central es el texto de 1991 elaborado por Riemann y Schütze (en lengua alemana, Schütze se ha dedicado a reflexionar sobre los asuntos biográficos. La traducción de su obra resultará altamente relevante). Los autores hacen una breve reseña de la emergencia de la noción de trayectoria en los trabajos de las primeras camadas de investigadores ligados al interaccionismo simbólico. La cuna de la noción de trayectoria parece ser La escuela de Chicago. Los investigadores estuvieron atentos al sufrimiento de los sujetos y querían dar cuenta del proceso a través de nociones como *carrera* o *pasaje de estatus*, pero advirtieron la debilidad de éstos para dar cuenta de los intrínquilos entre lo externo y lo individual. La noción de trayectoria viene a ser el eslabón. Para Riemann y Schütze “Order in life is mobilized by institutional expectation patterns and by stretched-out biographical action schemes. Institutional expectation patterns refer to the normative principle of biography, and biographical action schemes to its intentional principle” (1991, p. 339). De ahí el paso a la propuesta de Bourdieu —autor que desata diversas pasiones entre los académi-

cos— que resuena en varios de los documentos expuestos en este texto, dice “la noción de trayectoria como serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio, en sí mismo en movimiento, y sometido a incesantes transformaciones” (1997, p.82). De esta caracterización se forman seguidores y se cohesionan objetos. Además, la literatura en el campo *bio* adosa otras nociones o las toma como sinónimos: itinerarios, travesías, recorridos.

De lo anterior se desprende un tema a deliberar: ¿hablamos de lo mismo cuando utilizamos palabras diferentes y recurrimos a autores de diversas tradiciones?, ¿están en la misma sintonía —al interior de las perspectivas fenomenológicas, hermenéuticas, pragmáticas o interaccionistas— las historias de vida, los relatos de vida, los testimonios, las trayectorias, los itinerarios o travesías? En el mismo orden de cuestionamientos está el epítome de lo biográfico: ¿son equiparables —desde distintas perspectivas— la vivencia, la experiencia, la experiencia vivida, el acontecimiento, el evento crítico?

Vale una mirada a las consideraciones mostradas acerca del sujeto en las indagaciones. En los textos existe una idea del sujeto que va desde un sujeto activo, constructor, a un sujeto constreñido por su mundo social y reproductor de las condiciones existentes, a pesar de que se apunte la existencia de salidas posibles a su mundo de vida. Además, los textos deliberan sobre los sujetos o población a partir de la cual confeccionan los datos y, en general, lo denominan como sujeto *colaborador*.

Entre investigador (patrocinado ya sea por su institución o por resultar victorioso en la convocatoria de una agencia con un monto de dinero) y la población (objeto de los escrutinios de) existe asimetría en todos los planos. En los escritos hay un movimiento, reconocimiento de la diferencia o elaboración de mati-

ces que, bajo la idea de colaboración, diluyen la asimetría. De informante a colaborador, sin los rendimientos que para los académicos tiene la indagación: puntajes en sistemas de becas, títulos académicos, reconocimiento social o simbólico en el instituido mercado académico. En cambio, la población lo que posee es la experiencia —relatada por otro—.

Un punto más para examinar es el tipo de estrategia —o el bricolaje de ellas— que se arrebuja bajo argumentaciones que oponen lo cualitativo versus lo cuantitativo y que se unen bajo la consideración de “metodologías mixtas”. ¿Hay algún número en las indagaciones que se coloque sin que él mismo ya sea una cualidad del objeto? ¿Este tipo de consideraciones no son la reivindicación del dualismo contra el cual se oponen los fundadores del pensamiento cualitativo actual? Habrá que hacer un balance de pérdidas y ganancias que hemos tenido con el uso de los manuales de investigación en ciencias sociales que han perdido la veta de cogitación filosófica y que no dejan de apostar, en los hechos, por una visión empírico-analítica bajo la intención de “complementar” la lectura de la realidad.

Antes de finalizar, el lenguaje que utilizamos en la descripción de lo cualitativo es un síntoma. Utilizamos metáforas que ponen en jaque nuestra adhesión epistemológica: *nuestra perspectiva muestra cómo lo externo e interno actúan en el campo educativo* (expresión que reivindica una posición dualista); *el sujeto es portador de experiencias* (da la idea de que las experiencias y el sujeto están separadas, las experiencias vienen al lado, se olvida que el sujeto es experiencia); *el sujeto y la institución* (el sujeto ya es institución). Estamos a la víspera de elaborar nuevas metáforas para dar cuenta del sujeto sin oponer subjetividad a objetividad. Las metáforas de la intersubjetividad están por venir y superar nuestra herencia dualista.

Sin duda, llama la atención sobre la aprehensión de lo cualitativo como paradigma, modo de explicación, perspectiva y la ausencia notable de dar cuenta de la implicación de los sujetos en el proceso indagador. En la confección del conocimiento en las ciencias sociales, en particular para el campo biográfico, valdría la pena “usar la subjetividad propia de toda observación como camino real hacia una objetividad auténtica, no ficticia” (DEVEREUX, 1977, p. 20). Para finalizar cabe recordar las palabras de Devereux:

No es el estudio del sujeto sino el del observador el que nos proporciona acceso a la *esencia* de la *situación*. Los datos de la ciencia son entonces triples:

1. El comportamiento del sujeto.
2. Los “trastornos” producidos por la existencia y las actividades observacionales del observador.
3. El comportamiento del observador: sus angustias, sus maniobras defensivas, su estrategia de investigación, sus “decisiones” (= su atribución de un significado a la observado). (DEVEREUX, 1977, p. 22)

Referencias

- BECHER, Tony. **Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas**. Barcelona: Gedisa, 2002.
- DALLE, Pablo et al. **Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.
- DEVEREUX, George. **De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento**. Ciudad de México: Siglo XXI, 1977.
- FOESSEL, Michaël. Pensar lo social: entre la fenomenología y hermenéutica. En: DELACROIX, C.; DOSSE, F.; GARCÍA, P. (Dir.). **Paul Ricoeur y las ciencias humanas**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2008. p. 29-43.

FRANCO, Martha Josefina. Configuración de identidades estudiantiles. El caso de jóvenes de un bachillerato en un contexto migratorio. En: LANDESMAN, Monique. (Coord.). **Instituciones educativas, trayectorias e identidades de sus sujetos**. Ciudad de México: UNAM POSGRADO; Díaz de Santos, 2015. p. 37-66.

GARCÍA, Gloria Elizabeth. **Mi hijo, lo mejor que me ha pasado. Una aproximación a los significados de las trayectorias sexuales reproductivas de madres adolescentes en contexto de pobreza**. Ciudad de México: Imjuve; Sedesol, 2016.

GONZÁLEZ, María Marcela. Transgrediendo la razón moderna. Aportes metodológicos para analizar las relaciones entre contexto y trayectorias de investigadoras educativas mexicanas. En: LANDESMAN, Monique. (Coord.). **Instituciones educativas, trayectorias e identidades de sus sujetos**. Ciudad de México: UNAM POSGRADO; Díaz de Santos. 2015. p. 179-220.

GÜEMES, Raquel. Trayectorias formativas e historias institucionales en la configuración de identidad. El caso de maestros de educación especial. En: LANDESMAN, Monique. (Coord.). **Instituciones educativas, trayectorias e identidades de sus sujetos**. Ciudad de México: UNAM POSGRADO; Díaz de Santos. 2015. p. 97-126.

GUSDORF, George. **Auto-Bio-Graphie. Lignes de vie 2**. París: Odile Jacob, 1991.

HICKMAN, Hortensia. Trayectorias académicas de fundadores y la institucionalización de la carrera de Psicología de la Universidad Veracruzana en Xalapa. En: LANDESMAN, Monique. (Coord.). **Instituciones educativas, trayectorias e identidades de sus sujetos**. Ciudad de México: UNAM POSGRADO; Díaz de Santos. 2015. p. 261-292.

IZQUIERDO, Isabel. Identidades e inmigración: los científicos soviéticos en los espacios mexicanos de investigación y docencia. En: LANDESMAN, Monique. (Coord.). **Instituciones educativas, trayectorias e identidades de sus sujetos**. Ciudad de México: UNAM POSGRADO; Díaz de Santos. 2015. p. 127-145.

JIMÉNEZ, Mariela Sonia. La construcción del estado del arte en la formación para la investigación en el posgrado en educación. En: PACHECHO, Teresa; DÍAZ

BARRIGA, Ángel. (Coords.). **El posgrado en educación en México**. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2009. p. 123-151.

MERINO, María del Carmen; RAMÍREZ, Teresita. La construcción subjetiva de la identidad en las autobiografías de estudiantes adolescentes. En: GUZMÁN, Carlota; SAUCEDO, Claudia. (Coords.). **La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela**. Ciudad de México: UNAM; Pomares, 2007. p. 171-193.

MONTIEL, María Araceli. **Vínculos, transferencias y deseo de saber. Reconstrucción de trayectorias académicas de prestigio: tres casos de la UNAM**. Ciudad de México: ANUIES, 2014.

NAVARRO, Claudia. **La antesala del ascenso a la dirección. Trayectorias de subdirectores de secundarias mexicanas**. Ciudad de México: COMIE, 2015.

ORTIZ, Pedro; SERRANO, José Antonio. (Coords.). **Formación de profesionales de la educación: sujetos, reflexión y producción de saber**. Iguala: PEFEN SEP; CAM-Iguala; UPN Teloloapan SEP, 2016.

PERALES, Felipe de Jesús; JIMÉNEZ, Luz. Relevancia de las historias de vida de las y los docentes en la investigación cualitativa. En: SERRANO, José Antonio; RAMOS, Juan Mario. (Coords.). **Trayectorias: biografías y prácticas**. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2011. p. 137-153.

QUEZADA, Margarita de Jesús. La escuela como formadora de identidades socioterritoriales. En: LANDESMAN, Monique. (Coords.). **Instituciones educativas, trayectorias e identidades de sus sujetos**. Ciudad de México: UNAM POSGRADO; Díaz de Santos, 2015. p. 67-96.

RAMOS, Juan Mario. Socialización en la educación básica: familia e imagen del maestro. En: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menina Barreto; FERREIRA, Márcia Santos. (Orgs.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016. p. 283-300.

RAMOS, Juan Mario; SERRANO, José Antonio. La escritura autobiográfica de jóvenes y adultos en educación superior. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 5, n. 10, p. 77-89, 2017.

RIEMANN, Gerhard; SCHÜTZE, Fritz. Trajectory as a basic theoretical concept for analyzing suffering and disorderly social processes. En: MAINES, David R. (Ed.). **Social organization and social process: essays in honor of Anselm Strauss**. New York: Gruyter, 1991. p. 333-357. Disponible en: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-7214>>. **Aceso en: 23 maio 2018.**

RIVERA, Lucía. Aportes teórico-metodológicos para el estudio de las prácticas en contextos institucionales: el caso de las supervisoras de educación preescolar. En: LANDESMAN, Monique. (Coord.). **Instituciones educativas, trayectorias e identidades de sus sujetos**. Ciudad de México: UNAM POSGRADO; Díaz de Santos. 2015. p. 293-324.

ROMO, Rosa Martha. La memoria en la reconstrucción de culturas académicas. Relatos de vida y arribo de la primera psicopedagoga a la Universidad Autónoma de Nuevo León. En: LANDESMAN, Monique. (Coord.). **Instituciones educativas, trayectorias e identidades de sus sujetos**. Ciudad de México: UNAM POSGRADO; Díaz de Santos; 2015. p. 149-178.

ROMO, Rosa Martha; CRUZ, Evangelina. Identidades profesionales e historia heredada en académicos universitarios. **Perfiles Educativos**, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, v. XXXVII, n. 149, p. 42-59, 2015.

RUEDA, Mario. Presentación de la Colección. La investigación educativa en México (1992-2002). En: WEISS, Eduardo. (Coord.). **La investigación educativa en México, 1993-2001**. Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003. p. 3-15.

RUÍZ, María Mercedes. **La secundaria para trabajadores vista a través de sus estudiantes: voces de exclusión desde la otra educación**. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación; UNAM, 2012.

SALAZAR, María de Lourdes; SÁNCHEZ, María de Lourdes. **Narrativas biográficas y trayectorias profesionales de educadoras del Gobierno del Distrito Federal, mujeres, madres, maestras**. Ciudad de México: UPN, 2016.

SAUCEDO, Claudia. La importancia de la escuela en

las experiencias de vida de los estudiantes: su valoración retrospectiva a través de relatos de vida. En: GUZMÁN, Carlota; SAUCEDO, Claudia. (Coords.). **La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela**. Ciudad de México: UNAM; Pomares, 2007. p. 23-43.

SERRANO, José Antonio. Innovar a partir de la reflexión de la práctica educativa. En: Secretaría de Educación Pública. **Cultivar la innovación. Hacia una cultura de la innovación**. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 2009. Disponible en: <<http://biblio.upmx.mx/textos/21944.pdf>>. **Aceso en: 25 maio 2018.**

SERRANO, José Antonio. Trayectoria(s) en la enseñanza de la teoría educativa y la docencia reflexiva. En: SERRANO, J. A.; RAMOS, J. M. (Coords.). **Trayectorias: biografías y prácticas**. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2011. p. 123-135.

SERRANO, José Antonio. Periplos e inquietudes en la elaboración de trayectorias biográficas. **Revista Educación**, Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, año 3, n. 4, p. 101-114, 2012a.

SERRANO, José Antonio. Indagación y narratividad en educación: intervenir e investigar. En: ABRAHÃO, María Helena; PASSEGGI, María da Conceição. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo I. Natal: EDUFERN; Salvador: EDUNEB; Porto Alegre: EDIPUCRS; CNPQ, 2012b. p. 115-137.

SERRANO, José Antonio. Experiencia, narrativitat i formació. **Quaderns d'educació contínua, del Centre de Recurs i Educació Contínua**, Valencia, v. 28, p. 5-21, 2013.

SERRANO, José Antonio. Develar el saber de los docentes en las narrativas (auto)biográficas. En: ABRAHÃO, María Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014. p. 197-214.

SERRANO, José Antonio. La educación básica: la experiencia en el oficio en el ser estudiante. En: PERIN P.; CUNHA J. L. da.; MACIEL, L. A. (Orgs.). **Experiências**

formativas e práticas de iniciação à docência. Curitiba: CRV, 2016a. p. 149-164.

SERRANO, José Antonio. La entrevista: entre zozobras y salir victorioso en la indagación. En: SOUZA, Elizeu. (Org.). **(Auto)biografías e documentação narrativa. Redes de pesquisa e formação.** Salvador: EDUFBA, 2016b. p. 261-284.

SERRANO, José Antonio; FURLÁN, Alfredo. Posiciones en la configuración del campo de formación de docentes en educación superior. En: SERRANO, J. A.; RAMOS, J. M. (Coords.). **Trayectorias: biografías y prácticas.** Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2011. p. 73-121.

SERRANO, José Antonio et al. Lo biográfico, pases de estafeta y diálogo inter(intra)disciplinario: experiencia y narratividad. **Revista Inter-Legere**, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN, n. 16, p. 140-160, jan./jun. 2015.

SERRANO, José Antonio; RAMOS, Juan Mario. Boceto del espacio biográfico-educativo en México (20003-2013). **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. XIX, n. 62, p. 831-858, 2014.

SERRANO, José Antonio; RAMOS, Juan Mario. El sujeto: saber, institución y cultura. En: ORTIZ, Pedro; SERRANO, José Antonio. (Coords.). **Formación de profesionales de la educación: sujetos, reflexión y producción de saber.** Iguala: PEFEN SEP; CAM Iguala; UPN Tloloapan SEP, 2016. p. 15-32.

SERRANO, José Antonio; RAMOS, Juan Mario. Narrar a vida: deliberações no campo biográfico. En: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu. (Orgs.). **Pesquisa narrativa. Interfaces entre história de vida, arte e educação.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2017a. p. 75-97.

SERRANO, José Antonio; RAMOS, Juan Mario. Ecos

desde la perspectiva narrativa en la formación de profesionales de la educación. **Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, FFyL, 2017b. (en prensa).**

TORIZ, Acacia. Transformaciones de la profesión docente como una institución y malestar en la escuela secundaria pública. Trayecto metodológico. En: LANDESMAN, Monique. (Coord.). **Instituciones educativas, trayectorias e identidades de sus sujetos.** Ciudad de México: UNAM POSGRADO; Díaz de Santos, 2015. p. 325-355.

TORRES, Rosa María. Advenimiento y construcción de la narrativa autobiográfica. En: RUIZ, Dalia. (Coord.). **Cuerpos académicos. Vía alterna hacia la investigación.** Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2011. p. 249-261.

TORRES, Rosa María. Los tiempos y espacios en el campo: factores sustantivos para los trayectos profesionales de docentes. En: SOUZA, Elizeu. (Org.). **Educação e ruralidades, memórias e narrativas (auto)biográficas.** Salvador: EDUFBA, 2012. p. 51-68.

VELÁZQUEZ, Luz María. Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela. En: GUZMÁN, Carlota; SAUCEDO, Claudia. (Coords.). **La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela.** Ciudad de México: UNAM; Pomares, 2007. p. 44-68.

ZAMORA, Antonio. Trayectorias profesionales anudadas a historias socio-institucionales: el caso de académicos de la UPN. En: LANDESMAN, Monique. (Coord.). **Instituciones educativas, trayectorias e identidades de sus sujetos.** Ciudad de México: UNAM POSGRADO; Díaz de Santos, 2015. p. 221-260.

Recibido em: 11.02.2018

Aprovado em: 11.08.2018

José Antonio Serrano Castañeda Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesor Titular, SNI-1 Conacyt y profesor PRODEP. Integrante del cuerpo académico consolidado *Prácticas institucionales y constitución del sujeto de la educación* (CAC PICSE). Es responsable de la Red de investigación dedicada a la reflexión sobre lo biográfico y la narrativa en educación SPECE (Sujetos y prácticas educativas en contextos escolares). Ha participado en diferentes proyectos de investigación, así como de formación de docentes en el sistema educativo mexicano. Ha publicado diversos artículos sobre teoría educativa, currículum, formación de docentes, alfabetización académica y el campo biográfico-narrativo. e-mail: jserrano@g.upn.mx

Universidad Pedagógica Nacional. Carretera al Ajusco 24, Col. Héroes de Padierna, 06470, Tlalpan, Ciudad de México. (52) 56309700, ext. 1209, 1415

Juan Mario Ramos Morales Doctor en Ciencias Administrativas por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Ciudad de México. Profesor Titular, SNI-1 Conacyt y profesor PRODEP. Integrante del cuerpo académico consolidado *Prácticas institucionales y constitución del sujeto de la educación* (CAC PICSE) y de la Red SPECE (Sujetos y prácticas educativas en contextos escolares). Es responsable de la Maestría en Desarrollo Educativo, programa consolidado en las políticas de CONACYT. Ha participado en diferentes proyectos de investigación. Ha publicado diversos artículos sobre el campo biográfico-narrativo en educación. e-mail: juanmarioramos@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional. Carretera al Ajusco 24, Col. Héroes de Padierna, 06470, Tlalpan, Ciudad de México. (52) 56309700, ext. 1145, 1415

PROFESIÓN MAESTRO Y CULTURA ESCOLAR: RELATOS DE EXPERIENCIA¹

■ ANDRÉS KLAUS RUNGE-PEÑA
Universidad de Antioquia

■ GABRIEL JAIME MURILLO-ARANGO
Universidad de Antioquia

RESUMEN

El presente artículo es producto de un diálogo de muchas voces, que aún no culmina, a propósito de los fundamentos teóricos y metodológicos del proyecto de investigación *Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográfico-profesionales: Un estudio cualitativo en nueve subregiones de Antioquia (Colombia)*, desarrollado con el auspicio de la Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia durante los años 2017-2018. Del diálogo hacen parte alrededor de dos centenares de maestros rurales, junto con los profesores investigadores de nueve universidades de la región concertados en una apuesta por la investigación educativa asociada a una línea de formación continua de maestros con un enfoque biográfico-narrativo. En la primera fase del proyecto los maestros se aplicaron en la elaboración de narrativas de memoria escolar entre la guerra y la paz, mientras en la segunda fase, todavía en marcha, la atención se centra en los relatos de experiencia de maestros en tiempos de incertidumbre, como también acerca de la cultura escolar.

Palabras claves: Profesión maestro. Saberes de experiencia. Biografización. Cultura escolar.

ABSTRACT

TEACHING PROFESSION AND SCHOOL CULTURE: EXPERIENCE REPORTS

This article is the result of an ongoing dialog among many voices, held for the support of the Education and Culture Secretariat of Antioquia, in 2017-2018, regarding the theoretical and methodological

¹ Este artículo ha sido escrito al hilo de una discusión a muchas voces sobre los fundamentos teóricos y metodológicos del proyecto de investigación *Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográficos profesionales: Un estudio cualitativo en nueve subregiones de Antioquia (Colombia)*, desarrollado en el Centro de Pensamiento Pedagógico de Antioquia (CPP) con el auspicio de la Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia durante los años 2017-2018. En la realización de las sesiones de trabajo participaron numerosas personas, inicialmente, los maestros y maestras de catorce municipios, al año siguiente doblados en número, junto con los profesores investigadores de nueve universidades de la región concertados en una apuesta por la investigación educativa asociada a una línea de formación continua de maestros con un enfoque biográfico-narrativo.

foundations of the research project named *School Culture, Pedagogic Professionalism and Biographic-professional Journeys: a Qualitative Study in Nine Sub-regions of Antioquia (Colombia)*. Around two hundred rural teachers participate, joined by professors-researchers of nine regional universities. Their efforts concentrate on a proposal for research in education associated to a line of continuous training for schoolteachers, with a biographic-narrative approach. On the first stage, the teachers focused on narrating school memories between war and peace. On the second stage, which is currently developing, the attention is on teachers' storytelling about their experience during times of uncertainties, as well as on school culture.

Keywords: Teaching profession. Experience knowledge. Biography-ing. School culture.

RESUMO **PROFISSÃO DOCENTE E CULTURA ESCOLAR: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS**

Este artigo é o resultado de um diálogo ainda em desenvolvimento entre muitas vozes, sobre os fundamentos teóricos e metodológicos do projeto de pesquisa *Cultura escolar, profissionalismo pedagógico e percursos biográficos-profissionais: estudo qualitativo em nove sub-regiões da Antioquia (Colômbia)*. O diálogo é desenvolvido com apoio da Secretaria da Educação e da Cultura da Antioquia, durante os anos 2017-2018, e a participação de aproximadamente duzentos professores rurais, acompanhados por professores-pesquisadores de nove universidades da região. Eles estão concertados em uma aposta pela pesquisa em educação associada a uma linha de formação contínua de professores com foco biográfico-narrativo. Na primeira etapa do projeto, os professores estiveram focados na elaboração de narrativas de memória escolar entre a guerra e a paz. Na segunda etapa, ainda em processo, o foco está nos relatos das experiências dos professores em tempos de incerteza, e na cultura escolar.

Palavras-chave: Profissão docente. Saberes da experiência. Biografização. Cultura escolar.

Profesión maestro en tiempos de incertidumbre

Abordar el estado de la profesión maestro en la actualidad pasa por reconocer las profundas transformaciones sociales, culturales y políticas desatadas desde las décadas finales

del siglo XX con la expansión de la economía capitalista global y el vertiginoso desarrollo de las tecnologías digitales. Un telón de fondo cosido con distorsiones, contradicciones, reta-

zos, que es nombrado con precisión por Andy Hargreaves (1998, p. 73-116) como la época de “las paradojas posmodernas”.

De acuerdo con este autor, la tendencia de la economía mundial a romper las fronteras de los mercados nacionales conlleva no solo cambios drásticos en las esferas de la producción, circulación y consumo que subvierten las dinámicas del capital y el trabajo, sino, además, favorece la conversión de la información y el conocimiento en bienes transables. De este modo se sienten los efectos en los sistemas escolares, forzando la adopción de modelos gerencialistas propios de la empresa privada y sesgando la razón de ser de la escuela hacia la satisfacción de las exigencias del mercado.

Sin embargo, en este marco global se han originado al mismo tiempo tendencias contradictorias, como puede observarse en el desequilibrio instalado entre los poderes locales y el poder de las grandes corporaciones multinacionales, constituyéndose en un detonante de la irrupción de particularismos locales y, con ello, de las diferencias étnicas, identitarias y xenófobas en el extremo. Entre tanto, en el campo escolar se instalan la uniformidad de los contenidos de enseñanza, los estándares curriculares, las pruebas de evaluación de aprendizajes y de acreditación institucional, en no pocos casos diseñadas por agencias privadas antes que por profesionales del sector público.

Al compás de este movimiento toma cuerpo la crisis de los metarrelatos (LYOTARD, 1989) que presidieron las gestas de invención de las naciones en la ola de las revoluciones burguesas del siglo XIX, afianzadas a través de las guerras de posiciones en territorios ocupados que se prolongan hasta nuestros días. Una crisis que toca también a los sistemas ideológicos transhistóricos, de los cuales se desconfía por su vocación totalitaria, viéndose empujados a rivalizar con los pequeños relatos que repre-

san las expectativas más cercanas a las comunidades locales y grupos minoritarios que conforman la mayoría de los olvidados de la historia. Mientras tanto en el escenario escolar, la crisis de las grandes narrativas pone sobre el tapete la incógnita referida al presunto agotamiento del modelo de proyecto común civilizatorio encarnado en la escuela republicana, confrontada con un mundo en el que cada vez más se resalta la pluralidad de formas de vida con sus particulares visiones de mundo.

A la lista de paradojas se suma la comprensión del tiempo y el espacio, un efecto abonado al salto en las tecnologías de información y comunicación, que trae consigo “el síndrome de la impaciencia” (BAUMAN, 2008, p. 21). Para este autor, en efecto, este es uno de los retos sobresalientes de la educación en la “modernidad líquida” que ve en el paso del tiempo, la espera y la lentitud, amenazas latentes de la eficacia y la productividad, en tanto la instantaneidad, el mayor número de actividades en el menor intervalo de tiempo, así como el acceso ilimitado a los espacios, son consideradas condiciones indispensables del estilo de vida del sujeto posmoderno. Un sujeto embargado, por lo demás, de un ideal de autorrealización personal y proclive a degenerar en autoindulgencia, autoexplotación y aislamiento narcisista, complementado con una precaria sensibilidad social y menguada participación en proyectos colectivos.

En medio de las paradojas del mundo actual, la generación nacida antes de los años setentas del siglo pasado ocupa la posición de actor y testigo de primera mano de los cambios radicales en la economía y la sociedad que afectan los procesos de enseñanza, aprendizaje, convivencia y formación de los sujetos. Asistimos, en efecto, a un cambio acelerado de la condición biográfica en un mundo donde convergen otros modos de hacer la experiencia en el mundo, lo cual justifica la necesidad

de adaptar los contenidos de transmisión y de socialización en la llamada sociedad biográfica característica de esta etapa de modernidad avanzada.

Esto tiene que ver con que hoy en día se extiende una forma social de descripción de sí y de dar cuenta de sí mismo, a partir de la cual el individuo ya no simplemente aparece adscrito a un estatus social determinado sino más bien modela “su vida”, “su trayecto vital”, su “trayecto biográfico”, al hilo de un proceso que se representa como un tempo-biográfico, es decir, una vida que tira de los hilos de una trama urdida en una línea de tiempo. El individuo queda confrontado con la sociedad de una manera biográfica, es decir, desde temprano se ve abocado a configurar su propia vida, a hacer su propia biografía, en lo que podemos denominar un imperativo biográfico. En este sentido, la formación de sí y del mundo tienen lugar fundamentalmente como un proceso durante toda la vida que implica un trabajo biográfico, esto es, de biografización de la experiencia (DELORY-MOMBERGER, 2009, 2014).

Beck y Beck-Gernsheim analizaron la emergencia del individualismo institucionalizado precisamente como un rasgo distintivo de las “sociedades de riesgo”, en las que este tiene lugar no solamente en el mundo económico, sino también en las cada vez más vulnerables condiciones de la vida laboral, es decir, en la ampliación de la precarización en todos los órdenes, y de la cual no escapa el oficio docente catalogado como un oficio precario en situación de crisis en el mundo entero. El individuo como institución en las sociedades de hoy es definido así por este autor:

“Para decirlo en pocas palabras, la individualización está convirtiéndose en *la estructura social de la segunda sociedad moderna propiamente tal*. El individualismo institucionalizado ya no alude a los sistemas autorreproductores lineales de Talcott Parsons; alude a la paradoja de una “estructura individualizadora” como

proceso en curso no lineal, abierto y sumamente ambivalente. Está relacionado con el declive de las narrativas de una sociabilidad dada. Es decir, que están tocando a su fin los colectivismos teóricos de la sociología” (BECK y BECK-GERNSHEIM, p. 30).

La auto realización individual asumida como una institución central en el marco de las relaciones sociales de la vida contemporánea, es elevada a la categoría de un imperativo según el cual somos prisioneros de una combinación de nuevas coacciones, controles y prescripciones sociales, tejiendo una red en la que cada quien debe asumir los riesgos de su propia existencia y sortear por sí solo los obstáculos o fracasos con los cuales lidiar en la vida pública. La paradoja que encierra dicha relación entre “el imperativo biográfico” con un fenómeno acaso imperceptible, engañoso, de recorte de las libertades individuales y aumento de los controles sobre los ciudadanos ejercido por fuerzas oscuras -y estas sí, libres del control-, como parte de un proceso social de “destradicionalización”, se expresa patéticamente en “la biografía de la crisis”:

La biografía normal se convierte, así, en “biografía electiva”, en “biografía reflexiva”, en “biografía hágallo usted mismo”. Esto no sucede necesariamente por elección ni se salda necesariamente con el éxito. La “biografía hágallo usted mismo” es siempre una “biografía de riesgo”, por no decir incluso una “biografía de la cuerda floja”, una situación de peligro permanente (en parte abierta y en parte oculta)” (BECK y BECK-GERNSHEIM, p. 40).

VIDAS DE PROFESORES: UNA SINOPSIS HISTÓRICA

El pensamiento del profesor

Desde la segunda mitad del siglo XX se han configurado distintas líneas en el campo de las investigaciones contemporáneas sobre la persona y el estatuto profesional del profesor. Ellas

dibujan una trayectoria cuyo punto de partida está marcado por el interés en el “pensamiento del profesor”, en boga durante los años setentas del siglo pasado que, incluso a pesar de la amplia variedad de enfoques, metodologías y objetivos, pretendía cotejar los avances en las ciencias cognitivas con los parámetros establecidos en la metodología experimental heredada de la psicología del condicionamiento operante de Skinner y otros. Simultáneamente con la crítica a la teoría de la reproducción social y cultural, defendida por las versiones ortodoxas del marxismo, se ponía el ojo en las propias creencias y teorías que respaldan la acción del profesor en el aula.

Gracias al paradigma del pensamiento del profesor se abrió la puerta al estudio de los afanes en la vida cotidiana de las escuelas, de las creencias y sentimientos de profesores y alumnos, la estructura de una clase, la interacción en el aula, en suma, estudios sobre la experiencia escolar propiamente dicha (JACKSON, 1999, 2002). Entre estos destacan las teorías implícitas sobre la enseñanza y los profesores, que dieron lugar a un abanico de sinopsis y esquemas de evolución histórica de las ideas pedagógicas con resultados desiguales en sus formas de apropiación en los discursos institucionales, toda vez que con frecuencia se hizo uso de ellas para diseñar taxonomías simplificadoras de “modelos pedagógicos” (FLÓREZ, 1994, p. 161-174).

Con la crítica al modelo conductista de enseñanza centrado en los fenómenos exteriores y observables, ejerció cierta influencia una tendencia que abocó la formulación de teorías lógicas de la educación soportadas en una idea del maestro como pensador o intelectual reflexivo, opuesta a la del maestro como un autómatas o programador. Pero no tardaría en descubrirse el callejón sin salida que esperaba tras “la búsqueda del Santo Grial de la enseñanza”. Por este camino, en efecto,

las argumentaciones formales empañan la red de significados que se tejen entre los sujetos en el trayecto de formación, del mismo modo que concentrarse en la descripción formal de lo que pasa por la cabeza de los profesores supone un divorcio de las prácticas sociales en las que se encuentran inmersos.

De la persistencia en modelar estructuras lógicas solo puede esperarse la quimera de contar con un programa prescriptivo que haga creer que podemos mejorar la enseñanza simplemente haciendo que los docentes piensen de la manera correcta. En consecuencia, se diseñan instructivos o modelos que identifican el acto de enseñanza como un conjunto de rasgos estructurales, ajeno a todo tipo de variaciones y matices, haciendo ver “el compromiso de la docencia como si se produjera dentro de una cápsula del tiempo, como si el acto de enseñar no tuviera ni historia ni futuro” (McEWAN, 2005, p. 244).

Una opción diferente halla en las narrativas un medio de superación de la dicotomía existente entre la filosofía esencialista de la educación y los estudios empíricos, con el propósito de lograr un nuevo objetivo: “contar historias acerca de la docencia, con la esperanza de que al decir algo nuevo aprenderemos a enseñar mejor” (McEWAN, 2005, p. 249).

El conocimiento práctico del profesor

Más adelante, la atención se centró en el conocimiento práctico de los profesores que sirvió de plataforma de lanzamiento de una imagen del profesor crítico-reflexivo. Desde luego, dicha denominación genérica contiene también sus variantes: la del profesor-investigador de Stenhouse, la del profesor reflexivo-reconstructivo de Zeichner, la del profesor como intelectual de Henri Giroux y la pedagogía crítica. A todas ellas les une el rechazo a una inter-

pretación excluyente del profesor bien sea en términos de las ciencias cognitivas o bien en relación con las funciones de transmisión cultural, afirmando, por el contrario, el carácter indisoluble del pensamiento y la acción, del conocimiento y la sociabilidad.

Pérez y Gimeno (1988, p. 48-53) resumen los rasgos característicos del enfoque sobre el pensamiento práctico de los profesores en una curva de evolución desde una orientación psicologista a una orientación sociológica, y comprende los postulados del constructivismo, las perspectivas fenomenológico-cualitativa y ecológico-naturalista, la concepción de Stenhouse acerca de la enseñanza entendida como un arte, la índole subjetiva del aprendizaje, la conversación reflexiva inherente a la función del profesor, los métodos de la investigación cualitativa, el replanteamiento de las relaciones entre la teoría y la práctica traducido en un enfoque de investigación-acción.

Siguiendo la estela de las indagaciones basadas en visiones críticas sobre el currículo, en Gran Bretaña se desarrolló una tendencia caracterizada por su concepción de los profesores como investigadores, junto con la divulgación de la metodología de investigación-acción (ELLIOTT, 1990; STENHOUSE, 1981, 1985). Esta alternó en su momento con la perspectiva del profesional reflexivo (SCHÖN, 1982), la cual sirvió de pivote multiplicador a la idea de la enseñanza reflexiva (ZEICHNER, 1993), en buena medida procedente de la obra de Dewey, quien definía la acción reflexiva en cuanto implica una apertura intelectual y una actitud de responsabilidad.

La perspectiva reconstruccionista, por su parte, se desarrolla a la luz de la teoría crítica y la investigación-acción, más abierta al diálogo con las ciencias sociales en general, cultivando una mirada crítica sobre la realidad social acompañada de la convicción en el axioma marxista, de acuerdo al cual, la tarea del filósofo

consiste no solo en interpretar el mundo sino que es necesario transformarlo.

Con Elbaz (1983) se introduce el análisis multidimensional de la actividad docente, probado en el estudio de caso de la profesora Sarah, en el que se distinguen cinco campos de observación, a saber: el de sí misma, el del ambiente pedagógico, el del saber por enseñar, el del currículo y el de la enseñanza. Con base en los datos recogidos mediante la observación en el aula y las entrevistas, Elbaz compuso una matriz que permite identificar las líneas fuerza del accionar práctico de los profesores: situacional, personal, social, experiencial y teórica.

Un hito fundamental en la sucesión de estudios sobre las prácticas de los profesores lo marca “un programa de investigación en dos partes” lanzado por Connelly y Clandinin (1995), que se hace explícito ya en el título del artículo “Relatos de experiencia e investigación narrativa”. Es así como la primera parte se propone “escuchar atentamente a los profesores y a otras personas dispuestas a aprender y a los relatos de sus vidas tanto dentro como fuera de clase”; y la segunda parte consiste en el relato mismo de los profesores como investigadores. De este modo, tanto a lo largo del proceso como en sus resultados, “nuestro propio trabajo, entonces, se convierte en un trabajo que consiste en aprender a contar y a vivir un nuevo relato de investigación en la enseñanza y en el aprendizaje que esté construido de forma colaborativa” (CONNELLY y CLANDININ, 1995, p. 51).

Socialización profesional docente

Otra perspectiva de análisis sobre el tema en cuestión, que ciertamente roza en algunos aspectos con la del pensamiento de los profesores, ha sido la de la socialización profesional, entendida como el proceso mediante el cual los individuos se incorporan a la profesión de

enseñar y van ganando la experiencia suficiente para el desempeño de funciones cada vez más complejas en su ejercicio profesional.

El tema de la socialización ha sido patrimonio de las teorías funcionalistas desde Durkheim hasta el presente, cuando son aplicadas a la materia específica de la profesionalidad docente acotando el ojo analítico en los antecedentes familiares, el trayecto de formación, los grupos de pares, la experiencia escolar, las prácticas tempranas en la enseñanza. Pero hace rato también ellas se han visto acompañadas de variantes que pretenden romper con el esquematismo y estabilidad de los modelos estructural-funcionalistas originales. En efecto, a estos se opone un paradigma interpretativo que abarca distintas corrientes, tales como el interaccionismo simbólico, la fenomenología, la etnometodología, la etnografía, que indagan por las experiencias subjetivas en el proceso de construcción social.

La célebre escuela de Chicago resplandece a lo largo de dos períodos separados por la segunda guerra mundial, en los estudios que indagan por la interacción en las escuelas y la vida profesional de los maestros. La historia comienza con un clásico temprano de la sociología de la educación y de la familia, *The Sociology of Teaching*, publicada en 1932 por Willard Waller, que anticipa, en cierto modo, una mirada etnográfica al situar la escuela en un haz de relaciones dada su naturaleza como institución social, a la vez que cuestiona la falta de autonomía de los profesores en la toma de decisiones y la realización creativa de las prácticas en el aula.

El camino de Chicago conduce también a la obra de Howard Becker, una que resalta unos pocos conceptos en un horizonte de interpretación del sentido que los sujetos conceden a las acciones en que participan con otros en la vida cotidiana, expresados en múltiples y variados “estudios de caso” que es una de las

marcas distintivas de la casa. Estos se refieren a estudios exhaustivos de situaciones particulares, instituciones, acontecimientos, subculturas. Además de su célebre estudio de caso, *Boys in White* de 1961, sobre los estudiantes de medicina conocidos con el nombre de internos, Becker ya venía estudiando desde la presentación de su tesis doctoral una década atrás los problemas en la carrera de los maestros de las escuelas públicas. Otros estudios de caso de los que se ha ocupado se refieren al tema de las bases sociales determinantes en el consumo de drogas o de cómo hacerse un fumador de marihuana, hasta completar una serie de trabajos en los que puso a prueba la teoría del etiquetado, que es la piedra de toque de una “sociología de la desviación” o de los *outsiders*, ya fuesen músicos de jazz, artistas, estudiantes internos o maestros de escuela (BECKER, 2009, 2016a, 2016b).

Al cabo de medio siglo de trabajos de la Escuela de Chicago, Dan Lortie renueva una vez más el enfoque y sus resultados en *Schoolteacher*, aparecido en 1975, basado en las entrevistas en profundidad realizadas a cerca de un centenar de maestros de la periferia de la ciudad de Boston en Estados Unidos, con base en una variedad de temas que comprenden desde el ingreso en la carrera docente, las relaciones con los otros (alumnos, colegas o padres de familia), la distribución horaria en un día en las aulas, los motivos y niveles de satisfacción en la obtención de logros. Estos últimos merecen toda su atención de psicólogo social más que como sociólogo, dadas las diferencias respecto a otras profesiones más conformes con las recompensas económicas, en tanto es propio de la cultura profesional docente la satisfacción con las recompensas “síquicas”. El maestro de escuela es caracterizado aquí a partir de tres líneas fuerza o sentimientos predominantes: el presentismo, según el cual el interés se centra en el tiempo corto o la inmediatez; el

conservadurismo, dado el interés concentrado en la pequeña escala más que en el conjunto del sistema escolar; y el individualismo que se expresa en el aislamiento o la soledad de los profesores.

La ponderación del legado de Lortie en el campo de la investigación sobre los profesores es resumida por Andy Hargreaves (2009) en tres órdenes: en el orden intelectual relieva el valor del trabajo docente en relación con el cambio educativo, como se manifiesta en la multiplicación de proyectos de investigación en esta línea; estratégicamente, allanó el camino para el estímulo de una cultura colaborativa como base de comunidades de aprendizaje, opuesta a una colegialidad artificial que apenas solapa a medias la soledad de los profesores; políticamente, sin embargo, su debilidad es la del interaccionismo simbólico en general, pues no logra dar cuenta de una explicación global de las relaciones existentes entre la microfísica de la realidad escolar y el conjunto de la sociedad, al tiempo que la caracterización del conservadurismo es reducida a un “sentimiento” o un “atributo” desligado de toda concepción de la política y los juegos de poder.

En suma, el análisis de las condiciones que influyen en el proceso de socialización desde la formación inicial es considerado un estudio indispensable si se quiere explicar el desempeño profesional de los profesores. Por supuesto, desde esta óptica de la sociología de las profesiones son tenidos en cuenta otros factores de análisis tales como: edad, sexo, raza, clase social, creencias religiosas, títulos académicos, grado del escalafón docente. Además, intervienen factores institucionales del orden de la tradición de colegios y universidades, el proyecto educativo institucional, los recursos presupuestales, la infraestructura. Y entre los factores pedagógicos, cabe mencionar: el ritmo e intensidad de las interacciones

profesor-alumno, la flexibilidad curricular, el tiempo y espacio escolar, el plan de estudios, los textos, el equipo docente (CONTRERAS, 1987, JACKSON, 2002).

Pero más importante aún es el influjo de las prácticas de enseñanza en el itinerario de la carrera, a menudo vista por encima incluso de la formación teórica, es sobre ellas que recae la carga de la ruptura y transición de la salida de la universidad al ingreso en el cuerpo docente, de la condición de alumno a la de profesor y, finalmente, de la teoría al hacer y ser sujeto de la experiencia.

Teorías marxistas y de la reproducción en la escuela

Después de la segunda mitad del siglo XX, entre los círculos académicos e intelectuales de izquierda en Europa hace carrera la visión de la escuela como un aparato ideológico del Estado, inspirada en las lecturas marxistas de Louis Althusser, Bourdieu y Passeron, o en las versiones anticapitalistas más sobresalientes del período. Es insoslayable la influencia de dichas teorías especialmente en los movimientos sindicales del magisterio de América Latina que, contradictoriamente, resistían los embates del Estado por hacer del maestro un mero administrador de un currículo estándar que le es impuesto desde arriba, afirmando, en contravía, la naturaleza política de un trabajo que encarna la identidad profesional del profesor como intelectual y como un sujeto productor de saber pedagógico.

La figura quizás más representativa de la teoría de la reproducción social y cultural ha sido la de la caja negra, que permite ver un sistema escolar encargado de perpetuar las desigualdades sociales junto con la reproducción de la ideología de las clases dominantes en el sistema capitalista. En su versión radical, Bourdieu expone una analogía entre la liturgia

católica y la “liturgia de una clase”, dado el hecho de que en ambos casos la comunicación eventual que pueda tener lugar entre los interlocutores les es ajena, toda vez que depende solo del reconocimiento de la autoridad de los emisores, el cura o el profesor, a condición de que estos no hablen por cuenta propia sino como portavoces de un discurso por persona interpuesta. En pocas palabras, tanto el cura como el maestro carecen de una voz propia, “y que nunca se autoricen a definir por sí mismos lo que hay que decir y lo que no hay que decir” (BOURDIEU, 1996, p. 30).

A este lado del Atlántico, se consolidó una vertiente crítica del marxismo, quizás más sensible a otras disciplinas que contribuyen igual a la comprensión de las relaciones existentes entre la economía, la cultura y la educación bajo el sistema moderno capitalista. Este es el caso de Peter McLaren, quien deslumbró tempranamente con la incorporación de perspectivas etnográficas y sociológicas en un marco conceptual marxista para el análisis de “la escuela como un performance ritual” (McLAREN, 2005, McLAREN, 1995). También Michael Apple, renombrado dirigente sindical de maestros en Estados Unidos, quien se ocupa del análisis de los textos escolares en el circuito económico, de las condiciones sociales objetivas que determinan la evolución del currículo, de los temas de género, raza y desigualdad en el acceso escolar, en fin, de la profesión docente basado en la llamada ideología del profesionalismo. A través de un sinnúmero de artículos y libros alude a la intensificación del trabajo docente, con consecuencias severas en una suerte de agotamiento laboral o en el incremento del stress de los profesores. Una postura profesional crítica habría de actuar como una barrera frente a dicho proceso de proletarización o de precarización laboral, indisolublemente ligada a la resistencia gremial frente al Estado capitalista. Junto a los citados, Henri Giroux (1990)

relieva la idea del profesor como intelectual en un horizonte emancipador de la pedagogía crítica que, por lo demás, ha ensalzado la figura de Paulo Freire.

Cultura escolar y saberes de experiencia

Hace ya quince años uno de nosotros planteaba una aproximación al estudio de la cultura escolar (MURILLO, 2002) a partir de las experiencias compartidas en diversos proyectos de formación y escritura de vida de maestros, los cuales resaltan el tema de las condiciones de la profesionalidad docente en medio de las transformaciones que sacuden el mundo del trabajo y la educación durante el período de cambio de siglo. Un tema íntimamente vinculado con la incorporación en el currículo de formación de maestros de esta problemática sobre la experiencia singular que es “ir a la escuela”, dejando abierta la puerta a un enfoque interdisciplinario que diera cabida a la sociología crítica de la educación, la etnografía escolar, la antropología histórica-pedagógica.

Para lograr el propósito señalado se propuso aguzar “la mirada epistémica” (EISNER, 1998), atenta a captar hasta el más sutil de los detalles, las cosas triviales presentes en los afanes cotidianos, la distribución del tiempo y las materias, los espacios, los muebles y útiles. El conjunto de actividades gestadas por la articulación de dichos factores constituye precisamente “el trabajo pedagógico” -según denominación de Elsie Rockwell (2018, p. 503), en cuya superficie bien puede leerse el ritmo de los cambios y continuidades a lo largo de un proceso que trasciende la corta duración.

El enfoque metodológico suponía entonces la recusación simultánea, por un lado, del encantamiento de la sociología funcionalista en su adhesión a las normas integradoras y de cohesión social como prenda de garantía de

una educación propulsora de movilidad social y, por otro, de las aporías de la sociología crítica marxista que establece a priori la existencia de una caja negra reproductora de las desigualdades e ideologías dominantes. En lugar de ello buscaba adscribirse a un horizonte de comprensión de la naturaleza de la educación situado más allá de estrategias de inculcación, en la medida en que se concede a los distintos actores participantes un rol como sujetos creadores, no meramente como receptores pasivos, comprometidos incluso más o menos autónomamente en un trabajo sobre sí mismos. Desde esta perspectiva destaca el significado liminar que posee la experiencia escolar antes que el rol o la función de las posiciones en la estructura social (DUBET y MARTUCCELLI, 1998, p. 14).

De nuevo, hoy en día, estamos frente al tema de la experiencia, como si fuese ineludible el espectro de Walter Benjamin en su reflexión ya clásica sobre narrativa y pobreza de experiencia. Benjamin sentó las bases del pensar acerca de las transformaciones del modo como son transmitidas las experiencias en la modernidad, ya no de la boca al oído, a la manera de los consejos impartidos por los sabios ancianos o los abuelos a sus nietos, sino que la experiencia misma se encuentra cautiva de los sistemas de información. En la historia moderna es esta una mutación decisiva que se hace hegemónica puntualmente después de la segunda década del siglo XX, acompañada de la invención de la radio, la popularidad del cine, la multiplicación de la prensa diaria, hasta llegar al imperio de los medios masivos de comunicación primeramente impresos, luego audiovisuales y digitales en el día de hoy.

La experiencia ejerce una función determinante en el cuadro de los oficios que tienen como línea de acción las relaciones con los otros. Entre los más destacados en el espacio público se cuentan los de la salud, la educa-

ción y el trabajo social, que poseen en común precisamente la acción sobre y con otras personas con base en una competencia profesional para sanar, orientar, enseñar, educar, cuidar o acompañar, en tanto es demandada por los sujetos receptores o quienes los representan. Son profesiones en las que cobran todo su espesor los saberes de experiencia, portadores de los saberes, medios y mediaciones que hacen posible los intercambios con otros sujetos en una situación dada de instrucción, de formación o enseñanza.

Solo en la experiencia se adquieren los conocimientos y habilidades de hacer algo bien, con plena conciencia justamente de lo que se hace, para lo cual ha debido existir una preparación previa con compromiso y vocación de acuerdo a ciertos principios universales. De modo que el hacer bien del oficio no reside solamente en un saber hacer, pues “la legitimidad de los profesionales no es estrictamente técnica o instrumental, sino que también se debe a los valores con los que se identifica, en mayor o menor medida, a los profesionales” (DUBET, 2006, p. 42).

Desde esta perspectiva, entendemos que el desarrollo de las profesiones pedagógicas corre parejo con el desarrollo de las disciplinas científicas, aunque aquellas no delimitan propiamente un espacio para la gestación y realización del conocimiento científico, en tanto hacen énfasis en la acción y en su interacción con alumnos. Así como es propio de la naturaleza de la interacción humana la incertidumbre, la imprevisibilidad, el azar, la praxis profesional docente goza de una autonomía en la toma de decisiones adecuadas para hacer frente a las contingencias de la vida diaria. En la medida, pues, en que la teoría y la praxis son inconmensurables, se requiere de la capacidad de juicio o razonabilidad como manera de mediar entre lo general y lo particular, gracias a un saber profesional que supera los

límites de saberes específicos –y toma cuerpo en el tacto pedagógico, la *phrónesis* o sabiduría práctica de los griegos antiguos.

El saber profesional pedagógico, marcado por lo científico y lo práctico, es una forma específica de saber que se desarrolla y se diferencia a partir de la actividad laboral y de la formación profesional, según el cual no se establecen diferencias entre lo verdadero y lo falso, como en el ámbito de la ciencia, sino entre lo adecuado y lo no adecuado. El saber de los profesores resulta del encuentro de saberes y prácticas científicas con las cotidianas, vivenciales y laborales.

Esta perspectiva de análisis desde la experiencia permite indagar por las imágenes que han construido los docentes de sí mismos, en tanto sean considerados o no expertos a la hora de interactuar con los alumnos o, por el contrario, cuando se admite la falta de formación pedagógica.

Nuestro interés actual en volver la mirada sobre la profesionalidad pedagógica abreva en las fuentes precedentes que reivindicaron la experiencia de los sujetos, con la advertencia previa de distinguir entre dos nociones que se superponen erróneamente con frecuencia. La primera se refiere a la cualidad de un arte de decir que ya Kant consideraba como un arte de hacer en el que se reconoce un arte de pensar, de donde Michel de Certeau concluye: “Para decirlo con otras palabras, será un relato. Si el arte de decir es en sí mismo un arte de hacer y un arte de pensar, puede ser a la vez su práctica y su teoría” (2007, p. 87). Es, pues, un movimiento dialéctico que hace posible una acción profesional basada en juicios discrecionales para hacer frente a situaciones de incertidumbre, sin duda una noción más rica y matizada que la hace diferente de aquella comúnmente aceptada según los criterios de un conocimiento especializado, la pertenencia a una comunidad cerrada y un cierto nivel de

prestigio social (HARGREAVES, 1998, p. 30).

La segunda noción alude a una profesionalización relacionada con estrategias y tácticas puestas en juego en las políticas de formación profesional de maestros, nutrida de las disciplinas de saber que conforman el campo de las ciencias de educación y legitimadas por las instituciones creadas al efecto.

En este orden de ideas, se justifica la analogía que identifica el oficio de maestro como una artesanía intelectual dada la combinación de conocimientos y formas de hacer, que puede ser aprendida por la observación directa de la actuación del maestro, en tanto los aprendices aprenden al lado de su maestro, no mediante la demostración en abstracto sino por la vía de la experimentación directa en el trabajo aplicado. Por esta vía, Alliaud y Antelo (2009) ponderan las grandezas y miserias de “los gajes del oficio” a partir de cuestionar “el modelo de maestra y la maestra modelo”, así como rescatar el valor de la re-creación (o *autopoiesis*) en situaciones impredecibles, la improvisación y la (auto)reflexión de la tarea de enseñar.

Pero “los gajes del oficio” no se restringen a saberes indeterminados, particulares, precarios, o a meras anécdotas, sino que poseen la capacidad de convertir dichas situaciones ordinarias en algo extraordinario, siendo un pivote para hacer de la experiencia una fuerza en movimiento que impulse el cambio y sirva de base del pensamiento reflexivo e investigativo. Ahondar en los saberes de oficio es una tarea inaplazable en la formación profesional:

Lo propio de los saberes de la experiencia radica en su cualidad de asociar los conocimientos y la práctica, el saber y el hacer. Son saberes que se producen en situación, a medida que se enseña, siendo sus productores o referentes los protagonistas de estas situaciones. Al superar la disociación entre teoría y práctica, entre saberes y hacer, se presentan como un componente esencial para posibilitar la enseñanza, sobre todo en los tiempos que corren, cuando

ya no es suficiente con saber qué decir y cómo decirlo para decidir qué hacer y cómo hacerlo. (ALLIAUD, 2017, p. 74).

Caben también bajo la denominación saberes de experiencia aquellos saberes que entran a hurtadillas en la escuela, es decir, los saberes extraescolares, los saberes derivados del capital cultural diferenciado que es acumulado en el seno de la familia o en los grupos de pares o en los medios masivos de comunicación, de conformidad con un nivel determinado de procedencia social y de un trayecto escolar singular. Nadie llega virgen a la puerta del aula, como una *tabula rasa* desprovista de algún grado de conocimiento cultural acumulado sino, por el contrario, se llega con un *habitus* a cuestas, definido por Pierre Bourdieu (1998) como un sistema duradero de disposiciones, esquemas de percepción, normas interiorizadas, que los sujetos van desarrollando a lo largo de la vida en respuesta a las condiciones objetivas en que se encuentran.

Así pues, los saberes de experiencia aseguran un lugar inamovible en los propósitos de formación continua de profesores, guiados por la consigna de cómo se construye saber pedagógico a través de la experiencia directa en las aulas, y no solamente en los tratados de pedagogía o en los referentes teóricos en boga.

Biografías de experiencia escolar

Cuando hablamos de saberes de experiencia, en rigor damos cuenta de una biografía, cuyo significado emerge literalmente al ser descompuesta la palabra. *Bio*: vida (en una acepción diferente a *zoé*); *graphía*: huella, signo, marca, señal, por extensión, descripción. *Bio-grafía*, en sentido etimológico, es descripción de un trayecto de vida. No cesamos de biografiar lo que vivimos, inscribiendo, escribiendo en el curso de nuestra existencia lo que es incorporado en un relato, vamos construyendo si-

multáneamente con las experiencias vividas un relato que aspira a una reflexión sobre sí. El trayecto biográfico se estructura con independencia de la forma de expresión que aquel habría de adoptar, sea un texto o una representación visual o un álbum fotográfico o una performance ritual.

Se comprende así que la experiencia está en el corazón mismo de la investigación biográfica en educación, toda vez que los aprendizajes escolares como las vivencias que se han convertido en un capital cultural disponible en el campo de la interacción social, son determinantes en los procesos de formación a lo largo de la vida. En la escuela se adquieren no solo conocimientos académicos sino también estrategias de comportamiento, emociones, sentimientos, formas de razonar y actuar con otros, lo cual permite fundamentar la experiencia como marco y estructura de aprendizaje:

Los documentos biográficos lo testimonian ampliamente: lo que los adultos en formación retienen de la escuela, lo que designan de su tiempo escolar como significativo para sus trayectos formativos son, mucho más que los contenidos del conocimiento, las experiencias relacionales, afectivas, sociales, en las que la escuela ha sido para ellos el campo en que la polaridad emocional ha marcado su relación con el aprendizaje y con el saber (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 707).

En la sociología alemana contemporánea se ha forjado y puesto en acción en la práctica investigativa el influyente concepto biografía de experiencia. Por este se entiende de que no hay biografía sin aprendizaje ni aprendizaje sin biografía, puesto que el aprendizaje no se refiere a la adquisición y apropiación progresiva de saberes o competencias específicas, sino al proceso altamente organizado de reelaboración, vinculación y (trans)formación de los procesos primarios de aprendizaje en una figura biográfica de experiencias, es decir, en

una especie de “segundo orden” del proceso de aprendizaje.

A partir de su larga experiencia de trabajo con adultos, dichos autores conceden una elevada significación a las biografías de los alumnos, como quiera que los procesos de aprendizaje de hecho están supeditados a la reflexión que ellos hacen sobre su misma experiencia escolar, la que es puesta en el foco de atención de la investigación educativa. De hecho, dado que desde la modernidad en occidente hemos sido ungidos como hijos de la escuela, ello ha conducido irremediabilmente a una suerte de naturalización de un fenómeno, una institución y unas prácticas, que no deberían estar exentas de ser explicadas históricamente en sus condiciones de emergencia y modo de funcionamiento.

Se trata, pues, de pensar objetivamente acerca del significado de la experiencia escolar en las historias de vida individuales (tanto de alumnos, como docentes y directivos), no vista solamente como el lugar por antonomasia donde vamos a aprender saberes disciplinares sino también como el lugar donde aprendemos a vivir juntos, aprendemos los rituales de la interacción social, los imponderables de la vida cotidiana, los premios y castigos como recompensa de ciertas conductas. En suma, en el núcleo de la experiencia escolar se aprehenden e internalizan los criterios de selección, diferenciación y clasificación que operan como filtros de la jerarquía social. De ahí la pertinencia de la pregunta de investigación: ¿en qué consiste la experiencia escolar?

El concepto biografía de experiencia no es un concepto improvisado sino que hunde sus raíces en las rupturas y aportes brindados por la sociología comprensiva, la fenomenología y la hermenéutica de la experiencia vivida, en el transcurso de la primera mitad del siglo XX, e incluso desde tiempo atrás, en el arte y la literatura modernas. Es más, entendemos el

sustantivo “biografización” en la proximidad de sentido de un proceso de configuración narrativa a la manera de Marcel Proust, quien decía no querer lectores que buscaran entre líneas los secretos de la biografía del autor de *En busca del tiempo perdido* sino encontrar lectores que fueran lectores de sí mismos, lectores que confrontaran la obra de un tal autor Proust por medio de una lectura de sí mismos.

Por otro lado, el concepto heterobiografía designa tanto el registro de las huellas de la experiencia vivida, como las mediaciones en la comprensión simultánea de los relatos de experiencia de otros y de las escrituras de sí. La heterobiografía se manifiesta en el tornamiento que facilita la inmersión en otras identidades, ya no simplemente en la identificación con una trama u otros personajes de una obra determinada, sino que nos hacemos partícipes de una heterobiografía justo cuando se produce el guiño que aproxima a la comprensión de las experiencias de otros.

La significación de los saberes de experiencia en educación se expresa de diversas formas con presencia en diferentes niveles -ya fue mencionada atrás la relación entre el maestro y el aprendiz, como también los saberes acumulados en la vida social o familiar-, en tanto no deja de constituir una cuestión recurrente en la pedagogía la de cómo acercar los conocimientos escolares y los conocimientos extraescolares. Este es el caso en particular de la educación de adultos que toma como axioma la condición determinante que ejercen las huellas de la experiencia escolar en el proceso de formación de los sujetos.

Dada la naturaleza y función de la escuela, esta representa un microcosmos de aleaciones de saberes, saberes ancestrales o mitopoiéticos o prácticos, donde tiene lugar el intercambio de saberes académicos y redes de símbolos que potencia de forma incesante dicha mezcla, abierto a otros horizontes de formación dife-

rentes al modelo tradicional de enseñanza de una sola dirección, la del maestro que habla frente a un grupo receptor pasivo. Se generan así otros modelos interesados en el asunto de cómo incorporar siempre saberes extraescolares, el saber de la gente, el relato de experiencias de vida, como condición de posibilidad en los trayectos de “aprendizaje biográfico”.

Alheit y Dausien postulan el aprendizaje biográfico como aquel que identifica los acontecimientos decisivos en un horizonte de historia de vida, al tiempo de construir el relato de dichos episodios como la memoria de un sujeto que no acaba de formarse. Los resultados esperados en la aplicación de una estrategia semejante permiten contribuir a cerrar la brecha existente entre las historias de vida de las personas y las expectativas escolares, vistos no solo a través del reconocimiento obvio de que a la escuela asisten seres humanos, no cifras o indicadores de la ecuación costo/beneficio, sino también en el hecho de que esos seres humanos tienen historias que contar, las cuales deben ser escuchadas como premisas en la generación de políticas públicas y otras formas de conocer y hacer.

Nuevas perspectivas sobre la cultura escolar

Con base en los presupuestos teóricos anteriores, es posible establecer relaciones entre las biografías de la experiencia escolar, el perfil profesional de los maestros y la cultura escolar. A partir de ahí situamos la acción pedagógica en tiempos de incertidumbre, cruzada por una serie de antinomias que se traducen en dilemas característicos en los maestros a la hora de tomar decisiones en situaciones generalmente imprevistas, en ningún caso ajenas a las demandas derivadas de la interacción con distintos actores en la vida cotidiana, ni a las metas y condiciones impuestas por la orga-

nización a la que pertenece (HELSPER, 2008). Según este autor, de hecho las antinomias son constitutivas del actuar pedagógico, como una consecuencia del proceso histórico de modernización social y cultural que ha conducido a la ampliación del acceso a las instituciones educativas y, tras ella, a la reacomodación de las metas, objetivos y exigencias de preparación en el oficio de enseñar, como también de las virtudes de la improvisación.

Una primera antinomia enfrenta, por un lado, la lógica de las interacciones de los sujetos que rebasan naturalmente las restricciones impuestas por las reglamentaciones formales y, por otro, las exigencias de la organización regida por principios de racionalidad, eficacia y economía. La burocratización, que es hija natural de la racionalidad moderna, lleva a un punto de tensión entre las escuelas entendidas como dependencias de un sistema orientado con arreglo a fines de calidad, altos estándares, rendimiento, niveles mínimos de deserción, y las instituciones expuestas a las transformaciones dadas las relaciones de fuerza derivadas de las posiciones cambiantes de los participantes y de sus proyecciones subjetivas.

Dichas tensiones que se instalan entre los intereses de la organización como sistema y la pluralidad de intereses individuales que concurren en su interior, inciden sin pausa en la dinámica de las relaciones jerárquicas de poder que no dejan de reflejarse en el espacio social. Son tensiones referidas a lo que Schütze denomina curvas en el curso vital o incidentes críticos, en alusión a los acontecimientos y sucesos que sobrepasan la voluntad o el deseo mismo de los individuos, o rupturas que dejan al descubierto la esencial fragilidad humana. Estos nombran aquellos momentos que superan el monótono transcurrir de la rutina de todos los días, trayendo consigo una sobrecarga de orden cognitivo y emocional, que

retan al individuo a enfrentar las situaciones inesperadas, como decir, por ejemplo, la pérdida intempestiva del empleo o un ascenso, la irrupción de enfermedades graves o la cura, un duelo o un nacimiento, accidentes o muertes cercanas, la derrota o el triunfo, todos los cuales obligan a un redireccionamiento de la propia existencia.

Basta con citar el caso recurrente de las situaciones extremas que han de afrontar los maestros rurales en nuestro país en medio de los enfrentamientos armados, expresado aquí por Sandra Milena, maestra de Urrao:

La misma guerra me lleva a un nuevo lugar, la muerte de mi hermano en manos de la guerrilla cerca de mi lugar de trabajo, solo por ser un exmilitar y aun conservar físicamente rasgos de militares, y el no saber de mi otro hermano desaparecido por los paramilitares, el acoso en el que vivía por parte de los hombres armados integrantes de los grupos subversivos que me veían con deseo, hizo que mi salud desmejorara, y dio paso a que por fin, los jefes y la JUME (Junta Municipal de Educación, que antes actuaba y cumplía con sus funciones) tomaran la decisión de cambiarme de zona y trasladarme a la escuela rural *El Chuscal*, donde la violencia no era tan marcada (SEDUCA, 2018, s. p.).

Igualmente, habría que hacer referencia a las circunstancias y modos en que la vida de las instituciones afecta los transcurso vitales de las personas. Por supuesto, además de la familia, la escuela y los entornos laborales imponen también ciertos patrones institucionales que inciden en el transcurso de una historia de vida, incluso en los gestos o acciones minúsculas del acontecer diario, como la disciplina laboral, un régimen horario, el orden o distribución de tareas, los protocolos de relación.

En la cultura escolar, específicamente, existe un amplio espectro de reglas de interacción y comunicación, de rutinas y rituales que medían las acciones concretas de los participan-

tes, aunque no necesariamente sean explícitas de modo discursivo, todo lo cual constituye precisamente el llamado currículo oculto (JACKSON, 1999, 2002; McLAREN, 1995). Un botón de muestra del acuerdo negociado con los alumnos acerca del manejo de tiempo de clase, por fuera de las prescripciones instituidas, es expresado así por la maestra Ana María de Urrao:

Mis clases eran monólogos donde les contaba mi vida y les traía historias reales de jóvenes que cómo ellos se atrevían a cambiar el mundo. Básicamente aprendimos a negociar el tiempo de clase, donde yo hablaba casi veinte minutos y ellos trabajaban el resto, a veces, debo confesar que yo hablaba más de los veinte minutos, pero lograba esa conexión desde el alma, me humanizaba frente a ellos, las notas y los contenidos podían esperar, porque lo que nos estaba pasando enfrente era la vida, y eso sí no podía tener espera (SEDUCA, 2018, s. p.).

Sin embargo, incluso a pesar de la multiplicación de esfuerzos de variada índole por romper la estructura vertical y autoritaria de la organización escolar tradicional, no desaparece la tensión vigente entre una praxis educativa casuística, situada y concreta, más adecuada al juego de interacciones en la vida escolar, y una praxis fundada en criterios de estandarización de contenidos, indicadores de logros, eficiencia y control de calidad, importados de la organización industrial. En defensa de la segunda se argumenta acerca de una garantía de estabilidad como condición previa a la acción pedagógica, aunque el precio por pagar esté representado en un orden regulado y de planeación al detalle que pretende excluir la imprevisibilidad, la incertidumbre, la espontaneidad, que son atributos inherentes a la relación de enseñanza-aprendizaje.

En el contexto del actuar pedagógico cotidiano dicha tensión se concreta en la antinomia de una orientación hacia un proceso formativo individual, o bien a la orientación hacia el cumplimiento de tareas de control y

selección. A este respecto es difícil hallar una defensa más elocuente sobre los principios pedagógicos que deben inspirar el acto de evaluar a un alumno con dificultades, como el siguiente relato de César Martínez, maestro rural en zona Penderisco de Urrao, suroeste de Antioquia:

El niño escapa a la literatura de los grandes pedagogos; es difícil de rotular en los perfiles o estándares convencionales. Darío del Campo es mucho más que un nombre en el diario de campo. La única forma de acompañar el proceso del niño es dejando de lado rótulos, paradigmas, que cosifican la educación llevándola a cuantificar en un afán de medir lo aprendido y que deja de lado al sujeto. La psicometría y la estandarización del conocimiento cada día colonizan más espacios, medir a los niños nos lleva al otro lado de la moneda, es medir al docente. ¿Cómo medir la educación? Esta pregunta nos tendrá siempre enfrentados entre sí, sin aportar mucho al proceso, más allá de la vanidad de quienes enfoquen todas sus energías en un puntaje.

Una segunda antinomia se expresa en términos de cercanía y distancia, por medio de la cual designa, bien sea la proximidad de una relación simétrica o reveladora de una “posición paternal, familiar e intimista”, o bien la distancia fundada en la asimetría que diferencia la autoridad del profesor de la posición subalterna del alumno (HELSPER, 1998, p. 206). En los recuerdos de la maestra Sandra Milena, el desfase se convierte en la amenaza de un probable fracaso escolar:

“Así lo viví aquel día en el que al subir la voz, haciendo el gesto de que algo era sencillo, casi que obvio. Mateo, un niño al que le tomó tiempo aprender a hablar, a leer y a escribir, me mira aterrado, con unos ojos llenos de miedo y me dice: “pero usted no entiende que a usted le parece fácil porque lo sabe, pues a mí me parece difícil porque no lo sé” [...] Si quería hacer una escuela diferente, tenía que empezar por hacer una escuela en la que aprender no produjera miedo, sino asombro.

La tercera antinomia pasa por contraponer un modelo pedagógico basado en un trabajo individualizado o de atención personalizada, a uno que se apoya en la diversificación y, con ella, en la inaplazable misión de educar en y para la diversidad como un signo de nuestros tiempos. Para decirlo en pocas palabras, la escuela es también un escenario de confrontación de tendencias que buscan formar en la pluralidad o en la individualidad.

En este orden de ideas, se concibe la práctica pedagógica vinculada a las múltiples formas de existencia, por lo cual hacen parte integrante de su bagaje teórico conceptos fundamentales tales como: inclusión, interculturalidad, etnicidad, diversidad sexual, cultural, política, a la vez que se educa en los principios rectores del aprender a vivir juntos, cifrados en los conceptos básicos de ciudadanía, civilidad, derechos humanos, ética, capital cultural. Allí anida, por consiguiente, la tensión esencial entre una tendencia unificadora y con pretensiones homogeneizadoras, y una tendencia diferenciadora, proclive a la pluralidad de las formas de vida e interpretación del mundo.

En conclusión, una visión perspectivista de la investigación sobre la cultura escolar permite mostrar la dinámica compleja de las escuelas marcadas por conflictos, tensiones en un campo de fuerzas de la interacción social. La cultura escolar no puede dejar de revelar el campo de luchas de los distintos actores que puján en correspondencia con sus respectivos aprendizajes biográficos, lo que ha sido sorprendentemente relegado a un segundo plano en la investigación educativa. Aquí navegamos, a contracorriente, haciendo eco de los relatos de experiencia de maestros que se debaten a diario en la vida en las aulas, en las comunidades donde ejercen un papel relevante como líderes sociales, y en los escenarios de formación continua, donde

mantienen la aspiración de convertir el hacer en un decir que se transmite a otros bajo la forma de saber pedagógico.

Referencias

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. **En el curso de la vida: educación, formación, biograficidad y género.** Edición de Francesc J. Hernández. Xàtiva: Instituto Paulo Freire CREC, 2007.

ALLIAUD, Andrea. **Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio.** Buenos Aires: Paidós, 2017.

ALLIAUD, Andrea; ANTELO, Estanislao. **Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación.** Buenos Aires: Aique, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Los retos de la educación en la modernidad líquida.** Traducción de Violeta Núñez. Barcelona: Gedisa, 2008.

BECK, Ulrich; BECK-GERNSHEIM, Elisabeth. **La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas.** Traducción de Bernardo Moreno. Barcelona: Paidós, 2003.

BECKER, Howard. **Los trucos del oficio.** Como conducir su investigación en ciencias sociales. Traducción de Teresa Beatriz Arijón. México: Siglo XXI, 2009.

BECKER, Howard. **Mozart, el asesinato y los límites del sentido común: cómo construir teoría a partir de casos.** Traducción de Azucena Galattini Buenos Aires: Siglo XXI, 2016a.

BECKER, Howard. **Cómo fumar marihuana y tener un buen viaje: una mirada sociológica.** Traducción de Horacio Pons Buenos Aires: Siglo XXI, 2016b.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **La reproducción.** Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Traducción de J. Melendres y M. Subirats. México: Laia, 1996.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean D. Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: LARROSA, Jorge et. al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación.** Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

CONTRERAS, José Domingo. De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. **Revista de Educación**, Madrid, n. 282, p. 203-221, 1987

DE CERTEAU, Michel. **La invención de lo cotidiano.** I. Artes de hacer. Traducción de Alejandro Pescador. México: Universidad Iberoamericana; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2007.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas, v. XIX, n. 62, p. 695-710, jul./sep. 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografía y Educación: figuras del individuo-proyecto.** Traducción de Juan Alejandro Fernando Gomes. Buenos Aires: CLACSO; Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2009.

DUBET, François. **El declive de la institución.** Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Traducción de Luciano Padilla. Barcelona: Gedisa, 2006.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela.** Sociología de la experiencia escolar. Traducción de Eduardo Gudiño Kieffer. Buenos Aires: Losada, 1998.

EISNER, Elliot. **El ojo ilustrado.** Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Traducción de David Cifuentes y Laura López. Barcelona: Paidós, 1998.

ELBAZ, Freema. **Teacher thinking: a study of practical knowledge.** London: Croom Helm, 1983.

ELLIOTT, John. **La investigación-acción en educación.** Traducción de Pablo Manzano. Madrid: Morata, 1990.

FLÓREZ, Rafael. **Hacia una pedagogía del conocimiento.** Santa Fé de Bogotá: McGraw Hill, 1998.

GIROUX, Henri. **Los profesores como intelectuales. Hacia una crítica del aprendizaje.** Traducción de Isidro Arias. Barcelona: Paidós; Madrid: M.E.C, 1990.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y posmo-**

derinidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Traducción de Pablo Manzano. Madrid: Morata, 1998.

HARGREAVES, Andy. "Presentism, Individualism, and Conservatism". **Curriculum Inquiry**, The Ontario Institute for Studies in Education of the University, Toronto, 40: 1, p. 143-154, 2009.

HELSPER, Werner. Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. **Zeitschrift für Pädagogik**, 54: 1, S p. 63-80, 2008.

HELSPER, W.; BÖHME, J.; KRAMER, R. T.; LINGKOST, A. Reproduktion und Transformation von Schulkulturen – Zur Reflexion schulkultureller Entwicklungsprozesse anhand exemplarischer Beispiele. In: KEUFFER, J. et. al. (Hrsg.). **Entwicklung von Schulkultur**. Deutscher Studienverlag, Weinheim, 1998. p. 206-225.

JACKSON, Philip. **Enseñanzas implícitas**. Traducción de Alcira Bixio. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.

JACKSON, Philip. **Prácticas de la enseñanza**. Traducción de Gloria Vitale. Buenos Aires: Amorrortu, 2002.

LORTIE, Dan. **Schoolteacher. A sociological study**. Chicago: Chicago Press, 1975.

LYOTARD, 1989. **La condición posmoderna:** informe sobre el saber. Traducción de Mariano Antolín Rato. Madrid: Cátedra, 2000.

McEWAN, Hunter. Las narrativas en el estudio de la docencia. En: McEWAN, HUNTER; EGAN, Kieran. (Comps.). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 2005. p. 236-259.

McLAREN, Peter. **La escuela como un performance ritual**. Hacia una economía política de los signos y gestos educativos. Traducción de Sebastián Figueroa Rodríguez. México: Siglo XXI, 2005.

McLAREN, Peter. **La vida en las escuelas**. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Traducción de Susana Guardado del Castro. 4. ed. México: Siglo XXI, 2005.

MURILLO, Gabriel Jaime. Por una microfísica de la cultura escolar. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 14, n. 32, p. 139-159, ene./abr. 2002.

PÉREZ, Ángel. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

PÉREZ, Ángel; GIMENO, José. Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. **Infancia y Aprendizaje**, n. 42, p. 37-64, 1988.

ROCKWELL, Elsie. El trabajo docente hoy. Nuevas bardas, huellas y veredas. En: ROCKWELL, Elsie. **Vivir entre escuelas: relatos y presencias**. Antología esencial (compilado por Nicolás Arata; Juan Carlos Escalante; Ana Padawer). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 489-520. Libro digital PDF

SCHÖN, Donald. **El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan**. Traducción de José Bayo. Buenos Aires: Paidós, 1982.

STENHOUSE, Lawrence **Investigación y desarrollo del currículum**. Traducción de Alfredo Guera Miralles. Madrid: Morata, [1981] 1984.

STENHOUSE, Lawrence. El profesor como tema de investigación y desarrollo. **Revista de Educación**, Madrid, n. 277, p. 43-53, 1985.

VARIOS AUTORES. **Relatos de maestros que escriben la paz**. Antioquia 2017. Medellín: Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia, 2018. (en proceso de publicación).

ZEICHNER, Kenneth. Dialéctica de la socialización del profesor. **Revista de Educación**, Madrid, n. 277, p. 95-123, 1985.

ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 220, p. 44-49, 1993.

Recebido em: 07.05.2018

Aprovado em: 11.08.2018

Andrés Klaus Runge-Peña é Doutor em Ciência da Educação pela Universidade Livre de Berlin. Pós-doutorado no Programa de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (CLACSO). Professor Titular do Mestrado e Doutorado en Educación da Universidad de Antioquia. Professor convidado do Doutorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud da Universidade de Manizales. Coordenador do Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica. Pesquisador do GRIFARS-UFRN-CNPq. E-mail: andres.runge@udea.edu.co

Calle 67 # 53-108, bloque 9, oficina 427, tel. (574) 2198717

Gabriel Jaime Murillo-Arango Doctor en Educación: estudios históricos en educación, didáctica y pedagogía por universidad de Antioquia. Profesor de Facultad de Educación de universidad de Antioquia. Integrante del grupo de investigación sobre Formación de Maestros y Antropología Pedagógica e Histórica. Coordinador del Simposio Internacional de Narrativas en Educación de Medellín (Colombia). Cofundador de International Autobiography Association (IABA), chapter America. Sus principales áreas de interés: Filosofía e historia de la educación, historias de maestros, investigación biográfico-narrativa en educación, pedagogía de la memoria. E-mail: gabriel.murillo@udea.edu.co

Calle 67 # 53-108, bloque 9, oficina 420, Tel. (574) 2198712

I IS FOR AGENCY: EDUCATION, SOCIAL JUSTICE, AND AUTO/BIOGRAPHICAL PRACTICES¹

■ RICIA ANNE CHANSKY
University of Puerto Rico at Mayagüez

■ EDWARD G. CONTRERAS SANTIAGO
University of Puerto Rico at Mayagüez

■ FERNANDO E. E. CORREA GONZÁLEZ
University of Puerto Rico at Mayagüez

■ MARCI DENESIUK
University of Puerto Rico at Mayagüez

■ JOCELYN GÉLIGA VARGAS
University of Puerto Rico at Mayagüez

■ CATHERINE M. MAZAK
University of Puerto Rico at Mayagüez

ABSTRACT In this polyphonic pedagogical essay, six members of the Department of English at the University of Puerto Rico at Mayagüez discuss their incorporation of auto/biographical acts into course syllabi for the purpose of facilitating social justice in and through education. Drawing from disciplinarily diverse faculty members holding different contractual positions within the university, this essay demonstrates the widespread need for creating space for student voices as means of supporting agency on- and off-campus, especially in times of disaster, tragedy, and crisis.

Keywords: Autobiography. Pedagogy. Teaching. Social justice. Puerto Rico. Disaster.

RESUMO **SOU DE AGÊNCIA: EDUCAÇÃO, JUSTIÇA SOCIAL E PRÁTICAS AUTO/BIOGRÁFICAS**

Neste ensaio pedagógico polifônico, seis membros do Departamento

¹ In this multivoiced essay, Ricia Anne Chansky crafts an introduction that situates six members of her department in conversation with each other regarding the benefits of auto/biographical pedagogies as a means of situating student agency and teaching for social justice: Edward G. Contreras Santiago discusses service learning, Fernando E. E. Correa González considers general education courses, Marci Denesiuk focuses on creative writing, Chansky analyzes literature courses, Catherine M. Mazak considers linguistics, and Jocelyn Géliga Vargas reflects on assessment.

de Inglês da Universidade de Porto Rico, em Mayagüez, discutem sua incorporação de atos autobiográficos nos programas de curso, com o objetivo de facilitar a justiça social na educação e através dela. A partir de membros do corpo docente disciplinarmente diversificados, com diferentes posições contratuais dentro da universidade, este ensaio demonstra a necessidade generalizada de se criar um espaço para as vozes dos estudantes, como meio de apoiar a agência dentro e fora do campus, especialmente em tempos de desastres, tragédias e crises.

Palavras-chave: Autobiografia. Pedagogia. Ensino. Justiça social. Porto Rico. Desastre.

RESUMEN **SOY DE AGENCIA: EDUCACIÓN, JUSTICIA SOCIAL Y PRÁCTICAS AUTO / BIOGRÁFICAS**

En este ensayo polifónico pedagógico, seis miembros del Departamento de Inglés de la Universidad de Puerto Rico en Mayagüez discuten su incorporación de actos autobiográficos en los programas de los cursos con el propósito de facilitar la justicia social en y mediante la educación. Este ensayo demuestra la necesidad generalizada de crear espacios para validar las voces de los estudiantes a fin de apoyar su agencia individual dentro y fuera de la universidad, especialmente en tiempos de desastres, tragedias y crisis.

Palabras claves: Autobiografía. Pedagogía. Enseñanza. Justicia social. Puerto Rico. Desastre.

Introduction

The following is a polyphonic discourse on the uses of auto/biographical pedagogies and educational practices currently employed by certain faculty members in the Department of English at the University of Puerto Rico at Mayagüez (UPRM). While by no means an exhaustive overview of all the work being done in our department with auto/biographical pedagogies, this discursive piece serves as an indication of the many disciplinary spaces within our department in which auto/biographical pedagogies are being practiced and provides a sense of the differing student and faculty demographics participating in auto/biographical assignments and practices, ranging from service learning projects to literary analysis to ed-

ucational assessment. The genres of the auto/biographical assignments, methodologies, and practices discussed in this essay are also varied, spanning oral history, poetry, creative non-fiction, and self-reflexive essays. It is our intent to interweave here these micro-narratives on auto/biographical pedagogies into a nuanced conversation on the ways that we both independently and as a collaborative body use life stories — in our respective educational spaces and with diverse participating subjects — to facilitate voice and agency in our department, on our campus, and in Puerto Rico. Furthermore, we see our efforts with auto/biographical acts and practices in our respective courses and other sites of educating, both on-and off-cam-

pus, as a means of working for social justice through empowering students, colleagues, and the larger community to see the value of the self and the relationship between education and the situated subjectivities of the experiential I.

Our department may be thought of as an English Studies model, as defined by Bruce McComiskey in his US National Council of Teachers of English (NCTE) book, *English Studies: An Introduction to the Discipline(s)*, in that it houses courses in literature, linguistics, English education, composition and rhetoric, creative writing, communications and media, film studies, and critical theory, among others. In addition to offering an undergraduate degree in English with concentrations in either literature or linguistics and a minor in writing and communications, the department supports an English education program that leads to teacher certification on the secondary-level and an undergraduate certificate in film studies; awards a Master's Degree in English education; and, serves the entire university through the teaching of undergraduate-level general education courses in introductory, intermediate, and advanced first-year English. Every undergraduate student matriculated in an undergraduate degree-granting program on our campus, independent of their declared major, must complete twelve credit hours (or the equivalent) in our department. While many of the mandatory first-year courses are language development based to some extent, they also function across the board as essential spaces for the growth of critical thinking, reading, writing, speaking, and listening skills.

Within our department, we have three main groups of teaching faculty: tenure track, full-time faculty; adjunct faculty who are primarily ABD or already hold terminal degrees; and, Graduate Teaching Assistants (GTAs)

from our MA program who are instructors of record for the courses they teach. This essay includes contributions from faculty members who represent several of the disciplines of English present in our department as well as from those who hold each type of the aforementioned teaching contracts. The contributors were invited to participate in this essay based upon disciplinary diversity, an intent to illustrate the breadth of projects taking place within the department, and a desire to represent the three categories of contracted faculty teaching on our campus. These decisions were made, then, to convey that auto/biographical pedagogies are being used in our department by a number of faculty members at multiple different stages in their teaching careers, with differing contractual obligations, in an array of courses that span several disciplines and enroll a wide variety of students — from those on the introductory-level to those majoring in English, and even at an administrative level.

Perhaps this specific cultural moment in Puerto Rico is to some extent the underlying cause for our widespread interest in life stories and the lives they chronicle. We are mired in an economic depression and have a US Congressionally-appointed Fiscal Oversight and Management Board overseeing both Puerto Rico and the university system as a result of the Puerto Rico Oversight, Management, and Economic Stability Act of 2016, PROMESA. This fiscal control board has imposed strict austerity measures in an attempt to exact repayment on debts. Both the debts themselves and the austerity measures are under scrutiny as the validity of these investments and the measures being taken to recoup their losses are questionable, to say the least. Within our troubled financial landscape, however, comes another devastating blow. On September 20, 2017, a category five hurricane struck the Puer-

to Rican archipelago causing massive destruction. Governmental support and assistance for the millions of US citizens of Puerto Rico was not forthcoming in a timely manner resulting in widespread humanitarian concerns for the welfare of the people. In other words, we are currently living through the aftermath of a natural disaster hampered by a detrimentally underwhelming governmental response, situated within the midst of an ongoing fiscal crisis.

The first four pieces in this essay relate directly to this catastrophe, Hurricane María, and restarting the semester after our post-storm forced recess, a time in which many of us were deeply marked by the events we experienced and struggling through our own fraught existences while continuing to teach classes. In his contribution, Edward G. Contreras Santiago discusses a service learning project he developed with his students based upon their auto/biographical narratives that describe what they witnessed both during and after the hurricane. In his project, students ultimately improved their English-language abilities, academic writing, and critical skills through a writing assignment tied to their project organizing and delivering supplies to local communities in desperate need. His research suggests that service learning projects may contribute to the restoration of student agency in the wake of tragedy. The direct action of a service learning project and the ability to witness the results of one's actions, he indicates, may work towards undermining the sense of futility and/or helplessness resultant from a disaster.

Fernando E. E. Correa González likewise writes about his lesson designed to begin again the autumn semester in which his pedagogical project to create a literary anthology of students' post-hurricane life stories bridges back to his own creative work as a verse diarist. His reflections on this curricular unit suggest that the act of publishing or otherwise

making public students' narratives in times of crisis is a key element to the restoration of agency. Correa González's previous experiences with self-publishing through digital means led to the anthology being sold on Amazon.com. This act of positioning student life stories on a popular web-business alongside works of more recognizable authors functions as a means to convey to the students that the lives in their stories are valuable. His work explores what this public (and monetary) recognition might signify to a first-year student who has just survived tragedy and is stalled in its aftermath while in the heart of a crippling economic depression. It raises the questions: What does it mean to be repositioned — through one's life narrative — from traumatized subject to published author? How might students' undermined agency be reclaimed through pedagogies that situate recognizing the self as essential to the learning process?

Shifting between the self and the other in a series of creative nonfiction exercises that lead students from the autobiographical to the biographical, Marci Denesiuk's assignments work to facilitate students' understanding of the self as a subject worthy of consideration and care while stimulating empathy for the other. In our post-hurricane landscape, her adaptation of linguist Samuel Hayakawa's "ladder of abstraction" becomes a way for students to delve into the details of their experiences with disaster, demonstrating that their words — and the experiences to which they are tied — are indeed meaningful and worth exploring. When students learn to value the details of their own experiences, she explains, they, in turn, are more able to engage with the lives of others. As one of the students enrolled in her course articulates, "we all have a story to tell." Denesiuk's auto/biographical unit — with emphasis placed equally on the life stories of the self and the other — demonstrates that when we

are taught to value our own experiences and the narratives that emerge from them, we may be better positioned to hear and respect the stories of others.

My own contribution to this collection discusses using students' personal experiences with the hurricane as a means to theorize the Anglophone Caribbean literatures on my course syllabus of the same theme. In this contribution, I extrapolate upon the idea that — as Maria Conceição de Passeggi and others have introduced elsewhere and Contreras intimates in this essay² — it is necessary to acknowledge the selfhood of the student in the classroom before learning can happen, especially in cases of the traumatized subject. In other words, we cannot teach successfully our students until we address the material and psychological concerns that impede their learning. This grouping of narratives, then, argues that auto/biographical pedagogical practices present teachers with opportunities to recognize students as autonomous selves and, in turn, facilitate our abilities to help them see themselves in the same vein. By incorporating these techniques into our courses, we are then able to bridge back to our lessons more effectively after addressing specifically these apprehensions and meeting them openly with respect and care: understanding, of course, that this recognition cannot be a finite act.

Closing this essay are two contributions that demonstrate that — while the recent hurricane is, of course, in the forefront of our minds — the ongoing economic depression and the politics that have shaped this crisis in Puerto Rico have also contributed to the ways in which our faculty employ auto/biographical narratives as educational practice and a means of promoting social justice. In her study of “literacy au-

tobiographies” as a core element of her graduate-level course in literacy studies, Catherine M. Mazak discusses the elements that shape contemporary English-language learning in Puerto Rico, including: colonial practices, desire to participate in contemporary media, professional opportunities, potential social stigma, circular migration between Puerto Rico and the US, and complex representations of national identity/ies. Mazak clarifies that “[a]s Puerto Rican students develop into Puerto Rican English teachers, they walk a carefully navigated path between appropriation of English and accusations of Americanization.” These literacy autobiographies, however, reveal that the majority of students approach second language learning outside of school for the purpose of engaging in diverse textual genres as personal interest and/or entertainment. Their life narratives, then, demonstrated to the graduate students — future teachers — that “[t]hey were finding English on their own terms and using it for their own purposes from a very young age” despite the colonial language policies under which they were operating.

While each member of this collaborative project has used their contribution to this essay to explore pedagogical projects within specific learning communities that utilize auto/biographical narratives to promote student agency and, in turn, social justice, Jocelyn Géliga Vargas extends our discussion by exploring a project that looks towards the benefits of incorporating life narrative methodologies at an institutional-level. Her collaborative oral history project related to the UPRM Bridge Program, the Center for University Access, demonstrates that not all educational programs fit traditional paradigms for review and assessment. At a time in which administrators and government officials (on island and off) are attempting to cull academic programs that they do not register as essential, she positions oral history as

2 See, for example, “Autobiographical Narratives: Pedagogical Practice as a Lifeline for Hospitalized Children” by Conceição de Passeggi et al. *a/b: Auto/Biography Studies* (32.2, Winter 2017).

an alternate means of assessment; one that serves to justify the human impact of educational programs and functions as a means to articulate the argument for the “democratization of higher education.” According to Géliga Vargas “oral history emerges as a compelling strategy to document life stories and individual and collective struggles forged against the grain of exclusionary meta-narratives of Puerto Rico’s current plight.” Indeed, as all of the elements of this polyvocal essay maintain, in the fight for social justice in and through education, multiple forms of life narrative integrated into diverse educational contexts stand to resituate disempowered students (and educators) as subjects who are self-sanctioned to move from the margins to the center of their life stories.

It is important to note that while we are all, in different ways, reading forms of auto/biographical narratives with our students, each of the lessons discussed in this essay are committed to the writing, otherwise crafting, or collecting of original auto/biographical narratives as important elements of our conceptualizations of auto/biography as a means of promoting social justice in and through educational practices. We see the act of producing auto/biographical narratives as essential to our commitment to fostering agency in our learning communities. Welcoming the self into the classroom or educational space — assuring students that we do see them as individual selves and that we recognize lived experiences as valuable additions to the work of our classes — begins to rehumanize subjects that have been dehumanized through systematic colonization and subjugation, denial of the rights and benefits of citizenship, and repeated attempts to remove basic human services from a population in a manner that has resulted in numerous humanitarian concerns well before Hurricane María shattered the island.

Service Learning

Image 1 - Loading the bus for Morovis.



Source: Photo by Alexandra Jeannette.

It is no secret that service learning has a major presence in higher education, with some countries including it as a part of their mandatory curricula. Erasmus (2009) recognized service learning as an “effective vehicle for embedding community engagement activities in academic work” (46). This definition reflects beliefs of linking social responsibility and education with the hope of creating meaningful experiences that will develop and nurture student’s understanding of the needs and realities of a global society. Members of our English department at UPRM have demonstrated their belief in supporting community and university driven projects, such as: El Meson Colegial, which provides snacks for students; the restoration of the municipal children’s library, Biblioteca Juvenil Mayagüez; and, the university food drive Come Colegial, among others. Many of our faculty members and students are also involved with other grassroots movements, like “La Brigada Solidaria del Oeste.” This brigade was founded after Hurricane María and is composed of faculty members, community leaders, and volunteers who work to provide access to food, water, or other services while ensuring that citizens impacted by the hurricane are helped and, most importantly, heard.

The university resumed class after the hurricane on October 30, even though the majority of the island was still without power or water. I teach sections of the introductory-level, general education course, Basic English, and at our first course coordination meeting post-María, faculty members took turns explaining their current status. Each colleague expressed suffering as they explained their situation at home and current mental state. I heard about the long lines to get gasoline and countless visits to supermarket to see if they had finally delivered ice. I felt embarrassed that I had regained running water and power quicker than roughly 98% of the island. Hearing my colleagues with their struggles and how they were helping their neighbors made me question my lack of contributions towards “levantando la isla.”³

At our first English department meeting after the storm, the directors handed out a survey that they created to understand our current state and needs post-hurricane. They encouraged us to share the same survey with our students so that we could understand and be empathetic with their situation. I administered the survey to the students enrolled in my classes and many indicated that they did not have electricity in their dorms. Even worse, some students expressed that they did not have enough to eat. How could I expect students to succeed — many of them in their first semester at the university — when they didn’t even have enough food for their week? Based upon the troubling information that I learned, I offered to buy groceries for two students in particular, although only one accepted. At first, the response of the student who accepted was “profe, esas son tus habichuelas.”⁴ I replied towards that comment, “a can of beans

can feed a family.” This comment let him know that regardless of him not being direct family, I viewed him like family and I was not going to let him starve. This exchange made me realize that the situation was very difficult for my students and those around the island. I asked my students what they thought about our crisis and they agreed that action was necessary and, more importantly, they acted.

In the following class, my students and I began to discuss the current state of Puerto Rico and how dubious we were of the big organizations collecting donations. Social media posts and news outlets were constantly debating and evaluating how funds were being misused and my students indicated that more needed to be done to help Puerto Rico. After several discussions, the students and I decided that we wanted to deliver supplies to families all over the island as part of the course. I warned them that their idea demanded a serious commitment and that a lot of work needed to be done in order to do this project properly, but they showed no hesitation.

In the next class, we decided that we would think of the supplies that we wanted to deliver and the communities that most needed our help. Students highlighted their own experiences with food supplies delivered from the US Federal Emergency Management Agency (FEMA)⁵ and other nonprofits and created a list of what should be collected. Although grateful for what they had received, students indicated that the food brought to them from these entities was not something they were accustomed to eating and they missed their traditional arroz y habicheulas. Although our main focus was food, we knew that other items like diapers, batteries, towels, and personal hygiene products would also help greatly. The students’ firsthand understanding of civic needs

3 “To lift the island” is a popular slogan adapted to represent the attitudes and spirit of Puerto Ricans in the aftermath of Hurricane María.

4 This expression is used when someone doesn’t want to impose or take something because of it being someone else’s earning.

5 FEMA is a United States organization that helps with disaster relief.

and a willingness to work for the betterment of their own neighborhoods, helped design the approach towards this service learning assignment, making the design a collaborative, ground up project.

The communities were not chosen randomly. Students first discussed what was happening in their own barrios or where they heard that help was needed, and they chose where the class as a whole should go. As they talked through what areas had the most need and where they could do the most good, spirit and comradery in the class grew. Students were excited to form part of the initiative. Moreover, they started to express themselves and refer to the project in English. This leadership initiative speaks to Alexander Astin et al.'s notion of empowerment through service learning, in which the authors state, "an important 'leadership development' challenge for higher education is to empower students, by helping them develop those special talents and attitudes that will enable them to become effective social change agents" (2). It appears as though students' regained sense of being active agents in their communities and lives, developed through the service learning project, impacted their level of confidence communicating in a second language.

Members of the course eventually went to three towns in just over the span of one week: Utuado, Añasco, and Morovis. We went to Utuado and Morovis because these two pueblos were still reporting 0% electricity almost two months after the hurricane. Our trips to these towns took place on Sundays, with the exception of one trip that was made on Thanksgiving. It took roughly two hours of driving each way to reach each of these two designations. The Thanksgiving visit was made to Añasco, which is ten minutes away from the university. That excursion focused on giving meals to two elderly homes and neighboring communities

that still had no power. The Thanksgiving trip was specifically designed to give an opportunity for participation to those students who lived close to the university and others that were busy with jobs or their families a chance to participate. Students taking part in the service learning project also had the option of going on the expeditions to deliver supplies or working in the office to organize the provisions in shifts of no less than two hours at a time.

We decided that we would prepare a grocery bag and a hygiene pack for each family. In less than two months we managed to gather over 600 bags filled with the following products: rice, beans, salchichas, Chef Boyardee products, canned tuna, and nutritional bars. The hygiene packs included: toothpaste, toothbrush, a bar of soap, and sanitary pads. We placed all of these in one recyclable bag and handed them out to each home we visited along with a gallon of water. There were other miscellaneous products like pasta, other forms of nonperishable canned meats, vegetables, and soups that were placed in bags that were designated for families that had five or more members. In addition, we gathered baby formula, diapers, toys, and medicine for families that had kids. Over 600 families were impacted by the students working on this project.

As with many service learning projects, I recognized that this endeavor necessitated documentation and that we needed to narrate our experiences. The students ultimately wrote not only about how the hurricane affected them, but what they learned by engaging in relief efforts in their own communities. This participation turned a positive volunteer experience into an educational exercise that fostered academic writing and critical thinking. Therefore, the purpose of the assignment was twofold: to encourage students to engage with and help victims of Hurricane María and for them to have an activity that would serve

as the topic of their first essay written in English: an auto/biographical narrative, of the work they did in this project. This assignment opened so many doors for students to first write about their experiences, but to also talk and give advice about their involvement with the community. This natural disaster severely traumatized and affected everyday life for our student body. The implementation of the service learning project simultaneously helped students cope with their mental and physical stress, provided an opportunity to help their island in desperate times, and extended their learning space into the community.

The students participating in this project were primarily first-year students who scored on the lower tier of the College Board Exam and were placed in our introductory-level course track, "Basic English." The College Board is the standardized entrance exam that high school students take in order to apply to college in Puerto Rico. Students who score below the median are placed in Basic English. This course, although focused on grammar and language development, looked to involve relevant topics to promote critical thinking. After the hurricane, the course coordinators and faculty members decided to focus on issues concerning the Puerto Rican community after Hurricane María. In this particular assignment — knowing that the majority of my students had little writing experience — I specifically broke down the parts of the essay into individual writing days. The instructions required students to write a four-paragraph narrative on their experiences with our relief efforts. Some of the guiding questions and instructions were: Describe the devastation of the hurricane on the island. What was your role in the relief effort process? What were the reactions of the families you assisted? What did you learn from the process? And finally, what else should people do to assist these communities?

Students could write about any part of their involvement with the service learning assignment. The essay had a 300-word requirement, but that had to be modified almost immediately as students found themselves wanting to write about their roles in the project in a more extensive manner. UPRM students at the Basic English level tend to be more reserved and self-conscious about their writing in English. However, this autobiographical narrative of their relief effort experiences showed a willingness and excitement towards writing assignments that I had not seen before at the Basic English level. From a pedagogical standpoint, autobiographical assignments combined with service learning allowed students to delve at length into experiences that are relevant to their surroundings. The following are selected excerpts from student essays in chronological order from the hurricane to its aftermaths that serve as examples of the types of experiences the students wrote about and have been reprinted with permission.

Dana Abumoala Imagine everything you have had since you were born crumble in one minute. On September 20th of 2017, a category five hurricane with 185mph winds crossed Puerto Rico, devastating the island and severely affecting the economy. The electric power and the authority of water fell with the first gusts of winds.

Angel Zapata The process of recovery was extremely slow because the government didn't respond as fast as people hoped for, but thanks to many groups that decided to make the difference by helping communities in Puerto Rico be better and one of those particular groups were my classmates. Maria's impact gave us a new experience, especially to me, and united us to help each other.

Jesus Colon My participation and efforts for the initiative of the trips being directed to the first trip, with destination to Utuado. Those efforts became the foundation for the future trips. This trip was amazing, full of feelings, many experiences with the people that we met in the

community of “Arenas” in Utuado. We met the young, old, man, woman, babies, disable ones. Seeing many houses without roof or houses that simply disappear.

Alexandra Alicea Volunteering for this trip opened my eyes to the veracity of the situation for those outside of the metropolis and I knew that after leaving the isolated communities behind, there was still work to be done and help to provide the perished.

Fiorella Vargas In moments like that, I feel hope in my island. We are passing through bad situation, but we are going to stand up stronger than ever. That was an experience full of different emotions I will never forget. We only need more people like my professor who motivates people to help, spread hope, and be heroes.

Service learning helped my students have a better sense of community, provided a relevant context for their academic writing, and worked to overcome hesitation with writing that I have previously observed in second language learners. Students learned that not only can they make a difference in times of crisis through their actions, but that they can also compose well thought out and structurally sound narratives about those experiences. Even though we talked about many hypothetical situations in the classroom to help Puerto Rico, these discussions will never compare to the feelings instigated by being actual agents of change and carrying out the plan. As pedagogues, it is important to discuss the significance of service learning and to consider incorporating it in our classes. Students need to feel a connection to their assignments, especially those assigned within courses taught in a second language. Service learning projects and the autobiographical narratives they often include, help to develop writing skills, but also a sense of leadership and compassion for the communities that they are assisting. It is always valuable for us to discuss new possibilities and take risks to ensure that our students develop

their academic and interpersonal skills, especially those that focus on understanding the self within educational contexts.

General Education

On September 20, my homeland of Puerto Rico was struck by the strongest natural disaster it had experienced in over a hundred years, Hurricane María. The storm left the entire island without running water or electrical services and to this day (March 5) there are still people who have yet to have said services restored. Even last week, part of the island suffered from an electrical shutdown as many municipalities lost their recently restored power services. To say the island still needs work would be an understatement. However, many of us have found different ways to escape or overcome the traumatic and chaotic aftermath of Hurricane María.

Starting on September 18, just two days before María, I began carrying a notebook, and continued doing so in the months after the hurricane. In my notebook, I keep a diary consisting of auto/biographical poems, because poetry is the main genre I have been working in since I was a teenager. After five months of writing and close to ten notebooks filled with poetry about my life, on February 20, I decided to stop documenting my life after Hurricane María. Although, Puerto Rico is still recovering, I thought that keeping a diary where I would write multiple poems a day had become too much of a responsibility in a time where I needed to focus on other projects. On October 30, one quarter of the way into this period of documentation, UPRM resumed classes and I thought my students, like me, might need to express their frustrations and overall stress regarding the post-hurricane situation. Below is an example of one of the many poems I wrote during the aftermath of Hurricane María:

“September 30, 2017 11:12am”:
“¡aquí no hay pan, no hay!”
shouts an old man.
there’s a lot to buy,
but it’s mostly frozen food.
however,
that should tell you how essential bread is
to the puerto rican.

I believe in a Freirean-inspired classroom where students get to express themselves regarding the topics that are closest to them. I was teaching Intermediate-level English, a course in which the majority of the UPRM undergraduate students enroll and where I try to ensure that “[a]uthentic thinking, thinking that is concerned about *reality*, does not take place in ivory tower isolation, but only in communication” (FREIRE, 2005, p. 58). In light of my teaching philosophy, at the start of each semester, I typically introduce an activity in which the students write a poem about themselves and present it in front of the class as a means of introducing themselves in a creative manner and so that students can understand how important their voice and creativity is in the class. Therefore, I thought that resuming the semester with a creative activity, especially after such a chaotic episode, would not only help them express their feelings regarding the situation, but also find a way to record and reflect on their first hurricane experience while helping them further enhance their understanding of their environment and the time in which they were living.

I decided that this assignment would take the shape of crafting together a literary anthology of student work, *Escaping María: Student Voices in Difficult Times*. By creating an anthology and offering an opportunity to publish their work, I surmised that students would feel their work was being valued differently (both by the professor and other students, as well as by an external readership) and not positioned as just another assignment for class.

I did not want to obligate my students to participate in the book and, instead, left it open for them to decide if they wanted to contribute to the anthology. After living through such an experience, I could easily understand why they would not feel comfortable taking part in such a project. Some of them might have even been tired of talking about the subject. Thus, their participation in the anthology was optional. Many students, however, chose to participate under their own volition.

In a more typical class setting, students would be required to write poetry, but for this project I let those who wanted to participate use whatever genre or medium they chose, including visual narratives, as long as it could be documented in the book. In order to give them an idea of what genres they could use in the anthology, I delivered a presentation with the various forms of auto/biographical acts that could be used in the assignment. This PowerPoint presentation included a series of creative forms — as found in the “Author’s Notes” section of Tony Medina’s book *The President Looks Like Me and Other Poems* — that the students could use in order to express themselves and their personal experiences. The main options were poetic forms such as haikus, sonnets, blues poems, concrete poetry, and even raps. Among the other options provided were short stories, simple reflective essays, photography, drawings, and comix. By providing all these choices, the students saw a variety of options to express themselves and did not have to focus on one form of expression. Students were, therefore, able to practice their creative skills while also conveying their thoughts regarding such a different experience in their lives. While most students took a poetic approach to the anthology, others wrote short reflective essays. Below are examples of a few of the written works in *Escaping María* used with permissions of the authors:

From “Ay María” by Gabriela Arroyo Calvo Could you tell me the cause of it? Puerto Rico is full of *buena gente* that like dancing their *salsa* and enjoying a good time while having a *fría*. I am just asking from you to not call any of your friends to come over to *la Isla del Encanto* because right now it is like an *Isla del Espanto*.

From “Escaping María” by Yampier Fernández Meléndez Hurricane María was a horrible event which devastated us, and nothing will change that. However, it taught me to appreciate every detail of my life and gave me the chance to take actions I normally never would. In a way, it even brought people closer and gave them the chance show many good qualities. In the end, what’s important is that we can move on beyond our troubles.

From “Dear FEMA” by Gabriela A. Otero Andino Dear FEMA, If you ain’t giving us our peace back, neither comfort to my family for us to see our town devastated or give me patience to do the long lines to get food or the strength to live without purified water, then go.

From “Thank You María” by John C. Tamayo Acosta

My condolences to everyone,
Who lost someone important,
I share your burden,
Now let’s keep moving forward.

There is so much left to say but i don’t think that I can,
Goodbye María, you have turned me into a man.

This pedagogical and creative project was done in an Intermediate-level English course focused on academic writing. However, I believe students need to find ways to express themselves in different ways. By giving them the opportunity to experiment with creative mediums, learners can find new forms of expression that, in turn, help them expand their minds beyond their fields of study whether they are majoring in the humanities or sciences, nursing, or engineering, etc. In addition, by giving them the chance to express themselves creatively and in a non-obligatory form, they

were not given added stress in a moment in which they were likely affected in multiple ways by the storm and its aftermath.

Hurricane María was a terrible experience for the entire Puerto Rican community. I wanted to provide my students a platform from where they could express their feelings regarding the whole ordeal and what they lived through. That is how *Escaping María* came about. Having students document and publish their personal experiences is a way for young minds experience a public acknowledgement of their life stories and lives. For example, Fernández’s reflection showed how important it was for him to look at the positive, while Otero demonstrated her anger towards FEMA and how it seemed their efforts failed to meet her expectations. With limited spaces in which to record frustration and hope, this anthology became a space of public voicing. The students put their words and experiences out there for anyone to see and, in this way, they can be viewed and witnessed. In a published anthology, students can visit their work, and that of their classmates, again and again (and be visited by others) in the future. The anthology also become a memorial for these students to look at the way they handled a very unique and difficult chapter in their lives, a space of voicing and witnessing.

In addition, this anthology served as a way for students to, as I state in many of my poetic works, “vomitar, desahogar, chonkiar” all of those experiences they had bottled up, but never had the opportunity to express. In his poem “in front of the class,” my fellow poet, Bonafide Rojas, in his poem, “in front of the class,” states the following “i tell them to open their chests / and let whatever falls out / let it fall on the page” (pp. 53-55). This is what I wanted my students to do with this project and this is what I always implore them to do in my class whenever they have to write a paper. After completing this project, I continue to

stand by a Freirean pedagogical philosophy in which our students have a personal voice in the classroom. In light of this approach, as the semester continued, I tried to find a balance between the mandated course syllabus and what was relevant to my students' post-Maria lived realities.

Creative Writing

"It became common to ask one another: Where were you during the hurricane?" observes one student, Alondra M. Perez Ramirez, in the beginning of her story about the most powerful tropical storm to hit Puerto Rico in over eighty years. This question is often brought up when a large group of people shares an experience — whether good or bad. If you ask someone where they were when the first man walked on the moon or when the Twin Towers collapsed — you will get a very specific reply. *I was at work. The phone rang. I could hardly recognize my husband's voice. "Check the news. Something horrible is happening."*

This semester, in the two sections of creative writing I teach, students have the opportunity to write about the hurricane. They compose narratives based on their own experiences and they practice telling someone else's story. We begin by focussing on the power of specificity in writing. To do this, I introduce the ladder of abstraction, a concept conceived by linguist Samuel Hayakawa. Students practice moving down the ladder to create a concrete image from an abstract or general term. For example, *fear* moves down the ladder to the more concrete *panic*, which moves down to an actual image: *I keep bailing the flood waters from my house, but no matter how fast I move, the water keeps coming! My heart thuds as I think: What will happen if I can't keep up?*

In general, writers move up and down the ladder of abstraction. We want to talk about

abstract concepts such as love, freedom, injustice, but it is generally agreed that we need specifics to make stories interesting. Author Jhumpa Lahiri notes that words, when vividly invoking "a person, place or situation," can stop time and can "affect us and alter us, as profoundly as real people and things do" ("My Life's Sentences"). In class, Lahiri's text reminds students that specificity is the tool that gives narrative the power to change a reader's (or writer's) ideas or perceptions.

This lesson is evident in the student writing that is produced by the follow-up exercise, which focuses on autobiography. Students write about their own experiences of a time before, during, or after the hurricane. They are encouraged to use present tense to bring immediacy to the scene, and I begin with a specific question: Where are you? One student, Joycemarie Vázquez Feliciano, writes about herself, her mother, and stepfather:

We're sitting in the living room with only a flashlight to break the darkness. We can kind of see what's happening outside through my glass door, but even worse are the sounds...I'm biting my nails, picking at my skin, talking nonsense, anything to avoid the haunting sounds. My mom's holding me close and my stepdad's holding her. She talks to me: "We're going to be okay. We're safe inside." What I didn't know then was that the rain and sounds of the wind were just the beginning, and the real nightmare would be living in a post-hurricane island with no electricity for months.

The students' replies span both experience and time. Kimberly A. Pagán Andujar describes her younger brother riding his bike the day before the hurricane. "I loved seeing him so happy, not knowing the hurricane was approaching." Her story concludes with her parents moving to the United States. She is homeless until, out of necessity, she moves to Mayagüez where she has "to start everything from scratch." The contrast between the hap-

py domestic scene of a boy on his bike and her new reality is striking.

Not surprisingly, many of the hurricane narratives focus on events during the storm. Diego I. Vechioli Feliciano writes: “I see my roof flying. Below me is a pool created by the leaves stuck in the drain system. To my front, I see a tree planted by my grandfather that had fallen down and is on top of my sister’s car. My mother is yelling to me and my father to come inside. She sounds both mad and terrified, but our house was a waterfall that we had to stop.” The students’ writing — though unedited — clearly reflects the lesson in specificity and is successful at producing vivid images. This is also demonstrated by Amarilis Yera López’s story:

Cell phone screens show a hopeless “no service” message as we sit in the dark contemplating the possibility that our loved ones may be in danger and that the ones abroad may believe us dead...

Two weeks have passed since Hurricane Maria wreaked havoc upon the island. A joyous scream breaks the silence of the night as a woman down the street discovers a dial tone coming out of her home phone.

To conclude this exercise in autobiography, the students reflect on the experience of writing about the hurricane. Most agreed that it is a compelling topic and that, as Deigo says, “Everyone has a story to tell.” Another student, Mario Seijo Garcia, remarks, “I felt like I was in the experience again and I thought this could impact the reader so when he or she read it, the person could feel the same as I did.” His observation shows an understanding of the potential power of a vividly written scene.

Transitioning from autobiography to biography seems a natural progression when exploring how writing can promote student agency. To begin the next exercise, the students read a chapter from *A Path Appears* called “Philan-

thropy by the Poor.” As they read, they identify the different sources that were interviewed for the piece. They see that much of the content is based on quotes from other people. In addition, they see that — though set in Africa — the message of the writing may also be relevant here in Puerto Rico.

The chapter is about Bob Goff, an American lawyer, who founded a school in Uganda. Many of the students are orphans or were child soldiers, and they are all poor. Yet Goff has started a project where his students raise money to donate to underprivileged children in the United States. The idea of Ugandan kids giving to the affluent west seems surprising, but Goff wants to make sure “the students don’t perceive themselves as charity cases” (KRISTOF and WUDUNN, 2014, p. 271).

Students in Puerto Rico see a connection to their situation on the island. It can sometimes be challenging not to succumb to a feeling of dependency in a place where the university is state funded, a majority of the students receive financial assistance, and where the whole island — especially post-hurricane — is depending on outside aid. The Ugandan students are inspiring because they have empowered themselves to help an unlikely beneficiary, but the story of Bob Goff and his students’ work is in some ways even more inspiring. The power of their narrative once again illustrates to the students how storytelling can effect a change.

For the biographical exercise, the students interview each other and then write a short creative nonfiction piece. First, we discuss the responsibility of writing about other people’s experiences and the need for accuracy, especially when quoting a source. This leads to a discussion of ethics and of a writer’s power over the narrative of another person’s story. They then get to select the subject of their interview and some students choose to, once again, focus on the hurricane. Angel A. Figueroa Dávila writes

about how Alanis Nazario Mendez rescued an injured pigeon before the storm and cared for it for a month before it could fly again. Alanis's story illustrates a small act of kindness and concludes with her comments on the benevolent actions of others: "The most impressive thing she saw was the quick response of her neighbours to clear out the community's gate from trees that blocked it." Scenes like these perhaps serve to contrast the sense of social injustice some students express. In one interview Gabriel Pancheco Santa states, "I feel like our political system is so polarized that even in times of crisis we can't get our shit together." Gabriel is always thoughtful and articulate in class and, therefore, the anger in his statement resonates even more strongly. To wrap up the various exercises we have explored, I compile multiple excerpts from the student's autobiographical stories, which I read aloud in class. Students hear again and again how people took action — from small acts of kindness to larger relief efforts.

A project in which students write about the hurricane has multiple outcomes. The autobiographical exercise allows students to explore the power of conjuring a specific situation. The biographical exercise gives them insight into a writer's influence on someone else's narrative. All the hurricane narratives add to the collective history of this remarkable time in Puerto Rico. And, perhaps most importantly, these stories may allow students to regain a sense of control in a time when all illusion of personal power seems to have been literally blown away by the wind.

Literature

This past autumn, Hurricane María ravaged Puerto Rico, a "territory" of the United States. While the tempest and its destruction were terrifying, perhaps our true catastrophe was

the way in which the United States federal government did not provide the necessary aid to the millions of US citizens who live in Puerto Rico. Classes at UPRM resumed on October 30, despite the island still being largely without electricity, clean drinking water, internet, or medical services and supplies. Many of our students returned to campus with their homes and home-lives in shambles. Upon return, over 1000 students registered with our campus foodbank, Come Colegial, declaring that they were unable to procure food for themselves. Others joined a "couch surfing" group that helped those who no longer had a secure place to stay in Mayagüez to find a bed, a sofa, or a floor to sleep on.

When I restarted my undergraduate-level, Anglophone Caribbean literatures course after our approximately one-month hiatus, I did so recognizing the precarity of my students' situations. I was very cognizant of the lived trauma of the event: I too had stood in lines at banks only to be told that there was no money available, had seen the shelves of the cash-only grocery stores grow emptier and emptier, experienced the days with no gasoline to be had, and no clean drinking water to be found. The assignment that I discuss in this essay was, therefore, designed within the safe space of our learning community with the intent to reinforce students' individual agency in the face of a natural disaster that enacted a massive level of destruction and the inaction of a largely passive government that (inadvertently or purposefully) sent a clear message that some citizens are valued more than others. However, I also recognized that we needed to return to the work of our syllabus and find ways to bridge back from our lived experiences to the course materials. The purpose of this assignment, then, was twofold: to help students on a very human/e level while still bringing them back to the work of our course.

With the dual objectives of facilitating student agency in a situation fraught with underpinnings of disempowerment and developing means to connect our witnessing perspectives to the assigned readings, I asked students to craft auto/biographical narratives as our first post-hurricane project. In this particular assignment — knowing that the majority of my students had been traumatized in some way by their hurricane experiences — I specifically employed brevity in the assignment instructions so as to allow for student interpretation of the project guidelines and not require testimony from my students, but, rather, offer the space for it, if the student needed or desired such a space. The instructions asked students to answer the following three questions: What have you survived during Hurricane María? What are you in the process of surviving in the aftermath of the hurricane? Do you see any connections between what you have survived and the texts we have read in class thus far?”⁶ Students were free to write as little or as much as they wanted to in their narratives, as long as they addressed my three questions in some way. I also dedicated the next class meeting to hurricane-related discussion and allowed anyone who wanted to do so time to read from their narratives or to discuss some point that writing their narratives had brought up. This public testimonial transaction, however, was in no way mandatory.

The responses were quite astounding for their length, depth, and specificity and solidified an inkling I had regarding the spaces available in our post-hurricane landscape for immediate testimony and witnessing. One observation that I made with my own hurricane experience was that we did not have time to share

our narratives, offer witness to the narratives of others, and, in turn, have our own narratives witnessed. Survival takes a great deal of time. When you are in the moment of procuring necessary supplies for your family, friends, neighbors, and even strangers, there is not enough time or energy left at the end of the day for narrative transactions. Of course, there was a continual sharing of micro-narratives throughout the aftermath of the deluge — snippets of where you have been, what supplies were available where, what had happened to you, etc. — but no spaces had been created for the agency offered through the careful attention to fuller narratives. Situating the students’ lived experiences in the classroom presented them with time to share their own life stories of survival and witness the testimonies of others, indicating the validity of their narrated lives as on par with required readings signifying the value of life narratives and the worth of the life in the narrative⁷

What I will focus on at this time are some of the ways in which students used their experiences with the hurricane to return to our assigned readings and what this example might mean for biographical methodologies in literature curricula. I offer below examples culled from some of the narratives my students shared with me. They have been reprinted with permission.

Andrea V. Valdés Valderrama The most relevant story to my experience with Hurricane María is Geoffrey Philp’s “My Brother’s Keeper.” It provides an ideal ground upon which I can stand and see the relationship between the United States and Puerto Rico...Ricardo Roselló, the governor of Puerto Rico...embod[ies] [the character] Uncle George’s nature, which was to “love anybody who gave him a drink” (435). [Roselló] sing[s] the President’s praises, even as [the

⁶ At this point in the semester we had read “Fiesta, 1980” by Junot Díaz and “My Brother’s Keeper” by Geoffrey Philp as well as several secondary and theoretical texts related to postcolonial theory and diaspora studies.

⁷ I discuss in more depth the first part of these auto/biographical narratives in, “Teaching Hurricane María: Disaster Pedagogy and the Ugly Auto/Biography” *Pedagogy* (19.1).

President] laughs at the pain of Puerto Rico [...] where people are so desperate for aid, it seems okay to throw paper towels [...] at them.

José A. Fuentes Bonilla During Maria's aftermath, I could not stop thinking of "Fiesta, 1980," since I had been comparing myself to Yunior [the main character] this whole time...The promises that everything [in the United States] is better than here, no matter what, have stolen some of our Borincanos. We are living the same reality that Yunior was facing. Therefore, I compare myself to Yunior...now that we are living in a country destroyed by María.

Gustavo A. Hernandez Ortiz I relate with "Fiesta, 1980," [...] because of Yunior and his family poverty [...] My family is not poor, but given the circumstances where we didn't have either water or power, it gives me that feeling. It was very difficult to get money from the banks and the little we could get was almost immediately gone.

Stephanie M. Fuentes Álvarez So, what's the personal situation I still find myself in? It's watching people or families have to leave for a better life — like in "Fiesta, 1980" and "My Brother's Keeper." It's relationships changing and being proud and happy [for those who leave], but still having that ache in my heart.

Joyce Acevedo While I was in Maine and Canada [after being evacuated], I felt like [the family] in "Fiesta, 1980." I was becoming homesick for my island and was rejecting everything in my surroundings [...] I was becoming sick with the thought of losing myself and my culture.

Yoshimarie Méndez Cancel I could [...] compare [the aftermath of the hurricane] with the theories discussed in class about migration, specifically when talking about the term "diaspora." This comparison can be made because many puertoricans left the island, but to other places where it is known that Puerto Rican culture is very much preserved and alive...I predict [that] [...] some of the people who have left because of the disaster will eventually return to Puerto Rico. This is called [return and] circular migration.

In our courses, we strive to promote critical thinking and the accompanying critical skills

of reading, writing, speaking, and listening. If we understand these skills as an advancement of analytical reflection, empathetic understanding, and the promotion of a questioning mind that engages with and interrogates one's surroundings, the auto/biographical narrative within the classroom space holds the potential to craft bridges between our course syllabi and lived experiences for the benefit of demonstrating the relevance of our classroom lessons. Based upon and forged from my own experiences restarting a semester after a natural disaster, I posit that the pairing of the personal narrative with literary analysis has the potential to function as an anchoring mechanism for our students, one that links them to the class readings (canonical and otherwise) through pertinent and visible connections.

Of course, in this particular pedagogical unit, students in Puerto Rico were enrolled in a Caribbean literatures course at the time of a catastrophic natural disaster. The work of this course always invites students to reflect on their lived experiences based upon localized subjectivities — something that typically comes to the forefront in our classroom discussions. In this instance, however, students were specifically invited to share their hurricane memoirs as an aspect of the course. The purposeful incorporation of biographical methodologies in this literate course — as an assessed out-of-class written assignment — led to more developed, complex, and nuanced articulations of the ways in which lived experiences met the analysis of assigned readings. While this type of commentary typically emerges in classroom discussions to some extent, the formality of the assignment overcame an impetus towards tangential comments in favor of carefully plotted and well-articulated interconnectivity, attributes of the assignments that stayed with us throughout the remainder of the semester. While I am sincerely hopeful that no reader of

this essay has the need to craft a disaster pedagogy of their own, I do pose that within and beyond the scope of crisis and trauma, there is a benefit to our students when we make the space for them to connect lived experience with critical reading practices.

Linguistics

The role of English in Puerto Rico is complex and layered. The imposition of English as the medium of instruction in schools as part of the US colonial project to Americanize Puerto Ricans pitted English against Spanish in the socio-cultural, political, and historical rhetoric of the country (Schmidt, 2014). At the same time, the global ideology of English as “the language of science,” paired with a linking of English to mobility and fast capitalism, is exaggerated in still-colonial Puerto Rico (Carrol & Mazak, 2017). As school children often resist their mandated English classes, they heartily consume English-medium popular culture, while at the same time facing the real possibility of their families migrating to the United States as Puerto Rico’s crippled economy continues to drive its citizens to seek work elsewhere. Characteristic of colonialism, the relationship of Puerto Ricans to English is a constant push/pull, with English’s (often undelivered) promises of economic benefit and social mobility pulling at people living a scarred history of English as an acculturation tool of the colonizer.

Within this context, English language teaching as a profession is also contested. Though both English and Spanish are co-official languages in Puerto Rico, Spanish is decidedly the language of everyday life on most of the island. While English teachers are in great demand, speaking English “too well” or liking the language “too much” can also lead to social stigma (Perez-Casas, 2017). At UPRM, our Master of Arts in English Education program serves cur-

rent and future English teachers who mostly come from undergraduate programs in Puerto Rico. These students face a constant negotiation of their relationship to both English and their own Puerto Rican identities. In order to encourage students to reflect on these relationships, members of a graduate-level course in literacy studies were asked to write literacy autobiographies, which are reported on here.

The goal of the course was to give students an introduction to the field of literacy studies, and then to read recent literature in the field, particularly as it intersects with newly developing theory around translanguaging. To this end, students read foundational pieces in literacy studies in order to understand the theoretical foundations of literacy practices and how this understanding applies to classrooms. During this foundational unit, called *What is literacy?*, students were asked to write a literacy autobiography.

The literacy autobiography assignment asked students to “write a narrative of about five pages which tells some part of your literacy autobiography.” Students were asked specifically to “recount your experience with reading or writing, in any language or multiple languages,” and to “show that you have reflected on your own literacy experiences.” Students brought a draft to class, and each student read at least a paragraph from their draft aloud in class. This generated discussion and feedback from their classmates. Students then took this feedback and turned in a final draft of their literacy autobiographies a week later.

Many students wrote about their experiences as children becoming readers of English texts. Indicative of the push/pull of English in Puerto Rico, some reported that the interest that they developed in reading in English came as a surprise to their parents. Ashley Miranda Negrón writes:

Since my early years, I had been exposed to Spanish language books and the idea of reading as a tremendously entertaining pastime. I vividly recall watching my mother read peacefully in the backyard hammock, and my constant interruptions begging for attention. Furthermore, I remember carrying my books everywhere, even during family vacations. During many of our trips, I was in charge of packing my small pink backpack which was always filled with books. However, as I started gaining independence and conscious knowledge of my literacy preferences, I developed a bias towards English language books. This caught both of my parents off guard, since neither of them had exposed me to the language. Moreover, by the time I was three years of age, on one of our family vacations my parents noticed I could interact in both Spanish and English fluently. However, they were quite puzzled since my interactions were solely limited to books and television screens.

Ashley's parents were both elementary school teachers, and so she had models of reading in her childhood. However, her parents read in Spanish, and little Ashley shocked them by preferring to read in English. This illustrates the role of English as a socially desired — but not culturally normalized — skill. Further, Ashley's parents didn't really expect her to learn English, despite being taught in school. Their shock partially came from her ability to learn English outside of school, through books and television. In other words, by her own agency and initiative, Ashley pursued English, and unexpected activity from her parents' perspective.

The agency of pursuing English learning outside of school was a common theme in the literacy autobiographies. In particular, students highlighted their pursuit of English text on screens. Mildred Vargas Astacio's mother wanted to enroll her in kindergarten early, seeing the young child's bright potential, but the school rules about cut-off age prevented her from doing so. Mildred went to Pre-K instead,

but found it did not stimulate her developing mind:

Pre-K became boring, and I began developing more hobbies. From that moment on, I watched more T.V., read more books that my mother kept buying, and (finally) I got my Super Nintendo. With just 5 years, I became a gamer and I think this became a hobby that fed my ambition to learn more about languages in early years. The curious aspect of this is that I always programmed my videogame consoles in English and never in Spanish.

Young Edcel Cintrón recounted a similar experience:

Back when I was a five or six-year-old kid, I remember that something on the screen caught my attention. While playing the [video]game many times, I noticed the top part of the game had written text as well. The informational text displayed Mario's name. At the bottom of it, it showed your top score in the game. It also highlighted which world you were in, and how much time you had to pass the level you were currently playing. Thinking back at this experience, I would say this was my first experience with literacy as a social practice, because I was unconsciously reading gaming literacy and practicing how to use the mechanic to pass the game. If this also counted as my first literacy event, I would say it was my favorite first experience with literacy, since the interactions I had with video games guided me towards my interest in reading picture books during my early years in school.

Though we often (wrongly) think of reading as a passive activity, these excerpts show how the Puerto Rican graduate students in this class were agentive in their interactions with English text. Without much reported support from school-based English learning, they learned English because they were interested in the world it unlocked for them: the world of gaming, comic books, and novels. Among these accounts of English literacy development in a Spanish context, the story of Ashley stands out. Ashley writes:

As the first-born daughter of two elementary school teachers, reading and writing in Spanish were skills I acquired early in life. However, it was in my grandparent's home where I first started acquiring the English language. As soon as I was one year old, every week day my grandparents would watch over me while my parents were at work. While my grandmother loved to tend her garden, my grandfather would spend his time watching numerous documentaries and programs in English. At the time, I was not aware my grandfather had hearing difficulties, hence why the subtitles were always enabled. As a result, every weekday from seven in the morning until three in the afternoon, while my parents were working, I had access to English language television shows and movies. Although I would watch multiple documentaries with my grandfather, my preferred channels were Disney Channel, Nickelodeon and Cartoon Network. This constant interaction led to unconscious learning of my second language. Therefore, when it came to texts in English, I was most familiar with subtitles on television screens.

Ashley, Mildred, and Edcel were smart, curious children who pursued English language literacy for their own purposes within a Spanish language context. That this context was Puerto Rico, with its long colonial history of English, further emphasizes these students' agency. They were finding English on their own terms and using it for their own purposes from a very young age.

As Puerto Rican students develop into Puerto Rican English teachers, they walk a carefully navigated path between appropriation of English and accusations of Americanization. *Palo si bogas, palo si no bogas* [a sink or swim situation]. English pulls at them with what they can do for students with promises of good jobs and social advancement. At the same time, to speak English too well pushes them to be called a *gringito*. But none of the students in the literacy studies class swallowed English whole in the way that the US intended when

in 1899, Victor S. Clark, appointed president of the Puerto Rican Board of Education, famously said:

If the schools are made American, and teachers and pupils are inspired with the American spirit, and people of both races can be made to cooperate harmoniously in building up the schools, the island will become in its sympathies, views, and attitude toward life and toward government essentially American. The great mass of Puerto Ricans are as yet passive and plastic... Their ideals are in our hands to create and mold (DAVIS, 1899, p. 646, qtd. in MORRIS, 1995, p. 26).

Far from "passive and plastic," the use of literacy autobiographies in this graduate course showed the multiple ways in which these Puerto Rican graduate students and educators are agentive, creative, and intelligent in their pursuit of *puertorriqueñidad* on their terms. Their stories shine light on the lived realities of Puerto Ricans navigating their relationships with English within a contested colonial context.

Assessment

When we launched the Center for University Access I'd go to the public housing projects near the university to recruit students. In one of my first visits, I came upon an old man standing in a corner and told him what I was doing. He pointed me to a second-floor apartment in his building: "up there lives a very smart kid." I thanked him, went up, and knocked on the door, not knowing what to expect. A young kid opened the door and I explained what I was there for. He was a senior in high school. I asked him if he had taken the college entrance examination test and he answered affirmatively, but soberly. The results had arrived weeks before, but the envelope laid unopened on a corner table. I asked him if he wouldn't mind opening it and he agreed. I couldn't believe it! This kid had earned a nearly perfect score in math, only three wrong answers. "What are your plans?" I asked him. "Well, I know I'm not going to fall for drug dealing; I made that decision a long time ago. I just

got a job working 15 hours per week at a nearby Church's, I'm going to save money to buy a used car so that I can get licensed to operate a public transportation car." (David González, CUA founding member)

In his seminal essay about oral history in Puerto Rico, Antonio Díaz Royo persuasively argues that in the Puerto Rican colonial context, oral history is a praxis that spurs the knowledge and transformation of our society and advances democratic prospects. Thus, in our context, oral history should be regarded not just as a research technique, but as a way of channeling the search for truth that "shakes traditional social science and breaks the interpretive confines that it represents in the colony." The oral historian adds, "En un mundo colonial, estructuralmente concebido para otros, poder evidenciar la continua resolución del proceso histórico de las relaciones sociales es un acto descolonizador pues la colonia solo triunfa culturalmente con la erradicación de la conciencia histórica."

More than thirty years after Díaz Royo's plea for decolonizing oral history projects, and despite the far-reaching influence of classics like Sidney Mintz's *Worker in the Cane* and César Andreu Iglesias's *Memorias de Bernardo Vega*, oral history research continues to be an exiguous research praxis in Puerto Rico. At the present juncture, when the imposition of a draconian Financial Oversight and Management Board by the United States Congress threatens to deplete the Puerto Rican archipelago's resources for the provision of essential services — such as health and education — to its dwindling and aging population in order to repay a national debt whose legality is questionable, oral history emerges as a compelling strategy to document life stories and individual and collective struggles forged against the grain of exclusionary meta-narratives of Puerto Rico's current plight.

The ongoing project discussed in this essay — undertaken with my collaborator, Adriana E. Lebrón Larrache — is an effort to chronicle the struggles for access to higher education in Puerto Rico and the role that the University of Puerto Rico, the only public institution of higher learning in the country, has played as a social equalizer since its foundation in 1903. According to the Organic Law of the University of Puerto Rico, one of the institution's objectives is to: Desarrollar a plenitud la riqueza intelectual y espiritual latente en nuestro pueblo, a fin de que los valores de la inteligencia y del espíritu de las personalidades excepcionales que surgen de todos sus sectores sociales, especialmente los menos favorecidos en recursos económicos, puedan ponerse al servicio de la sociedad puertorriqueña.⁸

One of the many valuable initiatives spearheaded by UPR actors committed to pursuing the democratization of higher education in Puerto Rico is the Center for University Access (CUA) of UPRM. Originally established in Spring 2007 by two UPRM professors supported by an institutional grant and accompanied by a dozen UPRM student volunteers, the CUA became a formal social justice in education project at UPRM in 2008, with funding from the Fundación Francisco Carvajal and other external and institutional sources. Over the past decade, the Center has risen as an effective initiative dedicated to conducting academic research and outreach activities that address the connection between socioeconomic inequality and educational access, and to increasing the proportion of socioeconomically disadvantaged students that apply, are admitted to, and successfully graduate from public higher education in Puerto Rico. It is, predominantly and purposefully, a UPRM student-run operation whose paid staff includes a large number of former participants in the CUA's outreach pro-

⁸ Citation to Law 1 of January 20, 1966, as amended.

gram. Faculty coordinators spearhead research projects, oversee the Center's administration, and collaborate with student and professional staff. Services provided include academic tutoring, individualized mentoring, advocacy, professional psychosocial support, family and school visits, needs-based workshops, educational summer camps, and college admission test preparation to students who reside in subsidized housing projects in the Mayagüez area and are enrolled in public middle- and high-schools, or those who have been admitted to an institution of higher education.

This concerted set of interventions is not only attuned to the stated UPR objectives, but also informed by research. A study conducted by CUA founding members Rima Brusi and David González in 2007 revealed that only 0.3 percent of the students admitted into UPRM from 1990 to 2006 came from any of the eighteen subsidized housing projects in the municipality of Mayagüez.⁹ Moreover, former CUA researcher Sandra Dika concluded in a 2010 study that "evidence from UPRM suggests that the attrition rates for low-income students are twice as high as their higher income peers" and that "parent income and education level play a key role in predicting retention."¹⁰

Early intervention has been the CUA's response to this state of affairs. In an educational, cultural and social context that "teaches" low-income youth from *caseríos* (subsidized housing projects) located just a few miles from the UPRM campus that college is not an option for them, the CUA pursues the dual objective of strengthening their academic skills and performance and fomenting their college

aspirations. This concerted effort has rendered transformative results. In the first five years of the project, ninety-five percent of its participants remained in school and completed their high school education. National school retention rates for the same period were significantly lower at fifty-five percent.¹¹ Moreover, higher education admission rates of CUA school-level participants are exceptionally high: over the past three years, 100 percent of CUA participants who have applied to postsecondary education programs upon graduation have been admitted, most of them at UPRM. CUA enrollment has remained consistently high in the past four semesters at an average of 100 middle- and high-school students and forty-five college students per semester. The success of this social justice in education model, however, cannot be encapsulated in numerical figures.

At a historical juncture when a nonelected colonial *Junta* is demanding budgetary reductions tantamount to the effacement of the University of Puerto Rico as the principal institution of higher education in the country and the region and equally drastic cutbacks to the budget of the Department of Education, it is imperative to add nuance and depth to the evolving educational debates by appealing to the memories and life stories of those who are spoken for and, thus, silenced in colonial fiscal policy rhetoric.

With this context in mind, Adriana Lebrón, a graduate student in the Master of Arts in English Education program at UPRM, undertook, under my guidance, an oral history project about the CUA in August 2017. Its design and implementation were justifiably delayed due to the devastating consequences of hurricanes Irma and María, which hit Puerto Rico in September

9 Brusi Gil de la Madrid, R. "Si te dejas llevar..." Universidad, Geografía y Desigualdad. Primer Cuaderno de Trabajo, Proyecto Carvajal para la Democratización del Conocimiento, 2009.

10 Dika, S. Student Persistence: Socioeconomic Factors Related to Student Persistence at the University of Puerto Rico. Third Working Paper, Proyecto Carvajal para la Democratización del Conocimiento, 2010.

11 Rolón Collazo, L. and González Barreto, D. Poder es querer: Pobreza y acceso universitario público en Puerto Rico según el caso de la UPRM. Octavo Cuaderno de Trabajo, Proyecto Carvajal para la Democratización del Conocimiento, 2013.

and thereafter exposed the historic neglect of Puerto Rico's large and growing impoverished population. Despite these challenges, the oral history project is underway and extensive oral history interviews were conducted between January and March 2018. The project's four narrators include: one UPRM faculty member who was part of the CUA's founding members and original team of researchers; one UPRM faculty member who coordinated the CUA for three years and eventually established and coordinated the Colectivo Universitario para el Acceso, a CUA-inspired multi-campus initiative that included six of the eleven UPR campuses; a former CUA participant who partook in the project from middle-school through college, worked as a CUA tutor and mentor, and completed his degree in Physics from UPRM; and a current CUA student staff member who partook in the project during her middle- and high-school years.

Full transcripts of the oral history interviews are not yet available but, as the epigraph and the following excerpt demonstrate, the oral histories recorded stand as testimonies of (if not against) the systemic colonial dynamics that eclipse the horizon of possibilities for socio-economically disadvantaged youth. Moreover, they comment on the dire conditions of underpaid teachers, underfunded schools, and under-supported educational research in contemporary Puerto Rico — a state of affairs that is likely to worsen in years to come, under the austerity measures imposed by the Financial Oversight and Management Board:

Cuando estuve en la Roosevelt, en elemental, no fue tan malo, pero cuando entré a “la piloto”, en intermedia, ya la cuestión cambió drásticamente. Le decían “la piloto” porque ahí tú vuelas, como dicen, por debajo del radar; tú podías ir a la escuela, no hacer nada, y graduarte como quiera, sin esforzarte. La escuela está

básicamente dentro del residencial. Cuando los residenciales estaban en guerra, los estudiantes también estaban en guerra dentro de la escuela y eso eran peleas todos los días. Los maestros ya estaban hastiados de los estudiantes, so era más fácil para ellos decir “dale, vete, gradúate, no importa; si quieres prestar atención, pues presta atención, sino, pues, chávate” que estar bregando con ellos. Ese era el estilo donde de mi educación.

(former CUA participant and student staff member, UPRM alumnus)

Personal narratives, the indubitable product of selective and creative memory work, break silences but also weave connections, collaborations, and confabulations. David González — one of the oral history project narrators, who is a founding CUA member, a UPRM alumnus and a successful UPRM professor — was once a marginalized *barrio* public school student. This excerpt from his recent interview contextualizes the conditions that mitigate against access to higher education recalled by the narrator cited above and also underscores the need to engage in transformative research and actions that contribute to revoicing collective grievances, and organizing to redress them, especially in the current juncture:

Cuando acepté trabajar en la Oficina de Investigación Institucional y Planificación del RUM en 2006 yo mantenía un foldercito que se llamaba “comunidad y residenciales”. Empecé a guardar datos y me empecé a dar cuenta de cosas descomunales: que no entraba nadie, que se graduaban pocos, que de la escuela vocacional no entraba nadie, que de mi barrio no venía nadie, que de los barrios que yo conocía no venía nadie, que de los residenciales no venía nadie. Siempre tenía la inquietud de saber: de la gente del barrio, ¿cuantos llegaban para acá?; de comunidades con necesidades socioeconómicas, ¿cuántos?, porque de hay es que yo venía [...] Por eso, para mí, era importante que existiera el CUA.

References

ASTIN, Alexander W. et al. How service learning affects students. **Higher Education**, Paper 144, 2000.

BRUSI GIL DE LA MADRID, R. "Si te dejas llevar..." Universidad, Geografía y Desigualdad. **Primer Cuaderno de Trabajo, Proyecto Carvajal para la Democratización del Conocimiento**, 2009.

CARROLL, K. S.; MAZAK, C. M. Language policy in Puerto Rico's higher education: opening the door for translanguaging practices. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 48, Issue 1, p. 4-22, 2017.

DÍAZ ROYO, A. T. La historia oral en Puerto Rico: reflexiones metodológicas. **Secuencia: Revista de historia y ciencias sociales**, v. 4, p. 123-133, 1986.

DIKA, S. Student Persistence: Socioeconomic Factors Related to Student Persistence at the University of Puerto Rico. **Third Working Paper, Proyecto Carvajal para la Democratización del Conocimiento**, 2010.

ERASMUS, M. A. Embedding service learning in South African higher education through good practices and quality management. In: MOORE, Mary; LIN, Phylis Lan. (Eds.). **Service-learning in higher education: paradigms and challenges**. Indianapolis: University of Indianapolis Press, 2009. p. 43-63.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the oppressed**. Tradução de Mayra Bergman Ramos. New York City: The Continuum International Publishing Group Inc., 2000.

KRISTOF, Nicholas D., WUDUNN, Sheryl. **A path appears: transforming lives, creating opportunity**. New York City: Alfred A. Knopf, 2014.

LAHIRI, Jhumpa. My Life's Sentences. **The Opinionator Blog at The New York Times**, 17 mar. 2012, opinionator.blogs.nytimes.com/2012/03/17/my-lifes-sentences/. Accessed: 22 mar. 2018.

MORRIS, N. **Puerto Rico: Culture, politics, and identity**. Westport: Praeger Publishers, 1995.

PÉREZ-CASAS, M. Codeswitching and identity among Island Puerto Rican bilinguals. In: GUZZARDO, R.; MAZAK, C.; PARAFITA, COUTO, M. (Eds.). **Spanish-English codeswitching in the Caribbean and the U.S.** Amsterdam: John Benjamins, 2017. p 37-60.

ROJAS, Bonafide. In front of the class. In: ROJAS, Bonafide. **When the city sleeps**. New York City: Grand Concourse Press, 2012. p. 115-17.

ROLÓN COLLAZO, L.; GONZÁLEZ BARRETO, D. Poderes querer: Pobreza y acceso universitario público en Puerto Rico según el caso de la UPRM. **Octavo Cuaderno de Trabajo, Proyecto Carvajal para la Democratización del Conocimiento**, 2013.

SCHMIDT, J. **The Politics of English in Puerto Rico's Public Schools**. Boulder: First Forum Press, 2014.

Recebido em: 07.05.2018

Aprovado em: 30.07.2018

Ricia Anne Chansky is Professor of literature at the University of Puerto Rico at Mayagüez. She is coeditor of the scholarly journal, *a/b: Auto/Biography Studies*, and editor of the new Routledge Auto/Biography Studies book series. She coedited *The Routledge Auto/Biography Studies Reader* and edited two volumes, *Auto/Biography in the Americas: Relational Lives* and *Auto/Biography across the Americas: Transnational Themes in Life Writing*. She has published on auto/biographical narratives in relation to diaspora and pedagogy, diaspora and gendered identity constructions, and visual culture and feminist rhetorics. She has forthcoming publications on disaster pedagogy, reading auto/biographical narratives in times of crisis, gendered identities in the Americas, and contested US national identities.
e-mail: ricia.chansky@upr.edu

Department of English, University of Puerto Rico at Mayagüez, Campus Box 9265, Chardón Hall Room 323, Mayagüez, Puerto Rico 00681. 787-832-4040 x. 3064

Edward Contreras Santiago is an Instructor at the University of Puerto Rico at Mayagüez and a Ph.D. candidate at the University of South Florida in the field of Second Language Acquisition with Instructional Technology. His current line of research focuses on translanguaging practices and international Graduate Teaching Assistants' language practices at the student and instructor level. In addition, he is the co-coordinator, with Dr. Rosita Rivera, of the Institute for the Teaching and Study of Language and Assessment (ITSLA), where he also serves as an instructor. Some of his research

interests include: Second Language Acquisition, Computer Mediated Communication (CMC) and Language Learning, Development of ESL, Test Preparation courses, and Service Learning. e-mail: edward.contreras@upr.edu

Department of English, University of Puerto Rico at Mayagüez, Campus Box 9265, Chardón Hall Room 323, Mayagüez, Puerto Rico 00681. 787-832-4040 x. 3064

Fernando Correa González is a Master of Arts in English Education student and Graduate Teaching Assistant at the University of Puerto Rico at Mayagüez. His thesis focuses on Afro-Boricua poetry. He has been an instructor and tutor for four years. In addition to education, Correa González also works as a poet, filmmaker, and cultural organizer who has self-published over ten poetry books and collaborated in a variety of short film projects. After graduating from UPRM, he wishes to focus on his artistic projects while working as an educator. e-mail: fernado.correa1@upr.edu

Department of English, University of Puerto Rico at Mayagüez, Campus Box 9265, Chardón Hall Room 323, Mayagüez, Puerto Rico 00681. 787-832-4040 x. 3064

Marci Denesiuk holds an MA in Creative Writing and English Literature from Concordia University in Montreal, Canada. Her published work has won awards and includes a book of short stories, *The Far Away Home*, as well as fiction and nonfiction contributions to anthologies and magazines. She currently teaches literature and creative writing at the University of Puerto Rico in Mayagüez. e-mail: marci.denesiuk@gmail.com

Department of English, University of Puerto Rico at Mayagüez, Campus Box 9265, Chardón Hall Room 323, Mayagüez, Puerto Rico 00681. 787-832-4040 x. 3064

Jocelyn Géliga Vargas received a B.A. in Communication from the University of Puerto Rico- Río Piedras (1989), an M.S. in Broadcast Journalism from Boston University (1991), and a Ph.D. in Communication from University of Massachusetts-Amherst (1999). Her recent publications in books and academic journals address oral history and life writing, Afro-Puerto Rican and Afro-diasporic identities, Caribbean cinema, and collaborative/participatory research methodologies. Since 2006, she has been coordinating an Afro-Puerto Rican oral history project in western Puerto Rico, originally funded by the Latin American Studies Association (LASA) and the Faculty of Arts & Sciences at UPRM. She is currently the Graduate Writing Facilitator's Coordinator at the Graduate Research and Innovation Center at UPRM and the coordinator of the CUA. e-mail: jocelyna.geliga@upr.edu

Department of English, University of Puerto Rico at Mayagüez, Campus Box 9265, Chardón Hall Room 323, Mayagüez, Puerto Rico 00681. 787-832-4040 x. 3064

Catherine Mazak is Co-director of CeIBA and Professor of English at the University of Puerto Rico, Mayagüez. She received her PhD in Critical Studies in the Teaching of English from Michigan State University and her M.A. in TESOL from the University of Arizona. She is the coeditor of two books, *Translanguaging in Higher Education: Beyond Monolingual Ideologies* and *Spanish-English Codeswitching in the Caribbean and the US*. She studies bilingualism in higher education using ethnographic and other qualitative research methods, and researches practices of translanguaging. e-mail: catherine.mazak@upr.edu

Department of English, University of Puerto Rico at Mayagüez, Campus Box 9265, Chardón Hall Room 323, Mayagüez, Puerto Rico 00681. 787-832-4040 x. 3064

NARRATIVAS VITALES EN LAS SOCIALIDADES DEL CURRÍCULO UNIVERSITARIO PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

■ MARÍA CRISTINA SARASA

Universidad Nacional de Mar del Plata

RESUMEN

Este trabajo plantea una indagación narrativa sobre las socialidades del currículo universitario, donde confluyen el entorno social y las vidas de los estudiantes. Su contexto específico es la formación inicial del profesorado de inglés en una universidad nacional argentina. El marco teórico define al currículo como una construcción social donde se negocian significados, conceptualizando las nociones del currículo formal y del currículo de vidas. El diseño e implementación del estudio se inscriben en la indagación narrativa como metodología de investigación. Ésta aborda principalmente el entramado de narraciones estudiantiles respecto de las socialidades curriculares que habitan relatos de vida compuestos por veinticuatro estudiantes de grado de un profesorado de inglés universitario. Las tematizaciones narrativas emergentes develan a los co-autores y co-protagonistas de los currículos experienciales-vitales y educativos de estos participantes. El análisis de estas tramas relatadas posee implicancias en torno al diseño, la reforma y/o la implementación de planes de estudio para el profesorado universitario. En este contexto, el trabajo aporta al diálogo sobre la valoración pública de lo privado en los procesos curriculares, sosteniendo un compromiso ético con dimensiones medulares, a la hora de pensar, negociar y enseñar el currículo universitario para la formación docente.

Palabras clave: Educación superior. Currículo. Formación del profesorado. Socialidades. Indagación narrativa.

ABSTRACT

LIFE NARRATIVES IN THE SOCIALITIES OF THE UNIVERSITY CURRICULUM FOR INITIAL TEACHER EDUCATION

This paper constitutes a narrative inquiry into the socialities of university curriculum, lying at the intersection of students' lives and social milieus. The research context is an English teacher education program at an Argentinean state university. Its rationale defines curriculum as a

social construction where meanings are negotiated and conceptualizes the notions of formal curriculum and curriculum of lives. Its design and implementation adopt narrative inquiry as research methodology. It mainly addresses the emplotment of students' narratives about curriculum socialities present in life stories composed by twenty-four undergraduates of an English teacher education program. Emergent narrative thematizations disclose co-authors and co-protagonists in participants' life experiential and educational curricula. Analyzing these emplotted experiences bears implications for the design, reform, and/or implementation of curricula for university teacher education. In this context, this work contributes to the conversation on the public worth of the private in curricular processes, building and sustain and ethical commitment with core dimensions for conceiving, negotiating, and communicating university curricula for teacher education.

Keywords: Higher education. Curriculum. Teacher education. Socialities. Narrative inquiry.

RESUMO

NARRATIVAS VITAIS NAS SOCIALIDADES DO CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este trabalho expõe uma pesquisa narrativa sobre as socialidades do currículo universitário, que confluem o meio social e as vidas dos estudantes. O contexto específico é a formação inicial da Licenciatura de inglês, em uma universidade nacional argentina. O marco teórico define o currículo como uma construção social, onde se negociam significados, conceitualizando as noções de currículo formal e currículo de vidas. O esquema e a implementação do trabalho se inscrevem na pesquisa narrativa como metodologia de investigação. Esta aborda principalmente a rede das narrações estudantis a respeito das socialidades curriculares que habitam nos relatos de vida formados por vinte e quatro estudantes de determinada licenciatura de inglês universitário. As tematizações narrativas resultantes desvelam aos coautores e aos coprotagonistas dos currículos experiências vitais e educativas destes participantes. A análise destas tramas relatadas possui implicâncias em torno do desenho, reforma e implementação de programas de estudo para a Licenciatura universitária. Neste contexto, o trabalho subsidia o diálogo sobre a valoração pública do privado nos processos curriculares, sustentando um compromisso ético com dimensões medulares, na hora de pensar, negociar e ensinar o currículo universitário para a formação docente.

Palavras-chave: Educação superior. Currículo. Formação de professores. Socialidades. Pesquisa narrativa.

Introducción

Este trabajo presenta una indagación narrativa (*narrative inquiry*, CLANDININ, 2013) en torno al significado de las experiencias vividas (DEWEY, 1929/1925) en las socialidades culturales e institucionales que forman el currículo universitario (CAINE y STEEVES, 2009), donde confluyen diversos entornos sociales, así como las vidas de los estudiantes. El contexto específico de nuestra investigación es la formación inicial del profesorado de inglés en una universidad nacional argentina situada en la costa de la Provincia de Buenos Aires. Nuestro marco teórico aborda al currículo de la formación docente universitaria como una construcción social, un texto político donde transcurren procesos de negociación de significados por parte de sus variados actores (TAYLOR y BOVILL, 2017). En ese sentido, definimos, por una parte, un currículo académico formal (DE ALBA, 1998) y, por otra, un currículo experiencial de vidas donde se entrelazan las existencias de todos sus actores (HUBER ET AL, 2014b). A partir de estas conceptualizaciones, diseñamos nuestra investigación utilizando la metodología de la indagación narrativa (CLANDININ, 2013), abordando tramas de diversas socialidades curriculares tal como fueron contadas en diversos relatos vitales (MCADAMS, 2008), narrados oralmente o escritos por veinticuatro estudiantes de grado del profesorado de inglés en una universidad nacional argentina. La tematización narrativa (CRESWELL, 2012) de esas historias explora el interrogante principal de esta investigación en términos de: ¿cómo se entraman las narraciones de los estudiantes respecto de las socialidades curriculares que habitan sus relatos? En esta pregunta se origina nuestra meta principal, la cual es desentrañar las complejidades de las socialidades curriculares en los entramados de estos relatos estudiantiles.

Nuestro trabajo comienza con un marco teórico sobre el currículo definido éste, como ya indicamos, en términos de una construcción social (FRASER y BOSANQUET, 2006). Luego, transparentamos el proceso, contexto y participantes de la indagación narrativa (CONNELLY y CLANDININ, 2006) llevada a cabo en el profesorado de inglés de una universidad nacional ubicada en la costa de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Las tematizaciones narrativas emergentes de nuestro análisis revelan a los co-autores y co-protagonistas de, primero, el currículo de las vidas de los participantes y, segundo, de sus currículos educativos formales. Seguidamente, retomando la pregunta de la investigación, e intentando dilucidar los entramados narrativos en torno a esos currículos, examinamos las posibles implicancias de estos dos currículos para el diseño, la reforma y/o la implementación de los tradicionalmente denominados currículos prescritos (o planes de estudio) para la formación inicial docente universitaria. Concluimos nuestro trabajo discutiendo sobre sus aportes al diálogo sobre la valoración pública de lo privado, que también sostiene un compromiso ético con dimensiones cardinales, aunque poco señaladas, al momento de pensar, diseñar/reformar, negociar y enseñar el currículo universitario para la formación inicial docente en nuestro país.

Marco teórico

Nuestro marco teórico se inscribe en la noción del currículo (en este caso de la formación inicial docente universitaria) en términos de la construcción social de un texto político, es decir público, donde se imbrican procesos sociales y personales de negociación de significados (TAYLOR y BOVILL, 2017). Se trata de “una práctica situada y social existente entre relaciones estructurales y actores individuales” (HÖKKÄ,

ETELÄPELTO y RASKU-PUTTONEN, 2010, p. 3). Visualizamos al currículo no como producto — la estructura y contenido de una materia o de una carrera — sino como al “proceso dinámico e interactivo de enseñar y aprender” (FRASER y BOSANQUET, 2006, p. 272) donde la continuidad de las experiencias (DEWEY, 1929/1925) de aprendizaje de los estudiantes se despliega cotidianamente en el mundo y no exclusivamente en las aulas (SANDLIN, SCHULTZ y BURDICK, 2010).

La presencia de la experiencia en el campo del currículo universitario para la formación docente — definido éste procesualmente — sugiere desde hace ya tiempo que “ignorar lo que el futuro docente conoce y ha experimentado, lo que ese docente aspira ser y lograr, es sellar completamente una mina de oro frente a la pobreza” (SARASON, 1993, p. 150). Otros autores comparten la metáfora, sosteniendo que los estudiantes necesitan “guías que les muestren cómo caminar en vez de instructores que se aseguren de que tomen un solo camino, ya abarrotado” para así “ahondar en las profundidades de su carácter y personalidad, donde presumiblemente yacen sus ricos depósitos” (BAUMAN, 2009, p. 162) o sus fondos familiares y privados, es decir sus propias “reservas de conocimiento” (GROSSMAN y MCDONALD, 2008, p. 191).

De esta manera, podemos distinguir, en primer lugar, los procesos de construcción del currículo formal, es decir de “una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios” (DE ALBA, 1998, p. 59-60). En segundo lugar, destacamos los procesos de edificación del *currículo de vidas* (*curriculum vitae*) como un itinerario, un viaje o un transcurso, de carácter vital experiencial, que tiene en cuenta las existencias relatadas de docentes y estudiantes (HUBER ET AL, 2014b). Un *currículo de vidas* es también un currículo *vivido, formado por* docentes y estudiantes y a

la vez *formador de éstos*, en una intersección entre sus existencias y sus conocimientos (HUBER ET AL, 2014a). Aquí, los yacimientos individuales y los fondos de conocimiento forman la dotación única de atributos de cada persona, en tanto ser conocedor, que habilita a su singularidad a participar de la generalidad del mundo y así tornar significativas a sus experiencias individuales al compartirlas.

En la investigación sobre la formación del profesorado, la naturaleza de la indagación narrativa (*narrative inquiry*), como ontología y epistemología (CLANDININ y MURPHY, 2009), radica en su comprensión de la articulación de la experiencia (DEWEY, 1929/1925) manifestada en las existencias relatadas que viven las personas. Abogar, entonces, por el uso de la narrativa en la investigación educativa implica pensar que todos los humanos son narradores que viven esas existencias relatadas donde son, a la vez, co-autores y co-protagonistas. Aquí, la experiencia deviene una categoría ontológica fundamental en términos de la ‘realidad’ más próxima constituida en la inmediatez de la narrativa. En consecuencia, la indagación narrativa abarca tres ‘lugares comunes’ de la experiencia que resultan cardinales para tematizar nuestras narrativas. Éstos comprenden su temporalidad, que involucra la continuidad pasado-presente-futuro; su socialidad, que implica la confluencia de los aspectos sociales del entorno y los personales de las vidas interiores; y su localidad, es decir su carácter local y situado (CLANDININ, 2013). Debido a limitaciones editoriales, nuestro trabajo se concentra exclusivamente en las socialidades, focalizando en los entrecruzamientos inter- e intra-personales; públicos y privados; internos y externos y personales y sociales, culturales e institucionales (HUBER ET AL, 2014a). De esta forma, abordamos variados co-protagonistas y co-autores de los currículos de las vidas y de los currículos formales (escolares y universita-

rios) de los participantes de esta indagación narrativa.

Para pensar y negociar el currículo de la formación inicial del profesorado, recuperamos la noción de que la práctica docente es “idiosincrática” y constituye la “expresión de una manera personal y profesional de conocer fundada en eventos y experiencias del pasado y del presente que ocurren en el hogar, la escuela y en esferas sociales y políticas más amplias” (COLE y KNOWLES, 1993, p. 474). Desde hace ya tiempo, sabemos que los relatos constituyen formas poderosas para explorar el conocimiento práctico personal de los (futuros) profesores. Éste “reside en la experiencia pasada del docente, en su mente y cuerpo actuales y en sus acciones y planes futuros”. Se trata de “su manera particular de reconstruir el pasado y las intenciones futuras para enfrentar las exigencias de la situación presente” (CONNELLY y CLANDININ, 1988, p. 25).

Emprender el diseño, la reforma o la enseñanza de los currículos de la formación docente implica relatar y escuchar historias, fundando un compromiso con procesos de indagación narrativa reflexiva y prácticas educativas auténticas. De esta manera, entendemos también hace tiempo que “aprender sobre la enseñanza deviene un proceso autobiográfico” donde el currículo y la didáctica abarcan “los relatos personales y la indagación reflexiva”. Los relatos no constituyen una mera “herramienta o [...] una estrategia” sino que encarnan “una orientación, una perspectiva, una práctica” (COLE, 2003, p. 5) que pusimos en marcha con el diseño de nuestra indagación narrativa.

Diseño y participantes de la investigación

Como metodología cualitativa de investigación (DENZIN y LINCOLN, 2005), la indagación narrativa (*narrative inquiry*, CLANDININ, 2013)

aborda ontológica y epistemológicamente a la “experiencia como relato” (CONNELLY y CLANDININ, 2006, p. 375). En otras palabras, la indagación narrativa implica contar y volver a contar experiencias, recuperándolas como fenómenos de nuestro estudio.

La autora de esta indagación narrativa forma parte de su contexto de investigación en una universidad nacional argentina, donde ejerce funciones de docentes-investigadores universitarios. Esta ‘posicionalidad’ requiere dos dimensiones éticas para con este trabajo (GUILLEMIN y GILLAM, 2004). La primera es procedimental y demanda la obtención del consentimiento informado de los participantes, así como el mantenimiento de la confidencialidad y el anonimato. La segunda es vincular (CLANDININ y MURPHY, 2009) y se halla basada en los principios del cuidado, la atención y el compromiso con los estudiantes durante toda la indagación. También exige transparentar la suma de los procedimientos mientras se evitan asimetrías excesivas de poder o la imposición de malestares indebidos.

Este trabajo forma parte de una indagación narrativa más extensa sobre tramas relatadas de identidades docentes en historias vivenciales compuestas por veinticuatro estudiantes de grado durante la cursada de una asignatura cuatrimestral de segundo año del área curricular de habilidades lingüísticas del profesorado de inglés en el ámbito de una universidad nacional argentina, emplazada en una ciudad marítima de la Provincia de Buenos Aires. Seguidamente, como corresponde en una indagación narrativa, los presentamos brevemente, identificados con sus seudónimos escogidos.

1. Ant decidió su nombre por el tradicional cuento infantil de la Hormiguita Viajera. Nació en 1990. Antes de ingresar al Profesorado en 2010 comenzó otra carrera en una institución superior. Poseía una experiencia variada en el aprendiza-

- je del inglés durante un total de ocho años y un nivel elemental de italiano.
2. *Cas* asumió el sobrenombre de Castiel, un personaje que aparece en la cuarta temporada de la serie televisiva *Supernatural* (KRIPKE, 2008-2009). Perteneciente a la cohorte nacida en 1993, ingresó en 2012 tras una exposición al idioma durante más de trece años. Nunca concurre a un instituto.
 3. *Clara* se identificó con el personaje de novela *Clarissa Dalloway* (WOOLF, 2017). Nació en 1991 e ingresó al Profesorado en 2009. No siendo oriunda de la ciudad, necesitó tiempo para adaptarse a la vida local. Asistió a una escuela privada y aprendió inglés en un instituto durante seis años.
 4. *Coty* es su propio diminutivo. Nació en 1993 e ingresó a la carrera en 2012. Acudió siempre a una escuela parroquial concurrendo durante nueve años al mismo instituto de Tute, quien le ha dado clases.
 5. *Emma* tomó su nombre de la novela homónima de Austen (1964). Integraba el grupo de nacidos en 1990 e ingresantes en 2009. Hizo su escolarización en una escuela privada religiosa. Estudió inglés particular y en institutos durante muchos años.
 6. *Fátima* optó por el nombre de la protagonista de *La mano de Fátima* (FALCONES, 2010). Nacida en 1980, e ingresante en 2011, estudió otra carrera universitaria por dos años. Luego se casó y vivió en España, donde aprendió inglés durante cinco años. Concurrió a una escuela parroquial en la primaria y a una pública en la escuela media (donde estudió francés).
 7. *Grian* eligió su nombre en irlandés. Nació en 1993 e ingresó en 2012 luego de abandonar otra carrera. Tuvo una escolarización heterogénea, concurrendo a la misma escuela bilingüe alemana que Rose y a otras dos más. Estudió inglés durante doce años, jamás en un instituto. Poseía un nivel intermedio avanzado de alemán y uno elemental de francés.
 8. *Haven* (Refugio) es una adaptación de *Heaven* (Cielo), personaje de la saga *Crepúsculo* (MEYER, 2005). Nació en 1994 e integraba la cohorte 2012. Fue a escuelas privadas, asistiendo a uno de los mismos institutos de inglés que Sofía. Su experiencia en los institutos fue de siete años.
 9. *James Nicholas White* fusionó sus nombres con los de *Colmillo Blanco* (*White Fang*, LONDON, 2008). Nació en 1990 e ingresó al Profesorado en 2010 tras probar otra carrera. Estudió en una escuela parroquial local. Aprendió inglés en el colegio durante nueve años, sin concurrir a un instituto.
 10. *Jo* eligió un diminutivo de su nombre. Nacida en 1993, asistió a una escuela parroquial y estudió en un instituto durante cuatro años.
 11. *Juana* optó por el nombre de su tía. Nacida en 1990, se trasladó por el país debido al trabajo de su padre. Ingresó al Profesorado en 2012 luego de probar dos carreras. Durante su escolarización cambió muchas veces de instituciones educativas. Estudió inglés durante diez años.
 12. *Lily* escogió a la madre de Harry Potter (ROWLING, 1999). Nacida en 1994, fue ingresante en 2012. Siempre concurre a una escuela privada laica donde estudió inglés desde el nivel inicial durante trece años. Tampoco asistió nunca a un instituto.
 13. *Maggie* favoreció el nombre de su pe-

- rra. Nació en 1992 e ingresó en 2012. La carrera le ha resultado difícil por su 'base previa' de conocimientos del idioma, adquirida durante cuatro años en un instituto. Asistió a una escuela parroquial y desea a ser intérprete.
14. *Marilyn* optó por el seudónimo de la actriz estadounidense Marilyn Monroe. Nació en la ciudad en 1992 e ingresó en 2010. La carrera le ha resultado larga también por sus conocimientos previos y sus ocupaciones como princesa de belleza. Estudió en una escuela parroquial y asistió a dos institutos de inglés durante seis años.
 15. *Polka Dots* (Lunares) decidió su sobrenombre por la cubierta a lunares de su carpeta. Nació en 1986 e ingresó en 2006, tras abandonar dos carreras. Fue a una escuela primaria pública, a una secundaria privada y a profesoras particulares de inglés durante diez años.
 16. *Rose* tomó su apelativo de la rosa blanca. Nació 1993 e ingresó en 2012. Fue a una escuela bilingüe español-alemán donde estudió inglés durante siete años. Su nivel de alemán era avanzado, aunque hacía tiempo no lo hablaba.
 17. *Rusa* eligió su apodo familiar porque es rubia de ojos azules. Nació en 1991. Ingresó a la carrera en 2010. Estudió en un colegio parroquial y concurrió a un instituto de inglés durante nueve años.
 18. *Savannah* escogió al personaje de la novela *Dear John* (SPARKS, 2009). Nació en 1995 y, al igual que Sofía, ingresó en 2013. Fue siempre a una escuela privada laica donde estudió inglés durante nueve años, sin complementar con un instituto.
 19. *Sheila Tarnosky de Polasia* evocó el nombre que le daba su padre en la niñez. Nació a fines de 1990 e ingresó en 2010 luego de intentar en otra facultad. Cambió muchas escuelas mientras se trasladó con su familia. Su contacto previo con el idioma abarcaba trece años y asistió a tres institutos de inglés.
 20. *Sofía* escogió el nombre de su hermana. Nació en Mar del Plata en 1994 e ingresó en 2013 junto con Savannah. Acudió a un colegio parroquial y a dos institutos durante siete años. Uno de ellos fue el mismo que el de Haven.
 21. *The Married One* (El Casado) se casó en 2013 con una compañera. Nació en 1987 e ingresó al Profesorado en 2006 junto con su entonces novia. Ha invertido tiempo y esfuerzos para casarse y proseguir estudiando. Concurrió a tres escuelas religiosas, incluyendo una técnica. Estudió inglés intermitentemente en varios institutos.
 22. *Tute* eligió su diminutivo genuino. Nació en 1985 e ingresó al Profesorado en 2004. Realizó las cursadas con lentitud mientras empezó a trabajar.
 23. *Unnamed* (Sin Nombre) nació a comienzos de 1991 e inició el Profesorado en 2009. Concurrió siempre a escuelas públicas donde aprendió inglés paralelamente con un instituto durante nueve años. Tenía un dominio avanzado del italiano.
 24. *Victoria* se presentó con uno de sus nombres. Nació en 1985. En 2003 ingresó simultáneamente al profesorado y a otra carrera. Estudió en la escuela privada religiosa de Emma y concurrió a un instituto durante nueve años. Declaraba un nivel pre-intermedio de italiano y uno elemental de francés.
- Para recoger las narrativas de los participantes en el aula — durante la cursada de la materia del área de habilidades lingüísticas — (re)diseñamos instrumentos y procedimientos

de recolección de relatos experienciales y de vida en diferentes medios — oral presencial, escrito impreso y virtual. Los temas de estas narrativas escritas y orales se basaron en los utilizados en entrevistas de vida (MCADAMS, 2008) y versaban sobre: (1) los relatos que leemos, miramos y escuchamos (BRITZMAN; PITT, 1996); (2) biografías escolares, universitarias y lingüísticas (DERRIDA, 1996); (3) profesores memorables y héroes de la vida real (MCADAMS, 1996); (4) grandes desafíos superados (MCADAMS, HANEK, y DADABO, 2013); (5) ensayos identitarios (POPE, 1995); (6) caja de la memoria con objetos que representan momentos decisivos (CLANDININ, STEEVES, y CHUNG, 2008); (7) comunicaciones diversas entre investigadores y participantes.

El análisis de los relatos fue primero enteramente *narrativo*, mediante procesos de co-composición individuales con cada participante y su validación de las narrativas personales que íbamos trazando en conjunto (CRESWELL, 2012). De esta forma, co-escribimos primero relatos biográficos e identitarios (NORTON, 2013) para cada estudiante, entramando todos los textos recogidos. Esto permitió tematizar (VAN MANEN, 2003) muy densamente narrativas grupales alrededor de los tres lugares comunes de la indagación narrativa, la localidad, la socialidad y la temporalidad (CAINE y STEEVES, 2009; CLANDININ, 2013). Para esto, confluyen todas las voces de los estudiantes en un marco coral (BRITZMAN, 2003). Dichos temas surgen de la co-composición y análisis de las narrativas estudiantiles realizadas, tanto individuales como grupales. Las tematizaciones narrativas resultan, entonces de la interacción interpretativa de la autora con los textos relatados por los estudiantes. Esta co-composición de historias y la negociación de puntos de vista y significados (CORTAZZI, 2001) se apoyan en la cristalización, que “combina simetría y sustancia con una variedad infinita de formas,

sustancias, trasmutaciones, multi dimensiones y ángulos de enfoque” (RICHARDSON y ST. PIERRE, 2005, p. 963) entre investigadores, participantes y referentes de la literatura.

Los variados temas emergentes en los currículos de vida y formales para cada uno de los tres lugares comunes de la indagación narrativa (CAINE y STEEVES, 2009) — acerca de aprender a ser, devenir profesor de inglés — revelan problemáticas situadas en el campo local del currículo para la formación inicial del profesorado de inglés. Para este trabajo, debido a los límites de su extensión, seleccionamos temáticas emergentes que comprenden específicamente las socialidades del currículo de vidas y del currículo formal tal como ya los hemos definido. A continuación, mediante una urdimbre narrativa de relatos multivocales — y de prismas de los implicados en la investigación — referimos, en esta ocasión, historias sobre los co-autores y co-protagonistas de las socialidades de estos dos currículos.

Tematizaciones narrativas: Los co-autores del currículo de las vidas y del currículo educativo

En las socialidades (CLANDININ, 2013) donde los participantes profesores habitan variados co-compositores y co-protagonistas (MCADAMS, 2013). Trazamos dos divisiones curriculares. La primera está integrada por los coprotagonistas/coautores del que ya denominamos currículo de las vidas (HUBER ET AL, 2014a, 2014b), quienes aportan sus caudales de conocimiento (BAUMAN, 2009; GROSSMAN y MCDONALD, 2008; SARASON, 1993). Se trata de textos literarios que los estudiantes han apreciado, de sus series o películas favoritas, de la música que los ha acompañado, de personalidades, de familiares y de allegados a los que admiran como héroes. En la segunda división hallamos a los co-protagonistas y co-autores

del currículo formal (CAMILLONI, 2013). Recuperamos a docentes-actores de las biografías escolares y a los profesores memorables, junto con representaciones de los estudiantes sobre la buena docencia.

Coescritores y coprotagonistas del currículo de las vidas Literatura, cine, televisión, música

Los textos literarios, así como las películas y las series televisivas, “son una parte fundamental de quiénes somos [...] cuentan mucho sobre nosotros, nuestros sentimientos, nuestras ideas y nuestros sueños” (UNNAMED). Por su parte, Marilyn elige a *Martín Fierro* (HERNÁNDEZ, 2017), el libro que impactó en su adolescencia cuando su abuela paterna le enseñó a leerlo para el colegio. Grian señala “Continuidad de los parques” (CORTÁZAR, 1971). Maggie rescata a *El amor en los tiempos del cólera* (GARCÍA MÁRQUEZ, 2003) porque “a los que esperan les suceden cosas buenas”. Finalmente, Haven opta por su cuento favorito “A la deriva” (QUIROGA, 1998).

Prosigue el género épico/fantástico con la trilogía *El señor de los anillos* (TOLKIEN, 2001) que abrió las puertas a la lectura para Tute. A su vez, James expresa que *La Ilíada* (HOMERO, 2006) “revela la esencia del hombre”. El favorito de Clara, Sheila, Cas y Juana es la saga del personaje Harry Potter (ROWLING, 1999) porque “existe un mundo paralelo que coexiste con el real [...] más allá de nuestra vida ordinaria hay otra llena de cosas que nunca vimos” (SHEILA). Jo atesora una colección de *Winnie the Pooh* (MILNE, 2008). Por su parte, Rusa y Cas evocan respectivamente al *Diario de Ana Frank* (FRANK, 1958) y a *Los ojos del perro siberiano* (SANTA ANA, 1998). La primera leyó el *Diario* a la edad de Ana y la segunda rescata del texto su alegato contra la discriminación.

Otros participantes escogen novelas abordadas en el Profesorado de inglés. En ese sentido, *Expiación* (MCEWAN, 2008) fue el primer libro completo del que Coty disfrutó. Polka menciona *Cabalgando el viento* (ST. CLAIR ROBSON, 1982) por su tratamiento de los indígenas de EEUU. Ant selecciona a la novela de suspense *Perdida* (FLYNN, 2013). En otro orden, Victoria alude a *Las penas del joven Werther* (VON GOETHE, 2011) que leyó de chica. Emma escoge *Orgullo y prejuicio* (AUSTEN, 2006) de su escritora favorita y Unnamed *Retrato del artista adolescente* (JOYCE, 2016) “por la precisión con la cual Joyce [...] expresa perfectamente cómo funciona la mente humana”. Entre los *best-sellers*, Savannah prefiere *Las ventajas de ser invisible* (CHBOSKY, 2013). Sofía indica a *El pájaro canta hasta morir* (MCCULLOUGH, 1995) por su desgarradora historia de amor. Rose destaca *En mil pedazos* (FREY, 2006) por su promesa salvadora. Fátima es apasionada de Ken Follett, con su preferido *Los pilares de la tierra* (FOLLETT, 2017). Lily cuenta acerca la novela de suspense *El cuento número trece* (SETTERFIELD, 2007).

En cuanto a las series y a los films, “nuestros valores y creencias se reflejan a menudo en esas historias que más queremos” (CAS). En primer lugar, para Clara y Tute, se hallan las comedias como *Friends* (CRANE y KAUFFMAN, 1994-2004), acerca de “seis amigos que soporatan juntos las adversidades de la vida” (TUTE). Rose prefiere la creación post 11/9 *Rescátame* (LEARY y TOLAN, 2004-2011). Savannah arraigó a sus cuatro amigas ingresantes al profesorado en torno a su obsesión, *Pequeñas mentirosas* (SHEPARD, 2010-2016). Jo y Maggie confiesan su respectivo fanatismo por *ER Emergencias* (CRICHTON, 1984-2009) y *Anatomía de Grey* (RHIMES, 2005-2017). Marilyn y Ant mencionan a *Breaking bad* (GILLIGAN, 2008-2013). Cas y Grian prefieren géneros fantásticos: la primera de terror con *In the flesh* (MITCHELL, 2013-2015)

y la segunda de ciencia ficción con *Doctor Misterio* (DAVIES, 2005-2018). James continúa su adhesión al género épico con *Espartaco sangre y arena* (DEKNIGHT, 2010). Rusa y Juana han visto muchísimas series con sus madres. Seguidamente, la película animada *Anastasia* (BLUTH y GOLDMAN, 1997) fue el primer contacto de Emma con una historia de la “vida real”. Sofía considera que el mensaje de *Cómo entrenar a tu dragón* (COWELL, 2010) es universal. Entre los films ‘de época’, Juana escoge a *Orgullo y prejuicio* (MOGGACH, 2005). Haven indica que *La joven Victoria* (FELLOWES, 2009) refleja su gusto por “películas situadas en los siglos XVII, XVIII y XIX”. Prosiguen ganadoras de la Academia: para Rusa *Cinema Paradiso* (TORNATORE, 1988) y para Sheila *La vida es bella* (BENIGNI, 1997). Luego, según Unnamed, *Toro Salvaje* (SCORSESE, 1980) resulta inigualable. Lily destaca el impacto que *Forrest Gump* (ROTH, 1994) ha tenido en su vida. Tras los Óscares, prosiguen la distopía *La isla* (TREDWELL-OWEN, 2005) para Married; el thriller psicológico *El efecto mariposa* (GRUBER y BRESS, 2004) para Coty; el drama deportivo *Persiguiendo mavericks* (MEENAGHAN, 2012) para Polka; la aventura de ciencia ficción *Transformers* (ORCI y KURTZMAN, 2007) para Fátima; y la producción paraguaya *Novena* (COLLAR, 2012) para Victoria.

En cuanto a la música, el vínculo de muchos participantes con el inglés “se halla íntimamente relacionado con [su] amor por la música” (HAVEN). Savannah y Sofia dividen su fanatismo entre la serie *Pequeñas mentirosas* y el cantante, compositor y guitarrista británico Ed Sheeran, mientras que Jo admira desde chica a Kelly Clarkson, cantante, compositora y actriz estadounidense. A su vez, Marilyn, Rose, Emma, Maggie, Rusa y Coty han escuchado música rock y pop de la generación de sus padres de 1960 y 1970 — sobre todo británica y las dos últimas a Los Beatles — desde la infancia, buscando las letras para memorizarlas, copiándo-

las o averiguando palabras en el diccionario, en un proceso cíclico de querer aprender inglés para comprenderlas y cantarlas o aprender muchos aspectos del idioma mediante éstas. Juana compartía la música con amigos; James la combinaba con videojuegos y Victoria la escuchaba en la radio. Cas alude a la música como parte integral de su vida. Tute siempre escucha nuevas producciones y utiliza canciones en sus clases. Grian también canta, aunque su fuerte son la plástica y la escritura. Mientras Unnamed aprendió de musicales en inglés, su afición por la ópera lo llevó a estudiar italiano y canto. El aria “Ponte el vestuario” de la ópera *Payasos* (LEONCAVALLO, 1892) “representa cómo debemos tratar de enfrentar la vida diaria, especialmente en una carrera como la docencia que se asemeja a la actuación” (UNNAMED). Los estudios de teatro musical de Lily se vinculan con su pasión por el inglés cuando explica que “el escenario pasó a ser mi casa y la música mi lenguaje”. El momento más significativo para Haven fue empezar lecciones de canto. Confiesa que “siempre amé estar sobre el escenario y cantar y bailar. El arte corre por mis venas”.

Los héroes cotidianos

Las biografías de los héroes comunes que relataron los estudiantes prefiguran épicas vicarias que les otorgan valores y generan promesas al implicarse dichas figuras en el bienestar y el devenir de generaciones presentes y futuras (MCADAMS, 1996). Coty explica que “cada vez que enfrente dificultades en la vida, pienso en [mi padre], las situaciones que encontré y las maneras en las que reaccionó”. Clara y Unnamed eligen a la pareja de sus progenitores. La primera destaca su esfuerzo “en la lucha contra la enfermedad [fatal] de mi hermana y ayudándonos a mis hermanos y a mí es heroico”. Unnamed define a un héroe como alguien

que “no se mide por el tamaño de su fuerza sino por la fuerza de su corazón”. Aunque sus padres se quedaron una vez sin trabajo, relata que “no solamente pudieron superar esas circunstancias terribles [...] sino que nos proveyeron a mi hermano y a mí, satisfaciendo cada una de nuestras necesidades básicas, y no tan básicas”. Ant escoge a su padre adoptivo porque dice que es “la persona más sabia que conozco”. Rusa, Married, Coty, Polka y Jo cuentan sobre la orfandad y las familias divididas de sus padres. Así, explica Rusa, “cuando pienso en un héroe, pienso en una persona que tuvo que superar muchos obstáculos, especialmente una niñez difícil”. El padre de Married “es único porque, a pesar de que sufrió mucho y tuvo poca ropa y comida en su juventud, no quiere nada para él”. Coty expresa que su padre “no tenía todas las facilidades que me ofrece ahora. No veía mucho a su padre, su familia tenía dificultades financieras y debió encontrar trabajo a una edad precoz”. Polka admira a su padre contador porque “ha intentado constantemente enseñar a sus hijas [...] con acciones”. El padre de Jo sumó a la precariedad de su niñez un problema de salud crónico. Actualmente, si bien cumplirá su sueño de recibirse de profesor de arte, debe cuidar de su propio padre. Savannah y Sheila destacan los vínculos que las unen a sus padres ya que “estamos verdaderamente conectados en distintos niveles y nos amamos y respetamos [...] de una forma increíble” (SAVANNAH). El padre de Sheila es un médico que le “ha dado muchas lecciones en la vida”.

Marilyn, Rose y Lily escogen a sus abuelos. Las abuelas de las dos primeras son mujeres dinámicas, en la mitad de sus setenta años. La pobreza de su niñez, los desórdenes de sus parejas, la soledad y las enfermedades de sus hijos no le impidieron a una recibirse y trabajar de maestra y a la otra seguir la carrera de asistente social. Lily honró a su abuelo, quien ha-

bía fallecido hacía poco. Sufrió la pobreza de niño, padeció enfermedades, trabajó de joven y perdió a sus hermanos y a su esposa. Lily manifiesta que “aspiro a ser tan fuerte y optimista como él lo fue y aún ahora que trato de hacer frente a su pérdida me pregunto *¿qué habría hecho yo?*”. El tío político de Tute proviene “de orígenes desfavorecidos, ha realizado grandes hazañas o superado adversidades”.

Cas, Sofía y Juana refieren a allegados. La primera elige a un amigo porque expresa que “veo a los héroes no como perfectos o sobre-humanos sino como gente común que pelea constantemente para ponerse de pie [...]”. El novio de Sofía “ha lidiado con experiencias abrumadoras y a los veinte años nunca ha perdido de vista quién es”. Juana expresa acerca de su amiga Catherine que “la considero una heroína no [...] por las situaciones que toleró y superó (a pesar de que hacerlo como lo hizo es suficientemente heroico) sino porque la considero una persona notable y única a causa de lo que hace todos los días”. Emma explica que su instructor de Taekwondo es “alguien que se va de viaje y demuestra coraje en la adversidad. El viaje al que me refiero es la vida”.

Cuando narramos estos relatos, la joven activista pakistaní Malala Yousafzai había devenido la laureada más joven del Nobel de la Paz, por lo que tres participantes la distinguieron. Grian declara que Malala “es una inspiración para las chicas de todo el mundo [...] como profesoras, deberíamos contar su historia a nuestros estudiantes”. Maggie añade que “no podía creer cómo el atentado no la detuvo, sino que le dio la fortaleza de pelear más fuerte contra la injusticia”. Victoria destaca la juventud de Malala, su entereza para sobrevivir y el poder de su convocatoria. Por su parte, James refirió al longevo diseñador social Jacque Fresco, una persona “que pone el bienestar de los demás delante del suyo [...] alguien que tiene fe en quienes lo rodean y trata de ver lo mejor de

la gente”. Para Fátima, el fallecido cardiólogo argentino René Favalaro “cansado de ‘ser un mendigo en su país’ [...] abrumado por la corrupción del sistema de salud [...] se comparó con Don Quijote luchando su batalla solitaria contra los gigantes”. Haven se explaya sobre el *You Tuber* conocido por sus seguidores como Markiplier: un “actor, actor vocal, comediante, personalidad de Internet y comentarista de juegos de videos” quien “ha corrido riesgos que yo no he asumido y probablemente no asumiré por miedo de no triunfar [...] eligió hacer lo que ama en lugar de ajustarse a lo que no le gusta”.

Coescritores y coprotagonistas del currículo formal

Docentes memorables del currículo escolar

Resulta de larga data la idea acerca de que, mediante el currículo oculto — como opuesto al oficial, escrito y prescrito —, las instituciones educativas hacen mucho más que transmitir conocimiento ‘abierto’ y ‘explícitamente’. En su investigación pionera, Jackson (1996/1968) pensó a la educación como un proceso de socialización y le otorgó una dimensión más amplia y crítica, afirmando que el currículo oculto se refiere a las maneras en que los alumnos aprenden a aceptar la negación de sus propios deseos. Asimismo, el conocido noviciado de la observación (LORTIE, 1975) representa el largo período durante el cual los estudiantes observan diariamente a sus docentes. En este contexto, las biografías escolares y universitarias de nuestros participantes fueron co-protagonizadas por muchos buenos docentes.

Sheila rememora a su maestra de inglés y castellano de primer grado. Revela que se trataba de una persona “sensible y amable [...] No le preocupaba tanto que habláramos inglés perfectamente, estaba interesada en ense-

ñarnos lecciones morales”. Lily y Rusa señalan a dos profesoras de Matemática. Lily explica que la suya era “apasionada” y “hablaba de los números con mucha alegría y un interés [...] profundo [...] resulta muy claro ahora que es uno de mis modelos como profesora”. Rusa declara que su profesora “estaba siempre de buen humor, era apasionada [...] me transmitió esa pasión porque ésa fue la primera y única vez que disfruté de aprender Matemática”. Su profesor de Química le enseñó a Sheila “que la única manera de triunfar era pensar y decidir si lo que nos enseñan es correcto o no”. James valora de su profesor de Física el haberle “enseñado cómo pensar”.

Jo distingue a su profesora de Historia y Sociología porque “sabía compartir ese conocimiento. Explicaba cada tema varias veces [...] usaba [...] diferentes estrategias para explicar. También era exigente”. Sofía recuerda a su profesor de Historia que enseñaba Sociología. Indica que “admiro plenamente su fortaleza, su compromiso y su pasión por su trabajo”. Ant prosigue con su docente de Historia y señala que “me empezó a gustar la historia y empecé a entenderla. Comprendí que no había una manera definitiva de enseñar [...] los docentes son muy ingeniosos y a veces no se dan cuenta de todas las herramientas que tienen a mano”. Siguen una profesora de Historia y una de Literatura de Fátima. Cuenta que “tuvieron un gran impacto en mi vida. Las recuerdo con amor y me gustaría agradecerles por su trabajo duro, su dedicación y el amor que pusieron en sus clases”. Unnamed incluye a su profesor de Literatura: “un profesional destacado en su área [...] Su estilo era bastante teatral porque parecía representar una obra corta cada vez que explicaba algo”. Rose habla de la arquitecta y profesora de Estética que les enseñaba teoría relacionada con la vida real, incitándolos a dibujar y mostrando sus producciones y fotos. Married aludió a su memorable cuatro veces y

declaró que “soy un bicho raro porque este profesor que a mí me encantó en la secundaria [...] Éramos los reclutas [...] también lo tuve como el ejemplo de mi viejo, siempre una persona muy disciplinar”. Fuera de la escuela, Grian escoge a su mentor de arte y explica que “ha habido un gran debate sobre lo que hace ‘grande’ a un docente. Algunos dicen el conocimiento, otros dicen la pasión, pero yo creo que es la humildad”. Haven elige a su maestro de canto pues indica que “es capaz de sacar a relucir lo mejor de cualquiera y es la prueba viviente de que los sueños sí se hacen realidad si uno trabaja suficientemente duro [...] Por él sigo en el profesorado”. Emma refiere a su instructor de Taekwondo en los siguientes términos: “las cosas que él te va diciendo las podés aplicar en [...] el trabajo, en la vida, en la Facultad”.

Tres ‘docentes’ notables habitan el currículo de la vida. La madre de Polka le “ha enseñado [a sus hijas] algunas de las cosas más importantes”. Victoria explica que “mi familia ha sido un factor crucial en mis experiencias [...] crearon esos momentos de aprendizaje con amor y paciencia”. Juana menciona a su escuela de frontera donde manifiesta que “conocí gente increíble cuyas realidades eran muy diferentes de las mías [...] espero que sus enseñanzas me acompañen el resto de mi vida”.

En las narrativas sobre los memorables de inglés en la escuela, Savannah explica que “la enseñanza es amor y pasión y mi profesora de inglés Mariela llena esos dos requisitos”. En general, “los docentes de la escuela [...] sirven como ejemplos de lo que queremos y no queremos ser en el futuro” Cas evoca a su profesora de noveno porque declara que “no sólo me ayudó a ser más fluida, sino que también contribuyó a mi autoconfianza para expresarme en inglés [...] es parcialmente la razón por la cual llegué a pensar en llegar a ser una profesora”. Maggie tuvo a su profesora cuatro años en la escuela. Manifiesta que “lo más impor-

tante, me dio consejos desinteresados [...] Los profesores no sólo deben dar grandes clases sino también apoyar a sus estudiantes”. Una profesora del instituto de Coty “rompía el hielo en la clase con su personalidad cálida”.

Docentes memorables del currículo universitario

En el Profesorado de inglés donde los participantes estudian, “hay buenos profesores con un gran conocimiento del inglés [...] hay otros que no muestran su amor por lo que hacen, lo cual los estudiantes notan fácilmente” (FÁTIMA). El grupo asintió cuando Coty dijo que, además de poseer “pasión” y “entusiasmo”, la mayoría de los profesores se hallan “especializados en un campo de estudio”. Para ella, “ser expertos en lo que enseñamos alienta a los estudiantes a interesarse en el lenguaje”. Tres profesoras mencionadas son del área de habilidades lingüísticas. Una es alguien “que realmente ama lo que enseña y lo demuestra con orgullo [...] dinámica y atrayente” (ROSE). Ant narra cómo otra docente la “alentó a seguir” proporcionando realimentación detallada. Emma explica que una docente “cuando me dio realimentación [al perder una cursada], fue amable y parecía preocupada por mí”. James destaca a un profesor de fundamentos lingüísticos que enseña a través del humor planificado. Este profesor “sabía antes de la clase qué comentarios divertidos iba a hacer y precisamente cuándo iba a hacerlos” (JAMES).

Hallamos explícitamente cuatro grandes docentes del Profesorado. Clara y Tute eligen a la misma profesora porque “ha tenido un impacto tremendo en [nuestros] métodos de enseñanza y [nuestras] creencias”. Se trata de una “docente sobresaliente” a causa de su “personalidad y actitud frente a sus estudiantes” (TUTE). Clara indica que sus clases “me ayudaron no sólo a mejorar mis habilidades

escritas y orales sino también a darme cuenta de la clase de docente que querría ser en el futuro.” Marilyn escoge a una docente del área cultural pues señala que ambas “hacemos gestos cuando hablamos, ambas decimos lo que pensamos directamente y somos espontáneas [...] somos exigentes; esperamos mucho de los demás y en especial de nosotras mismas”. Coty escoge a una profesora “organizada” y planificadora, que brinda realimentación positiva, “respetando a todos los estudiantes” y “creando una atmósfera acogedora”.

Explorando más detalladamente en los relatos las trazas de los memorables del profesorado de inglés, observamos cómo importa la práctica moral, “la parte humana, la parte moral más que el conocimiento en sí” (RUSA). Luego, para Savannah, “un buen docente está definido por lo moral [...] cómo esta persona es como persona”. Sheila valora de sus memorables que enseñen a sus estudiantes a ser buenas personas y a pensar críticamente. La pasión por la enseñanza transmitida a los estudiantes se distribuye en varias representaciones del buen docente: “pasión por la carrera” (MARILYN) y “pasión por su vocación, por la docencia” (JAMES). Sofía delibera por su propia cuenta y opina con madurez que

un buen docente [...] debe mostrar, principalmente, pasión [que] se transmitirá en sus estrategias didácticas, porque tratará de hacer que los chicos comprendan de cualquier forma, y en su personalidad, porque estará feliz y dispuesto a la hora de enseñar [...] Puede ser que un docente sea una excelente persona, agradable y súper carismática, pero si [...] no le gusta su labor, entonces toda su práctica se verá teñida de mala gana y frustración. (SOFÍA)

Respecto del costado afectivo del vínculo con los alumnos, Coty sostiene que los buenos docentes logran “establecer una buena relación” con ellos. Polka especifica que “un buen docente [...] llega a sus alumnos [...], muestra interés en que [...] comprendan y se interesen

por lo que está enseñando”. Fátima coincide al expresar que un buen docente hace “su trabajo con amor [...] y no como alguien ‘superior’”. Al indicar el conocimiento pedagógico, Jo sostiene que “un docente puede saber mucho, pero si no sabe cómo transmitirlo [...] no va a significar nada”. Según Rose, “el profesor debe tener las herramientas didácticas para enseñar. Saber contenido no es sinónimo de docencia”. Por otra parte, Grian revela que “en la facultad todos saben mucho, *mucho* [...] Hay algunos que no saben cómo manejar su conocimiento. Entonces saben que saben [...] Hay docentes que saben mucho pero no son muy *pedagógicos*”. Juana relata que

[...] he tenido demasiados profesores [...] que son excelentes, que yo sé que son brillantes, pero [...] tienen un montón de títulos y no me transmiten nada. No entiendo lo que hablan, no se preocupan por el curso [...] Hay que hacer un énfasis, particularmente en la [universidad] nacional, [y] desarrollar todo lo que es la habilidad del docente. Eso es lo que vamos a ser. (JUANA)

Seguidamente, dos participantes tratan de hallar un equilibrio entre lo moral, lo disciplinar y lo pedagógico. De esta manera, “un docente memorable [...] presenta una combinación de buenas características que [nos] hacen admirarlo y querer seguir sus pasos” (CLARA). Según Tute, “es un combo” de lo moral y lo disciplinar que, expone, “no sólo me genera admiración sino curiosidad: ‘a este profesor o profesora le puedo preguntar’”. Es un “equilibrio” que implica tener “conocimientos de los temas [...], interés personal por enseñar y aprender constantemente, [también] paciencia, ponerse en el lugar del otro [...], estar dispuesto a seguir investigando” (CAS). Finalmente, Married indica que las cualidades versátiles del ‘profesor ideal’ varían según los contextos. Esto se debe al hecho de que

[...] en el colegio, profesores memorables eran aquellos que eran gamba, copados. En la uni-

versidad los profesores memorables son los que van muy bien en la parte disciplinar *como* en el trato con los alumnos, que tienen mucha experiencia para compartir y que te pueden ayudar a formar como humano. Tal vez el profesor modelo en los institutos de inglés [...] es algo desestructurado, que sabe mucho del idioma, que ha viajado. (MARRIED)

Se trata de una disquisición muy enriquecedora que beneficia el cierre de estas comparaciones.

Discusión

Retomamos aquí brevemente nuestro interrogante acerca de cómo se entraman las narraciones estudiantiles respecto de las socialidades curriculares que habitan sus relatos. Éstas se colmaron de co-protagonistas y co-autores, tales como libros, películas, series, música, 'héroes', familiares, allegados, docentes memorables. Constituyen un verdadero menú psico-literario-cultural-social-familiar, lleno de propósitos y direcciones vitales con héroes 'reales' que señalan caminos (MCADAMS, 2006).

A la luz de nuestras tematizaciones narrativas, sostenemos que, al momento de diseñar y enseñar el currículo, en este caso universitario, se tensionan "diversos mecanismos de negociación e imposición" (DE ALBA, 1998, p. 59-60), los primeros capaces de realizar transacciones de significado y los segundos capaces de imponer o de tolerar sentidos y acciones. Las dos esferas curriculares a las que aludimos en este trabajo, la vital y la académica-formal, instituyen un mundo relacional complejo. Los estudiantes se auto-posicionan frente al currículo prescrito para su formación docente mediante sus lecturas; sus films; su música; sus héroes o sus grandes, buenos, docentes.

El currículo de las vidas (Huber et al, 2014) indudablemente aporta fondos de conocimiento para una carrera universitaria (BAUMAN, 2009; GROSSMAN y MCDONALD, 2008; SA-

RASON, 1993). Allí moran textos y representaciones literarias, televisivas, cinematográficas y musicales, así como personajes 'famosos', familiares y otros allegados (algunos de los cuales se vinculan con el currículo académico). Destacamos las épicas redentoras y agenciales narradas que pueblan este currículo vital en una simbiosis realimentada por cada estudiante al narrarlas, y potenciadas en las interacciones grupales que tuvieron lugar al contar los relatos en el aula (MCADAMS y PALS, 2006). Así, los héroes escogidos "pudieron superar circunstancias terribles" (UNNAMED). Los participantes los rescatan como mentores en una carrera que les resulta muy ardua.

Respecto del currículo formal (CAMILLONI, 2013), las historias de *aprendizaje* refirieron más a los docentes que a los propios participantes-narradores y fueron, en ese sentido, relatos sobre *enseñanza*. Vemos que cada currículo formal "está poblado, superpoblado, con las intenciones" de estos docentes que lo co-protagonizaron (BAKHTIN, 1994, p. 293-294). La estructura profunda de las mejores maneras de enseñar conocimientos y la estructura implícita de los aspectos morales de la docencia no parecieran conjugarse en los memorables que recogimos (SHULMAN, 2005). Algunos evidencian la moralidad en sus prácticas (JACKSON, BOOSTROM y HANSEN, 2003) mientras que otros revelan sólo la pasión por enseñar (DAY, 2004). El conocimiento pedagógico de los contenidos y el curricular (SHULMAN, 1986) figuran en algunos relatos. Otros pocos docentes crearon un "entorno para el aprendizaje crítico natural" (BAIN, 2007, p. 29), diseñando problemas y tareas centrales desafiantes que atañen a la vida real.

El currículo de las vidas y el formal comportan muchas veces historias personales de transformación, de redención, de desarrollo, de generosidad y de final feliz. Son, nuevamente, variaciones de temas heroicos de indi-

viduos solitarios que a menudo señalan el camino de la buena docencia (MCADAMS, 2006). A pesar de existir en socialidades, estos fondos de conocimiento vividos fuera de la institución escolar, así como dentro de ellas en el transcurso de la prolongada escolarización, reforzarían el valor de la intuición, de lo personal y de la supuesta relación directa entre la enseñanza y el aprendizaje (BRITZMAN, 2003).

Existen investigaciones que sugieren que los estudiantes de profesorado ya saben qué significa ser, y devenir, un buen profesor (FURLONG, 2013) desde el noviciado de la observación (LORTIE, 1975) con su currículo oculto y sus enseñanzas implícitas (JACKSON, 1996/1968, 1999). Estas conceptualizaciones niegan el sentido deficitario que la formación inicial universitaria deposita a veces sobre las experiencias previas y extramuros de los estudiantes (futuros docentes) negando el potencial de otros ámbitos para la formación — como el noviciado y la vida misma fuera de la escuela o la universidad (DAVINI, 2015). Estos espacios han sido proveedores de yacimientos (BAUMAN, 2009), fondos de conocimientos (GROSSMAN y MCDONALD, 2008), capitales narrativos (GOODSON, 2012) y, reiteradamente, currículos vitales que necesitamos recuperar a la hora de concebir planes de estudio.

Un artículo titulado “La identidad y un modelo de inversión en la lingüística aplicada” (DARVIN y NORTON, 2015) argumenta que los estudiantes necesitan saber que sus capitales culturales, sociales, lingüísticos y narrativos (BOURDIEU, 2003; GOODSON, 2012) — sus fondos de conocimiento (GROSSMAN y MCDONALD, 2008), sus yacimientos (BAUMAN, 2009) o los currículos de sus vidas (HUBER ET AL, 2014b) — exhiben potenciales significativos para su aprendizaje. Así, “la valoración de su capital es una afirmación de su identidad, una legitimación de su propio lugar en diferentes contextos de aprendizaje”. Empero, puede su-

ceder que “las estructuras de poder no asignen valor simbólico a [los] capital[es] que poseen” los estudiantes o que los “patrones de control” (DARVIN y NORTON, 2015, p. 10) de esas estructuras dificulten su tránsito curricular. Se torna necesario, entonces, redimir narrativamente dichos capitales para articularlos y potenciarlos en el diseño e implementación de los currículos universitarios.

Conclusiones

Los aportes de nuestra investigación al currículo de la formación inicial del profesorado universitario sugieren que los estudiantes detentan grandes caudales experienciales vivenciados, a los cuales englobamos reiteradamente bajo la categoría de aprendidos en el transcurso de un currículo de vidas transitado en paralelo a un currículo formal. En ese sentido, nuestras conceptualizaciones acuerdan con los principios de la indagación narrativa (CLANDININ, 2013), que aboga por la inclusión de un sinnúmero de historias individuales y grupales en el currículo para, en nuestro caso, la formación docente. Por eso, decimos que las narrativas de los estudiantes exigen y merecen nuestra atención ontológica para con sus existencias en devenir; nuestro celo y respeto epistemológicos por el conocimiento experiencial y vital que emerge de esos relatos; y nuestra preocupación académica y profesional apoyada en el significado moral y *práxico* de la formación docente universitaria. Al respecto, podemos indicar que

[...] si sostenemos que la documentación narrativa ayuda a pensar teóricamente, es [...] tratar de hacer explícitos los saberes prácticos construidos al mismo tiempo que se despliegan las experiencias, para tornarlos pasibles de reflexiones, discusiones y reformulaciones. No hay práctica, ni siquiera la espontánea, que no implique ciertos saberes y supuestos acerca de la gente, su aprendizaje, sus visiones de lo

justo, de lo deseable y de lo posible. (SUÁREZ, 2005, p. 12)

Acordando con la cita, también legitimamos al conocimiento práctico personal (CONNELLY y CLANDININ, 1988) de estos docentes en formación cuando narran acerca de los co-autores y co-protagonistas de sus currículos de vidas y de sus currículos escolares. Debemos considerar que los horizontes de este conocimiento desbordan los límites del currículo del profesorado y las fronteras de la unidad académica donde se desenvuelven. Mediante dicha legitimación, podemos entonces ampliar los confines de la formación inicial del profesorado, trasladándola fuera de las restricciones artificiales de la mera presencialidad áulica o los procesos administrativos de gestión y administración curricular.

Asimismo, cuando sostenemos que las vidas de los participantes constituyen relatos vividos al narrarse (CLANDININ, 2013), discutimos sobre la educación en términos de un proceso de crecimiento y auto-conocimiento mediado por los relatos, promoviendo la adquisición de capitales narrativos que rupturizan los transcurso de mera reproducción social (GOODSON, 2012) en la formación del profesorado. De esta manera, el conocimiento narrativo nos abre puertas hermenéuticas para (re) interpretar los procesos de diseño del currículo y su enseñanza (GADAMER, 2004). Igualmente, sostenemos que la formación docente es una conversación permanente entre, y con, todas estas historias. Por eso, la implementación de una pedagogía narrativa (GOODSON ET AL, 2010) en los procesos de desarrollo curricular permitiría vivir, contar, volver a contar y volver a vivir relatos de enseñanza y de aprendizaje tanto dentro como fuera de la universidad (HUBER ET AL, 2014b).

Finalmente, la validez catalítica de una investigación cualitativa (GUBA y LINCOLN, 2005) refiere al grado de transformación en

el cual ésta reorienta, focaliza y energiza a sus participantes, quienes se tornan activos creadores de sus vidas y contextos. La validez catalítica también ostenta implicancias políticas, justamente por el conocimiento la creatividad que genera. De esta manera, en este trabajo, hemos abandonado la matriz reproductora de la formación del profesorado y colocado a los (futuros) docentes en términos de productores y creadores del currículo a partir de sus vidas. Este planteo político sobre la valoración pública de lo privado — otorgándole atención teórica y cuidado ontológico y epistemológico — también constituye un compromiso ético con el respeto hacia todas estas dimensiones medulares, aunque poco conocidas, que son necesarias para pensar, negociar y enseñar el currículo universitario para la formación docente.

Referencias

- AUSTEN, Jane. **Emma**. Calgary: Broadview Press, 1964.
- AUSTEN, Jane. **Orgullo y prejuicio**. Barcelona: Austral, 2006.
- BAIN, Ken. **Lo que hacen los mejores profesores universitarios**. Valencia: Universidad de Valencia, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovich. **The dialogic imagination**. Four essays. Austin: University of Texas Press, 1994.
- BAUMAN, Zygmunt. Education in the liquid-modern setting. **Power and education**, Thousand Oaks, CA, SAGE, v. 1, n. 2, p. 157-166, june. 2009.
- BENIGNI, Roberto. **La vida es bella**. Roma: Melampo Cinematografica, 1997.
- BLUTH, Don; GOLDMAN, Gary. **Anastasia**. Burbank, CA: Walt Disney Animation Studios, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.
- BRITZMAN, Deborah P; PITT, Alice. *Pedagogy and*

transference: Casting the past of learning into the presence of teaching. **Theory into practice**, London, Taylor and Francis, v. 35, n. 2, p. 117-123, Spring. 1996.

BRITZMAN, Deborah P. **Practice makes practice**. A critical study of learning to teach. Revised edition. New York: State University of New York Press, 2003.

CAINE, Vera; STEEVES Pam. Imagining and playfulness in narrative inquiry. **International journal of education and the arts**, Philadelphia, Penn State, v. 10, n. 25, p. 1-14, sep. 2009.

CHBOSKY, Stephen. **Las ventajas de ser invisible**. Buenos Aires: Alfaguara, 2013.

CAMILLONI, Alicia. La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En: MENÉNDEZ, Gustavo. **Integración docencia y extensión**. Otra forma de enseñar y de aprender. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2013. p. 11-21.

CLANDININ, D. Jean. **Engaging in narrative inquiry**. London-New York: Routledge, 2013.

CLANDININ, D. Jean.; MURPHY, M. Shaun. Comments on Coulter and Smith: Relational ontological commitments in narrative research. **Educational researcher**, Thousand Oaks, CA, SAGE, v. 38, n. 8, p. 598-602, apr. 2009.

CLANDININ, D. Jean; STEEVES, Pam; CHUNG, Simmee. Creando espacios de investigación narrativa en la formación del profesorado. En: PORTA, Luis; SARASA, María Cristina. **Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado**: Las buenas prácticas y sus narrativas. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2008. p. 59-83.

COLE, Ardra. The denial of the personal, the preservation of the status quo in teacher education. **Journal of teaching and learning**, Windsor, Ontario, University of Windsor, v. 2, n. 2, p. 1-12, dec. 2003.

COLE, Ardra; KNOWLES, J. Gary. Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. **American educational research journal**, Thousand Oaks, CA, SAGE, v. 30, n. 3, p. 473-495, jan. 1993.

COLLAR, Enrique. **Novena**. Asunción, Paraguay: Area-chika/Cine, 2012.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. **Teachers as curriculum planners**: Narratives of experience. New York: Teachers College Press, 1988.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Narrative inquiry. In: GREEN, Judith L.; CAMILLI, Gregory; ELMORE, Patricia B. **Handbook of complementary methods in education research**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006. p. 477-487.

CORTÁZAR, Julio. Continuidad de los parques. En: CORTÁZAR, Julio. **Final del juego**. Buenos Aires: Alfaguara, 1971. p. 9-12.

CORTAZZI, Martin. Narrative analysis in ethnography. In: ATKINSON, Paul et al. **Handbook of ethnography**. London: SAGE, 2001. p. 384-395.

COWELL, Cressida. **Cómo entrenar a tu dragón**. Glendale, CA: DreamWorks, 2010.

CRANE, David; KAUFFMAN, Marta. **Friends**. Sherman Oaks, CA: Warner Bros. Television, 1994-2004.

CRESWELL, John W. **Educational research**. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. Boston: Pearson, 2012.

CRICHTON, Michael. **ER Emergencias**. Nueva York: NBC, 1984-2009.

DAVINI, María Cristina. **La formación en la práctica docente**. Buenos Aires: Paidós, 2015.

DARVIN, Ron; NORTON, Bonny. Identity and a model of investment in applied linguistics. **Annual review of applied linguistics**, Cambridge, UK, CUP, v. 35, p. 36-56, March. 2015.

DAVIES, Russell T. **Doctor Misterio**. Londres: BBC, 2005-2018.

DAY, Christopher. **A passion for teaching**. London: Routledge Falmer, 2004.

DE ALBA, A. **Curriculum**: Crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1998.

DEKNIGHT, Steven S. **Espartaco sangre y arena**. Englewood, CO: Starz, 2010.

DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna S. Introduction. The discipline and practice of qualitative re-

- search. In: DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna S. **The SAGE handbook of qualitative research**. Third edition. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2005. p. 1-32.
- DERRIDA, Jacques. **El monolingüismo del otro o la prótesis de origen**. Buenos Aires: Manantial, 1996.
- DEWEY, John. **Experience and nature**. London: George Allen y Unwin, 1929/1925.
- FALCONES, Ildelfonso. **La mano de Fátima**. México: Grijalbo, 2010.
- FELLOWES, Julian. **La joven Victoria**. Santa Mónica, CA: GK Films, 2009.
- FLYNN, Gillian. **Perdida**. Milan: Mondadori, 2013.
- FOLLETT, Ken. **Los pilares de la tierra**. Barcelona: Plaza & Janés, 2017.
- FRANK, Anne. **Diario de Ana Frank**. Buenos Aires: Hemisferio, 1958.
- FRASER, Sharon P.; BOSANQUET, Agnes M. The curriculum? That's just a unit outline, isn't it? **Studies in higher education**, London, Taylor and Francis, v. 31, n. 3, p. 269-284, jun. 2006.
- FREY, James. **En mil pedazos**. Buenos Aires: Taurus, 2006.
- FURLONG, Catherine. The teacher I wish to be: Exploring the influence of life histories on student teacher idealised identities. **European journal of teacher education**, London, Taylor and Francis, v. 36, n. 1, p. 68-83, feb. 2013.
- GADAMER, Hans-Georg. **Truth and method**. London-New York: Continuum, 2004.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **El amor en los tiempos del cólera**. Buenos Aires: Debolsillo, 2003.
- GILLIGAN, Vince. **Breaking bad**. New York: AMC, 2008-2013.
- GOODSON, Ivor F. **Developing narrative theory: Life histories and personal representation**. Abingdon, Oxon, UK-New York: Routledge, 2012.
- GOODSON, Ivor F. ET AL. **Narrative learning**. Abingdon, Oxon, UK-New York: Routledge, 2010.
- GROSSMAN, Pam; MCDONALD, Morva. Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. **American educational research journal**, Thousand Oaks, CA., SAGE, v. 45, n. 1, p. 184-205, mar. 2008.
- GRUBER, J. Mackye; BRESS, Eric. **El efecto mariposa**. Los Angeles: BenderSpink, 2004.
- GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna S. **The SAGE handbook of qualitative research**. Third edition. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2005. p. 191-215.
- GUILLEMIN, Marilys; GILLAM, Lynn. Ethics, reflexivity, and "ethically important moments" in research. **Qualitative inquiry**, Thousand Oaks, CA., SAGE, v. 10, n. 2, p. 261-280, apr. 2004.
- HERNÁNDEZ, José. **Martín Fierro**. Buenos Aires: Ediciones Lea, 2017.
- HOMERO. **La Iliada**. Buenos Aires: Gradifco, 2006.
- HÖKKÄ, Päivi; ETELÄPELTO, Anneli; RASKU-PUTTONEN, Helena. Recent tensions and challenges in teacher education as manifested in curriculum discourse. **Teaching and teacher education**, Atlanta, GA, Elsevier, v. 26, n. 4, p. 845-853, may. 2010.
- HUBER, Janice ET AL. Shifting stories to live by: Teacher education as a curriculum of narrative inquiry identity explorations, **Reflective practice**, London, Routledge, v. 15, n. 2, p.176-89. mar. 2014a.
- HUBER, Janice ET AL. La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias, **Revista de Educación**, Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata, v. 5, n. 7, p. 33-74, ago. 2014b.
- JACKSON, Philip W. **La vida en las aulas**. Nueva introducción del autor. Madrid: Paideia-Morata, 1996/1968.
- JACKSON, Philip W. **Enseñanzas implícitas**. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.
- JACKSON, Philip W.; BOOSTROM, Robert E.; HANSEN, David T. **La vida moral en la escuela**. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

- JOYCE, James. **Retrato del artista adolescente**. México: Terramar Ediciones, 2016.
- KRIPKE, Eric. **Supernatural**. Burbank, CA: Warner, 2008-2009.
- LEARY, Denis; TOLAN, Peter. **Rescátame**. Culver City, CA: Sony Pictures Television, 2004-2011.
- LEONCAVALLO, Ruggero. **Payasos**. Milán, 1892.
- LONDON, Jack. **White Fang**. London: Penguin, 2008.
- LORTIE, Dan C. **Schoolteacher: A sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- MCADAMS, Dan P. Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons. **Psychological inquiry**, London, Taylor and Francis, v. 7, n. 4, p. 295-321, oct. 1996.
- MCADAMS, Dan P. The redemptive self: Generativity and the stories Americans live by. **Research in human development**, London, Taylor and Francis, v. 3, n. 2-3, p. 81-100, sep. 2006.
- MCADAMS, Dan P. **The life story interview**. Evanston, IL: Northwestern University, 2008.
- MCADAMS, Dan P. Life authorship: A psychological challenge for emerging adulthood, as illustrated in two notable case studies. **Emerging adulthood**, Thousand Oaks, CA., SAGE, v. 1, n. 2, p. 151-158, jun. 2013.
- MCADAMS, Dan P.; HANEK, Kathrin J.; DADABO, Joseph G. Themes of self-regulation and self-exploration in the life stories of religious American conservatives and liberals. **Political psychology**, Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, v. 34, n. 2, p. 201-219, apr. 2013.
- MCADAMS, Dan P.; PALS, Jennifer L. A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality. **American psychologist**, Washington DC, APA, v. 61, n. 3, p. 204-217, apr. 2006.
- MCCULLOUGH, Collen. **El pájaro canta hasta morir**. Barcelona: Plaza & Janés, 1995.
- MCEWAN, Ian. **Expiación**. Barcelona: Anagrama, 2008.
- MEENAGHAN, Jim. **Persiguiendo mavericks**. Los Ángeles: Fox 2000 Pictures, 2012.
- MEYER, Stephenie. **Crepúsculo**. Buenos Aires: Alfaguara, 2015.
- MILNE, Alan Alexander. **Mis cuentos de Winnie the Pooh**. Madrid: Cegal, 2008.
- MITCHELL, Dominic. **In the flesh**. London: BBC, 2013-2015.
- MOGGACH, Deborah. **Orgullo y prejuicio**. Nueva York: Focus Features, 2005.
- NORTON, Bonny. **Identity and language learning. Extending the conversation**. Second edition. Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters, 2013.
- ORCI, Roberto; KURTZMAN, Alex. **Transformers**. Glendale, CA: DreamWorks, 2007.
- POPE, Rob. **Textual intervention**. London: Routledge, 1995.
- QUIROGA, Horacio. A la deriva. En: QUIROGA, Horacio. **A la deriva y otros cuentos**. Buenos Aires: Colihue, 1998. p. 51-55.
- RHIMES, Shonda. **Anatomía de Grey**. Nueva York: ABC, 2005-2017.
- RICHARDSON, Laurel; ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Writing. A method of inquiry. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **The SAGE handbook of qualitative research. Third edition**. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2005. p. 959-978.
- ROTH, Eric. **Forrest Gump**. Hollywood, CA: Paramount, 1994.
- ROWLING, Joanne K. **Harry Potter y la piedra filosofal**. Barcelona: Emecé, 1999.
- SANDLIN, Jennifer A.; SCHULTZ, Brian D.; BURDICK, Jake. **Handbook of public pedagogy: Education and learning beyond schooling**. New York-London: Routledge, 2010.
- SANTA ANA, Antonio. **Los ojos del perro siberiano**. Buenos Aires: Norma, 1998.
- SARASON, Seymour B. **The case for change: Rethinking the preparation of educators**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1993.
- SCORSESE, Martin. **Toro Salvaje**. Culver, CA: Charto-

ff-Winkler Productions, 1980.

SETTERFIELD, Diane. **El cuento número trece**. Buenos Aires: Lumen, 2007.

SHEPARD, Sara. **Pequeñas mentirosas**. Chattanooga, TN: ABC Family, 2010-2016.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational researcher**, Thousand Oaks, CA., SAGE, v. 15, n. 2, p. 4-14, feb. 1986.

SHULMAN, Lee S. Signature pedagogies in the professions. **Daedalus**, Cambridge MA, MIT Press, v. 134, n. 3, p. 52-59, Summer. 2005.

SPARKS, Nicholas. **Dear John**. New York: Warner Books, 2007.

ST. CLAIR ROBSON, Lucía. **Ride the wind**. New York: Random House, 1982.

SUÁREZ, Daniel. **La documentación narrativa de experiencias pedagógicas**. Una estrategia para la formación de docentes. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-AICID, 2005.

VAN MANEN, Max. **Investigación educativa y experiencia vivida**. Barcelona: Idea Books, 2003.

VON GOETHE, Johann Wolfgang. **Las penas del joven Werther**. Barcelona: Alba Clásica, 2011.

TAYLOR, Carol A.; BOVILL, Catherine. Towards an ecology of participation: Process philosophy and co-creation of higher education curricula. **European educational research journal**, Thousand Oaks, CA., SAGE, 1474904117704102, p. 1-17, apr. 2017.

TOLKIEN, John Ronald Reuel. **El señor de los anillos**. Barcelona: Minotauro, 2001.

TORNATORE, Giuseppe. **Cinema Paradiso**. Roma: Cristaldifilm, 1988.

TREDWELL-OWEN, Caspian. **La isla**. Glendale, CA: DreamWorks, 2005.

WOOLF, Virginia. **La señora Dalloway**. Tres Cantos, España: Akal, 2017.

Recibido em: 22.12.2017
Aprovado em: 30.03.2018

María Cristina Sarasa Profesora Titular Regular de la cátedra de Comunicación Integral, Universidad Nacional de Mar del Plata. Departamento de Lenguas Modernas. Investigadora del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd). e-mail: mcsarasa@hotmail.com

Funes 3350- Teléfono: 542234752277

TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS E HISTÓRIAS IMPROVÁVEIS DE SUCESSO NA ESCOLA SOB O OLHAR DA MEMÓRIA (1870-1985)

■ PAULA PERIN VICENTINI

Universidade de São Paulo

■ RITA DE CASSIA GALLEGO

Universidade de São Paulo

■ VIVIAN BATISTA DA SILVA

Universidade de São Paulo

RESUMO

Este artigo analisa a trajetória e as memórias de três professoras que ocuparam posições distintas no campo educacional no Estado de São Paulo e na cidade de Niterói, entre 1870 e 1985. Além da docência, as três assumiram o cargo de direção escolar, sendo que duas atuaram no ensino primário e uma delas teve sua carreira voltada à Escola Normal e à escrita de livros sobre Didática e Pedagogia. Tal análise visa dar visibilidade às concepções e às práticas que evidenciaram a preocupação em assegurar a aprendizagem de todos os alunos, buscando alternativas para as dificuldades apresentadas por eles e, assim, promover o sucesso escolar, a despeito das condições de trabalho adversas. As histórias das professoras são construídas a partir de uma série de fontes orais e escritas, entre as quais estão narrativas das próprias professoras acerca de seu trabalho e memórias de alguns de seus ex-alunos. Figuram, ainda, livros, relatórios de inspetores de ensino e matérias da grande imprensa, em que foi possível localizar referências à atuação das professoras. A discussão apresentada colabora com estudos sobre a produção do sucesso e do fracasso escolar e acerca da presença inovadora das mulheres na educação e, reconhecendo a importância de se procurar variar “o foco da objetiva” proposta por Revel (1989), evidencia novos olhares sobre o fenômeno.

Palavras-chave: Magistério brasileiro. Sucesso e fracasso escolar. Trajetórias de professoras. Memórias.

ABSTRACT **TEACHERS' TRAJECTORIES AND UNLIKELY SUCCESS STORIES AT SCHOOL UNDER THE MEMORY GAZE (1870-1985)**

This article analyzes the trajectory and the memories of three teachers who occupied distinct positions in the educational field in the state of São Paulo and in the city of Niterói between 1870 and 1985. In addition to teaching, the three accepted the school management position, two of them worked in primary education and one of them taught in the Normal School and wrote books on Didactics and Pedagogy. This analysis aims to give visibility to the conceptions and practices which highlighted the concern in assuring the learning of all students, searching for alternatives to the difficulties presented by them, and, thus, promote school success in spite of adverse working conditions. The teachers' stories are built from a series of oral and written sources, among which are the teacher's own narratives about their work and memories of some of their former students. There are also books, teaching inspectors' reports and articles of the mainstream media, where it was possible to find references to teachers' performance. The discussion presented collaborates with the studies about the production of school success and failure and about the innovative presence of women in education and, recognizing the importance of trying to vary the "focal lens scale" proposed by Revel (1989), reveals new insights on the phenomenon.

Keywords: Brazilian teaching. School's success and failure. Trajectories of teachers. Memories.

RESUMEN **TRAJETORIAS DE PROFESORAS E HISTORIAS IMPROVABLES DE ÉXITO EN LA ESCUELA BAJO LA MIRADA DE LA MEMORIA (1870-1985)**

Este artículo analiza la trayectoria y las memorias de tres profesoras que ocuparon posiciones distintas en el campo educativo en el Estado de São Paulo y en la ciudad de Niterói, entre 1870 y 1985. Además de la docencia, las tres asumieron el cargo de dirección escolar; dos actuaron en la enseñanza primaria y una de ellas orientó su carrera a la Escuela Normal ya la escritura de libros sobre Didáctica y Pedagogía. El análisis pretende dar visibilidad a las concepciones y las prácticas que evidenciaron la preocupación en asegurar el aprendizaje de todos los alumnos, buscando alternativas a las dificultades presentadas por ellos y, así, así promover el éxito escolar, a pesar de las adversas condiciones de trabajo. Las historias de las profesoras se construyeron a partir de una serie de fuentes orales y escritas, entre las cuales

están narrativas de las propias profesoras acerca de su trabajo y memorias de algunos de sus ex alumnos. Además, se incluyeron libros, relatorios de inspectores de enseñanza y materias de amplios tirajes impresos en los fue posible localizar referencias de la actuación de las profesoras. La discusión presentada colabora con estudios sobre la producción del éxito y del fracaso escolar en relación con la presencia innovadora de mujeres en la educación y reconoce la importancia de tratar de variar el “el foco del objetivo” propuesta por Ravel (1989), lo que evidencia nuevas miradas sobre el fenómeno.

Palabras clave: Magisterio brasileño. Éxito y fracaso escolar. Trayectorias de profesoras. Memorias.

A maneira pela qual os professores primários classificam os ‘fracassos’ escolares, ou seja, atribuem a esses acontecimentos um contexto interpretativo, é relativamente diferente quando julgam individualmente os alunos de uma classe ou quando julgam as ‘causas gerais’ do fenômeno. Quando os professores falam de uma forma muito genérica, as ‘grandes causas sociais’ tornam-se predominantes. Procedem assim, de certa forma, à maneira dos sociólogos que manipulam categorias macrossociológicas. [...] No entanto, quando é preciso evocar esse ou aquele aluno da classe, com suas dificuldades e suas capacidades específicas, seu modo de comportamento e seu desempenho escolar, os professores não mantêm mais o mesmo discurso. As explicações tornam-se menos segmentadas, menos caricaturais, menos evidentes. Confrontados com algumas crianças, apresentam questões prementes: como fazer para modificar ou ‘desbloquear’ uma situação difícil? Por que tal aluno que era um ‘perfeito vagabundo’, um belo dia começa a ‘funcionar melhor’, ‘a interessar-se mais’, ao passo que nunca conseguimos fazer nada por aquele outro?

(LAHIRE, 2004, p. 12-13)

Trajétórias profissionais, sucesso e fracasso escolar: os desafios de promover a aprendizagem de todos nas memórias de professoras sobre suas práticas

Ao apresentar os pressupostos com base nos quais desenvolveu a pesquisa que resultou no

livro *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, Bernard Lahire (2004, p. 32), fazendo referência ao historiador Jacques Revel (1989), chama a atenção para a importância de se procurar variar “o foco da objetiva”, com vistas a apreender detalhes que, provavelmente, passariam despercebidos em estudos baseados apenas em dados estatísticos. É justamente a pretensão de redimensionar o nosso olhar sobre as trajetórias de três professoras estudadas por nós no âmbito do projeto *Mulheres e inovação no ensino (Brasil-França, 1860-1960)* – coordenado por Diana Vidal (USP) e Rebecca Rogers (Université Paris Descartes) – que orientou a análise apresentada aqui, cujo objetivo é dar visibilidade às concepções e às práticas que, nas memórias delas, evidenciaram a preocupação em assegurar a aprendizagem de todos os alunos e, assim, promover o sucesso escolar, a despeito das dificuldades encontradas e das condições de trabalho adversas.

O referido projeto, desenvolvido entre 2016 e 2018, teve por objetivo reconstituir trajetórias de mulheres brasileiras e francesas que atuaram em diferentes funções no campo educacional, da Educação Infantil à Universidade, e que contribuíram de forma representativa para ampliar as oportunidades de escolarização para as meninas, considerando, também, a educação profissional e de adultos, em um pe-

ríodo no qual os sistemas de ensino de ambos os países passavam por mudanças expressivas (configuração e expansão). Ao lançar luz sobre a trajetória de professoras que tiveram pouca expressão nos estudos desenvolvidos no campo educacional, mas que trouxeram inovações em seu exercício profissional, este projeto dá visibilidade não só às suas ações, mas também analisa as suas trajetórias de modo a compreender as suas posições e a literatura teórica que as inspiraram, de modo a explorar como as ideias educativas foram difundidas e apropriadas em diferentes localidades. Trata-se, portanto, de uma tentativa de dar expressão a professoras, cujas ações inovadoras acabaram sendo esquecidas com o passar do tempo, reforçando o lugar de pouco destaque dado às mulheres mesmo numa categoria majoritariamente constituída por elas, tal como destacaram Zeila Demartini e Fátima Ferreira Antunes (1993), no artigo intitulado “Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina”. De tais ações restaram alguns breves registros de natureza diversa (relatórios dirigidos aos inspetores de ensino, notícias da grande imprensa, entrevistas etc.), que funcionaram como indícios para identificá-las e que foram tomados como ponto de partida para o estudo acerca de suas trajetórias, o que permitiu redimensionar a contribuição de cada uma delas para a história da educação dos dois países. No caso da presente análise, privilegia-se a atuação de três docentes, no que concerne à tentativa de favorecer a aprendizagem de todos os alunos, a despeito das dificuldades encontradas e, assim, contribuir para “histórias improváveis de sucesso escolar”¹

A pesquisa de Lahire (2004) traz contribuições originais nesse sentido porque, ao invés de considerar somente a renda familiar e a

profissão dos pais, para compreender o sucesso e o fracasso escolar na França, a investigação consistiu num trabalho etnográfico em que os processos de escolarização de crianças oriundas das camadas populares foram analisados, levando-se em conta as configurações familiares concernentes às relações entre os seus integrantes, às práticas cotidianas que envolviam a cultura escrita e o acompanhamento das atividades relativas à aprendizagem de seus filhos. Tendo como *locus* de sua pesquisa as escolas situadas na periferia de Lyon, Lahire (2004), utilizando-se dos resultados obtidos no exame nacional do segundo ano do ensino fundamental, elegeu vinte e seis famílias, incluindo tanto crianças bem avaliadas quanto com notas baixas.² Além de ouvir os professores e as próprias crianças, o pesquisador também entrevistou os pais em suas residências – o que forneceu vários indícios sobre as relações familiares e os costumes predominantes nas diferentes casas visitadas. Dessa forma, foi possível conhecer o perfil de vinte e sete crianças (dentre as quais duas eram irmãs) oriundas das camadas populares francesas que incluíam desde trajetórias de êxito na escola, a despeito das condições socioeconômicas de suas famílias, como por exemplo, o caso de Souyla, cuja descrição dá início aos “Prelúdios” da referida obra:

Souyla está cursando a segunda série do primeiro grau. Seu pai, ex-operário da construção civil, não-qualificado, está aposentado. Ele e sua mulher, dona de casa, são analfabetos, dominam com dificuldades a língua francesa e têm conhecimento bem restrito do sistema escolar [...]. O casal tem onze filhos e vivem na periferia de uma grande cidade. Souyla está indo muito bem na escola. (LAHIRE, 2004, p. 11)

Longe de tomar esses casos como “modelares”, Lahire (2004) os utiliza para entender os

1 Informações adicionais acerca dos resultados do projeto, que contou com pesquisadores das duas universidades, disponíveis em: <<https://histeduc.wixsite.com/genre-genero>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

2 Para maiores informações sobre o desenvolvimento da pesquisa, ver o capítulo “Fracasso e Sucesso” (p. 47-70) do livro de Bernard Lahire (2004), já citado.

inúmeros aspectos que influenciam na relação estabelecida com a escola e que podem explicar as razões do êxito de crianças que estariam fadadas ao fracasso escolar, se fossem consideradas apenas as suas condições socioeconômicas. Segundo o autor, “quando queremos compreender ‘singularidades’, ‘casos particulares’ (mas não necessariamente exemplares), parece que somos fatalmente obrigados a abandonar o plano da reflexão macrosociológica fundada nos dados estatísticos para navegar nas águas da descrição etnográfica, monográfica” (LAHIRE, 2004, p. 14). Trata-se, portanto, de procurar “mudar a escala de observação” (2004, p. 15), passando do macro para o micro, numa tentativa de apreender a teia de relações e de interdependências familiares, com base nas quais se constituem “esquemas de percepção” que contribuem para uma trajetória de sucesso escolar, pois permitem conhecer os códigos e as práticas em vigor na escola e, assim, atender às suas exigências. Nessa perspectiva, as trajetórias de fracasso são entendidas como “casos de solidão dos alunos no universo escolar [...]. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis” (LAHIRE, 2004, p. 19).

Com intenções bem menos ambiciosas do que as do estudo empreendido pelo sociólogo francês, pretendemos realizar aqui um esforço semelhante no que concerne às “lentes” utilizadas para registrar o trabalho de três professoras, que atuaram entre os anos de 1870 e 1985, no Estado de São Paulo e na cidade de Niterói: Deolinda de Paula Machado Fagundes (? - 1898),³ Maria José Tristão Parise (1933) e Romanda Gonçalves Pentagna, cuja atuação, como professora, escritora e diretora de Escola

Normal, concentrou-se nas décadas de 1950 e 1960.⁴ Deolinda e Maria José foram professoras primárias da rede pública estadual, sendo que ambas assumiram também o cargo de direção: a primeira de um grupo escolar na capital paulista, nos últimos anos de sua carreira, e a segunda de uma escola para crianças especiais, após a sua aposentadoria. Já Romanda teve sua trajetória marcada pelo trabalho de formar futuros professores, pois além de ser professora e diretora da Escola Normal de Niterói, escreveu livros para as aulas do curso. A despeito das condições precárias e adversas para o exercício da docência, elas desenvolveram e defenderam práticas que visavam a assegurar a aprendizagem da maioria de seus alunos, buscando alternativas para as inúmeras dificuldades apresentadas por eles, tanto em sala de aula quanto na direção de estabelecimentos de ensino, ou ainda como escritora de livros sobre Didática.

Ao desenvolvermos uma análise relativa a um período extenso da história da educação brasileira, são privilegiados momentos-chave do processo de constituição e expansão do nosso sistema de ensino, cujas origens remontam à Lei de 15 de outubro de 1827, que criou, no Brasil, as escolas de primeiras letras para meninos e meninas. No entanto, esse tipo de instrução demorou a se disseminar por todo o território nacional, dependendo do investimento de cada província para a contratação de mestres-escolas. Este é um momento inicial de estruturação de um sistema de ensino organizado pelo Estado e que se pretendia destinado a todos de forma pública, leiga, obrigatória

³ Até o momento, não foi encontrado o ano de nascimento da professora Deolinda. Sabe-se que ela atuou entre 1870 e 1898, ano de seu falecimento.

⁴ A professora Romanda Gonçalves Pentagna foi objeto de alguns estudos sobre manuais pedagógicos (SILVA, 2001; 2018). Nesses trabalhos anteriores, foi possível localizar em livros escritos por ela poucas informações sobre sua atuação profissional e alguns depoimentos de ex-alunas. Nessas fontes, não foi possível identificar quando e onde a professora nasceu e morreu. Ficam presentes as marcas de sua atuação e o espaço onde ela mais atuou, que foi em Niterói.

e gratuita (BEISIEGEL, 1986). Entretanto, ainda que ações importantes tenham sido realizadas no decorrer do século XIX para a constituição de um sistema estatal de ensino (regulação e luta pela frequência e assiduidade escolar, definição de idades obrigatórias, indicação de métodos pedagógicos voltados à otimizar o tempo de ensinar e aprender, por exemplo), a escola primária era frequentada por poucos e funcionava em espaços adaptados para a ação educativa e em condições materiais quase sempre adversas. Os ideais republicanos, acentuados com a Proclamação da República, em 1889, apesar de apresentarem a educação como promotora do progresso da nação (CARVALHO, 1989), mantiveram o ensino primário a cargo dos Estados, que criaram sistemas locais de acordo com as suas possibilidades financeiras, fazendo com que o seu processo de estruturação e expansão fosse bastante distintos nas diferentes regiões do país.⁵

Dessa forma, o ensino primário foi se constituindo nos diversos Estados brasileiros, contando com os grupos escolares – instituições modelares que envolviam quatro séries de escolarização – e as escolas isoladas, cujo funcionamento se dava numa classe com as três séries que asseguravam a conclusão desse nível de instrução. Houve, também, a criação de Escolas Normais, destinadas à formação de professores e que estiveram em vigor até a Lei nº 5.692, de 1971, que a substituiu pela Habilitação Específica para o Magistério (HEM) (TANURI, 1969). Nesse período, também foi instituído o primeiro grau de oito anos que incorporou ao ensino primário os quatro primeiros anos do secundário, cuja expansão vinha ocorrendo desde os anos 1950, especialmente em

São Paulo.⁶ À reestruturação do sistema educacional brasileiro promovida no início da década de 1970, seguiu-se a ampliação do número de vagas existentes nesse nível de ensino, sem, entretanto, assegurar a sua difusão para a totalidade da população, tal como ressalta Maria Helena Patto (1990, p. 1), em seu estudo *A produção do fracasso escolar*:

A reprovação e a evasão na escola pública de primeiro grau continuam a assumir proporções inaceitáveis em plena década de oitenta. Este problema revela-se tanto mais grave quanto mais a análise dos números referentes às décadas passadas indica sua antiguidade e persistência: estatísticas publicadas na década de trinta já revelavam não só os altos índices de evasão e reprovação mas também o então primeiro ano do curso primário como um ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro.

Tendo por base uma sólida pesquisa de campo realizada, nos anos 1980, numa escola pública situada num bairro periférico da cidade de São Paulo, a análise empreendida por Maria Helena Patto (1990) a respeito do fracasso escolar no Brasil ainda hoje contém elementos fundamentais para compreendermos os inúmeros fatores relacionados a esse fenômeno e a forma pela qual nosso sistema educacional se organizou desde as últimas décadas do século XIX.⁷ Sem a pretensão de nos aprofundarmos nas considerações da autora, tampouco de negarmos ou desconsiderarmos os dados reunidos por sua pesquisa, buscamos aqui ajustar o “foco de objetiva” (REVEL,

5 A Carta Magna de 1891 manteve a descentralização instituída pelo Ato Adicional de 1834, deixando a cargo dos Estados a educação primária e profissional (incluindo o ensino normal) e reservando à União, “mas não privativamente, a atribuição de criar instituições do ensino secundário e superior [...] e prover à instrução no Distrito Federal”. (AZEVEDO, 1976, p. 118-119)

6 Maiores informações sobre a expansão do sistema educacional paulista e carioca podem ser encontradas nas obras de Beisiegel (1974), Sposito (1984), Matos (1985) e Santos (1994).

7 O fracasso escolar vem, há algum tempo, mobilizando pesquisas, algumas delas já bem conhecidas. Além da obra de Maria Helena Patto (1990), já citada por nós, convém mencionar, também, o estado da arte sobre a temática, realizado por ela em coautoria com Renata Paparelli, Jaqueline Kalmus e Carla Angelucci (2004), bem como a discussão desenvolvida por Regina Gualtieri e Rosario Genta Lugli (2012), no livro *A escola e o fracasso escolar*.

1989), para apreender as alternativas construídas pelas três professoras, mencionadas anteriormente, com vistas a assegurar a aprendizagem de todas as crianças, ainda que em momentos distintos da nossa história e ocupando diferentes posições no campo educacional. No caso de Deolinda e de Maria José, são evidentes seus esforços para sanar, em sala de aula e no contato com os pais, as dificuldades de seus alunos, garantindo, assim, a permanência e a conclusão do ensino primário, num período em que sua organização ainda era incipiente e havia um número expressivo de classes multisseriadas. Assim, suas trajetórias tiveram como marcas a luta pela frequência das crianças à escola primária e o combate à exclusão. Já Romanda, com o seu trabalho para a formação de professores e escritora de livros sobre Didática e Pedagogia, procurou disseminar formas de assegurar aprendizagem como meta do ensino. A preocupação com a aprendizagem de todos os alunos, aspecto comum às três professoras, é especialmente importante ao considerarmos que o período no qual elas atuaram – as últimas décadas do século XIX até meados da década de 1980 – é marcado por práticas consideradas excludentes que resultavam em histórias de abandono da escola e altos índices de reprovação, conforme assinalamos anteriormente. Nesse sentido, as palavras de Bernard Lahire (2004) escolhidas como epígrafe do presente artigo indicam a perspectiva com base na qual procuraremos desenvolver a análise apresentada aqui, uma vez que serão privilegiadas histórias de professoras que tiveram um compromisso com o êxito de seus alunos.

Em pesquisas desenvolvidas anteriormente (GALLEGO, 2008; VICENTINI, 2002; SILVA, 2001; 2018), havíamos nos deparado com algumas referências à atuação dessas professoras, entretanto o desenvolvimento do projeto de pesquisa mencionado anteriormente levou-nos a

buscar mais informações para podermos reconstituir a trajetória profissional dessas três mulheres. Tratava-se, portanto, de dar visibilidade às experiências vivenciadas por essas profissionais, cuja atuação muitas vezes é relegada ao anonimato. As fontes de pesquisa foram consideravelmente alargadas nos três casos. A discussão trazida acerca de Deolinda foi fundamentada na leitura, sistematização em tabelas e análise de relatórios de sua autoria, fontes nucleares, e de inspetores, assim como de jornais do período, nos quais a professora foi algumas vezes notícia e que trazem informações importantes de sua carreira profissional. Além dos relatórios e jornais, outras fontes como ofícios, circulares, livros de registros e *Anuários do Estado de São Paulo* trazem dados e discussões acerca de sua rotina escolar, seu método de ensino, a relação com as alunas, seu posicionamento frente aos regimentos e a burocracia, suas impressões acerca de aspectos que dificultavam ou facilitavam suas práticas docentes e também de seus colegas professores. Esse conjunto de fontes evidencia aspectos marcantes na carreira de Deolinda, entre os quais se destacam a preocupação com a aprendizagem das alunas mediante a luta para assegurar a frequência delas à escola, assim como o perfil crítico e questionador no exercício de sua função, nas três décadas finais do século XIX.⁸

Já no caso de Maria José, foi possível incorporar à análise o conteúdo de entrevistas realizadas com ela e uma ex-aluna – Neuza Tomazini da Silva – à qual ela ensinou a escrever com a boca pelo fato de a menina ter nascido sem as mãos. Tal iniciativa fez com que a docente recebesse uma homenagem do Gover-

8 Gostaríamos de deixar expresso o agradecimento à Marcela Calvo, aluna de Iniciação Científica (2016-2017), que teve orientação da professora Rita de Cassia Gallego, pelas contribuições prestadas à pesquisa no âmbito da coleta e sistematização dos dados referentes à professora Deolinda.

nador do Estado – à época, Adhemar de Barros – por ocasião do Dia do Professor, em 1961, que foi noticiada pelo jornal *Folha de S. Paulo* (12/10/1961, p. 8) e pela *Revista do Professor* (Ano XX, nº 66, jan./fev.1962, p. 9), do Centro do Professorado Paulista (CPP), entidade representativa da categoria criada em 1930. Essas matérias – conforme já foi dito – foram objeto de um estudo desenvolvido anteriormente (VICENTINI, 2002, p. 89-90) e também permitiram que nós localizássemos Maria José após uma consulta à internet. Em março de 2017, pudemos ter dois encontros com ela em sua casa, localizada em São Joaquim da Barra, cidade do interior do Estado, próxima a Ribeirão Preto e localizada a 367 km da capital, sendo que, num deles, contamos com a presença de Neuza, que ainda mora na mesma região.⁹ A professora falou sobre a sua carreira e contou como agia em sala de aula, mostrando ter muito viva em sua memória a experiência com a referida aluna. Além disso, tivemos acesso a documentos, correspondências e fotografias que ela havia reunido acerca de sua atuação na rede pública de ensino que dão indícios de sua prática, bem como da relação estabelecida com os alunos e suas famílias. Dessa forma, foi possível identificar o desenvolvimento de sua carreira – em que se sobressai a realização de diversos cursos de aperfeiçoamento – e conhecer as principais marcas de sua conduta como docente: a preocupação com a aprendizagem de todas as crianças e o grande envolvimento com os alunos e seus pais, levando-a a conhecer a realidade de cada um deles e a buscar alternativas para os problemas encontrados, tanto do ponto de vista pedagógico quanto com relação aos recursos das instituições onde atuou.¹⁰

9 Participaram desses encontros as professoras Rita de Cassia Gallego e Paula Perin Vicentini.

10 Também gostaríamos de expressar o nosso agradecimento à aluna Beatriz von Lasperg Careli, por ter colaborado com a sistematização dos documentos disponibilizados pela professora Maria José.

Por fim, cabe dizer que Romanda Gonçalves Pentagna foi professora e diretora da primeira Escola Normal brasileira, em Niterói, instituição marcante e de longa história, fundada na década de 1830 e utilizamos como fontes: escritos seus e de ex-alunos. Isto porque a docente escreveu livros usados nas aulas de Didática e Pedagogia,¹¹ que circularam na Escola Normal onde atuou e também em outras cidades brasileiras. Romanda Pentagna formou outros professores. Em seu *Compêndio de Pedagogia*, por exemplo, publicado no Rio de Janeiro pela Livraria Freitas Bastos (1968), ela e mais duas colegas da Escola Normal de Niterói – Alcy Vilela Bastos e Léa da Silva Rodrigues – apresentaram seus escritos “às alunas do CURSO NORMAL e aos candidatos que pretendem ingressar no Magistério”. Esse título reuniu “assuntos pedagógicos básicos, sob a forma de unidades didáticas convenientemente planejadas”. Embora tenha exercido um papel importante e reconhecido por “grandes” educadores, como Lourenço Filho, e também por ex-alunos, Romanda Pentagna ainda tem pouca visibilidade nos estudos históricos (SILVA, 2001; 2018). O conteúdo de seus livros, que também podem ser chamados de “manuais pedagógicos” porque foram usados nas aulas que tratavam das questões de ensino na Escola Normal, enfatizavam a busca para promover as aprendizagens dos alunos. Os depoimentos de ex-normalistas destacam a professora pela sua proximidade com a sala de aula e por considerar que o trabalho do professor só faz e se concretiza se os estudantes aprenderem.

Ao tomarmos como fontes as narrativas das próprias professoras sobre o seu ofício, assim como os relatos produzidos por outros agentes, em diferentes instâncias, a respeito da atuação delas no magistério, acabamos

11 Entre esses livros, podemos citar a *Didática geral* (1964), o *Estudo dirigido* (1967) e o *Compêndio de pedagogia moderna* (1968).

por dar visibilidade às memórias que elas têm das experiências vivenciadas no exercício da profissão e que, de modo geral, são relegadas ao *esquecimento* ou a um *segundo plano* no campo educacional. Ainda que tenhamos recorrido a fontes em que essas professoras são citadas, as suas vozes foram privilegiadas, pois consideramos a “particularidade de seu ponto de vista”, numa tentativa não só de compreendê-las, mas também de valorizá-las e, desse modo, redimensionar o papel de suas narrativas no que concerne às questões que as afligiam na realização do seu trabalho e cuja repercussão no aproveitamento do ensino oferecido pelo sistema educacional é evidente: a forma de apresentar os conteúdos que deviam ser ensinados, como lidar com as diferenças existentes entre as crianças e gerir várias formas de aprendizagem, como se relacionar com os alunos e seus pais e de que modo combater as limitações impostas por condições de trabalho adversas etc.

Em contraposição ao anonimato característico do magistério e ao silenciamento que habitualmente é imposto aos seus integrantes, buscamos assegurar-lhes um espaço e, até mesmo, um reconhecimento que, ao nosso ver, é fundamental para ampliar a compreensão que historicamente tem se construído acerca da docência e dos desafios que marcam o seu dia a dia. Trata-se, portanto, de nos aproximar do que Goodson (1994) sugere, em seu texto “Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional”, que pode ser considerado um clássico dos estudos sobre profissão docente.¹² Ao ul-

12 O livro organizado por Antônio Nóvoa (1994), no qual o texto de Goodson foi divulgado em língua portuguesa, contém outras produções igualmente relevantes no que concerne à incorporação dos estudos de trajetórias e representações de professores às pesquisas sobre profissão docente. No Brasil, mais especificamente em São Paulo, convém ressaltar os trabalhos desenvolvidos, nos anos de 1990, pelo Grupo de Estudos *Docência, Memória e Gênero* - GEDOMGE-FEUSP (CATANI; BUENO; SOUSA; SOUZA, 1997) e, a partir dos

trapassar os limites temporais que nos distanciam das experiências relatadas nas narrativas examinadas aqui, estabelece-se um diálogo entre o passado e o presente do magistério, tendo como tema uma questão nevrálgica para todos aqueles que o exercem: *como favorecer a aprendizagem de todas as crianças*. Essa questão aparece de diferentes formas nas trajetórias apresentadas a seguir, evidenciando não só as especificidades dos três períodos retratados, mas também os contornos que ela assume para cada uma das docentes, permitindo-nos compreendê-la numa perspectiva mais subjetiva e, portanto, mais próxima dos sujeitos envolvidos.

Afinadas com esse propósito do texto, elegemos como condutores da nossa narrativa filmes que tiveram suas *lentes* voltadas aos professores e à sua atuação em sala de aula, dando visibilidade ao papel desempenhado junto ao aproveitamento de seus alunos. Em todos, é notável o empenho dos docentes retratados para combater problemas – alguns deles de ordem socioeconômica – que estavam comprometendo a aprendizagem dos alunos e ocasionando, em alguns casos, a sua exclusão da escola. A escolha foi pautada nas características que se sobressaíram na análise das professoras, cuja atuação ganhou destaque em nossos estudos, a saber: Deolinda – *Quando tudo começa* (França, 1999); Maria José – *Nenhum a menos* (China, 1999); Romanda – *Ao mestre, com carinho* (Reino Unido da Grã-Bretanha do Norte e Irlanda do Norte, 1967).¹³

anos 2000, as atividades do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), que resultou na criação da BIOGraph, que congrega pesquisadores de diversos países e tem se empenhado na publicação de estudos nesse gênero de pesquisa, conforme é possível verificar no site da entidade. Disponível em: <http://www.biograph.org.br/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=1&Itemid=48>.

13 Em relação aos filmes, convém informar: a) *Quando tudo começa* (França, 1999), dirigido por Bertrand Tavernier, versa sobre um professor que ensina em uma escola em Hernaing, uma pequena cidade francesa,

Dessa forma, a seguir, traremos a trajetória da professora Deolinda, cuja luta para assegurar a frequência de suas alunas e melhorar as condições das escolas primárias é marcante, na sequência, a professora Maria José, uma profissional que se notabilizou por ensinar uma aluna deficiente numa época em que se não se falava de educação inclusiva e encerramos nossa análise com a atuação da professora Romanda, cuja preocupação com a aprendizagem marcou as suas alunas, na Escola Normal.

Quando tudo começa: a trajetória da professora Deolinda de Paula Machado Fagundes

Deolinda de Paula Machado Fagundes atuou na educação primária de São Paulo, em Campinas (interior de São Paulo) e na capital paulista, entre os anos de 1870 a 1890, quando foram intensificadas as ações voltadas à estruturação do sistema público de ensino.¹⁴ Pode-se

que sofre com o fechamento das minas de carvão – o que culmina em uma taxa de desemprego alarmante. Esse quadro afeta a rotina de seu trabalho e o faz criar alternativas para que as crianças aprendam. Além disso, o docente trava embates com os políticos locais e mobiliza a população para lutar por formas de amenizar os problemas decorrentes da crise financeira, que afetavam o bem-estar das crianças. b) *Nenhum a menos* (China, 1999), dirigido por Zhang Yimou, se passa em uma escola primária da pequena aldeia de Tian, tendo como protagonista uma adolescente de 13 anos, a única encontrada para substituir o professor que precisou se ausentar por um mês. Entretanto, ao assumir, ela é advertida para que os alunos não abandonassem a escola, garantindo-lhe o pagamento de 50 yuan além de um pequeno extra se fosse bem-sucedida. Ela enfrenta diversos desafios materiais sendo o principal a notícia de que alguns alunos, que eram somente um pouco mais novos do que ela, anunciaram que sairiam da escola. c) *Ao Mestre, com carinho* (Reino Unido da Grã-Bretanha do Norte e Irlanda do Norte, 1967), dirigido por James Clavell, retrata a história de um professor que, estando desempregado na área da Engenharia, decidiu ensinar numa escola de Londres em um bairro operário. Não obstante os desafios do início de seu trabalho na escola, quando seus alunos resistiram à sua presença, a história narra a transformação dessas relações, que culminam numa proximidade maior entre o professor e seus estudantes, que passam a admirá-lo.

¹⁴ Antes de assumir sua primeira cadeira pública, em

dizer, portanto, que ela participou do *começo* do modelo escolar que toma forma e se difunde gradativamente para outros Estados brasileiros. Deolinda exerceu o magistério na transição entre o período que antecedeu a institucionalização da escola primária – que ainda estava em formação, funcionando em espaços não arquitetados para isso (casas, igrejas, fazendas etc.), onde se reuniam e as crianças de diversas idades, sob os cuidados de um(a) só professor(a), responsável também por trabalhos de secretaria, como o registro de matrículas e portaria – e sua efetivação com a criação dos grupos escolares, em 1893, em São Paulo. Em seus cerca de vinte anos de carreira, que pudemos acompanhar pelos dados encontrados, Deolinda atuou nesses dois cenários do campo educacional paulista e experimentou mudanças expressivas na organização escolar, pois assumiu uma escola feminina no fim da década de 1870, momento em que se recomendava que os preceitos da escola moderna fossem incorporados pelos(as) professores(as) primários(as), sendo esses tidos como os propulsores das mudanças a serem empreendidas.

Nessa época, o acesso ao magistério se dava por meio de concurso público, a formação docente ainda não estava sistematizada, não sendo obrigatória para se assumir uma escola de primeiras letras. Porém, Deolinda, poucos anos após o seu concurso, se afasta de suas funções entre 1880 e 1882 para cursar a Escola Normal Caetano de Campos, diferenciando-se da maioria dos professores do período. Segundo o *Jornal da Tarde* (30/03/1881),

concurso realizado em 4 de setembro de 1877 (*Correio Paulistano*, 08/09/1877), no qual foi aprovada *plena-mente*, foi professora particular e algumas de suas alunas a acompanharam para a escola assumida por ela. Assim como Deolinda, seu marido, João de Oliveira Fagundes, também era professor, portanto ela dava aula para as meninas e ele para os meninos. Durante o período em que lecionou em Campinas, sua escola esteve em três endereços, dois, pelo menos, na região central da cidade.

de São Paulo, ela foi aprovada nos exames referentes ao primeiro ano, realizados no dia anterior à publicação, tendo sido muito bem avaliada. Uma vez formada como normalista, Deolinda reassumiu a cadeira. Em 1890, ela passou a lecionar na capital paulista, inicialmente na 2ª *Cadeira de Villa de Santo Amaro* e, após dois anos, assumiu a cadeira da *Escola do Morro do Chá*, mediante a realização de permuta de escolas com a professora Christina Umberlina Collares. A referida escola situava-se na região central da capital paulista, sendo posteriormente reunida com outras escolas próximas, para formar o *Grupo Escolar Santa Ifigênia*, onde atuou como professora e diretora, cargo que ocupou até 1898, ano de seu falecimento. Não haveria melhor maneira de definir a sua trajetória do que o título do filme francês – *Quando tudo começa* –, pois Deolinda tomou contato com as referências à escola moderna ainda nas escolas isoladas, a formação no contexto das primeiras experiências da Escola Normal, a docência no grupo escolar e sua direção, em um momento em que não era comum as mulheres assumirem tal atividade no campo educacional. Ela acompanhou, desse modo, as mudanças em curso, tendo uma atuação marcante, conforme será discutido.

O período de atuação da professora Deolinda, anos 1870 e 1890, é particularmente relevante, pois, ao longo do século XIX, estava em curso a difusão das escolas que se queria extensiva a todos (gratuita, obrigatória, pública e laica), observada em vários países como Inglaterra, Alemanha (de modo especial a Prússia), Áustria, França, Espanha, Portugal e Estados Unidos. É indiscutível que o cume das mudanças das práticas educativas, no caso do Brasil, coincidiu com a criação dos grupos escolares, a partir da década de 1890 em diversos Estados. Porém, isso não significa que durante o século XIX, anos referentes ao Império brasileiro e grande parte do período em que Deo-

linda atuou, não tenham sido realizadas ações importantes que, de certa forma, subsidiaram a consolidação do modelo instituído pelos grupos escolares. Particularmente entre os anos de 1870 e 1890, esse tipo de escola começa a ser pensada e proposta, estando a sua criação num momento incipiente. Nesse sentido, as memórias da professora Deolinda, presentes em seus relatórios, ao mesmo tempo em que evidenciam as distinções existentes entre o que se preconizava na legislação (quanto aos conteúdos a serem ensinados, organização pedagógica, frequência, por exemplo) e o que ocorria nas escolas, demonstravam que, pelo menos por parte de alguns professores, como ela, havia o empenho para atender a demanda de crianças e ainda para utilizar os métodos de ensino recomendados nos documentos legais. Deolinda, para além revelar a sintonia de suas ações ou mesmo discordâncias em relação ao que estava prescrito nos documentos legais, lutava para ampliar o número de alunos atendidos, alcançar a obrigatoriedade da frequência, ter mais crianças realizando os exames de fim de ano para a aquisição do diploma do ensino primário, além de reivindicar melhores condições materiais para a escola e para os professores.

Deolinda, nos relatórios dirigidos aos inspetores de ensino, evidencia que, ao contrário de muitas professoras do período que justificavam o mau funcionamento de suas escolas devido às condições precárias e à falta de apoio estatal, destacava as suas ações em prol da melhoria das condições de trabalho e aprendizagem de suas alunas, assim como lutas em prol das professoras primárias. Além dos relatórios, outras fontes como ofícios, circulares, livros de registros e *Anuários do Estado de São Paulo* trazem além de dados e discussões acerca de sua rotina escolar, seu método de ensino e relação com as alunas, seu posicionamento perante aos regimentos e a burocracia,

suas impressões acerca de aspectos que dificultavam ou facilitavam suas práticas docentes e também de seus colegas professores. Driblando a falta de investimento do Estado e os desafios da frequência escolar, seu êxito como professora era sistematicamente noticiado na imprensa da época, cujos índices de aprovação e ótimo desempenho de suas alunas nos exames finais eram reconhecidos pelas autoridades educacionais.

A frequência escolar – tanto dos alunos quanto dos professores – era um problema para as autoridades da época. Muitas escolas permaneciam fechadas por longos períodos sem aulas – o que comprometia a aprendizagem dos alunos e esse aspecto deveria ser destacado nos relatórios dirigidos aos inspetores. Entretanto, uma das marcas da produção de Deolinda é a regularidade do funcionamento de sua escola e, quando ela precisou faltar, havia a justificativa da ausência. Em seu relatório referente aos meses de junho a outubro de 1884, por exemplo, a professora fez questão de marcar a regularidade com a qual conduziu a escola sob sua responsabilidade:

Dei aula durante todo o tempo útil que decorreu de junho a outubro findo, com exceção unicamente de cinco dias no mês de julho, por estar de nojo por falecimento de minha sogra, e ainda assim porque a isso me autoriza o regulamento. (Ordem CO 4920)

A ênfase dada pelos inspetores e professores à regularidade no funcionamento das escolas em seus relatórios e ofícios é compreensível, uma vez que outros relatos do mesmo período e dados consultados no *Almanach Província de São Paulo: Administrativo, Commercial e Industrial (SP) (1884 a 1888)*, referentes às escolas da cidade de Campinas, destacavam a discrepância do número de alunas frequentes na escola de Deolinda, e de alguns outros poucos docentes, em relação à maioria. Segundo dados presentes no *Alma-*

nach (p. 317-318), enquanto havia escolas em que a frequência era de 15 a 25 alunos, sendo nem todos assíduos, Deolinda tinha sempre indicado entre 64 e 85 alunas e, de modo recorrente, acompanhado da informação de que todos eram frequentes. Podemos considerar esses números representativos da “vitória” da professora na negociação com os pais para cederem parte do tempo diário de suas filhas à escola, pois essa era uma verdadeira luta entre os professores e os pais das crianças que, muitas vezes, eram tidos como ignorantes, por não valorizarem e prezarem pela frequência delas. Esses dados somados ao que é encontrado em seus relatos sobre o funcionamento de sua escola e de suas práticas pedagógica e também em outras fontes, como jornais e *Anuários*, evidenciava, ainda, o próprio trabalho realizado por ela. Embora seus registros denotem grande satisfação pela quantidade de alunas que julgava positiva pela possibilidade de aprendizagem para tantas, também a criticavam, tendo em vista as dificuldades de se administrar sozinha um grupo muito grande de meninas.

Afora o elevado número de alunas, não era sem dificuldades que desenvolvia o trabalho junto às meninas, especialmente pelas condições materiais da escola e a falta de apoio do governo nesse sentido. Havia clara associação em seus relatórios entre as condições materiais em que ocorria o ensino e a melhoria da aprendizagem das alunas. Em seus relatos, era recorrente o teor de contestação no que diz respeito às políticas educativas, assim como a apresentação de demandas de melhorias na educação primária. Solicitava constantemente mobílias e outros materiais para viabilizar o atendimento de todas as alunas matriculadas devido à falha no envio previsto pelo Estado. Em seu relatório, de 1º de junho de 1888, a professora sublinha, por exemplo, que não havia recebido alguns utensílios tais como relógios, contador mecânico, campainha e livros

(Ordem CO 4920). Embora insistisse em seus pedidos pelos materiais, alegava que pela falta de retorno acabava por comprá-los com recursos próprios. Insatisfeita com os compêndios enviados pelo governo, realizou a troca de vários deles, sob o argumento de assegurar a qualidade e o acesso das alunas. Com frequência, apontava incongruências entre o que se regulamentava e as possibilidades práticas de atuação, a exemplo de se ensinar com os métodos recomendados (mútuo e simultâneo) com a quantidade de alunas frequentes e as condições concretas de trabalho. Isso porque, para a concretização dos métodos por ela conhecidos e previstos pela legislação, era fundamental a organização do espaço escolar – o que ela experimentou somente quando passou a ser professora do grupo escolar. Os dados encontrados demonstram o mesmo empenho de Deolinda, como diretora, para melhorar as condições de trabalho, a exemplo da notícia do *Correio Paulistano* (29/01/1898), de que haviam sido autorizadas “as obras de reparos de que necessita o prédio”, onde funcionava a seção feminina do grupo escolar Santa Efigênia, sob a sua direção.

Desde que Deolinda iniciou na educação pública, em 1877, gradativamente o programa tornou-se mais complexo e com número cada vez maior de matérias a serem ensinadas. A professora não recebeu sem críticas a *Reforma de Instrução*, datada de 1887, conforme expressou em seu relatório relativo ao período de 01 de maio a 31 de outubro do mesmo ano:

[...] a reforma da Instrução Pública desta província com quanto venha prestar algum serviço a este tão descuidado ramo de serviço público, na parte estatística e na fiscalização do ensino e do exercício dos professores ainda está muito deficiente, inexecutável, incongruente mesmo. Na parte referente às matérias que têm de ser lecionadas, consigna-se entre outras que nunca serão lecionadas nas Escolas Públicas a ginástica até para as próprias meninas como se es-

tivéssemos num país (ilegível). É inacreditável mas é verdade. (Ordem CO 4920)

A posição da professora, quando mencionava a impossibilidade de algumas matérias serem lecionadas, como a ginástica, a qual, segundo ela, nunca seria ensinada, é compreensível a partir do contexto do qual ela “falava”: além dessa matéria não fazer parte das propostas de formação, os espaços das escolas primárias, que deveriam ser específicos para tal prática, eram praticamente inexistentes até meados de 1890. Esses documentos previam matérias e métodos já em voga nos países em que a escola graduada (grupos escolares) era uma realidade. Tendo em vista que ela cursou a Escola Normal, sua perplexidade foi sublinhada no mesmo relatório:

É verdade que não darei classes precisamente de acordo com o novo regimento porque não leciono música nem ginástica visto não estarem estas disciplinas compreendidas nas que constituem o curso da *Escola Normal na época em que frequentei-a, e assim não estou na obrigação de ministrá-las*. Ainda assim se for possível e houver tempo lecionarei alguma coisa de música. (Ordem CO 4920, grifo nosso)

Embora contundente nas críticas feitas quando da publicação da Reforma, em seu relatório de junho de 1888, portanto oito meses depois, a professora Deolinda, ao reiterar que não lecionava ginástica nem música, ressaltou que ensinava “coisas a mais”:

Não só ensinei o que era obrigada pelo regulamento, mas fui além, pois apresentei uma pequena classe de francês, geografia física e política, história prática, desenho linear com problemas, trabalhos de lar, sedalhinhas a ponto simples e [ilegível] sobre a casemire e cetim. (Ordem CO 4920)

A professora, ao sinalizar que ensinava matérias para além do que era solicitado, ressaltava o seu intuito de preparar suas alunas para os exames. Em seus relatórios, ela explorava

bastante o processo de preparação e efetivação dos mesmos, dando visibilidade ao seu trabalho exitoso na educação das meninas, uma vez que tinha um grande número de alunas aprovadas nos mesmos. Os jornais, assim como pessoas de prestígio, eram convidados a presenciar os exames, o que resultava em publicações cheias de elogios e observações quanto ao trabalho bem feito dos professores e alunos avaliados, como as do *Diário de Campinas* e do *Correio Paulistano*, que noticiaram os exames ocorridos nas escolas sob a responsabilidade de Deolinda. Os exames também serviam para a professora justificar aos pais a importância da escolarização e dos ensinamentos oferecidos aos seus filhos, em especial às meninas, por vezes impedidas de frequentar as escolas. Além do seu reconhecimento expresso na grande imprensa, Deolinda indicava, em seus relatórios, a recorrência com que autoridades, como D. Pedro II, compareciam em sua escola para ver o seu funcionamento.

Conforme salientado em Gallego (2008), o relato da professora Deolinda de Paula Machado Fagundes, datado de 05 de outubro de 1885, expressa certo incômodo pelo fato de em muitas escolas públicas não ser usual a realização dos exames nos fins de ano. Mas, ao comentar sobre os exames, demonstrava que, ao contrário da maioria, realizava-os, pois, acreditava que esses cumpriam o papel de “patentear ao público o resultado que podem tirar os alunos que estudam, como para estimulá-los, dando-lhes gosto pela escola e aos conhecimentos que ali podem adquirir”. Deolinda considerava-os “o melhor atestado que pode obter um professor, do cumprimento de seus deveres” (Ordem CO 4920). Tal esforço da professora de enaltecer suas práticas pode ser compreendido, pois, inegavelmente, a verificação dos conhecimentos dos alunos funcionava como uma maneira de saber da eficácia do trabalho dos

professores e controlá-los. Se não estivessem cumprindo o programa, isso viria à tona nos resultados dos exames finais. Não era por acaso que os professores deixavam transparecer, comumente, suas preocupações nesse sentido, seja quando faziam questão de salientar que vinham preparando seus alunos para os exames do fim do ano, seja quando reclamavam providências para sanar os problemas relativos ao não comparecimento dos alunos devido a isso implicar em maus resultados nos exames ou ainda quando informam que as interrupções, por motivos diversos, consistiam no entrave para desenvolver os conteúdos.

Ao se considerar os relatos de outras professoras e o cenário das escolas primárias no período em que atuou, constata-se que Deolinda diferenciava-se de grande parte da categoria por vários motivos: trouxe inovações no modo de ser professora primária, sendo isso evidenciado pela natureza dos dados presentes em seus relatórios, por sua visibilidade social e por sua busca de aperfeiçoamento e crescimento profissional. Sua trajetória evidencia uma atitude progressista em relação ao magistério, bem como um perfil crítico e questionador no exercício de sua função, nas três décadas finais do século XIX. Ao experimentar diferentes posições e localidades, Deolinda adquiriu vivências e conhecimentos necessários para ascender profissionalmente, em um momento histórico em que, segundo demonstram estudos de Nóvoa (1994) e Catani (2003), por exemplo, as bases da profissão docente ainda estavam sendo estabelecidas: Estado responsável pela educação, formação específica, organização da categoria e concursos públicos mais rigorosos pautados em saberes pedagógicos. Conforme é possível notar em sua trajetória e em suas memórias, Deolinda foi uma professora que teve uma atuação voltada à aprendizagem de suas alunas, o que é evidenciado não só pelo número expressivo

de meninas que frequentavam a sua escola, mas também por seu zelo em não se ausentar e ensinar o que era previsto nos programas, ainda que tivesse críticas a esses – o que possibilitava às suas alunas prestarem os exames finais realizados pelas autoridades da época, com um índice expressivo de aprovações. Dessa forma, ela foi responsável pela formação de muitas meninas, contribuindo, portanto, para o aumento de concluintes do gênero feminino no ensino primário em um período em que as mulheres tinham um acesso bastante restrito à educação.

Nenhum a menos: a trajetória da professora Maria José Tristão Parise

Se a notícia de que a professora Maria José Tristão Parise alfabetizou Neuza Tomazini da Silva, que tinha uma deficiência física, numa sala multisseriada do ensino regular, nos anos de 1960, já nos remetia ao título do filme chinês, dirigido por Zhang Yimou, o encontro com ela e a referida aluna – ocorrido em março de 2017 e, portanto, mais de quinze anos após sabermos desta iniciativa (VICENTINI, 2002) – durante o qual pudemos ouvi-las contar como se deu esse processo e também conhecer outras lembranças da docente sobre a sua atuação do magistério – não deixou dúvidas de que não haveria melhor expressão para defini-la. Numa época em que não se falava em educação inclusiva e numa escola da zona rural com condições bastante precárias de funcionamento, Maria José não só aceitou a matrícula de Neuza que havia sido recusada por outras três professoras, como também não poupou esforços para alfabetizá-la e incorporá-la na rotina de suas aulas. O caráter pioneiro dessa iniciativa é inegável, pois somente em 1994 a defesa de escolas com uma orientação inclusiva ganhou expressão na *Declaração de Salamanca*, docu-

mento das Nações Unidas em que se propunha o ensino de pessoas deficientes como “parte integrante do sistema educacional” regular, levando-se em conta as habilidades e as necessidades de cada um, de modo a assegurar a educação de todos e combater a discriminação. Tal orientação contrapunha-se ao que predominava até então que era escolarização desses sujeitos em instituições voltadas para deficiências específicas (como por exemplo, as destinadas ao ensino de surdos, cegos e excepcionais), existentes desde o final do século XIX, ou em classes especiais que tiveram um crescimento, entre nós, a partir dos anos 1970 (MAZZOTA, 1995; MENDES, 2006; 2010).

Neuza, em razão de um problema congênito, nasceu sem as mãos, mas desejava ir à escola, assim como os seus nove irmãos, que não tinham nenhuma deficiência. Conforme já foi dito, três professoras já haviam recusado a sua matrícula, quando Maria José resolveu aceitá-la como sua aluna na escola da Fazenda Santa Terezinha – uma sala multisseriada com 1ª, 2ª e 3ª séries –, acreditando que ela poderia pelo menos aprender a ler. Entretanto, ao perceber o grande interesse de Neuza por realizar as atividades escritas da mesma maneira que as outras crianças da classe, a docente resolveu ensiná-la a escrever, mas não sabia ao certo como iria proceder até ter a ideia de fazer com que ela segurasse uma caneta com a boca. Dessa forma, foi possível alfabetizá-la em cerca de três meses e fazer com que a menina tivesse a mesma rotina de seus colegas de turma.

Ao descrever a alfabetização de Neuza, Maria José lembrou que criou um método próprio para ela, buscando a melhor maneira de ensiná-la considerando as suas possibilidades, pois não dispunha de referências sobre como proceder num caso tão específico, apesar de ter feito vários cursos sobre aprendizagem e Psicologia Infantil:

O modo de ensinar a Neuza foi especial, foi diferente... Eu tinha feito um curso de Psicologia Infantil e aprendi muita coisa e usei todos os métodos que conhecia. Eu observava muito ela e o modo de eu ensinar era o modo que eu achava que ela precisava. Ela conhecia as letras, mas não sabia escrever ... Eu fiz um novo método para mim, para ensinar a Neuza. Tudo o que eu podia fazer para ela escrever correto, eu fiz [...].

A professora aproveitou o horário do recreio para buscar, junto com a menina, a melhor forma dela aprender a escrever. Foi, nesse momento, que surgiu a ideia de Neuza segurar uma caneta tinteiro, de madeira, com a boca e ambas procuraram a maneira mais adequada de manuseio prendendo-a entre os dentes, alterando a posição da língua e atentando para os procedimentos de limpeza. Em seu dizer, foi um processo bastante difícil, pois exigiu muita dedicação das duas devido aos momentos de sofrimento enfrentados, mas que foram superados graças ao empenho da aluna e o tipo de colaboração que se estabeleceu entre elas:

[...] por causa da bondade, humildade dela, eu consegui fazer com que ela acreditasse nela e ela foi feliz e eu mais feliz ainda, porque ela me ajudava... E eu, quando ela tinha uma dificuldade, eu usava um método novo, eu inventava uma coisa na hora e, graças a Deus, tudo deu certo! Nós chegamos ao final do com ela escrevendo... O recreio em que nós duas passávamos chorando virou alegria, porque ela estava sempre disposta a escrever mais [...].

Conforme a própria Maria José ressaltou, o sofrimento que marcou as primeiras tentativas de ensinar Neuza a escrever transformou-se em alegria, quando ela foi alfabetizada e pôde acompanhar a turma, participando de todas as atividades desenvolvidas em sala: “Ela, na classe normal, era como os outros, recitava, cantava. Eu ensinava muito a cantar, por exemplo: *Mandruvá, mandruvá, vai para lá, vem para cá. Encolhe o rabinho, estica o pescocinho*, para

ensinar o *O*”. Entretanto, o mais importante para a professora foi o fato de Neuza passar a acreditar em si própria – o que fica evidente em sua trajetória, pois ela prosseguiu os seus estudos, fazendo os três primeiros anos do ensino primário na “*escola da roça*” e o quarto no grupo escolar da cidade. Em seguida, realizou o ensino secundário num colégio particular graças a uma bolsa de estudos (o Ginásio Jesus, Maria e José), onde concluiu também a Escola Normal. Em seu relato para nós, Neuza deixa transparecer o orgulho de ter sido bem-sucedida na sua trajetória escolar, dizendo-nos que, em relação aos seus dez irmãos, dentre os quais oito são mulheres, ela tem o maior nível de escolarização e que chegou a passar no vestibular para o Curso de Psicologia, mas não pôde frequentá-lo por razões financeiras. Além disso, ela nos contou que tinha um excelente desempenho na escola, tirando várias notas dez, mas os pais, com pouca instrução, não davam muito valor a este fato; a mãe, por exemplo, retrucava que “isso não enchia barriga de ninguém”.

A narrativa de Neuza trouxe as lembranças da menina que desejava aprender a escrever, assim como os seus colegas, e que, ao conquistar tal propósito, teve a possibilidade de viajar, juntamente com a sua professora, para a cidade de São Paulo, onde ocorreu a homenagem do Governador Adhemar Barros, em 15 de outubro de 1961, em reconhecimento ao trabalho dela. Neuza nos contou, ainda, que, após a conclusão da Escola Normal, ela passou num concurso para um cargo administrativo na rede pública de ensino – do qual está aposentada atualmente – mas que a permitia substituir os professores, sempre que necessário, valendo-se de um aluno para passar a lição na lousa enquanto ela copiava o conteúdo no caderno dele. Pelo fato de ter atuado, dessa forma, como professora, Neuza descreveu, com grande alegria, os momentos em que

tem a oportunidade de reencontrar os seus ex-alunos que fazem questão de agradecer pelas suas aulas, reproduzindo, de alguma forma, a relação mantida por ela com Maria José, com quem ela ainda mantém contato, de vez que ambas moram ainda na mesma cidade do interior paulista.

O contato com Maria José permitiu-nos constatar que a atitude tomada em relação a Neuza vinculava-se à maneira como ele exerceu a docência ao longo de sua carreira, durante a qual sempre tentou assegurar a todos os alunos condições de aprendizagem. Como muitas professoras paulistas, após ter se formado na Escola Normal de São Joaquim da Barra em 1953, ela iniciou sua carreira em escolas isoladas do interior do Estado, tendo lecionado, também, em grupos escolares da mesma cidade, onde mora até hoje. Após ter se aposentado da rede estadual de ensino em 1985, Maria José atuou como diretora de uma escola para crianças especiais, cuja manutenção contava com o apoio da prefeitura da cidade. Em sua carreira, é notável – por meio do exame da documentação disponibilizada pela docente – a preocupação constante com a própria formação, pois ela participou de vários cursos de aperfeiçoamento e concluiu a Faculdade de Pedagogia nos anos de 1970.

Entretanto, são suas memórias sobre a prática em sala de aula que nos permitem compreender o porquê de Maria José ter aceitado o desafio de ensinar uma aluna deficiente numa classe multisseriada, pois elas revelam uma grande sensibilidade para com a situação dos alunos que se traduzia numa busca incessante da melhor maneira de fazer com que eles aprendessem os conteúdos ensinados e também de formas de atenuar os problemas decorrentes da condição socioeconômica de suas famílias. Assim, ao recordar-se de sua experiência como professora, Maria José deixa claro que a sua prática era pautada pela preo-

cupação de promover a aprendizagem de todas as crianças: “por isso, eu passava noites sem dormir... se eu fizer assim, o aluno aprende. Seu eu fizer com fulano isso, se eu usar ... se eu contar uma história. Então, eu fazia assim... Era o jeito que eu achava, que devia fazer”. Essa preocupação que a fazia buscar inúmeras alternativas do ponto de vista pedagógico também a levou a utilizar a música como principal estratégia de ensino, fazendo com que alunos pouco familiarizados com os procedimentos escolares aprendessem a segurar o lápis e se habituassem ao universo letrado, cujo contato era comemorado com uma festa de entrega do primeiro livro, com ampla participação dos pais. Para Maria José, o canto era uma forma de tornar o ensino mais alegre e estimulante para que todos os alunos pudessem aprender e serem promovidos para a próxima série:

Tudo o que eu ensinava era com música. Eu aproveitava as aulas e dava toda a matéria que eu tinha que ensinar com música: eu traçava a letra, um pouco eu inventava, um pouco eu ouvia de alguém...

Naquela época, ainda mais na roça, e na periferia também, ninguém conhecia lápis. Então, eu ensinava cantando: *Meus amigos pequeninos vão agora aprender como é que se segura esse lápis para escrever. Dois dedinhos embaixo, no papel, para somente com três dedos o meu lápis vou pegar.*

Eu ensinava cantando [...]. Procurava cantar tudo para ficar mais criativo, mais alegre. E eu tinha muita felicidade de ver os meus alunos aprenderem da maneira como eu ensinava.

Além dessas ações de caráter pedagógico, as memórias de Maria José incluem várias iniciativas voltadas para a saúde dos alunos, como por exemplo, preencher no primeiro dia de aula uma ficha perguntando para os pais se eles tinham alguma doença, verificar se alguns deles tinham problemas de visão ou audição, bem como solicitar o auxílio de um médico,

quando notava alguma questão mais grave, ou fornecer orientação para um tratamento efetivo. Nesse sentido, ela recorda-se de um aluno que não parava na carteira e pegava toda hora os objetos dos outros e que, com o teste de visão, a professora notou que ele enxergava muito pouco de um olho. Ao informar isso para a mãe do garoto, ela ficou espantada e se queixou que o pai batia muito nele por conta do mau comportamento. Maria José, então, chamou-o e explicou o problema do menino e orientou-o a levá-lo para uma cidade próxima (Ribeirão Preto) para tratá-lo. Com isso, ele começou a enxergar melhor, usando óculos, e passou a ir bem na escola. Além de aconselhar os pais em situações difíceis, como essa, ela dava aulas de reforço em sua casa, para que as crianças com dificuldades acompanhassem as aulas. Tudo isso repercutia no aproveitamento dos alunos, como ela própria diz:

[...] era muito difícil um ano em que eu não aprovasse cem por cento, mas era o que eu fazia. Eu levava os alunos atrasados em casa. Havia pais que eram analfabetos, eu tinha os nomes das crianças, mas também passava ditado. Tinha mãe que reclamava [...]. Dava trabalho, mas acho que era uma cooperação entre pai e professor. Todo mundo tem que colaborar. Agora dizem que a criança está muito difícil. Eu não peguei isso. Os meus sempre foram lindos, maravilhosos e inteligentes.

Essa colaboração com os pais tinha a ver com o diálogo franco que Maria José estabelecia com eles, já no primeiro dia de aula, sobre a maneira como ela trataria os seus alunos e a relação que ela estabeleceria com eles:

Eu sempre tive um filho, um sobrinho ou afilhado na minha classe ... Já no primeiro dia de aula, eu dizia para os pais: *Esse é meu filho, o filho de vocês vai ser tratado como o meu filho, eu amo todos eles.* [...] Já para os alunos eu falava: *vocês todos vão passar de ano* e começava tudo com canto, estímulo, era coisa que eu achei certo fazer [...]. e dava a aula do meu jeito.

A forma pela qual Maria José se refere à relação estabelecida com os seus alunos remete-nos à análise que George Noblit (1995) fez da atuação de Pam, pseudônimo atribuído à professora, cujo trabalho ele acompanhou durante um ano, numa tentativa de compreender as relações de poder em vigor em sua sala de aula. Ao observar as aulas de Pam, o autor pôde constatar que ela, entre outros aspectos, não deixava de mostrar o seu senso de humor e o seu lado humanitário, pois ela sempre incentivava os seus alunos, expressando o orgulho que sentia deles e não permitia nenhum tipo de gozação com aqueles que cometessem algum erro. Para Noblit (1995), a autoridade que Pam usufruía perante as crianças tinha por base a atenção destinada a cada uma delas, assim como a preocupação com o bem-estar de todo o grupo que se expressava em normas de conduta que valorizam a colaboração e proibiam qualquer tipo de humilhação. Sem deixar de reconhecer a dimensão afetiva da relação pedagógica, Pam costumava dizer aos seus alunos que eles a amariam depois que a deixassem, chamando a atenção para o fato de que, com o decorrer do tempo, eles teriam mais condições para avaliar um vínculo, cujo significado se transforma ao longo da vida de cada um. Maria José pareceu inspirar o mesmo sentimento em seus alunos. Talvez isso explique porque alguns deles, já adultos, mesmo morando em outra cidade, fazem questão de reencontrá-la para mostrar as marcas que o modo como ela conduzia as suas aulas deixaram em sua formação.

Trata-se, portanto, de uma profissional, cuja preocupação em favorecer a aprendizagem de todos os alunos levou-a a criar métodos específicos, procurando adequar a sua prática às peculiaridades e às potencialidades de cada criança. Ao falar sobre o seu trabalho, Maria José deixa claro que, ao longo de sua carreira, desenvolveu ações inovadoras e bus-

cou maneiras de amenizar os problemas de ordem material de seus alunos, evitando não só a repetência, mas também a evasão. Como a maioria das professoras primárias, Maria José Tristão Parise teve o anonimato como marca de seu trabalho, com exceção da referida homenagem que foi justamente o que lhe deu visibilidade nos estudos sobre a história da profissão docente no Brasil. Conforme já assinalado, as matérias divulgadas a esse respeito foram objeto da análise realizada anteriormente sobre as imagens públicas do magistério brasileiro entre 1933 e 1963, integrando o *corpus* de produções destinadas a celebrar professores tidos como exemplares em que se enaltecia a dedicação ao ofício mesmo diante de condições adversas (VICENTINI, 2002). Naquele momento, foi possível notar que a alusão a esse tipo de atitude era bastante recorrente no discurso produzido a respeito da docência, o qual funcionava como uma estratégia de valorização simbólica da profissão, fazendo-se presente inclusive em textos autobiográficos nos quais os próprios professores se recordavam das dificuldades enfrentadas em escolas rurais, no início da carreira, numa tentativa de obter reconhecimento social para o árduo trabalho realizado (CATANI; VICENTINI, 2004; VICENTINI; RODRIGUES, 2004). Retornar, quinze anos depois, a esse material possibilitou a busca de maiores informações sobre a professora e permitiu-nos constituir outro olhar sobre as memórias existentes de sua atuação no magistério, de modo a compreender a iniciativa de alfabetizar uma aluna deficiente física numa perspectiva que extrapolasse a análise do discurso produzido para exaltar o seu caráter exemplar. Assim, as narrativas de Dona Maria José e de sua aluna, Neuza, sobre as suas trajetórias levou-nos a constatar que tal iniciativa vinculava-se à sua preocupação em assegurar a aprendizagem de todos os alunos, que a fazia mobilizar os recursos de que

dispunha para construir uma prática que se mostrou extremamente criativa e versátil do ponto de vista pedagógico, buscando atender as especificidades das crianças presentes em suas turmas e, assim, não deixar nenhum aluno excluído do sistema escolar.

Ao mestre, com carinho: a trajetória da Romanda Gonçalves Pentagna

Quando colocamos em pauta as memórias sobre o trabalho de Romanda Gonçalves Pentagna, notamos que a ênfase das narrativas recai sobre a aprendizagem e a busca por caminhos que, em sala de aula, garantissem o sucesso do ensino. Como procuraremos evidenciar retomando livros que a professora escreveu para formar professores primários, bem como as lembranças de ex-alunas dela na Escola Normal de Niterói, a sua concepção foi muito marcada pela ideia de que o ensino não comporta o fracasso, ou seja, ele só se efetiva se o aluno aprender. E foi nessa perspectiva que Romanda Pentagna foi lembrada com carinho¹⁵ e respeito por ex-alunos, colegas e importantes nomes do campo educacional brasileiro, atuantes sobretudo nas décadas de 1950 e 1960. A atenção para com as aprendizagens foi uma das dimensões mais enfatizadas sobre a professora. “Não se pode dizer que se vendeu o peixe se alguém não comprou, assim como não é possível dizer que se ensinou se alguém não aprendeu”: foi essa a frase que Romanda, segundo Edwiges Zaccur,¹⁶ ex-normalista, repetiu constantemente para seus colegas e seus alunos.

15 A palavra “carinho” é evocada aqui para assinalar a admiração que os alunos sentem por seus professores, a qual está presente na tradução para o português do título filme *Ao mestre, com carinho*, filme que inspira a análise aqui proposta sobre a professora Romanda.

16 Disponível em: <<http://www.edwigeszaccur.com.br/narrativasereflexoes/narrativa4.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2016.

Diferentemente de Maria José e de Deolinda, que se destacaram pela atuação no ensino primário, Romanda Gonçalves Pentagna teve uma trajetória significativa e profícua na formação de professores, tendo atuado em diferentes cursos de instituições do Rio de Janeiro, principalmente em Niterói.¹⁷ Ela foi professora de: Didática Geral e Especial e de Pedagogia da Faculdade Fluminense de Filosofia; Didática Geral do Instituto de Educação de Niterói; de Didática do Instituto Social da PUC; Didática Geral do Instituto Social da Pontifícia Universidade Católica; Didática Geral e de Psicologia Educacional do Instituto de Educação Prof. Ismael Coutinho (ex-Instituto de Educação de Niterói, que teve como precursora a primeira Escola Normal do Brasil, criada em 1835 e denominada Escola Normal de Niterói). Ela também construiu uma carreira no magistério, ao atuar como *orientadora educacional* do Instituto de Educação de Niterói; *chefe* da Divisão de Pesquisa de Orientação Pedagógica da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, e diretora do Instituto de Educação de Niterói.

Romanda Pentagna ocupou lugares importantes no campo educacional brasileiro, que lhe permitiram ter contatos com pessoas da alta administração pública do ensino. Ela foi mencionada por Lourenço Filho no prefácio da 11ª edição dos seus *Testes ABC* (São Paulo, 1969),¹⁸ pois foi uma das responsáveis por divulgar o material junto aos professores cariocas. Sua produção bibliográfica foi celebrada justamente por essa preocupação com a for-

mação pedagógica. E, no presente artigo, convém destacar sobretudo o seu trabalho com alunas da Escola Normal, orientando-as para o exercício do magistério primário (SILVA, 2001; 2018). Uma boa parte dos livros que Pentagna escreveu seguiu os programas oficiais das Escolas Normais do Estado do Rio de Janeiro, organizando esse conteúdo para as aulas do curso. Isso permite pensar que essas publicações de Romanda Pentagna foram importantes lugares de formação de professores primários, produzindo e pondo a circular saberes tidos como necessários para o exercício do magistério (SILVA, 2001; 2018).

Entre esses manuais pedagógicos, como eles podem ser chamados, temos a *Didática geral* (PENTAGNA, 1964; 1977); o *Estudo dirigido* (PENTAGNA, 1967) e o *Compêndio de pedagogia moderna* (PENTAGNA; BASTOS; RODRIGUES, 1968). Além de terem sido amplamente indicados para as normalistas, esses títulos foram divulgados em outros espaços do campo educacional. A décima edição da *Didática geral* (PENTAGNA, 1964), por exemplo, foi divulgada nas línguas francesa e inglesa pelo Boletim 160, sob o nº 371.30, do *Le Bureau International d'Education* (Genebra). Os prefácios dos livros de Romanda Gonçalves Pentagna foram assinados por pessoas de destaque no campo educacional, entre eles docentes de universidades, técnicos de educação e autores de outros livros da mesma natureza, destinados às aulas da Escola Normal. Irene Melo Carvalho, Livre-docente da Universidade do Brasil e Diretora do Departamento de Ensino da Fundação Getúlio Vargas, e Moysés Xavier de Araújo, Técnico em Educação e Professor do Instituto de Educação do Estado da Guanabara e de Niterói, prefaciaram a quarta edição da *Didática geral* (PENTAGNA, 1964). A décima edição desse mesmo livro traz o:

Trecho de uma carta da ilustre Profª Armanda Álvaro Alberto de Mendonça sobre a *Didática*

17 Em termos geográficos, a atuação de Romanda Pentagna concentrou-se em Niterói, cidade da primeira Escola Normal do Brasil, criada na década de 1830 (TANURI, 1969), mas ela também atuou em outras regiões do Estado do Rio de Janeiro.

18 Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484703/Testes+ABC+para+a+verificação+da+maturidade+necessária+à+aprendizagem+da+leitura+e+da+escrita/1a6d156b-fd55-4115-a1b3-9e39ea469ed7?version=1.3>>. Acesso em: 01 set. 2016.

Geral: ‘Quanto ao seu livro *Didática Geral*, há cerca de dois anos, adquirei o último exemplar que havia na Livraria Record, em Copacabana – agora, acabo de achar mais um exemplar, na 5ª edição, que destinei à Biblioteca Euclides da Cunha, a nossa, lá de Caxias. Será preciso juntar minha fraca opinião aos conceitos autorizados de um Moisés Xavier de Araújo e de outras personalidades do mundo educacional? Acho, sim, D. Romanda, o seu livro traçado com mão firme, um guia seguro para seus alunos do Instituto, trabalho de verdadeiro professor, enfim’.

Num dos livros que escreveu para as aulas da Escola Normal, sobre *Didática geral* (1964), Pentagna explica como os métodos ativos podem ser desenvolvidos buscando a aprendizagem dos alunos. Ela divide esses métodos em três tipos, para que possam ser melhor compreendidos pelos seus leitores, quais sejam, os métodos individualizados, os socializados e os mistos. A leitura dos conteúdos dos seus manuais permite localizar muitos trechos onde a aprendizagem é mencionada como o grande objetivo do professor. No *Compêndio de Pedagogia*, Pentagna e suas colegas (1968) evidenciam essa preocupação, pontuando sua necessidade nos vários momentos do ensino, desde o planejamento, passando pelo desenvolvimento e avaliação das atividades. Quando tratam dos testes, por exemplo, elas explicam os vários tipos existentes, suas vantagens e desvantagens e elencam a possibilidade de, por meio deles, realizar o “levantamento mais amplo e completo do que o aluno aprendeu, porque há questões sobre todo o programa, aumentando as possibilidades do aluno” (PENTAGNA; BASTOS; RODRIGUES, 1968, p. 84).

Aprendizagem e aluno são palavras muito presentes nos textos de Pentagna e nas homenagens feitas a ela. Não é difícil localizar depoimentos de ex-normalistas acerca da atuação de Romanda Gonçalves Pentagna. Em 23 de setembro de 2010, Marlise M. Gomes postou na internet texto autobiográfico lembrando

seus tempos na Escola Normal.¹⁹ Ela foi aluna do Instituto de Educação de Niterói, e lembra de: “Uma diretora, Profa. Romanda Gonçalves Pentagna que administrava sem se isolar num gabinete”. A proximidade com a sala de aula também é evocada por Edwiges Zaccur, outra ex-normalista que também disponibilizou na internet suas memórias,²⁰ assinala que:

Ser normalista no Instituto de Educação de Niterói, uma instituição com tanta história, era realizar um sonho. O Instituto de Educação de Niterói foi a primeira Escola Normal do Brasil criada em 1835. Passou por muitas peripécias, sofreu solução de continuidade, mudou de nome e endereço, mas conservava a sua aura. Conseguir uma vaga no IEN era uma conquista difícil nos idos de 1960. O modelo meritocrático garantia parte das vagas às alunas provenientes do Liceu Nilo Peçanha com médias superiores a 7,0 em todas as matérias. Uma segunda turma era formada pelas candidatas aprovadas num rigoroso e concorrido exame de seleção.

Ainda em suas palavras, o Instituto de Educação teve “professoras inesquecíveis. Romanda Gonçalves Pentagna, professora de *Didática Geral* e diretora” foi uma delas. “Romanda costumava nos receber em sala de aula com um belo pensamento escrito no quadro. E, nas solenidades, declamava poemas com tamanha emoção que empolgava o auditório”. Romanda Gonçalves Pentagna é lembrada por administradores do ensino e por alunas da Escola Normal por fazer circular saberes inovadores do ensino, como foi o caso do *Estudo Dirigido*, das lições de *Didática* e *Pedagogia* que ela preferiu em sala de aula e também nas publicações editadas entre 1960 e os anos iniciais de 1970. Sua história está entrelaçada com outras histórias, num momento em que, segundo Pereira (1969), começou a se intensificar a profissiona-

¹⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UicHi2g4Tsw>>. Acesso em: 01 set 2016.

²⁰ Disponível em: <<http://www.edwigeszaccur.com.br/narrativasereflexoes/narrativa4.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2016.

lização das professoras pela ascensão às posições de direção. A “esmagadora maioria feminina no corpo docente tende a limitar cada vez mais as possibilidades de o recrutamento e diretores incidir majoritariamente numa minoria docente masculina em decréscimo” (PEREIRA, 1969, p. 103). Geralmente, as mulheres que escreveram livros para a Escola Normal, entre as quais estão Romanda Pentagna, trataram de questões ligadas ao trabalho em sala de aula (SILVA, 2001). No caso dela, os seus textos evidenciam a preocupação em atrelar o ensino à aprendizagem, pois procuravam difundir os conhecimentos que ela considerava fundamentais para que os futuros professores pudessem dar conta das demandas de seus alunos e, dessa maneira, criar alternativas do ponto de vista pedagógico que assegurassem o acesso e a permanência na escola, com pleno aproveitamento dos conteúdos ministrados.

Considerações finais

Ao voltarmos nosso olhar para as trajetórias de três professoras atuantes no sistema educacional brasileiro em períodos distintos, pudemos constatar que, apesar de condições macrosociais adversas que marcaram a sua organização e expansão, essas profissionais, com iniciativas que, tanto no espaço da sala de aula quanto na comunidade na qual estavam inseridas, pautaram a sua carreira pelo compromisso com a aprendizagem de todos os alunos e contribuíram, de alguma forma, para “histórias improváveis de sucesso escolar”, ainda que numa esfera micro. Tomar uma questão que atualmente é de grande relevância para o campo educacional, sendo objeto de inúmeros estudos, e procurar conhecer a maneira pela qual ela apareceu nas memórias de professoras que atuaram em tempos passados – e com experiências bastante diversas – certamente nos ajudará a compreendê-la, tal como sugere

Bernard Lahire (2004) numa perspectiva mais subjetiva e na teia de relações que, conforme mostra o seu estudo, favorecem o sucesso em contraposição à solidão que marca os casos de fracasso escolar. Com base em notícias de jornais, relatórios guardados em latas do Arquivo do Estado, manuais pedagógicos e entrevistas com professoras há muito tempo aposentadas, acionamos concepções e indícios de práticas muitas vezes esquecidas ou relegadas a um segundo plano que ganham expressão por meio de uma análise que reconstituiu trajetórias a partir de uma *olhar sensível* ao que essas professoras tinham para dizer sobre si, as relações com os alunos e seus pais, bem como as experiências cotidianas vivenciadas no exercício da profissão. Talvez nisso resida a importância de se interrogar o passado sob o filtro da memória, de modo que essas experiências possam ser trazidas para o presente e auxiliem na compreensão das questões que atualmente afligem os professores em seu dia a dia, cujo êxito do próprio trabalho depende do êxito dos seus alunos, pois, ao apresentarem um bom aproveitamento nos estudos, não deixam de evidenciar a excelência de seus professores e a fecundidade das relações construídas entre eles na situação de aula.

Referências

- AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. São Paulo, Ed. Melhoramentos; MEC, 1976.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BEISIEGEL, C. R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, B. (Org.) **O Brasil republicano**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1986. v. 3. p. 383-416.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- CATANI, Denice Barbara. **Educadore à meia-luz**. Bragança Paulista, SP: Centro de Documentação e

Apoio à Pesquisa em História da Educação (CDAPH), 2003.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Amélia Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira; SOUZA, Maria Cecilia Cortez. (Orgs.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CATANI, Denice Barbara; VICENTINI, Paula Perin. Lugares sociais e inserção profissional: o magistério como modo de vida nas autobiografias de professores. In: ABRAHÃO, M. H. M. (Org.). **A aventura (auto) biográfica** – teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 267-291.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fatima Ferreira Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina. **Caderno de Pesquisa**, (86), p. 5-14, ago. 1993.

GALLEGO, Rita de Cassia. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo**: heranças e negociações (1846-1890). 2008. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1994. p. 63-78.

GUALTIERI, Regina C. Ellero; LUGLI, Rosario Genta. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. 1ª edição, 2ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2004.

Levi, Giovanni. **Le pouvoir au village. Histoire d'un exorciste dans le Piémont du XVIIe. siècle**. Paris: Gallimard, 1989.

MATOS, Heloísa Maria Leiras. **Análise do ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro**: caracterização sócio-político-pedagógica de três administrações públicas 1946-51; 1960-65 e 1975-79. 1985. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1985.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1995.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, Medelin, v. 22, n. 57, p. 93-11, mai./ago. 2010.

NOBLIT, George W. Poder e desvelo na sala de aula. **Revista da FEUSP**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 119-137, jul./dez. 1995.

NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1994.

PATTO, Maria Helena Souza **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PATTO, Maria Helena Souza; PAPARELLI, Renata; KALMUS, Jaqueline; ANGELUCCI, Carla. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

PENTAGNA, Romanda Gonçalves. **Didática geral** (De acordo com os programas oficiais do Curso Normal das Escolas no Estado do Rio de Janeiro). 4. ed. (atualizada, atualizada e refundida). Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1964.

PENTAGNA, Romanda Gonçalves. **Estudo dirigido**. 1. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1967.

PENTAGNA, Romanda Gonçalves; BASTOS, Alcy Vilela Bastos; RODRIGUES, Léa da Silva. **Compêndio de pedagogia moderna**. 4. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Livraria Freitas de Bastos, 1968.

PEREIRA, Luiz. **O magistério primário numa sociedade de classes**. São Paulo: Pioneira, 1969.

REVEL, Jacques. L'histoire au ras du sol (prefácio). In: Levi, Giovanni. **Le pouvoir au village. Histoire d'un exorciste dans le Piémont du XVIIe. siècle**. Paris: Gallimard, 1989. p. I-XXXIII.

SANTOS, Paula Martini **A expansão escolar pública**

primária e seus significados no estado da Guanabara durante o governo Carlos Lacerda (1960-65).

1994. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1994.

SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos:** construções da escola em Portugal e no Brasil. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

SILVA, Vivian Batista da. **História de leituras para professores:** um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos “manuais pedagógicos” brasileiros (1930-1971). 2001. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SPOSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola:** a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

TANURI, Leonor. **Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil.** 1969. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1969.

VICENTINI, Paula Perin. **Imagens e representações de professores na história da profissão docente no Brasil (1933-1993).**

2002. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

VICENTINI, Paula Perin; RODRIGUES, Carla Marisa. Memórias de sala de aula: uma análise de autobiografias de professores. **Cadernos Prestige**, Lisboa, EDUCA, 2004, 45 p.

Filmes

Quando tudo começa. Direção de Bertrand Tavernier. França, 1999.

Nenhum a menos. Direção de Zhang Yimou. China, 1999.

Ao mestre, com carinho. Direção de James Clavell. Reino Unido da Grã-Bretanha do Norte e Irlanda do Norte, 1967.

Recebido em: 08.06.2018

Aprovado em 10.08.2018

Paula Perin Vicentini é formada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), Mestre e Doutora em Educação pela mesma Universidade, com período de estágio de Doutorado-Sanduiche no *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP), em Paris. Atualmente, é professora na graduação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, bem como do Programa de Pós-Graduação da mesma instituição. As pesquisas e publicações concentram-se em questões relativas à história da profissão docente, imagens de professores e práticas formativas. e-mail: paulavicentini91@gmail.com

Avenida da Universidade, 308 Cidade Universitária - São Paulo/SP Cep: 05508-040 - Tel: (11) 3091 8253

Rita de Cassia Gallego é formada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), Mestre e Doutora em Educação pela mesma Universidade, com período de estágio de Doutorado-Sanduiche no *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP), em Paris. Atualmente, é professora na graduação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, bem como do Programa de Pós-Graduação da mesma instituição. As pesquisas e publicações concentram-se em questões relativas à cultura escolar, especificamente ao tempo escolar, avaliação da aprendizagem e práticas docentes. e-mail: rita-gallego@hotmail.com

Avenida da Universidade, 308 Cidade Universitária - São Paulo/SP Cep: 05508-040 - Tel: (11) 3091 8253

Vivian Batista da Silva É Professora Livre-Docente do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, atuando também como docente e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, nos níveis de mestrado e doutorado. Pela mesma universidade, fez graduação em Pedagogia (1998), Mestrado em Educação (2001), Doutorado em Educação (2006), com período de Doutorado-Sanduiche junto à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (2004). Realizou Estágio de Pós-Doutorado Sênior junto à UFPR (2017), aprofundando seus estudos, nas áreas de História da Educação e Didática, e pesquisando questões relacionadas principalmente aos seguintes temas: manuais pedagógicos, leituras para professores e estudo socio-histórico comparado. e-mail: vivianbs@yahoo.com

Avenida da Universidade, 308 - Cidade Universitária - São Paulo/SP Cep: 05508-040 - Tel: (11) 3091 8253

RELATOS DE VIDA: UNA PUERTA DE ENTRADA A LAS SUBJETIVIDADES DE LOS MAESTROS EN COLOMBIA¹

■ MARTHA CECILIA HERRERA

Universidad Pedagógica Nacional

■ VLADIMIR OLAYA

Universidad Pedagógica Nacional

RESUMEN

El artículo alude a investigaciones autobiográficas inscritas en un programa de formación e investigación sobre configuración de subjetividades en contextos de violencia política en Colombia. El enfoque investigativo de carácter cualitativo-interpretativo permitió llevar a cabo la reconstrucción de historias de vida en las que se tejieron los contextos socio-históricos y la red de sentidos que han atravesado las trayectorias vitales de dos maestras, activadas a través de instancias de biografización como talleres, entrevistas, diarios personales, fotografías, música y literatura. El artículo evidencia como los sujetos van trenzando en sus procesos de biografización diversas discursividades, temporalidades y espacialidades, así como las maneras como estos procesos alientan la transformación de prácticas pedagógicas y permiten avizorar modos de resignificación del pasado violento.

Palabras claves: Biografización. Subjetividad. Violencia. Formación de maestros. Colombia.

ABSTRACT

LIFE STORIES: A GATEWAY TO THE SUBJECTIVITIES OF TEACHERS IN COLOMBIA

This article refers to an autobiographical investigation framed in a program of training and research on the configuration of subjectivities in contexts of political violence in Colombia. The interpretive-qualitative approach of the research allowed for the reconstruction of the life stories of two teachers, in which socio-historical contexts and the network of meanings in their lives' trajectories were intertwined. The process was activated through instances of biografi-cation such as workshops, interviews, personal diaries, photographs,

¹ El presente artículo es parte de los resultados del trabajo de investigación denominado Proyecto *Programa de investigación y formación Configuración de subjetividades y constitución de memorias sobre la violencia política en América Latina: Un estado del Arte*, financiado por el Centro de investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP- Colombia), código DPG-449-17.

music and literature. The article shows how these subjects braid in their processes of biografication different discourses, temporalities and spatialities, as well as the ways in which these processes encourage the transformation of pedagogical practices and allow for ways to resignify their violent past.

Keywords: Biografication. Subjectivity. Violence. Teacher training. Colombia.

RESUMO

HISTÓRIAS DE VIDA: UMA PORTA DE ENTRADA ÀS SUBJETIVIDADES DOS PROFESSORES NA COLÔMBIA

O artigo fala de investigações autobiográficas inscritas num programa de formação e pesquisa sobre a configuração de subjetividades em contextos de violência política na Colômbia. O enfoque de pesquisa qualitativo-interpretativo permitiu a reconstrução de histórias de vida em que se misturaram os contextos socio-históricos e a rede de sentidos que têm perpassado as trajetórias vitais de duas professoras, através de instâncias de biografização, tais como oficinas, entrevistas, diários pessoais, fotografias, música e literatura. O artigo mostra como os sujeitos vão entrelaçando, aos seus processos de biografização, diversas discursividades, temporalidades e espacialidades, assim como estes mesmos processos incentivam a transformação de práticas pedagógicas e permitem olhar modos de resignificação do passado violento.

Palavras-chave: Autobiografia. Subjetividade. Violência. Formação de professores. Colômbia.

Introducción

Colombia acaba de dar un paso inédito en el campo de la esfera política al firmar un acuerdo de paz entre el gobierno nacional y las Farc, considerada la guerrilla más antigua y numerosa de América Latina. Lo anterior en un contexto que data de más de una década en el que se ha intentado llegar a acuerdos y desmovilizar a distintos grupos armados tanto de la guerrilla como de los paramilitares, y se han sancionado la Ley de Justicia y Paz (2005) y la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (2011). Dentro de estos lineamientos a la educación se le han señalado derroteros conducentes a contribuir a la formación de

ciudadanos capaces de reconciliarse, individual y colectivamente, con un pasado violento, en la búsqueda de tramitaciones pacíficas a las diferencias políticas. Como parte de estos lineamientos se introdujo como obligatoria la Cátedra de Paz en las instituciones educativas en el año de 2014 con el fin de propiciar procesos reflexivos sobre las causas del conflicto, sus actores, así como los efectos sobre el tejido social y sobre los individuos en la mira de ayudar a consolidar instituciones democráticas y “garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz” (COLOMBIA, 2014, p. 1).

Desde este horizonte, las instituciones educativas y quienes tienen incidencia en la formación de los escolares (y también de los no escolares) requieren trazar estrategias para comprender nuestra historia de violencia política reciente y sus repercusiones en la configuración de los sujetos, en aras de que su accionar pedagógico esté situado históricamente y contribuya a formar ciudadanos críticos, capaces de participar de manera activa y pacífica en la esfera pública. Una de estas estrategias consiste en procurar modos de indagación que permitan a los educadores reflexionar sobre sus trayectorias biográficas y las marcas dejadas por el entorno de violencia política y social que ha caracterizado al país en los últimos cincuenta años. Un panorama que difícilmente ningún colombiano puede eludir así haya sido afectado solo de manera indirecta por algún acontecimiento de esta índole.

Atendiendo a este imperativo, en el marco de un programa de formación e investigación en torno a cómo se han configurado las subjetividades en contextos de violencia política en América Latina², propiciamos que varios de los estudiantes, quienes a su vez son maestros en ejercicio, lleven a cabo trabajos de grado en el nivel de posgrado en donde reflexionen sobre sus trayectorias y experiencias personales haciendo énfasis en vivencias referentes a la violencia política y social. Desde este ángulo, en el presente artículo se analizarán algunos de estos registros buscando dar respuesta a algunos de los siguientes interrogantes: ¿Qué relaciones se pueden plantear entre ejercicios biográficos, reconfiguración subjetivas y contextos de socialización y formación de los individuos?, ¿qué tipos de eventos, escenarios de formación y referentes de subjetivación son retomados por los sujetos en los procesos

de biografización y cómo son modulados por los individuos en sus procesos de formación?, ¿de qué manera la reflexión sobre las propias trayectorias de los sujetos maestros y sus procesos de formación inciden en su accionar pedagógico?

Formación y procesos de biografización

El género biográfico se ha posicionado en las últimas décadas como una puerta de entrada al conocimiento de los sujetos y a su capacidad de agenciamiento en las sociedades y en los entornos en los que interactúan. Lo anterior como parte de un movimiento más amplio en el campo de las ciencias sociales que aproximó enfoques que explicaban las sociedades bien fuese, desde acercamientos estructuralistas que sólo atendían a las lógicas institucionales en las que el individuo era sólo un mecanismo a su merced, o desde aproximaciones fenomenológicas y hermenéuticas que sobrestimaban al individuo y su autonomía sin lograr leer en él las marcas de lo social. Desafío propiciado por la emergencia de una serie de fenómenos socio-históricos que desbordaron las maneras tradicionales de comprender lo social y ha llevado a la construcción de objetos de estudio en los cuales se busca superar la mirada binaria individuo/sociedad y entender la mutua imbricación de estas categorías, estimulando, entre otros, el estudio de los sujetos y sus formas de configuración, así como el uso de enfoques biográficos para llevar a cabo este tipo de análisis (SAUTU, 1999; LEVI, 1989; BERNASCONI, 2011). En palabras de Pujadas:

Se trata de una ruptura epistemológica que conduce a los científicos sociales hacia aproximaciones a unas fuentes de conocimiento social que llevan aparejadas la voluntad de profundizar en lo que las personas y los grupos hacen, piensan y dicen con la finalidad de ensayar interpretaciones de la realidad a partir

2 El proyecto de formación e investigación referido fue llevado a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, por los maestros e investigadores del grupo de Investigación Educación y Cultura Política.

de la subjetividad individual y grupal (PUJADAS, 2000, p. 127).

Sin embargo, es preciso enfatizar también en la complejidad que encierra este tipo de enfoques puesto que las nuevas aproximaciones no parten de la existencia de una correspondencia lineal entre las biografías y los contextos en los que se configuran los individuos, ya que como menciona Dosse:

A diferencia de la biografía clásica, que postula una armonía entre lo particular de la trayectoria singular y lo general del contexto en el cual ésta se efectúa, la biografía coral concibe lo singular de la trayectoria como un elemento de tensión. El individuo no se encuentra a cargo de una misión que debería encarnar o de una función que debería representar, o incluso, de una virtud que él ejemplificaría en nombre de una presunta esencia de la humanidad. En un proceso semejante, más que encontrar el tipo ideal, son los conflictos, las potencialidades múltiples del actuar y del padecer, los que hay que poner en intriga (2007, p. 286).

En el campo de la educación, diversas corrientes han promovido desde la década del 80 los enfoques biográficos, en especial en los ámbitos de la capacitación y formación de los docentes en donde podemos destacar los aportes de Delory-Momberger (2007, 2009), González-Monteagudo (2008-2009), Murillo (2015), Bolívar y Domingo (2006), Souza (2011), entre otros. Para Delory-Momberger, lo biográfico puede ser entendido como “una categoría de experiencia que permite al individuo, en función de su pertenencia socio-histórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos vividos” (2009, p. 31). Al tiempo que señala los entrelazamientos entre biografía y educación que, según ella, “remiten una a otra, recíprocamente, como dos caras de una misma iniciativa: la que hace del actor biográfico un aprendiz y educador permanente de sí mismo” (p. 156).

Desde estos acercamientos, se considera que el enfoque biográfico aporta tanto en el orden epistemológico, como un tipo de investigación que ayuda a entender las formas de configuración subjetiva, así como en el orden de la formación al posibilitar procesos reflexivos que coadyuvan a los sujetos a entender, a través de los ejercicios de biografización, sus trayectorias vitales como proyectos formativos. Según Delory-Momberger:

La investigación biográfica se estructura con base en las rememoraciones que hace el sujeto de los acontecimientos y situaciones que han marcado su vida personal, las maneras como las ha enfrentado y las reflexiones suscitadas en dicho proceso de evocación, rememoraciones en las cuales es posible rastrear el contexto de orden social, político y cultural en el cual está inserto el sujeto, así como los hilos que han marcado los procesos de subjetivación y las maneras como este se ha configurado en contextos históricos específicos (2007, p.49).

A continuación, procederemos a analizar, como lo mencionamos en la introducción, algunos trabajos investigativos que se centran en procesos de biografización.

Violencia política y configuración de subjetividades: el sujeto en cuestión

Las historias de vida en las que vamos a profundizar, para efectos del presente artículo, fueron elaboradas por dos maestras que actualmente se desempeñan como docentes de educación básica y secundaria en instituciones públicas adscritas a la Secretaría de Educación en la ciudad de Bogotá. Aunque en los ejercicios de biografización que llevaron a cabo, las dos enfatizaron en aspectos referidos a su formación política y a hechos relacionados con violencia política y social, cada una de ellas le dio a su investigación un matiz diferente que marcó de manera ostensible la estructuración, compren-

sión y explicación de las vivencias rememoradas. Así Angélica y Ángela decidieron que la música, en el primer caso, y la literatura, en el segundo, iluminaran sus búsquedas y contribuiran a delimitar algunos hilos de continuidad en la trama de sus relatos toda vez que consideraron que la música y la literatura habían sido referentes fundamentales en sus vidas.

Según Ángela, en ella “es posible constatar la capacidad del texto literario para reconfigurar la vida de quien lo lee, para establecer múltiples posibilidades de interlocución y para desplegar horizontes de experiencia” (LÓPEZ, 2015, p. 28). Al tiempo que para Angélica “las diferentes etapas de la vida estuvieron asociadas a las melodías, a momentos relacionados con lo familiar y a la vez con el contexto político latinoamericano, con las incertidumbres y búsquedas de sentidos propios de la adolescencia, las etapas de la militancia en las que se retomaron las melodías escuchadas desde niña, pero con un carácter mucho más complejo y lleno de representaciones” (CALVACHI, 2015, p. 156). En este sentido, tendríamos que convenir con Larrosa en que:

La autonarración no es el lugar donde la subjetividad está depositada, el lugar donde el sujeto guarda y expresa el sentido más o menos transparente u oculto de sí mismo, sino el mecanismo donde el sujeto se constituye en las reglas mismas de ese discurso que le da una identidad y le impone una dirección en la operación misma en que se somete a un principio de totalización y unificación. (LARROSA, 1995, p. 3).

En esta perspectiva, la acción de rememoración del pasado y la reflexión sobre los procesos de formación de subjetividades dicen del modo como una serie de configuraciones simbólicas son retomadas como formas de leer el mundo, pero al tiempo dicen de la manera en que los individuos recaban en diferentes constructos sociales, las maneras como ellos son, piensan y actúan. Así, el ejercicio de

pensar los procesos de formación de subjetividades devela cómo la manera de expresarse a sí mismo se entrelaza con las voces y las construcciones de los otros, así como con diferentes espacios de socialización. En este sentido, por un lado, la escritura de sí mismo no se puede pensar como una suerte de monólogo, sino como un ejercicio dialéctico que se mueve de forma pendular entre lo que se es y se ha sido, en constante interrelación con un exterior. Por otro lado, la subjetividad se expresa en el registro de lo social y está modulada por una diversidad de agenciamientos que son resignificados y coadyuvan a la elaboración de formas de representación y sensibilidad.

Adicional a lo expuesto, las narrativas se caracterizaron, en los dos casos estudiados, por aludir a las trayectorias biográficas relacionadas con la infancia y la adolescencia, los espacios de formación y socialización, así como los modos como se fueron configurando sus subjetividades políticas y su incidencia en sus prácticas pedagógicas como maestras. La familia, la escuela, la iglesia, la calle, y los medios de comunicación, se destacan como espacios en los que se acrisolaron las primeras experiencias de infancia y adolescencia, unidas a las personas que fueron importantes en dichos espacios en calidad de formadores, tales como padres, madres, familiares cercanos, maestros, miembros de comunidades religiosas, así como sus propios pares. En el proceso de memorización estos lugares y personas permitieron la construcción de la bioteca y los biografemas que fueron tejiendo identidades específicas y recorridos singulares, en unos casos acompañados por la música, y en otros por las lecturas, dejando emerger una polifonía de sucesos, voces, sentimientos y afectos, en la que estas dos maestras al pensarse a sí mismas se fueron figurando y reconfigurando a la luz de las narrativas que dieron cuenta de sus experiencias vitales.

Tanto Angélica como Ángela aluden a acontecimientos históricos que marcaron el siglo XX, y que fueron vividos directamente por ellas o procesados a través de la memoria de sus padres, tíos y abuelos, como es el caso de la época de la violencia en la primera mitad del siglo XX en Colombia. En el plano internacional mencionan la revolución cubana, las guerras de liberación en países como Nicaragua, así como las dictaduras del Cono Sur, la caída del Muro de Berlín, sucesos que fueron entrelazados en el plano nacional con los miedos urbanos modulados a lo largo de esas décadas por la presencia del narcotráfico, unidos al accionar de los grupos guerrilleros y paramilitares, los carro-bombas y los asesinatos de numerosos líderes políticos, así como la redacción de una nueva constitución en 1991, acontecimientos que en su conjunto constituyeron importantes referentes de subjetivación. Al respecto, una canción que tarareaba Angélica en su juventud recrea algunas de las imágenes que persistían en la cotidianidad de los colombianos en estas décadas.

Se tomaron la embajada, se tomaron el palacio, yo los vi en televisión. Yo tomaba Chocolito, y escuchaba a Lucho Herrera coronarse campeón, cuando yo me enamoraba, las muchachas escuchaban, dizque rock en español. Y las bombas reventaban, mientras tanto redactaban una gran Constitución (Mi Generación) (CALVACHI, 2015, p. 105).

Las décadas de los 70, 80 y 90 en Colombia se caracterizaron por la presencia de los movimientos estudiantiles, del magisterio y de otros movimientos sociales, en los cuales participaron de una u otra manera Angélica y Ángela. En los dos casos el compromiso social es una de las características básicas que llevó a que desde la juventud se vincularan a organizaciones barriales, religiosas, políticas y gremiales, a través de las cuales canalizaron la sensibilidad hacia las condiciones de bu-

na parte de la población en los lugares en que ellas trabajaban y en los cuales podía verse el despliegue de la violencia social y política. Ángela afirma que:

A los 13 años me vinculé al trabajo comunitario. Visitaba familias de un sector marginado de la ciudad, compartíamos tiempo, bienes materiales y luchas por conquistar servicios públicos. Yo era la menor de un grupo de personas ligadas a una comunidad eclesial de base cuyo líder pronto fue asesinado. A los 14 años decidí ser catequista y me formé para tal fin en una escuela de la arquidiócesis de Bogotá (LÓPEZ, 2015, p. 81).

Lo anterior fue modulando en ellas, un tipo de subjetividad política que las hizo sensibles al contexto social y a asumir compromisos para tratar de modificar las condiciones difíciles de los sujetos con los que interactuaban. Este tipo de subjetividad también fue desplegada una vez que se vincularon a trabajar como maestras. El paso por la universidad pública también incidió, en los dos casos, en la configuración de sus subjetividades políticas, la cual se caracterizaba por un ambiente en donde reinaban los ideales revolucionarios, la idea del hombre nuevo que encarnaba en figuras como la del Che Guevara y en las imágenes proporcionadas por las canciones de protesta social y por las lecturas provenientes, en el caso de Angélica, de Rusia y China, en las que el sacrificio y la sujeción a las normas partidistas eran una constante. Aunado a lo anterior, el compromiso de familiares cercanos, provenientes de la generación anterior, se configuraron en modelos a seguir para esta última:

La concepción de ser humano que fui forjando desde esa época era sublime, empecé a considerar que los seres humanos que se comprometían con mejorar las condiciones de los demás, que cuestionaban el sistema, que eran críticos con la vida y que se solidarizaban con las angustias y problemas de los otros eran un ejemplo a seguir. Y, pensé que aquellas per-

sonas estaban reflejadas en las historias de mi tía Cecilia y mi tío Rubén, y que yo quería ser así. Además, lo que escuchaba mi tía me hablaba de sus símbolos de rebeldía, de sensibilidad, de sacrificio, de humanidad, como lo refiere la canción de Mercedes Sosa: *sólo le pido a Dios que el dolor no me sea indiferente, que la reseca muerte no me encuentre vacío y solo sin haber hecho lo suficiente* (CALVACHI, 2015, p. 114).

Los referentes de subjetivación relacionados con el rol de lo femenino también debieron ser reelaborados al encontrarse estos tensionados entre las interpelaciones provenientes de instituciones tradicionales como la religión o la familia, y los quiebres culturales que se presentaron en las décadas del 60 y 70 que desvirtuaban esquemas premodernos. Así, Ángela menciona que:

Terminé la secundaria en un colegio femenino, católico, oficial pero regido por monjas y aunque durante años pretendieron hacer de mí un prospecto de buena madre y buena esposa, no lo lograron, no aprendí a coser, ni a bordar, ni a tejer, ni mucho menos a callar o a ser sumisa. Aprendí a rezar y a desear el infinito. Leí más que en cualquier otra época de mi vida. (LÓPEZ, 2015, p. 40).

En esta misma dirección Angélica reflexiona de la siguiente manera:

Ser mujer adquiere nuevos significados, pues, aunque había crecido con la imagen de mi abuela como ama de casa, también tenía el ejemplo de mi mamá a quien le seguí la pista por su tenacidad, el de mi tía quien rompió las reglas tradicionales de la familia, así voy encontrando quién quiero ser y cómo me proyecto en mi vida afectiva, académica, familiar y política. Los choques con mi familia se hicieron más frecuentes, yo quise liberarme del estigma que me rodeaba por el hecho de ser mujer, no quería asumir *el rol histórico*, quería estudiar y comprender el mundo que había a mi alrededor, tener mis propias ideas y responsabilizarme por mis acciones y, de alguna manera, lo logré (CALVACHI, 2015, p. 125).

Aunque la violencia política y social siempre estuvo presente, de una u otra manera, en el contexto y diario transcurrir de Ángela y Angélica, la emergencia de sus huellas fue diferencial para cada una de ellas en el momento de llevarse a cabo la investigación biográfica narrativa. En el caso de Ángela, tal vez por haber tenido una configuración de subjetividad política marcada por el compromiso con lo comunitario desde una orientación religiosa, ella no entrevistó, en primera instancia, las marcas de la violencia en su entorno, ni en la escuela, ni en su vida, al punto de afirmar que ella se sentía fuera de lugar cuando propusimos este ejercicio al grupo de estudiantes de posgrado del que ella hacía parte. No obstante, a medida que el proceso de biografización fue avanzando y fueron emergiendo los recuerdos se tuvo que enfrentar, en el proceso de memorización, a la serie de acontecimientos de violencia que habían marcado de una otra manera su existencia. Así, ella menciona que en el primer encuentro cuando presentamos el programa de investigación y formación sobre estos temas le pareció “que no encajaba”:

Uno de los compañeros manifestó que quien no se interesara por la violencia en nuestro país demostraba que era enfermo y yo afirmé que seguramente yo era la más enferma de todos porque eso no me interesaba, qué iba a saber en ese momento que era otra de mis formas de negación, otros mecanismos para tratar de olvidar todo lo que me duele (LÓPEZ, 2015, p. 142).

Paradójicamente, en la finalización de su trabajo, Ángela afirma: “aunque muchos digan que uno se acostumbra no creo que se pueda aprender a vivir con la presencia constante de la muerte violenta” (López, 2015, p. 136). Así mismo, ella reflexiona sobre el proceso de memorización y cómo hubo de lidiar con los recuerdos, unas veces accesibles y otras esquivos de acuerdo a los modos como tuvo que

enfrentar subjetivamente las vivencias que ellos vehiculizaban:

Y en el proceso unas veces la memoria fue esquiva y otras veces generosa: algunos relatos brotaron prestos y abarcaron la palabra, unos más fueron despertando lentamente del olvido, los más dolorosos, aquellos relacionados con la violencia, se negaban a emerger y brotaron con las lágrimas, y los más astutos tomaron el ropaje de los otros para esconderse, para disimularse, para justificarse (LÓPEZ, 2015, p. 146).

Así mismo, es categórica en afirmar que:

La investigación biográfico-narrativa permite develar las interpretaciones subjetivas y la manera como se entretajan la experiencia individual y las circunstancias históricas. En este orden de ideas, los hechos históricos a los que se hace referencia en mi historia de vida remiten casi en su totalidad a la violencia, lo cual da cuenta del país en el que nací, crecí y he vivido (p. 26).

Y a continuación, inicia una descripción que es iluminadora respecto a los referentes de subjetivación que han contribuido a la configuración de subjetividades durante estas décadas, en el marco de la violencia:

De ellos me interesa más rescatar las múltiples facetas en las que este flagelo se presenta y el *modus operandi* a través del cual actúa: silenciamiento de la diferencia, asesinatos indiscriminados, desapariciones, construcción simbólica de enemigos, expansión de la cultura del miedo, desplazamiento forzado, financiamiento a través del secuestro, el soborno y el narcotráfico, vinculación de la población civil, asesinato dentro de las mismas organizaciones políticas, desaparición de jóvenes activistas, violencia ligada a la pobreza, la marginación y el abandono que crece y cobra víctimas entre las generaciones más jóvenes, pandillismo, violencia fruto del desarraigo que sufren las nuevas generaciones en procesos migratorios recientes y única alternativa que en muchas ocasiones ofrece la ciudad, corrupción, alianzas, trampas legales, abuso de poder, entre otros (LÓPEZ, 2015, p. 148).

Como es posible observar en la narrativa de Ángela, se van identificando las formas como los hechos violentos sugieren una trama de relaciones que incide en la formación del sujeto. En este sentido, como lo apunta Norbert Elías (1994), la violencia es una estructura de relaciones, por un lado, por otro, va más allá de la intrusión en el otro, está ligada con la lucha por unos significados sociales, por las maneras de entender los modos de relación, de orden social. La violencia, en esta perspectiva, se plantea como un tejido enmarañado de interdependencias que sugieren influencias, de diverso grado, en espacios y temporalidades diferenciadas, así como en las posiciones del sujeto. En este sentido, la violencia no es solo una visibilidad de las múltiples afectaciones a los cuerpos, es un fenómeno que se ensambla en todas las dimensiones de lo social, en el mundo de lo público, en la esfera de lo privado, por esto podemos hablar de ella como un elemento que modula, configura y reconfigura los procesos de formación de los sujetos. Quizás por esta característica de la violencia, en un primer momento, Ángela no identifica su presencia, pero en el trayecto de construcción autobiográfica, el ejercicio de reflexividad le concede poder identificar la manera en que la violencia se hace presente, de diferentes formas, en su experiencia vital y prácticas cotidianas.

En el caso de Angélica, su configuración como sujeto en lo relacionado con lo político fue mucho más explícito, en la medida en que desde niña estuvo en contacto con familiares que mostraron un compromiso político a través de la vinculación con el movimiento magisterial, y la familiarizaron con la música de protesta social que ella a su vez asumió y resignificó durante su juventud cuando se vincula a organizaciones políticas, en donde el modelo de sujeto representado en las figuras de su tía y su tío fueron determinantes.

“El que tenga una canción tendrá tormenta” (CALVACHI, 2015, p. 122), dice en el título en el que introduce los relatos de su tía sobre sus propias experiencias y en cuyos relatos Angélica se ve en el espejo. Y para enfatizar en la importancia que en su relato tuvo la música como hilo que entretejió los procesos de memorización, trae a la luz una cita de Jesús Martín Barbero para quien, durante estas décadas, “la música y la poesía recogían las esperanzas de un pueblo politizado” (MARTÍN BARBERO, 2003, p. 13).

Aunque, en su relato, Angélica puntualiza los distintos hechos de violencia política que caracterizaron el contexto, de la misma forma que lo hace Ángela, su perspectiva está más interesada en señalar su devenir como sujeto político. Así, sus lecturas de la violencia política y social se presentan mediadas por las decisiones que fue tomando como sujeto para actuar en la esfera política:

Esa idea de lo político en el sentido de preocuparme por comprender la realidad, sus fenómenos e incidencias en lo social, llevan a una decisión que enmarcará el rumbo profesional, la elección de la carrera y las acciones que durante la estancia en la universidad se fueron desplegando. Lo político va a estar conjugado con la forma de actuar, con las relaciones que se establecen con los otros, las dinámicas que surgen dentro del movimiento estudiantil y las actividades barriales, junto con las reflexiones propias de esos nuevos espacios de movilización (CALVACHI, 2015, p. 168).

El ethos que Angélica fue delineando sobre el ejercicio de su profesión a lo largo de su práctica docente, deja emerger un tipo de subjetividad respecto a su rol como maestra, marcado por aspectos en los que la dimensión política tiene un lugar destacado, en donde prima la expectativa por las transformaciones sociales y por la idea de un maestro militante signado por el sacrificio y el compromiso con el pueblo, como inclusive lo pauta una de las

canciones que elige para referirse a la forma como se enfrentaba al trabajo pedagógico con sus estudiantes:

Para ello debía proponer no seguir la misma lógica ni la tradición, debía romper esquemas tanto de mí misma, de mí ante mis estudiantes y de la práctica; convertirme, de alguna manera, en referente de transformación y proyectar esa idea en mis estudiantes, ser la piedrita en el zapato para generar a partir de mí y mi forma de ejercer mi labor, la reflexión y el cambio. Ser como dice la canción “*Con el alma en una nube y el cuerpo como un lamento, viene el problema del pueblo, viene el maestro*” (p. 154). Cada clase tiende a convertirse en un espacio que busca llegar a la acción, cada explicación busca despertar en ellos la sensibilidad que reprime la sociedad, un comentario de ellos en el que se manifieste un sentimiento por el otro, por el respeto al otro o por sí mismo es válido para mí. Me gusta que me hablen de las situaciones que viven en sus familias, en sus barrios, con sus compañeros y que lo relacionen con lo que yo puedo orientarles en mis clases. Me gusta utilizar palabras como empoderamiento, respeto, libertad, derechos, aunque a veces, revisando mi cotidianidad en la escuela pienso que tiendo a caer en el lenguaje del “mamerto”, en el que solo se critica y no se actúa, no se construye. Ese es uno de mis miedos y si llegase a comprobar que me comporto así, sería una de mis frustraciones. (CALVACHI, 2015, p. 156).

Por su parte, Ángela reflexiona sobre la manera como los procesos de biografización contribuyen a dar respuesta, desde la docencia, a la serie de demandas requeridas en el campo de la educación en el marco socio-histórico en el que ella y sus estudiantes se sitúan hoy en día, pues según ella, “trabajar en contextos caracterizados por la marginación, la pobreza y la violencia ha sido mi verdadera escuela como docente. En estos escenarios ha sido imposible evadir la pregunta por el sentido que tienen la educación y la institución escolar” (LÓPEZ, 2015, p.149). En este sentido, continúa:

Si se ha de responder a esa serie de demandas, un maestro que haya hecho el ejercicio consciente de reconstruir el sentido de su vida puede haber esclarecido los entramados sociales, históricos, políticos y económicos que han participado en su configuración subjetiva y por lo tanto tener una mayor comprensión de sí; puede además adquirir una serie de herramientas conceptuales y metodológicas que le permitan trabajar con los estudiantes, a la vez que consigue mostrarse más sensible a desarrollar las estructuras de acogida de las que habla Murillo: “acogida en cuanto reconocimiento del otro en su irreductible alteridad”, lo que quiere decir que logra reconocer al otro con mayor facilidad y en ese descubrimiento manifestar actitudes de escucha, apertura, atención y respeto principalmente en los periodos críticos de la vida de los estudiantes (LÓPEZ, 2015, p. 12).

Como puede verse, el trabajo de investigación biográfico narrativa posibilita ejercicios de reflexividad y a su vez el acercamiento a la construcción de prácticas pedagógicas que observen la edificación de conocimiento entrelazada con las experiencias de los sujetos, sus formas de vivir la cotidianidad en correlación con el pasado y el mundo social en el que se encuentran inscritos. Adicional, la evidencia de las correlaciones entre fenómenos sociales, el pasado reciente y la experiencia individual, como parte de ejercicios formativos tanto en la escuela como fuera de ella puede coadyuvar a la construcción de nuevos vectores de subjetivación que dinamicen la experiencia de los sujetos haciéndoles artífices de nuevas modulaciones y creaciones de sentido que permitan fracturar la lógica de una violencia que desaloja el yo y lo obtura a vivir en el miedo y la sobrevivencia.

Ahora bien, los análisis realizados a los trabajos de investigación, nos dejan ver que los individuos, en la construcción de sus biografías, así como en la formación de sus subjetividades evidencian que la transformación de la experiencia de sí está relacionada con diferentes

campos de producción social. Ello es evidente, como fue posible observarlo, cuando los sujetos retoman, para hablar de la experiencia de sí, diferentes construcciones estéticas de una época, anudadas a discursos, espacios sociales e historias de los acontecimientos violentos, los cuales se inquietan mutuamente. No obstante, los sentidos que se despliegan en el mundo social responden a las condiciones de lo que es posible ser y decir, que luego son ligados, resignificados o apropiados en las prácticas cotidianas de los sujetos como modos de percepción de lo social, al estilo de una suerte de individualización del mundo vivido.

En este sentido, los ejercicios de biografía posibilitan ver como la subjetividad se constituye en la interrelación de lo social con la experiencia individual, coadyuvando a la construcción de las formas del narrar-se, juzgar-se y ver-se. Ahora bien, la rememoración de una serie de acontecimientos o construcciones discursivas, tiene que ver, en algunos casos, con los grados de afectación a los modos en que los sujetos se veían en el pasado y se narran y actúan en el momento presente. En otras palabras, se significa y rememora una serie de acontecimientos cuando ellos, en algún grado o intensidad generan un quiebre en la trayectoria de los individuos relacionada con formas de lo sensible, percepciones sobre sí y los otros, que modulan una nueva forma de ser del sujeto, solo visible en las formas narrativas de los sujetos, esto es en el sentido dado a la experiencia vivida. En este orden de ideas, experiencias, espacios de formación y socialización, son una suerte de fuerza que trasgrede las posiciones de los sujetos tanto en lo corporal como en el pensamiento. Sin embargo, estas afecciones, como moduladoras del recuerdo no provienen necesariamente de una serie de vectores de subjetivación particulares, sino que pueden ser resultado de su hibridación, resistencia o constricción

por parte de los sujetos y su capacidad de agenciamiento.

Así mismo, los pasos por diferentes espacios de formación y socialización, así como las relaciones con diferentes colectivos y agentes se convierten, en los procesos de constitución de las subjetividades, en lugares de opresión y creación, al tiempo que se puede hablar de una suerte de *subjetividad trayecto*. Esto es, como lo demuestran las rutas biográficas de las maestras que hemos seleccionado para este artículo, los diversos estadios por los cuales han transitado les proponen sentidos que modelan formas de ser, pero a la vez se convierten en escenarios en los cuales construir y construirse, producto de las tensiones y múltiples relaciones en las cuales se encuentran situados los individuos. Sumado a ello, las experiencias, los sentidos dados, los vectores de subjetivación, se despliegan más allá de un momento y espacio particular. Ellos, dependiendo de su intensidad y su grado de afectación, perviven y se desdoblan en todos los escenarios en los cuales se encuentran sumergidos los individuos en el momento presente. Es ello, lo que dinamiza y vuelve la formación del sujeto, un proceso azaroso, indeterminado y descentrado, es decir la(s) experiencia(s) pretérita(s), se hacen vigentes en los modos de leer y asumir el presente. Ellas coadyuvan a construir, aunque no a determinar, las formas de ser afectado por las condiciones en las cuales se encuentra inmerso el sujeto, aunque incluso el momento presente puede afectar las maneras en que era significado el pasado o cierta experiencia vivida en distintos espacios de formación y socialización. En esta perspectiva, es necesario plantear que las rutas por las cuales atraviesan los sujetos, nos plantean nuevas mezclas e interacciones en las que se hace y se constituye de nuevo el individuo, por ello hablamos de una *subjetividad trayecto*. La subjetividad, así, no es problema de lo interior,

sino de las relaciones que se constituyen con el exterior y de los modos de agenciamiento de los sujetos.

A pesar de lo expresado, no se trata de la sola afectación de los sujetos por las experiencias y las dicursividades en ciertas condiciones particulares. Los sujetos son, como lo expresa Deleuze (2004), productores de afectaciones del mundo social en el cual se encuentran inmersos. Quizás por ello, como lo evidencian Angélica y Ángela, distintas experiencias posibilitaron un lugar particular de pensarse en tanto mujeres y maestras, lo que luego se desplegó en formas de ser y actuar tanto en su vida privada como en sus formas de ser social, en sus prácticas profesionales, intentando construirse un espacio para ellas mismas que resignificara su experiencia pasada, pero al tiempo modulando una suerte de experiencia para otros sujetos, en este caso, con los estudiantes con quienes trabajan.

En esta lógica de análisis, es posible decir que las décadas de violencia vivida en Colombia, se instituyeron como campo de múltiples procesos de subjetivación que coadyuvan a modular la experiencia y los procesos de formación de los sujetos. Pero estos van más allá de la invasión a los cuerpos, se instala en las formas de percepción y actuación de los sujetos en la vida cotidiana. Esto es, la violencia no puede entenderse como un pasado fantasmal, sino en las maneras en que ella se hace presente en las significaciones de los sujetos y en las formas en que los individuos hacen habitable la vida cotidiana en medio de interrelaciones de fuerza que en muchas de las ocasiones procuran un desplazamiento del yo. Desde esta perspectiva comprender la violencia, entender los procesos de formación de los sujetos en medio de los sucesos traumáticos, significaría adentrarse en las condiciones bajo las cuales es posible hablar de la experiencia, entendida esta como unas formas de apropiación

ción del mundo, de construcción de la voz de los sujetos que se evidencia en el decir de los individuos, pero también en sus modos de actuación (Das, 2008).

La investigación biográfico narrativa permite, en este sentido, descender a la comprensión del modo en que la violencia, sus discursividades, se incorporan en las estructuras temporales de las relaciones, en la existencia humana. De ello es que nos hablan Ángela y Angélica, pues nos muestran como la violencia se extiende, se introduce en nuestras significaciones y en los modos de lo sensible, aunque ellas no sean víctimas directas, en tanto afectación a sus cuerpos. Es decir, el pasado violento se constituye en un tipo de conocimiento, de gramática que vehicula un tipo de relaciones y modos de ser, que no están exentas de respuestas y resistencias. Ahora bien, el hecho de exponer las narrativas sobre la experiencia vivida en medio de entornos violentos nos permite inaugurar espacios de encuentro intersubjetivo que pueden liarse a distintas maneras de construcción de ciudadanía, modos de ver las víctimas en su trasegar, deslindándose del solo sufrimiento, pero al tiempo sirven a los sujetos que hacen su autobiografía como formas de reflexividad sobre los modos de relación entre lo que son y sociedades como la nuestra. De dichos desvelamientos es posible generar un tipo de agenciamiento, situado en prácticas pedagógicas que promuevan otros modos de pensar el mundo, la historia, lo individual y la configuración de experiencias que sirvan como formas de resistencia a las modulaciones que ha producido nuestro pasado violento, pues entendemos que la educación no se trata tan solo de una apropiación de saberes, sino del despliegue del sujeto, de su reconocimiento como agente con una historia, un saber, así como con la apertura del mismo a lo creativo y reconstructivo, sin olvidar que él, como nos los muestran los ejerci-

cios autobiográficos estudiados, se hace en las relaciones, las experiencias y a través de las cuales decide, se constituye.

Sumado a lo expuesto, es posible decir que si bien el ejercicio de la narración de sí permite ver la manera en que se constituyen las subjetividades y los modos en que lo social es apropiado y resignificado, también les permitió a las maestras que realizaron este ejercicio transformar sus concepciones sobre la enseñanza y en general sus prácticas pedagógicas, por lo menos en dos sentidos. Por un lado, se advierte, en los relatos de Ángela y Angélica, la necesidad de colmar de sentido cada elaboración y acción pedagógica. Esto es, el ejercicio de enseñanza, según sus relatos, debe tener en cuenta al otro, al sujeto, en tanto potencia. Por lo anterior se debe hacer de la práctica pedagógica y el escenario escolar un acontecimiento que sea posible de ser significado y resignificado por los estudiantes. Así, habría que pasar de la tan solo enseñanza a la reflexión sobre la formación, pues toda acción pedagógica interpela de múltiples maneras los escenarios y trayectos de los sujetos. De este modo, dar sentido a la acción educativa es plantearse la forma en que dicha actividad propone no solo una relación con un tipo de conocimiento, sino un marco de interpretación desde el cual ver el mundo en el que se encuentran inmersos los individuos.

Por otro lado, el ejercicio de reflexividad desarrollado por las maestras transformó el modo en que eran comprendidas las prácticas de enseñanza, pues se pasa, en cierta medida, de una idea de educación centrada en el contenido y su uso, a lo que podemos denominar espacios educativos como mundos de vida. En este orden, Ángela y Angélica, en diferente grado, procuran construir acciones que vinculen y construyan experiencias. Para ello, las maestras agencian la presencia constante de los relatos de sí mismo, en sus diferentes lenguajes

y temporalidades, y la creatividad por su potencial performativo. Adicional, las maestras en sus construcciones pedagógicas tramitan el reconocimiento y la presencia del otro, del par, pues son concientes de la capacidad que estos tienen de agenciar transformaciones en las formas en que se concibe el mundo y se vive en él.

Las transformaciones en las prácticas y concepciones educativas de las maestras emergen de haber reconocido, en sus trayectos vitales, la manera en que los otros y lo otro las fueron constituyendo, pero a su vez develan la configuración de posiciones éticas y políticas. En este sentido, mirar el pasado, reconstruirlo, es una forma de hacerlo presente y edificar horizontes de sentido.

Conclusiones

Colombia ha estado en los últimos 50 años en medio de un conflicto irregular y prolongado que ha alterado de manera significativa el tejido social, las formas de entender lo político, así como los horizontes de futuro y las formas de comprensión de la ciudadanía, motivo por el cual es imperativo gestar en el campo de la educación iniciativas de formación e investigación dirigidas a la comprensión sobre cómo se han configurado los sujetos en entornos caracterizados por violencia política y social, los haces de subjetivación y escenarios de formación, los modos de afectación y las estrategias para romper con el círculo de tener que acudir a la violencia como único recurso de actuación en la esfera pública.

En este contexto, quienes hemos trabajado como investigadores y como docentes en campos relacionados con la violencia política nos hemos visto abocados a tener que pensar en la paz en lugar de la guerra, pero ¿cómo pensar en la paz sin someter a escrutinio la herencia de nuestro pasado/presente conflictivo y vio-

lento? Independientemente de los vaivenes e inconsistencias de las políticas públicas, es un hecho que desde la década del 90, diversas organizaciones armadas, insurgentes y contra-insurgentes, se han reintegrado a la vida civil, lo cual ha marcado buena parte de la agenda política y del ambiente cultural y llevado a que como sociedad nos tengamos que preguntar por los sujetos que han estado inmersos en el conflicto armado, por el contexto social y político que ha activado su emergencia, así como por los legados que ha traído en el orden simbólico el uso reiterado de la violencia política y social en nuestro país.

En esta dirección, los trabajos relacionados con la investigación autobiográfica se constituyen en una puerta de entrada que a la vez que posibilita dar cuenta de cómo se han configurado los sujetos, y que en el caso de los maestros, permite llevar a cabo procesos de concientización sobre el entorno socio histórico en el que han sido formados y, asimismo, proporcionar claves de inteligibilidad para el trabajo con sus estudiantes, convirtiendo la reflexión sobre el sí mismo en uno de los aspectos fundantes en la formación política de los sujetos. Así, el ejercicio de investigación se convierte en parte de los modos de comprensión de los procesos de formación y al tiempo en un lugar desde el cual entrecruzar la mirada histórica con la cotidianidad de los sujetos en el momento presente.

Pese a lo expuesto, la claridad que nos da la biografización en relación a los modos en que los hechos de la historia reciente se impregnan en la cotidianidad de los sujetos, aún nos queda reflexionar acerca de la forma en que ciertas construcciones simbólicas, discursividades y experiencias, ganan un nivel mayor de afectación que otras, es decir, la pregunta por los modos de selección, decisión de los sujetos tanto para su rememoración como para su olvido, pues ello nos permitiría recabar en

las dinámicas de la constitución de las subjetividades, por un lado, y por otro, es necesario preguntarse por el modo en que lo sensible se convierte en un ámbito de cognición y de construcción acerca de la relación con los otros, lo otro y el sí mismo. Esto es, la pregunta sobre lo sensible y su relación con lo ético y lo estético en tanto ámbito de permeabilidad y formación del sujeto, pues es evidente que ello juega un papel fundamental en las trayectorias de vida, en los ejercicios de rememoración y por supuesto en las construcciones autobiográficas de los sujetos.

Referencias

- BERNASCONI, Oriana. Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: Principales líneas de desarrollo. **Acta Sociológica**, México, Universidad Autónoma de México, n. 56, p. 9-36, dic. 2011.
- CALVACHI, Angélica. **Resonancias existenciales. Historia de vida de una maestra del Distrito**. 2015. 177 p. Tesis. (Maestría en Educación) – Universidad Pedagógica Nacional, Biblioteca Central UPN, Bogotá, 2015.
- Colombia. Ley 975 de 2005. Ley de justicia y paz. **Diario Oficial de Colombia**, Bogotá, Número 45.980. p. 1-32. Julio 25, 2005.
- Colombia. Ley 1448 de 10 de junio de 2011 por la cual se Dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. **Diario Oficial de Colombia**, Bogotá, Número 48.096, p. 1-32, 10 de junio de 2011.
- Colombia. Ley 1732 de 2014 Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones del país. **Diario Oficial de Colombia**, Bogotá, Número 49.261, p. 1, septiembre 1 de 2014.
- DAS, Veena. Trauma y testimonio. En: ORTEGA, Francisco. **Veena Das: Sujetos del dolor, agentes de dignidad**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; Facultad de Ciencias Humanas; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar. 2008. p. 145-170.
- DELEUZE, Guilles. **Spinoza: filosofía práctica**. Buenos Aires: Fábula Tusquets, 2004.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Lo biográfico: una categoría antropológica**. En: ZAMBRANO, Armando; WEIGAND, Gabriele; DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografía y formación: narración de sí e investigación**. Santiago de Cali: Universidad Santiago de Cali, 2007. p. 61-75.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografía y educación: Figuras del individuo - proyecto**. Buenos Aires: Facultad de filosofía y letras de la Universidad de Buenos Aires; CLACSO, 2009.
- DOSSE, François. **La apuesta biográfica: escribir una vida**. Valencia: Universidad de Valencia, 2007.
- ELIAS, Norbert. Civilizaciones y violencia. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, Madrid, 1994, n. 65, p. 141-165, 1994.
- GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José. Historias de vida y teorías de la educación: Tendiendo puentes. **Cuestiones pedagógicas**, Universidad de Sevilla, n. 19, p. 207-232, 2008-2009.
- LARROSA, Jorge. Tecnologías del yo y educación: Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En: LARROSA, Jorge. **Escuela, poder y subjetivación**. Madrid: La piqueta, 1995. p. 259-327.
- LEVI, Giovanni. Les usages de la biographie. **Annales. Économies, Sociétés, Civilisations**, Paris, v. 44, n. 6, p. 1225-1336, nov./dic. 1989.
- LÓPEZ, Ángela. **Ser maestra: historia de vida**. 2015.198 f. Tesis. (Maestría en Educación) – Universidad Pedagógica Nacional, Biblioteca Central UPN, Bogotá, 2015.
- MURILLO, Gabriel. **Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2015.
- PUJADAS, Josep. El método biográfico y los géneros de la memoria. **Revista de Antropología Social**, Madrid, **Universidad Complutense de Madrid**, n. 9, 127-158, 2000.

SOUZA, Elizeu. Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, v. 23, n. 61, p. 41-56, sep./dic. 2011.

SAUTU, Ruth. Estilos y prácticas de la investigación

biográfica. En: SAUTU, Ruth. **El método biográfico: La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores**. Buenos Aires: Belgrano, 1999. p. 21- 60.

Recibido em: 23.01.2018.

Aprovado em: 19.08.2018

Martha Cecilia Herrera Socióloga y Magíster en Historia. Doctora en Filosofía e Historia de la Educación UNICAMP. Profesora Emérita y Catedrática Titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del Grupo de investigación Educación y Cultura Política. e-mail: malaquita10@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional, Cl 72, 11-86, Bogotá, Colômbia. Telefone: 573138845640

Vladimir Olaya Licenciado en Lingüística y literatura y Magíster en Educación. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación - Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital y Universidad del Valle. Profesor Ocasional y Titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del Grupo de Investigación Educación y Cultura Política. e-mail: vlado2380@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional, Cl 72, 11-86, Bogotá, Colômbia. Telefone: 313435692757

LINAJE, COMPROMISOS PERSONALES E INSTITUCIONALES EN LA FILOSOFÍA HISPANOAMERICANA. BIOGRAFÍA DE FERNANDO SALMERÓN ROIZ

■ ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ

Universidad Pedagógica Nacional

RESUMEN

El propósito de este texto es llevar a cabo un primer acercamiento a los procesos de transmisión generacional en el campo de la filosofía hispanoamericana, tomado como piedra de toque la biografía del filósofo mexicano Fernando Salmerón Roiz. Lo que animan para abordar el campo de la filosofía es, por una parte, reconocer la continuidad y la discontinuidad que se establece en la conformación de un campo, y por otra revisar la dimensión existencial y la racional en el análisis de la trayectoria intelectual de los sujetos. Se consideran tres referentes: 1) el estudio de la constitución del campo de conocimiento; 2) el análisis de las instituciones y 3) la biografía intelectual. Con los referentes se toma como punto de partida las vivencias, la generación académica de pertenencia y la constitución de las instituciones para estudiar las formas de atribución múltiple de los filósofos; de qué y cómo forjaron las instituciones y el campo, desde las “grafías” plasmadas en documentos, bajo la premisa de que esas “grafías” son huellas que muestran lo intrincado de la producción intelectual que se despliega de forma consciente e inconsciente en una cadena filial e intelectual de compromisos personales e institucionales.

Palabras clave: Biografía. Generaciones académicas. Institución. Campo filosófico.

ABSTRACT

**LINEAGE, PERSONAL AND INSTITUTIONAL
COMMITMENTS IN THE HISPANOAMERICAN
PHILOSOPHY. BIOGRAPHY OF FERNANDO
SALMERÓN
ROIZ**

The purpose of this text is to carry out a first approach to the processes of generational transmission in the field of the Hispano-American philosophy, taken as biography of the Mexican philosopher Fernando Salmerón Roiz. What they encourage to approach the field

of philosophy is, on the one hand, to recognize the continuity and discontinuity that is established in the conformation of a field, and on the other hand to review the existential and rational dimension in the analysis of the intellectual trajectory of the subjects. Three references are considered: 1) the study of the constitution of the field of knowledge; 2) the analysis of the institutions and 3) the intellectual biography. With the referents, one takes as a starting point the experiences, the academic generation of belonging and the constitution of the institutions to study the forms of multiple attribution of the philosophers; of what and how they forged the institutions and the field, from the “graphs” embodied in documents, under the premise that these “graphs” are traces that show the intricacy of the intellectual production that unfolds consciously and unconsciously in a chain filial and intellectual of personal and institutional commitments.

Keywords: Biography. Academic generations. Institution. Philosophical field.

RESUMO

LINHAGEM, COMPROMISSOS PESSOAL E INSTITUCIONAL NA FILOSOFIA HISPANOAMERICANA. BIOGRAFIA DE FERNANDO SALMERÓN ROIZ

O objetivo deste texto é realizar uma primeira abordagem dos processos de transmissão geracional no campo da filosofia hispano-americana, a partir de uma pedra de toque da biografia do filósofo mexicano Fernando Salmerón Roiz. O que eles encorajam a abordar o campo da filosofia é, por um lado, reconhecer a continuidade e a descontinuidade estabelecidas na conformação de um campo e, por outro lado, rever a dimensão existencial e racional na análise da trajetória intelectual dos assuntos. Três referências são consideradas: 1) o estudo da constituição do campo do conhecimento; 2) a análise das instituições e 3) a biografia intelectual. Com os referentes, toma como ponto de partida as experiências, a geração acadêmica de pertença e a constituição das instituições para estudar as formas de atribuição múltipla dos filósofos; do que e como eles forjaram as instituições e o campo, a partir dos “gráficos” incorporados em documentos, sob a premissa de que esses “gráficos” são traços que mostram a complexidade da produção intelectual, que se desenrola conscientemente e inconscientemente, em uma cadeia filial e intelectual de compromissos pessoais e institucionais.

Palavras-chave: Biografia. Gerações acadêmicas. Instituição. Campo filosófico.

Puntos de referencia para estudiar la construcción del campo filosófico

El propósito de este texto es llevar a cabo un primer acercamiento a los procesos de transmisión generacional en el campo de la filosofía hispanoamericana, tomando como piedra de toque la biografía del filósofo mexicano Fernando Salmerón Roiz.

Abordar el campo de la filosofía implica, por una parte, reconocer la continuidad y la discontinuidad en la conformación de un campo de conocimiento, y por otra revisar la dimensión existencial y racional en el análisis de la trayectoria intelectual de los sujetos. Para ello se consideran tres referentes: 1) el estudio de la constitución del campo de conocimiento; 2) el análisis de las instituciones y 3) la biografía intelectual. El primer referente, permite reconocer que la construcción del campo de conocimiento implica un diálogo interdisciplinario que intenta responder a preguntas como las siguientes: ¿Cuáles son las condiciones y dinámicas institucionales que inciden en el quehacer científico? ¿Cuáles son los procesos de transmisión del quehacer científico? ¿Cómo se legitiman individuos y grupos en las comunidades científicas? (REMEDÍ y RAMÍREZ, 2016). También se ocupa de estudiar cómo se despliegan los linajes y las genealogías en el desarrollo y configuración de un campo. Bourdieu (2003) conceptúa al campo como espacio estructurado dinámico de relaciones de fuerza entre sujetos, grupos e instituciones.

Si bien los estudiosos de los procesos de constitución de los campos de conocimiento se han ocupado de manera particular de la ciencia, para los propósitos de este documento se atiende al campo de la filosofía, más específicamente a la filosofía analítica que es por demás cercano al pensamiento y prácticas científicas. Fernando Salmerón forma parte

de la filosofía analítica, que es una actividad o empresa, intelectual y teórica con energía científica para abordar problemas de índole diversa. En esta corriente se concibe como análisis, descripción, sistematización y teorías, a partir de la descomposición de problemas complejos en elementos simples (NUBIOLA, 2011). Salmerón afirma que:

[...] el análisis intenta elucidar el significado de expresiones, términos y conceptos –lo mismo en el lenguaje ordinario que en el de las teorías científicas–, poner al descubierto sus elementos más simples, sus enlaces necesarios y sus estructuras más complejas desde el punto de vista lógico. Finalmente, ofrece teorías para dar respuestas a los problemas y explicar las perplexidades que surgen en semejante empresa, y somete esas teorías a un examen crítico (SALMERÓN, 2002, p. 233).

No es por tanto un contrasentido ocuparse de la contribución del linaje y la genealogía de Salmerón, particularmente en la filosofía hispanoamericana, porque eso permite una mirada sobre el mundo del campo de la filosofía, del quehacer de los filósofos que son parte de la circulación y producción del conocimiento, de los circuitos de formación y de las dinámicas de los sujetos en la institucionalización de la filosofía. Se trata de conocer al sujeto en el proceso de construcción de una escuela de pensamiento acercándose al campo filosófico.

El segundo referente, es el análisis institucional, que permite reconocer a la institución como “un ente vivo en constante transformación y, por ende, histórico; está conformada por hombres que persiguen proyectos definidos y que, por eso mismo, se encuentra en un campo de fuerzas políticamente encontradas y en constante disputa” (PAYÁ, 2005, p. 48). Es en las instituciones donde se despliega el *ha-*

bitus filosófico y se desarrollan posibilidades y vínculos. Las vidas de los sujetos transitan en las instituciones y los grupos, en la relación con los otros. Si bien la existencia no es sólo la síntesis de ese tránsito (TORRES, 2004). Justo es en la construcción de la subjetividad y del propio sujeto en donde se producen imágenes e ideas sobre los otros, sobre el conocimiento, sobre el mundo y sobre sí mismo.

La institucionalización de la filosofía no puede entenderse sin el personaje, Fernando Salmerón en su yo individual, que colaboró, vivió y experimentó su propia creación, porque “la experiencia vivida es una ventana hacia la vida interna del sujeto, pero de igual manera es la observación de la vida en el mundo social” (TORRES, 2004, p. 134). De aquí que sea importante escudriñar en sus recuerdos, en lo que los otros dicen de él, pero también en las formas y condiciones de producción intelectual de las instituciones que son parte constitutiva del campo de la filosofía.

El último referente es la biografía intelectual. Dossé (2007) señala que la biografía de un pensador requiere de acercarse a “lo propio de su ser”, revisar la relación entre la actividad cognoscitiva del sujeto y su unidad o divergencia, para dar cuenta de “un pensamiento de la vida y una vida dedicada al pensamiento” (DOSSÉ, 2007, p. 379).

La biografía intelectual se ha dedicado particularmente a la filosofía y los filósofos, como paradigmas de la producción de conocimiento (DOSSÉ, 2002, 2009; KRISTEVA, 2000; MILLER, 1996; ROUDINESCO, 2007). Vale pues desde la perspectiva biográfica intelectual, ocuparse de aquellos sujetos que portan y erigen instituciones, que cohesionan y fortalecen el campo de la filosofía en México. Se trata de revisar al yo individual en su capacidad colectiva para recordar las formas, estilos y compromisos que se establecieron en la conformación del campo filosófico (BOURDIEU, 2002, 2003), en el

vínculo entre el existir y el pensar de un intelectual de la filosofía.

Hay que advertir que en este artículo no se realiza una aproximación teórica a las ideas del filósofo mexicano. Considerar los aportes conceptuales de los intelectuales ha sido la tradición en la biografía intelectual. Sin embargo, y sin desconocer que un filósofo deja como herencia su línea de pensamiento; en este caso se trata de analizar su inscripción en la cadena constituyente de las instituciones y las generaciones de académicos de la filosofía hispanoamericana. Se estudia la generación académica de pertenencia y la constitución de las instituciones para distinguir las formas múltiples de atribución en el campo filosófico.

Lo que importa observar es cómo se forjaron las instituciones y el campo desde las “grafías” de mediación que produce el propio Salmerón Roiz y sus allegados a través de la revisión de documentos: recuerdos, ensayos, reconocimientos y semblanzas. Se recurre a las “grafías” como espacios de memoria nutricia que resguarda lo común y lo mítico de existencia, como huellas y muestra de lo intrincado de la producción intelectual que se despliega de forma consciente e inconsciente en una cadena filial e intelectual de compromisos personales e institucionales (RICœUR, 2004).

Fernando Salmerón Roiz

Nació el 30 de octubre de 1925 en Córdoba, Veracruz, ahí hizo sus estudios hasta la preparatoria. Los recuerdos de Salmerón de aquellos años en Córdoba lo remitían a su época de estudiante de escuela primaria, así lo relató al recibir el diploma de hijo predilecto de la ciudad de Córdoba, en 1993:

Antes de terminar su primaria, el muchachito de quien hablo (se refiere a él) era el encargado de distribuir al interior de su escuela una revista –en el más amplio sentido, iconoclasta– publicada por un grupo de alumnos del ba-

chillerato, de la mesa directiva de la “Sociedad Estudiantil Revolucionaria José María Mena”, a la que pertenecía uno de sus primos. Y ya en el primer año de secundaria, él mismo dirigió un grupo que inició una colecta entre los estudiantes para contribuir al pago de la deuda de México, contraída por la expropiación petrolera (SALMERÓN, 2003, p. 23).

Al concluir el bachillerato, se trasladó a la ciudad Xalapa capital del estado de Veracruz para estudiar Derecho. Ya en aquellos años había leído un número considerable de textos de la literatura del siglo XIX y principios del XX. Era conocedor de obras filosóficas y tenía preferencia por “Gothe, Rousseau y Kant; Renan y Giovanni Papini; Unamuno y Ortega; Vasconcelos y Antonio Caso. Al menos algún libro de cada uno de los nombrados estuvo en el equipaje del primer viaje” (SALMERÓN, 2003, p.24). Quizá desde ese momento estaba en ciernes su amor por las bibliotecas que dejó patente en su escrito *Mis bibliotecas*, Alicia Salmerón expresa que la idea central de ese texto es “presentar a su biblioteca –su lugar de trabajo-, como un espacio de comunicación con la realidad. El estudio no es una actividad ajena a la vida práctica, la lectura <<no aísla sino comunica con el mundo>>” (SALMERÓN, 1997/2003, p. 11).

Salmerón se graduó como licenciado en Derecho en el año de 1948. En 1949 se trasladó a la Ciudad de México para estudiar la maestría en filosofía. Regresó a Veracruz para crear la Facultad de Filosofía y Letras en la universidad del estado. Participó en la transformación de las instituciones, reconociendo el valor y posibilidades de la provincia. Alicia Salmerón dice que su padre pensaba que la riqueza de la provincia “radica en que puede ofrecer al estudioso un mayor contacto con el mundo real, mientras la gran ciudad, al facilitar la especialización y la abstracción, lo aleja de la vida práctica” (SALMERÓN, 1997/2003a, p. 9).

Una vez iniciado el proceso de fundación de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Veracruz, ocupó el cargo de la Secretaría General de la universidad y fue rector de esa institución. Cuando lo designaron como rector la Gaceta Universitaria reportó lo siguiente:

El licenciado Fernando Salmerón, joven rector de 35 años, entusiasta por todas las manifestaciones del conocimiento, lleno de pasión por la entidad, al grado que vuelca su entusiasmo cuando habla de fotografías que fueron logradas en el último carnaval de tepehuas o cuando refiere sus emociones al escuchar las grabaciones de la más pura música indígena, expresa que estas disciplinas profundamente humanistas no hacen perder a la Universidad el sentido integral de su responsabilidad (SALMERÓN, 2004, p. 40).

En 1965 obtuvo el doctorado por la Universidad Nacional Autónoma de México, bajo la dirección de José Gaos, y trabó amistad con Alejandro Rossi y Luis Villoro. A Rossi lo unió el amor por la literatura, a Villoro lo admiró como académico y mantuvo su amistad a lo largo de su vida.

Realizó estudios de posgrado en filosofía en la Universidad Albert Ludwig de Friburgo de Birgovia en Alemania. Y antes de terminar sus estudios de posgrado en la UNAM impartió clases como ayudante de Leopoldo Zea en el curso de introducción a la filosofía. Fue también titular de las cátedras de ética y filosofía de la educación, mantuvo su actividad docente hasta que la salud se lo permitió, quizá por como él lo decía, “el trato directo con los estudiantes, lo mismo el trato formal de la cátedra o del seminario que el informal de la conversación, creo que es insustituible” (SALMERÓN, 2004, p. 157).

Tuvo el cargo de director general de Enseñanza Superior e Investigación Científica de la Secretaría de Educación Pública, en una época donde los funcionarios públicos debían

ocuparse de tareas administrativas y marcar el rumbo a las instituciones. González Avelar (1997/2004) recuerda:

Conocí a Fernando Salmerón en los últimos meses de 1964, y cuando Agustín Yáñez lo nombró en diciembre de ese año director general de Enseñanza Superior e Investigación Científica en la Secretaría de Educación Pública, me distinguió llamándome a colaborar con él en la Subdirección General. Su estancia ahí, relativamente breve en tiempo, pues duró alrededor de año y medio, fue, en cambio, notoriamente fecunda en resultados.

Eran entonces las direcciones generales del gobierno federal bastas entidades administrativas que agrupaban numerosas instituciones y tenían atribuidas funciones paradigmáticas. Del director general se esperaba no sólo que las condujese en el plano administrativo, sino que fuera un factor de orientación y aliento para todas ellas.

Y esto fue exactamente lo que hizo Salmerón.

De aquella dirección general dependían entonces la Escuela Normal Superior de México, el Instituto Nacional de Pedagogía, el Museo Pedagógico Nacional, la Escuela Nacional de Bibliotecarios y Archivistas, el Instituto de Astrofísica de Tonanzintla, los departamentos de Estadística Escolar y el de Estudios Universitarios, que tenía a su cargo las escuelas preparatorias federales y mantenía las relaciones con las universidades de los estados, y el sistema nacional de escuelas de educación espacial. Una plétora de entidades diversas, tanto de investigación como de enseñanza y servicios administrativos, cuya unidad orgánica y buen desempeño dependían, en una medida que hoy es difícil de imaginar, de la sabiduría y la capacidad de liderazgo de quien tuviera a su cargo la dirección general del sistema (GONZÁLEZ AVELAR, 1997/2004, p. 219-220).

Su labor siempre estuvo vinculada con las universidades como rector de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) de la Unidad Iztapalapa y rector general de esa institución. Y como investigador del Centro de Estudios

Filosóficos que actualmente es el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM. Institución que dirigió en dos periodos.

Se le reconoció como uno de los filósofos de la educación más destacados de Iberoamérica, fue Premio Nacional de Ciencias y Artes en el campo de Historia, Ciencias Sociales y Filosofía, máximo galardón que otorga el gobierno mexicano a los académicos distinguidos. El Consejo Universitario de la UNAM, lo eligió como miembro de la Junta de Gobierno y lo designó investigador emérito del Instituto de Investigaciones Filosóficas en 1993. Ingresó a la Academia Mexicana de la Lengua

Fernando Salmerón Roiz falleció el 31 de mayo de 1997 en la Ciudad de México.

Genealogía y linaje en la filosofía hispanoamericana

La filosofía hispanoamericana no se puede entender sin el exilio republicano de la guerra civil (1936-1939) que emigró hacia América Latina.

[...] veamos la cifras que nos da Juan Mestre: 2 premios nobel; 891 funcionarios públicos (dedicados a la industria, la técnica, la enseñanza, seguros, Banca, etc.); 501 maestros de Primaria, 462 profesores de Universidad, Liceo, Institutos, Normales y Escuelas Especiales; 434 abogados, magistrados, jueces, notarios, etc.; 375 médicos, farmacéuticos y veterinarios; 361 técnicos peritos en sus diversas especialidades agrícolas, textiles, electrónicas, marítimas, papel, petróleo, construcción, etc.; 284 militares y profesionales de todas las armas (dedicados en América a la industria, la técnica la enseñanza, seguros, etc.); 214 ingenieros en sus diversos grupos; 208 catedráticos; 146 ejecutivos bancarios, de finanzas, economistas, administradores, etc.; 109 escritores y periodistas; 28 arquitectos. Dentro del conjunto de emigración se calcula en cinco mil el número de intelectuales que salieron... (ABELLÁN, 1998, p. 22).

En este éxodo, México jugó un papel relevante porque en materia de política exterior la presidencia de Lázaro Cárdenas se adscribió al principio de justicia y equidad, y fue de puertas abiertas para acoger a republicanos (ABELLÁN, 1998). Es en 1939 cuando inicia la llegada de los refugiados republicanos, que fueron según Pla (2001) un número aproximado entre 13,441 a 15,123. No se cuenta con elementos para determinar el perfil de los refugiados republicanos, pero en los que respecta al ámbito de conocimiento y la cultura se sabe que fueron intelectuales, artistas, catedráticos, maestros y profesionales, es decir, una élite del exilio.

Los filósofos republicanos fueron parte de esa élite, ellos venían de dos escuelas fundamentales en la modernización del pensamiento español del siglo XX: la escuela de Madrid y la escuela de Barcelona. Tanto en la Universidad de Madrid como en la de Barcelona desde la década de los años 30 las Facultades de Filosofía y Letras contaron con autonomía y reconocimiento (VEGA, 2003). La universidad no quedó al margen de las reformas pedagógicas de la república, que propugnaron porque esa institución combinara el modelo alemán, el francés republicano y el inglés.

El exilio creó una escuela de pensamiento, en el sentido que lo indica Gaos (1945), “una unidad de orientación histórica y doctrinal, una común valoración de personas y reconocimientos de jerarquías y una labor articulada, en muchos casos verdadera colaboración” (GAOS, 1995). Se construyó una escuela de pensamiento gracia a que se generó un trabajo de investigación, difusión e internacionalización filosófica.

Abellán (1998) y Estrella (2015) plantean que, el campo de la filosofía en España en la década de los 30, estaba estructurado en redes que respondían a una separación clara entre católicos y laicos. En la escuela de Madrid, los laicos se ubican en tres unidades genera-

cionales: el grupo de naturaleza literaria, los institucionistas (que desplazaron a los positivistas y a los neokantianos), y la red congregada alrededor de Ortega y Morente (apoyados por los institucionistas).

El grueso de la población del exilio que influirá en el proceso de profesionalización de la filosofía mexicana se sitúa en dos de sus unidades generacionales. En primer lugar, la que se había formado en el entorno orteguiano y que pasaría a ser conocida como la Escuela de Madrid. Partiendo de este núcleo modernista de los católicos (Zubri, Imaz), con el catolicismo social (Gallegos, Rocafull) con los institucionistas (Gaos, Recasens Siches) o con una filosofía de raíz literaria que se desarrollaba fuera de la academia (Eugenio Imaz y Gallegos Rocafull) (ESTRELLA, 2015, p.225).

De la misma manera que la escuela de Madrid, en el escenario catalán se conformó la escuela de Barcelona, en ella se identifican tres nódulos generacionales: la escolástica, la filosofía del sentido común y el historicismo.

De la llamada escuela de Madrid arribaron a México: José Gaos, Luis Recasens, María Zambrano, José Gallegos Rocafull, Eugenio Imaz, José Bergamín; por la escuela de Barcelona¹ llegaron: Jaime Serra Hunter, Joaquín Xirau, Juan Roura-Parella y Eduardo Nicol.

Otro era el panorama de la institucionalización de la filosofía en México en los años del exilio español. En la universidad preponderaban las ciencias empíricas y la docencia, se requería de autonomía académica y de investigación. Así los filósofos españoles encontraron un ambiente propicio porque existían retos para desarrollar el campo filosófico junto con los filósofos mexicanos y los aliados del ámbito de las humanidades como Daniel Cosío Villegas y Alfonso Reyes.

¹ A diferencia del reconocimiento que ha tenido la escuela de Madrid, la existencia de la escuela de Barcelona se pone en entredicho, pero en este escrito se reconoce y se retoma la posición de Nicol quien la denominó así en su ensayo *La escuela de Barcelona*.

Gaos (1949/2015) declaró:

La hospitalidad dada por México a los republicanos españoles ha sido excepcional. Por la cantidad y por la calidad. Ningún otro país, ni siquiera por los que podían haberse sentido por las mismas razones ideales y las mismas posibilidades materiales, acogió tantos republicanos españoles, ni dio tantas facilidades para crearse una nueva vida en condiciones tan iguales a las de los propios nacionales. Un caso singularmente demostrativo de la exactitud de la anterior afirmación es precisamente el de los “*transterrados*” de la filosofía. Enseñar filosofía es una actividad justificable como la de labrar los campos o la de trabajar en las fábricas; es como la actividad misma de filosofar: actividad de lujo, de lujo cultural, como me apresuro a añadir para evitar por anticipado toda posibilidad de equívoco entre el lujo entre el sentido más corriente de la palabra y este otro lujo, el que representan actividades no justificables por imperiosas necesidades materiales, sino sólo por libérrimos derroches de espiritualidad. Pues bien, México se permitió el lujo cultural de añadir a los profesores mexicanos de su más alto centro de enseñanza de la Filosofía profesores españoles en número que en algún momento casi igualó, al de aquéllos (GAOS, 1946/2015, p. 178-179).

Fernando Salmerón perteneció a la estirpe de la escuela de Madrid del núcleo institucionista de Gaos que se formó en el historicismo y en la fenomenología, pero también en el *orteguianismo*². José Gaos fue asesor de tesis de Salmerón cuando se incorporó a los estudios de maestría en la Facultad y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Salmerón venía de la Facultad de Derecho de la Universidad Veracruzana.

La figura de Gaos se convirtió para Salmerón en maestro y padre intelectual. Así escribió acerca de su mentor:

[...] por encima de las cuestiones filosóficas y bibliográficas, el tema presente a lo largo de

2 Gaos decía con respecto a su *orteguianismo*: “algunas personas se han complacido en hacerme saber que les ha resultado muy *orteguianismo*. Es como tan natural como que se encuentre parecido a mi señor padre”,

todas las cartas de Gaos es la relación maestro-discípulo. [...] El interés de Gaos por sus discípulos rebasaba de ordinario cualquier sentido del deber profesional y, aunque obedeciera de modo natural a grados de afecto, no conocía límite en la generosidad del juicio ni en la preocupación por el porvenir de su vida académica. Director del trabajo intelectual, gestor de publicaciones, becas y promociones, partícipe de la carrera entera del discípulo, pero a la vez vigilante celoso de cualquier desviación de los intereses académicos... (SALMERÓN, 2003, p. 111).

José Gaos fue para la filosofía en México una *cuña* importante para que las generaciones de nuevos filósofos pasaran de la discusión de la filosofía francesa al debate de la filosofía alemana a través de los conceptos neokantianos y de los postulados de Ortega y Gasset.

Durante los años de la llegada de los republicanos españoles a México, Gaos vio en México la “*patria de destino*”, un acogimiento; con ello vivió como “*transterrado*”, término que acuñó Gaos para referirse a quien, como él, “no abandona su patria, sino que se transporta a otra parte de la misma” (SETEPANENKO, 2002, p. xviii). En esa otra parte de la patria donde encontró a los discípulos trasatlánticos – como los denomina *Muguerza* – que se reunieron pasada la dictadura con los discípulos españoles.

En México Gaos tuvo a su cargo a estudiantes destacados. Él reconocía que Leopoldo Zea fue su discípulo por excelencia en la Casa de España en México, contó con otros discípulos que pertenecieron a tres promociones de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM: los *historiadores* – Bernabé Navarro, Álvaro Matute, Elsa Cecilia Frost, Andrés Lira, José María Muriá -, los *hiperiones* – Luis Villoro, Emilio Uranga - y los *hegelianos* – Fernando Salmerón, Alejandro Rossi, Ramón Xirau, Alfonso Rangel Guerra -.

Gaos describió a sus discípulos así:

Llamo “*de los historiadores*” a la primera de las tres promociones, porque los que en ella más se

han destacado hasta ahora, se han destacado principalmente como historiadores de las ideas en México [...]

Los hiperiones –ah, los hiperiones, qué mozos éstos, caramba- todos tienen talento, y todos, curiosamente, aunque sea en diversas variedades, de la especie de agudeza y arte de ingenio; pienso que algunos tienen incluso genio – pero... no todos han trabajado hasta ahorita, no ya *igual*, sino *por igual*, y todos tienen una proclividad política que me hace temer, no por ellos, sí por la obra intelectual que serían tan capaces, tan excepcionalmente capaces de llevar a cabo [...]

En cuanto a los que he llamado los hegelianos, porque ellos mismos eligieron, con elección que no dejó de sorprenderme, a Hegel como el clásico en que formarse, son algo “tan más” futuro aún que los hiperiones, que decir algo más de ellos sería de todo punto impertinente [...] Me hacen la impresión de ser menos brillantes que los hiperiones, pero no por ser sus aptitudes inferiores, sino por ser, justamente con su carácter, de otro sesgo; es posible además, que para acuñar bien su propia originalidad, en la ineludible reacción contra la generación anterior, voluntariamente cultiven una cierta opacidad (GAOS, 1958/1980, p. 168-169).

Es verdad que Salmerón fue un estudioso de Hegel, pero ese interés fue sólo una parte del camino que recorrió en su formación filosófica, ésta incluyó el paso por el historicismo, la fenomenología y el existencialismo, hasta su arribo a la filosofía analítica y su lectura acuciosa de los clásicos, Hume y Kant (STEPANENKO, 2002).

Como parte de los hegelianos Salmerón abrevó de los conocimientos y formas de hacer filosofía de Gaos, y también aprendió de él su forma de enseñanza. Ya que su mentor “lo que pretendía era una mejora en los métodos de trabajo en el aula. Fundaba esa pretensión en una idea muy simple: que la enseñanza de la filosofía en el nivel de dicha disciplina; es decir, tenía que enseñarlo a trabajar personalmente en ella. Y esto, enseñar a trabajar, sólo

se enseña y sólo se aprende si trabajan juntos quienes ya saben hacerlo y quienes quieren llegar a saberlo” (SALMERÓN, 2001, p. 81).

Salmerón sostiene que la incorporación del exilio español cambió los métodos de la enseñanza de la filosofía en los niveles universitarios. En el mismo sentido, Estrella (2015) asegura que:

[...] los filósofos españoles y sus contrapartes mexicanas contribuyeron a estabilizar un cuerpo de contenidos y habilidades y actitudes que pudieran ser transmitidos en las instituciones escolares, pero fundamentalmente ayudaron a “forjar nuevas vocaciones y disposiciones filosóficas que rompían con la norma del estadio anterior, el ethos del exilio contribuyó de manera decisiva a ese proceso de profesionalización de la filosofía mexicana... (ESTRELLA, 2015, p. 235).

Vale aclarar que Salmerón entendió a la filosofía como una disciplina a la que no se accede únicamente por vía de los títulos, ya que eso no garantiza su ejercicio (DIETERLEN, 1997).

El linaje en el campo de la filosofía mexicana, no debía contenerse en un país o en un grupo, era necesario crear una comunidad de intereses que llevó a los filósofos a constituirse en una comunidad filosófica iberoamericana. Se convirtieron en constructores y parte de “la filosofía en lengua castellana”. Salmerón se hizo cargo de abrir los horizontes hacia América Latina y Europa. Al respecto Mugerza (2004) comenta que:

Salmerón era consciente de la advertencia nietzscheana según la cual “mal honra a su maestro quien no pasa de ser su discípulo”. La filosofía mexicana, que no había comenzado precisamente con nuestros exiliados, tenía que ir más allá del legado de estos últimos, prolongándolo en otras direcciones del pensamiento contemporáneo que las frecuentadas, a muy alto nivel, por la Facultad madrileña de Filosofía de la anteguerra, en la que, con Ortega a la cabeza, enseñó Gaos en compañía de García Morente o de Zubiri. Pero la convicción de la

necesidad de abrirse a nuevos horizontes resultaba en Salmerón perfectamente compatible con la de la necesidad de preservar aquel legado, de suerte que los encuentros con los discípulos españoles del Gaos de los años treinta, con los varios mantenidos con el padre Manuel Mindán que me fue dado presenciar en Madrid, revestían siempre un grato aire de encuentros de familia (MUGUERZA, 2004, p. 248-249).

He aquí la concurrencia de lazos sociales, campo y promoción de identidades, que se tradujo en una forma de enseñar, de pensar, de investigar, de formar filósofos y de hacer filosofía.

Herencia del linaje en el campo filosófico

Inscrito en un linaje que provenía del exilio español, Salmerón retomó asuntos torales y heredó las ideas de Gaos, de hecho, rastreó el origen de esas ideas en su tesis de maestría dedicada al estudio del joven Ortega y Gasset³. En ese texto, que aborda la obra temprana de Ortega, acordaba con el filósofo español en su confianza en la educación y la ciencia, sin pasar por alto que existía una tensión en los planteamientos orteguianos entre una posición subjetivista y una objetivista.

La relación hijo-padre intelectual (Gaos-Salmerón) rearma en el campo de la filosofía, el potencial de ir hacia delante. Es en esa relación que se produce la transmisión de ideas, modos de hacer, formas de pensamientos y prácticas. Ahí se procesa una marca o firma para reconocerse (maestro-discípulo), y con ello crear instituciones encargadas de sostener la ilusión de ser con el otro en sus ideales, sus pretensiones y sus logros.

La continuidad en el campo de la filosofía en México es así porque el heredero de Gaos

responde al imperativo de la herencia entre generaciones, no sólo porque es discípulo, sino porque se convierte en hijo intelectual, adscribiéndose a las representaciones que lo preceden en el padre intelectual, y en el padre de su padre. Se ganó la herencia asumiendo la responsabilidad de construir el campo filosófico.

Salmerón comenta de Gaos que:

[...] él había mantenido siempre el comportamiento de las discusiones racionales en la fenomenología, tal como él la considera. Esto es algo que yo también heredé de Gaos, y le di cierta amplitud en un ensayo que se llama *la filosofía y las actitudes morales*. Hay una parte de la filosofía científica, que yo hago más científica porque ya estoy iniciando la lectura de los analíticos, pero hay partes de la concepción del mundo y del mundo moral y de la interpretación de la historia que no son un trabajo científico, sino que es un trabajo de otra índole, pero que se requiere como apoyo de la vida moral. Esta división la elaboro tratando de hallar una justificación propia, pero es el mismo dualismo que Gaos mantiene siempre. Lo que pasa es que Gaos está convencido de que toda esta discusión analítica y lógica y teórica y científica es simbólica y no llega a ninguna parte. Y en el momento en que uno está haciendo las oraciones, surge ya la concepción del mundo que no solamente es histórica, sino que es personal (SALMERÓN, 2004, p. 27).

Los conocimientos y las ideas son el legado más visible de la herencia, pero no sólo se heredan significados conceptuales, se hereda también el deseo, en este caso el deseo de una forma de imaginar a la filosofía, a los filósofos y a las instituciones académicas; es decir hay identificación entre padre e hijo intelectual. En este sentido, la vinculación con el conocimiento no se refiere sólo a una relación pedagógica que coloca en compartimentos el estilo docente, los saberes y las formas de pensar, sino a una cadena de sentido donde los sujetos asumen herencia, y esa herencia se marca con legados donde el heredero se hace cargo

³ Salmerón concluyó su tesis en 1955 y cuatro años después la publicó con el título *Las mocedades de Ortega y Gasset*.

de la tarea o el encargo como parte de la continuidad del campo filosófico.

En el caso de la relación filial intelectual de Gaos y Salmerón, éste último, cumple la tarea de estudiar y dar a conocer a Ortega y Gasset. Pero quizá la asunción de herencia más importante es hacerse cargo de las obras completas de Gaos, y mantener a través de ello, la relación con el pensamiento, el saber y el deseo de una estirpe hispanoamericana en el campo de la filosofía.

No se debe olvidar, además que la faena de Salmerón también se vio en el proyecto de la Enciclopedia iberoamericana de filosofía que cuenta con varios volúmenes y la realización del I Congreso Iberoamericano de Filosofía en 1998 que formó parte de un sueño compartido entre maestro y alumno.

Es verdad que como discípulo Salmerón siguió las enseñanzas de Gaos. No lo hizo sólo para continuarlo, el discípulo rompió, en su espacio de libertad, con la repetición irreflexiva o la reproducción de los modelos de saber. Creó y replanteó nuevas prácticas, nuevas formas y nuevas instituciones.

Historiadores, hiperiones y hegelianos se reconocieron en el deseo de los ancestros (Ortega y Gaos) con respecto a la filosofía, y continuaron creativamente su legado, siguiendo su órbita propia con otras formas conceptuales, llámense neokantianos, analíticos o de historia de las ideas.

En este espacio de la órbita propia, Salmerón se identificó con lo que señaló Gaos “la hermandad entre filosofía y *paideia*”. A Fernando Salmerón le preocupó la enseñanza, pero de manera primordial le importó el lenguaje de la educación, ya que para él es el lenguaje de la moralidad. No es éste el espacio para extenderse en la explicación de esas nociones, es otro el propósito de este escrito; lo que se quiere resaltar es la idea de que la crítica es el deber ser educativo. En un fragmento de una

entrevista en el programa de televisión *Tiempos modernos*, Salmerón expresó:

Bueno, la educación por la filosofía es algo que habría que comentar utilizando la palabra filosofía en su sentido más amplio; filosofía entendida como humanidades, como reflexión sobre las ciencias sociales y sobre las tradiciones culturales, como la gran historia de las ideas. Entendida así, la filosofía parece un elemento realmente indispensable dentro de la educación a cualquier nivel. Las humanidades son muy importantes para la formación de las personas, son parte de la educación de su sensibilidad moral.

En estos tiempos en que nuestros países están tan apresurados por ponerse al corriente en cuanto a la ciencia y la técnica, corremos el riesgo de olvidar que la ciencia y la técnica no son sino un elemento –aunque muy importante y decisivo en la época moderna– del mundo de la cultura. Este mundo es un inmenso globo de ideas filosóficas, históricas y pedagógicas...

Por otra parte, la filosofía en su sentido más estricto tiene un lugar especial en la educación. La filosofía como una reflexión sobre los problemas que suscita el mundo de la cultura, como una reflexión que se detiene en las razones de nuestras ideas, en la manera en que llegamos a ellas y en la forma en que las justificamos, no puede estar excluida de la educación (SALMERÓN, 2004, p. 156).

Construir una filosofía de la educación como lo hizo Salmerón en su obra *Enseñanza y filosofía* es una tarea pendiente, no retomada por sus discípulos al quedar suspendida la *paideia*, ésta como fragmento de la transmisión que se abrió cause hacia la teoría ética o la interculturalidad que algunos de los discípulos de Salmerón, como León Olivé, desarrollaron ampliamente. Sin embargo, es difusa la continuidad de filosofía práctica en el campo educativo. Quizá para desarrollar una filosofía como la que propuso Salmerón, sea indispensable “algo más” que seguir camino del padre intelectual. No es fácil para sus discípulos dis-

traerse del camino de las rutas canónicas de la filosofía para atender un ámbito de las humanidades que no guarda el mismo orden de legitimidad en el campo del filosófico.

No bastó para los discípulos de Salmerón, la transmisión en sentido de filia intelectual para tomar el camino de la filosofía de la educación. Tal vez se requería de la identificación en sentido transferencial del vínculo padre-hijo. Es ahí donde Ana María Salmerón es albacea de las ideas paternas, y produce una obra como el Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación (SALMERÓN, TRUJILLO, del HUERTO y de la TORRE, 2017)⁴ que enriquece el campo filosófico y pedagógico.

Las instituciones como espacios de transmisión en la construcción del campo

La profesionalización de la filosofía fue parte de “la entrega activa a la comunidad filosófica” que desarrolló Fernando Salmerón, tal entrega se concretó, entre otras cosas, en la construcción y constitución de instituciones para el desarrollo de la filosofía.

Salmerón fue defensor de la profesionalización de la filosofía, estaba convencido de la fuerza de la labor filosófica de que la crítica es papel del filósofo (someter a juicio). Stepanenko (2004) -discípulo de Salmerón-, plantea que:

[...] la conciencia crítica no sólo se limita a la interpretación de textos o evaluar argumentos; es el instrumento que nos permite asimilar y simultáneamente transformar nuestra herencia cultural. Por ello, Salmerón la consideraba como el principal objetivo hacia el cual debe dirigirse la educación en todos sus niveles, pero especialmente en la Universidad.

Esta conciencia crítica, sin embargo, presupone el establecimiento de una tradición,

⁴ Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación se puede consultar en <http://fondodeculturaeconomica.com/dife/index.aspx>

la conservación de una herencia cultural. De acuerdo con Salmerón, crítica y tradición son dos elementos complementarios que debe sintetizar la Universidad. Y en esto también fue coherente su vida intelectual, ya que muchas de sus actividades estuvieron encaminadas al establecimiento de esta tradición a la conservación de nuestra herencia cultural. La coordinación de las *Obras completas* de José Gaos, que llevó a cabo desde 1982, no sólo es un homenaje a su maestro; es un esfuerzo para fortalecer nuestra tradición filosófica, por fortalecer las condiciones de la conciencia crítica. Ahora nos toca a las nuevas generaciones asimilar el legado de Fernando Salmerón y recordarlo, no como una rutina universitaria, sino como parte de ese proceso de transmisión y revisión permanente de valores que representaba para él una tarea central de la Universidad (STEPANENKO, 2004, p. 26-27).

Cuando Fernando Salmerón promueve la profesionalización de la filosofía lo hace con una visión del deber ser de ésta y cómo enseñarla. Convencido de que la función del educador en la filosofía tiene que ver con:

[...] desarrollar habilidades, enseñar las virtudes intelectuales, despertar la curiosidad, fomentar la paciencia ante las dificultades teóricas, amar la verdad, reconocer el valor de la exactitud, librar el acoso de la vanidad y del afán de originalidad, ser honesto ante la refutación y ser sensible a la economía y a la severidad del estilo (DIETERLEN, 1997, p. 231).

Amigos, colaboradores y discípulos se muestran conformes con la generosidad y entrega de Salmerón para impulsar la enseñanza, las instituciones educativas y la investigación. Ejemplo de ello fue su gestión como director en el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM.

El Instituto tiene 78 años de existencia, su origen fue el Centro de Estudios Filosóficos fundado por Eduardo García Máynez, cuya finalidad era contar con un espacio para que los profesores se reunieran periódicamente para leer y discutir trabajos de filosofía. Con el

arribo de los refugiados españoles el Centro amplió sus horizontes y se iniciaron actividades editoriales con la publicación del *Boletín Bibliográfico*, se publicaron también cinco monografías en la colección de textos clásicos.

En 1945 el Centro pasó a ser un instituto autónomo y contó con su propio presupuesto y se pudo apoyar con becas a los estudiantes y continuar con las publicaciones. En 1965 Fernando Salmerón fue nombrado director del Centro, y en 1967 se cambió el nombre de la institución, a Instituto de Investigaciones Filosóficas. Bajo la dirección de Salmerón “se fortalecieron tanto el programa de becarios como la búsqueda de rigor en las tareas de investigación, lo cual permitió el acercamiento entre los investigadores, así como a la larga, la formación de grupos de trabajo” (BENÍTEZ, 2010, p. 208).

El instituto fue el territorio donde Salmerón concretó su interés por la marcha de las instituciones. A lo largo de su gestión, fue impulsor de la orientación filosófica general que hoy tiene. Promovió la formación de nuevas generaciones de profesores e investigadores, sentó las bases de la que llegará a ser la mejor biblioteca filosófica de América Latina, incrementó las publicaciones especializadas y consolidó las revistas de nivel internacional: *Diánoia* y *Crítica*.

Villoro (1977/2004) recuerda que:

De un centro de estudios modesto, se convierte en una de las mejores instituciones para la creación filosófica. Se desarrolla un programa ambicioso de formación de investigadores y otro de invitaciones a filósofos extranjeros, sobre todo hispanoamericanos: “Entonces éramos más sensibles a la necesidad de sentar las bases a una comunidad filosófica iberoamericana y no padecíamos aún la absorbente moda de los filósofos de Norteamérica” (VILLORO, 1977/2004, p. 284).

Lo que estaba en el fondo, al crear y consolidar los soportes institucionales para la fi-

losofía, era evitar la dispersión de la disciplina y la incursión de sujetos *amateurs*; por tanto, fue de vital importancia crear una tribu con formas de legitimación y de renovación de los temas filosóficos. En el acto mismo de enlazar generaciones y tribu se juega la posibilidad de inscripción que habilita para ser filósofo. Es necesario establecer la autoridad de aquello que se transmite, el Instituto de Investigaciones Filosóficas y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM soportaron este mandato.

La complejidad de la transmisión en las instituciones universitarias rebasa la función de un hombre o unos hombres, insta a la confluencia de movimientos en el tiempo que obturan o abre el sentido de la transmisión como formación, como arte de dar. Arte que no se logra en todos los casos, ya que existen procesos fallidos.

La trasmisión, por tanto, es más que la tarea pedagógica de procurar un contenido, los efectos de la transmisión de la cual fue partícipe Salmerón son múltiples y se despliegan con las instituciones y en ellas, para ofrecer un soporte desde el cual se abre un horizonte de filiación. Así lo expresa Fernando Salmerón:

Recibí la dirección de manos del doctor Eduardo García Máynez, que había sido su fundador casi 25 años antes. Permanecí en la dirección del Instituto dos periodos, es decir, doce años, que han sido para mí decisivos no solamente por el trabajo filosófico desempeñado, sino por la oportunidad de favorecer, de propiciar, algunos proyectos para el desarrollo del Instituto. El primero, el principal sin duda, fue el de impulsar a algunos de los jóvenes estudiantes más brillantes de aquellos años que estaban dispuestos a continuar de una manera profesional los trabajos de investigación. Estos jóvenes salieron del país con becas que buscamos en diferentes instituciones, incluida la propia Universidad. A su regreso se reincorporaron al Instituto. Son jóvenes que ahora están en su periodo maduro, que han empezado ya su producción y que le han dado al Instituto un lugar dentro de la comunidad filosófica internacional. Considero que, de

mi trabajo en el Instituto, ésta fue la parte más relevante (SALMERÓN, 2004, p. 72).

Para Salmerón aparece la responsabilidad de proteger, garantizar y profesionalizar la filosofía hispanoamericana, tarea en la que no estuvo solo, varias de sus iniciativas tuvieron eco en su tribu y en sus discípulos. Y de igual forma como funcionario, en el sostenimiento efectivo, en el día a día de las organizaciones institucional. Alejandro Rossi lo expresa así:

[...] recogiendo una idea que decía Luis Villoro al principio, creo que su destino fue también un poco -no sé si esto es bueno o malo- el destino del intelectual hispanoamericano-. Es decir, vivió esta dualidad entre la vida propia filosófica y las obligaciones públicas, la vocación de educador en sentido más amplio de la palabra (STEPANENKO, 1997/2004, p. 306).

Vivir el destino de los intelectuales hispanoamericanos tiene un costo personal, que se suma al costo de la pertenencia a la tribu, la comunidad y la filia. Al participar en la función pública en Hispanoamérica que reclama, además de las tareas administrativas, el ejercicio del liderazgo.

Poco se ha estudiado del desgaste, confrontación e inestabilidad que provoca ocupar cargos públicos. No cabe duda que esto debiera ser parte del estudio del campo filosófico y de una biografía del pensamiento de un filósofo como Fernando Salmerón Roiz y su legado, pero se trata de un quehacer pendiente.

Consideraciones finales

Realizar un primer acercamiento a los procesos de transmisión generacional en el campo de la filosofía hispanoamericana, a partir de la biografía de Fernando Salmerón Roiz permitió comprender que:

a) La transmisión generacional se puede examinar en sus modalidades (cómo transmitir), en la especificación de ob-

jeto (qué transmitir) o la pluralidad de sujetos que realizan la transmisión (quién y a quién transmite). Asimismo, se logra apreciar en el campo de la filosofía hispanoamericana la constitución de un linaje que se produce gracias al encuentro de los filósofos republicanos y los mexicanos que posibilita el desarrollo de la filosofía en lengua castellana.

- b) Preservar el legado de la filosofía hispanoamericana es una encomienda que se asume de generación en generación.
- c) La relación hijo-padre intelectual refuerza el campo de conocimiento y estimula para ir delante con la transmisión de ideas, modos de hacer, formas de pensamientos y prácticas.
- d) El enriquecimiento del campo filosófico también se da por el espacio de libertad que el discípulo hace valer, creando su propia trayectoria con nuevas prácticas, nuevas formas y nuevas instituciones. Y estableciendo su propia stirpe.
- e) Existen continuidades y rupturas en la cadena de padres e hijos intelectuales que tienen consecuencias para el desarrollo de áreas del conocimiento, por ejemplo, el caso de la filosofía de la educación.
- f) La creación y sostenimiento de instituciones son acciones que soportan y hace posible la filiación, lo que permite incorporar al campo de la filosofía a sujetos profesionales que respondan a la demanda de enseñar, investigar y publicar.
- g) La dinámica entre linajes, tribus y comunidades del campo de la filosofía establece formas de legitimación y renovación que determinan cuáles son los aspectos y condiciones que habilitan para ser filósofo.

h) Queda abierto un camino para continuar el trabajo desde la biografía que acerque a la comprensión del desgaste de los sujetos que pertenecen a una estirpe, de los puntos de articulación y desencuentro de la transmisión en una tribu, y de los vínculos actuales en el campo de la filosofía Hispanoamérica.

Referencias

- ABELLÁN, José Luis. **El exilio filosófico en América. Los transterrados de 1939**. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- BENÍTEZ, Laura. La filosofía, los filósofos y el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM. 70º Aniversario. **Diánoia**, LV (64). p. 2001-230. 2010. Disponible en: <http://dianoia.filosoficas.unam.mx/files/2013/5847/0990/DIA64_Benitez.pdf>. Acceso en: 23 mayo 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **Campo de poder, campo intelectual**. Buenos Aires: Montessor, 2002.
- _____. **El oficio de científico**. Barcelona: Anagrama, 2003.
- DIETERLEN, Poulette. Homenaje a Fernando Salmerón. **Diánoia**, XLIII (43). p. 229-234. 1997. Disponible en: <http://dianoia.filosoficas.unam.mx/files/6313/6960/3544/DIA97_Dieterlen.pdf>. Acceso en: 16 mayo 1999.
- DOSSE, François. **El arte de la biografía**. México: Universidad Iberoamericana, 2007.
- DOSSE, François. **Gilles Deleuze y Félix Guattari. Biografía cruzada**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- DOSSE, François. **Michel de Certeau. El caminante herido**. México: Universidad Iberoamericana, 2003.
- ESTRELLA, Alejandro. La profesionalización de la filosofía y el *ethos* del exilio español en México. **Isegoría**, (25). 221-244. 2015. Disponible en: <<http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/899/899>>. Acceso en: 3 marzo 2016.
- GAOS, José. Discípulos en México. En GAOS, José. (Org.). **En torno a la filosofía mexicana**. México: Alianza, 1958/1980.
- GONZÁLEZ AVELAR, Miguel. Un compromiso verdadero consigo mismo y los demás. En SALMERÓN, Fernando. (Org.). **Semblanzas y homenajes**. México: Colegio Nacional, 1997/2004. p. 219-222.
- KRISTEVA, Julia. **El genio femenino. 1. Hannah Arendt**. Barcelona: Paidós, 2000.
- MILLER, James. **La pasión de Michel Foucault**. Barcelona: Andrés Bello, 1996.
- MUGUERZA, Javier. Nuestra deuda con Fernando Salmerón. En SALMERÓN, Fernando. (Org.). **Semblanzas y homenajes**. México: Colegio Nacional, 2004. p. 247-251.
- NUBIOLA, Jaime. Raíces pragmatistas de la filosofía analítica. **Sapientia**, LXVII, 111-126, 2011. Disponible en: <www.unav.es/users/RaicesPragmatistas.pdf>. Acceso en: 23 nov. 2014.
- PAYÁ, Víctor. Teoría social y socioanálisis. En PAYÁ, Víctor (Coord.). **Institución, imaginario y socioanálisis**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2005. p. 47-85.
- PLA, Dolores. La presencia española en México, 1930-1990. Caracterización historiográfica. **Migraciones y Exilio**, 2, 2001. 157-188. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/161413>>. Acceso en: 15 jul. 2008.
- REMEDÍ, Eduardo; RAMÍREZ, Rosalba. (Coords.). **Los científicos y su quehacer. Perspectivas en los estudios sobre trayectorias, producciones y prácticas científicas**. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2016. p. 131-160.
- RICœUR, Paul. **La memoria, la historia y el olvido**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- RUDINESCO, Élisabeth. **Filósofos en la tormenta**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- SALMERÓN, Alicia. Presentación. En: SALMERÓN, Fernando. (Org.). **Perfiles y recuerdos**. México: Colegio Nacional, 1997/2003. p. 7-16.

SALMERÓN, Fernando. **Filosofía y educación**. México: Colegio Nacional, 2000.

_____. **Ensayo de filosofía moderna y contemporánea**. México: Colegio Nacional, 2002.

_____. Palabras al recibir el diploma de Hijo Predilecto de la ciudad de Córdoba, en la sesión especial del cabildo Municipal, el 17 de julio de 1993. En: SALMERÓN, Fernando. (Org.). **Perfiles y recuerdos**. México: Colegio Nacional, 2003. p. 19-25.

_____. Presentación a unas cartas de José Gaos. En SALMERÓN, Fernando. (Org.). **Perfiles y recuerdos**. México: Colegio Nacional, 2003. p. 105-112.

_____. **Gaos y la filosofía Iberoamericana. Primera parte**. México: Colegio Nacional, 2004.

_____. Los proyectos de la Universidad Veracruzana. Declaración del Rector Fernando Salmerón. En: SALMERÓN, Fernando. (Org.). **Semblanzas y homenajes**. México: Colegio Nacional, 2004. p. 39-43.

_____. La educación por la filosofía, entrevista con Fernando Salmerón, en "Tiempos Modernos". En: SALMERÓN, Fernando. (Org.). **Semblanzas y home-**

najes. México: Colegio Nacional, 1994/2004. p. 155-162.

STEPANENKO, Pedro. Conversaciones en torno a la vida y obra del doctor Fernando Salmerón. En: SALMERÓN, Fernando. (Org.). **Semblanzas y homenajes**. México: Colegio Nacional, 1997/2004. p. 287-306.

_____. Del historicismo al análisis filosófico. Un ensayo sobre la evolución intelectual de Fernando Salmerón. En: SALMERÓN, Fernando. (Org.). **Las mocedades de Ortega y Gasset**. México: Colegio Nacional, 1999/2002. p. xv-lxxii.

TORRES, Rosa María. La narrativa de la vida, una lucha frente a la muerte y el olvido. En: REMEDI, Eduardo. (Coord.). **Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades**. México: Plaza y Valdés, 2004. p. 131-160.

Villoro, Luis. La voz interior de la razón. En: SALMERÓN, Fernando. (Org.). **Semblanzas y homenajes**. México: Colegio Nacional, 2004. p. 281-306.

Recibido em: 01.03.2018

Aprovado em: 30.07.2018

Rosa María Torres Hernández Profesora de tiempo completo, Universidad Pedagógica Nacional. Doctorado en Pedagogía. Grupo de investigación: Prácticas institucionales y constitución del sujeto en educación. Email: rrmth2000@gmail.com

Carretera al Ajusco No. 21 Colonia Héroes de Padierna, Delegación Tlalpan, Ciudad de México. Teléfono: 5554120393

ABORDAGEM BIOGRÁFICA: A DIMENSÃO DA VIDA PRESENTE NOS ENUNCIADOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

■ RUSLANE MARCELINO DE MELLO CAMPO NOVAIS

Universidade Federal do Espírito Santo

■ VALDETE CÔCO

Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO

O presente artigo desenvolve reflexões sobre aspectos teórico-metodológicos da abordagem biográfica na educação, apresentando o delineamento metodológico elaborado para uma pesquisa narrativa no campo da formação continuada, que se desenvolve no contexto da educação infantil. O intuito deste estudo é refletir acerca dos enunciados que evidenciam os modos como os sujeitos atribuem sentidos à articulação entre vida e formação, em suas narrativas, identificando as marcas da dimensão biográfica imbricadas à dimensão formativa. Como resultados, evidencia-se explicitamente a articulação entre o eu pessoal e o profissional, reivindicando oportunidades para o diálogo sobre a formação continuada e a sua atuação docente.

Palavras-chave: Pesquisa biográfica. Pesquisa narrativa. Formação continuada. Educação Infantil.

ABSTRACT

BIOGRAPHICAL APPROACH: THE DIMENSION OF LIFE PRESENT IN THE RESEARCH STATEMENTS IN EDUCATION

The present article develops reflections on theoretical and methodological aspects of the biographical approach in education, presenting the methodological design elaborated for a narrative research in the field of continuing education, which develops in the context of early childhood education. The purpose of this study is to reflect on the statements that show the ways in which the subjects attribute meanings to the articulation between life and formation in their narratives, identifying the marks of the biographical dimension imbricated in the formative dimension. As a result, the articulation

between the personal and the professional self is explicitly stated, claiming opportunities for dialogue about continuing education and about its teaching performance.

Keywords: Biographical research. Narrative research. Continuing education. Child education.

RESUMEN

ABORDAJE BIOGRÁFICO: LA DIMENSIÓN DE LA VIDA PRESENTE EN LOS ENUNCIADOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

El presente artículo desarrolla reflexiones sobre aspectos teórico-metodológicos del abordaje biográfico en la educación, presentando el delineamiento metodológico elaborado para una investigación narrativa en el campo de la formación continuada, que se desarrolla en el contexto de la educación infantil. La intención de este estudio está en reflexionar acerca de los enunciados que evidencian los modos como los sujetos atribuyen sentidos a la articulación entre vida y formación en sus narrativas, identificando las huellas de la dimensión biográfica imbricadas en la dimensión formativa. Como resultados, se evidencia explícitamente la articulación entre el yo personal y el profesional, reivindicando oportunidades para el diálogo sobre la formación continuada y sobre su actuación docente.

Palabras clave: Búsqueda biográfica. Investigación narrativa. Formación continua. Educación Infantil.

Introdução

A pesquisa narrativa, no âmbito da abordagem biográfica, tem se consolidado como uma importante alternativa às metodologias sustentadas no paradigma cartesiano que, durante muito tempo, dominaram os modos de produção de conhecimento. A intenção de racionalidade, de objetividade, de neutralidade, tão indispensáveis ao pensamento positivista, não se constituem em características perquiridas nas produções desenvolvidas no contexto da abordagem biográfica, tendo em vista que, nas ciências humanas, o objeto de estudo é o próprio sujeito.

Especialmente em pesquisas com a metodologia narrativa, o encontro com o sujeito é algo singular que guarda uma subjetividade

própria da humanidade inerente ao pesquisado e ao pesquisador. Consideramos que nosso encontro com o outro é sempre simbólico, sempre mediado por palavras e é nas palavras do outro que buscamos compreender os sentidos atribuídos às suas vivências. Sendo assim, a consciência de uma certa subjetividade e da inviabilidade de uma relação neutra com o sujeito da pesquisa chega ao pesquisador carregada de responsabilidade, no sentido de que este necessita encontrar caminhos para responder a uma demanda de produção de conhecimento que não se dá apenas “sobre” o outro, mas também “com” o outro. Nesse sentido, assinalamos que, para Bakhtin (2010, p. 44):

Cada um dos meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir.

Ao pesquisador só é possível ir inteiro ao encontro dos sujeitos, com o seu conteúdo, com o seu modo singular de compreender e dar sentidos ao mundo. Do mesmo modo, ainda que busquemos produzir conhecimento acerca de uma pequena parte da vida, é somente com a vida inteira que o sujeito é capaz de responder.

Com esses referenciais, intencionamos abordar a dimensão biográfica expressa na pesquisa narrativa em educação, apresentando as especificidades do caminho teórico-metodológico que arquitetamos para ir ao encontro de um grupo de sujeitos vinculados ao desenvolvimento de um projeto de formação continuada. Este estudo está vinculado a uma pesquisa situada no campo da formação continuada que se desenvolve no contexto da educação infantil. É uma pesquisa de natureza qualitativa, que se insere no bojo dos estudos com abordagem (auto)biográfica, desenvolvendo a metodologia narrativa, numa perspectiva bakhtiniana.

Dessa forma, objetivamos, neste trabalho, refletir sobre os enunciados que evidenciam os modos como os sujeitos significam a articulação entre vida e formação em suas narrativas. Para isso, apresentamos eventos das narrativas produzidas por professores da educação infantil acerca de suas vivências como formadores de seus pares.

As narrativas foram produzidas em uma roda de conversa que se constituiu, ao mesmo tempo, em espaço de fala e espaço de escuta, de ruído e de silêncio, de concordância e

dissonância, de observar e de ser observado. O pesquisador, na roda de conversa, compartilha desse espaço circular como aquele que observa, mas que também é observado. Esse é um espaço privilegiado, na medida em que sujeitos e pesquisador têm a possibilidade de, a todos, olharem nos olhos. É desse modo que circunscrevemos nosso olhar no encontro com os professores, uma vez que o observador, para Bakhtin (1997, p. 355), “[...] não se situa em parte alguma fora do mundo observado, e sua observação é parte integrante do objeto observado”. E disso depende a compreensão. Compreender o enunciado do outro não é possível do exterior, uma vez que a natureza da compreensão é dialógica. É preciso entrar em dialogia com os enunciados para compreender (BAKHTIN, 1997, p. 355).

Nesse intuito, inicialmente, discutimos a singularidade da pesquisa biográfica e as especificidades que esta pode apresentar, conforme os objetivos de pesquisa e os modos de encontro entre pesquisados e pesquisadores. Seguimos apresentando o delineamento teórico-metodológico da pesquisa desenvolvida, a fim de explicitar as singularidades dos caminhos que escolhemos, na abordagem da pesquisa biográfica. Por fim, apresentamos, numa composição dialógica, um recorte da pesquisa com as narrativas dos professores, objetivando evidenciar como os sujeitos atribuem sentidos à articulação entre a vida e a formação continuada.

Circunscrevendo a singularidade do campo e dos sujeitos de nossa pesquisa

Marcando o referencial bakhtiniano (1997; 2010) como ancoragem teórico-metodológica articulada aos referenciais da pesquisa biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2016; SOUZA, 2006; 2007; FERRAROTTI, 2010), enunciamos nossa

compreensão da constituição do sujeito como dialógica e alteritária. Um sujeito que se constitui na relação com outros sujeitos, uma relação que só é possível por meio da linguagem, num processo contínuo de produção de sentidos (BAKHTIN, 1997). Nessa perspectiva, não há um sujeito anterior a essa relação, ou seja, não há um sujeito preestabelecido antes da enunciação, os sujeitos se constituem à medida que interagem. Assim, segundo Bakhtin:

Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 1997, p. 314)

É em meio a esse diálogo, numa cadeia sem fim de produção de sentidos, que os sujeitos vão se constituindo. Com esse conceitual, entendemos o sujeito da formação continuada como constituído de modo dialógico, a todo tempo produzindo sentidos sobre o discurso do outro e compondo seu próprio discurso. Portanto, em nossa pesquisa, interessam-nos os enunciados desses sujeitos que apresentam os sentidos por eles produzidos acerca de suas vivências formativas, articuladas a um projeto de formação continuada de uma rede municipal, para compreender as singularidades da vivência da formação. Singularidades de sujeitos que atuam na educação infantil, compreendida como um contexto complexo, marcado por sua especificidade e por contínuas transformações, que reverberam na formação e profissionalização dos professores, tendo em vista que:

[...] Na expansão dos processos de institucionalização da infância, observa-se o fortalecimento do caráter educativo da EI [Educação Infantil] com a inserção nos sistemas de ensino. Delimita-se um campo de trabalho, acompanhado

da necessidade de profissionalização e formação dos educadores [...]. (CÔCO, 2010, p. 4)

A necessidade de profissionalização e de formação está intimamente relacionada a uma necessidade de valorização desses profissionais, uma vez que “[...] a escola não é vista apenas como um lugar de aprendizagem, mas também como um lugar de vida” (NÓVOA, 2002, p. 34). É na instituição escolar que as diferentes vidas se encontram para viver outra vida, esta, agora, coletiva, na qual os sujeitos estão inevitavelmente imbricados, porém, não deixam de ter suas singularidades. Nessa perspectiva, pensar uma formação continuada, que se dá ao mesmo tempo em que ocorre a vida na escola, só faz sentido se a essa vida estiver vinculada. Para Bakhtin (2010, p. 117):

Uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral. Só se pode compreender a vida como evento, e não como ser-dado. Separada da responsabilidade, a vida não pode ter uma filosofia; ela seria, por princípio, fortuita e privada de fundamentos.

Não é fortuito o encontro que buscamos. Buscamos no evento da vida – vida do professor, vida do formador, vida do pesquisador – a responsabilidade de elaborar respostas e, principalmente, de levantar outras perguntas. Assim, advogamos a possibilidade de, no encontro com os sujeitos, construir “uma pesquisa que em nome do rigor epistemológico não se esvazie nem da curiosidade eticamente comprometida, nem da aventura humana e social de decifrar e intervir na vida como um exercício de prazer” (LINHARES, p. 2001, p. 27).

Ao assumirmos a intervenção também como intenção, não nos propomos, como já dissemos, a elaborar modelos ou máximas da elaboração de formação continuada. Pelo contrário, foi a dúvida a respeito dos modelos que nos moveu a perguntar. O que assumimos aqui é que o encontro com o outro não se dá de for-

ma neutra. Queremos instar o outro a refletir sobre o vivido, mas também permitir que ele movimente nossos modos de compreensão.

Assim, com essa pesquisa, convidamos nossos pares, que também se constituem no outro de nós, a contar uma história por todos vivenciada, em tempos diferentes e com os mais diversos sentidos, reconhecendo o movimento de lembrar e de narrar, com diferentes perspectivas. Vivências que podem nos trazer, no tempo presente, novas aprendizagens e novos sentidos sobre o que passou. Para Delgado (2010, p. 17):

História, tempo e memória são processos interligados. Todavia, o tempo da memória ultrapassa o tempo da vida individual e encontra-se com o tempo da História, visto que se nutre, por exemplo, de lembranças de família, músicas, filmes, tradições, histórias escutadas e registradas. A memória ativa é um recurso importante para transmissão de experiências consolidadas ao longo de diferentes temporalidades.

Nesse movimento de pesquisa, vamos ao encontro dos sujeitos e de suas memórias ativas, apostando no processo de lembrar e de narrá-las, como uma possibilidade de compartilhamento de vivências. Ainda que tenhamos como foco lembrar o processo de formação continuada circunscrito a um tempo¹ e espaço, dentro desse conjunto coexistem memórias de diferentes temporalidades, significadas por sujeitos com olhares singulares, oriundos de espaços distintos.

Reafirmamos a vinculação da pesquisa e da formação continuada com o evento da vida e, nessa vinculação, reconhecemos o contexto temporal e espacial no qual se dá o encontro com o outro. Encontro este dialógico, no qual nos propomos a adentrar na cadeia de comunicação verbal, considerando nossos enunciados como elos dessa cadeia e reconhecendo

¹ O projeto de formação continuada pesquisado abarcou os professores de educação infantil de uma rede de ensino, no período de 2004 a 2016.

neles as ressonâncias dialógicas dos enunciados anteriores (BAKHTIN, 1997, p. 321).

Buscamos, nesse processo de compreensão do campo, produzir conhecimento que contribua para a criação de novos elos na cadeia dialógica, marcando nossa pertença ao campo da formação continuada na educação infantil. Reiteramos o reconhecimento dos professores como principais sujeitos de sua formação e, no cuidado de considerá-los em suas singularidades, marcadas pelo tempo e espaço em que vivem, em nossa pesquisa, apostamos em:

[...] encontros com sujeitos e seus projetos que se respaldam na experiência vivida, elaborada e compartilhada. Só nutrindo-nos como sujeitos pedagógicos, produziremos teorias e práticas pedagógicas com interligações múltiplas como entre aquelas que prenunciam-se como pontes vivas entre o discurso acadêmico e as práticas escolares, entre a escola e a sociedade. (LINHARES, 2001, p. 30-31)

Com esse conceitual, confirmamos o espaço da formação continuada como possibilidade de composição como espaço dialógico e polifônico de encontro com o outro e seu enunciado, reconhecendo sua vinculação direta com perspectiva de ressignificação dos fazeres docentes, por meio da troca entre sujeitos. Desse modo, avançamos para o tópico seguinte, no qual abordaremos a singularidade da produção do conhecimento, nas pesquisas com abordagem (auto)biográfica.

Pesquisa biográfica e (auto) biográfica: o desafio de um modo singular de produção de conhecimento

No movimento de composição do delineamento metodológico da pesquisa, buscamos compreender os distintos modos de pesquisar no encontro com o outro. A metodologia narrativa, no âmbito da abordagem biográfica, apre-

senta-se como a escolha mais adequada para a promoção do encontro com a palavra alheia. Isso porque as pesquisas desenvolvidas nessa abordagem:

[...] podem assumir uma pluralidade de manifestações – mentais, comportamentais, gestuais –, mas a mediação privilegiada para acessar as modalidades singulares segundo as quais o sujeito *biografa/biografiza* suas experiências é, sem contestação, a atividade linguageira, a fala que o sujeito tem sobre si mesmo. Dentre todas as formas do discurso (descritivo, explicativo, argumentativo, avaliativo etc.), um lugar particular é reconhecido ao discurso narrativo, na medida em que o narrativo, pelas suas características específicas, é a forma de discurso que mantém a relação mais direta com a dimensão temporal da experiência e do agir humano. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 140-141, grifos da autora)

Dessa forma, ao organizarem a narrativa de suas experiências, os sujeitos fazem-na numa articulação com o tempo, o tempo dos acontecimentos e o tempo em que a própria narrativa se produz. Segundo Delory-Momberger (2016, p. 136, grifo da autora):

o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma *história*: história de um instante, história de uma hora, de um dia, história de uma vida. Algo começa, se desenrola, chega ao fim, em uma sucessão, uma acumulação, uma sobreposição indefinida de episódios e de peripécias, de provações e de experiências.

Essas distintas histórias são inscritas no tempo conforme os sentidos que o sujeito atribui a cada uma delas, conectando-as ou não, relacionando-as ou não, num processo sucessivo, porém não linear, de constituição da própria história. O exercício de narrar essas experiências, de certo modo, impulsiona o sujeito à elaboração desses sentidos. Assim, a “narrativa não é então apenas o produto de um *ato de narrar*, ela tem também um poder de *efetivação* sobre o que ele narra” (DELORY-

MOMBERGER, 2016, p. 141, grifos da autora).

Nesse mote, em uma articulação com o pensamento de Bakhtin (1997, p. 123), reforçamos a potência da narrativa na significação da vida na relação com o tempo, uma vez que “Vivo — penso, sinto, ajo — dentro da sequência de sentido da minha vida e não dentro do todo temporal potencialmente acabado de minha presença no mundo”. Não é a dimensão temporal, presente na narrativa, que dá forma ao vivido, mas sim os sentidos que o sujeito produz. No entanto, quando se trata do outro, Bakhtin destaca o poder das fronteiras temporais na organização da vida:

O outro é mais ultimamente ligado ao tempo (não se trata, claro, do tempo regulado pela matemática e pelas ciências exatas, o que nos levaria de volta a outra generalidade sobre o homem), ele está por inteiro inserido no tempo, assim como se alojava por inteiro no espaço. Na vivência que posso ter dele, nada virá perturbar a continuidade temporal de sua existência. Quanto a mim, não estou por inteiro no tempo, e ‘minha maior parte’, de um modo intuitivo, evidente, vivo-a fora do tempo: uma base imediata me é dada no sentido. Não vivo a temporalidade da minha vida, e essa temporalidade não é o princípio diretivo do ato prático mais elementar [...]. A vida do outro, concreto e determinado, organizo-a no tempo (quando, claro, não abstraio seu ato ou seu pensamento), não num tempo cronológico ou matemático, mas num tempo mensurável em termos de valores e de emoção, um tempo que pode alcançar um ritmo-música. Minha unidade é uma unidade de sentido [...], a unidade do Outro é uma unidade espaço-temporal. (BAKHTIN, 1997, p. 124-125).

Nesse conceitual, o outro se apresenta indispensável na produção de sentidos do sujeito para suas próprias experiências, se constituindo como referência por sua vinculação ao tempo e ao espaço, num acabamento possível de ser avistado. Assim, segundo Delory-Momberger (2016, p. 136, grifos da autora), “a pesquisa biográfica se diferencia de outras cor-

rentes de pesquisa por ela introduzir a dimensão do tempo, e mais especificamente a *temporalidade biográfica* em sua abordagem dos processos de construção individual”. A temporalidade biográfica, à qual a autora se refere, é uma “dimensão constitutiva da experiência humana, por meio da qual os homens dão forma ao que vivem” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 136). Essa forma singular é dada por cada um no ato de narrar as experiências vividas, na grafia da própria vida.

Com isso, em especial no campo da formação continuada, marcamos a singularidade do sujeito na produção de sentidos acerca do vivido e o reconhecimento da importância do outro na produção dos próprios sentidos, sinalizando para a dialogia presente no modo biográfico de produzir conhecimento “[...] a partir das vozes dos atores sobre uma vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais, no particular e no geral, através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos” (SOUZA, 2006, p. 27).

Nesse ínterim, a abordagem biográfica emerge da contestação do positivismo como possibilidade de produção de conhecimento com o sujeito e sobre o sujeito inserido no tempo e no espaço, no reconhecimento de que “as experiências que vivemos acontecem nos mundos históricos e sociais aos quais pertencemos e trazem, portanto, a marca das épocas, dos meios, dos ambientes nos quais nós as vivemos” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 136).

Na articulação desses referenciais, compreendemos que a produção de sentidos acerca do vivido se dá num processo de negociação do sujeito na elaboração de sua compreensão de tempo e que o exercício de narrar essas experiências impulsiona essa elaboração, na busca de conferir uma forma, um acabamento, ainda que provisório, ao vivenciado. Esse acabamento só é possível pelo distanciamen-

to que o ato de narrar proporciona, tendo em vista que, segundo Bakhtin:

Estou por inteiro *dentro* da minha vida e, se eu de alguma maneira pudesse ver o *exterior* da minha vida, esse exterior se integraria imediatamente à minha vivência interna, a enriqueceria de um modo imanente, ou seja, deixaria de ser exterioridade que, de fora, proporciona acabamento à minha vida, deixaria de ser a fronteira eventual de um finito estético que me proporcionaria, de fora, meu próprio acabamento (BAKHTIN, 1997, p. 101, grifos do autor).

A narrativa do vivido nos oportuniza, temporariamente, experimentar esse lugar exotópico, ainda que não completamente de fora, mas num deslocamento que nos possibilita um excedente de visão, capaz de ampliar os modos de significar a vida. Com essas reflexões, adentramos um pouco mais na questão da singularidade das pesquisas com abordagem biográfica, apresentando o delineamento metodológico desenvolvido para nossa pesquisa.

A singularidade do caminho que escolhemos trilhar: delineamento metodológico do encontro com os sujeitos

Tendo em vista que, neste estudo, intencionamos abordar a dimensão biográfica expressa pelos sujeitos na pesquisa narrativa em educação, reiteramos sua vinculação a uma pesquisa situada no campo da formação continuada que se desenvolve no contexto da educação infantil. E, neste tópico, apresentamos, de modo conciso, o delineamento metodológico de toda a pesquisa, no intuito de tornar mais acessível à compreensão do leitor o caminho trilhado para o encontro com as narrativas dos sujeitos.

Assim, o percurso teórico-metodológico projetado para o encontro com os sujeitos compreende um estudo de natureza qualita-

tiva, com abordagem (auto)biográfica, utilizando a metodologia narrativa, numa perspectiva bakhtiniana. Partindo do pressuposto de que compreendemos nossos interlocutores como seres expressivos e falantes (BAKHTIN, 1997), o plano teórico-metodológico arquitetado sustentou e encaminhou a escolha dos procedimentos utilizados na produção dos dados dessa investigação.

Como já explicitado, os interlocutores de nossa pesquisa são professores que vivenciaram um projeto de formação continuada no âmbito da educação infantil. Este grupo de professores é constituído por dois subgrupos: professores que participaram como formadores do projeto e professores participantes da formação.

Além do critério básico de ter participado do projeto de formação estudado, apresentamos, ainda, como critérios específicos para a composição do subgrupo de professores formadores: ter, no mínimo, um professor formador que tivesse vivenciado diferentes formatações do projeto e, minimamente, ter dois professores formadores que tivessem vivenciado o início do projeto, com a finalidade de possibilitar a participação de sujeitos que vivenciaram temporalidades diferentes e também uma temporalidade maior no desenvolvimento do projeto. Para o grupo de professores, o critério específico era o de, no mínimo, dois professores que tivessem vivenciado o projeto, desde as primeiras fases.

No encontro com esses sujeitos, para responder às questões que nos propusemos – na trajetória do projeto selecionado para o estudo – o caminho que escolhemos trilhar inclui os seguintes procedimentos: a aplicação de questionário com todos os sujeitos da pesquisa para levantamento do perfil; a entrevista narrativa com um sujeito de cada subgrupo da pesquisa; as rodas de conversa com os professores formadores e professores participantes.

Também nos propomos fazer uma busca por documentos que pudessem conter registros que auxiliassem na produção da narrativa dessa vivência conjunta de formação.

Dentre os procedimentos adotados para a pesquisa, interessa-nos, em especial, uma aproximação com a roda de conversa, procedimento utilizado na produção das narrativas com as quais dialogamos nesta produção. Assim, o recorte que trazemos para as reflexões a que nos propomos aqui está situado nas narrativas dos professores formadores produzidas na roda de conversa.

Com a escolha da roda de conversa como procedimento de pesquisa, reiteramos a importância do diálogo com e entre os sujeitos. As rodas de conversa constituem-se como procedimento fundamental para a produção das narrativas dos sujeitos. Elas foram realizadas com os grupos de professores que atuaram como formadores e com o grupo de professores participantes da formação. Destacamos que as distintas temporalidades de atuação e de participação dos sujeitos no projeto de formação se manifestam como fatores potencializadores das discussões e reflexões no compartilhamento das especificidades vividas por cada um.

Com esse delineamento metodológico, seguimos para o próximo tópico, em que apresentamos os enunciados dos sujeitos acerca de sua experiência formativa e narrativa.

O encontro com a palavra alheia: a dimensão biográfica presente nos enunciados

No reconhecimento de que “os estudos das histórias de vida no campo educacional centram-se na pessoa do professor, com ênfase nas subjetividades e identidades que as histórias comportam” (SOUZA, 2007, p. 69) e, com a apresentação de nosso delineamento meto-

dológico, anunciamos que, para as reflexões aqui propostas, o recorte que trazemos está situado nas marcas biográficas presentes nas narrativas dos professores² que atuaram ou atuam como formadores, no projeto de formação continuada pesquisado. Com isso, trazemos para essa discussão os enunciados que evidenciam as relações estabelecidas pelos próprios sujeitos entre a vida e a formação continuada em uma oportunidade de encontro com a palavra alheia.

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e o outro. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2006, p. 115, grifos do autor)

É nesse território comum que nos encontramos com o outro, no desafio de, no movimento de narrar o vivido, dar forma aos diferentes discursos, numa possibilidade de, no curso da compreensão dos sentidos elaborados pelo outro, produzir conhecimento sobre o campo da formação continuada que se dá no contexto da educação infantil. Nesse ínterim, o enunciado que segue apresenta a narrativa da professora formadora na abordagem da perspectiva atual acerca de sua participação como formadora do projeto.

Eu acho que o maior ganho é o aprendizado a partir do outro. É você aprender como lidar com

2 O grupo pesquisado é composto por cinco professoras formadoras que participaram da roda de conversa. Para as discussões deste texto, foram trazidos enunciados de quatro das cinco participantes pela relevância relacionada ao mote deste estudo. Por questões éticas, os sujeitos serão identificados como Professora Formadora 1, 2, 3 e 4.

as falas do outro, como entender e saber ouvir; é você tentar ler, nas entrelinhas, as expectativas, aquilo que ele espera que você leve e que seja adequado pra ele utilizar. Mas também, de você se fazer simples e tranquilo pra lidar com as situações adversas que acontecem. Então, para mim, isso foi um ganho e um grande aprendizado, porque, quando a gente inicia, a gente não tem essa visão. São muitas pessoas e você não consegue enxergar cada uma. O tempo, a proximidade, o jeito de ser de cada um e as falas fazem a gente aprender a ser diferente, a ser uma pessoa melhor. Eu penso que eu ganhei muito com essa experiência. (Professora formadora 1, 2017)

Em seu enunciado, a professora destaca alguns aprendizados atribuídos a sua participação na formação continuada, como formadora, que ultrapassam as fronteiras da dimensão profissional e reverberam na dimensão pessoal, evidenciados quando a professora destaca a possibilidade de “ser uma pessoa melhor”. Nesse enunciado, as relações entre os sujeitos ganham destaque, apresentando-se como um indicador que merece atenção na análise da formação continuada.

Assim, se assumimos que o sujeito se constitui na interação com outros sujeitos, não é possível desconsiderar as relações que entre eles se estabelecem num ambiente formativo. O desejo e a preocupação em agradar, em ser aceita, em conviver com o outro que é seu par, mas que, em função dos distintos papéis ocupados na formação, também pode se apresentar como um oponente na arena discursiva, se manifestam claramente na narrativa da professora. Uma preocupação com o outro, capaz de mover o sujeito numa busca por melhorar o modo de se comunicar com os colegas, revelando não apenas o desejo de ser ouvida, mas também o reconhecimento da importância de ouvir, evidenciando indícios do reconhecimento do caráter dialógico das relações.

Na narrativa que segue, também no propósito de, numa perspectiva atual, analisar as

experiências vivenciadas na formação, a professora desenvolve uma análise pessoal e profissional de modo articulado.

Eu não seria a mesma pessoa, com certeza. Então, assim: eu consigo me perceber como uma profissional antes e como uma profissional depois. [...] A gente muda muito! Muda como pessoa [...]. Não tem como você separar a pessoa do formador. Então, eu acho que o jeito, a personalidade da gente está sempre incutido ali, nos nossos trabalhos. As nossas crenças, os nossos valores, na educação que nós tivemos, naquilo que nós acreditamos, naquilo que nós sonhamos um dia ser realidade. (Professora formadora 2, 2017)

Em sua análise, a professora evidencia a imbricação de sua identidade pessoal e profissional reconhecendo que as aprendizagens no campo profissional se convertem em mudanças no campo pessoal. Assim, os enunciados apresentados pelas professoras confirmam a necessidade de compreender o contexto da formação como um espaço de vida, que não pode ser tratado de modo estéril, distante ou impessoal. Segundo Josso (2007, p. 415, grifos da autora):

A função social dessas formações iniciais e continuadas [...] conhece, assim, uma sensível evolução: de um lugar de geração, aprofundamento ou desenvolvimento de competências diversas, como eram na origem, transformam-se progressivamente em lugar de nova socialização, de reformulação dos laços sociais, de redefinição de projetos de vida, portanto, de redefinição do que é compreendido por muitos como *uma identidade evolutiva*, graças ao fato de levarem em consideração a perspectiva existencial através da qual a vida em suas dimensões psicossomáticas e socioculturais toma forma, se deforma, se transforma, e, dessa maneira, impõe a criação ou recriação de sentido para si – mais ou menos possível de partilhar com outros – e de novas formas de existência e de subsistência.

Assim, na produção da narrativa, o sujeito – ainda no curso da experiência, porém já

a vivenciando há algum tempo – consegue estabelecer uma relação de deslocamento para perceber outro de si, evidenciando a mudança pessoal e profissional percebida numa análise temporal. Delory-Momberger (2016, p. 138, grifos da autora) destaca que “a categoria biográfica poderia ser definida como uma *categoria da experiência* que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sociohistórica, integrar, estruturar, interpretar situações e os acontecimentos da sua vivência”, como observamos também na narrativa que segue:

Essa experiência, quando iniciei, eu tinha um mundo muito diferente, muito fechadinho, onde eu estava, há muitos anos, no mesmo local, na mesma creche. Quando eu tive que sair da zona de conforto onde eu estava, que eu fui pegar um leque maior de colegas de trabalho, outras escolas, outras realidades, eu vi que o mundo era muito maior do que eu imaginava. É assustador! Muitas vezes, à noite, eu pensava, assim: amanhã eu tenho que ir pra tal escola. Então, eu visualizava tudo o que eu achava que ia acontecer. No outro dia, quando eu ia me deitar, [pensava]: nossa! Quantas coisas diferentes, quantos ganhos, quantos desafios [...]. Eu percebi que a gente tem que procurar, que a gente tem muito medo do que a gente não conhece e essas vivências todas que a gente tem, a gente só tem a ganhar porque aí a gente vive, entendeu? (Professora formadora 3, 2017)

O modo como o tamanho do mundo se amplia em função da ampliação dos horizontes e a identificação da vida no movimento de aprender nos permite perceber o lugar exotópico assumido numa determinada temporalidade, com a finalidade de analisar e, de certo modo, julgar a experiência vivida. Nessa narrativa, também se evidencia a imbricação entre vida e formação, entre pessoal e profissional quando, claramente, o profissional invade a casa, o leito e a vida do sujeito, disputando espaço e tempo com o descanso, com a rotina, com o particular. Nesse contexto, observamos que “para cada um de nós, cada situação

e cada experiência é singular, cada um de nós tem o seu modo particular de vivê-la, de lhe dar sua forma e sua significação” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 140), de modo que nos encontramos com um enunciado carregado de vida, que apresenta o medo do novo e a força do enfrentamento e que, com aspecto simples e corriqueiro, nos possibilita vislumbrar a dimensão do que pode ser o desafio da formação, e, em especial, o desafio de ser formador, na vida de um professor da educação infantil.

As experiências vivenciadas são significadas por cada um, de modo singular. Tanto as experiências vividas em âmbito pessoal quanto em âmbito profissional se articulam na constituição do sujeito, uma vez que “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é professor” (NÓVOA, 1995, p. 9). Com isso, compreendemos que a formação se constitui em processos que se dão ao longo da vida, na articulação do pessoal e do profissional, de modo indissociável.

Agora, numa reflexão acerca da experiência de poder narrar as vivências da formação em uma roda de conversa, a vida cotidiana emerge com força nas manifestações de incômodo com um tempo fluído, incontrolável e insuficiente para o encontro com as palavras do outro.

Olha, pra mim é um bálsamo, porque a gente tem vivido em tantas correrias e tão ocupadas, com tantas demandas, com tantos atendimentos, tantas necessidades que são muito desgastantes pra gente! É falar de algo que nos constitui e que nos preparou, de certa forma, pra aquilo que a gente vive hoje, porque, talvez, se a gente não tivesse passado por tudo isso aí, [...] ao longo desses 12 anos, talvez a gente não tivesse muita propriedade e muita possibilidade pra desempenhar os papéis que desempenhamos, hoje. Então, vir até aqui hoje, estar com vocês, lembrar dos colegas que não estão, pensando que seria muito bom se eles pudessem estar [...], narrando coisas que me fizeram ser como eu sou hoje, nossa! Pensa! Que coisa boa de viver e de falar! Algo que, se a gente esti-

vesse lá, nos nossos ambientes de trabalho, dificilmente esse assunto viria à tona. Esse assunto não viria à tona, talvez viesse alguma parte dele pra alguma coisa que foi suscitada pela memória, mas, estar aqui, falando disso, analisando esse processo à luz de potencialidades e fragilidades, à luz do que contribuiu, o que foi difícil, como isso me constituiu, é algo que não cabe na correria da vida da gente, como esse olhar, com esse intuito é bom! Tinha que ter mais! (Professora formadora 4, 2017)

Com essa narrativa, a professora evidencia sua necessidade enunciativa, agravada pela dificuldade de encontrar tempo ou criar oportunidades para a efetivação dialógica com seus pares. Essa análise crítica vem carregada de uma premência pela palavra que, talvez, se justifique pelo desejo por possuí-la, se considerarmos que, para Bakhtin, apenas pode ser considerada “minha” a palavra já tomada pelo outro. O outro, de certo modo, “me” confere autoria, identificando nela algo que ainda não lhe pertence. Ao passo que “a palavra que participa de nosso discurso e que nos vem dos enunciados individuais dos outros pode ter preservado, em maior ou menor grau, o tom e a ressonância desses enunciados individuais” (BAKHTIN, 1997, p. 313). Assim, com Bakhtin, compreendemos que “as palavras da língua não são de ninguém, porém, ao mesmo tempo, só as ouvimos em forma de enunciados individuais [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 313).

Mais uma vez, a pesquisa narrativa, no âmbito da abordagem biográfica, se apresenta profícua no sentido de vir ao encontro dessa necessidade enunciativa do sujeito, visto que o interesse da pesquisa biográfica em educação está, justamente:

naquilo que *faz* a narrativa, ele o traz para tentar entender como a narrativa ao mesmo tempo *produz e permite vislumbrar* a construção singular que um indivíduo faz de uma existência e de uma experiência, elas também singulares, que integram e se apropriam desses elementos

coletivos. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 141, grifos da autora)

Ainda, em anuência com a enunciação da colega, na narrativa a seguir, a professora também aborda a dificuldade de oportunidades para o diálogo com os pares e destaca a relevância da roda de conversa realizada no contexto da pesquisa como oportunidade de troca vivencial.

É verdade! É tão difícil, no dia a dia, nós pararmos para uma conversa. O formato de uma roda, a ideia de “vamos trocar nossas vivências, vamos falar um pouco sobre nossas vivências”, foi um momento muito rico. Rico porque trouxe lembranças e trouxe fatos que nós fomos buscar, que estavam tão adormecidos, mas que vieram à tona com a fala de uma colega que me trouxe a lembrança, né?! Nós fomos alinhavando um pouco, mentalmente, as ideias e as lembranças, então, no finalmente, no resumo de tudo, a gente acaba enxergando a nossa história. Quanto que nós já vivemos de formação continuada e quem eu era antes e quem eu sou agora. Então acho bacana lembrar e trazer à tona, porque isso nos valoriza enquanto pessoa; faz a gente se enxergar uma pessoa melhor, mas também faz nós enxergarmos quem é o outro, que nos completa. Eu não seria ninguém se não fosse o outro. Eu só sou a pessoa que sou hoje, tenho essa identidade, pelo pouquinho de cada pessoa que contribuiu comigo na vivência ao longo dos anos. (Professora formadora 1. 2017)

Neste enunciado, focalizamos dois importantes pontos abordados pela professora. O primeiro é o destaque dado à roda como oportunidade de troca com os pares. A roda de conversa, portanto, se constitui em um procedimento com potencial dialógico e formativo, tendo em conta que “[...] permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo” (MOURA; LIMA, 2014, p. 99).

O segundo ponto que destacamos nesta narrativa é a observação de que o enunciado da professora vai ao encontro de nosso referencial, pelo explícito reconhecimento do outro na constituição do eu, deixando entrever uma concepção alteritária de identidade e o reconhecimento das mudanças na constituição de si, ao longo do tempo. Josso (2007, p. 420), ao tratar da construção da identidade, afirma que:

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes. (JOSSO, 2007, p. 420)

Com o reconhecimento da complexidade da constituição da(s) identidade(s) do sujeito e da vinculação das dimensões pessoal e profissional, marcamos a importância do encontro com o outro, pelos sentidos e enunciados produzidos pelo outro, a partir de um olhar que só a ele e por ele é possível. Considerando que a composição da vida de cada sujeito possibilita um lugar único de compreensão e produção de sentidos acerca das vivências coletivas de formação continuada, é no encontro com essas singularidades que buscamos compreender os processos formativos em sua coletividade e em sua unicidade.

Assim, professoras da educação infantil que atuaram, ou que ainda atuam, como formadoras de seus pares, no processo de atribuição de sentidos ao vivido coletivamente, destacam a palavra do outro, a vivência com o outro, como fundamental ao desenvolvimento de sua formação, numa elaboração que não separa a dimensão pessoal da dimensão profissional. Na dialogia com esses enunciados,

concordamos com Souza (2007) que o papel do pesquisador não consiste apenas no registro das narrativas, mas sim numa escuta sensível, capaz de identificar o que é relevante na vida dos sujeitos para a compreensão das problemáticas construídas. A relevância dos enunciados dos sujeitos está justamente na historicidade e subjetividade de suas vivências formativas. Com essas reflexões, avançamos para a apresentação das considerações finais possíveis para essa discussão.

Considerações finais

Na articulação dos enunciados dos professores formadores que trouxemos para esta discussão, para nós, ficam evidentes as marcas que os próprios sujeitos deixam em suas narrativas, reconhecendo a vinculação da formação continuada e da atuação docente com a própria vida. Essa imbricação por eles evidenciada reitera a relevância de pesquisas em que essa dimensão seja considerada. Como ignorar a vida no estudo do homem? As ciências humanas são especificamente as ciências do homem em sua singularidade, nela o homem deve ser estudado dentro do texto que produz (BAKHTIN, 1997).

Os enunciados aqui apresentados revelam um vínculo estreito entre os processos de formação e os processos de constituição identitária dos sujeitos. Assim, abordar as questões da identidade, por meio da análise e da interpretação das histórias de vida, possibilita evidenciar que nossas identidades se constituem de modo plural e frágil, num movimento constante ao longo da vida (JOSSO, 2007, p. 415).

Dessa forma, na retomada dos propósitos deste estudo, reafirmamos a pesquisa narrativa, no âmbito da abordagem (auto)biográfica, como caminho efetivo para a produção de conhecimentos numa perspectiva alteritária. O reconhecimento da importância do outro

na constituição do eu impulsiona o encontro e redimensiona os modos de compreensão e de composição das relações entre pesquisador e pesquisado. Com isso, na apresentação do delineamento metodológico elaborado para a pesquisa, reiteramos nossa aposta na singularidade de uma ciência que não objetifica o sujeito no processo de produção de conhecimento, mas com ele pretende produzir sentidos e compreensões.

Os enunciados dos sujeitos sobre a formação continuada que se desenvolve no contexto da educação infantil evidenciam uma articulação entre vida e formação. Em suas narrativas sobre a formação, a dimensão biográfica revela-se imbricada à dimensão formativa. Os aprendizados da formação reverberam na vida, transformando-a, transformando as identidades dos sujeitos e reiterando a importância de “[...] recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socioculturalmente situados, garantindo aos mesmos o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes” (SOUZA, 2007, p. 67).

Assim, a pesquisa narrativa, no campo da formação continuada, apresenta-se potente como meio e espaço de fortalecimento e reconhecimento dos sujeitos, aqui compreendidos como professores e formadores que, em seus enunciados, revelam uma necessidade dialógica e identificam, na experiência narrativa, uma oportunidade de reconhecimento e valorização. Esse modo de desenvolver pesquisa em educação, centrada na abordagem biográfica, está articulado à produção de conhecimentos por meio da experiência e, ao mesmo tempo, pode configurar-se como um processo formativo que possibilita, ao sujeito pesquisado, uma tomada de consciência de si e suas aprendizagens (SOUZA, 2006, p. 23).

Nessa perspectiva de uma vida de possibilidades, situando o campo da formação conti-

nuada no contexto da educação infantil, compreendemos que os processos formativos não podem se dar descolados da vida. Na busca pelas singularidades dos sentidos e olhares, a dimensão da vida apresenta-se nos enunciados dos sujeitos imbricada aos processos formativos. Assim, acreditamos na vida como naturalmente dialógica. E, no diálogo da vida, não podemos participar parcialmente, é preciso estar inteiro (BAKHTIN, 1997). O processo de formar-se professor insere-se no diálogo da vida do eterno vir a ser e, como todo diálogo, precisa do enunciado do outro para se fazer inteiro.

Referências

- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail Mikailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- BOSI, Ecléia. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- CÔCO, Valdete. **A configuração do trabalho docente na educação infantil**. UFES/Brasil. 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/118>>. Acesso em: 15 set. 2016.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016.
- Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526/1711>>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 16, p. 20-39, 2002.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, 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: 02 mar. 2017.
- LINHARES, Célia. Pesquisas Educacionais podem romper com profecias de nascimento? Memórias e projetos do magistério no Brasil. In: TRINDADE, Vítor; FAZENDA, Ivani; LINHARES, Célia. (Orgs.). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001. p. 22-43.
- LINHARES, Célia. **Cotidiano e formação de professores**. Brasília, DF: EDUA, 2011.
- MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, UFPB, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun., 2014. Disponível em: <<http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/viewFile/18338/11399>>. Acessado em: 02 mar. 2017.
- NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, UFRN, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://revistaeducacao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. (Orgs.). **Memória e formação de professores** [online]. Sal-

vador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

Recebido em: 08.01.2018

Aprovado em: 25.07.2018

Ruslane Marcelino de Mello Campo Novais é mestranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE). Professora do curso de Pedagogia e de Pós-Graduação na Faculdade Castelo Branco. e-mail: ruslanemello@hotmail.com

Rua Hermínia B. Ferrari, nº 97, Bairro Lacê, Colatina, ES. Telefone: (27) 999472001

Valdete Côco é doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora do Departamento de Linguagens Cultura e Educação (DLCE) e do Programa de Pós-Graduação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE). Coordenadora do GT07: Educação de crianças de 0 a 6 anos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (2016-2019). e-mail: valdetecoco@hotmail.com

Avenida Governador Eurico Rezende, nº 460, Apartamento 1004, Torre B, Res. Vivace, Jardim Camburi, Vitória, ES. Telefone: (27) 988273864

INVENTÁRIO DE PESQUISA: UMA POSSIBILIDADE DE ORGANIZAÇÃO DE DADOS DA INVESTIGAÇÃO

■ GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO

Universidade Estadual de Campinas

■ RENATA BARROSO SIQUEIRA FRAUENDORF

Universidade Estadual de Campinas

■ GRACE CAROLINA CHAVES BULDRIN CHAUTZ

Universidade Estadual de Campinas

RESUMO

O presente artigo apresenta um modo de produção de dados na pesquisa narrativa, que tem sido nomeado pelo GEPEC/UNICAMP como “inventário da pesquisa”. Para isso, revisitamos produções do grupo, na tentativa de compreender como os pesquisadores têm produzido o acervo de materiais a serem analisados em suas práticas de pesquisa. Realizamos a leitura de teses e dissertações, elaboradas entre os anos de 2006 a 2016, totalizando 70 produções do grupo. Pudemos viver com cada autor seu peculiar percurso investigativo. O exercício de inventariar os dados da pesquisa nasce como sendo um procedimento metodológico que convida o pesquisador a revisitar a sua prática pedagógica, enquanto delinea a pesquisa no processo de investigação. Nesse percurso, em diálogo com teóricos, os pesquisadores têm a possibilidade de, ao se debruçarem nos documentos catalogados, não só tomar consciência do saber da experiência construído como também sustentar sua ação de inventariar. Ao finalizar a organização dos dados e as reflexões advindas do processo, concretiza-se uma parte da pesquisa, constituindo-se uma possibilidade de investigação narrativa que produz sentidos outros à produção de conhecimentos, em diálogo com os saberes do cotidiano escolar e acadêmicos.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa. Inventário. Dados. Fontes de informação.

ABSTRACT

RESEARCH INVENTORY: A POSSIBILITY OF ORGANIZING RESEARCH DATA

The present article presents a way of producing data in narrative research, which has been named by GEPEC / UNICAMP as “research inventory”. To do this, we revisit the group’s productions, in an attempt

to understand how the researchers have produced the collection of materials to be analyzed in their research practices. We carried out the reading of theses and dissertations elaborated between the years 2006 to 2016, totaling 70 productions of the group. We were able to live with each author his own investigative path. The exercise of inventorying the data of the research is born as a methodological procedure that invites the researcher to revisit his pedagogical practice, while delineating the research in the research process. In this course, in dialogue with theorists, researchers have the possibility of not only becoming aware of the knowledge of experience built, but also of sustaining their inventory action. At the end of the organization of the data and the reflections resulting from the process, a part of the narrative research materializes, constituting a possibility of narrative investigation that produces other senses to the production of knowledge, in dialogue with the everyday scholarly knowledge and academics.

Keyword: Narrative research. Inventory. Data. Information Sources.

RESUMEN

INVENTARIO DE PESQUISA: UNA POSIBILIDAD DE ORGANIZACIÓN DE DATOS DE UNA INVESTIGACIÓN

El siguiente artículo presenta un modo de producción de datos en la investigación narrativa, que ha sido nombrada por el GEPEC/UNICAMP como “inventario de la investigación”. Para ello, revisamos producciones del grupo, en el intento de comprender cómo los investigadores han producido el acervo de materiales a ser analizados en sus prácticas de investigación. Realizamos la lectura de tesis y disertaciones elaboradas entre los años de 2006 a 2016, totalizando 70 producciones del grupo. Hemos podido vivir con cada autor su peculiar itinerario investigativo. El ejercicio de inventariar los datos de la investigación nace como un procedimiento metodológico que invita al investigador a revisar su práctica pedagógica, mientras delinea la investigación en el proceso investigativo mismo. En este recorrido en diálogo con teóricos, los investigadores tienen la posibilidad de, al inclinarse en los documentos catalogados, no sólo tomar conciencia del saber de experiencia construido sino también sostener su acción de inventariar. Al finalizar la organización de los datos y las reflexiones provenientes del proceso, se concreta una parte de la investigación narrativa, constituyéndose una posibilidad de investigación narrativa que produce sentidos otros a la producción de conocimientos, en diálogo con los saberes de lo cotidiano escolar y académicos.

Palabra clave: Investigación narrativa. Inventario. Datos. Fuentes de información.

Introdução

Fazer o inventário vos digo
Que é uma tarefa complexa
Tenho de papéis com recado
A lista de presença impressa.

Wilson Queiroz (2012, p. 203)¹

A pesquisa narrativa parece ao pesquisador uma tarefa preme de vida. Ao tecê-la em tramas, que lembram, muitas vezes, um partilhar na e com a vida, sentida ao vivo e em cores, surgem contornos intensos e suaves que se revelam imponentes no momento de narrá-la. Neste artigo, pretendemos abordar um desses contornos – o “inventário da pesquisa” – quando o mesmo acontece no tear da produção “narrativa”.

Essa escolha, entre tantos contornos possíveis neste tipo de pesquisa, sugere dizer que a vida de um investigador narrativo não é tão simples como pode parecer aos olhos daqueles que relutam em validar a investigação narrativa como uma opção metodológica de pesquisa no campo da educação. Paralelamente à trajetória de leituras, fichamentos, escrita de narrativas, é aconselhável que, no início do processo, se organizem informações que poderão converter-se nos dados/achados da pesquisa, uma vez que “os pesquisadores narrativos precisam reconstruir sua própria narrativa de histórias de pesquisa e estarem alertas para possíveis tensões entre aquelas histórias narrativas e a pesquisa narrativa que desenvolvem” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 80).

Inventariar o acervo de materiais para a pesquisa, como tem sido nomeada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação

¹ Wilson Queiroz é pesquisador do GEPEC e, em sua dissertação intitulada *De docência e militância: a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 2003 a 2007*, defendida no ano de 2012, produziu cordéis em que abordou, em alguns versos, a reflexão sobre a produção do inventário. As epígrafes deste artigo são compostas por alguns versos de seu cordel.

Continuada – GEPEC, é uma prática da investigação que muito tem contribuído para essa ação de reconstrução das histórias narrativas e que pode ser observada em várias dissertações e teses, revelando uma marca desse grupo.

Essa prática de inventariar informações para a investigação não é algo recente. Teve sua origem na tese da professora e pesquisadora Corinta M. G. Geraldi, denominada *Produção do Ensino e Pesquisa na Educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia*, defendida em 1993, com orientação do Prof. Dr. Milton José de Almeida. Desde então, ela vem ganhando formas, contornos e força nas diferentes produções do GEPEC.

Como um revisitar...

Estou indo buscar
Um pouco da minha história
Estou indo buscar
Revirando o baú da memória

Wilson Queiroz (2012, p. 3)

Morais (2006) dedicou um capítulo de sua tese de doutorado, intitulada *Percursos de uma experiência de formação continuada: narrativas e acontecimentos*, para mergulhar mais a fundo na compreensão dessa prática de investigação e das implicações desse ato de organizar os materiais de pesquisa no processo de formação do pesquisador. Capítulo que foi base para a escrita, em parceria com Prado, do artigo *Inventário – organizando os achados de uma pesquisa*, publicado na revista *EntreVer*, em 2011. Nesta publicação, os autores defendem a ideia do inventário como uma possibilidade de organização de dados de uma pesquisa e refletem sobre os limites e avanços que essa opção metodológica traz para o campo da pesquisa em educação.

Assim, mobilizados pelo desejo de ampliar as reflexões propostas pelos autores em 2011,

debruçamo-nos no percurso realizado por diferentes pesquisadores do GEPEC, entre os anos de 2006 a 2016. Para esse estudo foram analisadas 70 produções, entre dissertações e teses, disponíveis no Repositório Institucional da Unicamp² dos quatro orientadores que compunham o grupo na época.³ Desse conjunto, refinamos a busca para as pesquisas que continham o inventário, delimitando nosso campo de análise a 27 pesquisas.

Dialogar com essas produções nos permitiu observar o quanto essa prática de inventariar é muito maior que apenas catalogar os materiais de pesquisa como algo frio e distanciado. No processo de elaboração do inventário, os autores da pesquisa dão contornos únicos à ação investigativa, ao experienciar diferentes memórias produzidas no contato com inúmeros materiais constituintes do tema pesquisado. Para além de pontos comuns, foi possível conhecer as singularidades de cada pesquisador, neste peculiar exercício investigativo. As formas de organizar, como organizar, o que incluir, o que deixar de fora, dizem muito da história do sujeito pesquisador, porque são escolhas que contam de si, que desvelam e revelam: sofrimento, desencanto, encanto, paixão, medos de um *passadopresentefuturo*, de algo que foi, é e virá a ser.

Nas palavras de Lima (2003, p. 31), uma das pesquisadoras pioneiras a fazer uso dessa metodologia:

ao inventariar, é [...] necessário promover uma busca arqueológica, vasculhar baús, remexer os (guar)dados e recuperar sua história. Se, por um lado, as condições de produção dos dados e a distância do acontecimento no tempo dificultaram a arqueologia dos dados, por outro, possibilitaram a extraposição. Foi possível

2 Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/>>. Acesso entre os meses de abril e junho de 2017.

3 Professora Corinta M. G. Geraldí (1992 a 2007); Prof. Maria Carolina Boverio Galzerani (2013 a 2015, in memoriam); Prof. Ana Maria Falcão de Aragão (2003 até hoje) e Prof. Guilherme do Val Toledo Prado (1996 até hoje).

reencontrá-los pelo paciente gesto de recolher peças e remover-lhes o pó depositado pelo tempo; raspar de leve, camada por camada, e desvelar o que havia se acomodado embaixo delas; desfazer as nervuras do tempo que, propositalmente ou por acaso, se dobraram sobre o que precisava ser dito; organizá-las de modo a construir e reconstruir um sentido do todo a partir de cada fragmento, num jogo de contínuo cotejamento.

A partir do levantamento de várias contribuições tecidas no interior das pesquisas, pudemos ampliar o significado da palavra inventário, para além da ideia de ser uma relação dos bens pertencentes ou que pertenceram a alguém ou a alguma empresa; ou entendido como descrição minuciosa; registro; rol; relação; catálogo; lista, de acordo com os dicionários. Passamos a compreender o termo inventário como um procedimento metodológico que convida o pesquisador a revisitar a sua prática pedagógica, compreender e visitar escritos, imagens, objetos, suportes de lembranças, que fazem parte de sua história, por terem sido produzidos em tempos e lugares outros. Aprendemos com esse estudo que, mais do que fazer uma análise distanciada dos (guar)dados (GERALDI, 1993), inventariar significa senti-los em suas múltiplas ressignificações, que renascem na tessitura do texto, delineando para o pesquisador possíveis achados que contam de uma pesquisa, que acontecem ao se pesquisar.

Passamos a considerar também a produção do inventário como um processo transformador, porque os documentos não se limitam mais apenas ao pesquisador, mas também a quem mais queira se apropriar deles, no intuito de reinventá-los ou de, simplesmente, lê-los sem nenhuma pretensão.

Trata-se de um convite que permite tanto ao pesquisador como ao leitor o reencontro com um mundo conhecido, embora muitas vezes adormecido, outras tantas vezes esqueci-

do, em uma certa caixa de guardados, em cadernos num sótão escuro, ou entre milhares de arquivos digitais.

Reencontrar-se com esses materiais, que se configuram como documentos pela riqueza de informações e dados que trazem explícita ou implicitamente algo da temática a ser investigada, por vezes acaba sendo um ato muito maior que a própria pesquisa, principalmente para aqueles sujeitos que investigam a própria prática. Como diz Benjamin (1995), os materiais recolhidos nos diferentes tempos e

espaços podem ajudar a recontar as histórias a contrapelo.

Morais (2006, p. 241) brinca com a palavra inventariar e chega em “inventar-criar”. Agregue a qualidade de levantamento de informações à ação de criação, de algo que é particular para algo que é muito diferente do que é padronizado. Ao organizarem o inventário, os pesquisadores acabam sendo convocados a realizar um ato de criação para dar a ver e a entender de onde brotam, e por que brotam os sentidos para os dados da pesquisa.

INVENTARIAR, INVENTARiar, INVENTAR iar.

A brincadeira de Moraes (2006) nos instigou a ir além, e a continuar a pensar na polifonia da palavra inventariar.

INVENTARIAR, INVENTARiar, INVENTAR iar, in **VENTAR** iar, invent **AR** iar, inventa **RI** ar, invent **ARIAR**

Uma palavra aparentemente sem atrativos, como pode parecer o ato de fazer um inventário, principalmente quando o pesquisador narrativo se vê diante do desafio desta ação. Mas, por outro lado, uma palavra que carrega em si segredos, tal qual acontece ao pesquisador, ao se debruçar sobre os seus guardados.

Ao inventariar os dados da pesquisa, sejam aqueles que remetem à experiência vivida pelo pesquisador, na sua trajetória pessoal/profissional, sejam os dados que integram o *corpus* da pesquisa, precisamos deixar o **ar** circular por entre os documentos. Oxigenar papéis, lembranças, experiências, para então espalhar tudo aquilo que está ali juntinho, preso com uma fita de cetim, um *clipe*, ou num caderno fechado. Ao **ventar**, assoprar o **ar** sobre aquele mundo de informações, geralmente guardadas compactamente, cria-se uma grande bagunça, desorganização. Assim, perante este aparente caos após a ventania, feliz é o pesquisador que aprende a **rir** de si mesmo, que se alegra

ao encontrar caminhos e possibilidades e se desloca do incômodo ou do desespero inicial para a esperança proporcionada pela procura, pela busca de novos e outros sentidos. Hábil é aquele que consegue **ariar**, desbastar a grande enxurrada de documentos e identificar nos materiais de pesquisa os mais propensos ao desenvolvimento da investigação, assim como faz o jardineiro, ao limpar as árvores de ramos velhos ou frutos em excesso, para propiciar o nascimento de novos ramos e novos frutos.

Este saber da experiência (BONDIA, 2002) construído ao longo do processo de elaboração do inventário foi se tornando presente nas diversas dissertações e teses analisadas com maior ênfase a partir de 2006. Um saber narrado por diferentes vozes e nuances como pode-se observar nos trechos a seguir. Moraes (2006, p. 238) afirma que:

[...] preciso seria selecionar daquilo que eu tinha, uma parte – escolher o que do grande acervo guardado, receberia a identificação de

materiais da pesquisa. Isso implicava em duas ações de natureza distinta a produzirem ações de resultado complementares: separar, retirar do conjunto tudo que parecesse não tão necessário, para juntar, criando o conjunto de objetos da pesquisa. Tudo isso parecia razoável. Estava convencida do que tinha a fazer.

Serodio (2014, p. 332) nos revela que há:

Nos cadernos, marcas do que não posso esquecer, mas esqueci. Muitas... só ao ler de novo fui reconstituindo o passado que eu sonhava mudar, narrativas como se fossem propostas de pensamento, exercício de escolher palavras e perceber que me repito. Ou que o que penso não está nas palavras escolhidas. Ou sim, o que falta é dar-lhes uma ordenação adequada, garantindo a gramática.

Ou nas palavras de Frauendorf (2016, p. 26):

Organizando o meu inventário, por diversas vezes questionei-me sobre o sentido da árdua tarefa que estava fazendo. Árdua porque parecia sem fim e, por vezes, parecia que pouco me ajudaria em minha pesquisa. Durante essa organização a pergunta que mais me fazia era: por que estou fazendo isso? Será que não é perda de tempo ficar catalogando esse monte de arquivos?

Independente de quando ou como ocorre, esse sentimento de angústia, de aparente desalento, desordem, parece constituir o processo inicial de organização do inventário, para que, vencida essa etapa, o pesquisador possa percorrer com mais segurança novos trajetos, ampliando a noção do que pode ser um documento. E iniciar uma nova avalanche de reflexões: “Como juntar os montinhos? Por tempo! Qual? O linear, cronológico, por data? Mas algumas experiências são tão irrelevantes, tão triviais... OPA! será?” (CUNHA, 2010, p. 230)

As indagações, tão necessárias, tornam-se contornos imponentes que deslizam em busca da resposta à pergunta da pesquisa, que muitas vezes se torna ínfima diante da magnitude encontrada no ato de:

Figura 1 – Nuvem de palavras.⁴



O que descobrimos até o momento?

*O meu inventário já tem
Muita coisa pra me dizer
O desafio, contudo, porém
É poder sobre ele escrever.*

Wilson Queiroz (2012, p. 221)

Na maioria dos trabalhos lidos, o inventário de pesquisa é citado no corpo do texto e materializado ao final do trabalho, em forma de tabela, como anexo. Essa organização aparece com maior frequência nas produções de 2006 a 2016, perfazendo um total de 15 trabalhos dentre os 27 analisados. No entanto, a priori, não seguem um rigor, uma certa forma definida. Fica a cargo de cada pesquisador decidir como será sua tessitura e como apresentá-lo. Porém, o ponto comum observado é o lugar destinado a ele. Tal aspecto foi problematizado por Moraes (2006, p. 247), ao questionar: “Para terminar, gostaria de dizer que em anexo (porque sempre ao fim?) o inventário completo pode ser visitado. Coloco-o ao fim, sem ousa-

⁴ Quadro produzido a partir do link: <<https://www.wordclouds.com>>.

dia ainda de inverter a sua ordem naturalizada. Por quê?”

Entretanto, essa não é a única forma do inventário ser apresentado e, talvez como resposta à provocação de Morais (2006), nas produções a partir de 2006 é possível encontrá-lo como parte do texto da pesquisa, mesmo que ainda lhe seja destinado um lugar entre os anexos para expor as tabelas, as listas das relações de documentos analisados. Entre as 27 produções analisadas, 12 apresentam um texto de reflexão sobre o processo de confecção do inventário, como indicado a seguir:

Aos poucos vou compreendendo que o ato de inventariar surge no entremeio da narrativa como sendo uma opção metodológica de pesquisa em Educação. Em meus cadernos, o encontro sublime com a experiência e a narrativa, que me possibilitaram ver/viver/sentir a professora narradora de outrora no porvir do agora [...]. (CHAUTZ, 2017, p. 53)

Ou como afirma Cunha (2010, p. 230):

O guardado dos outros é sempre interessante, você vai criando a criatura/fato inventariada a cada descoberta. Mas o SEU inventário é um horror!

Você se vê frente ao seu passado pelos seus restos, sem o seu arsenal de desculpas que rodeavam o dado, o resto, o detalhe importante que... Meus cadernos de escola!

Nunca joguei fora um caderno e nem guardei; eles desapareceram da minha vida, ou vista, em algum momento por obra do Saci, do espírito santo ou de minha pessoa, que pode ter perdido, ou, em algum momento de lucidez, jogado fora.

As reminiscências vislumbradas compõem a proposta do “inventário de pesquisa”. Ao inventariar os achados, o pesquisador pode ver porque estes achados se materializam diante dos seus olhos, pode tocá-los e revivê-los. São materiais que convidam a novas narrativas, que buscam novas leituras do passado ali re-

memorado. Quão solitário e belo é o interior de uma reminiscência do vindouro! Diz Morais: “[...] um inventário ao mesmo tempo em que tem uma função conservadora, pode ter também uma importante função emancipadora, pois possibilita uma certa forma de (re)conhecimento (2006, p. 241)”.

Outra descoberta interessante, e que pode ajudar novos pesquisadores, na tentativa de compreender as razões para esse procedimento metodológico ser relevante para a pesquisa narrativa ainda no aspecto da organização, é que os documentos catalogados eram basicamente:

- referentes a materiais que dizem da história do pesquisador, recolhidos ao longo de toda sua trajetória, principalmente nas pesquisas cujo foco é a autoinvestigação ou a investigação da própria prática profissional;
- referentes aos documentos que integram o *corpus* da pesquisa, principalmente nas pesquisas que analisam a cotidiano escolar, a partir do envolvimento de outros sujeitos.

Por fim, alguns autores, ao catalogarem os documentos, fazem referência aos dois momentos, unindo, em seu inventário, o material produzido antes da pesquisa aos documentos que integram o *corpus* da mesma.

O que leva o pesquisador a fazer o inventário? Onde buscar inspiração para vencer o comodismo?

*Estou indo buscar
Tudo que já sinto forte
Estou indo buscar
Uma história que me dê suporte*

Wilson Queiroz (2012, p. 4)

A produção do inventário parte, na maioria das vezes, da indicação do orientador que

aconselha seus orientandos a inventariar o acervo de materiais de pesquisa por compreender que a organização desses materiais auxilia na sistematização da própria pesquisa.

Para a pesquisadora Chautz (2017, p. 86-90), este processo foi cercado de momentos de encantamento. Em sua dissertação, ela narra o seu feliz encontro com os seus (guar)dados, que permitiram avivar memórias e intensificar sentimentos, vivendo em sentidos o percurso que responderia, ou não, a sua pergunta de pesquisa. Cadernos resgatados de um sótão empoeirado, que, ao serem **inVENTAR**izados, trouxeram para o âmbito da pesquisa o arejar da vida vivida na escola.

[...] Ao resgatar meus Cadernos Refúgio e fragmentos de experiência, registrados em meus trabalhos da graduação, do sótão empoeirado, pude revisitá-los em longos dias, mergulhando em um universo só meu. Em um universo de linhas manuscritas e vividas, registros de uma história que avivou a memória e intensificou os sentimentos. Ao longo dessa visita encontrei a resposta quando em meu projeto de pesquisa escrevi que estaria fazendo uma “pesquisa manual”. Uma pesquisa de escritas feitas à mão e tomadas de significados que me perfaziam, todas encontradas em meus Cadernos Refúgio.

Segundo Walter Benjamin (1987, p. 197), ‘a experiência da arte de narrar está em vias de extinção’, uma vez que com a rapidez e volume da informação as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Assim sendo, a narrativa que tem em suas raízes o trabalho manual, comparado ao de um artesão, por Benjamin, hoje está quase extinta pelo trabalho industrial, uma vez que a praticidade e a rapidez imperam em nossa sociedade contemporânea e capitalista [...].

O exercício de inventariar me remeteu ao exercício de colher, sendo assim, meu primeiro exercício fora ler os registros aleatoriamente, sem uma ordem pré-determinada. A medida que folheava os cadernos, escolhia um trecho e lia, revivendo aqueles momentos que moram dentro de mim. Assim transcorreu o exercício, sem pretensões. Confesso que por muito tempo tudo

era nebuloso. O que estaria buscando naquelas marcas? Separei tudo em caixas e levei para o sótão novamente. Fora como guardar para não enfrentar novas possibilidades de reflexão.

Depois de longos dias pensava que teria que revisitá-los e o dia estava próximo. Todas as vezes que subia as escadas, sabia que os cadernos estavam lá, à minha espera. Ao penetrá-los novamente, resolvi lê-los na sequência. Escolhi o ano de 2008. Primeiro ano após a formatura da graduação, agora, professora iniciante. É como se tivesse aprendido a andar. Fora o encontro entre professora e seus alunos, sem a presença acalentadora da academia, com suas propostas de leitura e formação. As palavras borbulhavam e logo eram impressas no papel.

Antes desse encontro fulminante com meus cadernos, tinha a ideia de que era uma professora bem diferente no Ensino Fundamental. Ao término da leitura do Diário de 2008, começou um processo de desconstrução de alguns sentidos que se resignificaram. Descobri que não foi a prática na Educação Infantil que me fez a professora que sou hoje; que a necessidade da escrita nasceu da minha busca em saber o que as crianças queriam e precisavam aprender – não seguia livros, mas pesquisava nos livros; mostrou a maneira que me apropriei da autonomia pedagógica que existe na escola pública, e como gerir o espaço da sala de aula.

Digo desconstruí, pois tinha absoluta certeza de que tinha uma prática eminentemente sistematizada e desejei voltar para o Ensino Fundamental, imbuída pela prática da Educação Infantil, na tentativa de fazer diferente. Mas, descobri com a leitura do Caderno Refúgio de 2008, que já havia tido uma prática diferenciada no Ensino Fundamental e que na verdade a constatação não era essa, mas o fato de que eram as crianças que me moviam a uma prática e eu buscava desvendar essa prática, narrando.

Através dessa experiência de inventariar, abri o baú da compreensão sobre o meu ato de professorar.

Me lembro que ao ser indagada por uma colega professora que insistia em dizer que a capacidade de escrever é um “dom”, me perguntando

se desde a infância eu tinha o hábito de escrever, lhe contei sobre os cadernos e diários que havia produzido até então. A colega professora logo confirmou sua tese de que a escrita seria de fato um “dom”, utilizando-se dessa fala para justificar a ausência de escrita dos professores na escola.

O pensamento dessa professora a respeito da escrita me intriga e me move a percorrer a pergunta da minha pesquisa, que aponta para uma escrita narrativa do cotidiano que potencializa uma prática transformadora e singular.

Retomando a reflexão sobre a ação de inventariar, é permitido aqui dizer que se refere a um movimento de marcarmos um encontro conosco, sem que haja a possibilidade de voltarmos dessa experiência do mesmo modo que adentramos.

Ao mergulhar nos meus (guardados), pude reviver o período de cinco anos que sucederam à minha saída do curso de magistério, onde me recusei a pensar na possibilidade de ser professora. Foi um período de negação de mim mesma. Talvez seria nesse período que aprendi a gostar dos paradoxos, intrigante e constituinte da profissão docente.

Mas, nesse mergulho as voltas da emergência e imersão, pude constatar o quanto a escrita me conta, me revela e me traduz para que eu possa vir a saber sobre quem sou nessa caminhada de busca profissional e pessoal, porém, ao iniciar esse debruçar ao inventariar, pude comprovar o quanto essa busca não tem um fim, mas sim um início possível. Afinal, como divaga Manoel de Barros ‘me procurei a vida inteira e não me achei’.

Ao mergulhar nas escritas e procura de mim mesma no ato de inventariar, me encontrei com materiais que contam da minha constituição docente. Tudo, cada cartinha das crianças, cada foto, cada vídeo, cada dedicatória das minhas professoras nos trabalhos da faculdade, cada ensejo de produção com as crianças, contam sobre quem sou nesse processo. O meu primeiro rabisco na escola. Minha saia azul e meu tênis ‘conga’ azul marinho. Tudo se constitui na professora que sou. E como inventariar as lembranças? Talvez, contando-as no memorial de

formação.

Agora pude compreender os conselhos do professor Guilherme e da colega de grupo de pesquisa Heloísa ao me dizerem que eu deveria re-visitatar meus escritos e inventariá-los. Naquele momento não pude ter a dimensão temporal do que significavam aquelas palavras. Escrever sobre os escritos? Indagações inundavam minha mente. Afinal, são 37 anos de vida e 10 anos de docência, sem contar a complexidade impetrada pelos percalços da vida.

No contorno e no entorno dessa narrativa, é possível observar que o foco de reflexão, desencadeado na pesquisadora, ao rever seus (guardados), está relacionado a um processo de tomada de consciência do que lhe constituía como docente: ao mergulhar nas escritas e na procura de si mesma, no ato de inventariar, a pesquisadora encontrou-se com materiais que contam da sua própria constituição docente. Um processo árduo e solitário, mas que certamente propicia a descoberta de diversos sentidos sobre a constituição pessoal e profissional dos professores e profissionais da escola. No caso desta pesquisadora, assim como para Lima (2003, p. 32):

A memória também foi considerada como fonte. Ela está prenhe de sentimentos e de significados construídos nos acontecimentos. São significados que não se fixam, pois, a cada retorno ao acontecimento – lembrança –, novos matizes se acrescentam à memória do fato, fazendo lembrar/esquecer outros.

Entretanto, apesar da orientação, do estudo, de conselhos dos colegas, das gratas experiências vividas por alguns pesquisadores, inventariar nem sempre tem sido um procedimento imediatamente aceito pelo pesquisador não só pelo trabalho artesanal que envolve, mas também pelo trabalho emocional, afetivo, que este ato provoca.

Arrebanhando dados que deverão me ajudar a entender o que faço quando ensino, para ler o

que dizem os alunos e escutar melhor suas músicas, penso também me encontrar [...]

[...] Muitas das coisas que me lembrei, não encontrei. Muitas das coisas que tinha esquecido, pude ver que aconteceram! (SERODIO, 2014, p. 332)

Em sua narrativa, Frauendorf (2016) conta que, ao invent**ARIAR**, descobriu como ir desbastando seu grande acervo, a fim de identificar os materiais de pesquisa. Para ajudar a explicar o que viveu ao longo deste processo de produção do inventário utiliza o trabalho de Sísifo⁵ como metáfora.

É sabido que, no caso deste personagem, a tarefa de empurrar pedra morro acima lhe é dada para castigá-lo por ter enganado a morte, algumas vezes, e ter contrariado a ordem suprema. Assim, fazer o mesmo movimento, repetidamente, é a forma encontrada pelos deuses para puni-lo, uma vez que se trata de um trabalho rotineiro, interminável, sem razão de acontecer, justamente porque quando parece terminado é necessário recomeçá-lo. Segundo a pesquisadora, olhar para a tarefa de organizar o inventário como um castigo eterno era uma perspectiva que aos poucos foi tomando outros sentidos, foi se transformando, a cada nova subida de montanha, como pode ser observado no trecho de sua longa narrativa que tematiza o inventário:

[...] Especificamente em meu caso, praticamente todo meu acervo está no computador. Ao inventariar meu material, constatei no final que transitei por 3.320 Arquivos, 111 Pastas. Mas o que desse material seria relevante para a pesquisa? O que selecionar?

O mito de Sísifo sempre mexeu comigo e a imagem que tinha era apenas o movimento de ida, a subida da montanha. Porém, a leitura do poema 'Como se desce uma montanha', no livro Sísifo desce a montanha de Affonso Romano

5 Tarefa de Sísifo: empurrar uma pedra de mármore montanha acima até que ao chegar ao topo ela teima em voltar para o início.

de Sant'Anna (2011), me apresentou um ângulo diferente: o autor inicia nos provocando, ao dizer que descer 'não é mais fácil nem menos perigoso do que subir — é diverso'. E arremata dizendo que 'a sensação ao descer é de complemento e não de vertigem, pois descer é outra arte'. Claro que se ele sobe e está condenado a empurrar a grande pedra morro acima, então ao chegar ao cume ele tem que descer. Como desce? Como sobe? Sempre faz o mesmo caminho? O que é mais difícil: subir empurrando uma pedra ou descer cuidando para não ser atropelado por ela? Será que ele pensou em diferentes estratégias a cada vez que precisava descer? Ou isto não estava em suas mãos, pois a gravidade se encarregava dessa tarefa? E subir? Em que medida essa tarefa tornou-se um processo de aprendizagem e descobertas sem fim, mas que, certamente, impactavam de uma forma ou outra a nova trajetória a encarar? Será que Sísifo fez disto uma experiência, como nos diz Larrosa (2014) a partir da ideia de que ao realizar esta ação algo podia lhe tocar, inspirar, provocar tremores? Eu acredito que sim, porque por mais que o fizesse todo dia, havia essa possibilidade. E nesse sentido deixaria de ser um castigo para se tornar uma aventura, um desafio? Será que a forma como olhamos para esta tarefa – um simples acontecimento ou experiência – é o que a coloca como castigo ou possibilidade?

Enfim, essa narrativa já me perseguia nos meus momentos de graça e dor durante meu trabalho como formadora e, novamente, como pesquisadora retornou à minha mente com força durante o processo de organização do meu inventário. Eu, pesquisadora, recorri ao eu, formadora, e pedi-lhe emprestada sua metáfora. Apelei a Sísifo em busca de dar sentido a esta tarefa. Na primeira 'subida morro acima' abri meu grande acervo, e me desesperei quando notei a quantidade de documentos que tinha guardados em meu computador desde quando era professora. Como dar conta de analisar todo aquele material, o que olhar, como olhar? À primeira vista tudo parecia importante.

A conversa com colegas que também estavam vivendo esse processo e a análise de outros inventários de pesquisa utilizados por pesquisadores do grupo – como Cunha (2006), Ferreira

(2013) e Proença (2014) – me ofereceram pistas e ideias do caminho que poderia percorrer, mas ainda ficava insegura sobre o que excluir sem correr o risco de ‘mutilar um acervo que constitui nossa própria experiência’ (PRADO e MORAIS 2011, p. 144).

Na segunda subida – a partir da sugestão de meu orientador –, analisei documento por documento nas pastas referentes apenas a programas de formação continuada em que participei como formadora externa desde 2003. Essa trajetória foi um pouco menos sofrida que anterior, mas mesmo assim, ao abrir cada pasta para olhar os arquivos, era como se tivesse a longa caminhada morro acima para seguir. Ao finalizar sabia que haveria uma nova pasta a se abrir e, com isso, iniciar o processo todo novamente. Quanta insensatez: é o que me parecia!

Recorri à dissertação: Um olhar sobre a (complexidade da aula): componentes do trabalho pedagógico a partir de uma análise de uma professora sobre a sua própria prática, de Adriana Varani (1998), que contribuiu para que eu enxergasse com outros olhos essa árdua tarefa. Sua pesquisa, assim como a minha, tinha como objetivo olhar e analisar a própria prática enquanto continuava professorando. Ao refletir sobre o seu processo como formadora de alunos do Magistério, a pesquisadora voltou sua atenção para registros, gravações, nos quais podia analisar sua linguagem, seus gestos, suas escolhas de atuação e decisões. E o quanto isso se articulava ao seu discurso teórico, a suas ideias tão defendidas em diferentes espaços. Ler as análises sobre si mesma – a partir das categorias que elencou – abriu um horizonte de possibilidades para mim. Trouxe uma luz para o que eu poderia buscar em meus registros. Ou seja, perseguiria situações de interlocução com as pessoas, lugares, tempo com que interagi e que contribuíram na minha constituição como formadora.

Mais confiante, recomecei um novo processo ao analisar a pasta de determinado programa. Passei a renomear os documentos já incluindo informações que julguei serem pertinentes para me ajudar a identificar o que, daquele grande conjunto, parecia razoável (informações como data, um nome para a ação realizada, local onde isso se deu e outras). É importante esclare-

cer que os documentos já eram nomeados, mas não havia um padrão. Para não me perder nessa seleção criei um novo repositório chamado INVENTÁRIO.

Nas primeiras vezes, eu transferi cada grupo de documento analisado para o repositório Inventário. Porém, levava um certo tempo por precisar ir de uma tela para outra, para depois localizar a pasta ou subpasta para a qual faria a transferência. Outra vez aquele abatimento, a certeza de que era um trabalho sem fim! E finalmente, num momento de descida da montanha, compreendi que poderia ser mais eficiente contando com a ajuda de um pen drive. O procedimento passou a ser o de abrir a pasta do programa (considere, caro leitor, que em alguns casos são mais de cinco anos de atuação), analisar os documentos e renomeá-los, e então copiar para o pen drive e, finalmente, fazer a transferência para a determinada pasta ou subpasta. Esta simples solução me encheu de esperança. ‘Consentiu-me contemplar essa sucessão de atos aparentemente sem nexos que se tornou meu destino, porque foi criado por ele [mim]’ (CAMUS, 1989, p. 88).

E assim passei a enxergar a tarefa de organizar o inventário como uma possibilidade. O percurso podia até ser o mesmo: abrir pastas ano a ano, subpastas, verificar repetidamente o que selecionar e o que deixar. Isto, caro leitor, à primeira vista pode parecer mesmo entediante; entretanto, esse caminhar foi se transformando e a cada nova pasta, novo programa vasculhado, minha subida morro acima era diferente: a descida segurando a pedra também foi se constituindo como uma etapa importante, uma vez que ‘descer com a pedra nos ombros pode ser leve’ (SANT’ANNA, 2011). A transformação se deu não só no que se refere à metodologia que fui desenvolvendo para tornar o processo mais ágil, como também ao tornar mais claro o critério de seleção a partir dos questionamentos que ia me fazendo: será que me assustaria, assim como Varani (1998), ao me perceber entre incoerências e a partir disso aprender? Em que medida o meu discurso como formadora é alienante? Em que medida como formadora deixo-me alienar pelo discurso do outro?

Em muitos momentos dessa caminhada parei para apreciar a paisagem ao redor, ou mesmo

para tirar uma pedra de meu caminho, para tomar fôlego, medir o tanto que faltava para chegar ao topo, olhar para trás e ver o que já tinha subido. Nesse movimento, fui me detendo nesses documentos, rememorando minhas relações com diversos interlocutores e contextos – porque foram muitos municípios, regiões, escolas... muitas pessoas. Mas: e Sísifo, será que ele também podia fazer essas paradas? Teria ele prazo para realizar a tarefa? (FRAUENDORF, 2016, p. 27-30)

Em sua narrativa, a pesquisadora evidencia a dificuldade que teve de realizar a tarefa, assim como por vezes desejou desistir de fazê-la. Momentos de recusa, de aborrecimento, estão presentes em seu texto, revelados pela escolha de palavras como “insegurança”, “insensatez”, “desespero”, como no trecho: “me desesperei quando notei a quantidade de documentos que tinha guardados em meu computador desde quando era professora”.

Mas evidencia também a transformação que foi percorrendo. Revela como passou a reconhecer a relevância que inventariar os dados e guardados da pesquisadora tinha para buscar a si mesma: *E assim passei a enxergar a tarefa de organizar o inventário como uma possibilidade [...]*.

Certamente, o registro das reflexões e constatações acerca do processo percorrido pelo pesquisador, ao inventariar os dados de pesquisa mais que apenas listá-los, foi um grande ganho para as pesquisas do grupo.

Ao partilhar os procedimentos realizados e como os foi descobrindo, o pesquisador permite que o leitor tenha acesso a um conjunto de informações pouco evidenciado nas pesquisas, ou seja, acesse o processo percorrido por ele e não apenas o produto final, como geralmente tem ocorrido. Ao desvelar os meandros do ato de inventariar, cada autor/pesquisador expõe a relação estabelecida e os sentimentos evocados por esta ação. Revela-se pessoa e o quanto cada processo é

único, por isso tão rico e potente. Não há uma única forma para se fazer! Não há um único sentimento a viver!

Este ineditismo se dá porque, como observamos nas variadas pesquisas, está relacionado à temática do sujeito, assim como a organização do material é constituída a partir da história do sujeito.

Inventariar os materiais resulta em nós uma ampliação da noção de documento: não apenas a materialidade dos acontecimentos, mas também os discursos, as narrativas, os pequenos objetos, os materiais ordinários, insignificantes. Exige um trabalho paciente, de dias a fio, vendo e revendo lembranças. Ao debruçarmos-nos sobre materiais que posteriormente se transformam em inventário, nos debruçamos sobre nós mesmos. É inventariar nossa própria vida, nossa trajetória profissional e pessoal. (PRADO; MORAIS, 2011, p. 151)

Assim, o arejar da investigação, a partir dos materiais da vida pessoal e profissional, propicia a produção de novos sentidos tanto para o vivido como para a temática investigativa que nos orienta na produção do conhecimento científico.

No diálogo com autores, a sustentação da ação de inventariar

Conceitos por vezes
Não é fácil definir
Algumas questões pautadas
Vão em aberto por aqui.

Wilson Queiroz (2012, p. 222)

Mas não são apenas conselhos, orientações e saberes da experiência que circundam e sustentam a produção de um inventário. Para esta análise, são convidados teóricos que ajudam o pesquisador a dialogar com o material a partir do conhecimento construído por eles e assim enxergar, lidar, compreender coisas que

sozinho não conseguiria e, conseqüentemente, produzir um novo conhecimento.

A escolha desse referencial teórico não é aleatória e nem independente do processo de pesquisa. Ela justamente acontece em sintonia com o objeto desta última e a partir das experiências pessoais e profissionais do pesquisador.

Cunha (2010, p. 239) diz que:

Procurei fazer e pensar o meu inventário a partir destes ganhos de reflexão que Jacqueline e outras pesquisadoras do GEPEC escreveram, mas a partir da leitura do texto 'Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências', de Boaventura de Sousa Santos (2002) passei a reolhar meus guardados de outra forma, tentando enxergar o que faltava nelas, o que não guardei, o que não encontrei, o que ausentei, transformando em categorias de meu inventário as ausências e emergências dos meus catálogos: quais foram as coisas silenciadas? as pistas que estão por perto, mas parecem não se encaixar em nada, é um recado de pouca importância, mas que guardamos, guardamos... por que guardamos? as experiências ausentes foram silenciadas porque não soavam modernas, bonitas, contemporâneas ou oficiais?

Já Morais (2006, p. 240-241) recorre a Morin (1990) para ajudá-la em seu processo de reflexão disparado pelo inventário e conseqüentemente sobre si mesma:

Meu inventário, portanto, revela minhas próprias contradições, limites, inconclusões, incertezas, imprecisões. Ele é o produto e o processo de alguém que está em busca de um modelo que reconheça e incorpore a possibilidade de pensar o conhecimento de maneira compartilhada e complexa. Em busca. Não em chegada. [...]

Mas, como afirma Morin, *conhecer é produzir uma tradução da realidade* (1990: 161). Sendo tradução, será então uma (re)leitura e uma (re)escrita da experiência vivida pois *somos co-produtores do objeto que conhecemos* (MORIN, 1990: 161). Os dados da pesquisa, portanto, não são os elementos objetivos sob determina-

da disposição, mas uma criação do sujeito que pesquisa, uma quase ficção.

Bakhtin, no livro *Estética da criação verbal*, faz uma referência à palavra "inventário". Está em um trecho em que discute o "texto" e as ciências humanas, afirmando que onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento. *Textos*, para Bakhtin (2011, p. 307), "são pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos":

O pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre pensamentos dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões, signos atrás dos quais estão os deuses que se manifestam (a revelação) ou os homens (as leis dos soberanos do poder, os legados dos ancestrais, as sentenças e enigmas anônimos, etc.). O *inventário*, por assim dizer, cientificamente exato dos textos e a crítica dos textos são fenômenos mais tardios (trata-se de toda uma reviravolta no pensamento das ciências humanas, do nascimento da desconfiança). A princípio era a fé, que exige apenas compreensão – interpretação. Independente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida. (BAKHTIN, 2011, p. 308, grifo nosso)

Compreendemos que confeccionar um inventário significa um desafio para a grande maioria dos pesquisadores, pois estes não devem ser trazidos para o texto da pesquisa, apenas na configuração de "dados sem vida", para serem apresentados em tabelas, mas como narrativas do percurso. Chautz (2017, p. 55) nos convida a pensar a partir desta citação de Bakhtin:

Como inventariar a vida? É aí que esse fragmento de Bakhtin me ajuda, pois toma o 'texto' como ponto de partida da pesquisa e isso me permite no corpo da dissertação, 'inventariar'. Não para comprovar nada, mas para trazer a vida vivida e sentida no limiar das palavras.

Além de Bakhtin, encontramos nas palavras de Walter Benjamin (1995, p. 239-240, grifo

nosso) um convite ao ato de escavar-se, sem temer o que irá encontrar. Desse modo, o pesquisador passa a ser visto como um arqueólogo de si mesmo, ao inventariar os “guardados e achados da pesquisa”. A memória deixa de ser coadjuvante, nesse processo, e passa a ser protagonista, por ser compreendida como importante fonte de informação:

A língua tem indicado inequivocamente que a memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois “fatos” nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador. E certamente é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho. Assim, verdadeiras lembranças devem proceder informativamente muito menos do que indicar o lugar exato onde o investigador se apoderou delas. A rigor, épica e rapsodicamente, uma verdadeira lembrança deve, portanto, ao mesmo tempo, fornecer uma imagem daquele que se lembra, assim como um bom relatório arqueológico deve não apenas indicar as camadas das quais se originaram seus achados, mas também, antes de tudo, aquelas outras que foram atravessadas anteriormente.

Certamente, o leitor, ao compreender a relevância de trazer à tona as memórias a fim de enxergá-las com olhos distanciados, de refletir sobre o impacto dessas lembranças e a relação destas com a vida pessoal e profissional e no

que esta se tornou, deve estar se perguntando: mas como é possível registrar memórias? De quais registros lançar mão, para desvendar as memórias que não fazem parte de nosso acervo material? Além de fotos, como recuperar fragmentos de uma infância, experiências no curso de magistério – momentos vividos, mas não escritos? Como resgatar a experiência de um passado, de uma infância e adolescência, a partir de uma outra perspectiva, a adulta? Como rememorar? O que rememorar?

Para isso, o Memorial de Formação (PRADO, FERREIRA; FERNANDES, 2011) surge como outra prática de investigação, relevante e potente, no contexto da pesquisa narrativa, por permitir a reconstrução dessas histórias que são evocadas pelo movimento de encontrar-se consigo mesmo a partir da análise dos documentos da pesquisa. É um caminho para tornar público algo que era privado e que fazia parte apenas das lembranças do pesquisador. Porém, este tema merece um outro artigo.

Arremate de ideias

Transformar em poesia
Uma experiência marcante
Dizer do quanto foi feito
E do que vem adiante.

Wilson Queiroz (2012, p. 222)

A relevância de organizar e inventariar os dados foi sendo desvelada na maioria das pesquisas analisadas, paulatinamente, contribuindo para com o processo de autoformação de cada sujeito, cada pesquisador. Ao refletirmos sobre o propósito de fazer o inventário, concordamos com Clandinin e Connelly (2011, p. 122):

Nossos textos de campo do dia da viagem, inalterados com o passar dos anos, não influenciados por memórias e experiências interventoras, pode mostrar uma imagem mais complexa, talvez até mesmo diferente dos acontecimentos

daquele dia [...]. As notas de campo, as fotografias, os trabalhos escritos pelos estudantes, as notas de planejamento dos professores são todos textos de campo que nos ajudam a adentrarmos em uma observação fria dos eventos que são lembrados de forma apaixonada.

Ao finalizar a organização do inventário, apenas concretizamos uma parte da pesquisa narrativa, visto que o grande desafio como pesquisador não está na coleta de informações somente, mas em produzir o texto de pesquisa a partir dos textos de campo. Um deslocar-se movido a responder perguntas sobre o significado, a relevância social e o propósito de tudo isso. Um deslocar-se em busca de uma pista para a pergunta: quem sou eu?

E na busca por si mesmo, seja no âmbito pessoal e profissional, no contexto de uma pesquisa narrativa, voltar-se para o passado, na perspectiva benjaminiana, é sair do presente orientado pelo futuro, movimento posto pela questão de pesquisa que, ao associar a pergunta – quem sou eu? – possibilita que encontremos em nossas próprias reminiscências, os muitos **eus** que nos habitam e que podem colaborar para a produção de respostas no contexto de nossas investigações no âmbito educacional.

Perguntas e respostas que, mais do que indicarem um caminho, estão abertas para produzir novos sentidos à ação de inventariar os (guar)dados e produzir conhecimentos a partir do profícuo diálogo entre os saberes do cotidiano escolar e os saberes acadêmicos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Infância em Berlim por volta de 1900**. In: _____ . **Rua de mão única**. Obras escolhidas, v. II. Tradução de Rubens R. Torres Filho e

José Carlos M. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 71-142.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [online], Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acesso em: 26 out. 2017.

CHAUTZ, Grace Caroline Chaves B. **Abrindo os cadernos da professora que pesquisa a própria prática: escrita narrativa e produção de conhecimento**. 2017. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa e histórias na pesquisa qualitativa**. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: Edufu, 2011.

CUNHA, Glória P. **SONORIDADES DO SUL: ausências, emergências, traduções e encantaria na educação**. 2010. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

FRAUENDORF, Renata Barroso de S. **A voz de uma professora-formadora que se inventa e reinventa a partir da/com/na escola**. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

GERALDI, Corinta Maria G. **Produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia**. 1993. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

LIMA, Maria Emília Caixeta C. **Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em química**. 2003. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MORAIS, Jaqueline de Fátima S. **Percursos de uma experiência de formação continuada: narrativas e acontecimentos**. 2006. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Dulce Matos. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

PRADO, Guilherme do Val T.; MORAIS, Jaqueline de Fátima S. Inventário – organizando os achados de uma pesquisa. **EntreVer**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 137-154, 2011.

PRADO, Guilherme do Val T.; FERREIRA, Claudia Roberta.; FERNANDES, Carla Helena. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 143-153, set./dez. 2011.

QUEIROZ, Wilson. **De docência e militância: a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 2003 a 2007**. 2012. 381 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Sísifo desce a montanha**. Editora Rocco, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, 2002. Disponível em: <www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.

SERODIO, Liana Arrais. **Composição musical, interpretação e escuta: uma aproximação semioética para a didática da música na escola básica**. 2014. 396 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2014.

Recebido em: 16.11.2017
Aprovado em: 05.02.2018

Guilherme do Val Toledo Prado é Doutor em Linguística Aplicada em Ensino de Língua Materna pelo Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Professor do Departamento de Ensino de Práticas Culturais (DEPRAC), Faculdade de Educação, UNICAMP. Livre-Docente na Área de Educação Escolar. Coordenador do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. e-mail: gvptoledo@gmail.com

Rua Papa Leão XIII, n.14, casa 11, Bairro: Real Parque, Campinas, S.P., CEP: 13082-793, (19) 3325-8254 e (19) 99731-8714.

Renata Barroso de Siqueira Frauendorf é Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Formadora do Instituto Avisa Lá. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP. e-mail: rsfrauendorf@globo.com

Grace Caroline Chaves Buldrin Chautz é Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Orientadora Pedagógica da Rede Municipal de Campinas. e-mail: gbuldrin@gmail.com

COORDENADAS DEL VIDEO AUTOBIOGRÁFICO.¹

EL RELATO DE LA EXPERIENCIA DE VIDA MEDIADA, MEDIÁTICA Y MEDIATIZADA

■ DIEGO LEANDRO MARÍN OSSA

Universidad Tecnológica de Pereira

RESUMEN

En este artículo se plantea un marco general del video autobiográfico y la experiencia de vida mediatizada, para ello se hacen distinciones, se señalan límites y posibilidades, pero sobre todo se establecen relaciones entre los actos de ver y mirar, los actos de relatar, narrar y contar, las nociones de historia (*story*) y de Historia (*history*), en la antigua discusión entre lo que es mito y lo que es logos, lo que es verdad, falsedad, mentira y realidad. También se plantea la idea de medio más allá del contexto comunicativo, y se ubica la discusión en los contextos formativos e investigativos, para ello se plantea que medio es algo que está entre dos elementos: en la mitad de una relación que puede ser entre el emisor y el receptor, el profesor y el estudiante, el sujeto que conoce y el objeto de su conocimiento. Luego se hacen distinciones entre videoautobiografía y video autobiográfico, y se plantean ideas de cómo estas dos formas de pensamiento videográfico aportan a la construcción de la conciencia de sí, al yo histórico reflexivo y se expresan en las coordenadas espacio temporales en las que se representa el yo. Además se plantea una definición de autobiografía en la que en lugar de hablar de autor y narrador, se habla de autobiógrafo que es quien adquiere y desarrolla las habilidades y la conciencia de sí, por medio del relatar y el reflexionar lo vivido, lo recordado y lo relatado. Para finalizar se exponen ideas en relación con la experiencia mediatizada desde el aprendizaje, los medios de comunicación, la sociología, y el lenguaje. A lo largo del texto se plantea una reflexión a cerca de si la interacción con las pantallas y las imágenes modifican nuestra mirada, nuestro pensamiento y nuestra existencia.

¹ El artículo es fruto de una reflexión sobre el video, el relato autobiográfico y la experiencia de vida mediatizada, y hace parte de un proceso que inicié con mi producción videográfica en el año 2003, la investigación que emprendí en el año 2007 y las publicaciones y ponencias realizadas en los CIPA de 2014 y 2016. También está relacionado con una de las líneas del grupo y semillero de investigación Edumedia-3 que inició labores en el año 2013 y que dirijo en la Universidad Tecnológica de Pereira, y con el proceso de tesis doctoral que vengo realizando desde 2016 con el Gabinete de Comunicación y educación, en el Doctorado de Comunicación y Periodismo de la Universidad Autónoma de Barcelona, donde estoy indagando *El relato (auto)biográfico como método para el desarrollo de habilidades (auto)expresivas y (auto)reflexivas de la competencia mediática*, bajo la dirección de José Manuel Pérez Tornero.

Palabras claves: Video autobiográfico. Relato autobiográfico. Experiencia de vida mediatizada. Mediación (auto)biográfica. Autobiógrafo.

ABSTRACT

COORDINATES OF THE AUTOBIOGRAPHICAL VIDEO. THE STORY OF THE MEDIATED, MEDIATIC AND MEDIATIZED LIFE EXPERIENCE

In this article a general framework of the autobiographical video and the experience of mediated life is proposed. For this, distinctions are made, limits and possibilities are pointed out, but above all, relationships are established between the acts of seeing and looking, the acts of reporting, narrating and telling, the notions of *story* and *history*, in the old case discussion between what is myth and what is logos, what is true, falsehood, lie and reality. The idea of means beyond the communicative context is also raised, and the discussion is located in the formative and investigative contexts, for which it is proposed that the medium is something that is between two elements: in the middle of a relationship that can be between the sender and the receiver, the teacher and the student, the subject who knows and the object of their knowledge. Then, distinctions are made between video-autobiography and autobiographical video, and ideas on how these two forms of videographic thought contribute to the construction of self-consciousness, to the reflective historical self and are expressed in the temporal space coordinates in which the self is presented. In addition, a definition of autobiography is proposed in which instead of talking about author and narrator, we speak of an autobiographer who is the one who acquires and develops the skills and self-awareness, through the narration and reflection of what has been lived, recalled and reported. Finally, ideas are presented in relation to the mediatized experience from the points of view of learning, the media, sociology, and language. Throughout the text a reflection is raised about whether the interaction with screens and images modifies our view, our thinking and our existence.

Keywords: Autobiographical video. Autobiographical story. Mediatized life-experience. (Auto)biographical mediation. Autobiographer.

RESUMO

COORDENADAS DO VÍDEO AUTOBIOGRÁFICO. O RELATO DA EXPERIÊNCIA DE VIDA MEDIADA, MEDIÁTICA E MEDIATIZADA

Neste artigo, propõe-se um quadro geral do vídeo autobiográfico e da experiência de vida mediatizada. Para tal efeito, fazem-se distinções, apontam-se limites e possibilidades, mas, acima de tudo,

se estabelecem relações entre os atos de ver e olhar, os atos de relatar, narrar e contar, as noções de estória (*story*) e História (*history*), na antiga discussão entre o que é mito e o que é logos, o que é verdadeiro, a falsidade, a mentira e a realidade. Propõe-se assim mesmo a ideia de meio além do contexto comunicativo, e localiza-se a discussão nos contextos formativos e investigativos, para o qual se propõe que meio seja algo que está entre dois elementos: no meio de uma relação que pode ser entre o remetente e o receptor, entre o professor e o aluno, entre o sujeito que conhece e o objeto de seu conhecimento. Seguidamente, fazem-se distinções entre vídeo-autobiografia e vídeo autobiográfico, e propõem-se ideias sobre como essas duas formas de pensamento videográfico contribuem para a construção da autoconsciência, para o Eu histórico reflexivo e são expressas nas coordenadas espaciais-temporais nas quais o Eu é apresentado. Além disso, propõe-se uma definição de autobiografia em que, em vez de falar sobre autor e narrador, fala-se em autobiógrafo que é aquele que adquire e desenvolve habilidades e autoconsciência, através da narração e a reflexão sobre o que foi vivido, lembrado e relatado. Finalmente, propõem-se ideias em relação à experiência mediatizada desde a aprendizagem, a mídia, a sociologia e a linguagem. Ao longo do texto propõe-se uma reflexão respeito de se a interação com as telas e as imagens modificam o nosso olhar, o nosso pensamento e a nossa existência.

Palavras-chave: Vídeo autobiográfico. Relato autobiográfico. Experiência de vida mediatizada. Mediação (auto)biográfica. Autobiógrafo.

Introducción

La palabra video viene del latín *videre* que significa yo veo, pero ¿es lo mismo ver que mirar?, si ver y mirar son actos biológicos y culturales, cognitivos y simbólicos que están íntimamente ligados a nuestras vidas, entonces ¿medios de comunicación audiovisual como el cine, la televisión y el video han modificado nuestra experiencia de vida?, ¿es posible conocer las maneras como se transforman nuestra mirada, nuestro pensamiento y nuestra existencia en interacción con las imágenes y las pantallas?

Para aproximarnos a algunas de las respuestas es útil abordar las pesquisas que nos proponemos a partir de la autobiografía en la

educación,² el método biográfico narrativo³ y la (auto)biografía en formación,⁴ en función de

- 2 El método explicado por José González Monteagudo (2010), es muy claro en su texto *La autobiografía educativa: formación, investigación y profesionalidad reflexiva*.
- 3 Considero que la explicación de Antonio Bolívar (2002), es clara y útil. Se puede consultar en su artículo *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos*.
- 4 El desarrollo de este método tiene orígenes en los años 80, pero en el CIPA Congreso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica ha tenido una amplia difusión a nivel mundial y se han generado publicaciones muy interesantes en la colección que se edita en cada congreso, la Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica (BIOgraph) es la principal promotora de este movimiento científico y académico. Para obtener más información al respecto se puede visitar la página <http://www.biograph.org.br>

nuestra experiencia de vida con los medios de comunicación, las imágenes y las pantallas.⁵

Una autobiografía de los medios en nuestras vidas aportaría elementos valiosos para abordar estas cuestiones, establecer distinciones y relaciones conceptuales, metodológicas, éticas y estéticas variadas, ricas y complejas.⁶

Aquí haré algunas distinciones y estableceré relaciones entre términos y conceptos, para contribuir a la discusión sobre video, relato, autobiografía y experiencia de vida mediatizada.

Ver y mirar

Desde un punto de vista se puede decir que la visión es biológica y la mirada es cultural,⁷ así una persona que carezca del sentido de la vista puede tener una mirada de su vida y del mundo, aprendida por canales táctiles, orales y auditivos, por medios como el habla, el cuer-

po, la escucha y sistemas de lectura y escritura como el Braille.

Pero no todas las personas que poseen el sentido de la vista y los otros sentidos, desarrollan una mirada del mundo lo suficientemente amplia para enfrentar los avatares del tiempo y de la historia incluida la de su propia vida.

Se pueden ver cosas y personas moverse o en su aparente quietud, cosas y personas que hacen ruido o parecen mudas, se pueden ver la luz y la sombra sin caer en la cuenta de que son parte de fenómenos como el ciclo del día y de la noche o la proyección de cosas y personas, de caras ocultas a la fuente luminosa.

También se pueden ver los ojos de otras personas sin experimentar mucha curiosidad por la sutileza de los cambios en el brillo y el tamaño de la pupila a lo largo de una conversación. “El ver busca cosas; el mirar, sentidos. Y si las ciencias naturales han mejorado las limitaciones de nuestro ver, son las ciencias de la cultura las que han conquistado y legitimado las diversas formas de mirar.” (VÁSQUEZ, 1992, p. 32).

Mirar requiere otra disposición. A mirar se enseña y se aprende. Ver corresponde a los mecanismos biológicos que posibilitan la supervivencia, mirar permite elaborar nuestras versiones y nuestras visiones de mundo y de existencia.

El ver es natural, inmediato, indeterminado, sin intención; el mirar, en cambio, es cultural, mediato, determinado, intencional. Con el ver se nace; el mirar hay que aprenderlo. El ver depende del ángulo de visión de nuestros ojos, el mirar está en directa relación con nuestra forma de socialización, con la calidad de nuestros imaginarios, con todas las posibilidades de nuestra memoria. (Ibid, p. 32).

Para ello de la socialización desde temprana edad,⁸ se obtienen elementos y de la cul-

5 Esta reflexión hace parte del proceso de investigación que emprendí en el año 2016, cuando inicié el Doctorado en Comunicación y Periodismo, con el Gabinete de Comunicación y Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona. El proyecto se está desarrollando en tres universidades: Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia, Universidad de São Paulo-Brasil y Universidad Autónoma de Barcelona-España, titula El relato (auto)biográfico como método para introducir a los estudiantes en el desarrollo de habilidades (auto) reflexivas y (auto)expresivas de la competencia mediática bajo la dirección de José Manuel Pérez Tornero. En diciembre tuve la oportunidad de compartir una semana de actividades formativas e investigativas en la Universidade do Estado do Rio de Janeiro, con los grupos de pesquisa Polifonía y Vozes da educação lo cual me dejó varios interrogantes que ahora abordo en este texto, gracias a las inquietudes que recogí de las investigadoras coordinadas por Inês Bragança.

6 Si bien es cierto que David Buckingham (2003), y otros han realizado algunas de las investigaciones en ese sentido desde la perspectiva de la Educación mediática, se requieren también las investigaciones con enfoques antropológicos y existenciales como complemento y articulación a los de corte semiótico y mediático. Sobre el autor se puede consultar el libro de su autoría, Educación en medios, en el que expone algunos asuntos de su experiencia en el sentido mencionado.

7 El profesor colombiano Fernando Vásquez Rodríguez escribió un bello ensayo titulado: Más allá del ver está el mirar. Pistas para una semiótica de la mirada, en el que explora con acertados ejemplos esta y otras distinciones.

8 Jerome Bruner (2013), junto a otros colegas suyos hizo estudios en este sentido que demuestran cómo

tura también: experiencias, signos, anécdotas, lenguajes, medios, una cantidad de recursos que hacen posible la elaboración de maneras de comunicarse entre sí mismo y el mundo, adquiriendo y compartiendo una serie de inventarios que dicen mucho de las personas: tradiciones, recuerdos, memorias, amores y desamores conservados en cartas, mensajes, álbumes fotográficos, videos caseros, diarios, objetos, canciones, poemas, huellas en la piel, imágenes de sí mismo en redes sociales, blogs y páginas personales, ombligos y hasta epita-fios que anticipan el último deseo de alguien para que sea cumplido después de su muerte. Los lenguajes para la vida y la creación,⁹ se funden en lenguajes para la supervivencia y para la existencia.

Se puede ver y se puede aprender a mirar, como también se puede ver a través de un visor y un lente y tomar fotografías, se puede filmar una película o se puede grabar un video, pero el solo registro de imágenes y sonidos no hace de un archivo audiovisual un relato, al menos no intencionado pues así como se aprende a mirar también se aprende a relatar. La visión a través de visores, lentes y pantallas podría denotar el dominio instrumental de una tecnología y sus interfaces, pero mirar implica adquirir y desarrollar visión de mundo.

La autobiografía con medios ayuda a esto pues desarrolla la mirada retrospectiva y en perspectiva, de una manera articulada al pensamiento audiovisual, nos permite usar filtros, cámara rápida y lenta, disolvencias, encua-

se elabora el Yo narrativo, por ejemplo en un análisis que hace junto a la doctora Joan Lucariello, de los soliloquios de Emmy grabados por sus padres cuando está dormida. En el artículo La invención del yo: la autobiografía y sus formas se explica en detalle el estudio.

9 El maestro Francisco Cajiao (1997), hace una bella reflexión sobre esto en su texto *Cosas, signos y lenguajes* publicado en la revista *La alegría de enseñar* Año 7 No.32 (Jul.-Sep.1997), en el que habla de los lenguajes para la vida y los lenguajes para crear, yo considero que también son lenguajes para la supervivencia y para la existencia.

dres, ángulos y movimientos de cámara en los procesos de recordación, como expresión de nuestro álbum fotográfico personal, de nuestro archivo de video casero, formas sonoras y visuales de nuestra memoria autobiográfica. Nuestras imágenes mentales ahora son la connotación de las imágenes audiovisuales con las que elaboramos nuestra experiencia de vida mediatizada.¹⁰

Un video casero puede decirnos muchas cosas de las personas que aparecen allí y podemos ver en este registro mucho más de lo que quiso transmitir la persona que lo grabó. Esas interpretaciones tienen múltiples posibilidades y también tienen sus límites.

Pero no es la cámara la que toma bellas fotos, o filma o graba, es el que mira quien impacta y deja en nuestra memoria visual los episodios y acontecimientos que llevamos con nosotros por largo tiempo, y para ello puede usar una cámara básica o de última generación, porque lo importante es qué se relata y cómo se relata más que los artefactos que se usan para ello.

Por estas razones en los estudios de medios de comunicación se habla de *punto de vista óptico* (encuadres, planos, ángulos...), y se habla de *punto de vista narrativo* (narrador, estructura narrativa...), los cuales se pueden identificar a partir de la manera como un relato está hecho por medio del lenguaje audiovisual y desde donde miran y narran el cineasta, el productor y el videasta. Un análisis del discurso y del contenido ya sea estructural, semiótico, antropológico, o de cualquier otro enfoque permite identificar estos y otros aspectos.

Pero solo una observación y una reflexión amplia permite descubrir de qué manera el punto de vista óptico y el punto de vista na-

10 John B. Thompson (2010), plantea una serie de cuestiones al respecto, he incluso distingue modos de experiencia en función de los medios, en su obra *Los medios y la modernidad*. Mas adelante trataré el tema con otros autores que entienden diferentes cosas cuando hablar de mediatizar.

rrativo, representan las coordenadas espacio temporales del yo.

Relatar, narrar, contar

Desde el punto de vista del pensamiento moderno se puede decir que en la Antigüedad la mitología representó la cosmovisión de los pueblos, sus relatos de fundación, de origen y de transición entre otros, cumplieron funciones organizativas y cohesionadoras. Aun hoy las mitologías contemporáneas y también de pueblos que conservan este acervo cultural organizan de manera simbólica su mundo a partir de relatos.

La historia de la división entre *mitos* y *logos* en los orígenes de las Ciencias Naturales y las Humanidades, tomó un largo camino y eternas discusiones alrededor del carácter objetivo y subjetivo, verídico y falso de lo relatado, y se generaron varias soluciones prácticas en diversos contextos.¹¹

Así las Ciencias Naturales se asociaron a las ideas de verdad, de conocimiento y realidad, y solo con el tiempo las Ciencias Sociales y las Humanidades se asociaron con los mismos conceptos, con marcos de referencia diferentes y en ocasiones complementarios que no entraré a detallar para seguir el rumbo que tomé desde el comienzo en el artículo.

Pero si quiero plantear que al hablar de mito este se asocia con un relato, pero también con la ficción, con la invención de situaciones protagonizadas por personajes en un cronotopo o espacio-tiempo determinado, incluso se asocia con mentira que no es lo mismo que falsedad lo que es opuesto a la verdad.

De allí que se considere que el cine a la literatura ofrecen otros caminos a la verdad y al conocimiento diferentes a los que ofrecen las Ciencias.

Así las cosas, tenemos los relatos de las Ciencias Naturales y Sociales, los relatos de las humanidades e incluso los relatos de la educación y de las religiones que, desde una perspectiva hermenéutica, semiótica y antropológica, representan conocimientos y verdades de diversa naturaleza.

Ahora bien, cuando se habla de narración y esta se asocia con el acto de narrar sea de manera oral o escrita, y en ese sentido se puede decir que un relato se narra al lado de una hoguera acompañado de oyentes ubicados en círculo, o como ocurre en la literatura por medio de la escritura dirigida a los lectores, o en el cine en la pantalla con espectadores frente a ella, pero además de que existen otros medios y otras formas en la experiencia de la recepción, cabe preguntarse hasta que punto cuando se trata de la difusión de la Ciencia los científicos actúan como narradores para usar los relatos como analogías de sus indagaciones, de su comprensión y de sus explicaciones, hasta que punto hacemos lo mismo los educadores e incluso los historiadores, ¿qué dimensiones de la subjetividad y de la ficción permean los relatos de la objetividad?

Cabe también preguntarse si todo relato se narra, si existe narrador y estructura narrativa, si hay una historia que contar. En las artes escénicas, la literatura y el video no siempre es así, a veces se usa el narrador y el diálogo, las escenas y demás recursos narrativos para representar algo, pero otras veces se privilegia la función performativa del lenguaje, y se da lugar al pastiche, al palimpsesto, al collage, a las mezclas o mixturas, a la experimentación y el *remix* y se funden géneros, formatos, artes, medios, imágenes, recursos de diversa fuente y naturaleza expresiva que las vanguardias del arte y de los medios en Rusia, Europa y Estados Unidos exploraron hasta la saciedad.

De otra parte hay que decir que se cuentan números y se cuentan historias sólo que en el

¹¹ Me gusta la reflexión que plantean los autores del monográfico titulado *Las voces del tiempo*, compilación de Fabio Silva Vallejo (1999).

primero se da importancia a las cuentas y en el segundo a los cuentos, y así como narrar es un acto al cual la especie humana ha aportado complejos sistemas y recursos para hacerlo un acto novedoso y atractivo, contar es un acto no menos importante y en ocasiones requiere la capacidad de síntesis, de encadenamiento y de organización de eventos y descripción de situaciones elaboradas de manera fina y eficaz.

Puede ser que el contar esté subordinado a la narración o sea su complemento. En español se asocia el cuento con el acto de contar, y el narrar con la narración, las dos acciones pueden ser de manera oral o escrita, sólo que en medios como el cine el cuento toma formas narrativas que incluso pueden ser seriadas y capituladas por episodios que permitan comunicar la historia que subyace, ocurre algo similar en la televisión, solo que en ocasiones el cuento se puede contar a manera de testimonio como ocurre en programas de reportaje o en algunos documentales.

En ese orden de ideas en algunas lenguas como en el inglés, *Historia* en singular y con mayúscula se escribe *history*, es pues la Historia de los hechos incontrovertibles acontecidos y registrados de alguna manera y por algún medio, y la *historia*, inventada, ficticia, se escribe *story* aunque en algún porcentaje sea producto de la anterior como ocurre en la novela histórica, en el docudrama o en la ficción histórica utilizada en el teatro, el cine y en la televisión.

En cambio en español no existe esa distinción formal que influye en el sentido y el significado, y para ello cuando se habla de la *historia* que se aborda en una novela o en una película, para distinguirla de la *Historia* contada por los historiadores, se espera que los receptores interpreten lo que se dice según el contexto de emisión y de recepción.

Entre relatar, narrar y contar no existen diferencias marcadas y tal vez no sean necesas-

rias, a menos que se trate de categorías de investigación que requieran de ello por razones tanto teóricas, como prácticas y metodológicas. Para ello los estudios literarios y mediáticos, han resuelto relaciones y distinciones útiles en esos casos, como también se hace con las palabras discurso e historia.

En mi caso prefiero hablar de relato, pues más allá de consideraciones filológicas, gramaticales y semánticas, la dimensión semiótica, antropológica y existencial de esta idea, permite corroborar que el relato si bien requiere de los lenguajes para cumplir sus funciones representativa y cognitiva, para cumplir con su finalidad comunicativa no siempre recurrimos a la narración, ni siempre los contamos pues algunos son eventos *performativos*, a veces son tan abstractos que prescinden de esas categorías.

Medios de comunicación audiovisual y videoclip

Un medio es algo que está entre dos elementos: en la mitad de una relación que puede ser entre el emisor y el receptor, el profesor y el estudiante, el sujeto que conoce y el objeto de su conocimiento.

Figura 1 – El medio como tercero entre dos cosas



Fuente: Elaboración propia.

Pero cuando se habla de medios de comunicación vemos que la especie humana ha inventado maneras de comunicarse en diferentes momentos, para lo cual disciplinas como la arqueología nos han demostrado que el cuer-

po, la palabra y la imagen han sido protagonistas en este sentido, lo que se puede constatar en el arte rupestre, en los soportes usados por diferentes culturas y que van desde la piel de animales y de los mismos humanos, arcilla, la madera, la piedra, el metal, el vidrio, el papel.

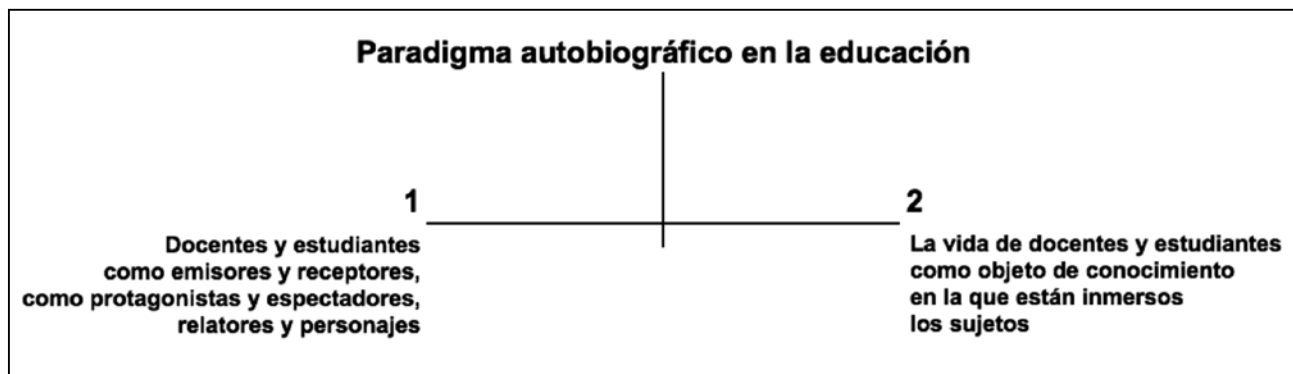
Sabemos que los medios de comunicación en la modernidad son el cartel, el cómic, la prensa, la radio, la fotografía, el cine, la televisión, el video, el ordenador y los dispositivos móviles. Y que los intercambios de géneros, lenguajes, contenidos, formatos, y otros aspectos como las audiencias, hacen parte del ecosistema mediático.

Y llamamos TIC a muchos de estos medios y a otros más nuevos como las redes sociales,

sobre todo para poner el énfasis en la manera como las tecnologías de la información y de la comunicación están transformándolo todo, dando lugar a muchos fenómenos, entre ellos a la aplicación de conocimiento científico en el abordaje de cuestiones como por ejemplo las educativas.

Es aquí donde se ubica el paradigma autobiográfico en la educación, pues se considera que tanto los estudiantes como los profesores, los emisores como los receptores hacen parte de un mismo fenómeno: la vida como objeto de conocimiento en la que están inmersos los sujetos, como protagonistas y espectadores de su devenir en el mundo, como relatores y personajes de sus relatos en primera persona.

Figura 2 – El paradigma autobiográfico en medio del proceso formativo, investigativo y comunicativo



Fuente: Elaboración propia.

En este paradigma el relato autobiográfico se puede adaptar a cualquier medio, pero habrá que elegirlo según los objetivos que se tengan en la investigación y en la formación, pues la naturaleza expresiva de cada medio hace del relatar algo excepcional.

Ahora bien, cuando se habla de medios de comunicación audiovisual, desde un punto de vista se entiende que estos requieren de nuestros canales visuales y auditivos para cumplir su función, en ese sentido el cuerpo y la voz hacen parte de ellos, y continúan presentes en todos los medios de diferente manera, algo que se puede observar en el cine, la televisión

y el video pese a sus continuas transformaciones e hibridaciones.

De hecho los medios de comunicación audiovisual hacen parte de la historia de la visión y de la mirada en las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y las Humanidades en múltiples dimensiones que van más allá de su concepción instrumental.

Y puede que compartan algunas características pero son diferentes pues cada medio se puede comprender y explicar de maneras distintas en función de su naturaleza expresiva, de sus usos y de los contextos sociales y culturales en que emergió cada uno, e impacta

en quienes los usamos, nuestra sensibilidad y la manera que tenemos de relacionarnos por medio de ellos con el mundo.

En el video por ejemplo se pueden distinguir numerosas formas de relatar,¹² una de ellas es el *videoclip* que tomó elementos de medios como el cine, se insertó en la televisión, en las artes visuales y en la antropología visual, y navega por la web en muchas formas.

Su plasticidad, su flexibilidad y sus facilidades de difusión permiten explorar recursos visuales y sonoros que provienen de variadas fuentes, como ocurre en los *videoclip* musicales que se producen y se intercambian a diario.

Con un *videoclip* musical como *Do the evolution* de *Pearl Jam* podemos analizar en la forma y en el contenido, varias capas de la complejidad y riqueza conceptual y expresiva de su elaboración, desde los puntos de vista estético, ético-político, social, económico y cultural,¹³ como si se tratara de un ejercicio de exégesis. Pero ¿Qué ocurre cuando estudiantes y docentes pasan de ser espectadores a protagonistas de su historia de vida en un *videoclip* autobiográfico?

Videoautobiografía y video autobiográfico

Hablar de *videoautobiografía* es legitimar la idea de que la autobiografía ha encontrado otro medio además de los que ya existen como por ejemplo el libro y la escritura, o la voz y la oralidad. Se agrega entonces un prefijo: *video* que como dije al comienzo significa *yo veo*.

Y me da la impresión que aquí se trata de poner énfasis en el medio como instrumento que sirve para registrar, documentar o guardar

¹² Omar Rincón (2006), ha dedicado un capítulo a las narrativas y las formas del video en su libro *Narrativas Mediáticas. O cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Quizá es uno de los pocos textos que en español confieren un estatus de autonomía al video.

¹³ En el año 2013 dirigí un trabajo de grado en el que sugerí el *videoclip* mencionado a las estudiantes que plantearon una manera de usar el *videoclip* musical en las Ciencias Sociales.

memoria de un relato oral, un testimonio personal que alguien cuenta sobre sí mismo ante la cámara de video sin importar demasiado si es otro el que maneja la cámara y edita.

Y eso lo hacen investigadores como los psicólogos o los antropólogos, los segundos saben que medios como el video se usan para documentar procesos, como medio para archivar información, pero también como resultado o producto de la investigación.¹⁴

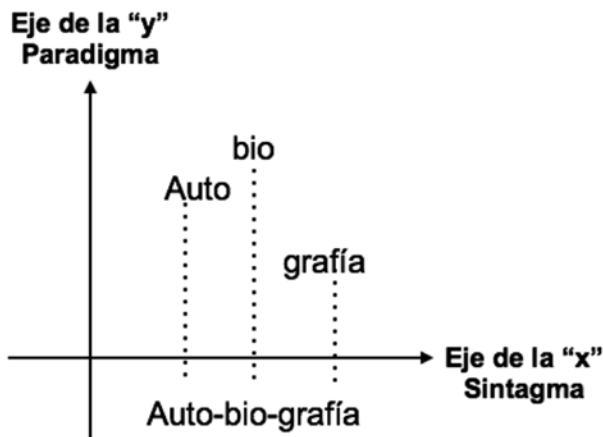
En ese sentido el video es instrumento, medio técnico, soporte de memoria audiovisual y aunque los investigadores en ocasiones le dan la cámara a las personas o grupos que son objeto y sujeto de sus indagaciones, el uso de este recurso es más escaso debido a lo complejo y extenso que se vuelve un proceso, que requiere incluso capacitar a personas que en ocasiones no tienen idea del uso del medio para que luego hagan sus propios relatos.

De otra parte las palabras *videoautobiografía* y *autobiografía* son sustantivos, nombres que desplegados en el sintagma, en la línea temporal y espacial de idiomas como el español, el portugués, el francés (*autobiographie*), el inglés (*autobiography*) y otros, sugieren una relación entre el lenguaje como expresión de nuestra conciencia de sí y las coordenadas espacio temporales en las que nos representamos cuando narramos nuestra vida.

Cabe recordar que la obra de Ferdinand De Saussure (1945), plantea la relación sintagma/paradigma no sólo como una de sus clásicas dicotomías, si no además como uno de los referentes teóricos que ahora sirve para comprender el lenguaje como representación de nuestras concepciones de tiempo pasado, presente y futuro y las dimensiones del espacio en las que también se expresan nuestra experiencia y nuestra existencia.

¹⁴ Las investigaciones y textos de Elisenda Ardèvol (1998), de Carmelo Pinto (1999), o Bill Nichols (1997), dan cuenta de estos y otros usos del video entre otros medios de la antropología visual y audiovisual.

Figura 3 – Relación sintagma/paradigma en relación con la autobiografía



Fuente: Elaboración propia, basado en el Curso de Lingüística General de Ferdinand De Saussure

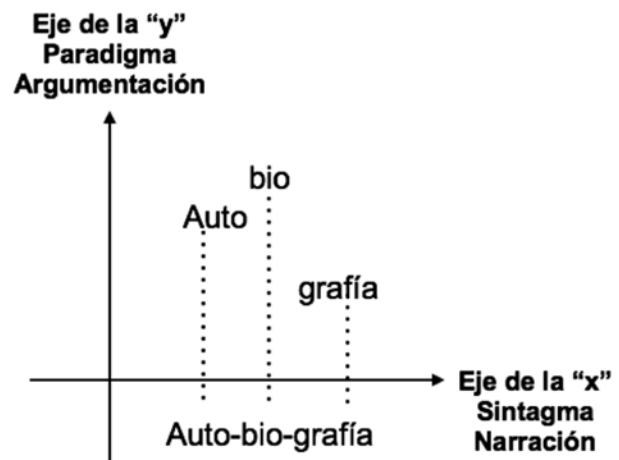
Jerome Bruner (2010), considera el plano de la narración (eje de la “x”), como una de las modalidades de pensamiento o de cómo organizamos nuestras ideas, mientras que el plano de la argumentación (eje de la “y”), es otra de las modalidades de pensamiento, diferente a la anterior y a la vez su complemento.

Por su parte Antonio Bolívar (2012), tiene en cuenta la teoría de Bruner (Ibid), para explicar parte de la metodología del enfoque biográfico narrativo, y se puede decir que en el plano de la argumentación se organiza todo aquello que implique los argumentos que aportan los (auto)biógrafos en el proceso, por medio de discusiones, entrevistas, cuestionarios, y en el plano de la narración estarían las autobiografías incluida la del docente investigador principal, obtenidas también en el mismo proceso.

Ahora bien, es sabido que cuando se graba o cuando se edita video, el proceso de montaje que inicia con la concepción de la idea autobiográfica hasta el momento en que todo está listo para *renderizar*,¹⁵ no está al margen de estas coordenadas.

¹⁵ La palabra hace parte de la jerga de la informática y significa la generación de una imagen realista de modelos 3D, por medio del cálculo de información obtenida de los clips de audio e imagen, a través del software de edición, en el que se “mezclan” y se “funden” sonidos, imágenes, efectos, música, transiciones, títulos y demás elementos del lenguaje audiovisual.

Figura 4 – Relación sintagma/paradigma en relación con los dos modos de pensamiento: argumentación y narración propuestos por Jerome Bruner.



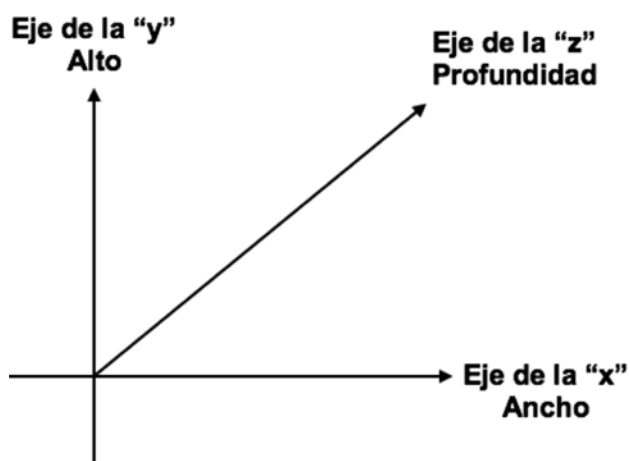
Fuente: Elaboración propia basado en el Curso de Lingüística General de Ferdinand De Saussure y en Realidad Mental y Mundos Posibles de Jerome Bruner.

En ocasiones el autobiógrafo piensa, planea y organiza la información en los planos del sintagma y el paradigma. Esto se puede corroborar cuando se hace el guion, el *story board* y cuando se importan o descargan al proyecto audiovisual en el software de edición, los clips de video que se usarán en el montaje.

Aunque luego de esto, al ver el video se vea todo integrado y no sea posible una “lectura de la imagen videográfica” a la manera de un texto escrito, las coordenadas espacio temporales en las que simbolizamos y representamos nuestra vida, están allí implícitas o explícitas en las posibilidades y limitaciones de relatar nuestra existencia en cualquier lenguaje y medio.

La misma convención de encuadre y el diseño de la pantalla de edición son evidencias de que el *plano cartesiano* influye en la manera de pensar y de representar incluso por medio de la imagen. Sabemos que el cuadro en muchas pinturas, el encuadre en fotografía, cine, televisión, video y dispositivos móviles se rige en gran parte por la pirámide visual, con la que se representan en el plano cartesiano al menos tres dimensiones del espacio.

Figura 5 – Tres dimensiones de la imagen figurativa en el espacio.



Fuente: Elaboración propia.

Esto tendrá relación con lo que piensa Thompson (2010), en relación con la experiencia cuando expresa que

La confiscación de la experiencia en coordenadas espacio-temporales de nuestra vida cotidiana corre paralela a la proliferación de la experiencia mediática y la mezcla rutinaria de experiencias que la mayoría de los individuos raramente hallarían en la experiencia cara a cara. (Ibid, p. 271)

Se trata pues de una experiencia mediatizada que nos provee de recursos para relatar, más allá de reproducir de manera oral un relato frente a una cámara, pues la experiencia mediática posibilita otras cosas que el encuentro cara a cara no permite.

El *video autobiográfico* permite otorgarle una cualidad al medio, que hace explícita su función en cuanto a que además de ser útil como soporte de memoria, y de servir para propósitos instrumentales, de reproducción, de documentación y archivo, nos da diversas opciones y recursos del lenguaje videográfico para relatar nuestra vida.

Entonces si el video es casero esa es su cualidad, si es artístico, musical, publicitario, periodístico, documental, etnográfico o biográfico, estos apellidos y cualidades del video determinan su función y a la vez las variacio-

nes en la naturaleza de su lenguaje y de sus recursos expresivos, pero como se ha dicho el lenguaje está vinculado no solo a nuestra experiencia y a nuestro modo de pensar, también a nuestra visión de mundo, a nuestra mirada.

El *video autobiográfico* es una forma de relatar a sí mismo (MARÍN, 2010), que ha tomado de diversos medios y lenguajes un inventario de recursos para que el autobiógrafo se piense y se represente, de manera tal que explore su pensamiento audiovisual, su pensamiento videográfico como posibilidad de transformación de sí mismo y de su existencia, como parte del poder que puede ejercer sobre su mundo y sobre su relato de vida, bien sea para concientizarse, para emanciparse, para cambiar o para conservar algo de sí o de otros, para establecer puntos de salida y de retorno en el diálogo consigo mismo, con otros y con el mundo, y para identificar aspectos de su proceso formativo que le permita tomar decisiones en todo sentido.

Con lo anterior, es importante decir lo que entiendo por relato autobiográfico. En clase digo a los estudiantes e investigadores,¹⁶ que *autobiografía es un relato de un autobiógrafo que relata en primera persona, episodios y acontecimientos de su vida, y para ello usa los lenguajes y medios que le sean útiles para representarse a sí mismo.*

En esta breve definición evito decir que *se narra* y prefiero decir que *se relata* por las razones que expuse con anterioridad.

Además hablo de autobiografía en el sentido en que lo explica Olney (2014), a partir de las tres dimensiones: *autos, bios y graphe*,¹⁷ de autobiógrafo a partir de las distinciones que

16 En el Seminario Internacional de Investigación y Creación sobre Relato Autobiográfico y Competencia Mediática realizado como parte del proyecto en tres universidades (UTP, USP y UAB) como lo he mencionado páginas atrás.

17 Jesús Camarero (2011), usa el término *grafein* y Ángel Loureiro (1991), habla de *grafé*, pero los tres se refieren a lo mismo: el uso de lenguajes y medios para relatar.

hace George Gusdorf (1991), pues considero que hablar de autor, narrador y personaje tiene otras consideraciones dramáticas y literarias.

Y distingo entre episodios y acontecimientos, pues encuentro tanto en Gusdorf (Ibid), y en neurocientíficos como Antonio Damasio (2010), que la manera como damos relevancia a un evento en nuestra memoria, a partir el significado que le otorgamos cuando lo recordamos y cuando lo relatamos, determina el grado de importancia que para nosotros tiene un hecho y esto tiene implicaciones de todo orden.

Experiencia de vida mediatizada¹⁸

La experiencia entendida como los conocimientos y las habilidades que se desarrollamos y adquirimos está ligada a las vivencias, a la memoria y a los recuerdos que tenemos en el tiempo y en el espacio, pero también a los medios y los métodos utilizados para la educación. En este sentido se puede decir que la mirada es una de las cosas que se aprende y se modifica a lo largo de nuestra vida.

Ese aprendizaje lo podemos entender como Bruner y Olson (1973), en tres sentidos: uno, por experiencia contingente ya sea personal directa o dirigida por instrucción; dos, el aprendizaje por observación y modelos de instrucción; y tres los sistemas de símbolos utilizados para la comunicación y la instrucción. En estos dos últimos es importante el uso de los medios de comunicación, las imágenes y las pantallas, y en todos es importante la actuación como parte del proceso de aprendizaje.

Pero esta experiencia mediatizada en las sociedades contemporáneas acude cada vez a formas más complejas según Verón (1998), en las que los procesos de formación del yo se

nutren de materiales mediáticos, experiencia confiscada en coordenadas espacio-temporales que antes estaban ligadas a lugares en los que la gente había vivido e interactuado con otras personas, y que ahora en nuevas formas de conocimiento no local, y otros tipos de material simbólico mediático, hacen que se enriquezca y se acentúe la organización reflexiva del yo, “el yo se vuelve cada vez más organizado como proyecto reflexivo a través del que el individuo construye, en forma de narrativa autobiográfica, un sentido de identidad propio” (THOMPSON, 2010, p. 278).

En ese sentido Anthony Giddens considera que: “Prácticamente toda experiencia humana es una experiencia mediada (por la socialización y, en especial, por la adquisición del lenguaje)” (GIDDENS, 1994, p. 37).

Se puede decir que la mediatización de la vida y de la experiencia en el relato autobiográfico, es un proceso en el que se ejerce el poder simbólico de representarse a sí mismo, cuando no son los medios los que lo hacen por medio de programas formateados para hacer de la vida íntima una mercancía, que en el contexto formativo este relato autobiográfico, se construye como conocimiento y acontecimiento, en marcos de referencia compartidos entre docentes y estudiantes, con el fin que por medio de la investigación-creación se trascienda a un nivel de conciencia histórica más elaborado, por lo que allí se da el proceso de mediación, y al tratarse de relatos en los que se aprende a usar diversos lenguajes y medios para representarse a sí mismo, el relato mediático toma forma según la naturaleza cultural, cognitiva y semiótica que descubrimos al expresarnos en primera persona.

Esto me lleva a plantear que las *instancias mediadoras, las mediaciones y los medios de la autobiografía mediatizada*, son elementos que hacen parte del desarrollo de habilidades reflexivas y expresivas, que permiten al au-

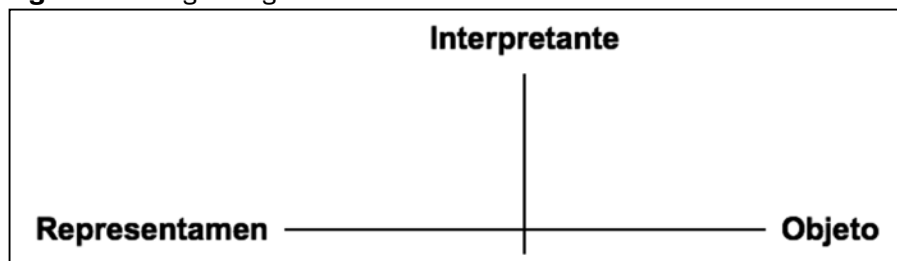
¹⁸ He hecho distinciones entre lo que significa mediar y mediatizar en el artículo titulado La educación mediatizada. Distancias y aproximaciones en las metodologías de mediatización del conocimiento (MARÍN, 2015).

tobiógrafo representarse a sí mismo y adquirir conciencia de sí, y de las posibilidades de transformación de nuestro propio mundo y el de otras personas.

Para explicar mejor esto propongo recurrir a Charles Sanders Peirce (1938-1956), para

plantear estas instancias a partir de su idea de signo, constituido por un *representamen*, un *objeto* que se representa, y un *interpretante* que permite interpretar (que no es lo mismo que un intérprete o persona que interpreta).

Figura 6 – El signo según Charles Sanders Peirce.

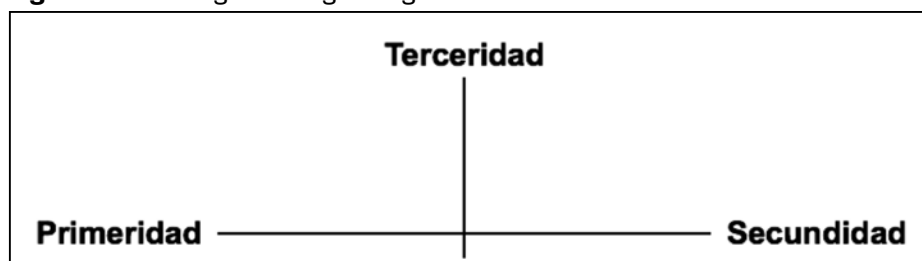


Fuente: Elaboración propia basado en los escritos de Peirce.

Estos elementos se pueden asociar a la ontología del signo de Peirce (primeridad, secundaridad y terceridad) y a la ontología de la autobiografía de Olney (Ibid), donde la primeridad sería el *graphe* o medio técnico por el cual se

relata, la secundaridad el *bios* o el objeto del relato, y la terceridad el *autos* o la capacidad que adquiere y desarrolla el autobiógrafo de hacer conciencia histórica de sí, y de relatar su vida a la par que reflexiona.

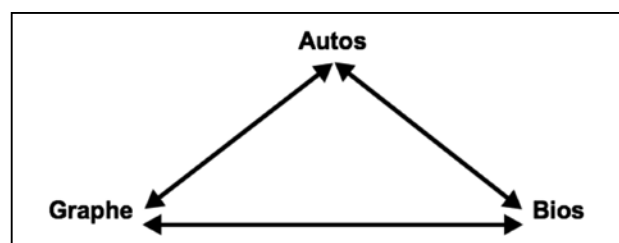
Figura 7 – Ontología del signo según Charles Sanders Peirce.



Fuente: Elaboración propia basado en los escritos de Peirce.

Cabe señalar que estos elementos son dinámicos y se interrelacionan, así el relato en su forma mediática en ocasiones media la comprensión de la vida del autobiógrafo, es decir que como lo dije en un texto anterior a este (MARÍN, 2016), el *graphe* está entre el *autos* (la autonomía y conciencia de sí), y el *bios* (su vida), y en otras ocasiones es el *autos* el que media la relación entre *graphe* y *bios*, en la medida que la conciencia de sí, se adquiere y desarrolla a la par que se construye el relato autobiográfico.

Figura 8 – Ontología de la autobiografía de James Olney en relación con la ontología del signo de Charles Sanders Peirce.



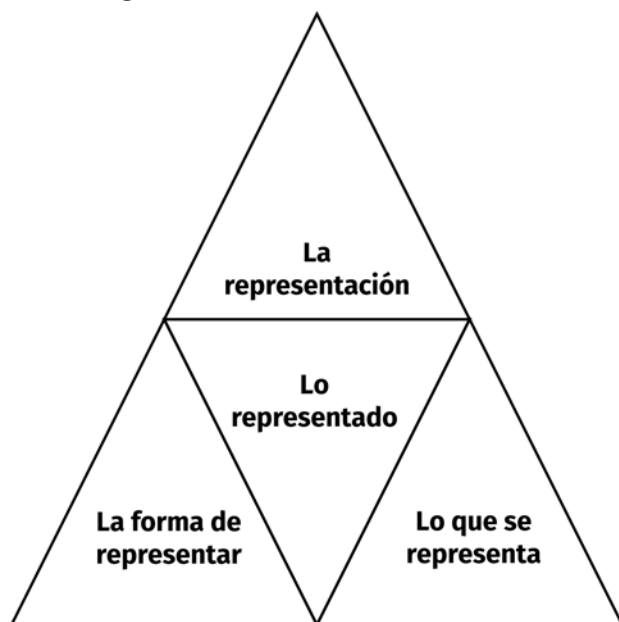
Fuente: Elaboración propia basado en *Autobiography: Essays theoretical and critical* de Olney¹⁹ y en los escritos de Peirce.

¹⁹ Cabe remitirnos a Jesús Camarero cuando señala el orden de importancia de las tres dimensiones: *grafein*, *autos*, *bios*, si tenemos en cuenta que se da “un nuevo nacimiento por mediación de la grafía” (CAMARERO, 2011, p. 37).

Entonces habría que elaborar una concepción de mediación (auto)biográfica, teniendo en cuenta que investigadores como Conceição Passeggi (2011), y Souza (2011), han aportado elementos valiosos en este sentido.

Un modelo de esto que digo, tendría en cuenta que lo representado está mediado por la forma de representar que depende de los lenguajes y de los medios como *primeridad* (el *graphe*), como *secundidad* lo que se representa que depende de el enfoque y punto de vista del autobiógrafo (el bios, su vida en relación con...), y la representación mental, conceptual y activa como *terceridad* (el autos, el hacer el relato y relatarlo, narrarlo y argumentarlo).

Figura 9 – La representación de sí mismo en la autobiografía como parte del proceso de mediación (auto)biográfica.



Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, la invención de los medios de comunicación y nuestras relaciones con ellos y por medio de ellos han hecho que nuestra experiencia sea algo diferente en cuanto a la manera de comunicarnos, de representar nuestra realidad y la realidad del mundo a diferencia de las sociedades que nunca estuvieron o que no han estado aún en contacto

con estos, por lo que requerimos de nuevos conocimientos y habilidades que nos permitan aprovechar y dominar las tecnologías de la información y de la comunicación, pues los medios y las TIC nos ponen ante la necesidad de desarrollar otro tipo de reflexividad y otros recursos expresivos, que modifican nuestra mirada, nuestra experiencia y nuestra existencia.

En este contexto ¿de qué manera el relato autobiográfico permite el desarrollo de una conciencia histórica reflexiva? Si nuestra historia tiene que ver con la manera como miramos al pasado, en retrospectiva, y actuamos en el presente con la perspectiva de futuro, y si el desarrollo de la conciencia está ligado al desarrollo del yo, podemos pensar que esa conciencia histórica de la que habla Olney (2014) se afianza por medio del relato autobiográfico, bien sea de forma oral, escrita, audiovisual o en cualquier otro medio y lenguaje. Lo que si hay que garantizar es que el autobiógrafo haga la reflexión, e indagar hasta dónde tiene conciencia de su relato en coordenadas articuladas a la historia de su familia, su barrio, su ciudad, su país y el mundo. Y proporcionarle una mirada ética, política, estética y dialógica para que se desenvuelva con otras personas como ciudadano del mundo.

Referencias

ARDÉVOL, Elisenda. Por una antropología de la mirada: etnografía, representación y construcción de datos audiovisuales. **Revista de dialectología y tradiciones populares**, Madrid, Instituto de Lengua, Literatura y Antropología, CSIC, Madrid, v. 53, n. 2, p. 217-240, 1998.

BOLIVAR, Antonio. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 79-109.

- BRUNER, Jerome; WEISSER, Susan. La invención del yo: la autobiografía y sus formas. En: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. (Comps.). **Cultura escrita y oralidad**. Barcelona: Gedisa, 2013, p. 177-202.
- BRUNER, Jerome. **Realidad mental y mundos posibles**. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona, España: Gedisa, 2010.
- BUXÓ, María Jesús; DE MIGUEL, Jesús. (Eds.). **De la investigación audiovisual**: fotografía, cine, vídeo, televisión. Barcelona: Proyecto a ediciones, 1999.
- CAJIAO, Francisco. Cosas, signos y lenguajes. **Revista La alegría de Enseñar**, Cali, Fundación FES, n. 32, p. 13-19, jul./sep. 1997.
- CAMARERO, Jesús. **Autobiografía y existencia**. Barcelona: Anthropos Editorial, 2011.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística general**. 24 ed. Traducción de Amado Alonso. Buenos Aires: Editorial Losada, 1945.
- DAMASIO, Antonio. **Y el cerebro creó al hombre**: ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo? Barcelona: Destino, 2010.
- GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José. La autobiografía educativa: formación, investigación y profesionalidad reflexiva. En: MORAES, Dislane Zerbinatti; LUGLI, Rosario Silvana. (Orgs.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto)biografías como espaços de formação/investigação. São Paulo, Brasil: Cultura Acadêmica Editora, 2010. p. 69-85.
- GUSDORF, George. Condiciones y límites de la autobiografía. **Suplementos Anthropos**, Barcelona, Editorial Anthropos, n. 29, p. 9-18, 1991.
- LOUREIRO, Ángel G. (Coord.). Introducción. La autobiografía y sus problemas teóricos. Estudios e investigación documental. **Revista Anthropos**, Barcelona, Editorial Anthropos, n. 29, p. 2-9, 1991.
- MARÍN OSSA, Diego Leandro. **Videoexpresión**. Una invención de sí mismo. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 2010.
- MARÍN OSSA, Diego Leandro. La educación mediatizada. Distancias y aproximaciones conceptuales en las metodologías de mediatización del conocimiento. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, Universidade do Estado da Bahia, v. 24, n. 44, p. 41-53, jul./dez. 2015.
- MARÍN OSSA, Diego Leandro. Autobiografía, imágenes y pantallas. El aprendizaje del autodescubrimiento por experiencia mediatizada. En: MORAES, Dislane Zerbinatti; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; OLIVEIRA, Ozerina Victor de. (Orgs.). **Narrativas digitais, história, literatura e artes na pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 29-48.
- NICHOLS, Bill. **La representación de la realidad**: cuestiones y conceptos sobre el documental. Barcelona: Paidós, 1997.
- OLNEY, James. **Autobiography**: essays theoretical and critical. New Jersey: Princeton University Press, 2014.
- PEIRCE, C. S. **The collected papers**, 8 vols. Cambridge: Harvard University Press, 1938-1956.
- PASSEGGI, María da Conceição. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, v. 23, n. 61, p. 25-40, 2011.
- SILVA VALLEJO, Fabio. (Comp.). **Las voces del tiempo**: oralidad y cultura popular. Santa Fe de Bogotá: Arango Editores, 1997.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, v. 23, n. 61, p. 41-56, sept./dez. 2011.
- VÁSQUEZ RODRIGUEZ, Fernando. Más allá del ver está el mirar (pistas para una semiótica de la mirada). **Signo y Pensamiento**, Santa Fe de Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, v. 11, n. 20, p. 31- 40, abr. 1992.

Recebido em: 06.01.2018
Aprovado em: 10.03.2018

Diego Leandro Marín Ossa Doctorando en Comunicación y Periodismo en la línea de Alfabetización Mediática e Informativa, de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Magister en comunicación educativa. Docente investigador de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), Colombia, en el área de medios y educación de la Escuela de Español y Comunicación Audiovisual. Director del grupo y semillero de investigación Edumedia-3 UTP. Integrante del Gabinete de Comunicación y Educación UAB. Email: leandro73@utp.edu.co

Carrera 27 #10-02 Barrio Los Álamos – Pereira, Risaralda – Colombia. Tel: +57 6 3137234



ARTIGOS



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



“OCUPAR-SE PARA NÃO PREOCUPAR-SE”: AMIZADE, ENVELHECIMENTO E ESCRITA DE SI NA EPISTOLOGRAFIA CASCUDIANA

■ GIUSEPPE RONCALLI PONCE LEON DE OLIVEIRA

Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO

Neste artigo, trataremos do exercício da escrita de si presente nas cartas de Luís da Câmara Cascudo, enviadas a João Lyra Filho e Oswald Lamartine de Faria. Nelas, é possível registrar alguns aspectos da vida intelectual brasileira, no período que vai de 1966 a 1986. Pretendemos entreolhar facetas da biografia intelectual de Câmara Cascudo, referentes às memórias de toda uma vida dedicada ao ensino na cidade de Natal, RN; dos livros, artigos, temas e projetos editoriais da maturidade; do envelhecimento e suas limitações, além da glória referente ao sucesso do renome intelectual e autoral, provenientes de sua contribuição ao campo da etnografia e do folclore brasileiros.

Palavras-chave: Escrita de Si. Luís da Câmara Cascudo. Epistolografia.

ABSTRACT

“KEEP ONESELF BUSY IN ORDER TO AVOID WORRIES”:
FRIENDSHIP, AGING AND AUTOBIOGRAPHY IN
CASCUDO’S EPISTOLOGRAPHY

This paper aims to analyze the practice of writing about oneself in Luís da Câmara Cascudo’s letters sent to Thadeu Vilar de Lemos, João Lyra Filho and Oswald Lamartine de Faria. In such letters, a few aspects of Brazilian intellectual life were registered over the period 1966-1986. Having a close look at the facets of Cascudo’s intellectual biography will help us understand the memories related to: a life dedicated to teaching in Natal, RN; books, papers, topics and editorial projects of his Maturity; aging and limitations, in addition to the glory of his intellectual and authorial renown, resultant of his contribution to Brazilian ethnography and folklore.

Keywords: Writing about oneself. Luís Câmara Cascudo. Epistolography.

RESUMEN “OCUPARSE PARA NO PREOCUPARSE”: AMISTAD, ENVEJECIMIENTO Y ESCRITA DE SI EN LA EPISTOLOGRAFÍA CASCUDIANA

En este artículo, trataremos del ejercicio de la escritura de sí presente en las cartas de Luís da Câmara Cascudo, enviadas a João Lyra Filho y Oswald Lamartine de Faria. En ellas, es posible registrar algunos aspectos de la vida intelectual brasileña, en el período que va de 1966 a 1986. Pretendemos entrelazar facetas de la biografía intelectual de Câmara Cascudo, referentes a las memorias de toda una vida dedicada a la enseñanza en la ciudad de Natal, RN; de los libros, artículos, temas y proyectos editoriales de la madurez; del envejecimiento y sus limitaciones, además de la gloria referente al éxito del renombre intelectual y autoral, provenientes de su contribución al campo de la etnografía y del folclore brasileños.

Palabras claves: Escritura de sí. Luís de la Câmara Cascudo. Epistolografía.

O escritor constituindo glória em sua amizade, no envio de uma missiva, no soar de um louvor. Visitado como um soberano. Exaltado como um ídolo.

– Sim. É verdade. Escrevi milhares de cartas, súplicas, pedidos, auxílios, subvenções, moedas de ouro. Mendigo por correspondência. Não me arrendeí, vendi, aluguei. Todos os golpes de ameaça e sedução, aparei-os com a pena de pato.

(CASCUDO, 1974, p. 117)

Escrita de si e a correspondência ativa cascudiana publicada em livros

A epígrafe que abre este artigo provém de um dos livros mais complexos de Luís da Câmara Cascudo – *Prelúdio e Fuga do Real* (1974) –, obra composta em literatura tropicalmente polifônica. Preludiando ou sendo preludiado, referenciam-se as cumplicidades entre jornalismo e literatura, paixão e crítica, erudição e coloquialismo, envolvidos em ambiência de reflexão filosofante. Suas pa-

lavras são de mão dupla: confidências e interlocuções, confissões e divergências, tudo em desejável reciprocidade. Como autor que fosse ao mesmo tempo roteirista-dramaturgo-encenador-cineasta, Cascudo faz, antes de tudo, a locação mais exata e atraente para seu personagem. E, embora seja a fala atribuída a Erasmo de Roterdã (1466-1536), o protagonista aqui invocado, fiel e religiosamente, é *persona* ou “máscara” dele mesmo (BRITTO, 2003, p. 244-245).

Cascudo, tal qual Erasmo, foi “escritor constituindo glória em sua amizade, no envio de uma missiva, no soar de um louvor. Visitado como um soberano. Exaltado como um ídolo” (CASCUDO, 1974, p. 117) Quantas pessoas vindas dos mais variados lugares do Brasil e do mundo não subiram as escadas da casa de Câmara Cascudo, na antiga Junqueira Aires (atual Av. Câmara Cascudo), em Natal, Rio Grande do Norte, para vê-lo e ouvi-lo? Escreveu sem sombra de dúvidas “milhares de cartas, súplicas, pedidos, auxílios” (GICO, 1998, p. 70) para a elaboração de suas pesquisas e produção de todo o *corpus* de sua obra.

Sendo uma importante fonte para a coleta de dados, nominava sua correspondência, em que solicitava informações de pesquisa aos amigos e colegas pesquisadores e instituições, de “inquéritos diretos”, “cartas perguntadeiras” e *correspondência precatória*, como por fim consagrou chamá-las. Enquanto suas cadernetas de notas guardavam anotações pessoais, as cartas eram textos sempre destinados aos outros. As cartas, para Cascudo, constituíam uma maneira de mostrar-se a si próprio, como fez em tantas passagens de sua obra. A escrita de si, que particularizou em especial, suas memórias nos livros *O Tempo e Eu*, *Ontem, Na Ronda do Tempo e Manual do Doente Aprendiz* (GICO, 1998, p. 70; OLIVEIRA, 2009, p. 23-45).

Sendo assim, a correspondência precatória tanto fala do cotidiano particular e da família, quanto da produção de sua obra. Neste caso, solicitava abertamente tudo que precisava para escrever seus livros, e não estava ao alcance “geográfico”: informações de bibliotecas, arquivos, museus, dados de família e profissionais dos estudiosos que estava referenciando e até mesmo coleta de dados de campo eram pedidos, e lhe vinham por correspondência das “vítimas indefesas”, como costumava apelidar amigos escolhidos em Estados brasileiros ou em pontos estratégicos do exterior para fornecerem-lhe tais informações. Detalhava os pedidos, orientando o levantamento de dados, e indicando as minúcias que desejava para cada assunto com que estava ocupado. Também compunham essa correspondência dificuldades, dúvidas e estágios de desenvolvimento dos assuntos que vinha estudando (MELO, 1989, p. 16-17).

Desse modo, suas missivas eram um veículo singular de disseminação, da informação, divulgação e recebimento de notícias editoriais, já que, ele próprio, estava tão distante dos ciclos mais ativos das discussões em voga

neste campo, não admitindo a falta de compromisso para “responder cartas” e manifestava publicamente sua opinião, como fez em sua coluna *Acta Diurna* do jornal *A República*, em julho de 1943 (GICO, 1998, p. 70-71):

Um dos nossos hábitos comodistas é não responder cartas ou retardar indefinidamente a satisfação desse dever. Há, naturalmente, cartas que só merecem silêncio. Outras exigem o cumprimento imediato. São consultas, por exemplo, que esclarecerão dúvidas. São informações para quem está estudando um assunto. Raramente, muito raramente, registro uma falta de resposta. Houve, entretanto, anos passados, um episódio digno de registro. Estava eu escrevendo O MARQUÊS DE OLINDA E SEU TEMPO, que a ‘Brasileira’ de S. Paulo publicou. Ia juntando documentos, adquirindo livros, forjando o ambiente, sem bibliotecas e arquivos. Numa manhã registei quatro cartas. Uma para o Prefeito de Polícia de Paris, mr. Chiappe.

Outra para o Príncipe Max de Saxe, professor na Universidade de Basileia. Outra para o prof. Fezas Vidal, Reitor da Universidade de Coimbra. A última, para o Rio de Janeiro, era a mais próxima e mais fácil. Tratava-se de um exemplar de uma publicação oficial, comprada, dada ou emprestada. O destinatário, grande político, uma tradição de polidez e de inteligência, compreenderia tudo. Recebi respostas da Suíça, da França e de Portugal. Recebi quanto pedira, relatório, notas, cópias autenticadas, com frases amáveis e cativantes. Do meu patrício brasileiro, o político amabilíssimo, nunca chegou às mãos uma linha sequer. Não espero mais porque ele morreu. Está perdoado e creio que Deus fez o mesmo para com su’alma [...]. (CASCUDO, 1943, p. 8)

O agenciamento de fontes primárias ou secundárias para a investigação histórica adquire sua condição por meio de um ato significativo, o de quem a preserva para o futuro, tanto quanto o de quem a recupera para o presente: é um construto, como narração ou as explicações teóricas o são. Tem a seu favor, porém, uma vantagem – sua materialidade, que lhe garante um núcleo estável, mesmo que a seu

redor gravitem interesses ou no seu próprio cerne estes tenham se entranhado (BORDINI, 2005, p. 19).

Dessas práticas de arquivamento do eu, destaca-se o que poderíamos chamar uma intenção autobiográfica. Em outras palavras, o caráter normativo e o processo de objetivação e de sujeição, que poderiam aparecer a princípio, cedem na verdade o lugar a um movimento de subjetivação. Das cartas que recebemos, jogamos algumas diretamente no lixo, outras são conservadas durante certo tempo, outras enfim são guardadas; com o passar do tempo, muitas vezes fazemos uma nova triagem. O mesmo acontece com as de nossa autoria: guardamos cópia de algumas, seja em razão do seu conteúdo, seja em razão do seu destinatário (ARTIÈRES, 1998, p. 10).

As cartas de Cascudo que foram editadas, envolvem relações de amizades e mais espaços para tratar de assuntos culturais em termos gerais. Neste artigo, enfocaremos as obras que tratam da correspondência com os amigos: João Lyra Filho¹ e Oswaldo Lamartine de Faria²; nelas, é possível registrar alguns aspectos da vida intelectual brasileira no período que vai de 1966 a 1986. Através do uso da metodologia da escrita de si (FOUCAULT, 1992; GOMES, 2004;

IONTA, 2007; 2011; 2013), pretendemos entreolhar outras facetas da biografia intelectual de Câmara Cascudo; referentes às memórias de toda uma vida dedicada ao ensino na cidade de Natal, RN; dos livros, artigos, temas e projetos editoriais da maturidade; do envelhecimento e suas limitações, além da glória referente ao sucesso do renome intelectual e autoral, principalmente pela contribuição ao campo da etnografia e do folclore. Mas simplesmente por sua necessidade de “ocupar-se para não preocupar-se”.

“Como tenho a doutrina de transmitir as notícias jasmins e esquecer as xique-xique, levo essas às suas futuramente venerandas orelhas”: cartas de Cascudo a João Lyra Filho

Pobre, sem dívidas, sem nadíssima solicitar, preciso ocupar-me para não preocupar-me. (CC, 29-III-1972, apud CASCUDO, 2005, p. 64)

Enfim, João-querido, ocupação para as minhas horas que não se aposentaram como eu. (CC, 30-XII-1972, apud CASCUDO, 2005, p. 79)

Os documentos analisados a partir de agora compõem a obra *Flama Serena: Cartas de Luís da Câmara Cascudo a João Lyra Filho* (2005); já foram catalogados, anotados e publicados resumidamente em 2000, na obra *Jasmins do Sobradinho*, organizados por Roberto da Silva. Conforme registrou na publicação precedente, localizou-os no arquivo do escritor João Lyra Filho, no Rio de Janeiro, em 1998. O organizador tomou conhecimento de sua existência por intermédio do destinatário das missivas cascudianas, a quem sugeriu sua divulgação. Cronologicamente, o primeiro desses documentos é uma carta sem indicação de local e data; mas, a partir de alguns dados nela contidos, depreende-se que teria sido elabo-

1 João Lyra Filho (1906-1988), jurista, financista, memorialista, biógrafo, epistológrafo, orador e professor, jornalista, poeta, contista e sociólogo, nasceu na atual cidade de João Pessoa, PB. Faleceu no Rio de Janeiro. Exerceu cargos na administração do Estado da Guanabara, atual Estado do Rio de Janeiro; entre estes: Secretário de Finanças do antigo Distrito Federal, ministro do tribunal de Contas do Estado da Guanabara e Reitor da Universidade do mesmo Estado, atual UERJ. (SILVA, 2005, p. 173-176)

2 Oswaldo Lamartine de Faria (1919-2007), sertanista, agrônomo e escritor, reconhecido o maior sertanista brasileiro por Raquel de Queiroz e Ariano Suassuna. Era detentor da cadeira de número 22 da Academia Norte-rio-grandense de Letras e autor de importantes obras da literatura potiguar. Formou-se técnico agrícola pela Escola Superior de Agricultura de Lavras, em Minas Gerais, e administrou fazendas no interior do Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro e Maranhão. Foi técnico do Banco do Nordeste, professor da Escola Doméstica e da Escola Agrícola de Jundiá – UFRN. (CASTRO, 2015)

rada em 1969. Considerando a intensa produção intelectual desses escritores, bem como o apreço de ambos pela epistolografia, parece incompreensível que a correspondência entre os mesmos se tenha iniciado tão tardiamente: Cascudo estava com 71 anos e João Lyra Filho com 63 (SILVA, 2005, p. 17; 25).

Um fato biográfico de Cascudo não deve aqui ser negligenciado: sua viagem ao Rio, naquele ano. Ali, esteve de dez a vinte e sete de janeiro, e esse assunto foi amplamente anunciado pela imprensa carioca. Reencontrou familiares, velhos amigos e confrades. Ao Museu da Imagem e do Som, deu um longo depoimento; a Academia Brasileira de Letras, o Instituto Nacional do Livro, o centro Norte-Rio-grandense do Rio de Janeiro e a Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro prestaram-lhe homenagens, distintamente. É possível que entre Cascudo e João Lyra Filho, então Reitor da Universidade do Estado da Guanabara, tenha havido algum contato, embora o missivista não tenha a ele se referido em *Na Ronda do Tempo* (Diário de 1969) e, talvez, a partir daí, uma amizade que vinha de longe, nascida com seus ancestrais,³ se tenha estreitado, e os dois escritores tenham

3 Na carta em questão, podemos ver: “Sou casado a 40 anos, com uma Dahlia, a filha mais nova (e mais bonita) do Dr. Teotônio Freire, desembargador, Juiz Federal. Da amizade de LUIS LYRA, o melhor conservador da Cidade, e *das Lyras*, Dondon, Alice e Adelia, amigas de minha Mãe” [...] (CC, s/d, s/l apud CASCUDO, 2005, p. 35). Diz respeito ao Des. Luís Tavares de Lyra, que foi tio de João Lyra Filho e influência decisiva em sua formação intelectual, bem como em sua conduta na administração pública (CC, s/d, s/l apud CASCUDO, 2005, p. 175). Tavares de Lyra sucedeu o governo de Pedro Velho, mas não chegou a completar o mandato, para assumir pastas ministeriais no Governo de Afonso Pena, depois no de Venceslau Brás. Era também um intelectual, possuindo uma vocação extraordinária para historiador, além de se dedicar aos estudos sociológicos e econômicos sobre o Estado do Rio Grande do Norte (SANTOS, 2009, p. 99). Em outras cartas, de 11-II-1972 e 20-III-1972, Cascudo fala sobre o centenário de Tavares de Lyra, além de disponibilizar para apreciação de João Lyra Filho, o artigo “Lyra Estadual”, que no mesmo ano irá compor com outros textos o seu quarto livro de memória: *Ontem* (1998b). (Cf. CASCUDO, 1998b, p. 185-186)

passado a cartear-se (CASCUDO, 1998a, p. 38-67; SILVA, 2005, p. 24).

Nessa correspondência a João Lyra Filho, vemos que, do final de 1976 ao início de 1977, temos menção a um projeto inacabado. Trata-se de um estudo sobre superstição, cujo título irá variar de *Antologia da superstição no Brasil* para *Geografia da superstição no Brasil*. Num total de oito cartas, um cartão e um telegrama enviados ao amigo, Cascudo irá convencê-lo de contribuir com o envio de um artigo para compor a obra, chega inclusive a agradecer a contribuição de Lyra Filho, todavia, a obra não chegou a ser publicada.

Esse projeto começa a ser anunciado em carta de quinze de outubro de 1976; nesta, volta a comentar sobre a necessidade de sempre continuar pesquisando, por acreditar que a “indolência é uma enfermidade irritante jamais *dolce*”. Depois de muita promessa ao Divino Espírito Santo, ficara atuado e estava “trabucando” um cartapácio *Antologia da superstição no Brasil*. Iria explorar o que tinha feito⁴ e o que os outros iriam fazer sacrificando em louvor da deusa Amizade. Nesse projeto, excluiria as lendas religiosas e os mitos de assombro, com entidades sobrenaturais de forma humana ou bestial. Interessava-lhe nessa ocasião a superstição moente, comum, corrente, geral e pessoal. Processo instintivo secular de atrair o bem e evitar o mal, decifrar os bons e os maus agouros etc. Feita a apresentação da proposta, estende o convite:

Sonho de várias noites de verão é conseguir seduzir JOÃO LYRA FILHO para aceitar a Capitania da Paraíba, fixando n’algumas folhas de papel as SUPERSTIÇÕES DA PARAÍBA, sem muito cuidar de explicações, análises e o mais que dos autos constem. Seria uma garantia de limpidez, segurança, honestidade testemunhal, o seu depoimento, ansiosamente solicitado. Dilação proba-

4 Para um aprofundamento do tema *superstição* na obra de Câmara Cascudo, Cf. Lima (2003); Siqueira (2003) e Oliveira (2009).

tória até finais de janeiro próximo. Então? Diga que sim e a noite iluminar-se-á. Ficarei álcere e buliçoso como pinto em beira de cerca. (CC, 15-X-1976, CASCUDO, 2005, p. 128-129)

Em carta de vinte de outubro de 1976, Cascudo menciona que depois de enviada a carta anterior, ficou “mastigando outra missão”, mais importante, rara e sugestiva que tratar das superstições paraibanas, e de enviar algumas páginas inéditas que mais valorizariam o projeto:

SUPERSTIÇÃO NO FUTEBOL⁵! Toque reunir às reminiscências e bata-língua com os antigos craques que já não pisam no gramado. Em prazo de três meses, Vossa Magnificência teria ‘cancha’ para revelações maravilhosas. Assunto virgem, donzelil, cabeçudo. V. faria as superstições paraibanas em duas semanas, máximas teria campo para desenvolver jogo na Superstição no Futebol que toda gente, 99%, ignora como o caminho do Paraíso. Se V. acha não ter custado para agoentar as duas caçambas, vá arriando uma, e corra ao FUTEBOL onde é sem suplente. Fique com as duas, porque Superstição na Paraíba é carga maneira para seus ombros robustos e afeitos ao pêso-pesado. Responda, criatura de Nossa Senhora das Neves. Nem lhe digo da minha alvoroçada alegria. (CC, 20-X-1976, CASCUDO, 2005, p. 130)

No dia seis de novembro de 1976, temos um cartão de visita, escrito à mão, sem assinatura, e uma carta, que tratam, além de outros assuntos, da tentativa de convencimento de Lyra Filho a participar do processo editorial em questão. Constatamos que Cascudo contaria até o momento com 14 “promessas” de colaboração, embora não aponte quem seriam os demais nomes; ele ainda espera contar com mais 7 amigos, um deles, sendo, portanto, o

destinatário em questão. Cascudo, na busca de convencer o amigo, informa que tendo o original de Superstição do futebol, o livro seria um “tiro na mosca”, uma grande contribuição, espécie de “Árvore do Natal ou presente dos Reis Magos” (CC, 6-XI-1976, CASCUDO, 2005, p. 132-133). Em carta enviada no dia onze de dezembro do mesmo ano, percebe-se que ele conseguiu convencer João Lyra Filho a participar (CC, 11-XII-1976, CASCUDO, 2005, p. 135). Como podemos perceber, o projeto de publicação *Geografia da superstição* encheu-lhe a alma de preocupações deleitosas, junto ao amigo João Lyra Filho. “Esta foi a solução para não ver a ‘noite’ lenta, sinistra, inafastável dos mortais” (CC, 16-XII-1976, CASCUDO, 2005, p. 137).

Afora esse projeto não concluído, temos, nas cartas enviadas a João Lyra Filho, a informação de algumas das obras publicadas durante a época que a respectiva epistolografia cobre. Em trinta e um de maio de 1971, informava que “60 anos de paladar sacarino e convivência bagaceiral”, *Sociologia do Açúcar* já estava no prelo (CC, 31-V-1971, CASCUDO, 2005, p. 51). Aponta em carta de vinte e nove de março de 1972 que, para a elaboração da respectiva obra, contou com o conhecimento íntimo de ex-escravos da bagaceira. Os mesmos que já o tinham auxiliado com informações para a elaboração do capítulo “Comida de Escravos” na *História da Alimentação no Brasil*. Como estava de “guela aberta, [confidenciou] dizendo que a Fundação José Augusto publicará um livro lento e valente, *Prelúdio e Fuga do Real*”, pede ao amigo que sente e que continuasse a ler. Havia entregado em novembro “um cartapácio de 445 páginas sobre *Uma História da Assembléia Legislativa do Rio Grande do Norte*”. Finaliza a missiva dizendo que respondia imediatamente, porque ia “ficar uns dias debaixo d’água com um ensaio sobre a *Independência no Rio Grande do Norte*, convite do Governo que aceitei hoje

5 Cascudo sugeriu a temática, devido ao fato de João Lyra Filho ter sido presidente do Clube Botafogo de Futebol e Regatas, e do Conselho Nacional de Desportos, além de autor da maioria dos textos da legislação desportiva brasileira, tendo também institucionalizado a Justiça Desportiva no país, através de preceitos normativos do tempo em que presidiu o CND. (CASCUDO, 2005, p. 176)

e que V. é o confidente e vítima resignada” (CC, 29-III-1972, I, CASCUDO, 2005, p. 64).

Confessou ao velho amigo, em carta de dez de janeiro de 1972, que estava na idade e fase de maturação tranquila, onde os anos vividos possibilitavam esforço com os músculos pessoais. Pois a elaboração de um livro novo desarrumava a mobília interior, a disposição da nova paisagem íntima. Sendo esta resultado de raciocínio velho, experiência, prova intuição, onde os livros consultados servem só para fundamentar o ponto de vista. Tinha pavor dos livros feitos de camadas eruditas sobrepostas, sem o cimento da ideia individual e original (CC, 10-I-1972, CASCUDO, 2005, p. 82). É o que se percebe quando na respectiva correspondência faz menção aos textos clássicos e contemporâneos na correspondência em questão.

Muitos dos documentos analisados trazem a afirmação do ilimitado amor de Cascudo ao trabalho. Por isso, afirmava: “Que alegria nos dá o trabalho! Por isso pedirei a Deus uma tarefa no Paraíso, livrando-me do repouso eterno [...]” (CC, 14-XII-1973, CASCUDO, 2005, p. 99). Os raros momentos de abatimento do etnógrafo, um homem cujo bom humor era notável em suas cartas, são resultantes, justamente, da precariedade de sua saúde, que o impedia de prosseguir o incansável labor:

A saúde tem sido combustível apenas suficiente ao tráfego comum dentro de casa. Equilíbrio a omissão fazendo planos irrealizáveis mas úteis para utilizar o saldo imaginativo, teimoso em sublimação inconsistente. [...] A deliberada ignorância livra-me dos assombros jornalísticos, reforçando-me no tempo em que percebia confidências de grilos e conversas de largatixas concordantes. [...] De papo em papo, a galinha enche o grão. Pretexto de matar o tempo enquanto ele não nos sepulta. (CC, 21-I-1975, CASCUDO, 2005, p. 109)

Numa das últimas cartas enviadas a João Lyra Filho, escrita em doze de maio de 1979, comenta que, em dezembro de 1978, come-

morou-se a data dos seus 80 anos. Em vinte e um de abril de 1979, festejaram suas bodas de ouro, em nove de maio passou o dia pensando que, há 80 anos, fora batizado pelo Padre João Maria,⁶ canonizado pela cidade. Expõe que uma pilha de emoções fazia desmoronar seu equilíbrio orgânico. O antigo jorro epistolar estreitava-se a conta-gotas. Os olhos anoi-teciam, melancolicamente, já não deixava o sobradinho da Junqueira Aires, temeroso do trânsito. Finda a carta pedindo ao amigo que maldissesse as enfermidades que lhe assaltavam, pois se sentia humilhado por não responder cartas e agradecer livros na presteza dos tempos idos. Já não mais escrevia novidades, apenas “temperava segundas edições”. Sere-namente, “descia a ladeira oitontona” (CC, 12-V-1979, CASCUDO, 2005, p. 161).

As cartas, como documentos/monu-mentos, não são apenas objetos-lembranças dos elos entre amigos; são também documentos literários dotados de uma escritura peculiar. Trata-se de um gênero narrativo que guarda uma escrita de si, do sujeito e seu texto, bem como sua interação com o outro (IONTA, 2013, p. 166). A carta, texto por definição destinado a outrem, dá também lugar ao exercício pessoal, pois, quando escrevemos, lemos o que vamos escrever exatamente do mesmo modo como ao dizermos qualquer coisa, ouvimos o que estamos a dizer. A carta enviada atua, em virtude do próprio gesto da escrita, sobre aquele que envia, assim como atua, pela leitura e a releitura, sobre aquele que a recebe.

A carta que é enviada para auxiliar seu correspondente – aconselhá-lo, exortá-lo, admoestá-lo, consolá-lo – constitui, para o escri-

6 Pe. João Maria Cavalcanti de Brito (1848-1905), norte-rio-grandense. Ordenou-se no Ceará (1871). Foi vigário em algumas paróquias do interior e de Natal, onde tomou posse da freguesia em 1881. Incansável, extremamente caridoso, foi considerado santo em vida pelos paroquianos. Seu busto em bronze, inaugurado na praça do seu nome, no centro de Natal em 1921, é lugar de devoção popular, onde se reza e se acendem velas votivas. (CASCUDO, 2005, p. 162)

tor, uma maneira de se treinar: tal como os soldados se exercitam no manejo das armas em tempos de paz, também os conselhos que são dados aos outros na medida da urgência da situação, constituem uma maneira de se preparar a si próprio para eventualidade semelhante. É algo mais do que um adestramento de si próprio pela escrita, por intermédio dos conselhos e opiniões que se dão ao outro: ela constitui também uma forma de cada um se manifestar a si próprio e aos outros. A carta faz o escritor “presente” àquele a quem a dirige, escrever é, pois “mostrar-se”, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro. E deve-se entender por tal que a carta é simultaneamente um olhar que se volta para o destinatário (por meio da missiva que recebe, ele se sente olhado) e uma maneira de o remetente se oferecer a seu olhar pelo que de si mesmo diz (FOUCAULT, 1992, p. 145-150).

“Um bom abraço deste seu velho”: cartas de Cascudo para Oswald Lamartine

Preciso ocupar-me para não preocupar-me. Não tenho Inveja e menor recalque justamente por viver com o focinho atolado nas minhas laboriosas inutilidades. Não atino com o santo do dia nem pelo nome do vigário. Encanto, Oswaldinho! (CC, 10-I-1972 apud LAMARTINE DE FARIA, 2005, p. 20)

Cartas fixam experiências. O tempo, sempre inevitável, desgasta – ou fortalece – relações, afetos, amizades. As cartas revelam o quanto se esteve seduzido, cativado, encantado – ou não. No caso de Oswaldo Lamartine e Luís da Câmara Cascudo, a sedução é mútua. Ambos se queriam, necessitavam-se. Cascudo, sempre urbano, estava atento ao “registrador das coisas do sertão” que Oswaldo se tornara – e o incentivava a seguir seu caminho. Oswaldo, mesmo já morando no Rio de Janeiro, metrô-

pole e capital cultural do país, precisava da sabedoria primordial do mestre (CASTRO, 2015, p. 104).

No texto que abre o livro, Oswaldo rememora a amizade da sua família com a família de Cascudo e as visitas do extrovertido Francisco Cascudo (1863-1935) – “era um conversador de encher a sala” – e do seu filho Câmara Cascudo a seu pai, Juvenal Lamartine, na casa da rua Trairi, 558: “Mais ou menos por esse tempo o filho dele, Cascudinho, também andava sempre lá por casa numa inquisição de perguntar a meu pai coisa do sertão velho”. Estas são lembranças de quem à época “era ainda um menino para quem o mundo se resumiu num quintal de mangueiras, futebol de bola-de-meia e batalhas aéreas de arraias de rabos faiscantes de rucegas, ali bem perto do Campo do Triângulo, onde hoje construíram o Ateneu”. Mesmo com os infortúnios que o destino reservou para os Lamartine nos anos 1930 – “Meu pai desterrado, nossa casa depredada e eu, sem ter condições de estudar em Natal” –, a amizade entre as duas famílias permaneceu. A década de 1940 traz Oswaldo de volta ao Rio Grande do Norte – formado pela Escola Superior de Agricultura de Lavras, irá trabalhar na Fazenda Lagoa Nova, em Riachuelo – e ao convívio de Luís da Câmara Cascudo. A amizade de “Cascudinho” com Juvenal Lamartine se estenderá, incondicionalmente, ao filho Oswaldo (CASTRO, 2015, p. 106):

Por esse tempo, Luís da Câmara Cascudo, o então, Cascudinho, também continuava amigo de meu pai e de meu irmão Silvino, pediatra de seus filhos. Foi não foi, quando eu ia a Natal, dava as caras na casa dele. Visita de amizade e perguntação: eu, tentando inutilmente tapar os buracos maiores de minha ignorância, e ele querendo saber cada coisa do sertão, se ainda era assim ou assado ou como se fazia agora – cutucando, na faquinha-curta, minha curiosidade para o mundo onde vivia e não via. (LAMARTINE DE FARIA, 2005, p. 13)

Nesta última parte que se inicia, vemos a recorrência de aspectos discutidos na passagem que versa sobre a correspondência de João Lyra Filho, ou seja, certo anseio frente ao envelhecimento, saúde e aposentadoria. Durante esse tempo, ainda vinha escrevendo e estudando com frequência, no entanto, não deve ter sido fácil imaginar que seu próprio corpo, outrora tão cheio de frescor e muitas vezes de sensações agradáveis, ficasse vago-roso, cansado e desajeitado (OLIVEIRA, 2009, p. 30-31).

No ano de 1974, Câmara Cascudo, comentando sua miopia e surdez, revela as “vantagens” que elas proporcionam. Sempre ocupado para não se preocupar, percebe-se o quanto Cascudo mostrava-se cético em relação aos jornais que noticiavam de forma equivocada sua perda de audição. Nessa mensagem, em que usa a imagem do menino que conserta brinquedo para se divertir, Cascudo dá a senha para dizer o porquê de sua grandiosa e extensa obra (CASTRO, 2015, p. 126):

Os jornais, amáveis nos audímetros, e mesmo uma TV sem assunto de futebol, informam que o velho professor está ouvindo muito mais do que grilo. Não posso andar de pandeiro na mão desmentindo. O remédio é morder a língua e suspeitar da honestidade funcional das progenitoras dos noticiaristas. Sigo trabalhando para entreter-me, como menino conserta brinquedo. Ocupado para livrar-me da preocupação. A surdez evita boato e a miopia, afastando jornais, garante o estado de inocência. (CC, 13-IV-1974 apud LAMARTINE DE FARIA, 2005, p. 34)

Sua condição de saúde, sempre complicada durante o período, fazia com que “ficasse com alergia à salinha de livros para não ver a pilha de cartas sem resposta e livros sem agradecimentos”:

Estou com um desvio de circulação, entregue às engrenagens do check-up, eletrocardiogramas, radioscopias torácicas, medicação complicada sob a supervisão de minha mulher, doce e im-

placável. Preguiça mental invencível e uma indolência total de burocrata conspicuo. Tudo parado. Alergia à salinha de livros para não ver a pilha de cartas sem resposta e livros sem agradecimentos [...] Barbaridade! Não posso deixar de responder ao abôio do sobrinho querido, ecoando nos tabuleiros cariocas. (CC, 10-V-1975, LAMARTINE DE FARIA, 2005, p. 35)

Por isso, sempre afirmava que precisava, por medida de higiene profilática, encher suas horas que não tinham se aposentado e pediam função realizadora; como a surdez lhe afastava da convivência, restava-lhe a alegria do trabalho silencioso e domiciliar:

Preciso, por medida de higiene profilática, encher minhas horas que não se aposentaram e pedem função realizadora. O desvio circulatório, alterando o metabolismo basal, já não permite sair do poleiro quanto mais viajar, pesquisar. A surdez afasta-me da convivência. Resta a alegria do trabalho silencioso, domiciliar, como abelha sem asas ou sapo sem pernas. (CC, 22-X-1976, LAMARTINE DE FARIA, 2005, p. 38)

A necessidade de “ocupar-se para não preocupar-se” levou Cascudo a também convidar Lamartine a participar do “livro que estava trabucando”, *Geografia da superstição no Brasil*, como já o fizera com João Lyra Filho. Cascudo, “de quenga na mão à porta do coração amigo pedindo colaboração”, pois não poderia “construir Arca de Noé tendo unicamente Noé dentro da qual”:

Estou trabucando uma GEOGRAFIA DA SUPERSTIÇÃO NO BRASIL, indo de quenga na mão à porta do coração amigo pedindo colaboração, pois não poderei construir Arca de Noé tendo unicamente Noé dentro da qual. Venho entregar ao velho sobrinho afetuoso o ramo de pensar, ruminar lembrar e escrever umas folhas sobre a SUPERSTIÇÃO NO SERIDÓ, no SERTÃO, ou que outro nome haja. Entrega em fim de Janeiro de 1977. Topa? Nada de lendas religiosas ou mitos de assombração, lubisôme, burrinha, caipora, tarará, tarará, etc. Superstição de caçadores, pescadores de açudes e rios, comboeiros, al-

mocreves, gente de mercado e feira, agricultores, etc, etc, etc. Topa? Ficarei feliz tendo a V. por um companheiro neste livresco limpo de invenção e mentira. (CC, 22-X-1976, LAMARTINE DE FARIA, 2005, p. 38-39)

Em carta de dezessete de novembro de 1976, devolvia as notas “gostosas sobre Superstições”. Informava a Lamartine que não ia querer lenha para fogueira, utilizando suas buscas e rebuscas, desejava um “artiguinho” de seis a oito páginas, assinado e entregue até janeiro de 1977, considerado por Cascudo como prazo suficiente “para pensar, espremer a memória, catucar os parceiros, perguntando ao outros”:

Devolvo as notas gostosas sobre Superstições. Não vou querer lenha para fogueira, utilizando suas buscas e rebuscas. Quero, perdõe a intimativa de tio-velho, artiguinho seu, 6 a 8 páginas, assinado, entregue até Janeiro de 1977. Prazo suficiente para pensar, espremer a memória, catucar os parceiros, perguntando aos outros. Tá? Para não ‘dobrar os encantos’ devolvo o ‘material’ que figurará no ‘definitivo’, convenientemente ajeitado no rumo do rasto. Não podia deixar a V. de banda, na hora em que arregimento os meus bandoleiros fieis. Saíu em Outubro o ‘História dos nossos Gestos’ em que ‘labutei’ seis anos. Edições Melhoramento, S. Paulo. Para não ver a Noite Imóvel que vem vindo, meto os peitos noutra tarefa. Mudar de rojão é descanso ao caminhador. (CC, 17-XI-1976, LAMARTINE DE FARIA, 2005, p. 40)

Em carta de primeiro de fevereiro de 1977, é possível ver Cascudo pedindo a Oswaldo Lamartine que mandasse “quando poder, uma notinha bio-biliografia sobre V. mesmo, para o nosso SUPERSTIÇÃO apresentar seus colaboradores ao respeitável público”. Finaliza o assunto, comentando que o “livro cresce como vazante” (CC, 1-II-1977, LAMARTINE DE FARIA, 2005, p. 42). Na correspondência de Câmara Cascudo destinada a Oswaldo Lamartine, ainda é possível encontrar um último registro sobre o projeto desse livro, também comentado na correspondência enviada a João Lyra Filho;

em carta despachada no dia três de março de 1978, Cascudo afirma que o livro *Superstição no Brasil* voou para o prelo:

SUPERSTIÇÃO NO BRASIL voou para o prelo, quase completa, e no meio da catrevajem incluiu-se sua falação gostosa. O editor é o mesmo facínora da ANTOLOGIA DA ALIMENTAÇÃO NO BRASIL, prometendo o Cruzeiro do Sul mas não dá nem a Papacêia vespertina. Nada diz. Quero apenas que as minhas marrecas nadem. Açude ou lagôa. Milagre do Padre Ciço um escriba provinciano topar editor, espontâneo e amável como vendedor de sabão. Nem aprendi a procura-los, Oswaldinho! (CC, 3-III-1978, LAMARTINE DE FARIA, 2005, p. 52).

Talvez por essa passagem, Marize Lima de Castro (2015) tenha afirmado, em sua tese, que o respectivo projeto aqui comentado tenha sido “posteriormente publicado sob o título *Superstição no Brasil* (1985)”. A autora afirma em nota que Câmara Cascudo já havia publicado, no ano de 1958, o livro *Superstições e costumes: pesquisa e notas de etnografia brasileira*, editado no Rio de Janeiro por Antunes & Cia. Ltda., sendo uma edição comemorativa dos sessenta anos de idade e quarenta de escritor (CASTRO, 2015, p. 128). Entretanto, tão pouco o livro *Superstições e costumes* tenha sido o único livro publicado por Cascudo sobre a temática;⁷ como *Superstição no Brasil* trata-se da mesma proposta de *Geografia da Superstição no Brasil*, mesmo que essa informação esteja endossada pelo etnógrafo potiguar, na carta acima citada.⁸

7 Sobre o tema da superstição, Cascudo ainda publicou *Anúbis e outros ensaios* (1951) e *Voz de Nessus* (1966). Este último foi analisado no terceiro capítulo do livro *Luís da Câmara Cascudo e a Invenção do Feminino na “cultura-popular-nordestina” (1938-1977)*. (Cf. OLIVEIRA, 2009, p. 96-108)

8 Em carta destinada a João Lyra Filho, Cascudo também se refere ao que acima discutimos: “Assinei contrato com a LCT EDITORA, a mesma da *Antologia da Alimentação no Brasil*, para imprimir a nossa *Superstição!* Já remeti a tralha dos 35 capítulos, alguns duas folhas e outros ensaios capitosos como os seus”. (CC, 23-II-1978, apud, CASCUDO, 2005, p. 150)

O livro *Superstição no Brasil* abarca quase tudo o que foi escrito sobre o assunto por Luís da Câmara Cascudo. Reúne *Anúbis e Outros Ensaios* (1951), *Superstições e Costumes* (1958) e *Religião no Povo* (1974).⁹ É trabalho etnográfico, se entendermos a etnografia como o estudo de estabelecimento, modificações e vitalidade das culturas humanas, como a memória no tempo. Na realidade, são três livros elucidativos da cultura e da mentalidade do povo brasileiro, apreendidas nos costumes que afloram no cotidiano (CASCUDO, 2001, p. 11; SIQUEIRA, 2003, p. 270).

Na quarta edição do respectivo livro, Cascudo (2001, p. 11) afirmou que o critério não era apenas registrar em livro, “mas a tentativa de elucidação das origens. A imaginação não colaborou, mas os exemplos foram lidos ou vividos no ambiente em que viveu o autor”; podemos encontrar também uma carta de Cascudo, destinada a Pedro Paulo Moreira (editor da obra), carinhosamente chamado de Barão de Itatiaia. Nela, podemos ver Cascudo, em 1984, um ano antes da primeira edição, tratar de suas intenções para a publicação da obra:

Mando nota prefacial e o livro *Religião no Povo*, publicado pela Universidade da Paraíba, em 1974, cujo texto é matéria convergente para o nosso planejado ‘Superstição no Brasil’. Submeto à sua apreciação julgadora a reunião dele aos outros dois antecedentes, constituindo um volumão compacto e valioso para leitura e consulta como não existe em nenhuma bibliografia na espécie. Se não aprovar, devolva o volume porque tenho poucos. Leia o índice e verá a unidade temática do livro. Plena liberdade em sua decisão. Um respeitoso abraço do seu devoto. Não concordando com a reunião do terceiro livro na ‘Superstição no Brasil’, retire no prefacial o período em que se alude a inserção (CASCUDO, 2001, p. 12).

⁹ Originalmente publicado com um prefácio de Umberto Nóbrega, reitor da UFPB, na época da sua primeira edição. Não consta na coletânea *Superstição no Brasil*.

Além deste que aqui tratamos, podemos dizer que Cascudo publicou apenas três pesquisas inéditas depois de 1975: *História dos nossos gestos* (1976), *Antologia da alimentação no Brasil* (1977), que foi iniciado em 1964, tendo sido finalizado em 1974, e o *Príncipe Maximiliano no Brasil, 1815-1817* (1977), ensaios cujos originais permaneceram perdidos de 1935 a 1976 (CASCUDO, 2005, p. 110). Ao anunciar a João Lyra Filho seu novo projeto de pesquisa, ocasião em que pediu a colaboração do amigo, Cascudo menciona *Antologia da Superstição no Brasil*. Posteriormente, a pesquisa recebeu novo título *Geografia da superstição no Brasil*, e na última referência, apenas *Superstição*. Essa pesquisa jamais foi publicada; possivelmente, os originais tenham se extraviado, como muitos outros livros que Cascudo teve a oportunidade de produzir; como sabemos, alguns foram recuperados e publicados, outros não tiveram a mesma sorte. Entretanto, o respectivo debate, em crítica genética, serve para que pensemos a respeito da vasta capacidade e do ânimo de Cascudo em congregar a participação de muitos intelectuais, como João Lyra Filho e Oswaldo Lamartine de Faria em seus projetos intelectuais durante o período em análise.

Considerações Finais

Conforme sugeriu Durval Muniz Albuquerque Jr. (2008), a escrita epistolar de Cascudo é vivenciada como remédio:

Escrever até morrer, escrever para não morrer, escrever para evitar a morte, parece ter sido práticas significativas das vidas dos homens das elites do espaço que se instituía como Nordeste, no começo do século XX. A morte parece rondar estes homens, parece ameaçar de ruína seus corpos, suas vidas e todas as coisas e relações que compõem o cenário onde se desenrolam suas existências. (ALBUQUERQUE JR., 2008, p. 482)

Em volta da escrivadinha, na biblioteca, nas margens de cada folha em branco que se preenchia a lápis ou a máquina, este sujeito parecia se reunir novamente, ganhar unidade, identidade, sentido e significado. O trabalho literário, a erudição histórica, a pesquisa etnográfica e folclórica, o texto memorialístico, o ensaio sociológico e a epistolografia passam a ser não somente uma estratégia de compreensão do mundo, das mudanças que estão acontecendo a sua volta, mas sim, um remédio para curar as feridas subjetivas e físicas deixadas pelo envelhecimento (ALBUQUERQUE JR., 2008, p. 483).

Concluindo este artigo, tomamos como fechamento uma das proposições de Angela de Castro Gomes (2004), que demonstrou que o convívio entre intelectuais, como a leitura, é fundamental para o desenvolvimento de ideias e sensibilidades. Para escrever, pintar, compor etc., o intelectual precisa estar envolvido em um circuito de sociabilidade que, ao mesmo tempo, o situe no mundo cultural e lhe permita interpretar o mundo político e social de seu tempo. Por isso, afirma-se que não é tanto a condição de intelectual que desencadeia uma estratégia de sociabilidade e sim, ao contrário, a participação numa rede de contatos que demarca a específica inserção de um intelectual no mundo cultural.

Desse modo, avulta em importância a troca de correspondência, pois ela pode abarcar tanto os intelectuais reconhecidos como sociáveis quanto aqueles cuja preferência é a vida mais reclusa dos gabinetes de estudo e pesquisa. As cartas são, pois, uma prática de escrita que integra a produção de textos de muitos intelectuais, especialmente aqueles que viveram até meados do século XX. A correspondência pessoal entre intelectuais é, sobretudo nesses casos, um espaço revelador de suas ideias, projetos, opiniões, interesses e sentimentos. Uma escrita de si que constitui e

reconstitui suas identidades pessoais e profissionais no decurso da troca de cartas (GOMES, 2004, p. 51-52).

Referências

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. A Escrita Como Remédio: erudição, doença e masculinidade no Nordeste do começo do século XX. In: _____. **Nos destinos de fronteira: história, espaços e identidade regional**. Recife: Bagaço, 2008. p. 482- 493.

ARTIÈRES, Philippe. **Arquivar a própria vida**. Rio de Janeiro: CPDOC, 1998. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/>>. Acesso em: 09 abr. 2007.

BORDINI, Maria da Glória. Acervos de escritores e o descentramento da história da literatura. **O eixo e a roda**, Belo Horizonte, UFMG, v. 11, p. 15-23, 2005.

BRITTO, Jomard Muniz. Prelúdio e Fuga do Real. In: SILVA, Marcos. (Org.). **Dicionário crítico Câmara Cascudo**. São Paulo: Perspectiva; FFLCH/USP; FAPESP; Natal: EDUFRN; Fundação José Augusto, 2003. p. 241-243.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Flama serena: cartas de Luís da Câmara Cascudo a João Lyra Filho**. Organização, introdução e notas de Roberto da Silva. Natal: Sebo Vermelho, 2005.

_____. **Superstição no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2001.

_____. **Na ronda do tempo: diário de 1969**. 2. ed. Natal: Editora da UFRN, 1998a.

_____. **Ontem: maginações e notas de um professor de província**. 2. ed. Natal: Editora da UFRN, 1998b.

_____. **Prelúdio e fuga do real**. Natal: Fundação José Augusto, 1974.

_____. Responder cartas... **A República**, Natal, 7 de julho de 1943.

CASTRO, Marize Lima de. **Areia sob os pés da alma: uma leitura da vida e obra de Oswald Lamartine de Faria**. Natal: Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio

Grande do Norte, 2015. (mimeo).

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Vega, 1992.

GICO, Vânia. **Itinerário de um pensador**. 200 f. 1998. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998. (mimeo).

GOMES, Angela de Castro. (Org.). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

IONTA, Marilda. Oneyda Alvarenga escreve a Mário de Andrade. **Rev. IEB**, São Paulo, n. 37, p. 161-180, dez. 2013.

_____. A escrita de si como prática de uma literatura menor: cartas de Anita Malfatti a Mário de Andrade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 91-101, jan./abr. 2011.

_____. **As cores da amizade**: cartas de Anita Malfatti, Oneyda Alvarenga, Henriqueta Lisboa e Mário de Andrade. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2007.

LAMARTINE DE FARIA, Oswaldo. **De Cascudo para Oswald**. Natal: Sebo Vermelho, 2005.

LIMA, Marinalva Villar de. Voz de Nessus. In: SILVA, Marcos. (Org.). **Dicionário crítico Câmara Cascudo**.

São Paulo: Perspectiva; FFLCH/USP; FAPESP; Natal: EDUFRRN; Fundação José Augusto, 2003. p. 303-306.

MELO, Veríssimo de. **A obra folclórica de Cascudo como expressão do movimento modernista no Brasil**. 2. ed. Mossoró, RN: Fundação Vingt-un Rosado, 1989.

OLIVEIRA, Giuseppe Roncalli Ponce Leon de. **Luís da Câmara Cascudo e a invenção do feminino na cultura-popular-nordestina (1938-1977)**. Campina Grande, PB: EDUFRRN, 2009.

SANTOS, Tarcísio Gurgel dos. **Belle Époque na esquina**: o que se passou na República das Letras Potiguar. Natal: Ed. do Autor, 2009.

SILVA, Roberto da. Introdução e Notas, In: CASCU-DO, Luís da Câmara. **Flama serena**: cartas de Luís da Câmara Cascudo a João Lyra Filho. Organização, introdução e notas de Roberto da Silva. Natal: Sebo Vermelho, 2005.

SIQUEIRA, Sônia Aparecida. Superstições no Brasil. In: SILVA, Marcos. (Org.). **Dicionário crítico Câmara Cascudo**. São Paulo: Perspectiva; FFLCH/USP; FAPESP; Natal: EDUFRRN; Fundação José Augusto, 2003. p. 270-276.

Recebido em: 20.07.2018

Aprovado em: 20.08.2018

Giuseppe Roncalli Ponce Leon de Oliveira é Doutor em História Social pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), Mestre em Ciências Sociais e licenciado em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atualmente desenvolve Estágio de Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em História (área de concentração: História, Cultura e Sociedade) da UFCG. Desenvolve pesquisas no campo dos estudos de gênero, cultura-popular-nordestina, correspondências, modernismo e regionalismo-tradicionista-nordestino, com ênfase nas obras de Luís da Câmara Cascudo, Mário de Andrade, Joaquim Inojosa, José Américo de Almeida e Gilberto Freyre. É membro dos grupos de pesquisa Estudos Culturais e Educação Intergeracional, Patrimonial e Ambiental na Paraíba: estudos rurais e urbanos. [e-mail: giuseppedeoliveira9@gmail.com](mailto:giuseppedeoliveira9@gmail.com)

R. Espírito Santo, 381, Liberdade, Campina Grande, PB. CEP: 58414-030. Telefone: (83) 998321493

ENTRE CADERNOS E PINCÉIS: A OBRA INACABADA NA EDUCAÇÃO DA PRINCESA “FLOR”

■ MARIA CELI CHAVES VASCONCELOS

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj/Proped

■ ANA CRISTINA BORGES LÓPEZ MONTEIRO FRANCISCO

Universidade Católica de Petrópolis – UCP

RESUMO

O trabalho tem como foco recompor aspectos biográficos da princesa Maria Amélia, conhecida como a “princesa Flor”, sobretudo, procurando analisar parte da esmerada educação que recebeu, tendo em vista o lugar presumível que ocupava naquele momento histórico, decorrente de seu parentesco muito próximo com o imperador do Brasil e com a rainha de Portugal, ambos seus meios-irmãos. Em um plano mais específico, são abordadas as cartas escritas pela princesa Maria Amélia para o irmão, Pedro II, nos anos de 1838 a 1853, que faziam parte de um programa de educação das crianças nobres, cuja “arte” epistolar era um dos conhecimentos a serem adquiridos, desde os primeiros ensinamentos. Os procedimentos metodológicos referem-se a um estudo baseado em fontes histórico-documentais e bibliográficas, com destaque para autores que já se debruçaram sobre a vida da princesa Maria Amélia, assim como jornais contemporâneos ao período estudado, especificamente, o Jornal *O Panorama*, publicado na cidade de Lisboa, no exemplar datado do ano de 1853. A princesa-Flor revelou uma excepcional formação, expondo nos salões europeus a educação esmerada que recebeu, enaltecida nos meios aristocráticos. Contudo, sua vida foi precocemente ceifada pela tuberculose, deixando profunda dor na duquesa de Leuchtenberg, assim como no irmão, que manteve com ela uma constante e fraterna correspondência.

Palavras-chave: Princesa Maria Amélia. Educação de crianças nobres. Cartas pessoais. Escritas íntimas. Império do Brasil.

ABSTRACT

BETWEEN NOTEBOOKS AND BRUSHES: THE UNFINISHED WORK IN THE EDUCATION OF PRINCESS “FLOWER”

The work focuses on the biographical aspects of Princess Maria Amélia, known as the “Flower Princess”, above all, trying to analyze

part of the careful education that she received, considering the presumed place that occupied at that historical moment, due to her very close kinship with the emperor of Brazil and with the queen of Portugal, both his half-brothers. On a more specific level, the letters written by Princess Maria Amélia to her brother Pedro II in the years 1838 to 1853 are addressed, they were also part of a program for the education of noble children whose epistolary “art” was one of the knowledge to be acquired from the earliest teachings. The methodological procedures refer to a study based on historical-documental and bibliographical sources, with emphasis on authors who have already studied the life of Princess Maria Amélia, as well as contemporary newspapers for the period studied, specifically the *O Panorama* newspaper, published in the city of Lisbon, in the 1853 copy. The Princess-Flower showed an exceptional formation, exposing in the European salons the careful education that received, extolled in the aristocratic means. However, his life was soon reaped by tuberculosis, leaving deep pain on the Duchess of Leuchtenberg, as well as on her brother, who maintained with her a constant and fraternal correspondence.

Keywords: Princess Maria Amélia. Education of noble children. Personal letters. Intimate writings. Empire of Brazil.

RESUMEN

ENTRE CUADERNOS Y PINCELES: LA OBRA INACABADA EM LA EDUCACIÓN DE LA PRINCESA “FLOR”

El trabajo tiene como foco recomponer aspectos biográficos de la princesa María Amélia, conocida como la “princesa Flor”, sobre todo, buscando analizar parte de la esmerada educación que recibió, teniendo en vista el lugar presumible que ocupaba en aquel momento histórico, derivado de su parentesco muy cercano con el emperador de Brasil y la reina de Portugal, tanto en sus medio hermanos. En un plano más específico se abordan las cartas escritas por la princesa María Amélia para el hermano Pedro II en los años 1838 a 1853, cuyo “arte” epistolar era uno de los conocimientos a ser adquiridos, desde las primeras enseñanzas. Los procedimientos metodológicos se refieren a un estudio basado en fuentes histórico-documentales y bibliográficas, con destaque para autores que ya se dedicaron a la vida de la princesa María Amélia, así como diarios contemporáneos al período estudiado, específicamente, el periódico *O Panorama*, publicado en la ciudad de Lisboa, de fecha copia del año 1853. La princesa-Flor reveló una excepcional formación, exponiendo en los salones europeos la educación esmerada que recibió, enaltecida en

los medios aristocráticos. Sin embargo, su vida fue prematuramente ceifada por la tuberculosis, dejando profundo dolor en la duquesa de Leuchtenberg, así como en el hermano, que mantuvo con ella una constante y fraterna correspondencia.

Palabras clave: Princesa María Amélia. Educación de niños nobles. Cartas personales. Escrituras íntimas. Imperio de Brasil.

Introdução

Era sexta-feira, em plena primavera em Portugal,¹ a princesa-menina debruça-se sobre a escrivaninha para escrever ao irmão, que estava no Brasil. Quantas coisas a menina gostaria de contar ao irmão um pouco mais velho? Talvez, falar sobre as suas últimas aventuras ou sobre as visitas que recebeu! Quais assuntos em comum teriam os irmãos de sete e treze anos, que valessem a pena registrar nas cartas que cruzariam o oceano? A cena, possível de ser imaginada, tem ao centro a princesa-menina, entre cadernos e pincéis, contemplando o papel à sua frente, tamborilando a pena e cogitando as palavras endereçadas ao “querido mano”.

A princesa-menina é Maria Amélia, única filha do segundo casamento de D. Pedro I, com a imperatriz Amélia de Leuchtenberg e que escreve para o irmão Pedro II, filho do primeiro casamento de seu pai com a imperatriz Leopoldina da Áustria.² O afeto cultivado entre os irmãos fora construído por meio dos esforços da imperatriz Amélia que, notadamente, nutria grande carinho pelos enteados, em especial,

pelo menino que viria a se tornar o segundo imperador do Brasil. As vicissitudes na vida de Pedro I impuseram a Maria Amélia o seu nascimento e a sua infância em solo bem distante do Brasil e, por conseguinte, impossibilitaram que os irmãos se conhecessem. As aventuras, brincadeiras e sentimentos que, porventura, poderiam ter compartilhado, foram substituídos, tão somente, por uma intensa cordialidade entre os missivistas que jamais haviam se encontrado.

De Lisboa, a carta é escrita com bastante capricho, indicando que a caligrafia infantil começava a se firmar em letras bem desenhadas. À margem superior esquerda, observa-se o decalque de um ramo de flores, destacando a flor central, pintada de amarelo. Naquele final de semana, no dia 20 de abril de 1838, Maria Amélia escrevia ao irmão para lembrá-lo, não apenas da sua existência, mas dos laços de parentesco e amizade que deveriam unir a ambos.

Meu querido Mano Gosto tanto de escrever-te, ja que não te posso ver, que faço esta para dizer-te que he muito tua amiga tua Maninha.

Maria Amélia³

Essa e outras cartas de teor semelhante fazem parte do acervo “D. Maria Amélia”, do Museu Imperial em Petrópolis, datadas dos anos de 1837 a 1853. Sem dúvida, da totalidade desse acervo, muitas cartas se perderam pelo caminho; nas prateleiras, gavetas, escani-

1 A estação da primavera, em Portugal, tem início no dia 21 de março e vai até o dia 20 de junho. Normalmente, é uma estação do ano marcada por dias ensolarados, mais secos e com um aumento gradual das temperaturas.

2 Carolina Josefa Leopoldina Francisca Fernanda de Habsburgo-Lorena, nasceu em Viena, no dia 22 de janeiro de 1797 e faleceu no Rio de Janeiro, em 11 de dezembro de 1826. Era filha do imperador Francisco I da Áustria e de sua segunda esposa Maria Teresa da Sicília. Conhecida como Maria Leopoldina, foi a primeira esposa do imperador D. Pedro I e imperatriz consorte do Império do Brasil, de 1822 até sua morte. Foi, ainda que por pouco tempo (março e maio de 1826), Rainha Consorte do Reino de Portugal e Algarves.

3 Carta de Maria Amélia para Pedro II, Lisboa, 20 de abril de 1838. Pasta D. Maria Amélia – LV – 1-02 – 1838. Museu Imperial/Ibram/MinC.

nhos; escondidas, rasgadas, deixadas de lado, incineradas; ou até mesmo, nunca entregues, guardadas como relíquias, por alguém que as teve em mãos. Assim, essa correspondência mantida entre os irmãos, como tantas outras relações epistolares, guarda lacunas decorrentes das inúmeras circunstâncias que comprometem, sobremaneira, a memória de uma parte significativa da história do nosso país. Todavia, o que restou preservado das missivas trocadas entre a princesa e o seu parente mais próximo – e, também, o mais distante –, constitui-se em um significativo começo para se contar uma das possíveis tentativas mais esmeradas de se educar uma princesa.

O presente trabalho tem como foco recompor aspectos biográficos da princesa Maria Amélia, conhecida como a “princesa Flor”, sobretudo, procurando analisar parte da esmerada educação que recebeu, tendo em vista o lugar presumível que ocupava naquele momento histórico, decorrente de seu parentesco muito próximo com o imperador do Brasil e com a rainha de Portugal, ambos seus meios-irmãos. Em um plano mais específico, são abordadas as cartas escritas pela princesa Maria Amélia para o irmão, Pedro II, nos anos de 1838 a 1853, uma vez que as mesmas não tinham apenas o propósito de estreitar laços de parentesco, demonstrar afeto, ou enviar notícias, mas, também, faziam parte de um programa pedagógico de educação das crianças nobres, cuja “arte” epistolar era um dos conhecimentos a serem adquiridos, desde os primeiros ensinamentos. Vale ressaltar que a análise das epístolas não desconsiderou a sua materialidade, em relação ao papel, tinta, símbolos gráficos, assim como a outros elementos que compõem o conjunto, buscando relacioná-los ao conteúdo da descrição do vivido.

Os procedimentos metodológicos referem-se a um estudo qualitativo, baseado em fontes histórico-documentais e bibliográficas, com

destaque para autores que já se debruçaram sobre a vida da princesa Maria Amélia, assim como jornais contemporâneos ao período estudado, especificamente o Jornal *O Panorama* que, segundo Silva (2014, p. 109), foi publicado na cidade de Lisboa, entre os anos de 1837 e 1868, fundado pela “Sociedade Propagadora de Conhecimentos Úteis”, com o objetivo de democratizar a cultura. Contudo, o exemplar utilizado como fonte, neste artigo, data do ano de 1853, período em que *O Panorama* não está mais sob a direção de Alexandre Herculano, seu primeiro redator, mas já é editado, provavelmente, por Luiz Augusto Rebelo da Silva,⁴ embora essa informação não esteja explícita no Jornal.

As fontes complementares compõem-se, ainda, dos egodocumentos selecionados, como cartas trocadas entre a família imperial, anotações e missivas da princesa Maria Amélia, com destaque para os documentos encontrados no Arquivo do Museu Imperial em Petrópolis, demonstrando a forma de pensar de uma princesa que, embora nunca tendo conhecido o irmão, exercia, por cartas, uma presença marcante no Império brasileiro.

Mais do que uma noiva, uma mãe para os órfãos de São Cristóvão

Abalado com a recente morte da imperatriz Leopoldina, D. Pedro I enfrentava, ainda, as agruras de um Brasil recém-independente. Em que pesem todos os problemas, 18 meses após sua viuvez, ele já começava a buscar uma nova consorte,⁵ encarregando para tal mis-

4 Para mais informações, ver: <<http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/FichasHistoricas/Panorama.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

5 Bragança (2009, p. 11) diz que “em suas horas de solidão, Dom Pedro havia individualizado através do Almanaque de Gotha, duas possíveis candidatas. No dia 20 de junho de 1827 envia duas cartas, de próprio punho, ao cunhado, o Arquiduque Francisco Carlos e ao Príncipe Carlos Teodoro da Baviera. Acompanhavam estas cartas duas procurações oficiais, munidas do selo imperial, a fim de serem procuradores num eventual casamento com as Princesas Luiza Guilher-

são, o marquês de Barbacena, conhecedor dos atributos necessários ao futuro par. De acordo com Almeida (1973, p. 15), as tentativas malsucedidas nas Cortes europeias e o esfriamento de seu relacionamento com a marquesa de Santos acentuaram a urgência de encontrar uma nova imperatriz para o trono brasileiro. Sua má-fama acarretou oito recusas de possíveis sucessoras (MARIZ, 2016) e, por fim, só restou ao soberano rever suas instruções e informar ao marquês de Barbacena que:

o meu desejo, e grande fim, é obter uma princesa que por seu nascimento, formosura, virtude e instrução venha fazer minha felicidade e a do Império. Quando não seja possível reunir as quatro condições, podereis admitir alguma diminuição na primeira e na quarta, contando que a segunda e a terceira sejam constantes. (DRUMMOND NETO, 2016, p. 306)

Consoante os esforços do visconde de Pedra Branca (ministro do Brasil em Paris), a escolha recaiu sobre a filha do príncipe Eugenio de Beauharnais, a princesa Amélia de Leuchtenberg,⁶ com a condição de que a marquesa de Santos fosse afastada, definitivamente, do imperador e da Corte (AVELLA, 2014), cláusula indispensável a qualquer negociação.

Migrando de um país onde já havia, de certa forma, um maior desenvolvimento cultural, em relação às mulheres, Amélia de Leuchtenberg aportou no Brasil consciente do papel que deveria desempenhar como futura soberana. A exemplo de tantas outras princesas de diferentes casas dinásticas, partiu de sua terra natal

mina ou Maria Ana da Baviera. Supõe-se que estas procurações foram feitas arquivar por Metternich, não se encontrando alguma resposta”.

6 A família Beauharnais Leuchtenberg surgiu na história europeia depois do Congresso de Viena. Eugênio, o filho adotivo de Napoleão, superou o fracasso napoleônico graças à acolhida do sogro, Maximiliano I da Baviera, que o estimava como um filho e que o investiu do antigo Ducado de Leuchtenberg, cuja família se havia extinguido. Grandes também eram os meios financeiros do novo Duque de Leuchtenberg, que adquiriu, posteriormente, do Governo da Baviera, o Principado de Eichstätt, que lhe proporcionou um assento na Câmara dos Príncipes Alemães.

para um “mundo distante”, a fim de se casar com um homem que só conhecera por meio de pinturas. Seus quase dezessete anos comportavam ainda uma missão maior: a responsabilidade de cinco enteados. Todavia, Amélia chegava para mudar, de uma vez por todas, a vida de D. Pedro I e da Corte brasileira. Baseado em uma “testemunha ocular” dos acontecimentos, Almeida (1973, p. 21-30) afirma que, no dia 16 de outubro de 1829, desembarcou na baía de Guanabara e foi recepcionada com muito entusiasmo pelo povo brasileiro e pelo “apaixonado marido”. Assumiu o posto de personagem central das festas que se seguiram em louvor ao casamento real e avocou as honras de sua beleza, mencionada por muitos observadores do período, além de destacada por seus biógrafos, como detentora de um porte ereto, uma pele rosada, um busto avantajado que sustentava o rosto em formato de coração, olhos azuis, lábios carmim e bochechas vermelhas, emolduradas por cabelos de tons escuros.

Almeida (1973, p. 37) conta que a jovem imperatriz buscava desempenhar com maestria os seus deveres. Instaurou um protocolo na Corte; disciplinou o funcionamento do palácio, impondo horários a serem cumpridos; introduziu o refinamento dos serviços e da indumentária; impôs o francês como língua oficial da Corte; estabeleceu novas regras ao ordenar que, para falar com Pedro I, era necessário marcar antecipadamente uma audiência. Del Priore (2012) enfatiza, ainda, que “feminina, belíssima e moça, Amélia não só inspirou a Ordem da Rosa, condecoração criada pelo marido em sua homenagem, com a legenda ‘Amor e Fidelidade’, como consolidou nos trópicos um *savoir-vivre* característico das cortes europeias – algo que Leopoldina se esquecera de trazer na bagagem, com os livros de botânica e mineralogia” (DEL PRIORE, 2012, p. 245).

Mais importante, soube, sabiamente, conquistar seus enteados que passaram a chamá

-la de “querida mamãe”. Dedicou atenção aos filhos do marido, exercendo a figura materna que era esperada dela, embora ainda fosse muito jovem. Administrou e supervisionou o ensino que lhes era dado para garantir que fosse oferecido o que havia de melhor possível, tomando como exemplo os moldes de outras crianças reais da Europa (SCHMIDT, 1927).

Não obstante, enquanto Amélia inaugurava suas funções como imperatriz, o imperador se incompatibilizava, cada vez mais, com a nação. A indenização paga ao reino de Portugal, em troca do reconhecimento da independência do Brasil, acarretou o sentimento no povo de que D. Pedro I estaria dividido entre sua pátria de nascimento e a sua de adoção. Além disso, a culpa pela morte da primeira imperatriz ainda lhe pesava na imaginação dos súditos (REZZUTTI, 2017). Tentando minimizar as discordâncias políticas, o imperador acreditou que uma viagem pelas províncias, ao lado da nova consorte, restauraria sua reputação e acalmaria os ânimos. Como adverte Carvalho (2014), diferentemente do esperado por ele, foi recepcionado por uma população hostil, iniciando-se uma série de revoltas, que o levariam a abdicar do trono em favor de seu filho de cinco anos. Amélia, por sua vez, imperatriz por tão pouco tempo, não teria o sossego do exílio. Ao contrário, outra luta aguardava D. Pedro em seu retorno à Europa, uma guerra de reconquista do trono de Portugal para a filha Maria da Glória, então usurpado por seu irmão Miguel⁷ (BESOUCHET, 1975; MARIZ, 2016; REZZUTTI, 2017). Ao partir do Brasil, a imperatriz escreve para Pedro II o quanto lhe custava deixar órfãos, os filhos que ela tinha adotado:

Meu filho do coração e meu Imperador. Adeus, menino querido, delícia da minha alma, ale-

7 A Guerra Civil Portuguesa foi deflagrada porque o irmão de Pedro I, Miguel, tentou usurpar o trono português que à época pertencia à filha de Pedro I, Maria II. A guerra intensificou-se nos anos de 1833 e 1834, mas Pedro I (que era chamado de D. Pedro IV, em Portugal) derrotou seu irmão e restituiu o trono à filha.

gria de meus olhos, filho que meu coração tinha adotado! Adeus para sempre! [...] Ah, querido menino, se eu fosse tua verdadeira mãe, se meu ventre te tivesse concebido, nenhum poder valeria para me separar de ti, nenhuma força te arrancaria dos meus braços! [...] Mas tu, anjo de inocência, e de formosura, não me pertences senão pelo amor que dediquei a teu Augusto pai. Adeus pois, para sempre! (ALMEIDA, 1973, p. 39-41)

Amélia partia do Brasil deixando para trás aquela criança⁸ em que todas as esperanças da nação estavam depositadas, tendo em vista a continuidade do Império, mas que para ela também era um pequeno menino a quem havia se afeiçoado. No entanto, já levava consigo uma nova vida.

“Essa juventude tão ocupada em nobres tarefas, ficará como um modelo de educação de princesa”⁹

O nascimento de Maria Amélia,¹⁰ no dia 01 de dezembro de 1831, em Paris, foi anunciado como a vinda de uma “*superbe petite fille*”¹¹ (ALMEIDA, 1973, p. 42) e ela foi presenteada pelos seus padrinhos de batismo, o rei da França Luís Filipe e a rainha Maria Amélia, com pulseiras de pérolas, nas quais estavam as miniaturas dos monarcas rodeadas de brilhantes (ALMEIDA, 1973, p. 44). No dia 04 de dezem-

8 No período da regência, Feijó convidou a ex-imperatriz Amélia para exercer as funções de preceptora e mestra de Pedro II e Francisca, filhos do primeiro casamento de seu marido, Pedro I. Mariz (2016, p. 18) conta que a iniciativa tinha cunho político, possivelmente já com vistas à implantação da República, mas as elites acabaram por derrubar Feijó, colocando no seu lugar o futuro marquês de Olinda, Araújo Lima. Este, por sua vez, acabou por reter as crianças no Brasil, chamando de volta a “Dadama” (condessa de Belmonte), para ser preceptora e aia dos dois jovens.

9 Frase de Almeida (1973, p. 91), ao tratar da educação da princesa Maria Amélia.

10 Era muito comum que a criança recebesse o nome da madrinha. Por isso, Maria Amélia recebeu esse nome não em homenagem à mãe, Amélia, e sim pela madrinha, a rainha da França Maria Amélia.

11 Linda garotinha.

bro, Pedro I envia uma carta ao filho, Pedro II, anunciando o nascimento da irmã:¹²

A.S.M.I. o Imperador do Brasil

Meu Irmão e meu querido Filho. A divina Providência quiz aliviar a saudade que o meu coração paternal sente na separação de V.M.I., dando-me mais huma Filha, e a V.M.I. mais uma irmã e hum sudito, na Infanta do Brasil D. Maria Amélia que a Minha, sôbre todas presada Mulher, a Duquesa de Bragança, deu à luz no dia 1º do corrente Dezembro, com o mais feliz sucesso. Este dia de recordações gloriosas para a Nossa Augusta Família, assim na Europa, como no Brasil, e véspera de feliz natalício de V.M.I., parece ter sido escolhido pela Providência para reunir em um tão curto espaço, tantos objetos dignos de inspirar até as mais ternas emoções. Penetrado dos suaves sentimentos que elles lhe inspirarão. Cumpro com o dever sagrado de comunicar a V.M.I. aquele acontecimento; e acompanhando esta comunicação com a expressão sincera dos vivos desejos que Tenho de que o Céu encha de prosperidade a Pessoa e o Imperio de V.M.I., sou com o mais cordeal amor. Meu Irmão e mui querido Filho, De V.M.I. Afeiçoado Irmão e extremoso Pai. Paris, 4 de dezembro de 1831. (ALMEIDA, 1973, p. 42-43)

O júbilo pelo nascimento, tanto da família como dos súditos, fica aquém da tristeza que se constata, 21 anos depois, com a morte da princesa. De acordo com a matéria publicada no *Jornal O Panorama*, em 11 de junho de 1853, assinada pelo marquês de Rezende,¹³ antigo camarista de D. Pedro I e mordomo-mor da

ex-imperatriz naquela altura, a “desgraça privada” descrita no artigo necrológico representava o sentimento de toda a população, “profundamente comovidos” com o “infortúnio” que, “nos corações portugueses, tomou a figura de uma calamidade pública” (1853, p. 186). Tratava-se da morte da princesa Maria Amélia ocorrida há alguns meses, em 04 de fevereiro de 1853. Iniciando a necrologia, o marquês lembrava que logo após o nascimento de sua filha caçula, D. Pedro partiu para a “ilha Terceira”, onde estabeleceu uma regência para lutar pelo trono de Portugal, deixando a menina aos cuidados da imperatriz Amélia e na companhia da outra filha, Maria da Glória (Maria II), por quem estava sendo travada a guerra. Por quase dois anos, elas ficaram em Paris, retornando para Portugal, apenas, quando a guerra acabou e a coroa foi restituída a Maria II, aportando em Lisboa no dia 22 de setembro de 1833. No entanto, a convivência entre pai e filha durou pouco e, um ano depois, em 24 de setembro de 1834, D. Pedro morria de tuberculose no palácio de Queluz, onde nascera. A guerra trouxe a coroa usurpada para Pedro IV de Portugal (REZZUTTI, 2016), mas levou os primeiros anos de convívio com sua filha recém-nascida, além de legar a tuberculose que ceifou a sua vida, deixando Maria Amélia órfã de pai, aos 3 anos de idade e Amélia viúva, aos 22 anos. Sousa (2015, p. 1035) conta que:

[...] os tiros em funeral anunciaram [...] que o [...] Libertador já não existia. A 25 foi o seu cadáver autopsiado: Raro era o órgão indispensável à vida que não apresentasse lesões. O coração e o fígado hipertrofiados. O pulmão esquerdo denegrido, friável, sem aparência vesicular quase todo, apenas numa pequena porção da parte superior era permeável ao ar. Os rins, onde fora encontrado um cálculo, inconsistente, esbranquiçados. O baço amolecido, a desfazer-se todo. (SOUSA, 2015, p. 1035)

A infância de Maria Amélia transcorreu como era o costume às crianças nobres, com

12 A Princesa Dona Maria Amélia Augusta Eugenia Josephina Luiza Theodolinda Heloisa Xavier de Paula Michaela Gabriela Raphaela Gonzaga do Brasil nasceu em Paris, tendo sido a única filha do Imperador Dom Pedro I do Brasil (1798-1834) e da imperatriz Dona Amélia (1812-1873), nascida Princesa de Leuchtenberg.

13 Antônio Teles da Silva Caminha e Meneses foi o primeiro e único visconde com Grandeza e marquês de Rezende. Nasceu em Torres Vedras, em 22 de setembro de 1790, e morreu em Lisboa, em 08 de abril de 1875. Foi camarista de D. Pedro I e teve participação nas tratativas pós-independência do Brasil, passando a servir como embaixador em Viena, Paris e Moscou. Após a morte de D. Pedro, também atuou como mordomo-mor da ex-imperatriz Amélia, função que estava exercendo por ocasião da morte da princesa Maria Amélia.

toda etiqueta que a nobreza lhe impunha. Todavia, com a morte de D. Pedro, a ex-imperatriz passou a consagrar seus dias à educação da filha. Nas palavras de Almeida (1973, p. 56), “talvez já tivesse então concebido esse plano de educação ideal com que sonham todas as mães, e que ela soube realizar com perseverança sem precedentes, talvez por achar-se em posição tão eminente”. Em um plano mais pragmático, é possível que a educação esmerada proporcionada pela ex-imperatriz à filha visualizasse a possibilidade de sucessão, embora longínqua, em uma das casas reinantes herdeiras de seu pai, ou, mais provável, um casamento tão exímio quanto o seu, que a tornou de obscura princesa de um reino distante e parente de Napoleão, quando esse já era proscrito em grande parte da Europa, em imperatriz do novo mundo que, aos olhos dos monarcas ameaçados pelos ventos das deposições e constituições, parecia um lugar ainda propício ao absolutismo moderado.

A princesa menina, por sua vez, como sinaliza Almeida (1973), tinha sua inteligência e vivacidade reconhecidas por todos e se destacava por seu aprendizado precoce. Aos três anos, ela falava o francês, o português e o alemão correta e fluentemente. Conversava com as amas em português e em alemão. Com a mãe, que foi sua primeira mestra, segundo o marquês de Rezende (BRAGANÇA, 2009, p. 23), só falava em francês. De acordo com seus biógrafos, baseados em testemunhos da época, demonstrava uma impressionante capacidade de traduzir de uma língua para outra os trechos mais importantes dos grandes poetas e oradores e conseguia entender e estabelecer comparações entre diversas literaturas e características de cada nação. Amélia fazia questão de supervisionar pessoalmente a educação da filha.

A Rainha Carolina, juiz esclarecido e perito em educação, comprazia-se em conversar com a

menina. Nada demonstrava, no entanto, que se quisesse apressar seu desenvolvimento intelectual. Somente, conhecendo-a melhor, se percebia, através de suas atitudes simples, ingênuas e despretensiosas, a retidão de idéias e o esmero com que lhe haviam dado noções nítidas, claras, precisas sobre todas as coisas. – Maria Amélia falava com facilidade o francês, o português e o alemão. Aprendera esses idiomas pela prática, sem esforço, sem sobrecarregar sua memória e falava essas línguas, sem misturá-las, como em geral fazem as crianças. (ALMEIDA, 1973, p. 58)

Embora educada por preceptoras,¹⁴ Maria Amélia não teve sua educação restrita às disciplinas que eram direcionadas para as mulheres. A princesa aprendeu piano¹⁵ (e o fazia com maestria), bordado,¹⁶ línguas, história, filosofia, ou seja, as disciplinas de ciências humanas voltadas à educação de princesas, mas também as disciplinas de ciências exatas que, por fim, acabaram conquistando sua preferência (ALMEIDA, 1973, p. 63-65; WITTE, 2013). A matemática e a física seduziram a jovem aprendiz e, aos 15 anos, ela opta por algo totalmente incomum para a época, indo fazer, de acordo com o artigo do Jornal *O Panorama*, o curso completo de “sciencias phyco-matthematicas”, sob “a direção do doutor Sieber”. Como não podia frequentar a Universidade, algo não admitido para as mulheres, recebia os estudos

14 De acordo com Vasconcelos (2005), as crianças nobres, particularmente as meninas, eram educadas na casa por meio da contratação de preceptoras, também chamadas de governantas ou aias. No caso de Maria Amélia, essa informação pode ser comprovada no Jornal *O Panorama*, na edição de 11/06/1853 (p. 186), quando é citada a “dama que a tinha educado”.

15 Desde pequena, Maria Amélia demonstrou dom para a música. Almeida (1973, p. 55) relata que a princesa “ouvira-a atentamente, não com a alegria buliçosa, própria da sua idade, mas silenciosa e recolhida como quem compreende a linguagem dos sons”.

16 Almeida (1973, p. 67) narra que as “artes ocuparam lugar preponderante nessa juventude vivida tão intensamente e foram o encanto da vida de Maria Amélia. A princesa desenhava e pintava com graça; tinha talento de primeira ordem para o piano, lia a música mais difícil à primeira vista e conhecia as regras da harmonia e da composição”.

na sua própria casa, mas, como registra o Jornal, “dando uma brilhante prova de seu aproveitamento n’este estudo em um exame que fez no gabinete de physica da Universidade de Munich, sendo, ao que cremos, a primeira pessoa da sua alta jerarchia e do seu sexo, que fez uma tão solene provança de sciencia” (O PANORAMA, 11/06/1853, p. 186).

Também demonstrava muito interesse pela astronomia e em suas viagens da Alemanha a Portugal, a bordo de um navio a vapor, costumava explanar seus conhecimentos topográficos e históricos, além de literários, deixando bastante impressionados os interlocutores em relação à grandiosa obra de educação que estava sendo preparada naquela princesa.

Almeida (1973) apresenta, ainda, a sua própria visão da educação de Maria Amélia, assinalando que o plano de estudos da princesa visava às faculdades, “evitando o desenvolvimento substancial da imaginação”. Dessa forma, foi permitida a cultura das letras, desde que não “atingisse nem a serenidade do pensamento, nem a pureza do coração”. Para tanto, “o romance fora banido” e para a leitura das obras-primas da literatura, fazia-se de antemão, uma seleção de trechos, “deixando para mais tarde o conhecimento do poema inteiro, quando, sem nada perder do encanto, já não apresentava perigo” (1973, p. 64).

Outra biógrafa de Amélia, Witte (2013, p. 45), sinaliza que “a educação de Maria Amélia era a preocupação fundamental da ex-imperatriz, que não media esforços para que a filha tivesse acesso aos melhores professores portugueses e bávaros”. A princesa correspondia às expectativas da mãe e desde cedo se tornou exímia pianista, fluente em português, francês e alemão, chegando a estudar física e se formar no gabinete da Universidade de Munique,¹⁷ aos 19 anos (WITTE, 2013). Destarte os

biógrafos, certo é que mãe e filha fizeram inúmeras viagens pelo continente europeu, a fim de que a educação da princesa fosse a mais esmerada e ampla possível.

Almeida (1973) e Witte (2013) registram também que, concluindo a educação, era preciso pensar no casamento de Maria Amélia, que já poderia ocorrer a partir dos 18 anos. A princesa foi apresentada à Corte em Munique, no Natal de 1850, mas seu casamento deveria ser organizado em Portugal. A aliança havia sido feita há anos, numa reunião em família, em 1839. Desde os sete anos, Maria Amélia estava prometida a um primo, o arquiduque Maximiliano da Áustria.¹⁸ Assim, quando o arquiduque fez uma viagem pela Itália, em 1852, estendeu-se até Portugal para conhecer a futura esposa.

Almeida (1973, p. 101-146) aborda a breve história de Maria Amélia e Maximiliano, narrando que assim que se conheceram,¹⁹ pois só haviam se encontrado quando crianças, apaixonaram-se imediatamente. Entretanto, Maria Amélia ainda não tinha se recuperado totalmente de uma recente escarlatina. Na verda-

18 Maximiliano da Áustria nasceu no castelo Schönbrunn, em Viena, no dia 6 de julho de 1832 (BRAGANÇA, 2012, p. 362). Filho de Francisco Carlos da Áustria que era irmão de Leopoldina, imperatriz do Brasil, primeira esposa de Pedro I. Portanto, Maximiliano era sobrinho de Leopoldina, primo dos irmãos da Maria Amélia. Por outro lado, também era primo da Maria Amélia, porque a mãe dele (Sofia) era meia-irmã da imperatriz Amélia.

19 No início de 1852, o arquiduque Maximiliano da Áustria, então servindo na marinha austríaca, visitou Amélia e Maria Amélia durante uma escala em Portugal (ALMEIDA, 1973, p. 111). A princesa já o conhecia de uma reunião familiar em Munique, em 1838. Sofia da Baviera, mãe de Maximiliano, era meia-irmã de Augusta Amália, a avó materna de Maria Amélia, e ambas pertenciam à Casa alemã de Wittelsbach (ALMEIDA, 1973, p. 57). O arquiduque também era primo dos meios-irmãos de Maria Amélia, visto que seu pai, o arquiduque Francisco Carlos, era irmão mais novo da imperatriz dona Leopoldina (ALMEIDA, 1973, p. 124). De acordo com Bragança, (2012, p. 363), ao ser condenado à morte, em 1867, Maximiliano entregou ao seu confessor um anel e uma medalha, que Maria Amélia havia lhe dado, para que fossem entregues à imperatriz Amélia do Brasil, mãe da jovem princesa já falecida.

17 A *Ludwig-Maximilians-Universität München*, também referida como LMU, foi criada em 1472.

de, a doença havia evoluído para uma tuberculose e o noivado ocorreu de forma secreta, pois, embora debilitada, acreditavam na sua recuperação por ser jovem e forte. Outro motivo para que o noivado não fosse oficializado, era que o irmão de Maximiliano (imperador da Áustria) ainda não havia se casado. Como segundo filho, ele só poderia ficar noivo após o anúncio do casamento do irmão mais velho.

Registros encontrados nas cartas da princesa Maria Amélia endereçadas a Senhora Z., sua antiga ama e ao irmão, Pedro II, mostram que, em busca da cura, ela vai com a mãe para a Ilha da Madeira em 1852, para iniciar o tratamento da tuberculose. De lá, a correspondência com Pedro II continuou. As cartas do acervo “D. Maria Amélia”, do Museu Imperial, confirmam a permanente correspondência entre a princesa e o irmão, imperador do Brasil. No período analisado, não houve um aniversário sem que ela enviasse uma carta saudando o irmão e desejando votos de saúde e felicidade. Durante o período da enfermidade, ela também informava ao irmão sobre a evolução da doença e os tratamentos que buscavam. Na penúltima carta escrita antes da sua ida a Funchal, datada de 12 de abril de 1852, dá notícias de como a doença progredia entremeada a demonstração de seu regozijo em contar as novidades sobre as irmãs. Numa escrita pueril, ela mescla a satisfação de expor a visita das irmãs, numa tentativa de, talvez, minimizar o infortúnio da doença que a espreitava.

Meu querido Mano Pedro

É com muita pena que soube que tinhas estado doente, e bein do coração agradeço a Deus o teu restabelecimento. Acho galante o nós adoecer-mos no mesmo dia, tu com uma febre biliosa, eu com a escarlatina, e estou bem contente de tu não teres ficado tanto tempo de cama do que eu, pois só no 22 dia da escarlatina é que me levantei pela primeira vez; muito me aborreceu o estar sempre deitada sem poder ocupar-me de modo algum, porque, ainda

algum tempo depois de estar já fora da cama, não me era permitido ler porque a molestia ataca muito os olhos, e é por esta razão que não te escrevi mais cedo. Agora estou outra vez boa, graças a Deus, só tenho ainda uma irritação na garganta, que soffreu bastante com a esquiscencia qui tive antes da escarlatina se declarar. Muito me alegre ver aqui a mana Januararia, que está agora com o marido em Londres, onde vio a Chica, que a achou mais gorda, na ultima carta da Januararia a Maman, dizia ella que não vinha, porque o mar a cançava muito, mas como a Mana Chica escreve que fazia tençom demorar-se dous mezes na Inglaterra, espero que, achando-se então ja muito [...], assim mesmo não deixará passar a boa occasião de ver a Maman e a Mana Maria, que não vio há mais de 20 annos, e que Deus sabe quando poderá tornar a ver! ficaria eu tambem bem triste se não viesse, porque regozijo-me tanto de a ver! Vi o teu retrato que mandaste á Mana Maria, o que muito prazer me fez, vê-se que deve ser parecido. Ainda não recebi o que me prometteste na tua ultima carta, [...] estou com muita impaciencia de o receber. Muita pena me fez a morte do Marquez de Cantagallo, que éra tão amigo do Papa, e que tinha tanta amizade para nós todos que servia há tanto tempo; faz dó ver a Marqueza, que está tão afflicta, tão triste coetada! Adeus, meu querido Mano Pedro, não te escrevo mais por me faltar o tempo, mas peço te ficares bem lembrado desta tua Mana muito amiga Maria Amélia

P.S. Tenho agora a cabeça rapada porque perdia muito cabello desde as intermitentes, e o serei mais duas vezes para dar força ao cabello, acho isto mui commodo, sobre tudo com o calor e os banhos de mar, e espero deste modo ter cabello bom, d’aqui a 3 annos.²⁰

Em que pese o otimismo registrado na carta, todos os esforços foram infrutíferos e a doença progrediu rapidamente. Maria Amélia morreu no dia 04 de fevereiro de 1853. Nas palavras de sua mãe, a imperatriz Amélia, Maria Amélia ascendeu aos céus aos 21 anos,

²⁰ Carta de Maria Amélia para Pedro II. Lisboa, 12 de abril de 1852. LV 1-10 – 1852 – docs: 04. Museu Imperial/Abram/MinC.

dois meses e três dias de vida. Nas palavras de Almeida (1973, p. 51), “esta morte foi o término doloroso e sublime de uma educação esmerada – educação cristã na sua mais alta perfeição”.

A obra inacabada: uma curta existência, cercada de educação

Embora os sentimentos relativos à morte, na primeira metade do oitocentos, não possam ser totalmente compreensíveis para os sujeitos da atualidade, de acordo com os testemunhos da época registrados no Jornal *O Panorama* de 1853, a perda da filha foi para a ex-imperatriz Amélia algo semelhante ao que se pode considerar o conceito atual de ausência dos entes queridos. “Não se podem descrever tais sofrimentos: fica-se prostrado num silêncio respeitoso diante de tanta virtude e de tão justas lágrimas” (ALMEIDA, 1973, p. 85). Sem forças e coragem de sepultar a filha e tampouco voltar para Lisboa com a filha morta, Amélia manda embalsamar o corpo da princesa, envolve-o com muitas flores e permanece com ela, por dois meses, na capela do castelo em Funchal, na Ilha da Madeira. Somente em meados de 1853 é que Maria Amélia foi sepultada no panteão da família Bragança, em São Vicente, ao lado do pai, como era seu desejo.

De volta a Lisboa, Amélia passou a viver uma vida reclusa no Palácio das Janelas Verdes e dedicou o resto de seus dias à memória da filha. Inaugurou um hospital para o tratamento de pessoas carentes que se contaminavam com a tuberculose (“moléstias do peito”), com o nome de Hospício Maria Amélia. Empenhou grande parte da sua herança para o tratamento e a busca da cura da doença que levou seu marido, sua filha e alguns irmãos.

De 1853 até 1982, Maria Amélia ficou enterrada em Lisboa. Quando houve o traslado dos restos mortais da imperatriz Amélia para

o Brasil, os da princesa Maria Amélia²¹ também vieram. Todavia, não foram sepultadas juntas. Enquanto Amélia foi sepultada no Ipiranga, em São Paulo, Maria Amélia foi levada para o atual Mausoléu Imperial,²² no Convento de Santo Antônio, no Rio de Janeiro (BRAGANÇA, 2009, p. 73).

As cartas trocadas entre os irmãos conservam-se como principais testemunhas de uma vida pensada, planejada e conduzida como uma obra educacional, quase à perfeição, para a época e para o que era permitido às mulheres daquela condição social. Nas saudações, novidades, felicitações e esperanças contidas nas cartas que cruzaram o oceano, como em um elo

21 O corpo da princesa permaneceu em uma capela ao lado da casa onde ela morreu, até ser levado de volta ao continente, 7 de maio de 1853 (ALMEIDA, 1973, p. 86). Em 12 de maio, o caixão foi desembarcado em Lisboa, seguindo-se um grandioso funeral (ALMEIDA, 1973, p. 88). Seus restos mortais foram enterrados ao lado dos de seu pai no Panteão dos Braganças, no Mosteiro de São Vicente de Fora (SCHIMIDT, 1927, p. 139; ALMEIDA, 1973, p. 89). Quase 130 anos depois, em 1982, o corpo de Maria Amélia foi trasladado para o Brasil, sendo definitivamente sepultado na cripta do Convento de Santo Antônio, no Rio de Janeiro, junto a outros membros da família imperial brasileira. “Na reunião da Comissão de Estudos e Pesquisas Históricas (CEPHAS), do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, de 14 de abril de 1982, o então diretor do Museu Imperial de Petrópolis, Lourenço Luiz Lacombe, “[...] descreveu a cerimônia de entrega ao Brasil dos despojos de nossa segunda Imperatriz D. Amélia de Leuchtenberg (Duquesa de Bragança) e os de sua filha a princesa Maria Amélia. Informou o orador ter surpreendido grandemente a todos os que assistiram à abertura das urnas no Jazigo e Câmara Real do antigo Convento de São Vicente de Fora de Lisboa o fato de ainda estarem intactos, com excelente aparência, apesar do tempo decorrido desde o século passado, os corpos da segunda mulher e da filha do Imperador D. Pedro I”. (Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, nº 337, out-dez 1982, p. 270)

22 Ali encontraram abrigo os restos mortais da primeira imperatriz do Brasil D. Leopoldina, falecida em 1826 e sepultada no Convento da Ajuda, onde permaneceu até 1911. No Convento de Santo Antônio, ficaram seus restos até 1954, quando foram trasladados para o Monumento do Ipiranga, em São Paulo. No Mausoléu estão sepultados D. João Carlos Borromeu e D. Paula Mariana, filhos de D. Pedro I e D. Leopoldina; D. Antônio Afonso e D. Afonso, filhos de Dom Pedro II e Dona Teresa Cristina; e Luísa Vitória filha da Princesa Isabel, que nasceu morta. Desde 1982, repousam também, vindos de Portugal, os restos mortais da princesa Dona Maria Amélia, filha de Pedro I e Dona Amélia Augusta. Disponível em: <<http://www.arqnet.pt/dicionario/mariaamelia2.html>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

imaginário, Maria Amélia, certamente, influenciou o jovem imperador que, mais tarde, teria que pensar também a educação de suas duas filhas mulheres, princesas e com uma missão muito mais complexa, governar a nação. As lembranças da irmã, de sua educação tão esmerada podem tê-lo feito ampliar ou retardar a educação de suas próprias filhas. Quem sabe? Certo é que existiu entre os irmãos, por meio das cartas, palavras que aproximavam e traziam uma ilusão de intimidade àqueles que unidos pelo sangue, jamais se conheceram pessoalmente. Para além do irmão imperador, a obra inacabada realizada com tanto desvelo na educação da “princesa Flor”, habitou a memória de todos aqueles que a conheceram e privaram da sua companhia entre livros, mapas, astrolábios, ábacos, cadernos e pincéis.

Referências

- ALMEIDA, Sylvia Lacerda Martins de. **Uma filha de D. Pedro I**: Dona Maria Amélia. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.
- AVELLA, Aniello Angelo. **Teresa Cristina de Bourbon**: uma imperatriz napolitana nos trópicos 1843-1889. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.
- BESOUCHET, Lúcia. **Exílio e morte do Imperador**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- BRAGANÇA, Carlos Tasso de Saxe-Coburgo e. **A Princesa Flor Dona Maria Amélia**: a filha mais Linda de D. Pedro I do Brasil e IV do Nome de Portugal. Funchal: Região Autónoma da Madeira, Secretaria Regional de Educação e Cultura, 2009.
- BRAGANÇA, Carlos Tasso de Saxe-Coburgo e. **A intriga**: retrospecto de intrincados acontecimentos históricos e suas consequências no Brasil Imperial. São Paulo: Editora Senac, 2012.
- CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**. Teatro de sombras. A política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- DEL PRIORE, Mary. **A carne e o sangue**: A imperatriz D. Leopoldina, D. Pedro I e Domitila, a marquesa de Santos. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.
- DICIONÁRIO HISTÓRICO. **Dona Maria Amélia**. Princesa do Brasil. Disponível em: <<http://www.arqnet.pt/dicionario/mariaamelia2.html>>. Acesso em: 27 mar. 2018.
- DRUMMOND NETO, Renato. **Rainhas trágicas**: quinze mulheres que moldaram o destino da Europa. Braga: Vogais com todas as letras, 2016.
- JORNAL O PANORAMA. **Sua Alteza Imperial a Princesa D. Maria Amélia**. Lisboa, Vol. II, 3ª série, edição de 11/06/1853, p. 185-192.
- MARIZ, Vasco. **Retratos do Império**: os Orléans, os Saxe-Coburgo e outras personalidades da época. Rio de Janeiro: Topbooks, 2016.
- REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO, nº 337, out-dez 1982.
- REZZUTTI, Paulo. **D. Pedro IV** – A história não contada. Portugal: Casa das Letras, 2016.
- REZZUTTI, Paulo. **D. Leopoldina**: A história não contada: a mulher que arquitetou a independência do Brasil. Rio de Janeiro: Leya Brasil, 2017.
- SANTUÁRIO E CONVENTO SANTO DE ANTÔNIO – Disponível em: <<http://www.webcitation.org/5x4kPW0R5>>. Acesso em: 27 mar. 2018.
- SCHMIDT, Maria Junqueira. **Amélia de Leuchtenberg**: a segunda imperatriz do Brasil. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1927.
- SILVA, João Lourival da Rocha Oliveira e. **O Panorama (1837-1844)**: Jornalismo e Ilustração em Portugal na Primeira Metade de Oitocentos. Covilhã: Livros Labcom Books, 2014.
- SOUSA, Otávio Tarquínio de. A vida de Dom Pedro I (tomo 3º). In: **História dos Fundadores do Império** (Volume II). Brasília, DF: Senado Federal, Conselho Editorial, 2015.
- VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.
- WITTE, Cláudia Thomé. **Amélia, a imperatriz de Luto**. Revista História Viva, São Paulo, p. 40-45, abril de 2013.

Recebido em: 27.06.2018
Aprovado em: 20.08.2018

Maria Celi Chaves Vasconcelos é Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Minho. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPed). Bolsista de Produtividade do CNPq desde 2011. Bolsista do Programa Prociência/Uerj desde 2015. Jovem Cientista da FAPERJ de 2012 a 2014. Cientista do Nosso Estado desde 2018. Membro do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro desde 2013. Presidente da Câmara Conjunta de Educação Profissional e Superior do Conselho Estadual de Educação desde 2016. Vice-Presidente eleita do Conselho Estadual de Educação para o período 2017-2019. Pesquisadora na área de História da Educação e Políticas Educacionais, com ênfase na educação doméstica no Brasil oitocentista e criação/consolidação dos sistemas educacionais, além da educação na casa (homeschooling) e suas implicações na atualidade. Líder do Grupo de Pesquisa História e memória das políticas educacionais no território fluminense (Uerj/CNPq) e vice-líder do Grupo de Pesquisa Interinstitucional Educação de Mulheres no Brasil nos séculos XIX e XX). e-mail: maria2.celi@gmail.com

Endereço: Rua Fonte da Saudade, n. 240, apto. 501, Lagoa, Rio de Janeiro, Brasil, CEP: 22471-210. Telefone: +5521982089972

Ana Cristina Borges López Monteiro Francisco é Doutora em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis. Curadora da Exposição “Condessa de Barral: cartas e imagens” e Pesquisadora de temas relacionados à educação de mulheres nobres no Brasil do oitocentos. No magistério há mais de vinte anos, integra o Grupo de Pesquisa História e memória das políticas educacionais no território fluminense, e o Grupo de Pesquisa Interinstitucional Educação de Mulheres no Brasil nos séculos XIX e XX. Conciliadora do Juizado Especial Criminal, nomeada pelo Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro (1998/2000). Coordenadora do Núcleo de Prática Jurídica da Fundação Educacional Serra dos Órgãos (2003/2005). Membro das Comissões de Ensino Jurídico – Ordem dos Advogados do Brasil/RJ (2005/2006) e de Estágio (2009). Possui experiência na área de Direito (desde 1998), com ênfase em Direito Penal, Processo Penal, Criminologia, Pesquisa Jurídica. Linhas de pesquisa: Direito Penal, História do Direito, Direito Educacional, Ensino Jurídico. e-mail: acf@monteirofrancisco.com.br

Endereço: Avenida Portugal, n. 233, Bloco 1, apto. 301, Valparaíso, Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil, CEP: 25655-374. Telefone +5524981262626

BIOGRAFIAS ENTRELAÇADAS: UMA FAMÍLIA DE AFRODESCENDENTES EM PORTO ALEGRE NO PÓS-ABOLIÇÃO

■ MARIA ANGÉLICA ZUBARAN
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)

■ VITOR DA SILVA COSTA
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

RESUMO

Neste trabalho, analisam-se as biografias dos membros de uma família afrodescendente, os Baptista da Silva, no pós-abolição, no Rio Grande do Sul. Busca-se investigar a trajetória de vida de cada um de seus membros, do pai Major João Baptista da Silva (1858-1937) e de seus dois filhos, Felipe Baptista da Silva (1883-1923) e João Baptista da Silva Junior (1891-1920), na sociedade porto-alegrense da época. O objetivo da análise é mapear os mecanismos de inserção social desses sujeitos negros na sociedade porto-alegrense e problematizar estereótipos e preconceitos raciais atribuídos aos negros nesta época, particularmente, a imagem de anomia social das famílias negras. Inicialmente, discutem-se estudos realizados sobre biografias, nos âmbitos internacional, nacional e regional, e também a historiografia brasileira recente sobre famílias de afrodescendentes. Em termos teórico-metodológicos, trata-se de uma pesquisa documental, fundamentada teoricamente nos estudos sobre biografias, em particular, de biografias de afrodescendentes, cruzando-se várias fontes de pesquisa: os jornais *O Exemplo* e *A Federação*, Livros de Registro de óbitos, Termos de Juramento de Irmãos da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, além de Registros da Cúria Metropolitana. A pesquisa demonstra o envolvimento dos membros da família Baptista da Silva no jornal de imprensa negra *O Exemplo*, em irmandades negras e sociedades recreativas e culturais. Os fragmentos biográficos revelam também que estabelecer laços familiares, trabalhar regularmente e educar-se eram estratégias de inclusão social que faziam parte da trajetória de vida dos afro-rio-grandenses, em Porto Alegre/RS no pós-abolição.

Palavras-chave: Educação. Biografias. Famílias Negras.

ABSTRACT **INTERLACED BIOGRAPHIES: AN AFRO-DESCENDANT FAMILY IN POST-ABOLITION PORTO ALEGRE**

This work analyzes the biographies of the members of an Afro-descendant family, The Baptista da Silva, in the post-abolition, in Rio Grande do Sul. The objective is to investigate the life trajectory of each one of its members, the father Major João Baptista da Silva (1858-1937) and his two sons, Felipe Baptista da Silva (1883-1923) and João Baptista da Silva Junior (1891-1920), in Porto Alegre society at the time. The objective of the analysis is to map the mechanisms of social insertion of these black subjects in the Porto Alegre society and to problematize stereotypes and racial prejudices attributed to blacks in this era, particularly the image of social anomie of black families. Initially, we discuss studies on biographies at the international, national and regional levels, as well as the recent Brazilian historiography on families of Afro-descendants. In theoretical-methodological terms, this is a documentary research, based theoretically on studies on biographies, in particular, biographies of Afro-descendants, crossing several sources of research: the newspapers *O Exemplo* e *A Federação*, Death Register Books, Oath Terms of Brothers of the Holy House of Mercy of Porto Alegre, and Registers of the Metropolitan Curia. The research demonstrates the involvement of members of the Baptista da Silva family in the black press newspaper *O Exemplo*, in black brotherhoods and cultural and recreational societies. Biographical fragments also reveal that establishing family ties, working regularly and educating themselves were strategies of social inclusion that were part of the life trajectory of Afro-Rio Grande do Sul in Porto Alegre / RS in the post-abolition era.

Keywords: Education. Biographies. Black Families.

RESUMEN **BIOGRAFÍAS ENTREMEADAS: UNA FAMILIA DE AFRODESCENDENTES EN PORTO ALEGRE EN EL POST-ABOLICIÓN**

En este trabajo se analizan las biografías de los miembros de una familia afrodescendiente, los Baptista da Silva, en Rio Grande do Sul, en el post-abolición. Se busca investigar la trayectoria de vida de cada uno de sus miembros, del padre Major João Baptista (1858-1937) y de sus dos hijos, Felipe Baptista da Silva (1883-1923) y João Baptista da Silva Junior (1891-1920), en la sociedad porto-alegrense de la época. El objetivo del análisis es mapear los mecanismos de inserción social de esos sujetos negros en la sociedad porto-alegrense y problematizar estereotipos y preconceptos raciales atribuidos a los

negros en esta época, particularmente, la imagen de anomia social de las familias negras. Inicialmente, se discuten estudios realizados sobre biografías en los ámbitos internacional, nacional y regional y también la historiografía brasileña reciente sobre familias de afrodescendientes. En términos teórico-metodológicos, se trata de una investigación documental, fundamentada teóricamente en los estudios sobre biografías, en particular, de biografías de afrodescendientes, cruzando varias fuentes de investigación: los periódicos *O Exemplo* y *A Federação*, Libros de Registro de muertes, Términos de Juramento de Hermanos de la Santa Casa de Misericordia de Porto Alegre, además de Registros de la Curia Metropolitana. La investigación demuestra, la participación de los miembros de la familia Baptista da Silva en el periódico de prensa negra *El Ejemplo*, en hermandades negras y sociedades recreativas y culturales. Los fragmentos biográficos revelan también que establecer lazos familiares, trabajar regularmente y educarse eran estrategias de inclusión social que formaban parte de la trayectoria de vida de los afro-río-grandenses en Porto Alegre/RS en la post-abolición.

Palabras clave: Educación. Biografías. Familias Negras.

Introdução

Neste estudo, pretende-se analisar a trajetória dos membros de uma família negra, os Baptista da Silva, no pós-abolição, discutindo e problematizando a importância dos laços familiares, da educação, das associações e clubes negros e da imprensa negra para a inserção social dos negros no pós-abolição. Dessa forma, no lugar de representar os afro-brasileiros como sujeitos homogêneos e a-históricos, pretende-se investigar suas trajetórias particulares, enquanto sujeitos com diversas articulações sociais, religiosas e culturais. O recorte temporal estende-se do início do século XIX até o século XXI, com o bisneto Claudio Baptista de Souza.¹

As primeiras referências aos membros da família Baptista da Silva foram encontradas no jornal de imprensa negra *O Exemplo* (1892-1930), primeiro periódico escrito por negros e

para negros em Porto Alegre, quando se investigavam as lideranças negras que participavam deste jornal. Passamos então a pesquisar a trajetória desses sujeitos negros, no pós-abolição, suas redes de sociabilidade e suas estratégias de inserção social na sociedade da época.

Neste sentido, pretende-se neste trabalho problematizar estereótipos e preconceitos raciais sobre os negros no pós-abolição, particularmente, as ideias de anomia social e de incapacidade intelectual dos afrodescendentes, salientando-se a atuação dos membros da Família Baptista da Silva na imprensa negra, particularmente no jornal *O Exemplo* e irmandades religiosas, além de seus percursos como funcionários públicos e na educação.

Pretende-se, ainda, salientar a importância dos laços familiares como estratégia de inserção social e cultural de afrodescendentes no

¹ Cláudio Batista de Souza, bisneto do major João Baptista da Silva é Defensor Público aposentado.

período pós-abolição, particularmente, nas primeiras décadas do século XX. Durante muito tempo, a história da família no Brasil praticamente ignorou o tema da família e das relações familiares entre a população afrodescendente. De acordo com Salles e Soares (2005), o olhar branco dos observadores raramente conseguiu captar o lar negro, levando muitos historiadores a afirmar que a vigência do tráfico africano, a violência e a ausência formal de direitos inerentes à escravidão tornaram impossível a constituição de relações familiares no cativeiro (SALLES; SOARES, 2005, p. 49). Como apontam Salles e Soares, a nova história da família prioriza o estudo das famílias afrodescendentes, suas relações familiares, valores e visões do mundo.

A abordagem teórico-metodológica desse estudo fundamenta-se nas novas tendências das pesquisas biográficas, tanto em autores internacionais, como François Dosse (2009) e Sabina Loriga (2011), como em autores nacionais, como Benito Schmidt (2000) e Petrônio Domingues (2009), e também em estudos sobre as trajetórias de afrodescendentes no Rio Grande do Sul, destacando-se os trabalhos de Liane Susan Müller (2013), José Antônio dos Santos (2008; 2011), Beatriz Loner (2012), Paulo Moreira (2011) e Maria Angélica Zubaran (2016).

O historiador francês François Dosse (2009), na obra *Desafio Biográfico – Escrever uma vida*, aponta que a biografia nasce de uma mescla entre pesquisa histórica e romance literário. Para o autor, “o gênero biográfico é uma mescla de erudição, criatividade literária e intuição psicológica” (DOSSE, 2009, p. 60). Neste sentido, Dosse argumenta que o historiador biógrafo deve se valer de indícios e detalhes, que podem parecer insignificantes, mas que são representativos para reconstruir a trajetória de um sujeito, considerado dentro de um contexto maior.

Sabina Loriga (2011), na obra *O pequeno x: da biografia à história*, salienta que o uso do termo “biografia” surgiu a partir do século XVII, com os ingleses Izaak Walton e John Aubrey. Loriga propõe que o indivíduo, objeto da biografia, é complexo, marcado por ambiguidades e contradições. A autora interpreta a biografia como a apreensão da densidade social de uma vida que é dinâmica e diversa. A autora defende que a biografia deve ser explorada em toda a sua heterogeneidade e não como um gênero padronizado:

Por isso, em vez de formular regras gerais sobre um gênero de escritura particularmente volúvel, parece-me mais fecundo meditar sobre essa fronteira fluida que separa a biografia da história e da literatura, e analisar as proibições, os abalos, as incursões recíprocas que a transpõem [...]. (LORIGA, 2011, p. 19)

De acordo com Loriga (2011), a retomada do método biográfico como recurso acadêmico fez-se no período de contestação aos modelos de interpretação marxista e estruturalista e resultou no deslocamento das análises do coletivo, para as análises do individual e subjetivo. A chamada crise dos paradigmas gestou a volta da biografia como campo de possibilidades do pesquisador. A biografia foi sendo ressignificada e democratizada. Segundo a autora, “[...] a aposta hoje não é mais no grande homem, mas no homem qualquer” (LORIGA, 2011, p. 213). A biografia do homem qualquer abriu novo campo de possibilidades ao historiador, antes restrito à escrita de vida de sujeitos renomados e vitoriosos, mostrando que toda a trajetória de vida é importante.

No âmbito nacional, Petrônio Domingues (2009) argumenta que os relatos biográficos possibilitam relativizar a linearidade das trajetórias dos afrodescendentes, revelando que apesar de inúmeras dificuldades, intelectuais negros conseguiram se destacar e alcançar prestígio social no mundo dominado pelos

brancos. O autor propõe por meio de biografias problematizar e desconstruir essas narrativas generalizantes, esquemáticas e reducionistas, e visibilizar outros modos de ser negro(a) no pós-abolição.

Em recente estudo, Benito Bisso Schmidt afirma que “na historiografia contemporânea as biografias servem justamente como via de investigação dos espaços de liberdade possíveis aos agentes sociais em diferentes contextos” (2013, p. 68). Em outro estudo, o autor destaca ainda, a importância de se analisar pessoas comuns, que não figuraram em grandes feitos ou fatos históricos, mas cuja vida cotidiana faz parte do contexto social, político e cultural, de uma época. O autor seleciona o cotidiano como foco principal de seu estudo e enfatiza a importância de analisar-se o cotidiano do sujeito inserindo-o no contexto histórico e social da época (SCHMIDT, 2000, p. 23).

Neste sentido, o estudo das biografias entrelaçadas de uma família afrodescendente permite melhor compreender os laços sociais construídos e os caminhos de inserção social que foram trilhados no pós-abolição, demonstrando que apesar das inúmeras dificuldades de inserção social em uma sociedade racista, alguns afrodescendentes lograram ascender socialmente e ocupar lugares de destaque no pós-abolição.

No Rio Grande do Sul, Paulo Roberto Staudt Moreira (2011) investigou a trajetória de Aurélio Viríssimo de Bittencourt (1849-1919), que ganhou destaque na carreira pública em Porto Alegre, chegando a ocupar o cargo de secretário do então presidente Júlio de Castilhos. Aurélio Viríssimo de Bittencourt foi também provedor da Santa Casa de Misericórdia e irmão venerável da Ordem Terceira de Nossa Senhora das Dores, mostrando-se muito ativo nas irmandades religiosas da capital gaúcha (MOREIRA, 2011). De acordo com o autor, a principal estratégia utilizada para afirmar-se na

sociedade da época foi sua associação à figura de Júlio de Castilhos, evidenciada na troca de correspondência entre ambos, discutindo assuntos políticos e administrativos, além de questões particulares.²

José Antônio dos Santos (2011) também investigou a trajetória de intelectuais afrodescendentes no pós-abolição, a partir da imprensa negra gaúcha, em específico no jornal *O Exemplo*. O autor destaca a construção de escolas étnicas, clubes sociais de cunho recreativo e beneficente, que tinham como objetivo, além do lazer, promover uma consciência étnica, contemplando políticas e estratégias para fortalecer o grupo.

Beatriz Ana Loner (2012) estudou as trajetórias de três afrodescendentes no pós-abolição, destacando a educação, as redes sociais e o associativismo étnico. Mais recentemente, Maria Angélica Zubaran (2016) analisou fragmentos biográficos de afrodescendentes que conquistaram diplomas superiores e cujas trajetórias foram destaque no jornal *O Exemplo*, como modelos de negros com os quais a comunidade negra poderia se identificar e tecer laços de pertencimento no pós-abolição.

Para fins desse estudo, vale também discutir-se brevemente a historiografia brasileira recente sobre famílias afrodescendentes. Ana Lugão Rios (1990), em sua dissertação de mestrado, *Família e Transição: Famílias Negras em Paraíba do Sul (1872-1920)*, salientou a permanência dos laços familiares de libertos após a abolição. Tomando como base os registros civis e paroquiais de Paraíba do Sul, demonstrou a existência de famílias negras no pós-abolição. Porém, a falta de informações nos registros referentes a cor impediu que a autora acompanhasse o desenvolvimento dessas famílias, limitando-se à primeira década do pós-abolição. O trabalho de Ana Lugão Rios e os dados compilados pela autora abriram um campo de

² Ver mais em: Velho (2013).

pesquisa e de estudo que até então pouco valorizado, imprimindo novas abordagens acerca do tema.

Manolo Florentino e José Roberto Góes (1997), na obra *A Paz das Senzalas: Famílias escravas e tráfico atlântico, Rio de Janeiro, c. 1790 – c.1850*, destacaram o papel da família como forma de resistência e de fortalecimento das identidades dos sujeitos negros. Os autores utilizaram o conceito de “transmissões geracionais de padrões culturais”, importante também neste estudo, para argumentar que os ensinamentos passados ao longo das gerações sobreviviam às separações por vendas. Esses referenciais culturais podem ser evidenciados no caso da família Baptista da Silva, em que os filhos assimilaram os ensinamentos transmitidos pelo pai e se apropriaram desses ensinamentos na construção de suas identidades.

Hebe de Mattos também dedicou parte de seus trabalhos aos estudos sobre família escrava e liberta, particularmente na obra *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista, Brasil Século XIX*, resultado de sua tese de doutorado, publicada em 1995 pelo Arquivo Nacional e reeditada em 1998. No capítulo *Laços de Família*, a autora problematiza o argumento da incapacidade do negro em formar família no cativeiro e de que só era possível se espelhar no modelo patriarcal branco. Ela chama a atenção para as relações de amasiamento que resultavam em divergências nos registros civis, o que poderia ocorrer tanto nas relações familiares de senhores como na de escravos (MATTOS, 1998). Neste sentido, entender as relações pessoais e a mobilidade espacial são essenciais para a compreensão do contexto que a família escrava e liberta estava inserida na zona rural. De acordo com a autora:

Fixar-se numa região significava estabelecer laços. O casamento ou mesmo a relação consensual com uma ‘caseira’ significava estabelecer

relações com uma família da região. Empregar-se como camareira ou jornaleiro era colocar-se provisoriamente sob a proteção de um sitiante ou fazendeiro, mas constituir família retirava o sentido de provisoriedade daquela situação e abria as portas para o acesso à roça de subsistência. O casamento e a formação de uma família nuclear estável, ou outras formas de associação de caráter familiar tornavam-se assim; pré-condição para a produção independente. (MATTOS, 1998, p. 58)

Mattos problematiza a ideia de que as famílias escravas eram desorganizadas e promíscuas, em relação a um modelo familiar branco. A autora destaca semelhanças entre os dois grupos raciais, particularmente no que diz respeito às tensões desses arranjos familiares (MATTOS, 1998). Já Sheila de Castro Faria (1998), no livro *“A Colônia em movimento: Fortuna e Família o cotidiano Colonial”*, analisa as relações familiares no período Colonial na Paraíba do Sul, em Campo dos Goitacazes. A autora salienta as táticas de sobrevivência empregadas pelos cativos, fosse por meio das relações de compadrio, da compra de terras, do casamento legal ou da formação de uma família. Para realizar a pesquisa sobre a família escrava, Faria utilizou-se de fontes paroquiais, principalmente de inventários e testamentos, buscando entender as relações econômicas e a mobilidade dos cativos em diálogo com os senhores. Nas palavras da autora:

Tecendo um paralelo, presumo que escravos com família tivessem mais problemas ou menos intenção de se deslocar do que outros, solteiros e sem filhos. Os laços familiares tendiam a estabilizar o indivíduo, e com isso contavam os senhores, ao reconhecer, socialmente, por meio de casamento legal, casais escravos. Dificultar-lhes as fugas, adequá-los ao cativeiro e ao trabalho, estabilizá-los na região e torná-los dóceis foram objetivos ferrenhamente perseguidos por senhores. (FARIA, 1998, p. 327)

Já Robert Slenes, em 1999, publicou o livro *“Na Senzala Uma Flor: Esperanças e recorda-*

ções na formação da família escrava – Brasil Sudeste, século XIX”, utilizando-se dos relatos de viajantes do século XIX para analisar as relações familiares escravas. O autor problematiza as visões sobre famílias negras de viajantes europeus como: J. J. Von Tschudi, Luis Couty, Johann Moritz Rugendas e Jean Baptiste Debret, que viam o negro e seus arranjos familiares como “incivilizados” e fora dos padrões morais. O autor pontua que a estabilidade da família escrava era aceitável apenas quando possibilitaria a valorização do patrimônio do senhor. “[...] A luta para assegurar o bem-estar da família tornava-se também uma luta para aumentar o patrimônio, mas a partir desse momento inicial, a propriedade e a família marcham juntas, de mãos dadas, uma reforçando a outra” (SLENES, 1999, p. 140). O autor salienta que entender a organização de famílias negras através do olhar branco do século XIX contribui para percebermos as ideias preconceituosas sobre a cultura negra que se estenderam do pós-abolição até a contemporaneidade.

No ano de 2010, Francisco Vidal Luna e Herbert S. Klein lançaram o livro “Escravidão no Brasil”, onde destacam aspectos sociais e econômicos da escravidão no Brasil. Na segunda parte do livro, os autores analisam o papel da família:

No cerne da nova cultura negra estava a unidade familiar. Embora os senhores experimentassem todos os tipos de organização comunitária para os escravos de suas fazendas, a maioria dos cativos viveu em unidades familiares. (LUNA; KLEIN, 2010, p. 237)

Segundo Luna e Klein (2010), a formação da família negra parece ter significado a construção de uma rede de recursos sociais e culturais amplos, que contribuiu, de diversas formas, para a sobrevivência econômica e psicológica dos afrodescendentes no pós-abolição. Os autores sustentam que a maioria dos escravos buscava estabelecer relações com pessoas li-

vre ou forras, com o objetivo de facilitar seu trânsito social no meio que estavam inseridos.

Assim, o casamento entre indivíduos de diferentes condições sociais era uma estratégia de inserção social que facilitava a aceitação social na comunidade. Da mesma forma, os autores sublinham que a condição da família escrava estava relacionada à condição do senhor. Os donos de escravos que possuíam um plantel menor de cativos poderiam facilitar aos seus escravos viverem em família com menor probabilidade de serem separadas por venda (LUNA; KLEIN, 2010). Os autores finalizam sua investigação destacando que pouco se sabe ainda sobre as condições de moradias das famílias escravas e detalhes sobre suas relações de parentesco.

Também Rodrigo de Azevedo Weimer (2013), na tese de doutorado intitulada *A gente da Felisberta: consciência histórica, história e memória de uma família negra no litoral rio-grandense no pós-emancipação*, produziu uma análise geracional de uma família da região de Morro Alto no Rio Grande do Sul, por meio de entrevistas com descendentes da família de Felisberta, conseguindo dar segmento aos estudos de Rios (1990), ao acompanhar a trajetória de um grupo familiar, e perceber suas transformações. Para isso, o autor salienta que buscou:

[...] dividir a ‘gente da Felisberta’, grosso modo, em quatro gerações: ‘geração de escravos’, ‘geração de camponeses’, ‘geração de migrantes’ e ‘geração de quilombolas’. Através delas pretendo expressar aqueles que passaram pela experiência do cativo, estabelecimento de um campesinato negro na região de Morro Alto, movimentações populacionais de meados do século XX e a contemporânea emergência de etnicidades entre os descendentes daqueles cativos. (WEIMER, 2013, p. 29)

Nesse aspecto, as memórias orais foram fator determinante para que o autor pudesse conectar as gerações do grupo familiar, permitin-

do mapear continuidades e rupturas descendentes. Para o presente trabalho, as memórias orais do senhor Claudio Batista de Souza, bisneto do major João Baptista da Silva, foram fundamentais para a reconstrução da árvore genealógica da família Baptista da Silva.

Por último, destaca-se também o trabalho de Terence Burchert Miranda (2013), que apresentou a monografia intitulada *Mobilidade e trabalho: Trajetórias de famílias negras de Biguaçu na primeira metade do século XX*, na Universidade Federal de Santa Catarina. A autora utilizou entrevistas orais para melhor compreender a relação das memórias com o passado escravo e a manutenção da tradição familiar. A pesquisa centrou-se na análise de quatro famílias que migraram de áreas rurais de Biguaçu para zonas urbanas desse município e de Florianópolis, entre 1930 e 1940. Na análise contextual e histórica do negro, a autora aponta a família como um mecanismo que possibilitava garantir estabilidade e resistir à escravidão e que no pós-abolição continuou desempenhando um elo de fortalecimento identitário e social:

A história dos negros no pós-abolição envolveu, em muitos casos, deslocamentos espaciais, continuidades e mudanças e a inserção em novos ambientes sociais, e essas situações implicaram na elaboração de novos mecanismos de socialização. A família, nesse contexto, pode ter permanecido como um meio aglutinador, fortalecendo-os e possibilitando o protagonismo na condução de suas vidas. (MIRANDA, 2013, p. 19)

Miranda mapeia famílias negras no espaço urbano, analisando as motivações que levaram o processo de transição de zonas rurais para os centros urbanos. A autora destaca que a partir do momento que alguns membros da família migravam para os centros urbanos, acabavam por influenciar a vinda dos demais membros da família, demonstrando o vínculo e a confiança que depositavam entre si. Na direção

apontada pela historiografia brasileira recente sobre famílias de afrodescendentes no Brasil, investiga-se a seguir a trajetória dos membros da família Baptista da Silva, no pós-abolição, em Porto Alegre.

Trajetórias dos membros da Família Baptista da Silva em Porto Alegre

Vale destacar que após a abolição da escravidão e a proclamação da República, o preconceito e a discriminação racial foram obstáculos que dificultaram a integração e a mobilidade social de grande parte de afrodescendentes na sociedade brasileira. Maria Angélica Zubaran (2008) destaca que a imprensa negra, particularmente o jornal *O Exemplo*, denunciou preconceitos e discriminações raciais sofridos pela comunidade negra porto-alegrense no início do século XX, em restaurantes, praças, livrarias e cinemas da cidade.

Nesta época, segundo Sandra Pesavento (1995), a população negra estava concentrada “nos territórios negros da cidade, limitada pelo processo de exclusão que se afirmava no espaço urbano da cidade” (PESAVENTO, 1995, p. 82).

Conforme Irene Santos et al (2010), os territórios negros de Porto Alegre abrangiam o centro da cidade, os arredores da Redenção, o Quilombo do Areal da Baronesa, a Colônia Africana e Montserrat. A família Baptista da Silva morava no centro da cidade, à Rua Gen. Canabarro, nº 23, no mesmo bairro em que viviam outras lideranças negras que participavam do jornal *O Exemplo*.

O pai, João Baptista da Silva (1858-1937), nasceu em Porto Alegre, a 28 de agosto de 1858, filho de Lívia Baptista e pai desconhecido. Suspeita-se que o major fosse filho de Antônio Álvaro de Araújo, que no seu inventário a ele se refere como seu afilhado e compadre

e como padrinho do seu filho Felipe. Infere-se que a paternidade não assumida por Araújo se travestiu numa relação de apadrinhamento e compadrio que gerou favorecimentos para o major João Baptista da Silva.

João Baptista da Silva casou-se com Francisca Baptista da Silva em 1880, com quem teve três filhos, Felipe Baptista da Silva, João Baptista da Silva Junior e Maria Delphina Baptista da Silva, além de Magdalena Baptista da Silva, filha de criação. Foi funcionário público da Delegacia Fiscal e ganhou notoriedade na carreira militar, tendo sido nomeado tenente da Guarda Nacional, no ano de 1893, e posteriormente recebeu o título de major, pelo qual ficou conhecido. Richard Graham (1997) sublinha o uso social da patente militar, que agregava prestígio social ao seu portador. Além desse título, Baptista da Silva foi membro do Grupo Mantenedor do jornal *O Exemplo*, Irmão da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, Prior da Irmandade do Rosário e Tesoureiro da Beneficência Porto-Alegrense.

João Baptista da Silva entrou para a Beneficência Porto-Alegrense, em 1886, ocupando o

cargo de primeiro secretário e em 1891, quando foi eleito presidente da sociedade. O jornal *O Exemplo* destacou o papel da Beneficência Porto-Alegrense para a sociedade:

Passa amanhã o 61º aniversário da instalação da sociedade de Beneficência Porto-Alegrense. Instalada nesta capital a 25 de março de 1857 a benemérita sociedade tem atravessado esse longo período de sua existência prestando assinalados serviços a muitos dos seus numerosos associados. E seu presidente honorário o nosso velho amigo coronel Aurélio Veríssimo de Bittencourt e presidente efetivo o nosso amigo Agostinho José Lourenço. Exerce as funções de tesoureiro nosso amigo major João Baptista da Silva que é tido entre os associados da Porto-Alegrense como um forte sustentáculo daquela útil instituição e o clínico efetivo o conceituado médico operador dr. Fernando Esteves. (O EXEMPLO, 24/03/1918, p. 2)

Nesse excerto, observa-se que João Baptista da Silva é referido como “um forte sustentáculo da instituição”, demonstrando sua capacidade administrativa nas questões assistencialistas, função que também desempenhou como Prior da Irmandade do Rosário.

Figura 1- João Baptista (ao centro) em frente à Igreja do Rosário.



Fonte: Acervo Particular Cláudio Batista de Souza.

Destaca-se também a participação do major João Baptista da Silva, como irmão na Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre. Beatriz Weber (1999), ao analisar o compromisso de irmãos da Santa Casa, no ano de 1857, destaca que a condição financeira era um dos requisitos principais para participar da associação. Weber destaca ainda que:

Os cargos da mesa administrativa foram disputados, nas várias Misericórdias brasileiras, pelo prestígio que representavam, significando prova de integridade e capacidade, rivalizando em prestígio com um cargo nas Câmaras Municipais. (WEBER, 1999, p. 139)

Além do prestígio social, ser irmão da Santa Casa representava estar apto a decidir assuntos da Mesa Administrativa que muitas vezes diziam respeito às questões da cidade.

O filho mais velho, Felipe Baptista da Silva (1883-1923) nasceu em 01 de maio de 1883 e estudou no Seminário de Pareci Novo, em S. Sebastião do Caí. Casou-se com Ercília Baptista da Silva e teve um casal de filhos, Felipe Baptista da Silva Junior e Joanna Maria de Lourdes. Sua trajetória foi semelhante à de seu pai. Entrou para a Guarda Nacional em 1909 e posteriormente, por volta de 1914, ingressou no funcionalismo público, como escriturário da Delegacia Fiscal do Tesouro Nacional, onde chegou ao posto de 4º escriturário da Alfândega. Além da formação católica no Seminário de Pareci Novo, Felipe chegou a cursar Medicina na Faculdade de Medicina Homeopática em 1914, porém abandonou o curso por razões desconhecidas.³ Entrou para o jornal *O Exemplo* em 1917, no cargo de diretor-tesoureiro e em seguida passou a fazer parte do Grupo Mantenedor. Foi membro de várias associações de caráter religioso, escrivão da Confr-

ria Imaculada Nossa Senhora da Conceição, primeiro secretário da Igreja Nossa Senhora das Dores, segundo secretário da Irmandade do Rosário, participou da Irmandade do Divino Espírito Santo e da Devoção de São Francisco Xavier e membro da Sociedade Centro Porto Alegrense.⁴

O filho mais novo, João Baptista da Silva Junior (1891-1920), ou Baptista Junior, como ficou conhecido entre os colegas de redação do jornal *O Exemplo*, nasceu em 28 de setembro de 1891, formou-se no Ginásio Anchieta e ingressou no ensino superior, no Curso de Direito, que cursou somente até o quarto semestre, em razão do seu falecimento prematuro em 28 de outubro de 1920, vítima de pneumonia. Destacou-se no meio jurídico, nas audiências no Tribunal de Justiça e do Foro Judicial. João Baptista da Silva Junior frequentou a Faculdade de Direito e embora não tenha conseguido se formar em virtude de seu falecimento, atuou como advogado, conforme demonstra sua carteira de identidade e matérias do jornal *O Exemplo*. Em seu obituário, o jornal *O Exemplo* noticiava alguns casos defendidos por Baptista Junior:

Recordamo-nos apenas de que conseguiu a absolvição de um sargento da Brigada Militar, em conselho de guerra a que fora submetido naquela corporação: defendeu e conseguiu a absolvição no Tribunal do Júri, em fevereiro deste ano de Epifânio Américo dos Santos, acusado de crime de morte e finalmente, em agosto último, ainda perante o Tribunal do Júri, conseguiu a absolvição de Leopoldina Krall, acusada do crime de infanticídio. (O EXEMPLO, 31/10/1920, p. 2)

Nos autos dos referidos processos, João

3 Uma das possíveis razões foi o fato da Faculdade de Medicina Homeopática, recém-criada no ano de 1914, ter sido desmembrada em outras duas instituições: a Faculdade de Ciências Médicas e a Escola Médico-Cirúrgica.

4 Sociedade instrutiva e recreativa que tinha por fim desenvolver entre seus associados o gosto pelas letras, organizando uma biblioteca e promovendo palestras literárias e também proporcionar às famílias dos sócios diversões como saraus, piqueniques. Diretoria: Presidente Marcílio Francisco da Costa Freitas, Vice: Alfredo Antunes, 1º Secretário: Felipe Baptista da Silva. (A Federação, 17/02/1907, p. 2)

Baptista da Silva Junior aparece como advogado de ambos os réus. No caso de Leopoldina Krall, além de advogado foi nomeado tutor, já que a ré era menor. Observa-se que conseguiu a absolvição da jovem em agosto de 1920. Cerca de dois meses depois Baptista Junior faleceria com 29 anos.

Em 28 de janeiro de 1917, assumiu o cargo de diretor do jornal *O Exemplo*, posto em que permaneceu até o seu falecimento. Seguem fotgravuras de membros de famílias afrodescentes relacionadas ao jornal *O Exemplo*. Seguem, ainda, as fotografias dos três membros da família Baptista da Silva.

Figura 2 - Major Baptista da Silva.



Figura 3 - Felipe Baptista.



Figura 4 - João Baptista da Silva Júnior.



A partir do cruzamento dos fragmentos biográficos dos membros da família Baptista da Silva encontrados nos jornais *O Exemplo* e

A Federação e dos dados dos livros de Óbitos da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, construiu-se a seguinte tabela:

Tabela 1 - Dados sobre a Família Baptista da Silva

NOME	CONTRIBUIÇÃO NO JORNAL O EXEMPLO	OCUPAÇÃO	DATA DO FALECIMENTO	IDADE AO FALECER	CAUSA MORTIS*	ENDEREÇO	COR*
Major João Baptista da Silva	Membro do Grupo Mantenedor 1920 - 1930	Funcionário Federal do Tesouro	10/01/1937	79 anos	Insuficiência cardiorrenal	Rua Gen. Canabarro, nº 23	Branca
João Batista da Silva Júnior	Diretor 1917-1920	Funcionário Federal do Foro	29/10/1920	29 anos	Septicemia	Rua Gen. Canabarro, nº 23, Centro	Branca
Felipe Baptista da Silva	Tesoureiro do jornal 1918-1923	Funcionário Federal do Tesouro	05/08/1923	40 anos	Pneumonia	Rua Gen. Canabarro, nº 23, Centro	Mista

Fonte: Coleção do jornal *O Exemplo*, 1920-1930, Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul.

* Fonte: Livros de Óbitos da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre.

Estes fragmentos biográficos revelaram uma complexidade de sujeitos negros no contexto do pós-abolição e a importância do emprego público federal para o estabelecimento de uma classe média negra em Porto Alegre, cuja inserção social foi também facilitada pelas patentes militares e a participação em sociedades religiosas e recreativas.

Por outro lado, quando se compara as fotografias dos membros da família Baptista da Silva com o registro da cor nos Livros de Óbitos da Santa Casa, observa-se uma tendência a um “embranquecimento” desses afrodescendentes, nos registros oficiais. De acordo com Lilia Schwarcz, as negociações em torno da cor estavam relacionadas à situação socioeconômica e cultural dos indivíduos. Enriquecer, ter educação superior, frequentar locais sociais de estrato mais alto, tudo levava a um certo “embranquecimento” (SCHWARCZ, 2012, p. 106). A cor branca atribuída aos membros da família Baptista da Silva nestes documentos oficiais pode ser lida também como um atributo necessário para quem ocupava um lugar social de destaque, para o qual uma certa aparência de branquitude era exigida. Conforme Liv Sovik (2009), “Ser mais ou menos branco não dependia simplesmente da genética, mas do estatuto social”.

Os fragmentos biográficos da família de afrodescendentes Baptista da Silva evidenciam a participação ativa destes sujeitos em redes sociais e culturais diversas, na sociedade porto-alegrense, contrariando estereótipos racistas que se agudizavam no pós-abolição. Neste sentido, pode-se afirmar que o major Baptista da Silva e seus filhos Felipe e Baptista Junior participaram da modernização cultural e urbana de Porto Alegre, não como coadjuvantes, mas como protagonistas, destacando-se nos espaços sociais em que estavam inseridos.

Considerações Finais

Neste estudo pretendeu-se analisar memórias e trajetórias de uma família negra no pós-abolição em Porto Alegre. A análise da família em questão contribuiu para complexificar os estudos sobre a formação da família negra no final do século XIX e primeiras décadas do século XX, demonstrando como refere Benito B. Schmidt “que por mais eficientes que sejam as políticas de domínio, existem sempre margens de manobra, opções de escolhas” (2013, p. 69-70). Neste caso, a pesquisa revelou múltiplas redes sociais tecidas, construídas pelos membros de uma família negra no pós-abolição em Porto Alegre e o protagonismo de seus membros, superando as barreiras do racismo e obtendo reconhecimento na sociedade porto-alegrense da época.

A análise realizada demonstrou que os laços de compadrio foram parte da ascensão social da família Baptista da Silva na sociedade brasileira daquela época. Seu provável pai não assumiu a paternidade do filho da sua escrava, mas lhe manifestou apoio ao longo da sua vida. Também chama a atenção, o envolvimento dos diferentes membros da família Baptista da Silva com associações religiosas, como a Irmandade de N. S. do Rosário, a Igreja de N. S. das Dores, a Irmandade de N. S. da Conceição. Destaca-se particularmente a trajetória do major como Prior da Irmandade do Rosário, realizando atividades de cunho assistencialista, também em outras instituições, como na Santa Casa de Misericórdia e na Beneficência Porto-Alegrense. As Irmandades religiosas foram também fundamentais na ascensão social de afrodescendentes no pós-abolição.

Uma terceira questão a ser destacada na trajetória desta família foi o investimento na educação como mecanismo de ascensão social e de superação do racismo. Tanto Felipe Baptista da Silva, como seu irmão Baptista Junior

frequentaram cursos superiores. O primeiro ingressou na Faculdade de Medicina Homeopática em Porto Alegre, embora não tenha completado o curso. O segundo cursou a Faculdade de Direito em Porto Alegre e apesar de não ter recebido o diploma, atuava nessa área mesmo antes de se graduar.

Por último, vale salientar a importância dessa família na imprensa negra de Porto Alegre, mais especificamente, no jornal *O Exemplo*, onde o major fazia parte do Grupo mantenedor do jornal, Felipe desempenhou a função de tesoureiro e Baptista Junior ocupou o cargo de diretor do jornal.

Algumas questões merecem estudos mais aprofundados, tais como a relevância da carreira militar na trajetória de afrodescendentes no pós-abolição, assim como a importância do associativismo negro, particularmente a participação de afrodescendentes em irmandades negras. Ficou também evidente o silêncio sobre a trajetória das mulheres nas famílias negras. Tais questões apontam para a necessidade de novas pesquisas sobre a pluralidade das experiências de famílias negras no pós-abolição e, particularmente, para reflexões sobre o papel das mulheres negras, que foram silenciadas nas narrativas do jornal *O Exemplo*, mas que foram fundamentais para manter as famílias negras no pós-abolição. Suas trajetórias remetem à resistência de mulheres negras desde os quilombos coloniais, à participação em rebeliões escravas, como lideranças e mães de terreiro, até às múltiplas estratégias de sobrevivência no mercado urbano, como quitandeiras nas praças e mercados. Assim, se a mãe do major Baptista, Lívia Baptista e a filha, Maria Delphina, ficaram silenciadas nas narrativas do jornal *O Exemplo*, não significa que suas experiências e trajetórias foram menos importantes que a dos membros masculinos da família, mas aponta para as limitações de raça e de gênero da sociedade rio-grandense

daquela época. Na verdade, foram as memórias orais da filha Delphina que possibilitaram a reconstituição da história dessa família nas gerações que lhe sucederam.

Pode-se concluir, portanto, que a imprensa negra alternativa contribuiu para que a presença de uma classe média negra letrada e com múltiplos vínculos sociais, em diferentes esferas e espaços da sociedade porto-alegrense, fosse visibilizada, com exceção para o papel das mulheres negras, que foi esquecido e negligenciado. Tais considerações também colocam em discussão ideias simplistas sobre famílias negras anômicas e marginalizadas culturalmente, social e politicamente. Como foi observado, apesar das inúmeras dificuldades e tensões raciais da sociedade brasileira e rio-grandense, o protagonismo de sujeitos negros contribuiu para a superação de barreiras sociais e raciais e para a construção de identidades negras múltiplas e afirmativas no pós-abolição no Rio Grande do Sul.

Referências

- DOMINGUES, Petrônio. Fios de Ariadne, o protagonismo negro no pós-abolição. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 16, n. 30, p. 215-250, dez. 2009.
- DOSSE, François. A Biografia, Gênero Impuro. In: _____. **O desafio biográfico** – Escrever uma vida. Tradução de Gilson César C. Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 55-99.
- FARIA, Sheila de Castro. **A colônia em movimento**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- FLORENTINO, Manolo; GÓES, José Roberto. **A paz das senzalas: famílias escravas e tráfico atlântico**, Rio de Janeiro, 1790-1850. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1997.
- GODOI, Rodrigo Camargo de. **Um editor no Império: Francisco de Paula Brito (1809-1861)**. São Paulo: Editora da USP; FAPESP, 2016.
- GOMES, Fabrício Romani. **Sob a proteção da Prince-**

sa e de São Benedito: identidade étnica, associativismo e projetos num clube negro de Caxias do Sul (1934-1988). 2008. 219 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

GOMES, Flávio. (Org). **Políticas da abolição e da pós-emancipação no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2014. p. 231-261.

GRAHAM, Richard. A Estruturas da Política: Família, Clientes e Controle Social. In: _____. **Clientelismo e política no Brasil do século XIX.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. p. 27-66.

JESUS, Gilmar Mascarenhas de. O futebol da canela preta: o negro e a modernidade em Porto Alegre. **Anos 90,** Porto Alegre, n. 11, p. 144-161, jul. 1999.

LUNA, Francisco Vidal; KLEIN, Herbert S. **Escravidismo no Brasil.** São Paulo: EDUSP, 2010.

LAUREANO, Marisa. O papel da família escrava no Rio Grande do Sul colonial: 1737-1800. In: MAESTRI, Mario; AMARO, Luiz Carlos. (Orgs.). **Afro-brasileiros:** história e realidade. Porto Alegre: EST, 2005. v. 5. p. 114-122.

LORIGA, Sabina. O limiar biográfico. In: _____. **O pequeno x:** da biografia à história. Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

LONER, Beatriz Ana. Trajetórias de “setores médios” no pós-emancipação: Justo, Serafim e Juvenal. In: **Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional** (5.: 2011: Porto Alegre, RS).

MATTOS, Hebe Maria. Laços de família. In: _____. **Das cores do silêncio:** os significados da liberdade no Sudeste escravista, Brasil século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. p. 55-73

MIRANDA, Terence Burchert. **Mobilidade e trabalho:** trajetórias de famílias negras de Biguaçu na primeira metade do século XX. 2013 118 f. Monografia (Graduação em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MOREIRA, Paulo Roberto Staudt. Aurélio Viríssimo de Bittencourt: Burocracia, Política e Devoção. In: DOMINGUES, Petrônio; GOMES; Flávio. (Orgs). **Expe-**

riências da emancipação: biografias, instituições e movimentos sociais no pós-abolição (1890-1980). São Paulo: Selo Negro, 2011. p. 83-107.

MÜLLER, Liane Susan. **As contas do meu Rosário são balas de artilharia.** Porto Alegre: Pragmatha, 2013.

PERES, Eliane. Sob(re) o silêncio das fontes... A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. **Revista Brasileira de História da Educação,** n. 4, p. 75-102, jul./dez. 2002.

PESAVENTO, Sandra J|atahy. Os excluídos da cidade. In: SEFFNER, Fernando. **Presença negra no Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Cadernos Ponto & Vírgula, 1995. p. 81-89.

RIOS, Ana Maria Lugão. Família e transição: famílias negras em Paraíba do Sul 1872-1920. **Revista Bras. Estudos Pop,** Campinas, v. 7, n. 2, p. 243-247, 1990.

ROSO, Adriane. Psicologia e história: acerca da construção de árvores genealógicas ou como retomar lembranças de família em sociedades de rede. **PSICO,** v. 41, n. 3, p. 385-92, jul./set. 2010.

SALLES, Ricardo; SOARES, Mariza de Carvalho. **Epi-sódios de história afro-brasileira.** Rio de Janeiro: DP&A; Fase, 2005.

SANTOS, José Antônio dos. O Curriculum Vitae como vestígio do passado. Dario de Bittencourt (1901-1974): uma eminência duplamente parda. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 9., 2008, Porto Alegre. **Vestígios do passado: a história e suas fontes, Anais eletrônicos.** Porto Alegre: Associação Nacional de História – ANPUH-RS, 2008. p. 1-12.

_____. **Prisioneiros da história:** trajetórias intelectuais na imprensa negra meridional. 2011. 281f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SANTOS, Irene; SILVA, Cidinha da.; FIALHO, Dorvalina E. P.; BARCELLOS, Vera Daisy; BETTIOL, Zoravia. (Orgs.). **Colonos e quilombolas:** memória fotográfica das colônias africanas de Porto Alegre. Porto Alegre: [s/n], 2010.

SCHMIDT, Benito Bisso. Que diferença faz? Os estudos biográficos na história do trabalho brasileira. In: FORTES, Alexandre et al. (Org.). **Cruzando fronteiras: novos olhares sobre a história do trabalho**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013. p. 61-76.

_____. **Um socialista no Rio Grande do Sul**: Antonio Guedes Coutinho (1868-1945). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

SCHWARCZ, Lília M. **Nem preto, nem braço, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SLENES, Robert Wayne. Lares negros, olhares brancos. In: _____. **Na senzala, uma flor** – esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 134-42.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

VELHO, Keter. **Teu amigo certo**: Júlio de Castilhos correspondência inédita. Porto Alegre: Edijuc, 2013.

WEBER, Beatriz Teixeira. **Artes de curar**: medicina, religião, magia e positivismo na República Rio-Grandense (1889-1928). Santa Maria: Editora da UFSM; Bauru: EDUSC, 1999. p. 134-163.

WEIMER, Rodrigo de Azevedo. **A gente de Felisberta**. Consciência histórica, história e memória de uma família negra no litoral rio-grandense no pós-emancipação (c. 1847 – tempo presente). 2013. 467 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

ZUBARAN, Maria Angélica. **Comemorações da liberdade: lugares de memórias negras diaspóricas. Anos 90**, Porto Alegre, p. 161-187, jul. 2008.

ZUBARAN, Maria Angélica. História, acervo e protagonismo negro no jornal *O Exemplo* (1892-1930). In: SILVA, Fernanda Oliveira da.; PERUSSATO, Melina Klei- nert; WEIMER, Rodrigo de Azevedo; SILVA, Sarah Calvi Amaral. **Ciclo de debates sobre o jornal O Exemplo, Porto Alegre (versão e-book)**. Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, 2016. p. 7-19.

Fontes

Jornal *O Exemplo*, 24 de março de 1918, p.2.

Jornal *O Exemplo*, 31 de outubro de 1920, p.2.

Jornal *A Federação*, 17 de fevereiro de 1907, p. 2.

Recebido em: 28.02.2018

Aprovado em: 19.08.2018

Maria Angélica Zubarán é Professora Adjunta do Curso de História e do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Luterana do Brasil. Doutora em História na State University of New York, em Stony Brook e Pós-Doutora no Birkbeck College da London University. e-mail: angeliczubaran@yahoo.com.br

Estácio de Sá, 151, Porto Alegre, 91330-430. Telefone (051) 34075805

Vitor da Silva Costa é Bacharel em História pela Universidade Luterana do Brasil e Mestrando em História na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. e-mail: vcosta046@gmail.com

Rua Rio Branco, 2485, Taquara, 95600-518 Telefone: (051) 97990199.

VIDA E TRABALHO NO TEMPO DAS MINAS: A TRAJETÓRIA OPERÁRIA DE MANOEL JOVER TELES

ÉDER DA SILVA SILVEIRA

Universidade de Santa Cruz do Sul

RESUMO

O presente artigo é um recorte adaptado de uma pesquisa maior realizada pelo autor e que resultou em uma biografia histórica de Manoel Jover Teles, o “Manolo” (1920-2007). Trata-se de um personagem polêmico na história do movimento e da dissidência comunista no Brasil, pois foi importante liderança dentro do PCB e do PCdoB, e esteve envolvido no episódio conhecido como o “Massacre da Lapa”, em 1976. O texto limita-se ao período em que Manolo foi operário nas minas de carvão de São Jerônimo, privilegiando dados referentes à sua família e juventude. De natureza qualitativa, o percurso metodológico está baseado em uma interpretação de dados oriundos de entrevistas realizadas pelo autor e, também, da análise de documentos. A análise está ancorada em elementos da abordagem da Biografia Histórica (LE GOFF, 1989) e na mediação entre o vivido e o narrado (GINZBURG, 2007; CERTEAU, 2008). Busca-se compreender aspectos relativos ao trabalho e à política nas minas de carvão de São Jerônimo/RS, nas décadas de 1930 e 1940, a partir de alguns fios e rastros de caráter (auto)biográfico sobre esse indivíduo e sua trajetória enquanto operário, procurando apreender as inteligibilidades de suas experiências em contextos nos quais foi operário e deputado estadual pelo PCB.

Palavras-chave: Biografia. Trabalho. Mineração de carvão no Rio Grande do Sul.

ABSTRACT

LIFE AND WORK IN THE MINES: THE WORKING TRAJECTORY OF MANOEL JOVER TELES

This article is adapted from a cutout of the chapters of doctoral research that resulted in a historical biography of Manoel Jover Teles, known as “Manolo” (1920-2007). This is a controversial figure in the history of the movement and dissidence communist in Brazil, because it was an important leadership within the PCB and PCdoB, and was involved in the episode that became known as the “Massacre of Lapa” in 1976. The text is limited to the period in which Manolo worked in

the coal mines of São Jerônimo, favoring data relating to his family and his youth. Of qualitative nature, the methodological course is based on an interpretation of data from interviews conducted by the author and also from the analysis of documents. The analysis is anchored in elements of the approach of Historical Biography (LE GOFF, 1989) and in the mediation between lived and narrated (GINZBURG, 2007; CERTEAU, 2008). It seeks to understand aspects of work and politics in the coal mines of São Jerônimo-RS, in the 1930s and 1940s, from some wires and biographical traces of that individual and his career as a worker, seeking to apprehend the intelligibilities of his experiences in contexts as worker and state representative by the PCB.

Keywords: Biography, workforce, Coal mine working in Rio Grande do Sul.

RESUMEN **VIDA Y TRABAJO EN EL TIEMPO DE LAS MINAS: LA TRAJETORÍA OPERARIA DE MANOEL JOVER TELES**

Este artículo es un recorte adaptado de una investigación más grande llevada a cabo por el autor y dio lugar a una biografía histórica de Manoel Jover teles, el “Manolo” (1920-2007). Es un personaje controvertido en la historia del movimiento y la disidencia comunista en Brasil, porque fue un liderazgo importante dentro del PCB y el PCdoB, y participó en el episodio conocido como la “masacre de Lapa” en 1976. El texto se limita al período en el que Manolo trabajaba en las minas de carbón de San Jerónimo, favoreciendo los datos relativos a su familia y juventud. De carácter cualitativo, la vía metodológica se basa en una interpretación de los datos de las entrevistas realizadas por el autor y también en el análisis de documentos. El análisis se ancla en los elementos del acercamiento la biografía histórica (LE GOFF, 1989) y la mediación entre el vivido y el narrado (GINZBURG, 2007; CERTEAU, 2008). Busca comprender aspectos relacionados con el trabajo y la política en las minas de carbón de San Jerónimo-RS, en los años 1930 y 1940, desde algunos filamentos y trazas de carácter (auto) biográficos sobre este individuo y su trayectoria como trabajador, buscando aprehender la inteligibilidad de sus experiencias en contextos en los que fue un trabajador y representante de PCB.

Palabras clave: Biografía. Trabajo. Minería de carbón en Rio Grande do Sul.

Em busca de Manolo: aspectos introdutórios

“[...] Vislumbro as altas torres de madeira sustentando polias, por onde deslizam os cabos de aço das gáveas de ferro, encimando escuros poços, de boca aberta, engolindo gente para o centro da terra, expelindo hulha sobre a superfície, no movimentar das gaiolas. Ouço ruídos da labuta de homens e crianças tisonados de carvão, desbravando as entranhas da terra [...] o âmago da terra feito de colmeia de negros favos. [...] Ouço o metralhar das máquinas cortadoras, ferindo o carvão de pedra. O ronco dos marteletes, furando a rocha; [...] envolvendo tudo e a todos em negra nuvem de pó; E mineiros internando-se em todas as direções, ocupando seus postos de trabalho. [...] Manolo”. (TELES, 1993, s.p.)

Manoel Jover Teles, o “Manolo”, nasceu na cidade de São Manuel, em São Paulo, em 28 de julho de 1920. Seu Pai, Jeronymo Jover, e sua mãe, Mathilde Telles, eram espanhóis. Uma síntese biográfica publicada no periódico *Libertação*, na ocasião da campanha eleitoral do PCB de 1945 para o Legislativo Federal, informa que Manoel Jover Teles descendia de “uma família de mineiros”, e que:

seus avós e seus pais nunca tiveram outra profissão. Seu pai, Jerônimo Jover Ocaña, ganhava a vida na mina de Linares, província de Jaen, na Espanha. Velho lutador operário, foi obrigado a emigrar por motivos políticos. E o velho mineiro fugido da reação brutal dos latifundiários ibéricos soube educar seus filhos na escola da luta e da solidariedade proletária. (QUEM..., 1945, p. 3-6)

Jover tinha cinco irmãos e duas irmãs: Bráulio, Julião, “Nêne”, Antônio, Leon, Adélia e Gregória. “Nêne” era o apelido de “Jerônimo Jover Telles”, conforme texto publicado no jornal *Nossa Folha*, sobre a história do município paulista de “Cerquilho”, local onde a família de Jover se fixou quando chegou da Espanha e onde havia uma mina de carvão (MUNICÍPIO..., 2013, s.p.).

Iracema, filha de Manoel Jover Teles, lembra que o tio Julião Jover Telles “morreu por causa da mina, com o pulmão cheio de carvão” – motivo que também explicaria a morte de Leon. Sobre o tio Antônio, Iracema lembra-se de Manolo contar que “ele trabalhou um pouco nas minas e depois saiu para o mundo, e que seu corpo está enterrado em São Paulo” (LIMA, I., 2009, s.p.).

As fontes são insuficientes para recuperar com nitidez o como, o quando e o porquê da emigração da família de Manoel Jover Teles. O texto publicado pelo *Libertação*, em 1945, salienta que seu pai fora um “velho lutador operário”, mineiro, no município de Linares, província de Jaén, na Espanha. Diz ainda que “foi obrigado a emigrar por motivos políticos”. É possível, como publicou o periódico, que Jeronymo tenha sido um operário militante no espaço da(s) mina(s) de carvão daquela região, a Andaluzia.

Na Espanha, “o anarquismo surgiu com os operários de Barcelona, espalhando-se rapidamente entre os camponeses sem terras de Andaluzia e Valência” (WOODCOCK, 1981, p. 42). No final da primeira década do século XX, Linares apresentava sinais de uma efervescência sindicalista e anarquista e não eram raras a publicação e a difusão de folhetos anarquistas (SORIANO: MADRID, 2010). Linares foi o “epicentro” do setor mineiro de Jaén no final do século XIX, e talvez não por acaso, em 1900, foi criada, nessa cidade, a *Federación de Sociedades Obreras de Resistencia* que “se daria bajo a los auspicios socialistas” e contaria, em 1915, com três mil afiliados (EGEA BRUNO, 1991, p. 137-153).

Entre o final do século XIX e início do século XX, os mineiros de Linares padeceram com uma crise econômica e a ausência de regulamentações trabalhistas. A crise trouxe-lhes o desemprego e o aumento das condições precárias de trabalho, com jornadas laborais cada

vez mais abusivas, além de problemas com alimentação, posse de terra e moradia. Não é impossível que, naquele contexto, portanto, o pai de Manoel Jover Teles tenha exercido alguma militância na luta por condições mais dignas de sobrevivência e por isso tenha tido problemas para continuar em Linares. É preciso relativizar, todavia, quando o texto do *Libertação* diz que Jeronymo foi “obrigado a emigrar por motivos políticos”. Para lembrar Michel de Certeau, parece notório que aquele texto jornalístico de propaganda de 1945, publicado no contexto das campanhas eleitorais, tenha se constituído a partir de algumas “operações que regularam sua escrita” (CERTEAU, 2008). Existe um esforço para a “fabricação de um objeto” (Jover Teles, o candidato ideal dos comunistas) que, simultaneamente, ocorre através da “ocultação/deturpação do sentido” (o pai emigra apenas por motivos políticos) e da ênfase na mensagem da ascendência operária/militante. Essas operações da escrita, percebidas na leitura do *Libertação* sobre a biografia de Jover Teles, imputavam-lhe certas qualidades e condições para a materialização do “candidato ideal” naquele contexto de campanha do PCB à Câmara Federal.¹ A rigor, o contexto econômico de Linares, sobretudo para os mineiros de Jaén, permite inferir que o motivo da emigração da família de Jover Teles não pode ser explicado apenas pelo viés da perseguição política. O *Informe* de um engenheiro chefe das minas de Linares, datado de 5 de dezembro de 1883, já apontava, por exemplo, que “las grandes crisis se han resuelto con la emigración” (EGEA BRUNO, 1991, p. 148). Referindo-se a Manoel Jover Teles, o periódico *Libertação* publicou, em 1945, que “em 1921 sua família veio para o Rio Grande do Sul, em viagem di-

reta para as minas de carvão de São Jerônimo [...]”, região onde hoje é o município de Arroio dos Ratos/RS (QUEM..., 1945, p. 3).

Vida e trabalho no tempo das minas

Quando Jover Teles e família chegaram a Arroio dos Ratos, em 1921, o local ainda era distrito ou “vila” de São Jerônimo. Sua emancipação ocorreu em 1964, e sua história está diretamente ligada à extração de carvão. Nos relatórios dos presidentes da Província, no final da primeira metade do século XIX, consta que já havia notícias da existência de carvão mineral no solo de São Jerônimo em data anterior a 1850 (SILVEIRA, 2000). Independente da discussão sobre o local exato em que foi descoberta a primeira jazida, foi à margem esquerda do Arroio dos Ratos, na Serra do Herval, que a indústria carbonífera se desenvolveu com a chegada do inglês James Johnson. Em 1853 ele foi incumbido pelo Presidente da Província, João Lins Vieira Cansanção de Sinimbu, de explorar e testar o carvão da região. O carvão foi muito utilizado durante as Primeira e Segunda Guerras Mundiais, tanto no Brasil quanto na Europa, devido à escassez de carvão e petróleo em nível internacional. Quando Manolo chegou às “Minas dos Ratos” a região vivia um período de pico de produção devido ao contexto da Primeira Grande Guerra.

Conforme informações pesquisadas no jornal *Correio do Povo*, no ano de 1953, a exploração do carvão na região de São Jerônimo ficou a cargo de mais de uma empresa até que Manoel Jover Teles começasse a trabalhar nas minas, no início dos anos de 1930. Em 1866, o inglês James Johnson conseguiu do Governo Imperial o direito de explorar carvão na mina descoberta, na localidade de Arroio dos Ratos, então pertencente a São Jerônimo. Com os privilégios recebidos, Johnson voltou para o seu

1 Nessas eleições, realizadas em 02 de dezembro de 1945 - para presidente da República, Senado e Câmara Federal - Manoel Jover Teles obteve 1.206 votos para deputado federal, ficando como sétimo suplente do PCB. (AS ELEIÇÕES..., s.d., p. 254)

país e conseguiu capital e mineiros profissionais. Regressou a São Jerônimo trazendo consigo doze famílias inglesas mineiras. Em 1872, D. Pedro II concedeu a “The Imperial Brazilian Collieries Comp. Limited” (empresa carbonífera “do Arroio dos Ratos” constituída em Londres, 1871, sociedade organizada com capitais ingleses, por James Johnson) autorização para funcionar. Assim, a exploração de carvão em São Jerônimo entrou na fase real de trabalho. Para a eficiência do transporte, a Brazilian Collieries, em 1873, construiu uma Via Férrea das Minas do Arroio dos Ratos à Vila de São Jerônimo, com ponto terminal no denominado “Porto do Carvão”, “Porto Velho”, à margem do rio Jacuí. Contudo, o andamento comercial da empresa declinava. James Johnson retirou-se da direção da empresa que, em 1875, passou às mãos do novo gerente, William Tweede, também inglês. A mineração tomou alguns meses por mais algum tempo, mas Tweede não conseguiu fixar o equilíbrio da empresa e esta faliu, sendo seu acervo vendido em 1880. Uma firma comercial de Porto Alegre, que já havia trabalhado com mineração, sendo concessionária desde 1878, lavrou e arrematou o acervo da empresa fundada por Johnson. Assim, nesse ano, a firma denominada Holtzwersig e Cia. passou a adquirir o direito de exploração. Essa empresa floresceu, mas em 1883 houve nova mudança. Uma nova empresa de capitais nacionais, a Cia. Minas de Carvão do Arroio dos Ratos, substituiu a Holtzwersig e Cia. Em 1889, essa Companhia foi à liquidação judicial (SILVEIRA, 2008).

Nesse mesmo ano, uma nova firma surgiu: a Cia Estrada de Ferro e Minas de São Jerônimo, com sede no Rio de Janeiro. Cristina Ennes da Silva, que realizou um estudo aprofundado sobre as Companhias de mineração em seu doutoramento, salienta que, “nas primeiras décadas do século XX”, encontrou “registros da atuação de três companhias de mineração na

região”. Segundo essa autora, essas empresas “diferiam em suas razões sociais e terreno de extração”, todavia, ao analisar “o corpo acionista de cada uma delas”, a autora observou “a presença das mesmas pessoas, as quais se alternavam temporalmente entre os cargos das empresas” (SILVA, 2007, p.153). Quando Manolo começou a trabalhar como mineiro, na década de 1930, ocorreu a fusão das empresas “Cia. Estrada de Ferro e Minas de São Jerônimo” e da “Cia. Carbonífera do Butiá”, surgindo o CADEM – Consórcio Administrador de Empresas de Mineração. A partir daí o CADEM administrou o complexo da mineração de carvão em São Jerônimo e em Butiá. Em Arroio dos Ratos, à época distrito de São Jerônimo, hospital, escolas, telefones, água, luz, terras etc., eram propriedades do CADEM, situação que, segundo Sulzbach, “levou o minerador a uma dependência generalizada pela Cia. Mineradora” (SULZBACH, 1989, p.18). A habitação da família de Jover Teles, não diferente da maioria esmagadora dos mineiros, também pertencia ao CADEM, alvo das críticas quando Jover Teles iniciou sua militância política.

Durante sua infância e juventude, Manolo viveu com sua família em uma casa “de madeira” e “alvenaria”, “cedida”, “de aluguel”, no estilo do que nomeavam “república”, característica comum em relação às habitações dos mineiros na Região Carbonífera do Rio Grande do Sul.

Sobre a moradia, à época em que foi mineiro, Manolo denunciou à *Tribuna Popular*:

Os mineiros vivem completamente desamparados, com salários os mais baixos que se possa imaginar. Habitam casas de madeiras ou pequenos ranchos, aos bandos, como se fossem animais, havendo casos de morarem 16 pessoas nesses ranchos. Na maioria das vezes moram duas ou três famílias em cada casa, porquanto não há dinheiro para se darem ao luxo de ter cada uma a sua residência. Muitas casas são construídas pelos mineiros que se tornam as-

sim seus proprietários. Entretanto o terreno é da Companhia e com a saída dos trabalhadores as casas passam à propriedade daquela. (TELES, 1946, p. 1)

Cornelia Eckert, em sua dissertação intitulada *Os homens da mina*, ao se referir à modalidade de habitação de Arroio dos Ratos salientou que esta não se diferenciava das vilas operárias de fábricas e minas que, conforme Eva Blay (apud ECKERT, 1985, p. 8), caracterizou-se como uma das primeiras soluções coletivas encontradas pelos patrões no contexto da emergência da indústria capitalista. As “casas geminadas que formavam uma longa fileira”, ao longo das ruas, faziam parte de um sistema de controle que, não raro, exercia papel imobilizador do operário através da moradia.

A Companhia fornece casas aos mineiros cujo aluguel é descontado no salário. O controle ideológico que ela mantém sobre a expansão da vila operária estende-se sobre outros domínios do cotidiano dos mineiros e de suas famílias. A Companhia constrói a Igreja Católica, o hospital, a escola e mantém a venda (mercearia) [...]. Trata-se de uma relação totalizante com a Empresa, a qual domina esta relação não só na esfera do trabalho, mas também na condição de habitação, de tempo livre e de lazer do mineiro, de educação, e da religião. (ECKERT, 1985, p. 8)

As informações obtidas nas entrevistas realizadas com alguns familiares corroboram a informação dada por Manoel Jover Teles no questionário respondido por ele, disponível no Museu Estadual do Carvão, sobre vários aspectos.² Um deles diz respeito ao início de suas atividades como mineiro. Segundo essas fontes, ele começou a trabalhar aos onze anos

2 Trata-se de um questionário produzido pelo Museu Estadual do Carvão, que integrava um projeto dessa instituição no ano de 1997, intitulado “Memória Mineira”. Diversos mineiros responderam a esse questionário, que tinha como objetivo registrar memórias de ex-operários do município de Arroio dos Ratos sobre o trabalho nas minas de carvão e, conseqüentemente, do espaço onde hoje funciona o Museu.

de idade, em 1931, no *Poço Um* de Arroio dos Ratos, nas funções de guincheiro, cartucheiro e furador, as quais serão explicadas no decorrer deste artigo.

O local denominado *Poço Um*, no município de Arroio dos Ratos, abrange o espaço onde atualmente funciona o Museu Estadual do Carvão. Ambiente peculiar no complexo da mineração de carvão do Estado, o *Poço Um* abrigou uma variada gama de funções e atividades de mineração, tanto na superfície quanto no subsolo, e também o local onde funcionou a primeira Usina Termelétrica do Brasil. Quando Jover Teles começou a trabalhar no *Poço Um* vislumbrou “as altas torres de madeira”, os “escuros poços de boca aberta, engolindo gente para o centro da terra”, viu “uma legião de homens marchando pelos caminhos, parecendo pirilampus pelo balanço dos lampiões de acetileno fazendo piscar a chama ao vento” (TELES, 1993, s.p.). Nesse local, possível de se perder um garoto de onze anos, funcionavam, dentre outras coisas: as caldeiras da usina que produziam energia elétrica para a cidade e municípios vizinhos; as oficinas onde eram construídas as ferramentas e as vagonetas para o trabalho; a madeireira; o carregamento e o transporte de carvão através de “Maria-fumaça”; e o prédio administrativo da Cia. Mineiradora.

Isabel Gonçalves, última companheira de Jover, salientou: “o pai e os irmãos de Manolo até nem queriam que ele trabalhasse”, mas devido às insistências do jovem que “queria trabalhar fora como o pai e os irmãos”, “com onze anos ele desceu pra baixo da mina” (GONÇALVES, 2011, s.p.). Quando Manolo começou a trabalhar nas minas, os acidentes de trabalho eram muito frequentes. Em 1931, ano provável de seu ingresso no subsolo como ajudante de seu pai, as notícias de acidentes ventilavam nas galerias, talvez até mais do que o próprio oxigênio que havia para os mineiros respira-

rem, conforme fontes encontradas no Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul. Acidentes com crianças e adolescentes também eram comuns. Em 1929, por exemplo, ainda continuava em trâmite um processo contra a Cia. de Ferro e Minas de São Jerônimo, movido pelo operário Carlos Wietzorecki, pela morte de seu filho Otto, um menor de 14 anos que faleceu ao sofrer um acidente em serviço da empresa (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1929). As cenas de acidentes geralmente fazem parte das memórias dos operários.³ Talvez, por isso, o pai de Manolo tenha ficado reticente quanto ao ingresso do filho, ainda tão jovem, em um espaço de trabalho tão perigoso. Leon Jover Teles, um dos irmãos de Manolo, começou a trabalhar na mina em 1928, com 13 anos de idade, no mesmo ano em que morreu o garoto Otto.

De acordo com o processo 1.734/42, do Tribunal de Apelação do Estado do Rio Grande do Sul, em 1942, Leon estava com 26 anos quando moveu um processo judicial contra a Cia. Mineradora, solicitando uma indenização de “dez contos e oitocentos”, por “ter contraído a moléstia profissional do mineiro, antracose, que o tornou total e permanentemente incapaz para qualquer trabalho”. A doença e a situação de incapaz foram confirmadas em laudo médico anexado ao processo, e as radiografias dos pulmões do jovem mineiro. A Cia. Estrada de Ferro e Minas de São Jerônimo, ré no processo de autoria de Leon Jover Teles, apresentou sua defesa alegando que os males de que se queixava o autor da ação não constituíam doença profissional e que, por este motivo, não lhe cabia o direito de exigir indenização da empresa. A Cia. considerou o laudo médico “deficiente” e exigiu que Leon fosse submetido à nova perícia técnica por um dos “médicos especializados em medicina legal” do Estado. Para isso, a

empresa se propôs a assumir todas as despesas que fossem necessárias para a realização dos novos exames, e também em relação ao transporte e à hospedagem do operário (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1942).

Outro irmão de Manolo, Braulio Jover Telles, entrou com processo na Justiça, em outubro de 1946, contra a mesma Cia. Mineradora. Ele também trabalhava no subsolo como furador, e por ter se recusado a trabalhar em um domingo recebeu suspensão por três dias. Empregado desde 1932, Braulio entrou na Justiça, requerendo o pagamento dos dias de suspensão. No processo, alegou ter pedido à empresa para trabalhar sábado à noite e que a mesma não permitiu. Segundo a versão de Braulio, contida nos autos, o capataz teria lhe perguntado se sua falta tinha alguma “relação com política”. Braulio disse ter respondido não decorrer de política, “mas unicamente de uma questão íntima” (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1946). Dentre os argumentos do operário estava a necessidade de visitar a filha e outros dois filhos doentes em um hospital. A pergunta do capataz é mais bem compreendida em uma passagem da tese de Clarice Speranza, quando a autora realiza uma análise quantitativa das ações impetradas pelos operários da mineração na Justiça do Trabalho de São Jerônimo, entre 1946 e 1954:

o número de resultados totalmente favoráveis aos trabalhadores da mineração na Justiça do Trabalho foi significativamente maior em 1949 e em 1951. O fenômeno se deve, em 1949, aos diversos processos plúrimos impetrados pelo Sindicato e pelos trabalhadores para o cumprimento da Lei 605. Em 1951, a porcentagem de vitórias também sobe devido a processos coletivos, impetrados por 202 mineiros, desta vez para o pagamento de um domingo não-trabalhado devido às eleições (a Companhia Carbonífera do Butiá condicionou a folga dada no dia do pleito à jornada compulsória no domingo posterior; quem não trabalhou, perdeu o descanso semanal remunerado e também a

³ Ver: Klován (2009), Silveira (2008), Silva (2007), Cioccarri (2004) e Speranza (2012), dentre outros.

gratificação por frequência). (SPERANZA, 2012, p. 101-102)

Em 28 de novembro do mesmo ano, a Justiça cancelou a suspensão de Braulio e condenou a empresa a pagar o valor referente aos dias suspensos, acrescentando as custas do processo.

Em 1947, após Manoel Jover Teles assumir uma vaga de suplente como deputado estadual do PCB na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, o tema da regulamentação do dispositivo constitucional que concedia o pagamento dos dias de trabalho de feriados e domingos foi um dos temas de sua reivindicação no plenário. Em 16 de setembro daquele ano, por exemplo, Jover discursou na Assembleia Legislativa solicitando a aprovação da indicação que pedia imediata regulamentação do dispositivo constitucional que concedia o pagamento dos dias feriados e domingos aos operários.

Em 1993, em palestra proferida na Câmara de Vereadores de Arroio dos Ratos, Jover Teles salientou:

Como a maioria dos meninos, filhos de mineiros, também eu descí à profundidade da mina (poço 1) aos onze anos de idade, para trabalhar como cartucheiro na galeria do Luiz Gago, mister que consistia em fazer-me, nessa idade, lidar com pólvora, dinamite, espoletas, papel de cartucho, estopim, etc. Até a idade de 24 anos, além de cartucheiro, exerci as seguintes atividades: Cortador, Furador, Guincheiro, Tocador de Carros, Madeireiro, etc. (TELES, 1993, s.p.)

Sobre os cargos que Manolo desempenhou no *Poço Um*, eram, quase sem exceção, trabalhos realizados no subsolo. De todas as funções desenvolvidas nos subterrâneos das minas de carvão, a de “Furador” foi a principal, também desempenhada por seu pai e seus irmãos. Sua filha Iracema lembra-se das explicações do pai sobre a função: “ele usava aquela britadeira de ombro, perfurava para tirar o carvão. Tanto é

que ele ficou surdo do ouvido esquerdo devido a este trabalho que ele fazia”. Em entrevista concedida ao jornal *Tribuna Popular*, em 1946, Manoel Jover Teles (1946, p. 1) destacou:

Como operário especializado que é, Manoel Teles dá-nos agora detalhes esclarecedores sobre o trabalho na mina. Ele é furador, isto é, o operário que com uma perfuratriz, desloca os grandes blocos de carvão. É ele quem fala: “O furador é o mais bem pago da mina. Tem um salário fixo de 19 cruzeiros e cinquenta centavos por dia e uma porcentagem de 8 cruzeiros e cinquenta centavos sobre cada tonelada de carvão que desloca. É uma espécie de ‘semi-empregada’ [...]”

A infância no tempo das minas parece ter sido, no mínimo, amarga ao menino Manolo. Órfão de mãe aos seis anos de idade, ele começou a laborar ainda cedo nas profundezas das galerias de carvão. Pouco antes de completar 27 anos, proferindo o mais longo de seus discursos como deputado estadual na Assembleia Legislativa, Manolo fez diversas denúncias contra o CADEM, ao defender a encampação das minas de carvão pelo governo gaúcho:

O ambiente de trabalho em que vivem os mineiros é dos piores possíveis. Trabalha o mineiro num ambiente de completa insalubridade. [...] Os próprios contratos de trabalho usados pelo CADEM são contratos que lesam, de fato, a dignidade e não permitem ao mineiro subsistir ao rude trabalho por espaço máximo de 10 a 15 anos. [...] Podemos afirmar que em parte nenhuma do nosso país existe uma empresa que tenha a coragem de ridicularizar as nossas leis, burlando-as em quase todo seu conteúdo, como o famigerado CADEM. Ainda há pouco tempo atrás, os próprios mineiros, que, como sabemos, trabalham na escuridão completa, que necessitam, portanto, de um lampião de acetileno, ainda há pouco tempo, dizia, os próprios mineiros compravam esse acetileno com seus parcos salários. [...] Ainda há mais. A alpercata é um calçado especial que se usa nas minas e só com eles é possível trabalhar. Pois bem, a Consolidação das Leis de Trabalho man-

da que a empresa forneça esse calçado adequado a natureza especial do serviço, mas essa alpercata é comprada pelos próprios mineiros. Também a Consolidação das Leis do Trabalho diz que toda empresa onde exista mais de 300 operários fica obrigada a manter refeitório para seus operários. No CADEM não existe nada disso. [...] Foi tendo em vista esses problemas que o meu Partido, o glorioso Partido Comunista do Brasil, incluiu no seu programa mínimo um ponto que diz respeito à encampação das minas de São Jerônimo. Quais seriam os benefícios que tiraria o povo da encampação? Em primeiro lugar alegar-se-ia: “Onde buscar dinheiro essa encampação?” Responderia eu: Vamos encampá-las pelo custo histórico, porque os próprios diretores do CADEM nunca se furtaram a dizer que, se faziam cinemas, se construíam praças, se calçavam ruas, era para empregar os lucros extraordinários e não pagar o imposto ao Governo. Quer dizer que muita coisa que existe na superfície é do próprio Governo. (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1947, p. 405-407)

O referido discurso de Jover Teles é um dos principais textos deixado por ele sobre sua experiência como operário nas minas de carvão. De início, ele comenta que desde que entrou naquele parlamento planejava falar sobre as condições de trabalho nas minas de São Jerônimo. Esclareceu que a “motivação para o discurso” foi uma matéria lida no jornal *Correio do Povo*, naquele mês de junho de 1947, a respeito de um “projeto de decreto-lei de importação de carvão estrangeiro”. Jover problematizou a notícia, especialmente o discurso do CADEM sobre a “baixa produção das minas de São Jerônimo”. Ele recorda ao parlamento um decreto de agosto de 1946, no qual o Governo Federal concedeu “isenção de direitos de importação e das demais taxas aduaneiras para o carvão que fosse adquirido pela Viação Férrea para o seu consumo” durante aquele ano. No mesmo discurso, criticou reportagens da mídia sobre o CADEM (“matérias pagas que escondem arbitrariedades”), e sugeriu esquemas de corrupção e de controle por parte das Compa-

nhas de Mineração que integravam o CADEM. Citou, por exemplo, o caso de uma impetração de dissídio coletivo pelo Sindicato dos Mineiros na Justiça do Trabalho, em 1946, ocasião em que um representante desse Ministério realizou uma visita às minas, e após escrever parecer favorável aos mineiros em determinado relatório acabou sendo exonerado de seu cargo. Manolo também descortinou o esquema de trabalho “por empreitada”, ao qual eram submetidos muitos cargos do subsolo:

Através dessas reportagens, o CADEM esconde todas as arbitrariedades que comete naquele feudo, que são as minas de São Jerônimo. Diz que um furador ganha Cr\$ 8,50 por tonelada de carvão e que tira de 17 a 20 toneladas diárias, e que, portanto, faz um grande ordenado por dia. Mas Sr. Presidente, e ilustres Representantes do Povo, o que o CADEM não diz nas suas reportagens é o seguinte: que de fato um furador que trabalha por empreitada tira Cr\$ 8,50 por uma tonelada de carvão, mas que desses Cr\$ 8,50, o furador paga para o tocador de carros Cr\$ 3,50 (três cruzeiros e cinquenta centavos) por tonelada, e Cr\$ 1,20 por quilo de pólvora, Cr\$ 0,13 por pé de estopim; Cr\$ 25,00 pelo quilo de dinamite, Cr\$ 3,60 pelo quilo de papel, Cr\$ 18,00 como diária de seu cartucheiro, e Cr\$ 20,00 para seu encarregado e que no fim das contas, quando um furador tira 400 ou 500 toneladas durante o mês, em virtude dessa empreitada ilusória, por cada tonelada de carvão fica para si uma média de apenas Cr\$ 1,20, e um furador que deu todo seu esforço no sentido do progresso da Pátria, ele que tudo fez para criar condições ao desenvolvimento industrial de nosso povo, não raro ganha Cr\$ 500,00 ou Cr\$ 600,00 pelo mês de trabalho. (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1947, p. 405-407)

O discurso de Jover Teles, em 1947, parece conter detalhes que, talvez, só mesmo um operário que trabalhou nas funções citadas pudesse realizar. De acordo com os textos deixados por Manolo, ele teria tido diferentes cargos nas minas de carvão, em que os principais citados foram os de “cartucheiro” e “furador”,

os quais receberam destaque em seu discurso na Assembleia Legislativa gaúcha e na Câmara de Vereadores de Arroio dos Ratos, em 1947 e 1993, respectivamente. No questionário respondido por ele, disponível no Museu Estadual do Carvão, na década de 1990, ratificou que trabalhou nas minas como “cartucheiro” e “guincheiro”, ascendendo aos cargos de “furador”, “cortador” e “patrão de galeria” entre os anos 1938 e 1939, após ter completado 18 anos.

O trabalho como “guincheiro” consistia em manejar o “guincho”, instrumento que ficava na superfície e que controlava as descidas e subidas da “gaiola”, elevador que dava acesso ao subsolo e pelo qual também se transportava madeira e carvão. “Havia muito companheirismo, era um ambiente agradável e não precisava fazer muito esforço”, disse Jover Teles sobre esta função (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1997a, p. 2).

No final dos anos 1930, já com seus 18 anos, Manolo passaria a trabalhar no subsolo como “cartucheiro” e “furador”. Sobre o cargo de furador, ele registrou também que se tratava de um dos cargos de maior remuneração no subsolo: “trabalho muito perigoso”, com o qual se conseguia “ganhar mais”, destacou Jover. Conforme esclareceu Clarice Speranza, “geralmente o furador era também o patrão da galeria.” A função, relata a autora, era desempenhada por “mineiros mais experientes e com maior conhecimento técnico, eles coordenavam o trabalho das equipes responsáveis pela extração [...]” (SPERANZA, 2012, p. 53). O “furador” fazia furos com “cortadeiras e marteletes” nas paredes de pedra, e o “cartucheiro” o acompanhava preparando e depositando os cartuchos, algumas vezes chamados de “canudos”, que serviam para explodir e fazer desmoronar o “ouro negro”. De acordo com Paulo Junqueira Gomes, ex-mineiro da região, o “estopim deveria ser aceso pelo furador, que era o principal responsável” (GOMES, 2013, s.p.).

Certamente foi nas minas que o apelido “Manolo” ficou consolidado, pois eram comuns os apelidos entre os mineiros. “Praticamente todos os mineiros tinham apelidos” (SILVEIRA, 2000, s.p.). Até mesmo os animais que faziam o trabalho no subsolo tinham apelidos.

No subsolo tinha cocheiras para os burros. O burreiro colocava os freios e os balainhos no burro. O burro puxava cinco carros vazios e três carros cheios. Ele fazia o trabalho do maquinista até a estação, e da estação até o maquinista. [...] No subsolo tinha dois burros, o Macaco e o Dorado. O burro quando completava oito horas de trabalho, empacava. Enquanto trabalhava um burro, o outro descansava. Os burros subiam na superfície nos domingos. Para subir, a cara era coberta por um saco. Após um tempo na superfície eles tiravam o saco. (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1997b, s.p.)

Manolo trabalhava das 8 às 19 horas usando, na maioria das vezes, “uma calça azularte [ou calção, como era mais comum no subsolo devido ao intenso calor], uma camisa riscada e uma alpargata de lona com sola de corda” (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1997a, p. 2). Sérgio Sotelo, filho e neto de mineiros, salientou que, à época, não existiam equipamentos de segurança. Em relação às alpargatas, lembrou que elas eram “fabricadas na Argentina e no Brasil” e que “era o calçado do mineiro”. Então, quando o mineiro ia fazer o “rancho”, “comprava os mantimentos para a casa e, também, comprava um par de alpargatas que durava exatamente um mês – era este o calçado que ele usava para trabalhar no subsolo” (SOTELO, 2000, s.p.).

Jover registrou que a exploração do trabalhador nas minas de carvão ocorria “como se os operários fossem escravos”. Afirmou que o trabalho no subsolo era “lamentável”, e que além da exploração envolvia muita falta de segurança e de higiene. No subsolo, os mineiros tinham que conviver com o medo do desmoronamento e o barulho das máquinas, e também

com o cheiro das cocheiras dos burros (até serem substituídos por locomotivas elétricas, provavelmente entre o final dos anos trinta e início da década de 1940), além do odor dos cubos. Os cubos eram recipientes de madeira, em formato de barril, em torno de 60 cm de altura, que serviam de vaso sanitário para os mineiros no subsolo. Ficavam em uma parte da galeria, geralmente separada por uma cortina de saco de estopa, e impermeabilizados com piche. No universo das minas, o “cubreiro” era o mineiro que tinha a função de recolher e recolocar os cubos nas galerias.

Em documento pesquisado por Clarice Speranza sobre esse assunto (depoimento de um fiscal de Higiene e Trabalho do Ministério do Trabalho, ouvido na Justiça em 1944), consta que, além de não haver lugar adequado para os mineiros evacuarem, havia vestígios dos dejetos em qualquer lugar no subsolo, local onde a maioria dos operários tinha que caminhar curvada devido à baixa altura do teto (SPERANZA, 2012, p. 53).

Em seu discurso de 1947, Jover destacou:

Nós, mineiros, trabalhamos a uma profundidade de 138 metros mais ou menos, e depois de estarmos embaixo do subsolo, caminhamos, muitas vezes, um quilometro ou dois pelo subsolo adentro. Nesse trabalho, nessa temperatura, o CADEM mantém a água nas seguintes condições: numa pipa de latão que enferruja uma semana após a sua primeira utilização. E nessa água muitas vezes – e sou obrigado a usar a expressão – quando se vai bebê-la, além da incômoda e vexatória posição de quatro pés a que se vê obrigado o mineiro em virtude da localização da torneira, depara-se com 2, 3 e até 4 ratos dentro dela. É isto que acontece nas minas de São Jerônimo. [...] Por outro lado o CADEM explora o mineiro de todas as maneiras. Existe nas minas de São Jerônimo um armazém, do qual, até bem pouco tempo atrás, um dos sócios era o próprio diretor do CADEM. Quer dizer, existe ainda o sistema do ‘barracão’, o sistema semi-feudal. Nesse armazém, vendem-se os artigos de primeira necessidade ao mineiro,

mediante desconto em folha. [...] Esse armazém faz o seguinte: Hoje o mineiro adoece, não foi ao trabalho. Como o seu salário é mínimo e como, naturalmente, em virtude disso, não tem saldo a seu favor nesse ‘barracão’ para que possa suprir-se nos dias em que não trabalha, como consequência o ‘barracão’, sem levar em consideração os lucros já dado pelo mineiro a ele, assim como a garantia do pagamento posterior (uma vez que o pagamento é descontado em folha), nega-lhes os comestíveis, evitando, portanto, que os mineiros possam dar a sua contribuição ao país com o seu trabalho diário nas minas, pois, doente e sem recursos, difícil é o seu rápido restabelecimento. (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1947, p. 405-407)

Muitas das críticas feitas por Manolo, em 1947, sobre a exploração do trabalho do mineiro pelo CADEM, também aparecem nas entrevistas realizadas com mineiros no ano de 2002, pelo antigo Centro de História Oral do Estado do RS. Questões relativas aos gastos dos operários com a pseudo “Cooperativa” (Armazém da Cia.), com ferramentas e instrumentos de trabalho, o sistema de controle da empresa, doenças e acidentes, e também os espaços de lazer são informações recorrentes no conjunto das entrevistas.⁴

O Armazém dos mineiros foi denunciado por Manolo, em 1946, como “regime do barracão”:

Ainda impera naquela zona, praticamente, o regime do barracão. Existe um grande armazém que vende os gêneros de 3ª nos preços dos de 1ª e que até pouco tempo tinha como um dos seus sócios o Sr. Roberto Cardoso, o onipotente diretor-presidente das minas. Em virtude, porém, de uma campanha realizada pelo Sindicato, pelo menos aparentemente ele deixou de ser sócio do armazém. Este armazém é quem fornece aos trabalhadores, descontando as compras nas nossas folhas de pagamento. No dia em que o mineiro, por qualquer razão não comparece ao trabalho, imediatamente o arma-

4 Optou-se em não citar exemplos dessas fontes para não ultrapassar o limite de páginas deste artigo. As entrevistas podem ser localizadas no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul e, certamente, no Museu Estadual do Carvão.

zém corta o fornecimento. É verdade que existem outras casas comerciais, mas só vendem a dinheiro e o mineiro raramente pode comprar à vista. (TELES, 1946, p. 1)

No campo da sociabilidade, procissões, festas religiosas, “domingueiras”, carnaval, jogos e brincadeiras também integravam o cotidiano de Manolo no tempo das minas. Como escreveu em *Evocação*, “nem só de trabalho vivia o mineiro [...] “desde piá, participante, lembro nossa festa máxima, a Festa de Santa Bárbara! [...]” (TELES, 1993, s.p.).

Cornelia Eckert explicou que a devoção à Santa, em diversos países, “revela a crença na sua proteção contra acidentes de trabalho, incêndios, explosões, desmoronamentos, inundações, doenças e contra toda sorte de catástrofes” e, ao mesmo tempo, o “resguardo dos demônios e espíritos maléficos subterrâneos e seres sobrenaturais que aterrorizam, em todos os tempos, os trabalhadores das profundezas da terra”. De acordo com a antropóloga, no estado do Rio Grande do Sul a festa à “padroeira dos mineiros” está vinculada ao começo da extração de carvão e à vinda de imigrantes da Europa que, no século XIX, se fixaram em Arroio dos Ratos atraídos pelo mercado de trabalho das minas. Para Eckert, nesse local formou-se “uma comunidade ocupacional, predominantemente católica, que reproduz nesta nova realidade uma tradição vivida pelos mineiros imigrantes europeus: a crença na Santa Bárbara”. A festa também é uma “manifestação cultural-religiosa recolocada e reelaborada como um sistema de significados para o grupo local: comemora-se anualmente a festa da padroeira dos mineiros, igualmente padroeira da cidade” (ECKERT, 1992, p. 57).

Não se sabe se Manolo era devoto de Santa Bárbara e em que medida o teria sido. De acordo com o estudo de Cornelia Eckert, é possível presumir que, enquanto mineiro, ele possa ter reproduzido práticas relacionadas ao sagrado

no mundo do trabalho das minas. Conforme Eckert, a crença poderia “ser apreendida através de comportamentos individuais e coletivos”.

Práticas individuais em relação ao sagrado podem ser avaliadas no cotidiano de trabalho, quando os mineiros por ocasião da descida à mina ou de seu retorno do subsolo, dirigem-se a imagens da Santa, dispostas na saída dos vestiários e na base do poço, com orações, pedidos, promessas, sinal da cruz, etc. A manifestação coletiva refere-se à comemoração anual da festa da Santa Padroeira. (ECKERT, 1992, p. 59)

É possível, assim, que Manolo tenha apreendido algumas práticas relativas à crença em Santa Bárbara, pois esse universo não estava dissociado do cotidiano dos operários das minas de carvão, principalmente daqueles que enfrentavam os perigos e os medos de trabalhar no subsolo.

Em Arroio dos Ratos do Manolo mineiro, a festa de Santa Bárbara, realizada em 4 de dezembro, era a principal celebração dos operários, uma das datas mais esperadas pela comunidade. Com a aproximação desse dia, aumentavam os momentos de sociabilidade dos mineiros, pois encontros, reuniões, jantares, missas e novenas antecipavam a procissão do dia 4, seguida de missa e muita festa.

Enquanto o Brasil entrava na ditadura do Estado Novo, Manolo, aos dezessete anos, aproximadamente, preparava-se para o festejo de Santa Bárbara. Na segunda metade da década de 1930, as ideias comunistas atingiriam o coração do jovem Manolo. Politicamente, o clima ficava cada vez mais tenso nas minas de São Jerônimo.

Jover, certamente, teve contato com as ideias anarquistas, porque elas estavam presentes nas minas de carvão desde o final do século XIX. No acervo do Museu Estadual do Carvão, por exemplo, há o primeiro registro de greve de operários das minas, em um relatório da Companhia Estrada de Ferro e Minas de São

Jerônimo, de 1895. Conforme o documento, a greve foi deflagrada em um 1º de maio, liderada por imigrantes europeus que trabalhavam nas minas e que se manifestaram utilizando “bandeiras encarnadas e manifestações anarquistas” (RELATÓRIO..., 1895). Todavia, o que ficaria evidente é que na segunda metade da década de 1930 o mineiro viraria comunista.

Fontes orais, como as entrevistas realizadas para este texto com a esposa, com a filha e com a enteada de Jover, informam que o espanhol Jeronymo realizava reuniões clandestinas em sua casa e que, por isso, havia denúncias contra ele.

E o pai dele [de Jover Teles] também fazia uma arrecadação de dinheiro aqui e mandava pra Espanha, não sei pra quem... Uma entidade na Espanha. E aquela vez ele comprou aquele livro do... Eu não sei quem, não me lembro o nome... E houve uma denúncia que eles faziam uma reunião na casa do pai dele e veio a polícia e prendeu todo mundo. Prendeu o pai e prendeu todos os filhos. Foi dessa vez que eles foram para uma ilha... Uma ilha que tem perto de Porto Alegre. Ele teve não sei quanto tempo preso. Depois soltaram eles. Eu sei que naquela época o meu pai que também era mineiro e era comandante deles, todos os espanhóis de Arroio dos Ratos se envolveram na defesa deles e no fim soltaram, não acharam prova nenhuma.

Autor: Teve mobilização dos mineiros para soltar eles?

Entrevistada: Teve. Meu pai fez parte. (GONÇALVES, 2011, s.p.)

A informação sobre a prisão de Jover Teles ainda jovem, nas minas de Carvão, confere com o que foi exposto no periódico comunista *Libertação*, em matéria publicada no período de início das campanhas eleitorais de 1945. De acordo com o *Libertação*, em 1937 Jover “foi preso pela polícia fascista” e “com seu pai e mais dois irmãos esteve na Ilha do Paiva, durante cinquenta dias”, sendo solto graças à “sua profunda ligação com a massa” que “impediu” sua

condenação, e “permitiu” a “Manoel Jover Teles voltar para o fundo da mina e para a luta ao lado dos milhares de mineiros da colméia humana de São Jerônimo” (QUEM..., 1945, p. 6). É evidente que a matéria publicada está relacionada ao contexto da campanha eleitoral de 1945, no qual Jover Teles foi lançado candidato a deputado federal. Talvez por isso o peso colocado no texto, que salienta “a profunda ligação” de Jover “com a massa”, deva ser relativizado. Mas, independentemente, o que nos interessa nesse momento é a questão da prisão de Manolo naquele contexto. A filha de dona Isabel, Eluiza Maio, que conviveu muito com Manolo no final de sua vida, ao se lembrar de uma das histórias que ele contava, destaca:

Um dos fatos que chamou muita atenção foi que ele [Manolo] contou que quando tinha dezesseis ou dezessete anos, ele ganhou a primeira fatiota dele para ir numa festa. Era uma festa importante em Arroio dos Ratos, a festa de Santa Bárbara. Lá ele ia inclusive encontrar uma menina que ele tava interessado, mas ele não chegou a ir nesta festa porque o pai dele foi preso e levaram ele junto. E ele acabou ficando preso no meio do rio [Guaíba], onde tinha um presídio – eu não me lembro o nome. Ele disse que não tinha nada a ver, que ele foi preso inocentemente, que ele estava ali para ir numa festa... E acabou com a fatiota dele, no meio do rio, naquela prisão que tinha ali em Guaíba. Na prisão ele conheceu líderes da filosofia de vida que ele adotou, o socialismo. Lá ele disse que tinha presos políticos. Ali foi a escola dele. Foi preso inocentemente e a escola dele foi dentro do presídio onde havia presos políticos. (MAIO, 2011, s.p.)

Dona Isabel também salienta que foi depois dessa primeira prisão que “Manolo começou a ferver a cabeça” e “começou a mostrar as unhas” e, mais tarde, “colocaram ele como candidato” (GONÇALVES, 2011, s.p.). Na entrevista concedida para o presente texto, ela lembrou que o livro que o pai de Jover Teles adquiriu antes da prisão, em 1937, era vendido nas

minas por mascates (*“Os mascates vendiam ali. E ele viu aquele livro e comprou”*, conta ela). Desse modo, também não se pode descartar a possibilidade de Manolo ter tido contato com as ideias socialistas antes mesmo da prisão.

De qualquer forma, conforme salientaram Isabel e Eluiza, foi depois da prisão, onde lhe estragaram a fatiota, e onde também conviveu com outros presos políticos, que ficaria mais evidente que o mineiro havia se tornado comunista. Mas essa já é outra história.

Considerações finais

Como observou Vavy Pacheco Borges, em relação à biografia de Gabrielle Brune-Sieler, ao se pensar sobre um sujeito pensa-se nas normas, nas práticas, nas regras da sociedade e da família em que ele está inserido (BORGES, 2004). Isto porque “a razão mais evidente para se ler uma biografia é saber sobre uma pessoa, mas também sobre a época, sobre a sociedade em que ela viveu” (BORGES, 2006, p. 215). Nesse sentido, o que se logrou até aqui foi elaborar uma reflexão que sistematizasse algumas características sobre o trabalho nas minas de carvão de Arroio dos Ratos, na e a partir da trajetória operária de Manoel Jover Teles, sem, contudo, limitar o exercício à escrita biográfica como um “fio condutor”, pois isso representaria perder o foco no indivíduo. Dessa maneira, as questões teórico-metodológicas estiveram pautadas em uma abordagem biográfica que buscou exercitar a articulação de uma história-narrativa com uma história-problema, pois se compreende que uma “biografia histórica é antes de tudo história”, e que “ela precisa se pautar pelos procedimentos de pesquisa e pela própria narrativa deste campo de conhecimento, que se propõe a explicar e/ou compreender o passado” (SCHMIDT, 2011, s.p.).

Buscando “os fios e os rastros” de e sobre Manoel Jover Teles, foram analisados alguns

contextos de sua trajetória operária nas décadas de 1930 e 1940 que, de certa forma, ficaram eclipsadas em virtude de se tratar de um homem sobre o qual incide uma “memória da traição” vinculada ao episódio do Massacre da Lapa. Uma memória que, como qualquer outra, é uma reconstrução continuamente atualizada do passado e que, por se manifestar também de forma retórica e estar associada a estratégias culturais e políticas de gestão da memória de um grupo, silenciou diferentes facetas e trajetórias de Manolo, colocando em evidência apenas a efígie estigmatizadora (SILVEIRA, 2013).

Neste artigo, uma das facetas da trajetória de Manolo saiu do ostracismo e ganhou evidência à luz de uma biografia histórica. Manoel Jover Teles foi operário, mineiro, furador, cartucheiro. Das minas, ganhou o mundo, entrou para a História. A partir da década de 1940 foi destacado membro do PCB e um operário que se intelectualizou. Foi um marxista-leninista motivado, como muitos outros militantes de seu tempo, a realizar uma Revolução no Brasil de outrora. Na condição de deputado estadual, em 1947, destacou-se como um legítimo representante da classe operária. Todavia, como vimos, para compreender parte dessa trajetória foi preciso estar atento às operações de uma escrita da história que, não se limitando à narração e classificação das fontes, considerou a relação entre o lugar do discurso, os procedimentos de análise e sua construção (CERTEAU, 2008), sem ignorar os lugares sociais/institucionais nos quais Manoel Jover Teles foi produzido e pelos quais foi igualmente influenciado.

Referências

AS ELEIÇÕES no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Edições Síntese, s.d.

BORGES, Vavy Pacheco. Desafios da Memória e da biografia: Gabrielle Brune-Sieler, uma vida (1874-

1940). In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia. (Orgs.). **Memória e (res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004. p. 283-308.

_____. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla Bessanezi. (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 203-233.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CIOCCARI, Marta. **Ecos do subterrâneo**: estudo antropológico do cotidiano e memória da comunidade de mineiros de carvão de Minas do Leão – RS. 2004. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – IFCH/Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ECKERT, Cornelia. **Os homens da mina** – um estudo das condições de vida e representações dos mineiros de carvão em Charqueadas/RS. 1985. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Sociologia e Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1985.

ECKERT, Cornelia. Passado e presente de devoção na padroeira dos mineiros de carvão. Estudo da festa de Santa Bárbara no Brasil e na França. In: TEIXEIRA, Sérgio Alves; ORO, Ari Pedro. (Orgs.). **Brasil e França: ensaios de antropologia social**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1992. p. 55-77.

EGEA BRUNO, Pedro M^a. Conyuctura minera y clase obrera em Linares (1882-1886). **Revista de Historia Contemporânea**, n. 5, p. 137-156, 1991.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Ação de acidente de trabalho nº 2885/1929** da 2^a Comarca do Superior Tribunal do Estado do Rio Grande do Sul - APERS. Autor: Carlos Wietzorecki; Ré: Companhia Estrada de Ferro e Minas de São Jerônimo. Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul, Cartório Cível e criminal, maço 54, est.05, São Jerônimo, 1929.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **ANAIS da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul**, Volume IX, Setembro de 1947, 48^a Sessão, em 16 de setembro de 1947.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Museu Estadual do Carvão. **Questionário respondido por Manoel Jover Teles em 12/09/1997**. Pasta “Entrevista - mineiros”, acervo do Museu Estadual do Carvão, Arroio dos Ratos, 1997a.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Museu Estadual do Carvão. **Questionário respondido por ex-mineiro**. Pasta “Entrevista - mineiros”, acervo do Museu Estadual do Carvão, Arroio dos Ratos, 1997b.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Processo 1.734 de 1942**. Ação de Acidente de Trabalho. Tribunal de apelação do estado do Rio Grande do Sul, Acervo de processos judiciais do Arquivo Judicial Centralizado de Porto Alegre. Autor: Leon Jover Telles; Ré: Companhia Estrada de Ferro e Minas de São Jerônimo, 1942.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Processo 118 de 1946**. Acervo do Memorial da Justiça do Trabalho (Junta de São Jerônimo). Reclamante: Braulio Jover Telles; Reclamado: Cia Estrada de Ferro e Minas São Jerônimo. Porto Alegre, Memorial da Justiça do Trabalho, Caixa 5, 1946.

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

GOMES, Paulo Junqueira. **Sobre cargos e funções nas minas de carvão de São Jerônimo**. Arroio dos Ratos, 04 de junho de 2013, entrevista concedida a Éder da Silva Silveira.

GONÇALVES, Isabel. **Sobre Manoel Jover Teles**. Florianópolis, SC., 10 de fevereiro de 2011. Entrevista concedida a Éder da Silva Silveira.

KLOVAN, Felipe Figueiró. **Sob o fardo do Ouro Negro**: as experiências de exploração e resistência dos mineiros de carvão do Rio Grande do Sul na década de 1930. 2014. 233 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

LE GOFF, Jacques. Comment écrire une biographie historique aujourd'hui? **Le Débat**, n. 54, p. 48-53, mar./avr. 1989.

LIMA, Iracema Coelho. **História de vida de Manoel Jover Teles e memórias de família**. Entrevista concedida a Éder da Silva Silveira. Arroio dos Ratos, 07-05-2009.

MAIO, Eluiza. **Sobre Manoel Jover Teles**. Florianópolis, SC., 10 de fevereiro de 2011. Entrevista concedida a Éder da Silva Silveira.

MUNICÍPIO de Cerquilha completa 64 anos de desenvolvimento. **Jornal Nossa Folha**, 09 de abril de 2013, s.p. Disponível em: <<http://www.jornalnossafoalha.com.br/more-about-joomla/29-home/1615-municipio-de-cerquilha-completa-64-anos-de-desenvolvimento.html>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

QUEM são os candidatos comunistas pelo Rio Grande do Sul. **Libertação**, 17-11-1945, p. 3-6. Acervo do setor de pesquisa e imprensa do Museu de Comunicação Social Hipólito José da Costa.

RELATÓRIO da Companhia Estrada de Ferro e Minas de São Jerônimo. Rio de Janeiro: Oficinas do Jornal do Brasil, 1895.

SCHMIDT, Benito Bisso. **Relações perigosas**: História e biografia. Registro de palestra proferida no “Encontros Transdisciplinares (I). (AUTO)BIOGRAFIA(S)”. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Sala Pantheon do IFCH/UFRGS – Campus do Vale, 6 de junho de 2011.

SILVA, Cristina Ennes. **Nas profundezas da terra**: um estudo sobre a Região Carbonífera do Rio Grande do Sul (1883/1945). 2007. 392 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVEIRA, Éder da Silva. **Ensaio de pesquisa de campo em Arroio dos Ratos**. Texto apresentado em um seminário de Antropologia na Universidade Luterana do Brasil, em julho de 2000.

SILVEIRA, Éder da Silva. Representações sobre o trabalho nas minas de carvão de Arroio dos Ratos. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL – Tes-

temunhos e conhecimento, 9., 2008, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo, RS: Unisinos, 2008. p. 1-12.

SILVEIRA, Éder da Silva. **Além da traição**: Manoel Jover Teles e o comunismo no Brasil do Século XX. 2013. 307 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, RS, 2013.

SORIANO, Ignacio C.; MADRID, Francisco. **Antología documental del anarquismo español**. VI. Bibliografía e historiografía. 4. ed., s.n., out. 2010.

SOTELO, Sérgio. **Memórias de família sobre o cotidiano dos mineiros e a enchente de 1936**. Arroio dos Ratos, maio de 2000. Entrevista concedida a Éder da Silva Silveira.

SPERANZA, Clarice Gontarski. **Cavando direitos**. As leis trabalhistas e os conflitos entre trabalhadores e patrões nas minas do Rio Grande do Sul nos anos 40 e 50. 2012. 272 f. Tese (Doutorado em História) – IFCH/PPGH, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SULZBACH, Ervino Lothar. **Perfil de um minerador**. Arroio dos Ratos: PBS, 1989.

TELES, Manoel Jover [Manolo]. **Arroio da esperança**. Arroio dos Ratos: Gráfica PBS, 1993.

TELES, Manoel Jover [Manolo]. São Jerônimo é um inferno de carvão. **Tribuna Popular**, 18 de janeiro de 1946.

WOODCOCK, George. Anarquismo: introdução histórica. In: _____. (Org.). **Os grandes escritos anarquistas**. Porto Alegre: LP&M, 1981. p. 11-52.

Recebido em: 30.12.2017

Aprovado em: 30.05.2018

Éder da Silva Silveira é professor pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de História e Geografia da Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc. É líder do Grupo de pesquisa: História, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq. Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos; mestre e pós-doutor em Educação pela PUC-RS. e-mail: eders@unisc.br

Av. Independência, 2293, Bairro: Universitário, CEP: 96815-900, Santa Cruz do Sul – RS/ Brasil, Bloco 5 – Sala 506 (Departamento de História e Geografia).

VIDA PROFESSORAL DE MARIA DO CARMO DE MIRANDA: DOCÊNCIA EM TEMPOS AUTORITÁRIOS (1960-1988)

■ MARIA GRAÇA CRUZ BARBOSA

Universidade Federal da Paraíba

■ LUCIANA MARTINS TEIXEIRA SANTOS

Universidade Federal da Paraíba

■ MARIA ELIZETE GUIMARÃES CARVALHO

Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

O presente artigo tem por propósito refletir sobre os saberes docentes e a prática pedagógica, produzidos e/ou reproduzidos no período de 1964 a 1988, a partir dos resultados da pesquisa de Mestrado em Educação/PPGE/UFPB “*História e Memórias de vida professoral: Maria do Carmo de Miranda nas configurações do magistério (1960-1988)*”. Conforme Nóvoa (2007), pesquisas sobre história de vida de professores se inserem como instrumentos elucidadores para a História da Educação, ao permitirem a discussão de aspectos educacionais a partir de trajetórias individuais, numa relação entre o privado e o político-social. O aporte teórico-metodológico discute com os fundamentos e procedimentos da memória, da história oral e da abordagem biográfica, articulados aos estudos de Le Goff (2012), Nóvoa (1999; 2007), Dosse (2009), entre outras fontes. No processo de constituição da docência, vida e contexto se entrelaçam, de forma que os saberes docentes e a prática pedagógica vivenciados pela Professora Maria do Carmo de Miranda, ora reforçaram, ora enfraqueceram as relações autoritárias de poder e opressão, presentes no contexto da docência paraibana no período investigado.

Palavras-chave: História de vida professoral. Saber docente. Prática pedagógica. História oral.

ABSTRACT

TEACHER LIFE OF MARIA DO CARMO MIRANDA: TEACHING DURING AUTHORITARIANISM TIMES (1960-1988)

This article has the purpose to reflect on the teaching knowledges, and pedagogical practice, produced and/or reproduced during 1964

to 1988, from the Master's search results in Education/PPGE/UFPB "*História e Memórias de vida professoral: Maria do Carmo de Miranda nas configurações do magistério (1960-1988)*". As Nóvoa (2007), research on teachers life story fall as elucidator instrument for the History of Education to allow discussion of educational aspects from individual trajectories, a relationship between the private and the political-social. The theoretical and methodological approach includes the fundamentals and procedures of memory, oral history and biographical approach, articulated to studies of Le Goff (2012), Nóvoa (1999; 2007), Dosse (2009), among other sources. In the process of constitution of teaching, life and context intertwine, so that the teaching knowledge and pedagogical practice experienced by Maria Miranda Carmo, sometimes reinforced, sometimes weakened the authoritarian relationship of power and oppression, present in the context of the paraiban history teaching at the period investigated.

Keywords: History of professorial life. Teaching knowledge. Pedagogical practice. Oral history.

RESUMEN

VIDA PROFESORAL DE MARIA DO CARMO DE MIRANDA: DOCENCIA EN TIEMPOS AUTORITARIOS (1960-1988)

El presente artículo tiene por propósito reflexionar sobre los saberes docentes y la práctica pedagógica producidos y/o reproducidos en el periodo de 1964 a 1988, partiendo de los resultados de la pesquisa de Mestrado em Educação/PPGE/UFPB "*História e Memórias de vida professoral: Maria do Carmo de Miranda nas configurações do magistério (1960-1988)*". Conforme Nóvoa (2007), pesquisas sobre historia de vida de profesores se inserten como instrumentos de elucidación para la Historia de la Educación, al permitir la discusión de aspectos educacionales partiendo de trayectorias individuales, en una relación entre el privativo y el político-social. El aporte teórico-metodológico discute con los fundamentos e procedimientos de la memoria, de la historia oral y del abordaje biográfico articulados a los estudios de Le Goff (2012), Nóvoa (1999; 2007), Dosse (2009), entre otras fuentes. En el proceso de construcción de la docencia, vida y contexto se entrelazan, de forma que los saberes docentes y la práctica pedagógica vividos por la profesora Maria do Carmo de Miranda, ora reforzaron, ora debilitaron las relaciones autoritarias de poder y opresión presentes en el contexto de la docencia paraibana en el periodo investigado.

Palabras clave: Historia de vida professoral. Saber docente. Práctica pedagógica. Historia Oral.

Introdução

A história não é mais mistura de vista e ouvido como era para Heródoto, ou pesquisa, investigação e busca da veracidade, como foi para Tucídides, mas “questionamento da evidência” (HARTOG, 2011, p. 12-13), para além da elaboração de verdades.

Nesse movimento epistemológico, a abordagem biográfica¹ retorna e a evidência oral é reabilitada, tornando-se subsídios fecundos em pesquisas no campo da História da Educação, pois permitem a articulação entre o particular e o social, abordando nas entrelinhas de uma vida aspectos de um contexto.

Nesse estudo, tomamos por referência as memórias da história de vida professoral de Maria do Carmo de Miranda, que perpassam momentos distintos da conjuntura político-social-econômica e educacional brasileira e paraibana, como: início dos anos 1960, quando principiou sua formação docente; 1964, na instauração da Ditadura Civil-Militar, quando passa a exercer o magistério; e 1988, período de transição e redemocratização, quando falece.

Diante da articulação entre a história de vida professoral de Maria do Carmo de Miranda e o cenário em que viveu e desenvolveu a docência (1960 a 1988), objetivamos refletir sobre os saberes docentes e as práticas pedagógicas produzidos e/ou reproduzidos pela professora durante o período de formação e atuação profissional.

Pesquisar sobre professores e suas trajetórias é, em qualquer tempo, trabalhar com um contexto muito anterior à prática em si, ao dia a dia, a vida

funcional. É levar em conta o período de formação, de ‘formar para a ação’, e o período ainda anterior a este, a história de vida de cada um dos sujeitos, o que os trouxe, em última instância, a preparação para e ao exercício do magistério. (ESQUISANI; WERLE, 2010, p. 106)

Nesse sentido, a investigação sobre a história de vida professoral de Maria do Carmo de Miranda tem início bem antes do exercício professoral, no período dos estudos de formação e mesmo em momentos anteriores da vida cotidiana da professora. Tal história se constitui um ponto de partida para refletirmos sobre os saberes docentes produzidos (ou reproduzidos) no decorrer dos anos 1960 a 1988, período em que Maria do Carmo de Miranda formou-se professora e atuou no magistério paraibano.

Para o enlace produtivo entre memória e biografia, a história oral apresentou-se como metodologia viável, pois através das lembranças, silêncios e/ou esquecimentos revelados na história de vida professoral de Maria do Carmo de Miranda, tivemos a possibilidade de recompor vestígios dos saberes e práticas docentes, produzidos/vivenciados no período de interesse, para interpretá-los em suas ambiguidades, equivalências, permanências e/ou descontinuidades.

Assim, para a recomposição dessa história de vida professoral, utilizamos a História Oral como metodologia, entrevistando colegas de trabalho, ex-alunos e familiares da docente, além de nos apropriarmos de fontes escritas e iconográficas, na perspectiva de compreender as configurações da docência, pela história de formação, experiências educativas e práticas pedagógicas.

Saberes docentes nas memórias de formação: Professora Maria do Carmo de Miranda e o Instituto de Educação da Paraíba

“Não nascemos professoras, nos tornamos” (FONTANA, 2007, p. 24), e nesse processo de

1 A biografia clássica preocupada em registrar a história dos grandes homens era vista como prática conservadora e desarticulada da conjuntura política, econômica, social. Assim, os historiadores das primeiras gerações dos Annalles, interessados pela história estrutural relegaram o gênero biográfico a uma condição de marginalização. O retorno da biografia acontece por volta de 1960 com os estudos de Febvre (2017) e Braudel (2016), quando discutem a história de personagens importantes, os grandes homens, em articulação com uma história problema.

constituição, em que vida e contexto se entrecruzam, a identidade professoral é configurada num movimento eclético de significados (pessoais, sociais, políticos, culturais, entre outros), a compor a pessoa do/a professor/a, e a traçar as *notas do magistério*.

De acordo com Nóvoa (2007), a constituição da identidade professoral transcende a disseminação de conhecimentos, para ser lugar de reflexão e formação, em que a construção de saberes e práticas são constituídos do “ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (NÓVOA, 2007, p. 4).

Para construir sua identidade professoral, a Professora Maria do Carmo de Miranda buscou o Instituto de Educação da Paraíba (IEP), onde cursou o ensino normal, numa época em que o magistério, de acordo com o art. 52, da LDB Lei 4.024/1961, “tinha por finalidade a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” (BRASIL, 2012a); quiçá para adquirir independência (social, financeira) ou simplesmente formar-se professora. É o que nos revelam as memórias de Santos (2013):

Quando ela [Maria do Carmo de Miranda] terminou o ginásio foi fazer pedagógico, aí por ela ter vindo fazer pedagógico e continuar desse mesmo jeito indo pra Cabedelo todo dia, a gente veio morar em João Pessoa, por conta dela querer fazer o pedagógico. Foi quando ela foi estudar no IEP. Na época se chamasse IEP ninguém conhecia, tinha que chamar Escola de Formação de Professores, você não chamava IEP, era Escola de Formação de Professores. (SANTOS, 2013, p. 3)

Nessas memórias, percebe-se o desejo e a determinação da Professora Maria do Carmo de Miranda em cursar o pedagógico numa sociedade conservadora como a paraibana, mas também o apoio da família, que, para fa-

cilitar a realização do Curso no IEP, se muda da cidade de Cabedelo/PB² para João Pessoa/PB, pois, menos distante da escola, Maria do Carmo teria mais tempo para estudar e os cuidados com a jovem de dezoito anos, de certa forma, seriam menores.

Outro aspecto presente na memória de Santos (2013), e que ressaltamos, diz respeito à representação social que caracterizava o IEP como uma instituição de ensino de referência, era a *Escola de Formação de Professores*. Índícios de que, nesse momento, a docência era uma profissão importante para a mulher, implicando em respeito e prestígio no meio social para aquelas que a exerciam.

Essa conotação de formar para uma profissão respeitável configurava os Institutos de Educação em escolas diferenciadas, de renome e reconhecimento social. Essa situação estava articulada à ampliação e concepção dos institutos de educação em centros de excelência e a formação docente para o exercício do magistério em profissão que demandava status social. Conforme Veiga (2007, p. 284, grifo nosso):

A Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946³ determinou a ampliação do número de institutos de educação como *centros de excelência* para a formação docente - eles reuniam jardim de infância, ensino primário, escola normal e cursos de especialização para professores (incluindo artes, música e canto) e para administradores (diretores, inspetores e orientadores educacionais).

A configuração de *centro de excelência para a formação docente*, atribuída ao IEP, desde os

2 Município da Região Metropolitana de João Pessoa/PB, distante da capital **13 km**.

3 A Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 marcou o início da formação docente da Professora Maria do Carmo de Miranda. Porém, quando cursava o segundo ano da Escola Normal, entra em vigor, em 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024/1961, disciplinando, nos artigos 52 a 61, a formação para o magistério, do ensino primário ao médio. (BRASIL, 2012a)

anos de 1940, pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, configurava a escola normal enquanto espaço de excelência para a formação do/a profissional professor/a, mas também representava o espaço de formação da mulher para além do casamento ou da família, pois:

Para as professoras primárias da primeira metade do século XX, o magistério foi o ponto de partida, foi o possível no momento histórico em que viveram. Significou o trânsito do invisível para a visibilidade e a realização de algo que não fosse o único e prestigiado serviço doméstico, como reduto privilegiado da feminilidade. O magistério era o trabalho intelectual e assalariado sem conotação pejorativa. (ALMEIDA, 2006, p. 81)

No entanto, essa compreensão do magistério para além do reduto do lar ou do casamento entrou em conflito com as permanências históricas da feminização do magistério. Conforme nos revelam as memórias de Santos (2013):

Era uma escola de formação de professores, porque você aprendia tudo, você aprendia assim a bordar, tinha uma professora de Artes que até cadeira de balanço as meninas faziam. Era bordar, a fazer quebra luz [abajur]. (SANTOS, 2013, p. 4)

Nessas lembranças, a formação profissional das professorandas dividia espaço com o desenvolvimento das habilidades manuais do bordado, dos objetos decorativos da casa, situação que reafirma nossa compreensão de que a conotação da educação feminina voltada para o lar ainda marcava o imaginário social da Paraíba, na segunda metade do século XX, e o currículo das escolas de formação.

Envolvida nesse ecletismo de sentidos que permeava o magistério, a Professora Maria do Carmo de Miranda foi construindo sua identidade professoral, bem como seu fazer pedagógico. É o que percebemos nas palavras da colaboradora:

Ela [Maria do Carmo de Miranda] nunca se interessou por essas coisas que ensinava a bordar, era passadeira, tamanco, bolsa, mas era muito difícil ela fazer alguma coisa assim. Ela fazia material pedagógico, era historinha sanfonada, eu lembro que ela comprava o livro, aí abria o livro todo e colocava um durex que era colorido, aí fazia aquela historinha. Muito material ela tinha. (SANTOS, 2013, p. 4)

Nessas lembranças, encontramos os vestígios de que os interesses da Professora Maria do Carmo de Miranda se sobrepunham ao significado conservador que envolvia a formação feminina para ser “boa esposa e mãe”.

De acordo com Almeida (2006), o ideário de uma educação voltada para o casamento e para a maternidade atravessava as linhas do tempo. Assim, a escola normal paraibana encontrava-se envolvida por uma ideologia masculina e conservadora, fomentando uma formação que capacitava as normalistas para além de serem professoras, mas para futuras esposas e boas mães, capazes “de ajudar o próprio filho nas tarefas escolares”.

Apesar das conquistas efetivadas ao longo das primeiras décadas do século XX, como o acesso das mulheres ao ensino superior e a algumas profissões, esses ideais, da mulher educada dentro das aspirações masculinas de boa esposa e mãe, permaneceriam, por longo tempo impregnando a mentalidade brasileira e esculpindo uma figura de mulher plasmada nesse perfil. A ideia de alocar às mulheres a sagrada missão de educar transitou por décadas no imaginário social. (ALMEIDA, 2006, p. 71)

Nesse sentido, representações de uma educação feminina tecida sob os ideais patriarcalistas de obediência e submissão da mulher à família e ao casamento delegaram, para a educação do século XIX, a tarefa de educar filhas obedientes e esposas exemplares. Os resquícios dessa feminização do magistério ultrapassaram as linhas do tempo, fazendo-se

presentes na segunda metade do século XX (anos de 1960), na formação do Ensino Normal, vivenciada pela Professora Maria do Carmo de Miranda.

Nas disciplinas cursadas na Escola Normal, a Professora Maria do Carmo de Miranda demonstrou ser uma aluna aplicada, principalmente em Português, Religião, Prática do

Ensino, Artes Aplicadas, Psicologia, Higiene Sanitária e Canto Orfeônico, em que manteve notas entre 90 (noventa) e 100 (cem). Seu desempenho aponta responsabilidade e desejo em formar-se professora, pois em sua maioria eram notas acima da média, tendo em vista que nessa época a nota mínima exigida para aprovação era 50 (cinquenta).

Quadro 1: Disciplinas do Instituto de Educação da Paraíba. Curso de Formação de Professores Primários (1960 a 1962)

1º Ano (1960)	2º Ano (1961)	3º Ano (1962)
Português	Português	
Matemática	História da América	História da Educação
Geografia e História da Paraíba	Filosofia	Sociologia Educacional
Geografia da América	Psicologia	Psicologia Educacional
Educação Física	Prática de Ensino	Prática de Ensino
Anatomia	Metodologia	Metodologia do Ensino Primário
Física	Higiene Sanitária	Higiene e Puericultura
Química	Canto Orfeônico	Música e Canto Orfeônico
Desenho		Desenho
	Educação Física	Educação Física, Recreação e Jogos
Artes Aplicadas	Artes Aplicadas	Artes Aplicadas
	Religião	Religião

Fonte: Arquivo do Instituto de Educação da Paraíba (IEP).⁴

As disciplinas de “higiene sanitária” e “higiene e puericultura”, presentes no segundo e terceiro anos de formação da Professora Maria do Carmo de Miranda, estavam articuladas aos princípios higienistas de introdução de novos hábitos de higiene favoráveis à formação da sociedade civilizada dos primeiros anos da República.

Tais hábitos tinham uma forte conotação moralista, pois a ausência de higiene estava

associada à pobreza, à ignorância. De acordo com Veiga (2007, p. 267), “Nas escolas normais o conteúdo do higienismo em disciplinas permaneceu em todo período aqui estudado (1889-1971), alterando a nomenclatura: higiene e fisiologia, puericultura, até se consolidar como biologia educacional”. Mudava-se apenas o nome da disciplina, mas seus princípios permaneciam pouco alterados.

Nessa tessitura, entre representações e normatizações, a profissão docente lapidava a identidade pessoal das normalistas, inclusive da Professora Maria do Carmo de Miranda,

⁴ O arquivo do IEP fica localizado no prédio da própria escola, situado à Avenida Camilo de Holanda, Centro, s/n, João Pessoa/PB. CEP: 58013-360.

para constituir a identidade professoral desse momento, início dos anos sessenta, do século passado.

Ora, nesse período, as Escolas Normais eram regidas pela Lei Orgânica do Ensino Normal, decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que oficializara o ensino normal mediante as seguintes finalidades: “Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância” (ROMANELLI, 1983, p. 164).

Pedagogicamente, o curso normal estava configurado em disciplinas de cunho geral e específico, de forma a atender a Lei Orgânica do Ensino Normal, decreto-lei nº 8.530/1946, e aos parâmetros estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/1961.

A Lei Orgânica do Ensino Normal prescrevia, em seu artigo 14, que os programas das disciplinas do curso normal deveriam contemplar os seguintes aspectos:

- a) adoção de processos pedagógicos ativos;
- b) a educação moral e cívica não deverá constar de programa específico, mas resultará do espírito e da execução de todo ensino;
- c) nas aulas de metodologia deverá ser feita e explicação sistemática dos programas de ensino primário, seus objetivos, articulação da matéria, indicação dos processos e formas de ensino, e ainda a revisão do conteúdo desses programas, quando necessário;
- d) a prática de ensino será feita em exercícios de observação e participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso;
- e) as aulas de desenho e artes aplicadas, música e canto, e educação física, recreação e jogos, na última série de cada curso com-

prenderão a orientação metodológica de cada uma dessas disciplinas, no grau primário. (BRASIL, 2012b, p. 3)

Dessa forma, o Ensino Normal era direcionado visando aos princípios pedagógicos elencados pelo ideário escolanovista, de uma educação pública que precisava ser reconfigurada para atender aos princípios liberais de desenvolvimento.

O fato da Lei Orgânica do Ensino Normal ter sido elaborada durante a ditadura Vargas, e promulgada após sua deposição, já no período de redemocratização, manifesta dois espíritos no currículo da escola normal: o autoritário/conservador, através das disciplinas de Canto Orfeônico, Higiene e Puericultura; mas também o democrático, quando incorpora disciplinas de fundamentos educacionais, como História da Educação, Sociologia, Filosofia.

Mediante essas competências de progresso científico, técnico, trabalho produtivo, à escola pública foi atribuída a tarefa de desenvolver a nação, pois a educação consistia nesse instrumento capaz de “conscientizar” a sociedade, e fazê-la avançar em busca desse “desenvolvimento social”.

Diante desses preceitos, as disciplinas da Escola Normal, bem como as disciplinas ensinadas no IEP, desempenhavam um papel preponderante de “formar” a sociedade brasileira mediante o princípio “democratizante” e liberal da escola nova, retomado através do *Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados*, lançado em 1959.

Dessa forma, pautadas pelos princípios escolanovistas de uma educação centrada no aluno, na experiência e em seu desenvolvimento integral, as professorandas do IEP construía materiais didáticos, objetos concretos, inclusive Maria do Carmo de Miranda, conforme nos mostra as memórias de sua irmã, Santos (2013): “Todo material dela era didático, ela

tinha muito material, era história sanfonada, entre outras coisas” (SANTOS, 2013, p. 4). A confecção de recursos didáticos concretos partia da compreensão de que para a escola ativa o aluno deveria experimentar, de forma que o contato com materiais didáticos promovia o processo de aprendizagem de forma participativa e prazerosa.

A Escola Nova propunha uma reconfiguração nas formas de ensinar e aprender, em que a interação do educando com seu processo de aprendizagem, a compreensão do desenvolvimento da infância de acordo com estágios psicológicos e a metodologia de projetos, entre outras situações, viabilizavam o contato do aluno com o concreto da experiência.

Para atender aos princípios escolanovistas de um ensino ativo, as disciplinas cursadas pela Professora Maria do Carmo de Miranda, e demais alunas da Escola Normal, nos anos de 1960, estavam inseridas no currículo do 2º ciclo da Escola Normal. A formação de professores primários estava estruturada em matérias diversificadas e de formação mais especializada. Os objetivos encontravam-se implícitos nas orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/1961, que consolidava a educação nacional mediante os seguintes princípios:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personali-

de humana e a sua participação na obra do bem comum;

e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;

[...]. (BRASIL, 2012a, p. 1)

Assim, inspirado por estes princípios de *liberdade e solidariedade humana*, o Ensino Normal, após publicação da LDB Nº 4.024/1961, propôs disciplinas que perpassavam os fundamentos da educação, como psicologia educacional, sociologia, metodologia e prática de ensino; e disciplinas que tratavam do fortalecimento das sensibilidades nacionalistas, a exemplo do canto orfeônico, da disciplina de higiene e puericultura. Formas implícitas do fortalecimento da unidade nacional desenvolvimentista e do conservadorismo autoritário ainda prevalecente.

Inserida nesse ideário, de uma educação liberal-democrática, e pautada pelos princípios escolanovistas, a identidade professoral, dos anos de 1960, adquiria feições liberais da formação científica e técnica do *aprender a aprender*, e também humanistas do *aprender a ser*, em articulação com os ideais de liberdade e solidariedade humana.

Nesse movimento, a Professora Maria do Carmo de Miranda teceu sua identidade de professora, que se contrapunha aos resquícios da feminização do magistério, ao demonstrar pouco interesse pelas aulas de bordado e trabalhos manuais; mas, também correspondeu à educação vivenciada, sendo uma aluna aplicada com notas acima da média.

Ora, a constituição da identidade professoral não acontece de forma isolada do ambiente histórico em que se processa, mas é envolvida pelas inquietudes do contexto e desejos/trajetos de uma vida, em articulação com as representações da profissão de professor. Num

movimento de “adesão, ação e autoconsciência” (NÓVOA, 2007, p. 16).

Assim explica Nóvoa (2007, p. 16): “O processo identitário dos professores perpassa três momentos: a *adesão* a princípios e valores educacionais, a *ação* diante das escolhas que fazemos em nossas maneiras de ensinar, e *autoconsciência*, que é a reflexão do professor sobre suas ações”, ou seja, a “escolha”, intencional ou não, pela profissão docente implica a adesão a uma concepção de educação, a ação diante da sociedade, e autoconsciência pedagógica, que é a capacidade de refletir sobre a prática.

Mediante esse processo de *adesão, ação e autoconsciência*, compreendemos que a identidade professoral não é constituída por imposições, mas por equacionamentos, nivelamentos entre o eu e a profissão, o que não pressupõe ser sempre um movimento harmônico, pois, nessa equação, posturas e escolhas se elaboram ou são reconstruídas, de forma que:

A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla de dinâmica que caracteriza como cada um se sente e se diz professor. A construção de identidades passa por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. (NÓVOA, 2007, p. 16)

Esse aspecto de lutas e conflitos refletiu-se na Escola Normal, do início dos anos de 1960, pois a conclusão no Curso Normal, no IEP, significava o emprego garantido no serviço público. Assim, aconteceu com a Professora Maria do Carmo de Miranda, e com suas colegas de formatura. “Quando ela [Maria do Carmo de Miranda] concluiu o curso em 1962, Pedro Gondim foi o paraninfo da turma e o presente que ele deu foi a nomeação de todas as alunas. Aí ela foi trabalhar em Cabedelo” (SANTOS, 2013, p. 2).

“Esse presente” era uma prática comum na Paraíba dos anos de 1960, não apenas para a carreira de professor, mas para outros cargos públicos, pois mesmo estando presente na LDB de 1961, no Art. 60, a obrigatoriedade de concurso, “O provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio será feito por meio de concurso de títulos e provas” (BRASIL, 2012a, p. 15), sua realização era prática inexistente.

Essa situação demonstra o descumprimento dos governantes da época para com as determinações legais para o magistério, de forma que as contratações no serviço público aconteciam por indicação política. Tal aspecto favorecia a máquina estatal, que se eximia de garantir direitos trabalhistas e previdenciários, e enfraquecia a sociedade que se via presa a um contrato sem nenhum direito, sendo muitas vezes alvo de perseguição política.

Nesse espaço de lutas e conflitos, a Professora Maria do Carmo de Miranda, ao construir sua identidade professoral, vivenciou escolhas e (re)elaborações na sua maneira de ser e estar na profissão docente, ora divergindo, ora reforçando os princípios pedagógicos veiculados para a docência.

Saberes docentes nas memórias de atuação pedagógica: a Professora Maria do Carmo de Miranda nas configurações da Ditadura Civil-Militar

Parafraseando as palavras de Mignot (2000, p. 124), a Professora Maria do Carmo de Miranda “não guardou a vida em papéis”, o que abre espaço para o campo das lembranças em que:

A memória, principal fonte dos depoimentos orais, é um cabedal infinito, onde múltiplas variáveis – temporais, topográficas, individuais, coletivas – dialogam entre si, muitas vezes re-

velando lembranças, algumas vezes, de forma explícita, outras vezes de forma velada. (DELGADO, 2010, p. 16)

A lacuna significativa de registros escritos aponta para a necessidade de investigação de vestígios orais, indicando que a vida professoral de Maria do Carmo de Miranda foi guardada para além dos papéis, na memória individual e coletiva de suas ex-alunas, ex-colegas de trabalho e familiares. Tal fato significou o entrelaçamento de nossa pesquisa com o paradigma indiciário, no sentido de perceber os sinais, as lembranças e os indícios deixados sobre essa professora.

Os vestígios encontrados nas memórias das pessoas que conviveram com a Professora Maria do Carmo de Miranda, os rastros sobre sua formação e atuação docente “transmitem-nos às vezes um eco, mesmo que tardio e deformado” (GINZBURG, 1989, p. 151), mas que contribui para a compreensão desse percurso de vida.

Nesse sentido, buscamos nas memórias narrativas sobre a Professora os ecos das lembranças, mas também do esquecimento, “os ditos e os não-ditos”, o que foi lembrado ou o que foi esquecido, fortalecendo-se o desafio de desvelar as memórias, retirar o véu do contexto que a envolveu, colocando-a protagonista de sua trajetória professoral.

Esse protagonismo diverge da versão biográfica romanceada da pessoa perfeita, pois adotamos a perspectiva da biografia hermenêutica da identidade plural de que nos fala Dosse (2009), que traz consigo a capacidade de revelar o outro, colocando-o como “protagonista de um enredo” (PASSEGGI, 2010, p. 111), e com este o esboço de uma época através das representações e narrativas que essa pessoa teceu ao longo de sua trajetória de vida.

Escrever a vida é um horizonte inacessível, que, no entanto, sempre estimula o desejo de narrar e compreender. Todas as gerações aceitaram a

aposta biográfica. Cada qual mobilizou o conjunto de instrumentos que tinha à disposição. A biografia pode ser um elemento privilegiado na reconstituição de uma época, com seus sonhos e angústias. (DOSSE, 2009, p. 11)

Partindo dessa capacidade biográfica de revelar o outro, e com este os esboços de uma época, encontramos, nas memórias de Santos (2013), as motivações que levaram a Professora Maria do Carmo de Miranda à Escola Normal de Santa Rita/PB:

Em Santa Rita, ela [Maria do Carmo de Miranda] chegou porque ela foi exonerada do Estado, por conta de ser candidata vereadora. Foi o seguinte: meu primo, José de Arimateia, era candidato a prefeito da cidade de Cabedelo e ficou colocando na cabeça dela pra ela se candidatar vereadora, porque ela tinha uma escola, um Externato particular em Cabedelo, mesmo não morando mais lá, mas trabalhava lá e colocou essa escola ‘Externato Nossa Senhora do Carmo’. Ela não foi eleita, ficou suplente. (SANTOS, 2013, p. 3)

Antes de trabalhar na Escola Normal Anísio Pereira Borges, a Professora Maria do Carmo assumiu o cargo de diretora da escola pública Engenheiro Wanderley, na cidade de Cabedelo/PB. Este cargo foi o “presente de formatura” que recebeu das mãos do governador da Paraíba, Pedro Moreno Gondim. Conforme já discutido, essa era uma prática comum para a época, não sendo apenas Maria do Carmo de Miranda que recebeu esse “presente”, mas as demais professorandas da turma de normalistas que se formou em 1962.

Na cidade de Cabedelo/PB, além de trabalhar na Escola Engenheiro Wanderley, Maria do Carmo de Miranda abriu uma escola particular, em 1963, o Externato Nossa Senhora do Carmo, tendo funcionado por apenas um ano. O fato de ser diretora de uma escola pública e de ter uma escola particular na mesma cidade tornava a Professora Maria do Carmo de Miranda uma pessoa bastante conhecida na cidade.

Figura1: Professora Maria do Carmo de Miranda (ao centro, em pé discursando) em Solenidade de entrega dos boletins de alunos, na cidade de Cabedelo/PB



Fonte: Arquivo da família da Professora Maria do Carmo de Miranda.

Nesse sentido, justifica-se sua presença nessa solenidade em que estavam o prefeito de Cabedelo/PB, na época, o Sr. Francisco Figueiredo (o segundo à direita da Professora Maria do Carmo), seguido do Professor de desenho Latemberg (primeiro à direita da Professora), o escritor Altemar Pimentel (primeiro à esquerda), além dos alunos e seus familiares.

Conforme nos mostra a figura acima, a Professora Maria do Carmo de Miranda era a única mulher participante da mesa, situação que nos indica que a mulher, mesmo nos anos sessenta do século XX, ainda detinha pouco espaço na sociedade paraibana. Por outro lado, podemos perceber que a Professora Maria do Carmo de Miranda sabia como lidar com essa situação tornando o pouco espaço para o feminino um momento de abertura e de possibilidade para fazer-se conhecer diante dos homens “importantes da cidade”.

As memórias de Santos (2013), irmã da Professora Maria do Carmo de Miranda, favorecem essa tese:

Ela tinha muito conhecimento em Cabedelo, das pessoas, de alunos, pais de alunos. Ela era aquela pessoa que na escola em reunião de

pais o ambiente ficava completo, porque sempre em reunião de pais são pouquíssimos que frequenta[m], mas nas escolas dela não, era completo. (SANTOS, 2013, p. 3)

Esse envolvimento com os alunos, pais e demais pessoas da cidade fez da escola o espaço de relações sociais da Professora. Percebendo esse reconhecimento social/político da Professora Maria do Carmo de Miranda, seu primo, José de Arimatéia, na época, candidato a prefeito de Cabedelo/PB, convidou-a para candidatar-se a vereadora.

A Professora Maria do Carmo de Miranda aceitou o convite, e lançou candidatura em partido oposto, ao do governo do Estado da Paraíba, na época João Agripino, que era vinculado ao partido udenista. Essa situação de lançar candidatura em partido diferente do governo da época foi a motivação para que a Professora Maria do Carmo de Miranda fosse exonerada do cargo de diretora da Escola Engenheiro Wanderley.

Essa empreitada de tornar-se vereadora, ainda mais de partido oposto ao do governo, foi a razão para que Maria do Carmo de Miranda fosse retirada do quadro da Educação do Estado. Tal fato caracteriza a política paraibana dos anos de 1960, de cunho populista, com resquícios oligárquicos e partidários, em que pessoas vinculadas a partidos divergentes do que estava no poder eram, de certa forma, perseguidas, sentindo a reação da política conservadora udenista. Conforme Mello (2008):

O esquema governamental udeno-pedencista fixou-se na dupla, João Agripino e Severino Cabral. Foi essa a última eleição com as agrimações egressas da redemocratização de 1945, suprimidas pelo Ato Institucional número dois, ainda em outubro. (MELLO, 2008, p. 232)

Diante dos reflexos da perseguição partidária após sua exoneração, a Professora Maria do Carmo de Miranda passou a lecionar em algumas escolas particulares de João Pessoa,

como o Colégio Nossa Senhora das Neves, o Colégio João XXIII, pois mesmo não tendo vencido a eleição para vereadora em Cabedelo, ficou como suplente, no entanto, não seguiu a carreira política, pois “A política não era o que ela queria, foi mais influência” (SANTOS, 2013, p. 2).

No entanto, o mesmo “jogo político” que a exonerou, promoveu seu retorno. Era o ano de 1968, aproximadamente, quando a Professora Maria do Carmo de Miranda chega à cidade de Santa Rita/PB, para trabalhar na recém-criada Escola Normal Anísio Pereira Borges. Conforme nos falam as memórias de Santos (2013):

Quando ela tá [está] exonerada, Egídio foi lá em casa convidar para ela ir pra Santa Rita. Ela dizia não adianta porque eu fui exonerada. Ele me exonerou, como ele vai me nomear novamente. Ele disse quanto a isso não se preocupe não. Aí fez a nomeação. Egídio era o deputado que resolvia tudo lá em Santa Rita. Quando ela foi exonerada ela veio de Cabedelo, ela não tem mais nada em Cabedelo, e fica só aqui em João Pessoa, trabalhando no Colégio das Neves. Aí indicaram ela, porque Egídio tinha a Escola Normal em Santa Rita. Ela não conhecia Egídio foi uma indicação, ele que procura ela. Ele foi lá em casa chamá-la. Não foi ela que foi à procura dele. Foi ele quem foi à procura dela. Alguém indicou. Alguém indicou. (SANTOS, 2013, p. 9)

De acordo com Le Goff (2012), a memória é seletiva, portanto, voluntária ou involuntariamente, selecionamos o que lembrar e/ou esquecer. Face a essa compreensão, entendemos que, nas lembranças de Santos (2013), foi selecionado o reconhecimento social da Professora Maria do Carmo de Miranda, que é indicada por outras pessoas, de forma que foi procurada, e convidada, por uma pessoa importante da época, o deputado Egídio Madruga, para lecionar na escola normal que estava sendo criada na cidade de Santa Rita (PB).

Outra marca da seletividade da memória é a influência política abordada pela depoente, muito forte na Paraíba nesse momento, pois,

mesmo a Professora Maria do Carmo de Miranda tendo sido exonerada, por conta da candidatura a vereadora na cidade de Cabedelo/PB, a influência política do deputado Egídio Madruga transforma esse quadro, conseguindo sua renomeação.

Sabemos que a política no início da República caracterizava-se pela troca de favores, estando essa evidência ainda presente e revestindo a política paraibana dos anos de 1960. Portanto, sendo a Professora Maria do Carmo de Miranda bem conhecida e respeitada na cidade, sua renomeação era também uma forma de tornar a política bem aceita pela sociedade, além de conseguir outros eleitores, configurando-se esse ato para a comunidade como representativo do prestígio político da professora Maria do Carmo.

O fato de continuar trabalhando com a educação proporcionava-lhe o contato com as pessoas, ou seja, tornava-a conhecida, lembrada, o que contribuiu para que seu nome fosse indicado para o deputado Egídio Madruga, que procurava pessoas comprometidas, para trabalhar na escola normal que estava sendo criada na cidade de Santa Rita/PB. Em 1967, a influência política desse deputado condicionou o governador João Agripino a nomeá-la para o quadro de professoras do Estado.

Nesse momento, a sociedade brasileira já vivenciava o auge da tutela do Estado Militar, e no ano seguinte à renomeação da Professora Maria do Carmo, em 1968, instaurava-se o Ato Institucional nº 5 (AI-5), norma mais contundente e arbitrária do regime militar:

Na noite de 13 de dezembro de 1968, o governo anunciara, em cadeia de rádio e tv, o AI-5. O Ato inaugurou uma nova época, na política e na cultura, demarcando um corte abrupto no grande baile revolucionário da cultura brasileira, então em pleno auge. A ditadura deixou de ser ‘branda’, recaindo duramente sobre a parcela mais crítica da classe que ela prometia proteger e incrementar – a classe média. (NAPOLITANO, 2014, p. 118)

Porém, toda essa ebulição política parecia não fazer parte das relações educacionais da Escola Normal de Santa Rita, bem como das práticas pedagógicas desenvolvidas pela Professora Maria do Carmo. Conforme nos revelam as memórias de Penha Oliveira: “Era muita coisa que a gente inventava. Eu me lembro que a gente inventava cursos de noite, seminários, semana de folclore, semana dos autores paraibanos” (OLIVEIRA, 2013, p. 5), pois:

Assim que chegou [em Santa Rita] ela [Maria do Carmo de Miranda] se entrosou muito bem com todo mundo, não só no trabalho em si, na profissionalização, no trabalho pedagógico, mas como pessoa mesmo. Porque Carminha tem uma facilidade muito grande de se comunicar, de se relacionar com as pessoas, então ela se relacionava muito bem com o grupo todo. (OLIVEIRA, 2013, p. 6)

Nas memórias de Oliveira (2013), a Professora Maria do Carmo de Miranda é lembrada no tempo presente: “Porque Carminha tem uma facilidade de se comunicar”, embora a Professora, no momento da entrevista, já tivesse falecido há aproximadamente vinte e cinco anos. Esta situação nos indica as representações saudosas que envolvem as memórias involuntárias, e o fato de que a memória não constitui um fato real reproduzido tal como tivesse acontecido há muitos anos atrás, mas sim em representações do vivido.

Dessa forma, as lembranças de Oliveira (2013) constituem as representações que ela guardou e/ou recriou sobre os momentos de convivência com a Professora Maria do Carmo de Miranda.

Aquele que lembra não é mais o que viveu. No seu relato, há reflexões, julgamento, ressignificações do fato rememorado. Ele incorporou não só o lembrado no plano da memória pessoal, mas também o que foi preservado ao nível de uma memória social partilhada, ressignificada, fruto de uma sanção e de um trabalho coletivo. Ou seja, a memória individual se mescla com a

presença de uma memória social, pois aquele que lembra, rememora em um contexto dado, já marcado por um jogo de lembrar e esquecer. (PESAVENTO, 2005, p. 94)

Nesse jogo de lembrar e esquecer, os substratos individuais e coletivos formam os “quadros sociais” (HALBWACHS, 2006) que, para se comporem, recorrem às imagens do passado apoiadas pelas convenções sociais, ou seja, mesmo tendo vivenciado experiências particulares, a retomada dessa memória traz em si o outro, de forma que “Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós” (HALBWACHS, 2006, p. 30).

Nesse sentido, as memórias de Almeida (2013) nos revelam alguns resquícios do ser professora, bem como da atividade docente desenvolvida pela Professora Maria do Carmo de Miranda na Escola Normal Anísio Pereira Borges:

Em 1970, quando eu comecei a estudar aqui, até 1972, não lembro qual era o método que a Professora ‘Carminha’ utilizava, mas recordo que ela sempre foi uma pessoa muito alegre, chegava bem alegre. Ela tinha um sorriso largo. Ela sorria e ao mesmo tempo em que estava sorrindo, estava te punindo por alguma coisa que não fosse correta. Mas era assim, era uma amiga. (ALMEIDA, 2013, p. 4)

Diante dessas lembranças, identificamos o *retraimento* e o *transbordamento* da memória, como nos ensina Le Goff (2012), de forma que a memória retraída se apresenta nos apagamentos, no que foi esquecido sobre a forma de ensinar da Professora Maria do Carmo de Miranda. Já a memória em transbordamento configura-se como o que ficou dessa atuação depois de tanto tempo.

Mas o que ficou e o que foi esquecido da atuação professoral de Maria do Carmo de Mi-

randa nas memórias dessa ex-aluna? Ficaram os aspectos pessoais, o seu jeito de ser “sorridente, alegre e amiga”. E foram apagados ou silenciados os vestígios da sua atuação professoral, ou seja, o que e como ensinava.

No entanto, ao lembrar que “Ela sorria e ao mesmo tempo em que estava sorrindo, estava te punindo por alguma coisa que não fosse correta”, Almeida (2013, p. 5) nos revela, mesmo que de forma sutil, um vestígio da rigidez desse momento em que a educação era reformulada pelos parâmetros autoritários do regime militar. O que era correto para a educação nesse momento era justamente um ensino baseado em técnicas, ausente de reflexão ou criticidade; e a Professora Maria do Carmo de Miranda ao adotar essa postura de “punir o que não fosse correto” não agia isoladamente.

Porém, o diferencial do aspecto punitivo e corretivo da Professora Maria do Carmo de Miranda, em relação ao caráter punitivo das relações educacionais envolvidas pela conjuntura repressora da ditadura civil-militar, nesse momento, era o “sorriso”, assim, envolvidas por um sorriso, as “correções” aconteciam. Porém, de que forma a Professora Maria do Carmo de Miranda conseguia que, em meio a um sorriso, suas alunas entendessem que estavam sendo “corrigidas” em algo que não fosse correto, e o que não era correto nesse momento?

Entendemos que por trás desse sorriso que corrigia estava o respeito das alunas pela Professora. Talvez não fosse o medo, mas o respeito, pois como seria possível uma professora impor medo através de um sorriso, se esse gesto traz consigo se não a relação de amizade, ao menos uma relação mais próxima entre professor e aluno?

Talvez o sorriso na dor, como dizia o poema que tanto gostava, tentasse amenizar os temores de uma professora formada em um período de democracia, de lutas reivindicatórias,

necessitando ser rigorosa, usar uma máscara, para não se trair, em tempos em que professores eram presos, processados, exilados, desparecidos ou exonerados. Sim. Talvez fingisse, e sorria para que os males que já lhe tinham acontecido não se repetissem. Por que quem tinha certeza de alguma coisa em tempos de ditadura? Se antes ela tinha sido contra o governo, agora precisava fingir, usar a máscara da felicidade para dizer que estava tudo bem, que concordava com tudo. E sorria... E convidava seus alunos a sorrirem também, envolvendo-os nessa prática do sorriso. Estaria fingindo para defender-se/proteger-se?

Entre outras regulações, a ditadura civil-militar impôs à educação um conjunto de reformas. Assim, no ano de 1971, através da Lei 5.692/1971, tivemos as Reformas do ensino primário, normal e secundário, que dentre outras normatizações apontava o magistério enquanto uma das habilitações profissionais de formação do segundo grau.

Conforme constatamos nos estudos de Veiga (2007, p. 314):

A formação mínima específica dessa habilitação foi definida pelas seguintes disciplinas: fundamentos da educação (história, filosofia, e psicologia educacional); estrutura e funcionamento do ensino; didática geral; didática específica (para cada área do núcleo comum da 1ª a 4ª série) e estágio supervisionado.

Dessa forma, a política educacional do período estruturou a formação no magistério de segundo grau, em disciplinas que tocavam os fundamentos histórico-filosóficos e psicológicos da educação, a didática, o estágio supervisionado, em atendimento aos paradigmas tecnicistas do momento.

Nesse cenário, a Professora Maria do Carmo de Miranda desenvolveu sua prática pedagógica unindo rigorosidade, disciplina, amizade e sorriso. Conforme percebemos nas memórias de Almeida (2013):

Como professora guardamos na memória aquela mulher forte, corajosa, guerreira que nos deixou grandes lições de vida. Semeou o amor e ensinou o significado da amizade e a importância do sorriso, pois acreditava que o sorriso era o bálsamo que acalmava. Segundo a poesia que ela admirava 'Sorria'. (ALMEIDA, 2013, p. 4)

A partir dessas lembranças, percebemos o movimento entre pessoa e contexto, no sentido de que a formação da identidade professoral de Maria do Carmo de Miranda permitiu-lhe inscrever em sua atuação profissional aspectos de seu modo de ser, ao ensinar a relação de amizade entre professor e aluno. E ao deixar-se ser inscrita pela subjetividade da poesia "Sorria", de forma que "A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. Eis-nos em face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar" (NÓVOA, 1999, p. 17).

Diante de si e da profissão, a Professora Maria do Carmo de Miranda trouxe para a sala de aula e para suas relações na escola, sua forma de sentir e perceber o mundo. Assim, com rigorosidade e exigência ensinou que a escola deveria seguir os preceitos estabelecidos socialmente, como pontualidade, cumprimento de tarefas, entre outros:

Dona Carminha gostava de trazer coisas novas. Ela gostava de ler e trazia os livros pra gente ler, pesquisar. Ela sempre trazia alguma coisa. Durante os anos de convivência com a Professora Maria do Carmo o que mais me marcou foi o temperamento, a maneira dela de ser uma pessoa dinâmica. Uma pessoa que exigia, mas que não era aquela exigência de você ficar chateada, pois a forma dela exigir era uma maneira boa que a gente fazia as coisas sem ficar com raiva dela. Enfim, quem passou pela Escola Normal na época de Dona Carminha lembra de uma pessoa dinâmica, alegre, exigente, mas uma exigência boa, não era essa exigência arrogante. (ALMEIDA, 2013, p. 6)

Essa forma de exigir "boa" e "não arrogante" revelava o toque pessoal das conexões

que a Professora Maria do Carmo de Miranda estabeleceu com o período autoritário em que exerceu a docência, que, entre outras coisas, exigia uma educação eficiente, produtiva, que cumpria prazos, controlava horários, conteúdos.

Conforme as evidências da memória:

Sua trajetória profissional nos deixou um legado de informações úteis para uma boa educação; como disciplina, pontualidade, relacionamento entre alunos e funcionários. A sua metodologia era tão própria e eficaz que a aprendizagem era realmente um sucesso. As outras alunas também gostavam muito da Professora Maria do Carmo, respeitavam-na. Sabiam que ela era exigente e que quando ela exigia era porque queria o bem da gente. Hoje a gente vê como foi bom o que ela fez. (ALMEIDA, 2013, p. 5)

São lembranças de relações harmonizadas no interior da escola, em um momento hostil em que medo e repressão se faziam presentes. Sabemos que, nesse período, os conflitos precisavam ser abafados. Assim, o sorriso para abafar a exigência. É possível que o sorriso fosse uma representação. A professora aprendeu o jogo e deu muito bem as cartas. Já havia perdido uma vez e a experiência serviu-lhe para não repetir as mesmas ações. De forma que:

A gente fazia um trabalho, assim, muito, como é que eu vou dizer [...] muito ligado. Porque a gente se afinava tanto na filosofia de trabalho, que com certeza ela tomaria a decisão que eu tomaria se estivesse presente. Então a escola funcionou muito bem nesse sentido, porque existia uma filosofia muito grande de trabalho, uma filosofia única e isso a gente sentia também nos professores. (OLIVEIRA, 2013, p. 7)

Mas em que consistia essa "filosofia de trabalho única", se o que tínhamos era a proposta educacional tecnicista? Estaria a proposta educacional realizada pela Professora Maria do Carmo de Miranda, e demais professores da escola normal de Santa Rita, reconfigurando os caminhos traçados para a educa-

ção desse momento? Buscamos as respostas nas memórias:

Os professores trabalhavam com muita dedicação, com muito afinho, com muita boa vontade. Às vezes eu penso hoje como era que a gente conseguia levar a escola daquele jeito que a gente levava, porque não só na parte pedagógica, administrativa, mas a gente participava muito da vida dos alunos. Eu me lembro que teve uma menina que casou e a gente ia ajudava nas coisas da festa do casamento, a escolher a roupa do casamento, nascia menino a gente ia, a gente participava muito da vida dos alunos. A escola tomou um aspecto muito grande de família, porque a gente conhecia (se fosse casado a gente conhecia o marido, os filhos, se fosse solteiro a gente conhecia os namorados). Viviam um relacionamento muito grande, muito bom. (OLIVEIRA, 2013, p. 8)

Diante dessas lembranças, nos deparamos com uma escola que adquiria aspecto de família, de participação na vida do aluno, certamente uma proposta educacional menos rígida do que o modelo educativo imposto pela legislação e pela política educacional do período, pois a filosofia única consistia no envolvimento, tanto na atividade docente, quanto nas relações pessoais, entre professores, equipe pedagógica e alunos. Índícios de uma leveza nas relações que perpassavam a escola atribuindo-lhe um sentimento de família, onde todos se conheciam e interagiam.

Nesse relacionamento “muito grande e muito bom” parecia que as tensões da ditadura ficavam para além dos muros da escola. Mas seria possível, manter-se meio que inerte diante do modelo educacional marcado pela repressão punitiva, pela obediência e imposições? Compreendemos que essa sensação de “tranquilidade” vivenciada na escola normal, nesse momento, corroborava para o fortalecimento das ações ditatoriais.

Um fortalecimento que acontecia no silenciamento velado presente na “aparente tranquilidade dentro da escola”, no sentido de que

“quem cala consente”, ou seja, diante de todas as pressões e violações instauradas, a escola parecia inerte a esses acontecimentos, tudo em ordem, como uma grande família, sem conflitos.

Ora, sabemos que a escola é um espaço de conflitos, de discussões, um espaço dialógico. Entre o sorriso e o consentimento, nada se contradiz, experimenta-se a passividade apassivadora da ausência de palavras e de ações. O magistério configurava-se nessa sensação de tranquilidade, no seio de uma grande família. Os ecos da resistência ao regime estavam do outro lado dos muros da escola.

Na escola pairava a sensação de tranquilidade, onde tudo parecia estar bem. Não existia espaço para questionar ou refletir sobre as medidas tomadas pela e para a ditadura civil-militar? Com essa “tranquilidade aparente”, a escola se mantinha inerte diante do cerceamento dos direitos pelo regime autoritário.

Diante dos caminhos traçados para a educação, as memórias sobre a história de vida professoral de Maria do Carmo de Miranda revelaram uma postura pedagógica mesclada pela exigência e disciplina, mas também envolvida pelo sentimento de amorosidade. Por tais razões, disciplina e rigor para seguir a ordem instaurada, já que contrariá-la era inviável se não impossível, e amorosidade para amar a alteridade – mesmo diante de restrições de direitos – e/ou para diminuir a sensação de insatisfação/tristeza perante as práticas autoritárias, foram “estratégias” adotadas pela Professora Maria do Carmo de Miranda, no exercício docente, durante a ditadura civil-militar.

Nessas memórias, nos encontramos com esboços do fazer pedagógico da Professora Maria do Carmo de Miranda,⁵ que foram revelados a partir das representações entre lem-

5 A Professora Maria do Carmo de Miranda faleceu em 07 de setembro de 1988.

brar e esquecer. Nesse sentido, no desvelar da prática professoral da docente, nos deparamos com lembranças resumidas à pessoa e à profissional.

Percebemos, então, que a história de vida professoral de Maria do Carmo de Miranda, sua biografia, está envolta pela representação da professora bondosa, que mesmo com uma postura exigente, disciplinada, mesclava o sorriso e a amizade. Nesse cenário autoritário, ser a “professora boa” significava não se impor às ordens estabelecidas, não contestar, realizar o trabalho pedagógico de forma rápida e eficiente, preparar os alunos para o mercado de trabalho a partir da tendência tecnicista.

É a partir das memórias de Eliete Oliveira (2012) que chegamos à Escola Normal Professora Maria do Carmo de Miranda, nos anos de 1986, quando a Escola se chamava Escola Normal Ministro Pereira Lira:

Quando eu cheguei aqui na escola, Maria do Carmo não estava. Quem me recebeu foi a adjunta, pegou minha portaria. Depois ela me apresentou, eu sou a adjunta, mas ela é a diretora, todos os problemas você vai passar pra ela. E ela só fazia rir. Maria do Carmo só ria. Eu lembro, aquele rostinho bem afiladinho, o cabelo bem fininho, magrinha, gostava de andar de salto. Até hoje a gente diz olha a zuada desse salto aí, acho que é Maria do Carmo que tá por aí. E foi assim. (OLIVEIRA, 2012, p. 5)

Diante dessas lembranças, repensemos a representação da diretora desse momento, qual o significado da própria adjunta dizer “eu sou a adjunta, mas ela é a diretora”; o que está por trás da expressão “todos os problemas você vai passar pra ela”, a diretora seria a pessoa que resolvia todos os problemas da escola ou aquela que centralizava todas as decisões. O que era ser a *diretora* nesse momento em que o país, e a cidade de João Pessoa/PB entravam no processo de abertura democrática pós-ditadura civil-militar, em que os papéis escolares também eram revistos.

Nessa atitude de silenciar e sorrir, a Professora Maria do Carmo de Miranda afirmava-se enquanto uma diretora ao mesmo tempo exigente e sensível, pois seu silêncio diante da fala da diretora adjunta (que hierarquicamente se coloca numa posição menos importante diante dos problemas da escola, ou seja, “sou a adjunta”, como se dissesse não sou eu quem resolve as coisas) reforçava os atributos controladores que cercavam a denominação ser “a diretora” desse momento.

Tais características podem ser percebidas na primeira reunião pedagógica realizada pela Professora Maria do Carmo de Miranda na Escola:

(07/04/1986) Primeira reunião realizada pela Diretora com o corpo docente, objetivando:

- Conhecer os doze professores;
 - Distribuir as disciplinas entre os professores;
 - Informar sobre a filosofia de trabalho;
 - Dar conhecimento sobre o Parecer nº 349/1972;
 - Informar sobre a sistemática de trabalho;
 - Informar sobre a estrutura física da Escola;
 - Apresentação dos auxiliares administrativos.
- (ALVERGA, 1986, p. 4)

Nessa reunião, a Professora buscava estabelecer contato com os professores, de forma a “conhecê-los”, o que pressupõe uma atitude mais próxima, menos hierárquica, porém, ao mesmo tempo, percebemos uma atitude reguladora quando na reunião o verbo informar se faz presente. Assim, os professores seriam informados, dentre outros assuntos, sobre a filosofia de trabalho, ou seja, esta filosofia de trabalho não seria discutida junto com os professores, pois já estava determinada pela diretora.

Essa situação, vivenciada no ano de 1986, ou seja, pós-ditadura, nos revela que o espaço ainda era de pouca abertura para a reflexão pedagógica, vivenciando a sociedade um momento de transição entre ditadura e (re)democratização.

Assim, a filosofia de trabalho e as práticas pedagógicas e administrativas da escola normal de João Pessoa/PB estavam mescladas pelo autoritarismo e por alguns elementos que já demarcavam os novos tempos, como a proposta de preparação do educador, e não apenas do professor, enquanto diretriz principal da escola.

De acordo com os objetivos da Escola Normal, a formação para o Magistério, é a formação para o Magistério de 1ª a 4ª série do 1º grau, a diretriz principal da Escola Normal Estadual Ministro Pereira Lira é a formação do educador e não, simplesmente, a formação do professor, entendendo-se educador aquele que aceita e ama o seu trabalho e preocupa-se não somente em dar instrução, mas, sobretudo, formar a personalidade do aluno em todas as suas dimensões. (ALVERGA, 1986, p. 4)

Na segunda reunião, realizada doze dias após a primeira, a Professora Maria do Carmo de Miranda propôs avaliar a primeira semana de trabalho, entre outras atividades conforme consta no “Livro de ocorrências das atividades administrativas e pedagógicas da escola”:

Segunda reunião realizada pela Diretora, dia 19.04.86, objetivando:

Avaliar a primeira semana de trabalho;

Diagnosticar a clientela;

Discutir o horário dos professores;

Estabelecer aulas aos sábados;

Dividir os bimestres;

Colher os endereços dos professores;

Comentar sobre os departamentos, a divisão por área, o horário departamental, os coordenadores por área. São quatro departamentos: Área de Formação Especial, Área de Comunicação e Expressão, Área de Estudos Sociais, Área de Ciências.

Comentar sobre os serviços da Escola e seus objetivos: Serviço de Orientação Educacional/

SOE, Prática de Ensino, Centro Artístico, Centro Cívico.

Discutir sobre o fardamento dos alunos. Ficou acertado que a farda seria composta de calça jeans, tênis azul e branco, ou branco, blusa branca ou azul e branca, a ser escolhida definitivamente pelos alunos. Observação: posteriormente os alunos votaram pela blusa branca com o logotipo elaborado pelo professor.

Distribuir as salas de aula;

Comentar a integração que deve existir entre os professores da própria área e das áreas entre si;

Desencadear uma campanha de doação de livros para a escola.

(ALVERGA, 1986, p. 5)

Diante do curto intervalo de tempo, doze dias após a primeira reunião, da existência de um “Livro de Ocorrências”, e da quantidade de questões tratadas nessa segunda reunião, podemos notar a postura de trabalho “controladora e exigente” da Professora Maria do Carmo de Miranda, que, após uma semana, praticamente, reúne professores e demais funcionários, para avaliar a primeira semana de trabalho. É interessante observar que avaliar os trabalhos desenvolvidos na primeira semana foi o assunto de abertura da reunião, o que demonstra que para a Professora Maria do Carmo de Miranda acompanhar e avaliar o trabalho realizado era atividade importante, pois, através da avaliação, poderia rever ou melhorar possíveis falhas ou desacertos.

Outro indício da atuação pedagógica da Professora Maria do Carmo de Miranda, além de diagnosticar o público de alunos, foi a campanha de arrecadação de livros. Essa proposta aponta duas situações, seu interesse pela leitura e sua percepção da importância da leitura para a educação, diante da insuficiência de material didático desse momento. É o que nos revelam as memórias de Eliete de Oliveira (2012, p. 6), quando afirma:

A Professora Maria do Carmo de Miranda foi uma pessoa muito batalhadora, muito lutadora, batalhadora mesmo. Ela lutou tanto porque nesse tempo não tinha carro, hoje na Secretaria tem carro pra trazer, naquele tempo não tinha. Ela lutava para o pessoal trazer material pra essa escola, material de limpeza, livro, era tudo muito difícil. Ela lutou bastante pra conseguir as coisas.

Quanto ao sorriso, este se tornava uma das marcas da Professora Maria do Carmo de Miranda, conforme podemos perceber nas lembranças das pessoas que com ela trabalharam:

Maria do Carmo era uma pessoa altamente inteligente. Uma pessoa boa, de uma formação. Ela vivia sorrindo, para ela não tinha dias ruins. Uma pessoa maravilhosa. Ela se dedicou tanto a escola, não tinha hora de almoço, o tempo todo com a pressão alta, a gente dizia Carminha cuidado, mas infelizmente [...]. (SEIXAS, 2013, p. 2)

Mas o que significava ser considerada uma pessoa altamente inteligente? No sentido de se fazer atender dos dois lados: pessoas da escola e Secretaria de Educação, ou seja, ela conseguiu conquistar tanto os funcionários da escola como as pessoas da Secretaria de Educação do Estado. Esse fato tornava mais fáceis as relações e a aquisição de recursos junto ao Órgão de Educação, bem como o envolvimento dos funcionários da escola no trabalho.

O sorriso da Professora Maria do Carmo de Miranda reaparece nas memórias de Carleide de Oliveira (2013, p. 2): “Sempre com um sorriso nos lábios. E aquilo contagiava a gente”. E quando perguntamos à entrevistada sobre as lembranças que ficaram da Professora, a resposta foi a seguinte:

Boas lembranças. Só um sorriso. E quando ela chegava pra conversar com a gente com aquele sorriso nos lábios, e quando tínhamos uma reunião ela chegava com uma poesia ‘sorrir, sorrir’. Ainda vou ter a oportunidade de lhe dar a poesia que eu guardei, que ela dava a gente, até hoje eu guardei. (OLIVEIRA, C., 2013, p. 3)

Diante dessas memórias, compreendemos o esquecimento sutil da atuação pedagógica vivenciada nos anos de 1986, de forma que *a pessoa, o jeito de ser* da Professora Maria do Carmo de Miranda, se sobrepõe a sua atuação pedagógica. Nesse depoimento, o caráter seletivo da memória é percebido. As memórias de Carleide de Oliveira selecionaram como importantes para serem guardadas: *a forma de ser* da Professora Maria do Carmo de Miranda, representada pela poesia que ela mais gostava, o gesto de um sorriso, as relações de amizade, e não o que era discutido nas reuniões pedagógicas, por exemplo.

As escolhas da memória nos permitem pensar que a relação entre *a pessoa do professor*, ou seja, as formas de ser e de viver influenciam na *forma de ser professor*, em sua ação pedagógica. Assim, quem seria a professora? E quem seria a pessoa? Quem estava mais presente em sua forma de ser?

As memórias desveladas sobre a vida professoral de Maria do Carmo de Miranda nos revelam que *seu jeito de ser pessoa* – bondosa, amiga, sorridente, compreensiva, mas também rigorosa – dialogava com sua *forma de ser professora*.

Em alguns momentos, adotou posturas democráticas de enfrentamento, a exemplo da greve dos professores de 1987, em que “A Diretora da Escola [Maria do Carmo de Miranda] reuniu os professores para discutir problemas de ordem administrativa e pedagógica. Em face da situação do funcionalismo estadual, em greve, propôs-se adiar os trabalhos aderindo à greve geral” (ALVERGA, 1986, p. 32).

O que corrobora com o fato de que quando era preciso sorrir ela sorria, quando era preciso lutar, ela lutava. Conforme constatamos nas memórias de Patrício (2013, p. 8): “Se não fosse ela talvez a gente nem tivesse o salário mínimo da gente. Realmente a gente entrou no tempo de Burity e ele tirou a gente. E a gente foi tudo

pra rua, e ela foi e adquiriu a gente tudo de volta”. O que demonstra a influência da Professora Maria do Carmo de Miranda no meio político daquela época e sua experiência nos impasses políticos.

Considerações finais

A constituição da identidade professoral no período estudado corrobora com os preceitos de Nóvoa (2007), enquanto um *lugar de conflitos*, movimento *complexo* e ao mesmo tempo *dinâmico*. Situação que não significa a negação da identidade pessoal, mas sim o enlace entre o *eu pessoal* e o *eu profissional*, tendo em vista que “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 2007, p. 15).

Diante de um contexto autoritário, caracterizado pelos mandos e desmandos políticos, a problematização da história de vida da Professora Maria do Carmo de Miranda, do saber docente elaborado e (reproduzido), viabilizado/inviabilizado pelo poder/interesse político local, relata-nos momentos da história da educação e da docência paraibana no período investigado.

Tanto a identidade professoral, quanto o saber docente desenvolvido pela Professora Maria do Carmo de Miranda foram envolvidos/marcados pela influência política e a perseguição partidária, de forma que, como tantas outras professoras de sua época, aprendeu a lidar com as artimanhas do cenário que a envolveu, ora driblando ou reforçando, ora resistindo às influências da política local/nacional no interior da escola.

A inexistência de concurso público para professor (e demais cargos públicos), apesar da regulamentação da LDB 4.024/1961, era um forte agravante da situação controversa vivenciada na educação da época, pois reforçava a influência política na composição do

corpo de funcionários do sistema escolar, demonstrando o desinteresse pela educação e pela carreira docente.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Demerval et al. (Orgs.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ALMEIDA, Elza de Souza. Elza de Souza Almeida: depoimento [agosto. 2013]. Entrevistador: Maria das Graças da Cruz Barbosa. João Pessoa: 2013. Suporte digital MP3.

ALVERGA, Naide Ribeiro de. **Livro de Ocorrências Administrativas e Pedagógicas da Escola Estadual Ministro Pereira Lira**. João Pessoa, 1986. (Acervo da Escola Normal Professora Maria do Carmo de Miranda, aos cuidados de Carleide de Oliveira Cavalcante).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www.pdf4free.com>>. Acesso em: 20 nov. 2012a.

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Decreto-lei nº 8.530/1946. Brasília, 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13 jul. 2012b.

BRAUDEL, F. **O mediterrâneo e o mundo mediterrâneo na época de Felipe II**. São Paulo: EDUSP, 2016.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DOSSE, François. **O desafio biográfico: escrever uma vida**. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Edusp, 2009.

ESQUISANI, Rosimar S; WERLE, Flávia O. C. Ser professora: um estilo de vida pontuado pela formação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, jun. 2010.

- FEBVRE, L. **Martinho Lutero, um destino**. São Paulo: Três Estrelas, 2017.
- FONTANA, Roseli A. Cação. Como nos tornamos professoras? São Paulo: Autêntica, 2007.
- GINZBURG, Carlos. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GOMES, Jandynéa de Paula Carvalho. A profissionalização dos professores na Parahyba do Norte (1834-1889). In: PINHEIRO, A. C. F.; FERRONATO, Cristiano de Jesus. (Orgs.). **Temas sobre a instrução pública no Brasil imperial (1822-1889)**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.
- HARTOG, François. **Evidência da história: o que os historiadores veem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão (et al). 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.
- MELLO, José Octávio de Arruda. **História da Paraíba: lutas e resistência**. 11. ed. João Pessoa: A União, 2008.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Editando o legado pioneiro: o arquivo de uma educadora. In: MIGNOT, A. C. V.; BASTOS, M. H. C.; CUNHA, Maria Teresa Santos. (Orgs.). **Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica**. Florianópolis: Mulheres, 2000.
- NAPOLITANO, Marcos. 1964: **História do regime militar brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- NÓVOA, António. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 2007.
- _____. Os professores e as suas histórias de vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 1999.
- OLIVEIRA, Maria da Penha Lopes Soares de. Maria da Penha Lopes Soares de Oliveira: depoimento [Julho. 2013]. Entrevistador: Maria das Graças da Cruz Barbosa. João Pessoa: 2013. Suporte digital MP3.
- OLIVEIRA, Carleide Cavalcante de. Carleide Cavalcante de Oliveira: depoimento [julho. 2013]. Entrevistador: Maria das Graças da Cruz Barbosa. João Pessoa: 2013. Suporte digital MP3.
- OLIVEIRA, Eliete Lima de. Eliete Lima de Oliveira: depoimento [julho. 2012]. Entrevistador: Maria das Graças da Cruz Barbosa. João Pessoa: 2012. Suporte digital MP3.
- PASSEGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (Orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- PATRÍCIO, Fátima de Lurdes Ribeiro. Fátima de Lurdes Ribeiro Patrício: depoimento [junho. 2013]. Entrevistador: Maria das Graças da Cruz Barbosa. João Pessoa: 2013. Suporte digital MP3.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.
- SANTOS, Maria da Consolação Miranda dos. Maria da Consolação Miranda dos Santos: depoimento [junho. 2013]. Entrevistador: Maria das Graças da Cruz Barbosa. João Pessoa: 2013. Suporte digital MP3.
- SEIXAS, Rosélia Maria do Egito. Rosélia Maria do Egito Seixas: depoimento [junho. 2013]. Entrevistador: Maria das Graças da Cruz Barbosa. João Pessoa: 2013.
- VEIGA, Greive Cynthia. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

Recebido: 08.01.2018
Aprovado em: 30.07.2018

Maria Graça Cruz Barbosa é Pós-Graduada em Gestão Pública Municipal, pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba/PPGE/UFPB e em Direitos Humanos pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba/PPGDH/UFPB. Professora da Secretaria de Educação do Município de Bayeux/PB. e-mail: gracacruz25@hotmail.com

Av. Liberdade, 3720, Centro. Bayeux/PB. CEP: 58306-001. Fone: (83) 98639-7615.

Luciana Martins Teixeira Santos é Pós-Graduada em Gestão Pública Municipal, pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB. Mestre em Direitos Humanos pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba/PPGDH/UFPB. Professora da Secretaria de Educação do Município de João Pessoa/PB. e-mail: lucianamartins.teixeira@hotmail.com

Rua Diógenes Chianca, 1777, Água Fria, João Pessoa/PB. CEP: 58053-900. Fone: (83) 98804-4773.

Maria Elizete Guimarães Carvalho é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Pós-Doutora em Política Educativa pela Universidade do Minho/PT. Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba/UFPB. Departamento de Fundamentação da Educação, Centro de Educação. Credenciada aos Programas de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFPB e em Direitos Humanos/PPGDH/UFPB. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação Brasileira, GT – PB. e-mail: mecarvalho23@yahoo.com.br

Av. Rui Barbosa, 1488, Lagoa Nova, Natal/RN. CEP: 59.065-300.

A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA DE UMA MENINA DA CLASSE TRABALHADORA (NATAL, 1937-1941)

■ MARTA MARIA DE ARAÚJO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

■ BERENICE PINTO MARQUES

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

■ ANA LUIZA MEDEIROS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO

Refletir sobre os elementos educacionais e pedagógicos que influenciaram na formação escolar da prof.ª Margarida de Jesus Cortez, em suas interações intergrupais no Grupo Escolar “João Tibúrcio” da cidade de Natal, de 1937 a 1941, é precisamente o objetivo do presente trabalho. Nesta abordagem de cunho histórico, utiliza-se como fonte documental uma entrevista realizada com a referida professora e a legislação educacional vigente à época de sua educação primária. Esse registro orienta-se, metodologicamente, no processo de análise do *corpus*, pelo entendimento de Delory-Momberger (2008), para quem a narrativa é o procedimento que se elabora pela reflexão e pela interpretação de uma história de vida e de vida escolar. A constatação conclusiva é a de que a formação escolar, considerada à luz dos elementos educacionais e pedagógicos referentes à educação primária da prof.ª Margarida de Jesus Cortez, no Grupo Escolar “João Tibúrcio”, revela-se fundamental para a construção da narrativa de uma vida humana, permeada por alcances em nível educacional, cultural e mesmo existencial. De modo mais verticalizado, a formação escolar, em nível primário, da prof.ª Margarida de Jesus Cortez foi essencial para os progressos de sua vida social.

Palavras-chave: Educação primária. Formação escolar. Elementos educacionais e pedagógicos. Interações intergrupais.

ABSTRACT

THE ELEMENTARY EDUCATION OF A WORKING-CLASS GIRL (NATAL, 1937-1941)

Reflecting on the educational and pedagogical elements that influenced the educational formation of Prof. Margarida de Jesus Cortez, in her intergroup interactions in the “João Tibúrcio” School Group of the city of Natal, from 1937 to 1941, is precisely the objective of

this work. In this historical intent approach, we used as documental source an interview with the mentioned teacher and the educational legislation in effect at the time of his elementary education. This register is oriented, methodologically, in the process of analysis of the *corpus*, by the understanding of Delory-Momberger (2008), for whom the narrative is the procedure that is elaborated by the reflection and the interpretation of a history of life and school life. The conclusive finding is that school education, considered in the light of the educational and pedagogical elements related to the elementary education of Prof. Margarida de Jesus Cortez in the “João Tibúrcio” School Group, is crucial for the construction of the narrative of a human life, permeated by educational, cultural and even existential reaches. In a more vertical way, the elementary education of Prof. Margarida de Jesus Cortez was essential for the continuity of her studies and certain social initiations.

Keywords: Elementary education. School formation. Educational and pedagogical elements. Intergroup interactions.

RESUMEN

LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE UNA NIÑA DE LA CLASE TRABAJADORA (NATAL, 1937-1941)

Reflexionar sobre los elementos educativos y pedagógicos que influyeron en la formación escolar de la profesora Margarita de Jesús Cortez, en sus interacciones intergrupales en el Grupo Escolar “João Tiburcio” de la ciudad de Natal, de 1937 a 1941, es precisamente el objetivo del presente trabajo. En este abordaje de cuño histórico, se utiliza como fuente documental una entrevista realizada con la referida profesora y la legislación educativa vigente a la época de su educación primaria. Este registro se orienta, metodológicamente, en el proceso de análisis del *corpus*, por el entendimiento de Delory-Momberger (2008), para quien la narrativa es el procedimiento que se elabora por la reflexión y la interpretación de una historia de vida y de vida escolar. La constatación conclusiva es que la formación escolar, considerada a la luz de los elementos educativos y pedagógicos referentes a la educación primaria de la profesora Margarita de Jesús Cortez en el Grupo Escolar “João Tiburcio”, se revela fundamental para la construcción de la narrativa de una vida humana, permeada por alcances a nivel educativo, cultural e incluso existencial. De modo más verticalizado, la formación escolar, a nivel primario, de la profesora Margarita de Jesús Cortez fue esencial para la continuidad de sus estudios y de ciertas iniciaciones sociales.

Palabras clave: Educación primaria. Formación escolar. Elementos educativos y pedagógicos. Interacciones intergrupales.

Introdução

A prof.^a Dr.^a Margarida de Jesus Cortez é conhecida (e reconhecida), por haver formulado e dirigido o Centro de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Educação de Natal (criado pela Lei Municipal nº 1301, de 27 de dezembro de 1962), e por ter sido Coordenadora Técnico-Pedagógica da “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, durante o governo do prefeito Djalma Maranhão (1960-1964).

Entre as atribuições que lhe competiam como diretora do Centro de Formação de Professores, merecem destaque: a coordenação pedagógica do Curso de Emergência (destinado à preparação de professores para os municípios que mantinham convênios com a Prefeitura de Natal, com duração de três ou quatro meses); a gestão do Colégio Normal (grau colegial, com duração de quatro anos) e do Ginásio Normal (grau ginasial, com duração de três anos).

O Centro de Formação de Professores foi o órgão de coordenação pedagógica da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Escola de Demonstração em nível primário; do Centro de Recursos Audiovisuais e da elaboração da Cartilha de Alfabetização de Adultos. Nas palavras do então Secretário Municipal da Educação, Moacyr de Góes (1980, p. 72; 2009, p. 230), o Centro de Formação de Professores “[...] era o cérebro da Campanha”. A professora Margarida de Jesus Cortez foi a figura excepcional “[...] que organizou a Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, com grande competência e oferecia subsídios técnicos ao Grupo de Trabalho [da Frente] de Educação Popular do Rio Grande do Norte”.

Segundo ainda Moacyr de Góes (2005, p. 16), intelectual comprometido com os problemas humanos e sociais do seu tempo, essa educadora excepcional “[...] é a maior autoridade para falar sobre a teoria e a prática da pedagogia de Pé no Chão”. Refletindo sobre o trabalho intelectual e pedagógico que desen-

volveu durante a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, a prof.^a Margarida Cortez assim se posiciona:

Hoje, após quarenta anos da minha atuação pedagógica na Campanha, posso analisar e criticar meu trabalho com uma visão atual. O uso da pedagogia da Escola Nova foi inteiramente justificado naquele contexto. Era a pedagogia do momento e todos os professores que atuavam naquela época a usavam com relativo sucesso. Como professora de Didática Geral da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Natal [...] usava a literatura da época com todos os pressupostos da Escola Nova. (CORTEZ, 2005, p. 178; p. 183-184)

[...]

Mas o ideário de Paulo Freire, ainda que não tivesse circulado, fazia parte do universo pedagógico de toda a equipe por meio das várias palestras e cursos ministrados por ele, tanto em Natal, quanto em Recife. Entretanto, a metodologia das Unidades de Trabalho foi aprendida pela Coordenação Técnico-Pedagógica da Campanha durante o curso que fez em São Paulo em 1959, com a Doutora Deborah Elkins, da Universidade de Columbia, em Nova York. No cotidiano pedagógico da Campanha, a equipe procurava aliar a nova metodologia com o ideário do educador pernambucano. (CORTEZ, 2005, p. 184)

Parece bem evidenciado, nessa narrativa, o fato de que muito pouco conhecemos da formação escolar dessa educadora; em especial, da sua educação primária, que é uma das dimensões formadoras de sua história de vida. Esta abordagem, de cunho histórico, apresenta, como fonte documental, duas entrevistas realizadas com a prof.^a Margarida de Jesus Cortez, em 6 de agosto 2015 e em 2 de junho de 2017. Também se ancora na legislação educacional vigente à época de sua educação primária.

Como objetivo precípuo, propõe-se refletir sobre os elementos educacionais e pedagógicos que influíram na formação escolar, em nível primário, da prof.^a Margarida de Jesus Cortez, em suas interações intergrupais es-

colares prevaletentes, o que nos parece bem elucidativo de sua própria história de vida e de seus pertencimentos sociais e culturais. E com essa pretensão de construir uma narrativa acerca da formação escolar, em nível primário, da referida professora, fundamentamos no entendimento de Delory-Momberger (2008), para quem uma história de vida e de vida escolar acontece na narrativa. Isso levando em consideração o fato de que a narrativa é o procedimento que se elabora pela reflexão e pela interpretação de uma história de vida, e de vida escolar.

Nas palavras de Delory-Momberger (2008, p. 58), melhor se explicita: “Cada experiência encontra seu lugar e adquire seu sentido no seio da forma construída pela qual o homem representa, para si mesmo, o curso de sua vida”. Para essa pesquisadora é, pois, a narrativa que permite construir uma história de vida; aliás, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida.

A primeira educação de escola pública

No dia dois de agosto de mil novecentos e trinta e um nasceu, na capital Natal (Rio Grande do Norte), a prof.^ª Margarida de Jesus Cortez, a

caçula de quatro irmãos (Maria Gizélia Cortez, Idalme Pegado Cortez, Otacílio Pegado Cortes e José Pegado Cortez), filha de Leônidas Pegado Cortez, funcionário de um estabelecimento de “café”, pertencente ao irmão Emílio (localizado no bairro da Ribeira da cidade de Natal) e de Júlia Pegado Cortez, costureira especializada em roupas femininas. E é justamente sobre essa profissão de sua mãe que a prof.^ª Margarida (CORTEZ, 2015, p. 7) revela: “Com essa profissão ganhava a minha mãe o suficiente para manter a casa e os filhos, pois o meu pai não tinha emprego seguro”. O senhor Leônidas aprendeu, apenas, a escrever o seu nome. A senhora Júlia Cortez realizou o curso primário na cidade de Goianinha (Rio Grande do Norte), onde nasceu; portanto, tinha um domínio básico da leitura, da escrita e da aritmética.

No ano de 1937, com seis anos de idade, a prof.^ª Margarida foi matriculada por seus pais no Grupo Escolar “João Tibúrcio”, da cidade de Natal (atualmente Escola Estadual Professor “João Tibúrcio”), localizado na rua Presidente Bandeira, no bairro do Alecrim, para, inicialmente, estudar da 1^ª à 5^ª série da educação primária estruturada na forma escolar do Grupo Escolar (Figura 1). Seus irmãos também receberam a educação primária no Grupo Escolar “João Tibúrcio”.

Figura 1: Prédio do Grupo Escolar Grupo Escolar “João Tibúrcio” [1950?].



Fonte: Acervo da Escola Estadual Professor “João Tibúrcio”.

O Grupo Escolar “João Tibúrcio” (nome dado em homenagem ao professor de Português, Francês e Latim, que lecionou por muito tempo no Atheneu Norte-Riograndense de Natal) foi criado compreendendo quatro classes primárias; uma classe de ensino complementar; uma de trabalhos manuais femininos, além de uma “escola” primária noturna (Decreto nº 765, de 21 de dezembro de 1934). Sua inauguração ocorreu em 14 de abril de 1935, durante o governo de Mário Leopoldo Pereira da Câmara, quinto Interventor Federal no Estado do Rio Grande do Norte (1933-1935).

Na Interventoria de Mário Câmara, o Diretor do Departamento de Educação, professor Amphilóquio Carlos Soares Câmara, traçou um plano de Educação e Ensino (1934) voltado para ampliar as escolas primárias da modalidade grupo escolar, escolas reunidas e escolas isoladas em face da Campanha Pró-Edificações Escolares conjugada com a Campanha de Combate ao Analfabetismo, em regime de cooperação do Estado com as prefeituras municipais, visto que todos os municípios clamavam por mais e melhores escolas primárias.

Na amplitude da Campanha Pró-Edificações Escolares, em observância à equalização das oportunidades públicas, no tocante à educação escolar primária para as crianças, jovens e adultos, de distintas classes sociais, o Interventor Mário Câmara determinou a construção de mais de cinquenta prédios escolares nas modalidades grupo escolar, escolas reunidas e escola isolada, incluindo-se, entre eles, a construção do prédio do Grupo Escolar “João Tibúrcio”. No intuito de demarcar o seu comprometimento com a equalização das oportunidades públicas da educação primária para todos, o Interventor Mário Câmara, em exposição apresentada ao Presidente da República, Getúlio Dornelles Vargas, ressalta:

A capital, com superpopulação infantil, não escapava à deficiência de escolas, visto como os

dois grupos escolares e seis escolas isoladas, mantidas pelo Governo do Estado, mas funcionando as últimas em casas alugadas e imprestáveis, não poderiam atender à solicitação de todos os que procuravam matrícula. Foram construídos aqui dois novos Grupos: o ‘Isabel Gondim’, nas Rocas, e o ‘João Tibúrcio’, no Alecrim, precisamente os pontos mais densos de população e de fácil convergência. (RIO GRANDE DO NORTE, 1935, p. 72)

Sucedo que a residência dos pais da prof.ª Margarida se situava justamente na Rua Presidente Bandeira (bairro do Alecrim), em frente ao Grupo Escolar “João Tibúrcio – um dos pontos de maior densidade populacional da capital Natal.

Como recorda a prof.ª Margarida (CORTEZ, 2015, p. 1), a sua transição entre a vida familiar e a vida escolar havia se dado em 1936: “Entrei na escola com 6 anos de idade. Já fui para a escola alfabetizada. Minha mãe me colocou à noite em uma escola particular onde havia curso de alfabetização onde aprendi a ler e a escrever”. Refletir os elementos educacionais e pedagógicos que influíram na formação escolar, em nível primário, da prof.ª Margarida, em suas interações intergrupais escolares prevaletentes, *a priori*, é elucidar uma das dimensões formativas de sua história de vida.

No Rio Grande do Norte, a educação que se instituiu para a infância, na primeira etapa da vida, estava em consonância com a Lei Orgânica do Ensino de 1916 (Lei nº 405, de 29 de novembro de 1916), que regulamentava o ensino primário, secundário e profissional no Estado. A educação escolar primária da prof.ª Margarida, no Grupo Escolar “João Tibúrcio”, foi desenvolvida por professoras mulheres: dona Orione (professora da 2ª série e da 3ª série primária) e dona Alcina (professora da 5ª série primária), entre outras. Em contraponto, a instituição escolar era dirigida pelo professor José Saturnino.

Considerando o fato de que uma das dimensões formativas de uma história de vida é, indispensavelmente, a educação primária, é, pois, nesse nível de escolarização que se encontram, necessariamente, os elementos educacionais e pedagógicos da formação escolar da prof.^a Margarida, como, por exemplo, o programa de estudos e os materiais pedagógicos e didáticos. Em especial, o programa de estudo foi, em parte, dirigido à sua formação e de seus colegas de classe, visando ao aprendizado da Leitura, da Escrita Caligráfica, do Português e da Gramática, da Matemática, do Desenho, das Ciências, da História do Brasil e dos Conhecimentos Gerais. No âmbito desse programa de estudo, a matéria Português foi sempre a preferida pela prof.^a Margarida. De qualquer maneira, era uma aluna estudiosa e aplicada, como atestam as notas alcançadas nos exames mensais (geralmente dez), o que a desobrigava de estudar para os exames finais.

Como se vê, tudo bem de acordo com as orientações da Lei Orgânica do Ensino de 1916 (Lei nº 405, de 29 de novembro de 1916, p. 45), que assim prescrevia: “O fundamento do ensino primário consiste em leitura, escrita, cálculo e desenho, que serão cuidadosamente seriados, constituindo as demais matérias os elementos acessórios da instrução primária”. A narrativa da prof.^a Margarida reforça aqueles fundamentos de estudos de sua educação primária.

Para um aprendizado individual e grupal das crianças, as professoras utilizavam os seguintes materiais pedagógicos e didáticos: campainha, quadro negro, mapa, globo, espécie de mural e livros escolares (a prof.^a Margarida lembra apenas o título do livro “Exame de Admissão”, adotado na 5ª série). Entre os materiais escolares das alunas e dos alunos, incluíam-se: cadernos com linhas em branco para os deveres de classe e de casa, caderno de caligrafia vertical, caderno de desenho com

folhas em branco, lápis, caneta, tinteiro, compasso, triângulo e régua.

Com relação ao caderno contendo linhas em branco, preenchidas com os deveres diários para casa, a prof.^a Margarida fez o seguinte relato: “A professora levava os nossos cadernos para casa, trazia corrigidos e comentava os erros publicamente, mas não dizendo o nome do aluno na sala de aula”.

O caderno, que se situa na interface da história da infância, da história da cultura escrita e letrada e da história da educação, em última análise, é vista por Antonio Viñao (2008, p. 22) como um dos produtos da cultura escolar, “[...] uma forma determinada de organizar o trabalho de sala de aula, de ensinar e aprender, de introduzir os alunos no mundo dos saberes acadêmicos e dos ritmos, regras e pautas escolares”. Assim teria sido concebido pelas professoras e pelos professores do Grupo Escolar “João Tibúrcio”.

Os cadernos da prof.^a Margarida aparecem, simultaneamente, associados com a escrita, a leitura, o desenho e aqueles objetos tecnológicos como lápis, caneta, tinteiro, compasso, triângulo e régua. Evidentemente, para Rogério Fernandes (2008), o caderno vem a ser um objeto de interação intergrupar entre o aluno e o professor.

Na sala de aula, as crianças-alunos sentavam-se em carteiras duplas ligadas com a mesinha de escrever. As professoras sentavam-se no birô posicionado em cima de um estrado. Sobre esse “arranjo espacial”, a prof.^a Margarida assim relatou em sua entrevista (2015, p. 6): “A professora ficava na posição mais elevada da sala de aula”.

Nesta reflexão sobre os elementos educacionais e pedagógicos que influíram na formação, em nível primário, da prof.^a Margarida, em suas interações intergrupais escolares prevaletentes, chama a atenção, de um modo destacado, as suas referências acerca do conjunto

das formalidades educativas, particularmente quanto ao ritual quase místico de certas iniciações sociais cumpridas no ambiente escolar, notadamente na sala de aula. A prof.^a Margarida Cortez registra bem detalhadamente essas iniciações sociais:

Em pé, do lado de fora, em frente da Escola cantava-se o Hino Nacional. Cantava-se todos os dias.

[...]

Na sala de aula tinha um ritual em que a professora fazia: batia uma palma, [os alunos] viravam-se, batia outra palma, [os alunos] sentavam, batia outra palma, [os alunos] ficavam acomodados nas carteiras.

[...]

Iniciada a aula, primeiro a professora via os exercícios de casa, colocava nota nos exercícios de casa, depois já passava a dar aula de português, de ciências, de matemática.

[...]

Tinha cópia, ditado e os exercícios que se levava para casa. Na minha opinião, o estudo nessa época era muito mais efetivo do que o atualmente. (CORTEZ, 2015, p. 4)

Todavia, a dimensão da formação escolar incluía também certas iniciações sociais formadoras, por excelência, de um sentimento de grandeza do “cosmo social”, em suas interdependências com a cultura, a natureza, a civilidade urbana e os costumes unificados da vida social. A criança-aluno é, por seu turno, o futuro adulto. A dimensão da formação escolar é um dos componentes do Estado democrático, como realça Chizzotti:

O Estado, no exercício de sua jurisdição, precisa, para sua sobrevivência e seu desenvolvimento, que todos os cidadãos aprendam em um sistema estruturado de ensino, ao menos os conhecimentos básicos para participar da vida social e cultural do país e, depois, possam alcançar outros níveis de aprendizado, durante toda a

vida, por meio de múltiplos processos de ensino. Todo Estado moderno organiza o respectivo sistema de educação para atender ao direito à educação para todos e garantir sua sobrevivência social e política. (CHIZZOTTI, 2016, p. 562)

Considerando essa perspectiva, a prof.^a Margarida rememorou algumas das atividades festivas e cívicas organizadas e promovidas pelas professoras e professores do Grupo Escolar “João Tibúrcio” como funcionários do Estado do Rio Grande do Norte: “Festa da Árvore, Dia do Soldado e Dia da Independência, com desfile no dia 7 de setembro que vinha um soldado do Exército fazer os ensaios”. No dia comemorativo do Santo Padroeiro do bairro do Alecrim – São Pedro –, os alunos eram dispensados de ir para a Escola.

A princípio, pela Lei nº 405, de 29 de novembro de 1916, a educação primária era pública e laica, e os professores não poderiam ensinar, na escola, qualquer doutrina religiosa, o que foi ratificado pela prof.^a Margarida. Ainda por essa Lei de 1916, para os cuidados com a higiene pessoal das alunas e dos alunos, os professores, antes do início dos trabalhos escolares, deviam verificar se eles estavam devidamente asseados no corpo e na roupa. O relato, a seguir, foi também corroborado pela prof.^a Margarida: “Todos os dias tinha que mostrar as unhas, via se estavam limpas, tinha uma revista diária. As condições de higiene sempre eram observadas. Era uma prática de civilidade da escola”.

A socialização escolar dessas crianças-alunas expandia-se, necessariamente, para a obediência às regras e às normas que orientavam a vida na sala de aula e no dia a dia, a exemplo dos costumes de higiene pessoal e, igualmente, de hábitos de conduta social, de disciplina e de controle de si mesmo. E para além, ainda preconizava a Lei do Ensino de 1916:

As lições de moral serão dadas em lugar próprio, no horário de todas as classes, aprovei-

tando-se, quanto possível, os estímulos que derivam da vida escolar, social e familiar, a oportunidade das boas ou más ações dos alunos, para os estimular ou corrigir por meio do conselho e, sobretudo, do exemplo. (RIO GRANDE DO NORTE, 1917, p. 46)

A prof.^a Margarida enfatizou que, no Grupo Escolar “João Tibúrcio”, os alunos não eram castigados pelas professoras e pelos professores. Para conferir veracidade ao que era regulamentado e ao que era praticado pelos professores, assim testemunha a prof.^a Margarida: “Às vezes [alguns alunos] iam para a diretoria da Escola, mas era raro, não era prática comum”. E o que dizer das expectativas dos pais? Ora, a família e a sociedade esperavam que a educação escolar preparasse devidamente as novas gerações para a vida civil. Ademais, acreditavam que os conhecimentos ensinados às novas gerações fossem suficientes para torná-las bem-sucedidas em suas escolhas profissionais e sociais. Para a prof.^a Margarida, a escola devia ensinar a criança a gostar de estudar:

Eu adorava ir para a escola. Achava maravilhoso ler para ir para a escola. A educação primária foi que me deu o impulso para estudar. Eu sempre gostei de estudar, eu amava os livros. (CORTEZ, 2015, p. 7)

A formação escolar, em nível da educação primária, da prof.^a Margarida, no Grupo Escolar “João Tibúrcio”, compreendia os princípios de equidade, de laicidade, de direito à educação primária, de reconhecimento público e de continuidade dos estudos escolares.

Referenciada por esses princípios civis e sociais, a sua formação escolar abrangia outro rito social: o hábito de chegar todos os dias bem cedo. Qual seria o porquê do cultivo desse hábito? A prof.^a Margarida alegou que a pontualidade, na antecipação do horário de chegada ao Grupo Escolar “João Tibúrcio”, era essencial para estudar suas lições de piano no

próprio piano da escola. E foi justamente por instituir a si mesma essa disciplina que conseguiu ir aprimorando o gosto pela música ou pela sonoridade musical desse instrumento clássico. O testemunho da prof.^a Margarida é esclarecedor:

Na Escola havia um piano, eu gostava muito de estudar piano e eu estudava piano no [Conservatório de Música], então eu ia bem cedinho antes de chegarem os alunos e fazia a minha lição de piano, todos os dias. (CORTEZ, 2015, p. 4)

Como revela, em seu relato, era aluna do Conservatório de Música, que funcionava nas dependências do Teatro Alberto Maranhão. O seu entusiasmo pelas estreias, pelo reconhecimento artístico, bem como sua curiosidade infantil, provavelmente a instigaram ao cultivo de outros hábitos e de outros aprendizados. Onde há admissibilidade crescente do cultivo de outros hábitos há, igualmente, para Dewey (1971, p. 26), “[...] a formação de atitudes tanto emocionais, quanto intelectuais; envolve toda nossa sensibilidade e modos de receber e responder a todas as condições que defrontamos na vida”.

Na vida escolar, em nível primário, da prof.^a Margarida, pela transmissão intergeracional, teria havido um tempo psicológico para estudar e aprender rituais de entrada na sala de aula e de saída desta, pré-requisitos e deveres sociais, a exemplo da obrigatoriedade da farda escolar. No Grupo Escolar “João Tibúrcio”, conforme ela, as meninas vestiam uma farda escolar composta de uma blusa de cor branca com gravatinha azul e uma saia pregueada de cor azul. E os meninos vestiam camisa e calça de cor cáqui.

Todos esses elementos educacionais e pedagógicos, conforme Dussel (2014, p. 262), têm suas funções não só “[...] em termos de socialização e experiência de vida, mas também em termos de conhecimentos que produzem, [...] dos agrupamentos das pessoas, e das hierar-

quias que constroem”. Em contrapartida, deve ter havido, concomitantemente, amizades, brincadeiras, competições. Todos esses elementos educacionais e pedagógicos é que se podem mostrar mais reveladores de sua satisfação cultural de prosseguir em direção aos outros níveis escolares para, assim:

[...] adquirir uma visão junto dos problemas e das tarefas; fazer aparecer os elos entre o que vejo, o que penso viver – e os acontecimentos que atravessam o mundo. E assim, apreendo mais dados e os apreendo com mais acuidade, pois eles iluminam-se uns pelos outros. E ao mesmo tempo, sou preocupado por mais, participo mais, é assim que posso esperar compreender meu lugar, encontrar e tomar o meu lugar. (SNYDERS, 1988, p. 51)

Não se pode, pois, senão, constatar esta verdade: onde há acolhimento crescente do cultivo de outros aprendizados, há, outrossim, como bem elucidada Snyder (1988), uma alegria em direção à confiança em si mesmo; uma alegria da força de agir com liberdade de salutar escolhas, além de uma alegria de se abrir para o mundo. Sob a ótica da prof.^a Margarida, sua educação primária “[...] abriu as portas para os outros níveis de estudo”.

Em seu livro, Petitat (1994, p. 19) define a educação escolar como socializadora, ao mesmo tempo em que define a escola como “[...] uma instituição intermediária que age duplamente, de um lado, junto aos indivíduos e suas famílias, e, de outro, junto à comunidade societal e sua hierarquia”.

Conclusão

O tempo principiante da criança-aluno, por sua vez, é um tempo de alteridades, conforme mostra Delory-Momberger (2008), no curso

da formação acadêmica, física, moral, social, psíquica, sentimental. Esse tempo é, deveras, como ainda observou Snyder (1988, p. 207-208), o tempo psicológico de aprender a gostar de estudar, de desejar continuar com essa satisfação cultural “[...] e de também sentir-se capaz de olhar além do presente; do imediato, agir a longo prazo, engajar-se por um longo prazo; todas as alegrias que, ao mesmo tempo supõem e fortalecem a confiança no futuro”.

Esse tempo da formação escolar, em nível primário, da prof.^a Margarida, em suas interações intergrupais, evidentemente, com suas ansiedades, angústias e desejos de vencer cada etapa de sua vida é, pois, elucidativo da narração de sua própria história de vida, de largueza existencial nas situações educativas, de esposa (casou em 1966 com Geraldo Magela da Silva e descasou em 1976), e de mãe de quatro filhas: Jean Daisy Cortez Nobre (formada em História pela Universidade de Brasília), Valéria Suely Cortez da Silva (formada em Odontologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte), Denise Cortez da Silva Accioly (formada em Comunicação Social, além de mestra e doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte) e Ana Margareth Cortez da Silva Rosa (formada em Odontologia, também pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte).

A prof.^a Margarida, por meio do exame de Admissão, ingressou no Atheneu Norte-Rio-Grandense, juntamente com duas colegas de educação primária (Severina e Rita Eufrásio) – diga-se no Atheneu Feminino, para cursar o nível secundário ginásial e clássico (1946-1951), cujo currículo formador era tipo “enciclopédico”: Português, Francês, Inglês, Latim, Matemática, Desenho, Música, História Geral e do Brasil, História da Civilização, Geografia Geral e do Brasil, Educação Física, afora outras matérias. Logo depois, cursou o Normal na Escola Normal de Natal (1951-1953) hoje, o Instituto Su-

perior de Formação de Professores Presidente Kennedy.

Tendo concluído essa última etapa, logo foi incentivada pela prof.^a Clea Bezerra de Mello a ingressar na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Recife, para cursar Pedagogia (1952-1956). O relato da prof.^a Margarida (2015, p. 7) é esclarecedor de alguns detalhes a mais: “O tio dela [prof.^a Clea] que era o prof. Severino Bezerra, Secretário de Educação do Estado, ao me nomear como professora, fez-me a seguinte pergunta: “Você quer ir ensinar ou você quer ir continuar seus estudos?” Eu disse: “Quero continuar os meus estudos”. Ele, então, deu seu consentimento desde que eu que ficasse à disposição do Instituto Pestalozzi, de Recife. Na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, foi selecionada para uma Bolsa de Estudos concedida pelo Diretório Acadêmico dos Estudantes. Regressando a Natal, foi nomeada professora de Matemática do Atheneu Norte-Rio-Grandense, colégio onde havia feito o curso secundário.

No último ano da década de cinquenta do século XX, fez o Curso de Especialista em Educação para a América Latina (1959), promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), em colaboração com o Ministério da Educação e Cultura e o Ministério do Exterior, realizado na Universidade de São Paulo. No ano seguinte, conforme relatou, a convite do então Diretor, ingressa na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (quando de sua federalização para ensinar Didática Geral), em que permanece até sua aposentadoria (1990).

Tentar outras iniciações que associassem projetos diretamente vinculados à emancipação de crianças, de jovens e de adultos da classe trabalhadora, fez com que a prof.^a Margarida se integrasse, em outubro de 1961, à *Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, permanecendo até março de 1964 à

disposição da Secretaria de Educação de Natal, quando foi afastada. Na manhã de 20 de maio de 1964, foi presa no Quartel do 16º Regimento de Infantaria, onde ficou detida por vinte e dois dias. Foi acusada de subversiva, por envolvimento em situações que atentavam contra a democracia. Seus projetos político-educacionais, no entanto, só almejavam a emancipação da classe trabalhadora. Residiria aí seu engajamento político? E sua “conduta subversiva”? Dessa acusação, ela se defende:

Eu estava absolutamente comprometida com a democratização do saber, com a difusão da cultura letrada e a formação de professores capazes de assumirem compromisso com a educação daquelas crianças, cuja oportunidade de serem alfabetizadas lhes havia sido negada. (CORTEZ, 2005, p. 20-21)

[...]

Ao recordar todo aquele passado, tive momentos de alegria, mas também experimentei instantes de profunda tristeza. Alegria, por saber que fiz o melhor dentro daquele contexto histórico, e tristeza, por lembrar que tudo havia acabado. Porém, ao recordar minhas memórias, em momento algum me senti fracassada. A mesma esperança que sempre alimentou meus ideais continua viva. (CORTEZ, 2005, p. 214)

Antes de tudo, a prof.^a Margarida de Jesus Cortez (2005, p. 20), intelectual, engajada na satisfação de colocar em prática suas ideias político-pedagógicas à serventia da educação da classe trabalhadora, foi a formuladora do Centro de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Educação de Natal e Coordenadora Técnico-Pedagógica da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, durante o governo do prefeito Djalma Maranhão. Totalmente entusiasmada, a prof.^a Margarida Cortez (2005, p. 5) admite: “[...] pretendia alfabetizar as crianças e os adultos que não tinham tido o direito de serem alfabetizados em tempo oportuno, de conhecerem o mundo das

letras, e se prepararem para o exercício pleno da cidadania”.

Em razão de seu afastamento da docência na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Natal; da demissão do cargo de professora do Atheneu Norte-Rio-Grandense e da exoneração *ex-officio* do cargo de professora interina do Ginásio Normal do município de Macaíba (Rio Grande do Norte), não obstante a confiança em si mesma para viver ou mesmo para sobreviver, bem como a confiança na sua formação acadêmica, desde a educação primária à educação universitária, a prof.^a Margarida Cortez ousou outra iniciação existencial: ser aluna de um Curso de Administração Escolar na Universidade de São Paulo (1969). Essa iniciação foi possível graças ao então Secretário de Estado da Educação e Cultura, professor Grimaldi Ribeiro, que lhe concedeu uma bolsa de estudos.

No ano de 1979, a prof.^a Margarida Cortez foi anistiada, reassumindo, portanto, suas funções de docente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e na Secretaria de Estado da Educação e Cultura. No ano de 1983, foi aprovada no Mestrado de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mas, por problemas familiares, não defendeu a dissertação de mestrado.

Passados mais de sessenta anos de seu ingresso na educação primária do Grupo Escolar “João Tibúrcio”, e passados mais de dez anos de sua aposentadoria, a prof.^a Margarida foi aprovada no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A sua duradoura satisfação pessoal e cultural guarda profunda semelhança com cada projeto acadêmico e intelectual a que se dedicou. No seu relato, é deveras enfática nessa sua revelação: “Realizei o doutorado após minha aposentadoria (1999-2003). Minha intenção não era ganhar dinheiro, tampouco ganhar status.

A [minha intenção] era atualizar meus conhecimentos”. A tese de doutorado defendida intitulou-se “*A prática alfabetizadora em questão: competências necessárias*”. Voltou à Universidade – pelo período de treze anos – com o contrato de Professora Substituta (1995-2008).

Pelas teorizações de Delory-Momberger (2008), a narrativa é o procedimento que se experimenta e se elabora pela reflexão e pela interpretação de uma história de vida, e de vida escolar. Refletir acerca da sua educação primária foi, para a prof.^a Margarida (2017, p. 7), meditar o quanto esse nível de estudo foi fundamental para sua vida profissional, como atestam suas próprias palavras: “[...] porque me abriu as portas para os outros níveis de estudo”. Por conseguinte, a sua formação escolar, mediante a sua educação primária no Grupo Escolar “João Tibúrcio”, teria sido o começo de uma longa vida existencial e acadêmica, de alegrias culturais e de muitas iniciações existenciais na sua história de vida. É o que se confirma por suas palavras:

O começo da minha vida acadêmica. [...] O começo da minha ascensão profissional, como estudante, como pessoa mais esclarecida, como pessoa que se abre para a vida. A escolarização primária foi que me deu o impulso para estudar. Eu sempre gostei de estudar, eu amava os livros. (CORTEZ, 2015, p. 6)

Reconstituir os elementos educacionais e pedagógicos que influíram na formação escolar, em nível primário, da prof.^a Margarida Cortez, em suas interações intergrupais escolares prevaletentes, concorreu para elucidar uma das dimensões formativas de sua história de vida – a educação primária. Todavia, podem se mostrar mais reveladores daquilo que Mignot e Cunha almejam:

[...] a esperança de que o entendimento da importância dessas escritas, para a memória da educação brasileira, desperte, em cada um e em todos que o lerem, um compromisso com

a preservação, compromisso esse que emerge da função social da memória. (MIGNOT; CUNHA, 2006, p. 43)

Nesta narração, reside a perseverança da memória do domínio da formação escolar em nível primário para a vida adulta; reside, sem dúvida, a satisfação cultural da prof.^a Margarida Cortez, o fascínio do registro de sua própria vida escolar, acadêmica, bem como de uma intelectual engajada na emancipação de crianças, jovens e adultos da classe trabalhadora por meio da educação escolar para todos. É, bem mais, o relato da alegria cultural de seus ideais de vida, sempre vivedouros e renovadores.

Referências

- CAMPANHA De Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Entrevista com Moacyr de Góes. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 36, n. 22, p. 227-239, set./dez. 2009.
- CHIZZOTTI, Antonio. Políticas públicas: direito de aprender e avaliação formativa. **Práxis Educativas**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 561-576, set./dez. 2016.
- CORTEZ, Margarida de Jesus. **Memórias da Campanha “De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler”**. Reflexões sobre a prática pedagógica de ontem e de hoje. Natal: Editora da UFRN, 2005.
- _____. **A educação escolar primária da prof.^a Margarida de Jesus Cortez**. Natal, 6 ago. 2015. (Entrevista feita pela prof.^a Marta Maria de Araújo; gravada e filmada pela prof.^a Berenice Pinto Marques).
- _____. **A educação secundária da prof.^a Margarida de Jesus Cortez**. Natal, 2 jun. 2017. (Entrevistas gravadas e realizadas por Berenice Pinto Marques e Ana Luiza Medeiros).
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**. Figuras do indivíduo projeto. Tradução Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- DUSSEL, Inés. A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 250-278, jan./jun. 2014.
- EDUCAÇÃO e Ensino. **A República**, Natal, p. 2, 16 fev. 1934.
- FERNANDES, Rogério. Um marco no território da criança: o caderno escolar. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Org.). **Cadernos à vista**. Escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 49-68.
- GOÉS, Moacyr de. **De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961-1964)**. Uma escola democrática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- _____. Prefácio. In: **Memórias da Campanha “De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler.”** Reflexões sobre a prática pedagógica de ontem e de hoje. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 2005. p. 15-18.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 40-61, jan./abr. 2006.
- PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 405, de 29 de novembro de 1916**. Lei Orgânica do Ensino. Reorganiza o ensino primário, secundário e profissional, no Estado. Natal: Typographia d’A República, 1917.
- _____. Decreto nº 765, de 21 de dezembro de 1934. Cria no bairro do Alecrim, nesta capital, um grupo escolar denominado “João Tibúrcio”. **Decretos do governo de julho a dezembro (1934)**. Natal: Imprensa Oficial, 1934.
- _____. **Exposição apresentada ao Exmo. Sr. Dr. Getúlio Vargas** – M. D. Presidente da República, pelo

Interventor Federal no Rio Grande do Norte Mario Leopoldo Pereira da Câmara. Natal: Imprensa Oficial, 1935.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. Tradução de Bertha Halpera Guzovitz e Maria Cristina Caponero. São Paulo: Editora Manole Ltda, 1988.

VIÑAO, Antonio. Cadernos escolares como fonte his-

tórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Org.). **Cadernos à vista**. Escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 15-33.

Recebido em: 18.07.2017

Aprovado em: 19.08.2018

Marta Maria de Araújo é Prof.^a Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Líder do Grupo de Pesquisa Estudos Históricos Educacionais (UFRN/CNPq). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Interinstitucional Mulheres e Educação. Integrante do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação (Auto)Biografia e Representações (GRIFAR/UFRN/CNPq). e-mail: martaujo@uol.com.br.

Av. Hermes da Fonseca, 1444. Apto 402. Bairro Tirol. Telefone (84) 999-255629.

Berenice Pinto Marques é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Integra o Grupo de Pesquisa Estudos Históricos Educacionais (UFRN/CNPq). e-mail: berenicemarques3@hotmail.com.

Rua Vereador Orlando Garcia, 1420. Apto 505. Bairro Lagoa Nova. Telefone: (84) 99670-1022.

Ana Luiza Medeiros é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Integra o Grupo de Pesquisa Estudos Históricos Educacionais (UFRN/CNPq). e-mail: aurorauta@gmail.com.

Rua do Ouro, 145. Bairro Lagoa Nova. Telefone (84) 999 635628.

MEMÓRIAS BORDADAS DE MULHERES E OS MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS: SUAS IDENTIDADES CULTURAIS

■ CLAUDIA REGINA RIBEIRO PINHEIRO DAS CHAGAS

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

Neste artigo, vou tratar do papel da mulher nos movimentos migratórios; faço uma explanação sobre a necessidade de migrar, depois discuto um pouco sobre a cultura, que, na migração, sofre um empobrecimento, à medida que os migrantes precisam se desvincular de suas raízes e de como é necessário plantar outras. Por fim, trago dois exemplos de grupos de mulheres que bordam suas memórias, não deixando apagar suas identidades de origem, com suas *'escritasbordadas'*

Palavras-chave: Mulheres. Memórias. Movimentos migratórios. Bordado. Cultura.

ABSTRACT

WOMEN'S EMBROIDERED MEMOIR AND THE MIGRATORY MOVEMENTS: THEIR CULTURAL IDENTITIES

In this article, I will treat of the woman's paper in the migratory movements, I make an explanation about the need of migrating, later I discuss a little about the culture, that suffers an impoverishment in the migration, in the measure that the migrants need to divest of their roots and how it is necessary to plant others. Finally, I show two examples of womens's groups that embroider their memoirs not letting the identity of origin get extinguished, with their *'writtenembroidered'*

Keywords: Women. Memories. Migratory movements. Embroidery. Culture.

RESUMEN

MEMORIAS BORDADAS DE MUJERES Y LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS: SUS IDENTIDADES CULTURALES

En este artículo trato el papel de la mujer en los movimientos migratorios, realizo una explicación respecto a la necesidad de migrar,

luego discuto un poco sobre cultura, que en la migración pasa por un empobrecimiento, puesto que los migrantes deben desvincularse de sus raíces y surge la necesidad de plantar otras. Finalmente, comparto dos ejemplos de grupos de mujeres que bordan sus memorias no permitiendo que se borren sus identidades de origen, como sus *'escriturasbordadas'*

Palabras claves: Mujeres. Memorias. Movimientos migratorios. Bordado. Cultura.

Neste artigo, vou tratar das memórias que florescem durante as trajetórias de vida ocorridas em processos migratórios, que existem na vida dos seres humanos, desde sempre. Esses *'praticantespensantes'*¹ buscavam, inicialmente, melhores terras para habitar, pelas mudanças de estações, em terras temperadas, pela ocupação de *'espaçostempos'* diversos, na busca de emprego e um lugar onde pudessem morar e chamar de seu, inclusive as mudanças de bairro, comunidade. Quando penso em memória biográfica, trago para a discussão também a memória do tempo, a memória política, a memória do espaço, a memória do trabalho e a memória cultural, segundo Bosi (2014, p. 51).

Para Bosi (1994, p. 81) a memória como função social

É o momento de desempenhar a alta função da lembrança. Não porque as sensações se enfraquecem, mas porque o interesse se desloca, as reflexões seguem outra linha e se dobram sobre a quintessência do vivido. Cresce a nitidez e o número das imagens de outrora, e esta faculdade de lembrar exige um espírito desperto, a capacidade de não confundir a vida atual com a que passou, de reconhecer as lembranças e opô-las às imagens de agora.

Para Bosi (1994, p. 81), a memória como função social:

1 Termo apresentado por Oliveira (2012), indo além da ideia de Certeau que os chama somente de *'praticantes'*, mas coerente com o pensamento deste autor, que diz que esses criam conhecimentos e significações, permanentemente, no desenvolvimento de suas ações cotidianas.

É o momento de desempenhar a alta função da lembrança. Não porque as sensações se enfraquecem, mas porque o interesse se desloca, as reflexões seguem outra linha e se dobram sobre a quintessência do vivido. Cresce a nitidez e o número das imagens de outrora, e esta faculdade de lembrar exige um espírito desperto, a capacidade de não confundir a vida atual com a que passou, de reconhecer as lembranças e opô-las às imagens de agora.

O fenômeno migratório é fundamentalmente de caráter interdisciplinar, uma vez que permite interpretações de variadas ordens: demográfica, econômica, política, psicológica, cultural e/ou sociológica, e interfere diretamente na tessitura dos *'conhecimentossignificações'*.² No contexto das migrações, uma vertente que vem chamando a atenção dos estudiosos e demais interessados na temática da mobilidade humana e áreas afins é a questão de gênero.

O aumento da participação feminina, a partir de 1970, ocorre em um contexto de crescimento das migrações internacionais, a partir da segunda metade do século XX. Os migrantes contemporâneos, diferentemente de seus antecessores, contam com um sistema de comunicações e transporte mais barato e eficiente, o que diminuiu as distâncias e tornou mais

2 Este modo de escrever estes termos juntos e grafados – tais como os termos *aprenderensinar*, *prácticateoriaprática*, *discentesdocentes*, *espaçostempos*, entre outros – é utilizado em pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos e serve para nos indicar que, embora o modo dicotomizado de criar conhecimento na sociedade moderna teve sua significação e importância, esse modo tem significado limites ao desenvolvimento de pesquisas nessa corrente de pensamento.

frequentes os contatos entre a sociedade de origem e a sociedade de destino, com o aumento das comunicações o imigrante vai para seu destino conhecendo para onde vai, as mulheres iam com seu companheiro sem que lhes fosse dado o direito de escolha, e nas pesquisas eram desconsideradas, portanto, durante algum tempo a mulher era considerada como dependente (ASSIS, 2007).

Pontuo as mulheres porque é histórica a dificuldade das mulheres em diferentes setores, mas principalmente o acesso à educação 'dentrofora' da escola. Sua ausência na escola (final do século XIX) era imposta e preconceituosa e a vida cotidiana feminina foi permeada pela rotina do lavar, passar, cozinhar etc., onde se entendia que não lhes eram exigidos conhecimentos especializados. E nos estudos sobre migração elas eram vistas como dependentes, e hoje sabemos que grande parte dessas mulheres é a base forte do grupo.

O cotidiano dessas mulheres é cheio de pistas, indícios no dizer de Ginzburg (1987), deixadas nas diversas redes culturais, mesmo sendo desconsideradas nas pesquisas com seus trabalhos, na maioria das vezes manuais, é possível sentir sua presença. Perceber também que a cada movimento migratório, essas mulheres criam novos caminhos e possibilidades, tais como: o cozinhar, o bordar, o dançar entre outros.

Elas tomam consciência, através dos movimentos feministas, dos medos da sociedade machista de perder o controle sobre uma situação imposta, vão abrindo mão da 'sagrada' missão de cuidar do 'lar', em nome de uma aquisição de conhecimento e da capacidade produtiva, procurando acalmar a todos e não entrando em conflito, buscando usar como tática a persuasão e o convencimento, como forma de luta pelos seus ideais; algumas delas buscam com seus trabalhos manuais conse-

guir seu sustento e, no caso da migração, levar um pouco da cultura do lugar de origem por elas deixado, e resguardar as lembranças, essas chamadas por Simone Weil (1996, p. 347) de enraizamento:

O enraizamento é talvez a necessidade da alma humana e uma das das mais difíceis de definir. O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro.

E quando ocorre a migração, seja de um país distante, seja de um bairro, ocorre o desenraizamento que, segundo Bosi (2003, p. 178), "é a mais perigosa doença que atinge a cultura". Ela cita como exemplo o homem que trabalha na terra, ele planta o que come e, fora do seu lugar de origem, geralmente o primeiro trabalho é em uma fábrica e no lugar que mora não existe espaço para plantar a sua subsistência; necessita ir trabalhar em uma fábrica, essa seria a maior preocupação dos migrantes, se eles teriam como se alimentar. Outro exemplo é quando os filhos partem, tomam seus rumos, ainda que ligados afetivamente aos pais, se dispersam geograficamente. As bordadeiras retratam bem essa situação.

Foto 1 - Mãe guerreira criou os filhos depois de criado criou asas e voou

Filho criado Trabalho



Fonte: Arquivo pessoal, 07/2006.

Bosi explica, quando diz que:

A casa materna é uma presença constante nas autobiografias. Nem sempre é a primeira casa que se conheceu, mas é aquela em que vivemos os momentos mais importantes da infância. Ela é o centro geométrico do mundo, a cidade cresce a partir dela, em todas as direções. Fixamos a casa com as dimensões que ela teve para nós e causa espanto a redução que sofre quando vamos revê-la com os olhos de adulto. (1994, p. 435)

Por que as pesquisas agora se preocupam com a questão do gênero? Simplesmente porque as mulheres imigrantes hoje já chegam com diferentes capitais humanos; na sua maioria, com melhor nível educacional e mais qualificação que as mulheres que chegaram em meados do século XX. Segundo Kodja (2004, p. 8):

A história começa em meados do século XX. Na época, ainda sob a influência da aristocracia europeia, em especial da inglesa, era um costume das famílias financeiramente privilegiadas bordar roupas de cama, mesa, banho e os enxovais das crianças. Era um hábito que sustentava o 'status' social e garantia uma demonstração de requinte e bom gosto. Esse trabalho, na cidade de Santos, era realizado por várias pessoas que recorriam a técnicas distintas, mas um dos grupos se destacava: o das bordadeiras da Ilha da Madeira. Como em Portugal, elas trabalhavam no linho, na seda natural, no organdi e no algodão. As peças de uso pessoal, que exibiam em suas casas, encantavam as senhoras que por ali passavam para fazer as suas encomendas. Os trabalhos perfeitos, resistentes, com barrados que alternavam pontos em relevo e espaços vazios, eram absolutamente originais

Na contemporaneidade, as mulheres imigrantes encontram mais oportunidades de emprego e possibilidades educacionais, as redes de '*conhecimentossignificações*' são incontornáveis. Outro fator refere-se à legislação, que permite o divórcio e proíbe as discriminações de gênero, mas nem todas têm essas oportunidades, pois não chegam até elas seus direitos.

Entretanto o que há de comum nessas diferentes mulheres de origens e épocas diversas

é que, apesar de uma melhor escolarização e qualificação, elas ocupam lugares tradicionalmente femininos, dos quais: o emprego doméstico ou o trabalho artesanal.

Alfredo Bosi (1997) escreveu um texto que fala bem da força do trabalho manual, intitulado "Os trabalhos da mão", ele diz, em um pequeno recorte:

Parece ser próprio do animal simbólico valer-se de uma só parte do seu organismo para exercer funções diversíssimas. A mão sirva de exemplo. A mão arranca da terra a raiz e a erva, colhe da árvore o fruto, descasca-o, leva-o à boca [...] A mão tateia com as pontas dos dedos, apalpa e calca com a polpa, raspa, arranha, escarva, escarifica e escarafuncha com as unhas. Com os nós dos dedos, bate. [...] A mão da mulher tem olheiros nas pontas dos dedos: risca o pano, enfia a agulha, costura, alinhava, pesponta, chuleia, cerze, caseia. Prende o tecido nos aros dos bastidores: e tece e urde e borda. (1997, p. 52-53)

Outro fator de relevância para além da questão do gênero é a origem nacional e social dessas mulheres; algumas são vitimizadas por uma cultura machista, na qual elas não têm direito a desejos e sonhos; outras são olhadas como objeto de desejo por sua beleza e sensualidade e são relacionadas à imagem da prostituição e da discriminação

Nesse contexto, a migração, articulada pelas redes sociais, também vai deixando de ser vista apenas como decisão racional de um indivíduo, para ser encarada como uma estratégia de grupos familiares, de amizade ou de vizinhança, em que as mulheres se inserem ativamente. As redes migratórias antes estudadas, como o deslocamento dos homens devido a diferentes ofertas de trabalho, hoje, são vistas a partir dos laços sociais que unem os migrantes, em sua maioria, redes baseadas em parentesco, amizade e origem comum. Quando essas redes são consideradas formadas apenas de homens, não se observam atributos de gênero e parentesco.

As redes sociais auxiliam pessoas com poucos recursos, pouca experiência profissional e baixo nível de escolaridade, na migração. Existe um canal de solidariedade nessas redes, mas, por outro lado, existem as relações desfeitas daqueles que recebem os migrantes e exploram seus conterrâneos, provocando nessa rede de 'solidariedade' uma divisão de trabalho e um conflito étnico

Um fator que estimula esses movimentos migratórios internos são as desigualdades regionais que caminham com o processo de industrialização, com a expansão do capitalismo. A questão *socioeconômica* traz a comparação entre as regiões Nordeste e Sul do país e acaba por influenciar esses movimentos com efeito direto sobre o capital humano e a migração.

Nesse cenário de diferenças regionais, a socialização das mulheres, na maioria das vezes, é feita através da reprodução dos papéis de mães, avós, bisavós; no processo de trabalho doméstico, por falta de oportunidade. Uma característica ainda encontrada nos dias de hoje é o apadrinhamento de meninas que vivem na zona rural; elas são convidadas a trabalhar em 'casa de família' com a promessa de estudarem, mas é fato que, na maioria das vezes, isso não acontece, muitas são maltratadas e fogem para uma vida na rua, sem qualquer apoio.

Entender as práticas cotidianas das mulheres que participam desses movimentos, e uma delas era/é o bordado, desvendando espaços e 'maneiras de fazer'³ de algumas mulheres entendidas como '*praticantespensantes*' dos cotidianos e nas redes sociais e educativas que se formam, nos faz perceber a presença destas em todos os contextos. Todas as mulheres são formadas por redes culturais (artísticas, tecnológicas, políticas etc.).

3 Maneiras de fazer constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural. (CERTEAU, 1994, p. 41)

E por falar em cultura...

Raymond Williams (1992) faz de seus primeiros estudos sobre cultura uma tentativa de compreender como o termo foi se constituindo e conformando determinados significados. O autor demonstra como o termo cultura foi sendo apreendido como abstração, como algo de absoluto. Ele identificou que o termo ganha autonomia, no século XX, mas suas bases são fixadas no século XIX.

Verifica que a ideia de cultura e seus desdobramentos passam a ser incorporados às nossas representações, prática intelectual e de alteridade, a partir das condições materiais que se transformam desde o século XVII. A cultura institui-se em um esforço por explicar, compreender e contemplar, de uma maneira geral, as mudanças socioeconômicas que deliberaram mudanças fundamentais no cotidiano dos indivíduos.

Williams (1992) verifica que essas mudanças, as mais significativas, a industrialização e a democracia, não foram de fácil aceitação: a primeira foi rejeitada, tanto no modo de produção com as máquinas quanto pelas relações de poder que o sistema sustentava; a segunda era negada a princípio, era vista como uma ameaça aos valores representativos dos donos do poder. Mas afinal quem eram os donos do poder? Santos (2000, p. 52) nos sinaliza, citando Foucault:

O poder disciplinar pelo contrário, não tem centro, é exercido em toda sociedade, é fragmentário e capilar; [...] exerce-se a partir da base e cria alvos próprios como veículos para seu exercício e parte de um discurso científico de normalização e padronização.

Nos movimentos migratórios também é significativa a presença do poder, seja na questão de gênero ou no poder econômico, mas os migrantes têm como característica a força da sua cultura que usam como forma de resistência.

Do ponto de vista antropológico, a noção de cultura serviu em uma determinada época como instrumento colonizador e de desenraizamento. Antropólogos estudavam os povos para que em seguida os mesmos fossem dominados. Entretanto, na busca de compreensão desses povos, eles (antropólogos) perceberam a diversidade das culturas que poderiam estudar, tirando-as do anonimato, dando voz aos pequenos grupos, propiciando o surgimento de vários movimentos sociais (de mulheres, de afrodescendentes, de homossexuais, de sem terra etc.) (KUPPER, 2002, p. 288-289).

Williams (1992) analisa essas mudanças de significado do termo para que viéssemos a nos interessar em estudar culturas, como fizeram estudiosos do mundo inteiro, principalmente da Inglaterra. Vê-se, então, por meio do seu estudo sobre a formação do termo cultura, que ela instituiu práticas antes não realizadas e possíveis, estimulou mudanças nas relações entre sujeito e grupos sociais, criando identidades, novas relações, valores e modos de vida.

Segundo Williams (1992), a cultura produz a realidade, ao interagir com a força produtiva, constituindo o mundo real quando, com ele, se vale de meios materiais como: a língua, formas de escrever, sistemas eletrônicos e mecânicos de comunicação etc. Ele propõe descrever as relações sociais alteradas através do produto cultural, por meio do detalhamento interno e externo do produto cultural, identificando relações.

Acredito que tudo que é da ordem cultural está articulado ao social. A cultura não é uma abstração, é um conjunto de práticas, crenças, gostos, sons, sabores e saberes que é vivido, construído, reconstruído, em um determinado tempo histórico, em uma determinada sociedade. Quando o migrante sai do seu lugar de origem, ele busca, em um determinado grupo social, marcar suas lembranças, através da sua música, do seu alimento característico e por sua religião; as mulheres fazem seus artesanatos.

Para Williams (1992), os dados internos deverão evidenciar as relações do produtor e do produto cultural com as forças sociais e suas instituições e tradições. O estético está sempre associado ao social, por isso os traços internos de um produto cultural devem ser analisados em relação às condições sociais de possibilidade de produção. Trago para a discussão o que Santos (2000, p. 6) chama de ‘caracter inacabado da racionalidade estético-expressiva’, quando ele diz que:

(esse caráter) reside nos conceitos de prazer, de autoria e de artefactualidade discursiva. A colonização do prazer na modernidade ocidental deu-se através da industrialização do lazer e dos tempos livres, das indústrias culturais e da ideologia e a prática do consumismo. [...] Contudo, fora do alcance da colonização, manteve-se a irreduzível individualidade intersubjetiva.

A cultura é alçada sempre como resposta ao tipo de vida no qual seu sujeito/autor/ator se encontra. As relações estão sempre refletidas nas alterações contidas na produção cultural, de modo a modificar a sua tradição e a própria organização social.

Não se trata de experiência pessoal ou de características de um grupo, mas de uma maneira comum de reagir ao modo de vida e de construir, interpretar, referendar modos de vida. Se *cultura é um modo de vida global*, portanto fazer sua análise representa descrever as inter-relações entre as práticas de ‘*conhecimentossignificações*’ que articulam e organizam a vida social e, permitindo que os migrantes refaçam suas vidas, possibilitam-lhes plantar novas raízes.

A vida social se processa, na perspectiva de Williams (1992), segundo um sistema organizado, onde não é possível separar, desmembrar, isolar o produto cultural, a partir desse momento, trago para uma interlocução Stuart Hall (2003, p. 131-139), quando ele dialoga com Williams (1992), concluindo que “A análise da

cultura é, portanto, a tentativa de descobrir a natureza da organização que forma o complexo desses relacionamentos”.

Essa linha de pensamento, onde a Cultura, em suas várias formas, que se cruzam e misturam com todas as práticas sociais, possibilitando dar visibilidade aos *‘praticantespensantes’*, por vezes esquecidos ou invisibilizados, permitindo-lhes fazer história, é a linha significativa dos Estudos Culturais, definidos por Hall (2003, p. 200), como aqueles que “abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas. Compreendem um conjunto de formações, com suas diferentes conjunturas e momentos no passado”.

Certeau (1994) reconhece que o fenômeno migratório constitui um espaço privilegiado para a análise de processos da construção das identidades, pois, por definição, é fenômeno de mudança social e cultural.

Para além da cultura, é preciso trazer a chamada cultura popular; Chartier (1995) diz ser a cultura popular uma categoria erudita, porque assim como a cultura erudita ela delimita os seus *‘espaçostempos’* e seus *‘praticantespensantes’* nomeiam seus *‘saberesfazeres’* como pertencentes à *‘cultura popular’*.

O autor fala do caráter duplo da perspectiva da cultura popular, quando, ao mesmo tempo em que valoriza sua especificidade, criando um mundo com seus próprios símbolos, ela também acentua as diferenças hierárquicas da sociedade.

Chartier ressalta a importância dessas duas perspectivas para os historiadores, que as usam como “base para todos os modelos cronológicos que opõem uma suposta idade de ouro da cultura popular”. E lembra do perigo metodológico de um pesquisador utilizar as duas perspectivas em um mesmo trabalho (1995, p. 180).

A cultura popular, certamente longe de se restringir aos historiadores, é compartilhada pelos sociólogos, folcloristas, estudantes de

literatura, historiadores de arte e antropólogos sociais.

Outra divisão que ocorre é sobre o tipo de trabalho: o científico, destinado às classes sociais privilegiadas e o manual, que se diz característico das classes populares com seus saberes específicos do ponto de vista de um pequeno grupo.

A sociedade era/é dividida também na questão do gênero, e sinalizada por Santos (2000, p. 87), quando ele fala do gênero no seu trabalho:

A ciência moderna é sexista, visto que o universalismo da sua racionalidade cognitivo-instrumental se presta particularmente a transformar experiências dominantes (experiências de uma classe, sexo, raça ou etnia dominante) em experiências universais (verdades objetivas).

Santos (2000) fala que na pós-modernidade ocorre o desenvolvimento emancipatório de diferentes redes de relação; ele sinaliza para a busca de libertação feminina, através dos movimentos feministas, não visando apenas a questão do doméstico, mas trabalhando em outros espaços como os de produção, mercado, cidadania etc.

A partir do momento que a sociedade começa a sentir a necessidade de se colocar como um organismo, no qual cada sujeito tem sua função, de estudar, interpretar e avaliar as diferentes práticas culturais, em diversos contextos histórico-sociais, a análise da cultura passa a ser compreendida como forma global de vida e como experiência vivida de um grupo social; a cultura surge como um campo de luta em torno da significação social.

Uma das grandes questões para Chartier é não datar o surgimento e o aparecimento da cultura popular, mas de perceber momentos diferentes, em épocas distintas, onde relações complexas se dão de maneira que identidades/ações são reprimidas ou desenvolvidas (1995, p. 181).

No processo de compreender os tantos movimentos de superação/compreensão da sociedade, Williams (1992) sinaliza a diferença entre cultura vivida, que ele define como a cultura de uma época e um lugar determinado, somente acessível para aqueles que vivem essa época e lugar, e a cultura de um período que é a registrada.

O que vamos entendendo no momento presente é que o registro da cultura vivida tem uma história que só é possível de ser contada se consultamos a memória dos *praticantes-pensantes*, se visibilizamos os espaços/tempos dos que sabem e lembram por que viveram.

As práticas cotidianas nos permitem perceber que existe o que Ginzburg (1987, p. 12) chama de circularidade das culturas, não como a imagem de um ciclo, mas de uma espiral, onde a cultura popular e a erudita transitam nas diferentes redes culturais, independente de classes sociais, proporcionando uma negociação entre elas.

A negociação da cultura erudita com a cultura popular faz-se de maneira que a primeira se encontra em situação desfavorável em relação à segunda. A primeira tem lugares específicos, socialmente determinados, nos quais se difunde. A cultura popular, no entanto, é negociada no cotidiano, informalmente, e circula por lugares onde os homens e as mulheres de todas as idades circulam; com essa circularidade e transitoriedade os migrantes vão deixando suas lembranças, aprendem outras e formam outras mais.

Com o movimento de todas as redes de *'saber-fazer'*, aos poucos foram surgindo possibilidades para a arte, principalmente através do uso das imagens, onde se vê aplicada a diversidade própria da época moderna, com as liberdades econômicas e políticas, e em meio a essas tensões da modernidade e as diversas possibilidades de conhecimentos se constituem as relações complexas.

O importante não é definir o que é uma cultura popular, mas a maneira pela qual essa cultura é apropriada pelos *'praticantes-pensantes'*. Segundo Chartier, essa *apropriação*⁴ de uma rede de significados complexos *"são tão ou mais geradoras de distinção do que as próprias práticas sociais"* (CHARTIER, 1995, p. 184).

A partir das experiências incorporadas, com uma discussão das transformações culturais, sociais e econômicas ocorridas em meados do século XX, quando a migração se tornou uma realidade falada e mais tarde oficializada, foram se criando novas normas na maneira de viver e transmitir valores, de reconhecer o outro.

Neste período, houve um perfil de globalização, no qual se tentava a busca de uma padronização, mas é fundamental perceber, para estudos históricos, sociológicos e antropológicos culturais, a maneira como os sujeitos recebem, percebem, interpretam os modelos culturais impostos e como inscrevem neles suas próprias marcas, a partir de uma análise da variação do espaço, da época, de grupos sociais, ou seja, de modalidades e tipos de percepção e pertencimento dos sujeitos.

Agora, no início do século XXI, vai se percebendo a tentativa de fuga dessa padronização, de outras possibilidades de entrar no mercado de trabalho, mesmo que seja o informal, e a busca da identidade que se faz através de relatos, testemunhos culturais e estudos cada vez mais aprofundados da expressão cultural cotidiana. Carlo Ginzburg (apud PALLARES-BURKE, 2000, p. 289), declara:

Olhem para as classes populares e reflitam sobre o peso que nelas exerceram as decisões políticas conscientes, sobre a maneira como elas foram moldadas por aquelas decisões. Por isso é algo que me fascina entender como um simples evento pode mudar a sociedade.

4 Apropriação tal como a entendemos visa a elaboração de uma história social dos usos e das interpretações, relacionados a suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os constroem. (CHARTIER, 1995, p. 184)

É nessa tentativa de fuga da padronização que o conceito de hibridação é útil, pois possibilita ao pesquisador perceber e utilizar termos como a mestiçagem, para descrever as fusões raciais ou étnicas, o sincretismo de crenças, e perceber a mistura entre o artesanal e o industrial, o culto e o popular, o escrito e o visual, nas mensagens midiáticas, segundo Canclini (2003).

Percorri esse caminho para entender melhor o foco do exemplo que vou trazer de migração, as culturas populares que hoje, início do século XXI, vêm aparecendo também como uma força econômica, na medida em que começaram a gerar empregos, principalmente com o grande número de migrantes, como as mulheres que se juntam em cooperativas para costurar, bordar e, vendendo seus trabalhos para indústrias da moda e até mesmo exportando, geram renda e se tornam muitas vezes mantenedoras da casa.

Outra possibilidade é o uso dessas práticas culturais populares para atrair turistas, gerando trabalho direto e indireto para a população, diminuindo o êxodo para os grandes centros urbanos, e propiciando uma qualidade de vida. E para além do fator econômico, levar os indivíduos a se interessarem em solidificar suas histórias, suas marcas, suas referências personalizadas, o que fica difícil em produtos industrializados.

A migração das Mariquinhas de um bairro para outro

Toda essa escrita sobre cultura popular foi para trazer o grupo de mulheres migrantes que escolhi destacar no meu texto, o qual eu conheci durante a minha pesquisa para o mestrado em 2007 'As Mariquinhas'. Essas *mulheresbordadeiras* fazem parte de um grupo de 375 famílias sem teto, que realizaram manifestações no centro de Belo Horizonte, no início da década de 1990, depois da invasão de uma área, a fazenda

Marzagânia, próxima ao município de Sabará, onde viveram durante onze meses em condições sub-humanas e de onde foram expulsas. Elas partiram para a ocupação, com lonas, de um terreno no bairro Juliana, região norte de Belo Horizonte, onde posteriormente receberam lotes, construíram casas e hoje vivem.

O trabalho dessas mulheres começou quando as mesmas ficaram incomodadas de nada ser feito por elas. Na escola da comunidade – é bom dizer que, enquanto essas mulheres estavam acampadas, seus filhos sofriam discriminação e não eram aceitos nas escolas da prefeitura, por falta de comprovante de residência lhes era negado, pela própria prefeitura – acontecia um projeto de artes para as crianças na paróquia mais próxima. Nele, elas desenhavam, pintavam. Esse fato aconteceu porque foram permitidas inúmeras relações complexas entre os '*praticantespensantes*' das redes educativas de '*dentrofora*' da escola.

Um grupo de mulheres que tinha seus filhos e netos no projeto resolveu pedir ao produtor cultural do mesmo – Wilson Avelar – uma oportunidade para que elas pudessem aprender alguma coisa. Ele as convidou para participar da oficina de desenho, o que em nada as agradou. Foi nesse momento que surgiu a ideia do bordado, que se concretizou com o auxílio de uma freira, que lhes ensinou alguns pontos. A partir daí, essas mulheres deram continuidade ao grupo de bordado, hoje não mais com o produtor Wilson, e também não mais utilizando o espaço da igreja. Essas mulheres conseguiram que fosse construído um conjunto habitacional, no qual cada uma teve direito a sua casa, a seguir conseguiram, junto com a comunidade do Conjunto habitacional Mariquinhas, construir uma creche para atender as crianças da comunidade e é ali que elas se encontram, de segunda a quinta-feira, das 7h30min às 16h, para bordar, conversar e lembrar – produzir, 'inventar o cotidiano'. O encontro em imagem.

Foto 2 – O grupo das Mariquinhas trabalhando



Fonte: Arquivo pessoal, 07/2006.

Quem coordena o grupo é a Dona Ivone Barbosa. Todas a respeitam e é ela quem distribui tarefas: Maria Auxiliadora é a bordadeira mais idosa, analfabeta, ela diz que com o bordado ela expressa o que sente e diz que *o pano é meu papel, a agulha e a linha meu lápis*; Maria Terezinha tem quatro filhos e retrata nos seus bordados sua vida familiar, o problema com o marido que antes bebia, o orgulho dos pais e o amor aos filhos; Elizabeth Márcia borda suas alegrias, pois não gosta de registrar seus problemas e, apesar da pouca idade, já tem dois netos e divide seu tempo entre a cooperativa e a cuidado dos netos, o que é facilitado pela localização de sua casa, pois mora em frente à creche; Lucimar Mara é a responsável por todos os riscos, as amigas dizem o que desejam bordar e ela risca a mão livre, direto no pano com giz de cera e, quanto aos seus bordados, são declarações de amor e a maior parte declara uma procura do companheiro, pois já casou quatro vezes, mas diz só agora ter encontrado o homem certo; Sonia Roque borda o amor sempre, o amor aos filhos, aos amigos, aos companheiros, à terra, à casa, às amigas, apesar da sua triste história. Sonia vivia nas ruas, não conheceu os pais, até que foi recolhida e ficou em uma instituição para menores; ao sair do colégio, casou-se, teve um filho e seu marido morreu; partiu, então, para a luta pela posse do terreno e construiu sozinha sua

casa de oito cômodos; engravidou mais uma vez e foi abandonada pelo pai da criança; apesar de tudo isso, seus bordados são sempre uma mensagem de amor e esperança.

Essas mulheres passaram por todo tipo de violência, física ou moral. No entanto, na luta pela cidadania através de suas migrações, perpassam as transformações ocorridas no papel da mulher na sociedade, dão muitas lições e alcançaram vitórias como o terreno e a construção da casa própria, bem como a organização da cooperativa e a venda de seus trabalhos, além do sentimento de pertencimento tão caro para quem é migrante.

As Mariquinhas já foram entrevistadas por várias revistas nacionais e seus trabalhos já participaram de várias exposições, dentre elas uma em Paris. O bordado comemorativo.

Foto 3 - Bordado comemorativo da posse das casas. "O sonho da minha casa própria"



Fonte: Arquivo pessoal, 22 julho 2006.

As imigrantes da Ilha da Madeira (Portugal)

O outro grupo que conheci, esse apenas por uma reportagem de Gisela Kodja, para um jornal da região de Santos, Estado de São Paulo. Seus maridos vinham na frente com a esperança de um Mundo Novo, e depois mandavam carta para chamá-las, contam essas senhoras portuguesas, e falam também da dificuldade que foi fazer essa viagem de, no mínimo, onze dias de navio. Elas contam que os morros de Santos, em São Paulo, tiveram muitos imigrantes portugueses como moradores do local, por volta do século XVII. Elas relatam que as mulheres foram fundamentais para a economia familiar, com os bordados que aprenderam na sua terra natal e que fizeram grande sucesso entre os brasileiros. Elas relatam que nos morros de Santos elas se sentiam mais próximas da terra natal, visto que a Ilha da Madeira tem características montanhosas e, na busca por uma melhor identificação, lá ficaram; a geografia de Santos, com seus paredões de morros, atraiu muitos imigrantes portugueses. No começo dessa jornada, participavam 300 mulheres bordadeiras o que trouxe um boa fonte de renda para os moradores do morro de São Bento. Atualmente, ainda resistem bordando, três mulheres, dentre elas apenas uma é brasileira, mas filha de portuguesas.

Elas contam que, enquanto os maridos trabalhavam fora, elas cuidavam da casa e dos filhos e era o dinheiro do bordado que complementava a renda; durante muitos anos, seus bordados enfeitavam os enxovais das famílias mais ricas. Com a mudança, na década de 1960, do uso do material, deixando de trabalhar o linho para utilizar o tergal, referência americana, elas precisaram se adaptar, usaram material mais simples, mas não menos caprichoso.

Hoje, com as mulheres trabalhando fora, o conhecimento passado de mãe para filha está

se perdendo, mas ainda existem mulheres interessadas na cultura madeirense. Uma vez por semana, elas se encontram no Centro Cultural Esportivo do Morro de São Bento e passam adiante os segredos dessa tradição

Foto 4 - Grupo de bordadeiras do morro de São Bento, sem autor e data



Fonte: Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0134h.htm>>. Acesso em: 01 mai. 2013.

A vida dessas mulheres, que ficaram conhecidas como bordadeiras, já está registrada em um livro escrito pela jornalista Gisela Kodja. “Além de serem imigrantes, terem vindo acompanhando seus maridos que precisavam de oportunidade de emprego para manter as famílias, mas elas trouxeram seu próprio trabalho. Elas não vieram só como acompanhantes, elas também tinham alguma coisa para oferecer para o país”, explica a jornalista (KODJA, 2013). A história das senhoras portuguesas vai ganhar as telas do cinema, em um documentário realizado por produtores de Santos. “Esse documentário pretende ser um grande registro cultural da vida dessas bordadeiras, da luta das bordadeiras representando toda a comunidade portuguesa, na colonização e na ocupação do morro do São Bento”, conta o produtor do documentário João Guilherme Peixoto (KODJA, 2013).

A memória da ‘*escritabordada*’

Para trabalhar com a cultura *escritabordada* e a cultura oral preciso deixar claro que percor-

ro uma trajetória teórico-metodológica onde busco compreender como a tessitura de ‘*conhecimentossignificações*’ se dá.

A cada dia, surgem novas e diferentes tecnologias e concomitantemente a discussão em torno dos artefatos utilizados no processo de ‘*ensinoaprendizagem*’; isso exige que, no processo de formação de professores, seja possível, entre outras questões, pensar e discutir as relações da escrita com a formação de pensamento e a linguagem.

Perceber a oralidade da narrativa que se expressa através da escrita ou contando histórias, e como é que as mulheres se apropriam da escrita utilizando as normas da cultura oral, através dos seus bordados. Essas mulheres migrantes trabalham com a lembrança social, política, entre outras.

Certeau (2014, p. 202) explica que: “*A oralidade se insinua sobretudo como um desses fios de que se faz, na trama – interminável tapeçaria – de uma economia escriturística*”.

O autor acima citado fala da presença da oralidade na arte de escrever. Ao estudar a questão do gênero, percebi que a dicotomia no ato de escrever e a oralidade era uma constante, às mulheres era negado o aprendizado da escrita, em nome de um trabalho manual, e hoje fica claro que a oralidade é fundamental na escrita e que as mulheres de algum modo *escreverambordaram* da maneira que lhes foi permitida. Certeau reforça, ao dizer que

Referir-se à escritura e à oralidade, quero precisar logo de saída, não postula dois termos opostos, cuja contrariedade poderia ser superada por um terceiro, ou cuja hierarquização se pudesse inverter. (2014, p. 202-203)

As palavras por si só reforçam a idéia do *textobordado*, senão vejamos: *tessitura, texto, rede, teia*. E como todo *texto*, utilizo vários *fios* que serão ou não retrançados a outros *fios*. Machado (2001, p. 14-15) sinalizou e complementou dizendo que: “*Várias das palavras, que*

se usam para designar o texto e a escrita, derivam de outro conjunto de atividades tradicionalmente femininas, a fiação e a tecelagem” [e o bordado também].

Machado (2001) faz um paralelo da atividade de fiar e tecer com a produtividade feminina. Ela lembra que é histórica a participação das mulheres na produção têxtil até o surgimento do tear mecânico, na segunda metade do século XVIII. E diz também que:

nem só os tecidos, eram o resultado direto do trabalho feminino com os fios. Também os bordados, as rendas, o crochê, o tricô, o frivolidé, o macramé e tantos outros termos herdados do francês para designar finos labores [...] (2001, p. 30)

O estudo da história da cultura escrita permitiu perceber uma especificidade da história cultural, cujo objetivo está na interpretação das práticas sociais de escrever e ler, segundo Castillo Gómez (2003, p. 93). Entender a escrita, para além de um processo gráfico, pesquisar suas funções, ‘*saberesfazeres*’ e em que ‘*espaçostempos*’ elas acontecem, propicia testemunhos escritos, alguns bordados de uma determinada sociedade, independente de técnicas e materiais, no câmbio de relações simbólicas e materiais.

Os bordados escritos ficam, no entanto, a meio caminho entre a escrita e a expressão oral, já que, usando letras para se expressar, escritas primeiro e depois bordadas por cima, em geral, têm a ver com modos de expressão, comumente, relacionados à oralidade. E estudar bordado é de alguma forma estudar a escrita, uma vez que o bordado é uma espécie de escrita, no qual aparece, muitas vezes, a escrita mesmo. O bordado é uma forma entre escrita e oralidade. O *textobordado* fica, no meu entender, nesse meio caminho da oralidade e da escrita, através de seus alinhavos e tessituras de idéias e sonhos.

[...] ouvimos menções ao 'texto' de uma enunciação oral. 'Texto', cuja raiz significa 'tecer', é, em termos absolutos, mais compatível etimologicamente com anunciação oral do que 'literatura', que etimologicamente se refere a letras (literae) do alfabeto. O discurso oral tem sido geralmente considerado, até mesmo em ambientes orais, como tecer ou alinhar - rhapsōidein, 'fazer rapsódias' significa basicamente em grego 'alinear canções'. Mas na verdade, quando na cultura escrita se usa hoje o termo 'texto' para fazer referência à apresentação oral, está-se pensando em termos de uma analogia com a escrita. (p. 22) [...] apresentando disposições visuais de letras [signos] e/ou palavras que por vezes podem ser vistas, mas não lidas em voz alta, mas das quais nenhuma pode ser apropriada sem alguma consciência do som verbal. (ONG, 1998, p. 147)

Castillo Gómez (2002, p. 26) diz que basta olharmos rapidamente alguns materiais para percebermos que existe uma história a ser contada através desse suporte; ela cita alguns como cartas de amor, diários, livros de memórias e cadernos e diários de escola, entre outros. A partir dos cadernos escolares, podemos estudar o currículo das escolas, o que era privilegiado, e principalmente como era tratada a questão do gênero, os cadernos escolares têm sido de fundamental importância para as pesquisas.

Ver a linguagem como um fenômeno oral parece ser inevitável e óbvio. Os seres humanos comunicam-se de inúmeras maneiras, fazendo uso de todos os seus sentidos: tato, paladar, olfato e especialmente visão, assim como audição (ONG, 1998, p. 15). Para as bordadeiras, enquanto lhes for permitido bordar, vai valer a pena viver cada pano bordado: lembranças são revividas e, dessa maneira, tecem sua história. Por vezes remendada por uma lembrança há muito esquecida, dolorida, mas fundamental, na formação desse novo grupo social. Trago Bosi para pensar sobre o que é identidade para essas mulheres. Ela afirma que:

A comunidade familiar ou grupal exerce uma função de apoio como testemunha e intérprete daquelas experiências. O conjunto das lembranças é também uma construção social do grupo em que a pessoa vive e coexistem elementos da escolha e rejeição em relação ao que será lembrado. (2003, p. 54)

O que significa para essas mulheres serem bordadeiras? Foi a pergunta que me fiz durante a minha escrita. Percebi que bordar nunca é um ato solitário, mesmo que elas estejam sozinhas, suas lembranças e esperanças as acompanham. Para as bordadeiras, enquanto lhes for permitido bordar, vai valer a pena viver cada pano bordado: lembranças são revividas e, dessa maneira, tecem sua história, por vezes remendada por uma lembrança há muito esquecida, dolorida, mais fundamental.

Esse tipo de trabalho permitiu que as mulheres se organizassem em grupos para se dedicarem a sua arte. Elas passavam/passam os dias reunidas, bordando, contando histórias, conversando e transformando o bordado em escrita. A escrita expressa em bordado:

Na memória política, os juízos de valor intervêm com mais insistência. O sujeito não se contenta em narrar como testemunha histórica 'neutra'. Ele quer também julgar, marcando bem o lado em que estava naquela altura da história, reafirmando sua posição ou matizando-a. (BOSI, 1994, p. 453)

As dificuldades enfrentadas são muitas, mas o migrante é capaz de criar o que Santos (1999) chama de "espírito alerta", pelo qual ele busca novas maneira de ser e viver, que reorganizem suas expectativas para o futuro na medida em que ele se reconhece dentro da nova rede social que o cerca. Entretanto, na questão da migração, surge um sentimento de compreensão, no sentido de entender como agir diante de determinados processos condicionantes, que possam provocar uma sensação de impossibilidade, tais como: restrições

ou condições em termos de identificação sociocultural e, ainda mais forte, a questão *socioespacial*. Para que haja um sentimento de pertencimento, esse migrante precisa fixar-se em um espaço próprio e se sentir confortável para mover-se no novo território que ele escolheu como seu destino. Alguns fatores determinam se esse sentimento será positivo ou negativo, na tentativa ou interesse em fazê-lo.

Referências

ASSIS, Gláucia de Oliveira. Mulheres migrantes no passado e no presente: gênero, redes sociais e migração internacional. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 15(3): 745-772, set./dez. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ref/v15n3/a15v15n3.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2017.

BOSI, Alfredo. O trabalho das mãos. In: BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 1997. p. 52-56.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade – Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **O vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003

_____. **Narrativas sensíveis sobre grupos fragilizados: entrevista para Mariluce Moura. Pesquisa FAPESP**, São Paulo, Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo, n. 218, p. 47-53, abr. 2014.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. História da cultura escrita. Ideas para el debate. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, Autores Associados, SBHE, n. 5, p. 93-125, jan./jul. 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. 2. ed.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHAGAS, Claudia. **Memórias bordadas nos cotidianos e nos currículos**. 2007. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação

em Educação - PROPEd, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

CHARTIER, Roger. Cultura popular – revisitando um conceito historiográfico. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. **Estudos históricos: Culture and urban history**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes – O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. Tradução de Maria Betania Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HALL, Stuart. Estudos Culturais, dois paradigmas. In: HALL, Stuart. **Da Diáspora – Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 131-159.

KODJA, Gisela. **Bordadeiras do Morro São Bento: memória, trabalho e identidade**. 2004. 200 f. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) – Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. Bordadeiras de Santos viram tema de livro e documentário. Reportagem do jornal **O Globo**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2013/05>>. Acesso em: 01 mai. 2013.

KUPPER, Adam. Cultura, diferença, identidade. In: KUPPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Tradução de Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p. 287- 311.

MACHADO, Ana Maria. O Tao da teia – sobre textos e têxteis. In: MACHADO, Ana Maria. **Texturas: sobre leitura e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 11-51.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensadospraticados’ pelos ‘praticantes-pensantes’ dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; MAGALHÃES, Janete Carvalho. (Orgs). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Allí, 2012. p. 47-70.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologia da palavra**. Tradução de Enid Abreu Dob-

ránszky. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

PALLARES-BURKE, Maria Lucia. Carlo Ginsburg. In: PALLARES-BURKE, Maria Lucia. **As muitas faces da história**. São Paulo: UNESP, 2000. p. 269-306.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e

tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1999.

WEIL, Simone. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

WILLIAMS, Raymonds. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

Recebido em: 20.07.2017

Aprovado em: 30.03.2018

Claudia Regina Ribeiro Pinheiro das Chagas é Doutora em Educação pelo PROPed /UERJ. Bolsista CAPES na modalidade PNPd pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEDU-PFDS.FFP/UERJ), Integrante do Grupo de Pesquisa Currículos, Redes Educativas e Imagens. e-mail: chagas.prof@gmail.com

Rua Cachambi, nº 464, Cachambi, Rio de Janeiro. CEP: 20771-632. Telefones: (21) 32984916 e (21) 998358779

MEMÓRIAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE INFÂNCIAS: OS VESTÍGIOS DA ESCOLARIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VILHENA/RO (1960-1980)

■ HELEN ARANTES MARTINS

Universidade Estadual de Mato Grosso

■ ALCEU ZOIA

Universidade Estadual de Mato Grosso

RESUMO

A pesquisa contempla uma investigação que busca dar visibilidade às memórias educativas (1960-1980), da cidade de Vilhena/RO. Período marcado por forte migração e por negligências políticas. É neste contexto que surge esta pesquisa qualitativa de cunho historiográfico que conta ainda com entrevistas semiestruturadas advindas da metodologia da História Oral. Procura compreender as relações de sociabilidade, assim como as representações da infância no período de 1960 a 1980. Durante a pesquisa, torna-se importante abordar aspectos políticos, econômicos e sociais do período de colonização/migração, que se desenvolveu durante o Governo Militar (1960-1985). Portanto, tendo em vista essa realidade histórico-social, justifica-se a realização de uma pesquisa que compreenda o cotidiano das crianças de Vilhena, no período historicamente delimitado, enfatizando as relações que estas mantinham com a escolarização. Através das narrativas podemos perceber que precisamos registrar, na história da educação de Vilhena, os sujeitos que fizeram e fazem parte do desenvolvimento desse percurso que foi construído por muitas mãos.

Palavras-chave: Educação. Memória. Infância. Vilhena/RO.

ABSTRACT

MEMORIES (AUTO) BIOGRAPHIES OF CHILDREN: AND EDUCATION TRACES IN THE MUNICIPALITY OF VILHENA/RO (1960-980)

The research contemplates an investigation that sought to give visibility to the memories of education (1960-1980), of the city of Vilhena/RO. Period marked by heavy migration and political negligence. It is in this context that emerges this qualitative research of historiographic character that still counts on semi-structured interviews coming from the methodology of Oral History. It sought to unders-

tand the relationships of sociability, as well as the representations of childhood in the period from 1960 to 1980. During the research, it becomes important to address political, economic and social aspects of the colonization/ migration period, which developed during the Government Military (1960-1985). Therefore, in view of this historical-social reality, a research that understands the daily life of the Vilhena children in the historically defined period is justified, emphasizing the relations that these maintained with the schooling. Through the narratives we can see that we need to record in the history of Vilhena education the subjects that made and are part of the development of this course that was constructed by many hands.

Keywords: Education. Memory. Childhood. Vilhena / RO.

RESUMEN

MEMORIAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE INFANCIA: LOS VESTIGOS DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNICIPIO DE VILHENA/RO (1960-1980)

La investigación contempla una investigación que buscó dar visibilidad a las memorias de la educación (1960-1980), de la ciudad de Vilhena/RO. Período marcado por una fuerte migración y por negligencias políticas. Es en este contexto que surge esta investigación cualitativa de cuño historiográfico que cuenta con entrevistas semiestructuradas provenientes de la metodología de la Historia Oral. Se buscó comprender las relaciones de sociabilidad, así como las representaciones de la infancia en el período de 1960 a 1980. Durante la investigación, se vuelve importante, abordar aspectos políticos, económicos y sociales del período de colonización / migración, que se desarrolló durante el Gobierno Militar (1960-1985). Por lo tanto, teniendo en vista esta realidad histórico-social, se justifica la realización de una investigación que comprenda el cotidiano de los niños de Vilhena en el período históricamente delimitado, enfatizando las relaciones que éstas mantenían con la escolarización. A través de las narrativas podemos percibir que necesitamos registrar en la historia de la educación de Vilhena los sujetos que hicieron y forman parte del desarrollo de ese recorrido que fue construido por muchas manos.

Palabras clave: Educación. Memoria. Infancia. Vilhena/RO.

Introdução

Para que possamos entender a infância e sua representação no município de Vilhena, entre os períodos de 1960-1980, precisamos refletir sobre o seu contexto histórico e perceber que os estudos da história infantil e sua escolarização vêm sendo cada vez mais discutidos e transcritos. “Nesses estudos, é possível perceber a diversidade de fontes utilizadas para tratar os processos históricos de educação e reeducação das crianças em diferentes ambientes, e diversos discursos presentes sobre a infância” (SÁ, 2007, p. 20).

Buscamos transitar por um período de grandes conflitos para a região vilhenense.¹ Sendo o ano de 1964, marcado com o Golpe Militar que refletiu tanto na educação como em todo contexto social, causando grandes transformações e trazendo consequências de intensas reestruturações na educação e em todo o Brasil. Vale mencionar, ainda, que é nessa época de intensos conflitos que ocorre a implementação da educação na cidade marcada por extrema precariedade.

Pesquisar e registrar a representação da infância em um contexto histórico marcado por transformações e recente colonização foram desafios nessa pesquisa. Thompson (1998, p. 21) diz que, através, ou; “Por meio da história, as pessoas comuns procuram compreender as revoluções e mudanças que passam em suas próprias vidas: guerras, transformações sociais, mudanças de atitudes, mudanças tecnológicas ou migração pessoal para uma nova comunidade”.

1 O município de Vilhena localiza-se na Chapada dos Parecis – Região Norte do Brasil (Amazônia Ocidental), Sudeste do Estado de Rondônia (Cone-Sul). É a entrada do Estado de Rondônia para a Região Amazônica, sendo conhecida como Portal da Amazônia. Em lei, a criação do município ocorreu em 23/11/1977, porém, registra-se que havia a existência de aldeias indígenas e duas famílias na região. No início de 1960, o povoado contava com 35 habitantes. Já a partir de 1973, contava com 350 habitantes, e a cada ano aumentava gradativamente a quantidade de famílias.

Seguindo ainda o pensamento de Sá (2007, p. 27), existem diversas representações da infância brasileira.

Infantes, crianças, alunos, expostos, órfãos, desvalidos, petizes, peraltas, vadios, capoeiras, menores, entre tantos outros, fazem parte da diversidade de nomes atribuídos à infância brasileira no final do século XIX e início do XX, que estão relacionados a sua classe social, à faixa etária, ao grupo cultural, à raça, ao gênero e às diferentes situações em que se encontra, como a de abandono e de exclusão na família, na escola e na rua. Tais designações carregam em si as múltiplas representações de infância presentes nos discursos e práticas dos diferentes segmentos da sociedade brasileira.

Quando pensamos em “infância”, não estamos ligados somente a um tipo de palavra, mas encontramos a diversidade de adjetivos dados a um só e mesmo universo. A infância nos remete logo ao pensamento de uma criança pequena, de uma fase corriqueira, de peraltices, “sem valor”, fase de paparicação ou muitas vezes nem vista ou pensada.

Em relação ao discurso sobre a “infância”, não podemos deixar de refletir sobre como eram os olhares para essas crianças. Voltando-nos ao século XIX, a imagem da infância seguia da maneira mais comum possível (KRAMER, 2011). Conforme Ariès (2012), a vida cotidiana da criança estava misturada com a dos adultos e essa condição de vida percorreu séculos, até se chegar a uma identidade.

Com essa breve apresentação da historicidade, que nos permite ter uma visibilidade desse percurso e de como a infância era tratada em cada momento, tal visão não se distanciou do tempo, nem tão pouco da representação.

Nesse viés, para caminhar conosco nessa pesquisa, convidamos membros da sociedade que, no período de suas infâncias escolarizadas, tiveram sua participação na colonização do município, servindo como testemunhas da história do passado. Pessoas que trouxeram,

na voz do passado, muitas representações sobre a infância e sobre a escolarização do pequeno vilarejo. Em resumo, portanto, são esses, que tiveram sua infância marcada por representações e pelos manifestos de diferentes grupos sociais que as mesmas ocupavam, que se tornaram os sujeitos desta pesquisa.

Utilizamos a história oral como metodologia de pesquisa por acreditar que a:

[...] história oral pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação, pode derrubar barreiras que existiam entre professor aluno, entre gerações [...] pode devolver as pessoas que fizeram e vivenciaram a história em lugar fundamental, mediante suas próprias palavras. (THOMPSON, 1998, p. 22)

Os relatos foram gravados em áudio, e posteriormente transcritos e gravados em CD's; os participantes foram selecionados de acordo com a idade, pois, assim cada um representaria seu tempo na construção da sociedade. A maior dificuldade foi encontrar, ainda com vida, esses colonos que, quando crianças, tiveram sua infância construída no período de colonização. As entrevistas foram realizadas com três pessoas que relataram sobre seu processo de escolarização e suas vivências no decorrer do período traçado.

Historicidade e história oral: evidenciando a infância no município de Vilhena/RO

O surgimento da creche no Brasil ocorreu de uma maneira bem diferenciada dos demais países. Com o propósito de criar ambientes para servir às crianças, enquanto as mães trabalhavam em indústrias, essas creches atendiam somente a segurança física, a alimentação e a higienização (MOURA, 2013). Por volta do século XIX, uma inusitada preocupação voltava-se para a escolarização das camadas

excluídas da sociedade, atendendo a critérios básicos como leitura, escrita e conhecer os numerais. Essa construção de aprendizado reforçava ainda mais a situação da criança excluída e representada como símbolo do mundo moderno em transformação e globalização, para instruí-la e prepará-la para o mercado de trabalho (MARCÍLIO, 2012).

No final do XIX e início do século XX, grandes preocupações e questões sobre aprendizagem tomam a frente sobre o período de escolarização das crianças, segundo Sá (2007, p. 40):

[...] na década de 1980, quando houve uma maior entrada de imigrantes no país pelo porto de Santos, o Brasil, tinha um sistema educacional deficitário, com uma população de 80% de analfabetos. Esse quadro levou alguns grupos a pressionarem o Estado em favor das escolas públicas.

Toda essa movimentação migratória fazia com que vários colonos migrassem para os interiores dos municípios brasileiros, sendo que a oferta de terras era vasta e a propaganda de grandes conquistas financeiras chamava e ludibriava os olhos de muitas famílias (GOMES, 2012). Isso se tornou alvo de preocupação, pois essas grandes massas migratórias eram constituídas de famílias compostas por muitas crianças. Sem espaços para acolher a demanda migratória que crescia desordenadamente, muitos resistiam, criando espaços e maneiras de sobrevivência alcançando grupos que lutavam por escolas de portas abertas para todos.

Segundo Ângela (2015),² todo o processo de migração era muito árduo para a fase em que se encontravam. Porém, as meninas estavam presentes nos afazeres domésticos. A responsabilidade de uma vida adulta e nômade se entrelaçava a uma fase de infância que marca a história de vida da entrevistada, ao suspirar que era um tempo bom.

² Todas as transcrições das entrevistas foram registradas de forma íntegra à maneira como os sujeitos se comunicaram e narraram as memórias.

Era muito difícil ter que acompanhar nossos pais, porque eles ficavam mudando de um lugar para outro. Quando eu começava a gostar do local, meus pais levantavam a barraca e tínhamos que passar para outro local. E tudo começava outra vez, limpar em volta do barraco, pegar lenha. Me lembro que fazíamos aquelas vassouras de piaçava e varria o quintal, e de repente a mãe gritava. Porque estávamos brincando de esfregar a vassoura um no outro. Eita, tempo bom! (ÂNGELA, entrevista cedida em 2015)

Thompson (1998, p. 182) corrobora, afirmando que o que torna significativa “[...] é o modo como funciona a memória das pessoas. Os fatos de que as pessoas se lembram, são eles mesmos, a substância de que é feita a história”. Dessa forma, Certeau (2002, p. 59) diz que “grandes significados são construídos no decorrer [...] de experiências vividas”.

Ao buscar na historicidade e refletir a partir dos relatos dos participantes da pesquisa, podemos perceber resquícios de um passado ainda presente na organização social de muitas crianças. Onde a infância se mistura ao mundo adulto, mas se mostra nos pequenos prazeres como no momento *de esfregar a vassoura um no outro* (ÂNGELA, entrevista cedida em 2015).

Notamos também que, ao realizarmos diversas pesquisas à procura de materiais que pudessem contribuir com esse ensaio, percebemos a ausência de registros ou qualquer material que poderia vir a contribuir e se aproximar de uma reflexão sobre o espaço delimitado. Percebemos que não existem registros em livros, ou qualquer outro meio de comunicação, sobre a representação da infância no município.

Vilhena foi emancipada no ano de 1977, anterior a esse período não passava de um simples vilarejo, que aumentava diariamente, devido à grande proporção de migrantes que se deslocavam à procura do tão sonhado pedaço de terra para viver (BRASIL, 2000).

Grande parte dessa migração era composta por famílias sulistas que passaram a ocupar as terras vilhenenses, no período de intensa migração que se deu entre 1960 e 1980.

Compreender todo esse cenário migratório, investigar essa trajetória educacional e o reflexo que a mesma apresentava na representação da infância traça laços para fortalecer toda uma história educacional, local e migratória. Assim, direcionar um olhar a partir da infância demonstra que a história de colonização de nosso município não é constituída somente por adultos, mas toma olhares para diversos momentos.

Retomando a escrita anterior, o período migratório foi intenso no Estado, sem nenhum tipo de estrutura e, a cada dia, de diversos lugares, chegavam famílias. Com a abertura da estrada hoje chamada de BR 364, intensificou-se a popularização de migrantes que chegavam de diversas maneiras, em caminhões, ônibus, carros próprios ou no lombo de animais, tais como cavalos e burros. Na narrativa de Antônio (2015), percebemos como eram as experiências daqueles que chegavam à região.

A gente chegava muito cansado aqui, era uma estrada muito difícil com muito barro. Na maioria dos trechos o caminhão atolava ou os ônibus, os motoristas dos caminhões e dos ônibus procuravam sempre andar meio que emparelhados para ambos se ajudarem a desatolar. Nossa, eu achava o máximo, todas aquelas árvores, o barro. Juntava eu e uns coleguinhas e fazíamos umas bolinhas de barro e a guerrinha era o máximo. A mãe ficava muito brava e logo soltava uns gritos, mas a gente queria mesmo era brincar. Geralmente quando começava a anoitecer o caminhão encostava e a mãe começava a arrumar alguma coisa para comer. O prato era de alumínio e os copos também, a gente ficava batendo no fundo dos pratos para fazer uns sons, mas no fundo a gente “tava” era com medo da escuridão. Não demorava muito pegávamos no sono e ainda de madrugada, pé na estrada novamente, e com todos aqueles balanços e chacoalhões a gente se divertia muito. (ANTÔNIO, entrevista cedida em 2015)

Assim, com o fluxo intenso de imigrantes oriundos de diversos lugares, a cada dia, tomava maiores proporções; a ampliação da cidade foi inevitável e com isso grandes problemáticas foram chamando a atenção de algumas lideranças locais e da própria comunidade que se formava. Uma das preocupações era a de oferecer estudos para os filhos desses colonos e fazer com que permanecessem na região. Mas a grande questão era: como fazer isso, sem uma estrutura e sem pessoas qualificadas para suprir tal necessidade?

A educação começou a funcionar nas pequenas casas, no ano de 1960 ocupou seu primeiro espaço de educação formal, refletindo toda uma história ditada de regras, normas e improvisos.

Foto 01: Foto Parcial da Comissão Rondon, 1911.



Fonte: Rondônia em Sala (2014).³

Ao analisar várias fotos da época da colonização do município, chamamos o olhar para a criança que não deixou de estar presente e fazer parte em nenhum momento desta trajetória, até mesmo junto aos integrantes da Comissão Rondon.⁴ Del Priore (2013, p. 17) afir-

3 Imagem disponível em: <<http://rondoniaemsala.blogspot.com.br/2012/04/infra-estrutura-em-vilhena-o.html>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

4 Oficial da comissão e engenheiro militar encarregado pelo Governo Federal de chefiar a implementação da linha telegráfica entre os Estados do Mato Grosso e Amazonas. A travessia foi dividida em três expedições e apresentava diversos desafios e coragem. A primeira expedição começou no ano de 1907, a terceira ficou

ma que [...] “parece-nos evidente que querer conhecer mais sobre a trajetória histórica dos comportamentos, das formas de ser e de pensar das nossas crianças, é também uma forma de amá-las todas, indistintamente melhor”.

Durante as décadas de 1960 a 1980 tornou-se relevante para a história do município um olhar sobre como se desenvolvia a educação local e como as crianças eram inseridas naquele contexto. Como a infância era vista ou discutida neste meio social? Qual a relação entre professor/aluno durante o período escolar? Ao identificar todas essas atribuições em um processo escolar que ainda passava por normas militares, foi possível compreender as crianças e o espaço que ocupavam na sociedade.

Com a inauguração da escola, no ano de 1962, muitas crianças tiveram a explosão do tão sonhado desejo de ocupar um lugar onde pudessem aprender a ler e escrever. E um local que os tiraria da rotina do trabalho adulto e os levaria a *ser alguém na vida*, como descreve o entrevistado Antônio (2015).

De acordo com as narrativas de Spagnollo (2015), percebemos a presença de uma infância que ora se libertava e ora era aprisionada aos afazeres domésticos. Ao narrar, compreendemos que as composições de palavras carregavam um sentimento de alegria e responsabilidade que não se distanciava do modelo de educação vigente no período mencionado.

Eu, ganhei uma bicicleta de meu pai foi o dia mais feliz da minha vida. Nossa eu pedalava, sentia o vento, a cidade era toda de chão, as pedrinhas se soltavam e batiam em mim, mas eu nem ligava. Descia os morros e subia, mas isso foi só um dia, porque no dia seguinte meu

sendo a mais conhecida, ocorrida no ano de 1909, avançou sertão adentro do hoje Estado de Rondônia. De acordo com a Lei nº 2.731, de 17 de fevereiro de 1956, o nome Rondônia homenageia Cândido Mariano da Silva Rondon. Disponível em: <<http://rondoniaemsala.blogspot.com.br/2011/12/marechal-rondon-o-desbravador-do-sertao.html>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

pai colocou dois ganchos na bicicleta e eu sem entender fiquei a pensar o que seria. Meu pai amarrou dois galões nos ganchos da bicicleta e o meu trabalho era o de buscar água no rio Pires de Sá, o que abastecia a cidade e encher todos os recipientes de nossa casa. Minha alegria durou pouco, pois lá estava eu todos os dias. Comecei a estudar, eu já estava com 11 anos de idade, dei graças a Deus, assim para eu ir até a escola podia retirar os galões e empinar a bicicleta, carregar os colegas. A escola me dava essa liberdade, e poder estudar era um sonho de infância. Antes eu ficava triste por isso, mas agora entendo que eu tinha que ajudar minha mãe nas tarefas domésticas. Hoje sou um homem que gosta de ajudar em casa, acho que aprendi. (risos no final). Mas a escola foi legal, mas tinha alguns professores que nossa, eram terríveis. A escola era simples, funcionava em uma estrutura de madeira. Eu ficava na outra parte da escola, duas salas construídas posteriormente, tudo era muito sério e respeitoso. Mas sempre tinha aquele que não parava no lugar e logo recebia corretivos. (SPAGNOLLO, entrevista cedida em 2015)

Estudar era o sonho almejado na infância e a escola era a liberdade sonhada dos afazeres dos adultos. Poder viver a infância e o período de escolarização era a junção de poder viver a fase do sonho, da infância, e ocupar um espaço cheio de liberdade e fugir do condicionamento. Porém, as normas e as condutas estavam inseridas no decorrer das aulas. Mal sabia Spagnollo que as aulas seriam regidas em um espaço organizado para manter a “ordem e o progresso”⁵ se esquecendo da fase em que se encontrava.

De acordo com Thompson (1998, p. 337), “[...] o que verdadeiramente justifica a história não é conceder imortalidade a uns poucos velhos. Ela faz parte do modo pelo qual os vivos compreendem seu lugar e seu papel no mundo”. Portanto, segundo Brasil (2000, p. 113) descreve que a escola que fora criada para atender as crianças:

5 É o lema nacional da República Federativa do Brasil.

[...] o ensino era limitado a instrução do nível primário, funcionando no estilo multisseriado, devido ao número reduzido de alunos, falta recursos humanos e materiais. A pequena escola, porém, soube suprir e cumprir suas funções sociais naquele momento inicial. No início de 1970 a pequena Escola Isolada Wilson Coutinho, depois de passar por quatro endereços, se muda para o local da sede atual, tendo seu nome dado para Wilson Camargo [...]. No decorrer desses anos, a Escola Isolada Wilson Camargo foi aos poucos sendo ampliada, em função do aumento da demanda.

Os pais e professores eram grandes aliados para enfrentar as dificuldades e a falta de recursos materiais e pessoais. Nos relatos orais, notamos que os pais acreditavam que a educação, a escola, poderia oferecer melhores condições de vida a seus filhos; bastava trabalhar, estudar, ser obediente às normas da escola e aos professores.

Para Sá (2007, p. 127), “Acreditava-se no poder da educação para transformar os indivíduos e a sociedade, sendo a escola, o local indicado para a educação moral, intelectual e física dos cidadãos, no sentido de agir como instrumento de consolidação da República”.

Explica ainda Carvalho (1990, p. 55), que a educação era carregada de momentos disciplinares, pois:

Os conteúdos tratavam também a relação do cidadão com a pátria, seus símbolos e heróis; elementos indispensáveis para a estabilização do novo regime político. [...] quando não há o envolvimento real do povo na implantação do regime político, é necessária à sua compreensão por meio da mobilização simbólica. Os heróis ‘são símbolos poderosos, encarnações de ideias e aspirações, pontos de referências, fulcros de identificação coletiva. São, por isso, instrumentos eficazes para atingir a cabeça e o coração dos cidadãos a serviço da legitimação de regimes políticos’.

De acordo com Sá (2007, p. 168), vários eram os discursos pedagógicos republicanos

que se voltavam para preparar os cidadãos a uma ordem e que tivessem alguns conhecimentos sobre as vantagens de um regime puramente militar. Durante os trabalhos da disciplina de Moral e Cívica, a principal preocupação era alertar sobre seus direitos e os deveres dos cidadãos: “A intervenção na sociedade seria possível através da formação do cidadão-eleitor, sendo necessário, para isso, trabalhar questões referentes ao voto e às eleições”.

Tomamos a iniciativa de retratar alguns aspectos da historicização organizacional de algumas disciplinas oferecidas no decorrer do período de 1960, pois reforçam a reflexão sobre a forma como as crianças deveriam ser educadas e ensinadas para serem inclusas nos espaços sociais do trabalho. A introdução da disciplina de Educação Moral e Cívica nos currículos escolares tinha como intenção a sustentação dos valores da ditadura; o catolicismo tornou-se um forte opositor e essa introdução, preocupando-se com o espaço que ainda ocuparia nessa briga de lideranças. Para não ficar fora de um espaço que antes dominava, toma uma postura de ações controversas e começa a questionar, com criticidade, o ensino laico. Essa nova visão de ensino colocou todo um programa já consolidado em fissuras, levando preocupações aos representantes e comunidades religiosas.

Nos primeiros ensaios sobre o ensino de História, esse tinha como foco reforçar o controle e a conduta; os ensinamentos históricos eram narrados através de contos, porém a formação desses cidadãos provinha de uma carga de educação civil, patriarcal e histórica, sem muitos questionamentos e com grande ênfase no patriotismo (ROHDEN, 2012).

Nas séries seguintes, os ensinamentos transmitiam um amadurecimento patriarcal, amor à pátria e doação a nação.

Foto 02: Momento de patriotismo no 7 de Setembro de 1977, na escola Wilson Camargo.



Fonte: Memórias vilhenenses (2007)⁶.

Nos relatos da entrevistada Maria (2015), pode-se perceber como o patriotismo foi enraizado em sua mente e coração; hoje a mesma exerce a profissão de policial civil no município. Maria narra, em seus depoimentos, que foram as aulas de Moral e Cívica, em sua infância, que a despertaram para uma vida dedicada a manter a “paz na sociedade” (MARIA, entrevista cedida em 2015).

A gente era criança gostava de brincar, os professores eram muito queridos a gente era muito unido, brincava muito, estudava muito. Para nós a época era muito boa e muito divertida. As carteiras eram de madeira, os bancos eram feitos de tábuas e emendados para guardar as mochilas, então, sentávamos de três a quatro nos bancos. O ensino era rígido, a palmatória, o castigo, o chapéu de burro na época, mas vou te dizer uma coisa! A palmatória poderia até ser um exagero na escola, o chapéu de burro, só que vou te dizer uma coisa, essa época que a gente estudava, os alunos tinham medo, eles iam para a sala de aula respeitando os professores e muitas vezes eles deixavam de fazer algo errado e de maltratar os professores para não ter que ficar lá na frente com o chapéu de burro na cabeça ou qualquer outra coisa. Hoje, em dia eles chamariam de “bullying”. Mas eu acho que pelo menos na época que eu estudava, eu achava que colocava um certo tipo de respei-

⁶ Imagem disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=703419339690272&set=o.539968546039975&type=3&theater>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

to diante dos professores, diante das pessoas maiores, das pessoas mais velhas. As crianças tinham respeito! Eram umas brincadeiras mais saudáveis que tinham nas escolas, a gente respeitava os professores, os diretores, cada um sabia o seu devido lugar, o que hoje em dia já não existe mais. Hoje em dia muitas vezes os professores têm até medo de dar aulas porque, os alunos não podem respeitar e eles não podem fazer nada porque eu falo que não suporto o Estatuto da Criança e do Adolescente eu sou contra porque ele veio só para atrapalhar, com a vinda do estatuto da Criança e do Adolescente aumentou e muito a criminalidade do menor. Porque uma criança com 12 e 13 anos não pode trabalhar, mas pode matar, pode roubar, pode fazer o que quiser. Eu como cheguei aqui em 1974 sou muito contra isso, eu apanhei de minha mãe. Levei umas palmadas quando eu precisei e não morri por causa disso, comecei a trabalhar com 12 anos de idade, eu sei o valor de um serviço, eu sei o que custa o suor da gente para comprar alguma coisa para ter, eu sei valorizar o que meus pais gastaram por mim. Coisa que um filho não sabe valorizar hoje em dia o sofrimento de um pai. Então tudo isso deveria ser revisto. Hoje em dia eles podem falar que os filhos são isso ou aquilo, mas eles sabiam colocar os filhos no lugar. Por medo eles tinham que obedecer, por respeito aos mais velhos e se tornavam umas pessoas de bem [...]. (MARIA, entrevista cedida em 2015)

Podemos perceber, ao longo da narrativa, uma forte influência das disciplinas no processo formativo da Maria e como toda essa rigidez vivenciada na infância e no processo de escolarização reflete-se, hoje, de forma visível, em seu posicionamento e olhar de adulta. Acima de tudo, existia uma repressão e o medo de ser e fazer qualquer tipo de peraltice na infância, pois o respeito era uma das condições mais importantes e perceptíveis nas crianças. A imagem de uma infância vivenciada no mato e que podia imaginar um mundo em uma gota da água, a partir de suas peraltices, como nos apresenta Barros (2013), em vários de seus poemas. Nos permite pensar, ainda, que exis-

tiam dois mundos totalmente complexos e distintos: de uma infância cultivada a partir da imaginação e outra, em contrapartida, regada de limitação. Para Barros (2013, p. 135), os fazeres da infância são aqueles que “não levam a nada é têm grande importância”. A infância, quando vivenciada de forma plena pela criança, esta se torna um adulto tão comprometido como qualquer outro, porém, sem traumas ou repressão de uma infância controlada.

Pagni (2004, p. 31) aborda de forma clássica a existência de educadores que vivenciaram momentos limitados como esse descrito anteriormente e nos chama a pensar sobre a maneira de como essas experiências educativas estão sendo transmitidas a nossas crianças. Afirma, ainda, que grande parte dos educadores apagam de suas memórias as experiências traumáticas vividas na infância, nos espaços escolares, e reproduzem um ensino totalmente fechado, ditador, tornando-se um detentor do conhecimento.

Uma das principais preocupações dentro do processo formativo dos profissionais da região é romper com essas experiências traumáticas e elaborar cursos formativos que incentivem uma transformação destas práticas e ainda construam uma relação saudável entre aluno e professor.

Um dos resultados é a análise que podemos fazer dos dias atuais, através do grupo de pesquisa “De repente, Professor! Histórias de vida de Professores-Migrantes de Vilhena/RO: um olhar para a constituição dos saberes e fazeres docentes”,⁷ que grande parte dos profissionais estão à procura de uma melhor qualidade de ensino, estão enfrentando suas barreiras e buscando fundamentos para “integrar-se nele e com ele”, como é destacado por Freire (2014, p. 73). *A relação de professor aluno*

⁷ A responsável pelo grupo é a Prof^a Ms. Josiane B. Rohden da Universidade Federal de Rondônia, campus Vilhena/RO.

era bem tranquila, só quando fazíamos peraltices, aí assim! Os castigos eram doidos – assim, relata Maria (2015).

As pequenas comunidades escolares em nosso município cresciam de acordo com a demanda de migrantes que chegavam todos os dias, o fluxo aumentava e com isso o consumo também. Por se tratar de uma cidade em crescimento, não havia muitos comércios, os recursos financeiros eram oriundos de plantações, vendas de carvão, vendas de legumes e hortaliças, dentre outros. Notamos tal afirmação nos relatos do entrevistado Spagnollo (2015), que tem lembranças significativas.

Eu me lembro de uma família que chegou aqui, eles eram muito pobres, não tinham quase nada e nem comida em casa. As crianças saíam dos interiores das matas todas pretas e corriam para se lavar no rio onde brincávamos. Eles nunca falavam conosco, se lavavam na parte de cima do rio, eles trabalhavam fazendo carvão no interior da mata e vendiam com balde para os moradores. Eu me lembro que quando eu olhava para aquelas crianças me dava uma dor no coração, mas nunca me aproximei para conversar. Mas, eles eram muito sujos, e com a cara feia. Não sei quem são, nem onde estão hoje, essas pessoas devem ter a minha idade mais ou menos, eles não participavam da escola, talvez porque tinham que trabalhar. (SPAGNOLLO, entrevista cedida em 2015)

Nesse relato, percebe-se que, mesmo tratando de uma cidade pequena, ainda existiam as diferenças de classe social e as diferentes representações da criança que ora exercia o trabalho adulto, ora libertava-se para o brincar. Sá (2007, p. 41) afirma que muitos estudiosos da educação sonhavam e desejavam uma escola apropriada às crianças, sem discriminação ou diferenças econômicas, e que essas crianças pudessem ter contato com a natureza, podendo ser livres e espontâneas; seria proporcionar um mundo de curiosidades, onde as mesmas pudessem descobrir e explorar os

espaços que ocupavam. Deixar os desejos fluírem e a criança despertar para as necessidades do tocar, agir e criar, portanto, promovendo uma liberdade e uma profunda significação para uma fase tão cheia de virtudes como a da infância.

Eu quando criança gostava mesmo era de correr no meio dos matos, correr atrás dos bichos e depois chegar em casa todo machucado. O rio Pires de Sá era a nossa maior e melhor diversão. [...] depois das aulas cansativas, a gente mentia para as nossas mães que ia estudar mais e corria para rio. Lá tinha muita gente, uns brincando e outros trabalhando. Lavando as roupas! (ANTONIO, entrevista cedida em 2015)

Assim, narra Antônio (2015), entre sorrisos e suspiros, rememora sua infância marcada pela escolarização e pelos momentos de liberdade e diversão. Thompson (1998, p. 21) descreve que é por meio da história que temos a possibilidade de compreender todas essas transformações e perceber toda uma movimentação social, repleta de mudanças e idealizações:

Por meio da história, as pessoas comuns procuram compreender as revoluções e mudanças por que passam em suas próprias vidas: guerras, transformações sociais como as mudanças de atitude da juventude, mudanças tecnológicas como o fim da energia a vapor, ou a migração pessoal para uma nova comunidade. De modo especial, a história da família pode dar ao indivíduo um forte sentimento de uma duração muito maior de vida pessoal, que pode até mesmo ir além de sua própria morte. Por meio da história local, uma aldeia ou cidade busca sentido para sua própria natureza em mudança, e os novos moradores vindos de fora podem adquirir uma percepção das raízes pelo conhecimento pessoal da história. Por meio da história política e social ensinada nas escolas, as crianças são levadas a compreender e a aceitar o modo pelo qual o sistema político e social sob o qual vivem acabou sendo como é, e de que modo a força e o conflito têm desempenhado e continuam a desempenhar um papel nessa evolução.

As vozes que compõem esse artigo, mesmo que sucinto, nos permitem ter um panorama das mudanças sociais, das representações da infância, da escolarização e de como todas essas experiências estão inseridas no processo de migração. Essas transformações influenciaram a formação adulta desses sujeitos, alguns ainda marcados por um passado um tanto ditador e controlador, outros marcados de entusiasmo e empoderamento. Ao final de todo esse registro, temos que responder a nossos questionamentos e perceber como se compunha esse cenário, que antes era tão escasso de leituras. Deixar registros na historiografia dessas pessoas que de lugares simples fizeram e fazem parte da formação de nossa sociedade, é significativo para a consolidação e o princípio de uma geração de acervos para futuras pesquisas e novos olhares sobre ela.

A imagem a seguir apresenta todo o envolvimento narrado por Antônio (2015), ao mencionar seus momentos de aventuras e lazer.

Foto 03: Rio Pires de Sã



Fonte: Memórias vilhenenses (2007).⁸

E assim tudo terminava neste rio, o Pires de Sã, que abastecia a cidade e, segundo os relatos do entrevistado Spagnollo (2015): *Este rio*

era a diversão das crianças da cidade, aqui a gente esquecia das reguadas dos professores, dos coros da mãe, a alegria era nossa!

Memórias

O sol brilha e sem conseguir fugir,
Na janela o vento bate.
Vêm as memórias! Minhas eternas companheiras.
Debruçada, com olhares para o tempo.
O fresco do ar vem e traz junto cheirinho de
café passado no coador de pano,
Embaalhado por singelas mãos calejadas do
passado.
Posso sentir o sabor, o da comida caseira também,
Depois era, o pote de doce curtido.

E com as mãos vagorosamente sendo passada
nos meus ombros.
Sinto o cheirinho das mãos e dos braços que
me embalamam...
Com um beijo na face, me sentia a criança mais
amada!
Meu olhar logo se voltava, para refletir o que
ainda não conseguia demonstrar.
O coração já colecionava apreços...

O tempo passou, muita coisa mudou...
O mundo tentou apagar!
E cheio de cicatrizes ficou,
Mas as lembranças não passaram!
De um passado que só fortaleceu.
E traz no frescor do ar todas as memórias,
Daqueles braços a embalar...

E a voz que impulsiona,
Dizendo tudo pode mudar, ferir, mentir, roubar
e aprisionar...
Mas carregar no peito os ensinamentos que
mamãe deixou,
É dizer que minha infância reflete em quem
sou...
(MARTINS, 2015).

Contudo, as memórias nos permitem reviver nossas histórias e refletir sobre os caminhos que escolhemos para trilhar e o ser humano que podemos nos tornar. Esta pesquisa, portanto, não está com um ponto final, porque

⁸ Imagem disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=703419339690272&set=o.539968546039975&type=3&theater>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

tem despertado questionamentos para novas pesquisas e reavivado a arte de poetizar e entrelaçar a história.

Nosso município possui muitas histórias a serem ainda estudadas, desvendadas, descobertas, momentos para serem analisados, discutidos, sentidos e rascunhados nos papéis. Deixamos aqui somente o início de uma trajetória, que esperamos despertar muitos leitores com relatos do passado para, assim, contribuir com a história do presente, inspirados nos rastos das poesias de Barros (2013, p. 449) de que nossa voz tinha nível de fonte. “A gente passeava nas origens. A gente não sabia botar comportamentos nas palavras. Para nós, obedecer a desordem das falas infantis gerava mais a poesia do que obedecer às regras gramaticais. A gente queria encontrar a raiz das palavras”.

E foi a partir das narrativas que conseguimos caminhar para uma significação da história do passado, o que nos faz voltar “às raízes e as fontes”, como descreve Barros (2013, p. 449), e contar com a participação das pessoas que fizeram e fazem parte da construção e colonização de nosso município.

Reflexões finais

Essa pesquisa está engajada nos grupos de pesquisa e buscou descrever traços da infância escolarizada que passava por um período de ditadura militar (1960-1980). Período esse que preparava muitas crianças para servirem ao país, com bravura e resistência, deixando assim grandes marcas na relação de vários professores-alunos. Desta forma, “É impossível apontar um lugar no globo onde as pessoas não estejam fazendo história oral” (MEIHY, 1996, p. 17).

Além disso, através das pesquisas bibliográficas, pudemos conhecer um pouco do período de colonização do município e ressaltar as marcas deixadas nesse percurso histórico, entrelaçando a representação da infância ao

período histórico destacado. Assim, essa pesquisa tornou-se desafiadora e contagiante, ao mesmo tempo. Ir em busca dos sujeitos da pesquisa foi um grande desafio e encontro. O desafio deu-se na procura dos sujeitos e o encontro nas significativas experiências narradas e vividas por muitos personagens reais.

A migração está diretamente ligada ao processo educacional do município, sendo que a sociedade ganha massa populacional com a abertura da BR 364. Diversos eram os tipos de necessidades, porém tomamos como foco a educação para o estudo dessa pesquisa, uma vez que a escola era considerada pelos trabalhadores migrantes um desejo de mudança e melhoria nas condições de vida dos filhos. Táticas governamentais estavam diretamente ligadas ao processo de migração e diversos meios foram utilizados para manipular o incentivo do acelerado processo de ocupação, e ainda vale mencionar a integração dos “espaços vazios”, quando é negada a existência de ribeirinhos, seringueiros e indígenas na região.

Nossa maior preocupação foi ressaltar vários momentos, com muito compromisso e responsabilidade, de uma história que se formava a partir de diversos olhares, tempo, interesses, metas. Podemos registrar que árduas foram as marcas e o suor que muitos por essas terras deixaram, para que hoje existisse essa paisagem habitável. Ir à busca dos relatos, para uma maior compreensão da história, causou uma forte emoção nesses pesquisadores, pois olhar nos olhos, ouvir, dialogar, sentir toda a história foi como voltar a um passado próximo, que não se distancia da nossa própria história. Nós viemos de famílias que também migravam à procura de terras e de uma moradia digna para a criação dos filhos.

Para os entrevistados, a representação da infância deveria ter acontecido de uma forma menos doutrinada e a participação nos trabalhos adultos foi determinante para a formação

da criança. Percebemos nas narrativas que ir à escola era uma fuga dos afazeres domésticos, porém as crianças se deparavam com um espaço cheio de regras de conduta e comportamento. O espaço que parecia transmitir a liberdade da fase da infância estava nos momentos de descontração que, mesmo inibidos, apareciam em meio aos afazeres, nas precipitações ao rio e na exploração das matas. A fase da infância não era vista e talvez nem pensada pelos adultos preocupados com a organização dos espaços, mas para as crianças, hoje adultos, são as marcas deixadas na memória de uma fase cheia de responsabilidades e de diversões.

Direcionados pelas leituras dos autores que contribuíram com essa pesquisa e pelas narrativas ouvidas, vale mencionar ainda as particularidades das descrições que, além das ideologias de terras boas, fartas, os migrantes ainda acreditavam em uma educação para os filhos, essa que serviria para a superação da vida sofrida.

Pesquisar através da História Oral é um tanto desafiador e nos exigiu atenção às lembranças, comentários, memórias de fatos, impressões de acontecimentos e gestos que foram primordiais para a construção deste artigo. Nos baseamos também nos ensinamentos de Meihy (1996, p. 19), que observa:

A presença do passado no presente imediato das pessoas é a razão de ser da história oral. Nessa medida, a história oral não só oferece uma mudança do conceito de história, mas, mais do que isso, garante sentido à vida de depoentes e leitores, que passam a entender a sequência histórica e se sentir parte do contexto em que vivem.

Os relatos orais são de grande importância para a história, pois se tornam uma fonte de “difusão do saber” e grandes fontes para a ciência em geral. Toda a oralidade da história pode trazer consigo vários significantes e significados, que respondem a várias necessidades de espaços e voltam a dar sentido a

uma cultura muitas vezes não compreendida (MEIHY, 1996).

Podemos concluir dizendo que eram crianças simples, de pais trabalhadores, que aprendiam a superar, produzir, crer, pedir em orações forças para a superação da realidade imposta. A migração representava a procura de algo melhor para o sustento da família e para a mudança de realidade. Assim, através dos relatos orais nos aproximamos dos aprendizados e das formações educacionais que eram oferecidos na dinâmica do período estudado. Contudo, concluímos que a cultura escolar do município foi moldada nas relações e na formação de uma infância condicionada, visando a formação de crianças sem voz e hábeis na execução do trabalho. O ensino e as disciplinas seguiam os movimentos da legislação de 1960-1980, com currículos vinculados à organização política e pública do governo. Por mais ditadora que fosse a educação, evidenciamos ainda a falta que a mesma fez na vida de alguns alunos e os desejos que ainda permanecem na memória daqueles que não puderam saber o que é ser aluno.

Buscar dentro dos olhares, dos relatos de uma fase marcada de representações tendo como foco a história do município e a infância, foi como mergulhar e sentir as traquinagens, as dores, as tristezas, as alegrias, enfim, a sensação de estar presente naquele momento histórico. Foi como viver as palavras do poeta Manoel de Barros (2013). Assim, não deixamos aqui somente palavras registradas, mas um grande sentimento de satisfação e encorajamento. Não aprendemos, apenas, a escrever, mas aprendemos a sentir, no olhar de cada entrevistado, uma vitória, assim como a que estamos sentindo agora.

Somos sujeitos da história e, portanto, produtores de cultura. A história continua, se constrói, reconstrói. Sem ponto final, quiçá reticências...

Referências

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2013.
- BRASIL, Pedro. **Vilhena conta sua história**. Vilhena: Gráfica Delta, 2000.
- CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- FERNANDES, Forestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 36. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2014.
- GOMES, Emanuel. **História e geografia Rondônia**. Vilhena: Gráfica e Editora Express, 2012.
- KRAMER, Sônia. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2012.
- MARTINS, Helen Arantes. **Traços da história da educação de Vilhena-RO: o migrante, a criança e a escola (1960-1980)**. 2015. 52 f. Monografia – Departamento de Ciências da Educação (DACIE), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Vilhena, 2015.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual da história oral**. 5. ed. São Paulo: Editora Loyola, 1996.
- MOURA, E. B. B. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 259-288.
- NÓVOA, Antônio. **História da educação**. Porto: Editora ASA, 2005.
- NÓVOA, Antônio. Por que a História da Educação? Petrópolis. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil** Vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 09-13.
- PAGNI, Pedro Angelo. **Biopolítica, arte de viver e educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.
- ROHDEN, Josiane Brolo. **A reinvenção da escola: história, memórias e práticas educativas no período de colonização de Sinop - MT (1973-1979)**. 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, 2012. Disponível em: <www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php?op=download&id=410> Acesso em: 14 fev. 2015.
- SÁ, Elizabeth Figueiredo. **De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado – História Oral**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

Recebido em: 27.08.2017

Aprovado em: 10.05.2018

Helen Arantes Martins é mestra em educação pelo Programa de Pós-Graduação – PPGDU/UNEMAT. Professora celetista da Universidade Federal de Rondônia. Pesquisadora/membro do grupo de pesquisa GEP (Grupo de Estudos Pedagógicos) e GEPRAM (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Migração), tendo em andamento a pesquisa: “De repente, Professor! Histórias de vida de Professores-Migrantes de Vilhena/RO: um olhar para a constituição dos saberes e fazeres docentes” ligados a UNIR. e-mail: aranteshelen@hotmail.com

Av: Benno Luiz Graebin, nº 3722. Bairro Jardim América, Vilhena/RO. Telefone: (69) 98425-9520.

Alceu Zoia é Doutor em educação. Professor adjunto da Universidade Estadual de Mato Grosso, professor e vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação – PPGDU/UNEMAT. Orientador na Linha de Pesquisa Educação e Diversidade. Membro do Corpo Editorial da Revista Educação, Cultura e Sociedade e dos Cadernos do CEACD. e-mail: alceuzoia@hotmail.com

Rua das Bilbérrias, 355. Jardim das Primaveras. Sinop/MT. Telefone: (66) 9999-4112.

SER BABÁ DO OUTRO LADO DO OCEANO: CUIDAR DOS FILHOS DE OUTRA FAMÍLIA, OUTRA LÍNGUA, OUTRA TERRA

■ CAROLINA CHAGAS KONDRATIUK

Doutoranda

Universidade de São Paulo

Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis

■ MARCOS GARCIA NEIRA

Universidade de São Paulo

RESUMO

O artigo apresenta os resultados da primeira fase de uma pesquisa que objetiva elucidar os processos educativos informais envolvidos no cuidado profissional doméstico de crianças em contextos migratórios, como estes são vivenciados no plano da corporeidade. Dentro do referencial teórico-metodológico da pesquisa biográfica em educação, constrói-se a partir de narrativas de vida de mulheres brasileiras que atuam ou atuaram como babás na França. Os corpos dessas mulheres, sensíveis à experiência de si, do outro e do mundo, carregam marcas da própria trajetória enquanto se ocupam dos corpos infantis sob seus cuidados. Assim sendo, seus relatos, permeados pela condição corporal, oferecem elementos valiosos para a compreensão de facetas até então inexploradas do cuidado profissional de crianças em ambiente doméstico, quando este é desempenhado num contexto de imersão em diferenças linguísticas, econômicas e socioculturais. A análise, desenvolvida a partir de uma perspectiva hermenêutica, lança luz sobre dinâmicas de aprendizagem implicadas no trabalho de cuidado doméstico de crianças nas quais o corpo é, ao mesmo tempo, receptor e vetor. Por fim, a escuta à sua voz abriu, para as colaboradoras, um espaço de formação de si, um convite a atribuir sentidos à existência e fortalecer a própria atuação no mundo.

Palavras-chave: Corpo. Educação Informal. Migração. História de Vida.

ABSTRACT

BEING A NANNY ON THE OTHER SIDE OF THE OCEAN: CARING FOR CHILDREN OF ANOTHER FAMILY, ANOTHER LANGUAGE AND ANOTHER LAND

The article presents the results of the first phase of a research that aims to elucidate the informal educational processes involved in professional domestic childcare in migratory contexts, as they are experienced in the corporeality plan. Within the theoretical and methodological framework of biographical research in education, it is based on biographical narratives of Brazilian women who work or worked as nannies in France. These women's bodies, sensitive to the experience of others and of the world, carry marks from their own trajectory while taking care of children's bodies under their responsibility. The narratives, therefore permeated by the corporeal condition, provide valuable insights for the understanding of unexplored facets of childcare work in domestic environment, when it is performed in a context of immersion in linguistic, economic and social-cultural differences. From a hermeneutic perspective, the analysis sheds light on learning dynamics implicated in domestic childcare work, in which body is both vector and receptor. Lastly, the listening to these women's voices opened a space for self-formation, as an invitation to attribute meanings to existence and strengthen their own power to act in the world.

Keywords: Body. Informal Education. Migration. Life History.

RESUMEN

SER NIÑERA DEL OTRO LADO DEL OCÉANO: CUIDAR DE LOS HIJOS DE OTRA FAMILIA, OTRA LENGUA, OTRA TIERRA

El artículo presenta los resultados de la primera fase de una investigación que objetiva elucidar los procesos educativos informales involucrados en el cuidado profesional doméstico de niños en contextos migratorios, como son experimentados en el plano de la corporeidad. Dentro del marco teórico y metodológico de la investigación biográfica en educación, está basado en narrativas biográficas de mujeres brasileñas que actúan o actuaron como niñeras en Francia. Los cuerpos de esas mujeres, sensibles a la experiencia del otro y del mundo, llevan señales de su propia trayectoria mientras se ocupan de los cuerpos infantiles bajo su responsabilidad. Por lo tanto, sus relatos, impregnados por la condición corporal, ofrecen elementos valiosos para la comprensión de facetas inexploradas del trabajo de cuidado de los niños en entorno doméstico, cuando es realizado en un contexto de inmersión en diferencias lingüísticas, económicas y socioculturales. El análisis, desde una perspectiva hermenéutica,

arroja luz sobre dinâmicas de aprendizagem implicadas en el trabajo de cuidado domestico de niños en las cuales el cuerpo es a la vez vector y receptor. Por fin, la escucha a su voz abrió, para las colaboradoras, un espacio de formación de sí, una invitación para asignar sentidos a la existencia y fortalecer su propio poder de actuar en el mundo.

Palabras clave: Cuerpo. Educación Informal. Migración. Historia de vida.

Introdução

Este trabalho se debruça sobre a experiência do exercício da função de babá vivida por mulheres em conjunturas de deslocamentos espaciais, linguísticos e culturais. Objetiva elucidar os processos educativos informais envolvidos no cuidado profissional doméstico de crianças em contextos migratórios, como estes são vivenciados no plano da corporeidade. A documentação de narrativas autobiográficas de mulheres brasileiras que trabalham – ou trabalharam, durante algum período da vida – como babás na França foi o caminho percorrido. A análise, tecida a partir da palavra dessas mulheres, buscou compreender as dinâmicas de aprendizagem entremeadas pela corporeidade colocadas em marcha nessa ocupação que, neste estudo, recebe destaque em relação a outras categorias do trabalho doméstico. O corpo da babá, corpo educado e corpo educador, desempenha simultaneamente o papel de receptor e vetor de aprendizagens, na medida em que se situa e rediz entre, de um lado, as experiências vividas ao longo de toda a vida e, de outro, a atividade profissional de cuidar de crianças em um contexto sociocultural e linguístico diferente de seu meio de origem.

Na intimidade de casas de outras pessoas, do outro lado do oceano, essas mulheres se ocupam de cuidar dos filhos de outra família, falantes de outra língua, com raízes em outra terra. A repetição do termo ‘outro/outra’ aponta para a existência de múltiplas camadas de

alteridade e diferenciação, com as quais elas se deparam quando saem de seu país de origem para trabalhar como babás. Diante desse quadro, o artigo parte de uma reflexão, pautada na fenomenologia, sobre o corpo na pesquisa biográfica, intitulada ‘ser babá, uma condição corporal’. O corpo é aqui compreendido como lugar de relação com o outro e com o mundo, nó de encontro entre coletivo e individual e, portanto, inevitavelmente presente nas dinâmicas de aprendizagem. Tal abertura oferece os elementos norteadores da análise que segue – melhor designada como interpretação ou leitura, já que esforço hermenêutico –, organizada em torno de três eixos: cuidar dos filhos de outra família, os filhos de outra língua e os filhos de outra terra. Assim, partindo da problemática motriz, a interpretação das narrativas de vida percorre as interfaces entre cuidado profissional de crianças em ambiente doméstico e vivências de aprendizagem e significação resultantes da travessia de fronteiras culturais, linguísticas e espaciais, por meio da compreensão do papel desempenhado pela corporeidade nesses processos.

Antes de explicitarmos os procedimentos metodológicos da pesquisa, é importante localizá-la dentro do quadro mais amplo dos estudos sobre migração e trabalho doméstico. Na contemporaneidade, a tecnologia dos transportes amplia as possibilidades de deslocamento e reduzem-se as distâncias pela

crescente velocidade. Essa nova conjuntura mundial traz consigo o estabelecimento de interações interculturais de nova natureza e em intensidade sem precedentes. Os movimentos migratórios engendram não apenas encontros entre pessoas, mas também entre os mundos construídos por sua imaginação, perpassada por elementos locais e globais, por imagens sobre o mundo, o Outro, por representações de gênero, nacionalidade etc. O emprego de mulheres brasileiras como babás em outros países constitui uma das paisagens fluidas e complexas formadas na atualidade pelo grande número de pessoas em movimento ao redor do globo (APPADURAI, 2004).

Significativo número de mulheres viaja de diferentes partes do globo em direção a países mais ricos. Chegando ao destino, encontram maior facilidade para trabalhar no campo do emprego doméstico que em outras áreas, em especial aquelas que preveem qualificações e formações específicas. Isso ocorre como se, para realizar tarefas ligadas à esfera domiciliar, bastasse ser mulher. Tal é a amplitude do fenômeno que a chamada globalização do trabalho doméstico vem sendo foco de pesquisas com abordagens sociais, históricas e políticas (CHAMOIX, 2004; HOCHSCHILD, 2004; ROMERO, 2013; IBOS, 2012; LAN, 2006). Tais estudos sobre trabalho doméstico e migração, dentre os quais uns tematizam o cuidado doméstico profissional de crianças de forma mais destacada da ampla categoria do trabalho doméstico que outros, oferecem elementos fundamentais para o debate sobre as questões de gênero e o lugar da mulher na contemporaneidade. A perspectiva biográfica permite uma via de entrada diferente e complementar, na medida em que propõe o acesso a conhecimentos produzidos pelos próprios sujeitos a partir de sua existência. No caso desta pesquisa, possibilita aceder aos saberes, reminiscências e significações das próprias mulheres, sujeitos

de vivências de deslocamentos geográficos, linguísticos e culturais, a partir de sua experiência de trabalho, como babás, em ambiente doméstico num país estrangeiro. Ao invés de falar sobre os sujeitos ou falar por eles, a pesquisa biográfica dedica-se a ouvir sua voz, numa narrativa que é sempre construída em relação (DELORY-MOMBERGER, 2017).

Por meio da pesquisa biográfica, nos propusemos a ouvir algumas dessas mulheres, de modo a acessar o território de sua subjetividade e de sua experiência pessoal. Ao mesmo tempo que se propõe a devolver para a sociedade saberes construídos em seu interior por alguns de seus atores, sujeitos sociais singulares, tal empreitada desempenha uma função fundamentalmente formativa, pois convida as colaboradoras a dar forma e sentido à sua existência. Cabe salientar que este estudo olha especificamente para a ocupação de babá, levando em conta suas particularidades em relação a trabalhos domésticos de outra natureza. Diferentemente da categorização que abarca babás, faxineiras, cozinheiras etc. sem distinção, consideramos as particularidades desse trabalho que trata essencialmente do estabelecimento de uma relação alicerçada no cuidado e na educação de crianças. Desse modo, o presente estudo insere-se no amplo campo da pesquisa educacional a partir de uma dupla entrada: por seu interesse pela temática praticamente inexplorada dos processos de ensino e aprendizagem envolvidos no cuidado doméstico de crianças e por se interessar pelo processo de biografização dos sujeitos, constituindo a narrativa de si como ferramenta de formação de si.

Procedimentos metodológicos

No desenvolvimento da investigação, seguimos os referenciais teórico-metodológicos da Pesquisa Biográfica em Educação, confor-

me fundamentos e práticas propostos por Delory-Momberger (2014) e apoiamo-nos nas contribuições da História Oral, especialmente na forma como foram organizadas por Meihy (1996, 2011). Os relatos orais de mulheres brasileiras que trabalham ou trabalharam como babás na França, construídos de acordo com os caminhos delineados por essas duas perspectivas, apresentam elementos valiosos para a articulação entre experiências vividas e (re) significadas pelo ato de falar sobre si e dinâmicas de aprendizagem informal em contextos complexos.

A história da História Oral está fortemente ligada ao movimento feminista, que encontrou nessa vertente uma potente ferramenta de valorização e legitimação da palavra de mulheres, até então desautorizadas como produtoras de saber (SHARPLESS, 2006). Suas vozes e seus saberes contribuíram para a criação de uma nova história, redefinindo os critérios acerca do que seria historicamente relevante. A busca da História Oral pelo empoderamento de minorias, cuja palavra não é ouvida ou levada em conta no âmbito acadêmico, vem ao encontro de nossa intenção de escuta à voz de babás. Este estudo reafirma a atualidade desse dispositivo excepcionalmente adequado para desvelar aspectos da experiência cotidiana de mulheres. As babás têm sido deixadas à margem no campo da pesquisa educacional, que ainda ensaia os primeiros passos para uma compreensão da dimensão formativa de seu trabalho, realizado no espaço abstruso dos lares.

O caminho de acesso às colaboradoras mostrou que, em terras distantes e tratando-se do emprego doméstico, as vias oficiais apresentam mais obstáculos que o caminho informal. Por tratar-se de trabalho desenvolvido em ambiente doméstico, a aproximação às profissionais do cuidado de crianças é significativamente dificultada. Diferentemente de profissões formalizadas e institucionali-

zadas em organizações como sindicatos, essa ocupação é predominantemente informal. Ao mesmo tempo, na definição de uma porta de entrada a esse universo, o contato com famílias empregadoras foi desde o princípio descartado, uma vez que as relações de poder e o sentimento de proteção à privacidade do lar dificultariam a interlocução. Frente a esse cenário, inicialmente, as agências de babás e as escolas de língua francesa que oferecem cursos especiais voltados a essas profissionais na França pareceram-nos vias de acesso interessantes. Entretanto, o andamento da pesquisa revelou novos empecilhos, pois, desde os primeiros contatos, tais instituições mostraram pouca efetividade no estabelecimento de uma ponte. Este é um dado significativo, que ressalta como, escondido na privacidade dos domicílios, o trabalho doméstico encontra-se em uma espécie de lusco-fusco, ainda insuficientemente conhecido e tematizado. Todavia, abriu-se uma possibilidade paralela extremamente frutífera, sobre a qual passamos a trabalhar.

O contato com brasileiras que vivem em Paris trouxe ao nosso conhecimento a existência de um grupo onde elas se organizam por meio de uma rede social. Em meio ao grande fluxo global de pessoas e de informação, recursos tecnológicos tornam-se uma via fundamental para a manutenção de laços de identificação que extrapolam uma localidade. Noções de pertencimento associadas a etnia, nacionalidade e vizinhança passam, desse modo, por um movimento de desterritorialização (APPADURAI, 2004). Com essa ferramenta, as brasileiras que vivem na França se mantêm vinculadas a elementos que remetem à sua terra natal, compartilhando mundos imaginados, mesmo estando espacialmente distantes delas. O grupo constitui-se uma comunidade virtual de apoio mútuo, tão importante longe de casa, que engloba desde a indicação a va-

gas de trabalho, o oferecimento de prestação de serviços variados, até a possibilidade de criação de laços de amizade. Uma publicação em tal grupo por parte de uma das integrantes, apresentando sucintamente nossa pesquisa, foi suficiente para que grande quantidade de brasileiras, que trabalham ou trabalharam como babás na região parisiense, nos procurasse. Ficou evidente a vontade de falar sobre a própria experiência por parte dessas mulheres.

A existência desse desejo de falar sobre si, tendo o anteparo de uma escuta interessada, remete à noção de que ter experiência não significa meramente ter vivido ou passado por. Com base em Dewey (1971), entendemos como experiência aquilo que se constrói por meio de uma narrativa sobre o experimentado e que, através da reflexão, o (re)significa, (re)constrói e articula. Poder falar de si é, nesse sentido, poder agir, pois a narrativa é o espaço mesmo onde o sujeito toma forma, onde ele constrói a si mesmo (DELORY-MOMBERGER; HESS, 2001). Aqui reside seu potencial emancipador, inicialmente descrito nas artes da existência por Foucault (2007) e extensamente desenvolvido, no campo específico da formação de educadores, por autores como Pineau (2006), Nóvoa (1994), Bueno et al. (2006), Passeggi e Câmara (2013). Dispositivos que conduzem o olhar do sujeito para si mesmo lhe devolvem o poder de refletir sobre a construção de si e de sua vida. Com o convite para contar suas vidas, foi aberto a essas mulheres um espaço para construir-se e reconstruir-se, atribuir sentidos à existência e fortalecer a própria atuação no mundo.

A Pesquisa Biográfica em Educação rompe com a ideia de coleta de dados como finalidade da entrevista biográfica. Não se trata de recolher informações, mas de estabelecer, em interação, um espaço de formação de si e de fortalecimento do poder de agir no mundo.

Em vista disso, o convite a babás para falarem sobre si, realizado no contexto de uma pesquisa acadêmica, bagunça providencialmente lugares instituídos e status atribuídos a cientistas/pedagogos(as) e babás. Tal convite, pelo posicionamento assumido na pesquisa, afirma a pertinência e a relevância dos saberes e experiências dessas mulheres, sujeitos sociais singulares, que não são mero objeto de um estudo, mas colaboradoras em sua construção.

A partir desse grupo inicial, estabelecemos as primeiras conversas, entrevistas informais, nas quais pudemos identificar as colaboradoras com as quais daríamos continuidade à pesquisa. Tendo em vista a problemática norteadora, essa definição obedeceu a critérios qualitativos ligados ao papel que a corporeidade ocupa em seu trabalho. Assim, nos interessamos particularmente por babás que, em sua prática, percebem o corpo infantil como 'algo mais' que um corpo que precisa simplesmente ser alimentado, mantido limpo e seguro até o momento de ser devolvido aos pais. Alice, Cecília e Emília¹ são profissionais em cuja relação com as crianças sob seus cuidados é notável a percepção de uma singularidade. Elas se distanciam da noção do cuidar como processo anônimo e percebem o corpo infantil como portador de histórias, sensibilidades, emoções e marcas identitárias. Do mesmo modo, endereçam-se a ele, na construção de laços, a partir de sua própria singularidade.

A análise que segue é tecida a partir da palavra dessas três mulheres, convidadas a contar sua história de vida. Os encontros resultaram em mais de 18 horas de narrativas, que foram gravadas, transcritas e encontram-se, atualmente, em fase de transcrição, conforme procedimentos descritos por Meihy (2011). Por meio desse processo, análogo à tradução entre

¹ Os nomes das colaboradoras, bem como das crianças e demais pessoas mencionadas nas narrativas, foram modificados para preservar sua identidade.

línguas, a narrativa oral é vertida em texto escrito buscando expressar os sentidos emitidos, não só pelas palavras, mas também pelos silêncios, entonações, ritmos, expressões faciais e corporais. Como aponta Mazé (2006), não existe consenso entre os historiadores orais sobre se e como deve ser feita a transposição do oral para o escrito. Enquanto alguns defendem a passagem literal dos sons captados pelo gravador para a linguagem escrita, outros encontram na transcrição uma solução para o desafio colocado pelo reconhecimento da existência de significados que excedem o que foi captado pelo gravador e que são veiculados por elementos não verbais, igualmente constitutivos e relevantes do aqui-agora do encontro entre pesquisador(a) e colaborador(a). A busca por uma maneira de transpor o falado para o escrito que seja, ao mesmo tempo, fiel ao momento concreto do diálogo e suficientemente fluida e clara para o leitor assemelha a transcrição a uma arte, mais que a um processo mecânico (PAGE, 2004). Alinhados a esse segundo posicionamento, buscamos a forma escrita que se aproximasse tanto quanto possível das narrativas orais fascinantes e cheias de vida que se deram em cada encontro.

Trechos das narrativas, particularmente relevantes para a compreensão da interface entre o cuidado profissional de crianças em ambiente doméstico, as vivências de aprendizagem e significação envolvidas na experiência migratória e o papel desempenhado pela corporeidade nesses processos, foram selecionados e analisados, ou interpretados, a partir de uma perspectiva hermenêutica. Podemos falar de três níveis de leitura: o próprio ato de contar, por parte das colaboradoras, é uma primeira leitura. No esforço de biografização, os sujeitos se engajam na tarefa de fazer sentido em cima de fragmentos de memória. Esforçam-se, destarte, em costurá-los na construção de uma narrativa de si. A percepção desse

movimento afasta radicalmente a ideia de um pretense relato objetivo dos fatos, sem, entretanto, perder-se em subjetivismo ou particularismo. Como esclarece Meihy (1996), o que interessa é justamente a experiência subjetiva do que foi vivido coletivamente. Trata-se de uma abordagem centrada na interface entre o individual e o social, segundo a qual o sujeito é entendido como ser social singular (DELORY-MOMBERGER, 2014). Se, de um lado, trata de uma dimensão particular e subjetiva, de outro, remete a planos mais amplos da coletividade e da vida social. Toda vivência individual se dá no interior de um espaço social compartilhado, em um tempo histórico que lhe dá contexto. Evidentemente, esse caráter coletivo e social também se faz presente na dimensão corporal da narrativa biográfica. Bernard (1976) frisa a propriedade relacional da corporeidade, quando nos lembra que o corpo com o qual vivemos não é jamais totalmente nosso. De Certeau (2002), por sua vez, aponta como mesmo nossos modos de vestir, comer, falar, andar etc. são atravessados por construções coletivas. Assim, ao falar sobre suas experiências corporais, essas mulheres se referem a conjuntos de saberes e representações compartilhados.

Na pesquisa biográfica, a leitura é vista como elemento ativo no processo de significação, logo, um novo nível de interpretação ocorre na tessitura da análise. A partir de um olhar também localizado, propomos uma leitura possível, construída com base no esforço de compreensão dos relatos, do estabelecimento de relações entre entres e deles com a realidade social em que foram gestados. O texto escrito, para o qual foram vertidas as narrativas orais, é sempre multidimensional e polifônico. Sendo assim, o produto dessa dupla leitura também será, finalmente, interpretado a partir da ótica de cada leitor, que lhe conferirá nuances e significações próprias.

Ser babá, uma condição corporal

Na locução ‘ser babá do outro lado do oceano’, ‘ser’ refere-se, primeiramente, a uma dimensão corporal da experiência, pois nossa presença no mundo se opera pelo corpo (MARZANO, 2008). Como assinala Le Breton, em *La sociologie du corps* (1992, p. 3), todas “as ações que tecem a trama da vida cotidiana, desde as mais fúteis ou menos perceptíveis àquelas que se desenrolam na cena pública, implicam o entremeio da corporeidade”.²

As narrativas biográficas a partir das quais se constitui o presente estudo são, portanto, essencialmente permeadas pela condição corporal. As palavras proferidas em voz alta pelas colaboradoras ao longo das entrevistas e vertidas posteriormente em texto escrito, tecem, em um esforço de biografização, uma história a partir de experiências e memórias que passam por seus corpos e neles se inscrevem. Cada uma dessas mulheres experimenta, elabora e atribui sentido ao trabalho doméstico de cuidado de crianças em um país estrangeiro a partir das cenas vistas, sons e palavras escutados, gostos, cheiros e toques sentidos. Suas narrativas são, portanto, relatos sensíveis, tingidos por marcas que vão da alegria à dor, do toque afetuoso ao estranhamento e rejeição ao outro e/ou pelo outro, do prazer do movimento na brincadeira infantil ao cansaço físico, do confronto com um novo mundo à saudade das relações deixadas para trás.

Na introdução da coletânea *Éprouver le corps*, Delory-Momberger (2016) traz importantes elementos para a reflexão sobre o papel da corporeidade na pesquisa biográfica. Apoiando-se na fenomenologia, principalmente nas contribuições de Merleau-Ponty, a autora propicia uma compreensão do corpo como espaço primeiro, sempre presente. Nele, vivemos a experiência de nós mesmos e dos outros em

meio à trama do mundo, onde tomamos forma. Ela define o corpo como

[...] não um lugar entre outros, mas o lugar onde se originam todas as experiências e para onde elas retornam, o fundo original sobre o qual se constrói a relação sensível e dinâmica da ‘minha’ presença [...] no mundo e frente ao outro, a ‘ancoragem’ [...] a partir da qual o mundo se desdobra para mim e onde ‘eu’ me desdobra no mundo. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 8-9)³

Falar sobre ser babá é, portanto, abordar experiências vividas no corpo carne, entendido como trama interconectada com o mundo e com os outros. O termo carne (*leibn*) é aqui empregado no sentido dado por Husserl (1998) e Levinas (1990), que designa o corpo vivido e sensível. A expressão corpo carne, em sua concepção fenomenológica, ajuda a superar a oposição entre corpo subjetivo, experimentado ‘de dentro’ e corpo objetivo, que pode ser estudado ‘de fora’, compreendido como ‘coisa’ ou ‘conjunto de órgãos’ (*körper*). Desse modo, aponta para uma conciliação entre os polos ter um corpo-objeto ou ser um corpo-sujeito. Se concebêssemos o corpo como o mecanismo descrito pelo discurso das ciências médicas e anatômicas (LE BRETON, 2008), nossa indagação disparadora perderia seu sentido. A questão que motiva esta investigação pressupõe o reconhecimento de que os corpos – das babás, das crianças, dos membros das famílias empregadoras etc. –, longe do pretense neutro e generalizado que só existe pela mágica operada pelas abstrações, não são meros dados naturais, nem tampouco se reduzem a qualquer espécie de matéria impessoal.

Não existem corpos sem marcas de memória, nem tampouco que não sejam perpassados por usos, códigos e significados compartilhados, tecnologias e políticas que determinam aquilo que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido, o que deve ser visto e o que deve

2 Tradução nossa.

3 Tradução nossa.

ser escondido, o que deve ser valorizado e o que deve ser adestrado, negado ou corrigido. Lugar de encontro entre o coletivo e o singular, o corpo pertence a populações e a sujeitos únicos, que recriam, reinventam, afirmam, negam, posicionam-se como pertencentes ou desviantes em relação a processos disciplinares e prescrições ligadas a categorizações de gênero, etnia, nacionalidade, geração etc. As narrativas de si não se dão, portanto, de maneira descolada de sua ancoragem corporal. Ao contrário, nas palavras de Santos (2011, p. 39), “a memória parte do corpo, habita o corpo, é corpo”.

As narrativas analisadas no presente estudo contam experiências de corpos femininos que receberam marcas, foram educados, cuidados, inseridos em contextos coletivos outorgantes de significado e pertencimento e que, na função de babás, passam a cuidar e educar outros corpos. Em seus primeiros anos de vida, foram também embalados, nutridos, ensinados, colocados em relação, e posteriormente ocupam a posição de fazê-lo em relação a outros corpos infantis. Os corpos infantis confiados aos seus cuidados possuem, outrossim, a particularidade de estarem inseridos em uma realidade em muitos aspectos diferente das condições originais. Com efeito, desempenhar esse trabalho significa estar dentro da casa de uma família, realizando profissionalmente a tarefa de cuidar de suas crianças, em um contexto nada ordinário, pois distante de suas raízes, com inúmeras diferenças do ponto de vista social, econômico, cultural e linguístico. As narrativas desvelam, não simplesmente a experiência de ser babá, corpo educado e corpo educador, mas de sê-lo do outro lado do oceano, com todos os níveis de deslocamento implicados nesse movimento de desterritorialização.

Como veremos, tal quadro nos coloca diante de processos de aprendizagem nos quais o

corpo é receptor e vetor. Em sua teorização sobre a transmissão cultural Wulf (2014) e Wulf et al. (2004) salientam o papel central desempenhado pela corporeidade, é por meio de uma aprendizagem ancorada no corpo e nos sentidos que os seres humanos assimilam e recriam as produções materiais e simbólicas das comunidades culturais em que participam. Tal compreensão nos convida a olhar para uma educação difusa, que se opera por meio de palavras, gestos, olhares, espaços, objetos aos quais se atribuem sentidos compartilhados, modos de organização do tempo, formas de alimentação, de higiene, de convívio etc.

Cuidar dos filhos de outra família

Cuidar de filhos que não são seus, em ambiente doméstico, é um desafio inerente ao ser babá, seja no próprio país ou em terras distantes. Entretanto, quando a via de entrada ao trabalho de guarda das crianças num país estrangeiro se dá pela mediação de uma agência de *au pair*,⁴ como foi o caso de Emília, outras representações são acessadas, gerando expectativas diferentes daquelas comumente associadas a um trabalho profissional, com relações claras entre empregador e empregado. Ela conta que seu projeto era ir à França para viver uma experiência de intercâmbio cultural, aprender a língua e os costumes locais, sendo acolhida por uma família como ‘filha’. Em contrapartida, teria a função de cuidar das crianças como ‘uma irmã mais velha’. Nessa configuração, acreditava que cuidaria dos filhos de pessoas que seriam, também para ela, como pais.

A agência vende muito essa ilusão de que você vai como fazendo parte da família. Então, eles

4 *Jeune fille au pair* é o termo usado na França para designar estudantes estrangeiras que, em um período de intercâmbio no país, são acolhidas por uma família, onde ocupam-se das crianças em troca de moradia, alimentação e auxílio financeiro.

vão te tratar como a irmã mais velha. Você vai ter, sei lá, um cuidado, uma família que te apoia. Acho que foi por isso que escolhi *au pair* e não qualquer outro intercâmbio. Porque eu vou estar completamente sozinha, mas eu vou ter uma família francesa. Essa era a ilusão mesmo.

No desenrolar de seu relato, Emília pontua inúmeros momentos em que essa expectativa inicial foi frustrada e como ela, gradativamente, precisou ser revista. Aos poucos, os acontecimentos desestabilizavam a representação de ser parte da família, e lhe sobrepunham a mensagem de que seu corpo tinha que ocupar, na casa, o lugar de empregada. Nem todos os espaços lhe eram destinados e o uso de seu tempo deveria atender a lógicas diferentes dos demais habitantes da casa. O signo crucial da diferença em relação aos laços familiares reside, em última instância, na percepção de que, em uma relação profissional, desagradados podem gerar uma demissão.

Então, a gente foi numa casa que eles alugaram onde tem os castelos e tudo. Estava toda a família, os outros irmãos do pai, outras crianças e tal. Isso foi, acho que alguns dias antes deles me mandarem embora. Mas, assim, eu estava tentando me sentir bem. Eles iam na piscina, eu ia junto. Eu estava tentando me sentir da família. [...] Então, [a demissão] foi uma coisa superchocante.

- Não, vamos conversar, eu posso melhorar.

- Não, a gente já decidiu, a gente já avisou as crianças.

Aí que eu me dei conta da gravidade: 'Meu Deus, já até contaram!'

- Já avisamos os avós. Avisamos a pessoa da agência e ela vai ligar para você hoje à noite, então, a gente vai deixar o telefone com você mais um dia.

Foi superdifícil. À noite, a mulher da agência me ligou. Eu comecei a chorar. Nunca ficava chorando com pessoas estranhas, mas ali era tão... eu não tinha ninguém conhecido! E aí o que eu faço? Não vou contar pra minha mãe, porque

se eu falar isso pra minha mãe, ela vai pedir pra eu voltar na hora.

A vivência de cuidar dos filhos na casa de uma família, sem, no entanto, pertencer a ela, trouxe para Emília dados de uma realidade dolorosa. Morar no mesmo lar, mas tendo uma porta de entrada separada, alimentos separados, não sentar junto aos demais na hora das refeições, não poder ter horários de lazer e de vida social foram algumas das dificuldades encontradas nas primeiras famílias, que levaram à tristeza e ao isolamento. A imagem das 'Cinderelas globais', evocada por Lan (2006) sintetiza de modo bastante expressivo a existência de barreiras de gênero, de diferenças sociais e de desigualdades globais dentro da privacidade de casas, quando estas se tornam local de trabalho de mulheres estrangeiras. O emprego de mulheres migrantes para cumprir os afazeres tradicionalmente associados ao feminino com frequência condiciona a liberação de uma mulher, para trabalhar fora ou dedicar-se a outras atividades, à opressão de outra. No corpo de Emília, o sofrimento materializou-se num expressivo aumento de peso, realimentando ainda mais o processo de tristeza e isolamento social, num ciclo vicioso. Aos poucos, inscreviam-se em seu corpo signos de novas identidades e diferenças, distantes daquelas vividas na terra natal.

Além disso, tal quadro provocou um afastamento da própria família, já que compartilhar as dificuldades enfrentadas com sua mãe acarretaria uma reação de proteção que colocaria fim ao projeto de vida traçado por Emília, quando decidiu morar na França. Ela não tinha intenção de voltar sem ter realizado aquilo a que se havia proposto. Segundo Sahoui (2017), no projeto migratório se entrecruzam as expectativas individuais daquele que empreende a viagem e as da família que fica no país de origem. Uma dimensão coletiva se soma ao projeto migratório pessoal. Para

Emília, recorrer à família brasileira sem antes conseguir ser bem-sucedida equivaleria a desistir de seu plano de crescimento. Com efeito, nos anos seguintes, ela conheceu outras configurações de trabalho que lhe ajudaram a se estabelecer no país.

Em muitos momentos, mais que cuidar dos filhos de outra família, de modo geral, ser babá significa cuidar dos filhos, especificamente, de outra mulher. Nas narrativas de Alice, Cecília e Emília é notável como as atribuições junto à criança e ao gerenciamento do trabalho da babá recaem majoritariamente sobre a mãe empregadora, sendo menor, porém não inexistente, a participação masculina nessas dinâmicas. Essa assimetria de papéis nos casais também foi observada por Ibos (2012), em seu estudo sobre as relações entre babás marfinenses e seus empregadores franceses. Tal quadro evidencia como o ambiente privado é atravessado por lógicas culturais que diferenciam não só o homem da mulher, mas também as duas mulheres entre si. Muitas dificuldades decorrem dessa condição, ganhando roupagens a depender da combinação única que se dá no encontro de duas mulheres: mãe e babá. Longe de mostrar estagnação diante delas, as narrativas revelam a mobilização de estratégias para a resolução de problemas e soluções criativas possibilitadas justamente por condições adversas e contextos desestabilizadores de modelos prévios. As babás, com seu repertório e inventividade, desempenham papel ativo na elaboração de significados enquanto se dedicam aos afazeres de cuidado dos pequenos, em aprendizagens que necessariamente passam pelo corpo. Nas etnopaíses do trabalho de brasileiras em casas francesas há um riquíssimo encontro de imagens sobre si, sobre o Outro e sobre o mundo, geradoras de tensões, evidentemente, mas também de trocas.

Quando as crianças sob seus cuidados não são suas, a alimentação é uma das primeiras

questões que se colocam. Montagem do cardápio, escolha dos ingredientes e modo de preparo são ações fundamentadas em um conjunto de representações bastante próprios de cada grupo. Na família em que trabalha, Alice se deparou com uma geladeira repleta de alimentos congelados, algo bastante diferente do ambiente em que foi criada:

A minha primeira dúvida era pra fazer o jantar. Quando eu cheguei nessa casa vi que todos os alimentos eram congelados. Todos, todos, mesmo os legumes. Então, isso pra mim foi um choque! Como alguém pode comer bem, comendo alimentos congelados? Mas ela [a patroa] me disse:

- Você sempre pode preparar o que você quiser.

Então, eu pensei: 'Como a minha mãe faria?' Aí eu sempre tento escolher coisas que são saudáveis, tento fazer coisas naturais. Eles comem de tudo! Eu posso fazer coisas bem brasileiras, com alho e cebola, que essas crianças não reclamam.

A pergunta 'Como minha mãe faria?' foi a estratégia adotada por Alice, uma mulher sem filhos, como forma de recorrer à própria bagagem diante dessa e de inúmeras outras situações cotidianas em que deveria decidir como agir com as crianças. Camufladas na pequenez do cotidiano, as artes de fazer (DE CERTEAU, 2002) materializam relações dinâmicas entre modos de agir prescritos e esperados e aqueles que caracterizam pequenas resistências, apropriações e releituras. É assim que as invenções do cotidiano devolvem aos sujeitos, em dinâmicas de negociação constante, a possibilidade de escapar à simples conformação passiva. No percurso de Alice, os modos de fazer ocasionam, eventualmente, alguns desencontros entre os sistemas de representação em jogo e demandam novas adaptações.

Eu sempre tomo café. Um dia, eu estava tomando café e o Hugo foi chegando:

- Eu posso tomar um pouco?

Eu achei normal, porque eu tomo café desde pequena. Minha mãe fazia pra mim mamadeira de café com leite! E eu dei um pouquinho de café pra eles. Dei pra o pequenininho, depois o grande quis também, eu dei também. Aí o Charles comemorou como se tivesse feito a coisa mais radical do mundo:

- Nooossa, essa noite eu vou contar pros meus pais que você me deu café!

Eu engasguei:

- Por quê? Você não pode tomar café? Criança aqui não toma café?

- Não, não. Só uma vez que eu experimentei o vinho do meu pai e, agora, eu experimentei café com você.

Nossa, então foi o equivalente a uma bebida alcoólica! Meu Deus! Eu fiquei com medo.

- Então vai ser o nosso segredo, tá bom? Você não conta para sua mãe que você tomou café.

- Tá, então não vou contar.

Ele não contou e eu também não dei mais.

As crianças não são impermeáveis aos hábitos do adulto que cuida delas, observando atentamente e aprendendo com suas formas de ser, falar e agir. Em algumas oportunidades, diferenças nos modos de fazer ordinários geram novas aberturas e o convívio íntimo acaba por propiciar a transmissão de saberes e valores. Wulf (2014) observa que essa espécie de transmissão se dá por processos miméticos cuja lógica obedece à ideia de modelo, e não de simples cópia. Não se trata de transmissão unilateral, mas de uma aprendizagem motivada pelo desejo da criança de parecer-se com o adulto, como forma de fazer parte dos processos culturais da sociedade em que vive, combinando criação e imitação. Isso significa que, nas aprendizagens assim perpetradas, as crianças exercem papel ativo para ressignificar e recontextualizar elementos trazidos pela babá estrangeira. Certa vez, quando escovava

os dentes depois de comer, Alice, que era observada atentamente por Charles, foi questionada:

- Mas por que que você escova os dentes agora?

- Porque, no meu país, a gente escova os dentes quando a gente se levanta e, em todas as refeições, a gente escova os dentes.

Aí ele ficou curioso:

- Mas e quando você não tá em casa?

- A minha escova fica na minha bolsa.

- É? A sua escova fica na sua bolsa?! Aqui a gente só escova o dente antes de dormir! – Ele ficou superespantado.

E quando a mãe chega muito tarde, ela pede pra que eu escove os dentes das crianças e que eu comece a preparar pra dormir, fazer brincadeiras mais tranquilas... Só que ele não gosta muito.

- Não, eu quero fazer com a minha mãe!

- Então eu vou escovar o dente com você.

Aí ele fica olhando como eu escovo os dentes... e quer fazer igual. Ele entra na brincadeira e faz. Nisso, eu ensinei que quando a gente escova o dente, a gente tem que colocar água na boca e jogar água fora. Ele disse:

- Não, não é assim que minha mãe faz, é de outro jeito! É só a pasta de dente que limpa os dentes.

Mas aí ele começou a fazer assim comigo. No outro dia, ele vai lá e conta pra mãe. E ela fala:

- Você pode fazer como você quiser. Se você quiser fazer como a Alice, você faz.

Agora ele faz como eu ensinei.

Tais experiências mostram como, com frequência, o encontro com o novo vai além de simples curiosidade, que se contenta com a constatação de diferenças, e ocorre de as crianças incorporarem novidades aprendidas com a babá em seu próprio repertório. Nas situações de alimentação e higiene citadas, dentre ou-

tras presentes nas narrativas, o encontro de corpos materializa o encontro de mundos. As noções de higiene e do que seria o corpo 'puro' ou 'limpo' variam de um grupo para o outro, de uma época para a outra, do mesmo modo que as noções de saudável ou prejudicial. Os julgamentos de bom ou mal aplicados em cada área da vida cotidiana, como higiene, alimentação e saúde, obedecem a lógicas diferentes, que modelam não somente os corpos que a elas obedecem, mas também sua sensibilidade (VIGARELLO et al, 2008). Em cada época e cultura, dispositivos deslocam os limiares da vergonha e da repulsa recriando socialmente o que é considerado distintivo ou civilizado. Assim, determinam sentimentos como o de repulsa, pautados num dado julgamento do que seria sujo, repugnante ou indigno, mas que são tomados como naturais por quem os experimenta. Nesse encontro de mundos, a casa é palco de apropriações em múltiplas direções. Se, por um lado, Hugo e Charles passaram a cuidar dos dentes como Alice, ela passou a tomar vitamina D para enfrentar os efeitos do inverno, como o pediatra havia receitado aos meninos.

Estas e outras experiências narradas abrem novas perspectivas a partir das quais podem ser vistas as paisagens do cuidado doméstico de crianças por mulheres migrantes, pois o banho, a alimentação, o brincar, a troca de roupas e a hora de dormir, entre outros momentos da interação cotidiana entre criança e babá, se configuram como situações de troca e aprendizagem. Longe de serem anódinas, as experiências que se inscrevem nos corpos, dando-lhes forma e sentido ao longo de toda a vida – incluindo aquelas mais habituais e corriqueiras, que para olhos desatentos poderiam ser consideradas banais, – fazem parte de processos formativos. De acordo com Soares (2004), o corpo é objeto de uma educação polissêmica, é texto em escrita constante, lugar onde se materializam códigos, práticas, compreensões

e valores da coletividade em que se insere. “Os corpos são educados por toda a realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento” (SOARES, 2004, p. 120).

A grande receptividade dos pequenos à bagagem cultural da babá foi igualmente sinalizada por Brites (2007), em seu estudo sobre o trabalho doméstico em lares brasileiros. A autora nota que tal abertura ocorre mesmo nos casos em que os pais mantêm uma postura de fechamento frente ao universo da empregada doméstica. Evidentemente, houve um favorecimento decorrente da postura receptiva adotada pela patroa de Alice. Tal abertura, entretanto, não elimina as tensões inerentes ao papel ambíguo de cuidar das crianças e, ao mesmo tempo, ser uma funcionária dentro da casa.

Eu já percebi que algumas das vezes que a mãe quer falar alguma coisa que não está boa no meu trabalho, ela fala pras crianças. Por exemplo, um dia eu deixei a geladeira da casa aberta. E como não é um lugar que eles vão frequentemente, estragou um pouco de comida. Ficou um dia aberto. Aí o mais velho me disse no outro dia:

- Ah, minha mãe pediu pra você olhar se você fechou a geladeira, porque ela teve que jogar um montão de comida fora!

É... Num outro dia, também, a moça que limpa a casa quebrou uma coisinha da pia e o pai criou um grupo no *WhatsApp*, eu, ele e a moça da limpeza, e perguntou quem tinha quebrado. Eu disse que não fui eu. Ela disse que não foi ela. E aí, num outro dia, o Charles perguntou pra mim:

- Você tira isso todo dia pra lavar a louça?

Então eu imagino que foi o pai que tinha falado com ele.

Cuidar dos filhos de outra mulher, quando esta é a patroa, e não alguém da família, uma amiga ou vizinha, traz particularidades importantes, já que remete a uma hierarquização

com base em marcadores que extrapolam a questão geracional. Esses e outros episódios narrados por Alice evidenciam a fragilidade da fronteira entre ser um adulto com autoridade em relação à criança e ser empregada da família. São momentos em que o menino se posiciona ocupando o papel de patrão. Isso ocorre como se, em algumas situações, o status de filho da patroa autorizasse a misturar ou inverter as relações entre criança e adulto. As diferenças de atributos entre o que é ser um ou outro ficam nebulosas e outra categorização se sobrepõe ao critério etário. Categorias identitárias das quais o corpo é suporte se interpõem e alternam no estabelecimento das relações com a criança cuidada. Quando isto ocorre em detrimento da autoridade da babá, opera-se uma didática da distância social. Outros estudos sobre o trabalho doméstico (BRITES, 2007; ROMERO, 2013; COROSSACZ, 2014; LAN, 2006) já abordaram essa temática, denunciando modos pelos quais algumas casas se transformam em ambiente socializador que naturaliza a desigualdade, trazendo para dentro de suas paredes uma estratificação pautada em categorias de gênero, classe, cor e etnia.

As narrativas trazem paisagens complexas, nas quais diferentes repertórios são mobilizados diante de situações desafiadoras. Cecília, outra colaboradora do estudo, também conta que as memórias do jeito de educar de seus pais estão bastante presentes em sua prática com Dan. Diferentemente do que ocorria com Alice, que formulava explicitamente a pergunta sobre como sua mãe faria, essa relação não se dava de maneira consciente, mas veio à tona durante a tessitura da narrativa.

Meus pais sempre foram muito brincalhões. Então, eu acho que, se eu tenho um lado mais engraçado, de às vezes fazer uma piada ou alguma coisa assim, isso vem deles. Com certeza, isso reflete, hoje em dia, em algumas coisas do

meu jeito. Que nem agora, trabalhando como *nounou*,⁵ eu vejo que eu organizo jogos com as crianças todas do prédio, né? Porque é um prédio que tem um pátio embaixo, então é ótimo! E isso é uma coisa que remete aos meus pais, assim, de pegar todas as crianças da vizinhança e propor:

- Ah, vamos fazer um jogo de vôlei!

E montar a rede e fazer o tal do jogo. Uma coisa que eles não se preocupavam era com a bagunça de receber as crianças! Eles organizavam esses momentos e tinham bastante disposição.

Além de identificar influências da própria experiência de infância em seu jeito de atuar com as crianças, a narrativa de Cecília revela o conflito que vive diante do desafio de encontrar, na condição de babá, formas de intervir adequadas. Ela aponta a existência de muitas diferenças em relação à atividade profissional que desempenhava no Brasil. Como psicóloga, diz ter construído a experiência de atender crianças no ambiente da clínica, onde tinha uma postura muito mais receptiva e observadora, totalmente diferente de ser babá e ter ela mesma que agir no dia a dia da casa. Os limites para essa ação estão dados, o tempo todo, pelo fato de ser a criança de outra família.

Um dia ele brincou com o *skate* numa vizinha, era uma sexta-feira e ele disse:

- Ai, eu queria um *skate*! Eu queria um *skate*!

- Ah, né, vamos ver, talvez um dia tu tenha. - Eu fui conversando com ele. - Mas tu pode usar o da tua amiga, ela te empresta.

Ele ficou uns 40 minutos brincando com o *skate* da menina. Na segunda-feira, quando eu cheguei na casa dele, já tinha um *skate*. Então ele é um menino que eles não deixam ficar no desejo. Tudo que ele deseja, ele já tem a resposta logo. É bem da modernidade. Assim ele está sempre com desejo, né? Sempre com um desejo novo. E aí eu disse:

5 Babá.

- Uê, um skate?!?

- Ai, eu ganhei esse *skate*...

- Nossa, que legal! Nossa, mas tu tem muita sorte! Tu sabe que tu tem muita sorte de já ter ganhado esse *skate*? Eu achei que tu ia ter que esperar atééé o Papai Noel... - daí eu comecei a fazer umas historinhas assim, pra ver se ele dá pelo menos um pouco de conta pra valorizar, né? E ele:

- É, né? Eu tenho sorte...

Ele não teve tempo pra isso. Nossa, era muito diferente na minha infância! Eu esperava o Natal, acho que por isso que eu falei no Papai Noel, né? Porque eu esperava o Natal e era, assim, o dia mais maravilhoso do mundo! Acordava no dia 25 e estavam aqueles presentes que o Papai Noel tinha ido de noite e a gente nem escutou, sabe? Então, eu penso na riqueza disso, de ficar esperando e de no outro dia acordar e ficar imaginando que o Papai Noel veio, deixou o que a gente queria e daí ficar curtindo muito aquele presente durante muito tempo. Porque o *skate* dele agora já está abandonado, né?

Essa passagem mostra, claramente, a diferença nas bagagens pessoais da babá e da mãe, em termos de valores, de projeto de formação para a criança e até mesmo de repertório de estratégias para manejar a educação dada a ela. Porém, é interessante observar como Cecília não fica paralisada diante desses contrastes. Ao contrário, ela encontra maneiras de estabelecer um diálogo com a mãe, de modo respeitoso e, muitas vezes, bastante sutil, mas que abrem uma via para que ela possa reavaliar algumas posturas. No caso do *skate*, por exemplo, ela conseguiu ajudar a mãe de Dan a perceber melhor a dinâmica de satisfação imediata que estava sendo criada.

Eu sei que na segunda feira ele foi andar com o *skate*. Quando a mãe dele chegou, a gente estava no pátio ainda brincando, aí ela veio conversar comigo, animada:

- Ai, tu viu que ele ganhou o *skate*?

- Sim, superlegal! - Daí eu disse - Ai, eu fico impressionada como ele é coordenado, né? Imagina, de sexta... Sexta-feira foi a primeira vez que ele andou de *skate* e olha como ele já está andando em pé agora! - Ele já estava até conseguindo virar assim com o *skate*, sabe?

Ela ficou espantada:

- Mas ele andou de *skate* sexta-feira?!?

- Sim, a Anne emprestou pra ele e ele ficou um tempão aqui no pátio brincando. Ainda, eu fui pegando na mão dele pra ajudar.

- Ele me falou que ele não andou, por isso que...

Enfim, ela percebeu que ele usou a história como se tivesse passado muita vontade. Coitadinho, né? Todo mundo tem *skate* e ele não. Ele quer muito e não pode andar...

Com o tempo, o olhar de Cecília vai sendo reconhecido e valorizado na dinâmica familiar, de modo que, em seu papel de babá, vai se estabelecendo uma parceria com a mãe. Além de oferecer novos dados à patroa, intervenções diretas com o menino mostram como Cecília, de forma bastante cuidadosa, encontrou uma via para caminhar nesse terreno delicado de cuidar do filho de outra mulher dentro de sua própria casa. Sua atuação com Dan se dá sem negar nem invadir o espaço da mãe, sem desautorizá-la, mas, ainda sim, abrindo para ele um outro ponto de vista.

Depois eu falei com ele também, né?

- Ai, eu fiquei um pouco pensando, né? Que tua mãe disse que tu falou pra ela que tu não tinha andado de *skate* e tu andou. Lembra que a gente andou juntos?

Daí, ele dá uma risadinha um pouco sem graça.

- Mas por que será que tu precisou falar isso?

Vou conversando assim pra tentar ajudar ele. Eu acho que tá ajudando um pouco, sabe?

Contando como, ao cuidar, a babá também educa, Cecília contribui para a desconstrução da cisão entre cuidar e educar, tão recorrente

nos discursos sobre esse trabalho doméstico. Os trechos das narrativas acima expostos colocam imediatamente em questão a representação bastante difundida – e que provavelmente toma parte no silêncio sobre as babás no campo da Educação – de que a babá ‘só cuida’ da criança, sem participar de sua educação, que ficaria a cargo de outras instâncias como a família e a escola. Mas a inserção de uma mulher brasileira atuando como babá no seio de uma família francesa ainda traz consigo os efeitos da desterritorialização de um elemento fundamental na constituição das interações: a língua.

Os filhos de outra língua

Quando babá e criança falam línguas diferentes, a constituição da relação entre ambas passa por caminhos, muitas vezes, pouco usuais. As diferenças linguísticas, inerentes ao contexto do trabalho de cuidar de crianças em casas de família em um país estrangeiro, trazem à tona, nas narrativas das colaboradoras, diversos obstáculos originados dessa situação. Nas trajetórias de todas elas, é marcante a presença de caminhos pelos quais se constituem os laços de afetividade e autoridade, estratégias criativas que possibilitam a comunicação cotidiana, formas não verbais de linguagem que podem ser mobilizadas na troca de significados e experiências.

Na relação entre babá e criança, diferentes tipos de linguagem não verbal são mobilizados, como os gestos, a mímica, as entonações da voz. A expressividade do corpo foi decisiva na experiência de Cecília. Ela conta que, no dia da entrevista para conseguir o trabalho, terminou a conversa certa de que não seria contratada, pois nem os horários ela havia conseguido entender sem que Marine, a mãe de Dan, os escrevesse num papel. Após a conversa, Marine propôs a Cecília que ficasse meia

hora com o menino. Nessa ocasião, a linguagem do corpo desempenhou papel central e a ligação entre os dois se estabeleceu pelo jogo de futebol. Depois do relato feliz do menino para a mãe, Cecília foi contratada apesar da barreira da língua.

Frequentemente o caráter abstrato e cognitivo da linguagem nos faz esquecer que a corporeidade é central também na fala. Articulação, entonação, emissão envolvem a participação orquestrada de músculos, órgãos e sistemas do corpo. Mesmo tendo um bom domínio do francês, por estudos realizados ainda no Brasil, Emília vivenciou dificuldades no estabelecimento de vínculos de afeto e de autoridade na relação com as crianças. Ela conta, por exemplo, que as crianças de uma das famílias em que trabalhou zombavam de sua pronúncia, dizendo que ela não estava dizendo *merci* (obrigado), mas sim Messi (o jogador de futebol). A voz é emanção corporal que existe sempre em relação (LE BRETON, 2011). A tessitura da voz e sua qualidade, para além das palavras, é suficiente para gerar situações de estranhamento frente ao outro, quando sua voz é categorizada como estranha, diferente, fora da norma. Em outras ocasiões, Emília experimentou obstáculos de compreensão da língua viva, com suas nuances e especificidades nos usos de cada grupo e região.

No início, você não consegue muito se comunicar. Eu não sei nem como as pessoas vêm sem estudar nada, porque tem muita gente que vem sem estudar, sabe? Só sabe falar *abajour* e *bonjour*. E eu que tinha estudado e tudo, mas eles falam mais rápido, têm a linguagem familiar, é complicado pra entender as palavras... Então, sempre tinha uma certa confusão. A forma de se vestir era diferente e até o nome que eles davam pra roupa, não sei se é porque eles eram do norte, se é porque eram da *campagne*,⁶ mas era assim. Tinha um tal de *maillot* que não era o *maillot* de banho... A única família em que eu ouvi falar isso foi essa. Era *maillot de corps*, que

6 Campo.

era tipo a camiseta pra pôr antes de tudo. E na hora de ajudar as crianças a se vestir eu ficava perdida:

- *Maillot de corps?! O que que é isso?*

Tarefas básicas tornam-se quase intransponíveis pela falta de domínio do código próprio àquele contexto. Para Emília, as dificuldades nesse quesito localizavam-se na pronúncia e no domínio de vocabulário específico. Todavia, como ela mesma pondera em seu relato, muitas mulheres chegam com dificuldades mais importantes. Foi o caso de Alice. Ela, que só tinha acompanhado uma vez a babá antiga, a quem substituiu, no momento de buscar os meninos na escola, viveu uma grande provação no primeiro dia sozinha:

No primeiro dia em que fui buscar na escola, eu fiquei completamente perdida com as crianças. Eu não sabia o endereço da casa e não conseguia ligar pros pais e perguntar, porque a gente não conseguia se comunicar muito bem. Nossa, eu fiquei um tempão andando com as crianças! Eles ficaram muito cansados! Falavam, mas eu não entendia. Até que eles tocaram numa casa e pediram pra dona pra fazer xixi. Só aí que fui descobrir o que era que eles estavam pedindo, porque eu nem sabia como era pedir pra fazer xixi em francês. Nada, nada, nada, nada.

A incompreensão absoluta foi dando espaço a interações cada vez mais complexas. No início, Alice usava desenhos. Ao mesmo tempo, aprendia a língua local com as crianças, a imersão no país e as aulas de francês.

Com essas primeiras crianças foi um desafio, porque eu não falava nada de francês, tinha três meses que eu estava aqui. Eu não falava nada e eles já tinham uma babá brasileira, mas também não entendiam muito. Primeiro dia eu já pensei: 'O que que eu vou fazer pra conseguir realizar o meu trabalho?' Então eu criei desenhos. Foi a primeira coisa que eu fiz. Eu sabia que as minhas obrigações iniciais eram: pegar na escola, dar banho, fazer jantar, colocar o mais velho pra fazer o dever, mas ele fazia sozi-

nho, e depois brincar com as crianças até a hora que os pais chegassem. Então eu fui fazendo os desenhos. Eu desenhava a atividade e o número que ia aparecer no relógio. Na hora, chamava eles e mostrava. E aí com o tempo, eles foram me ensinando a falar. Eu aprendi o básico e aí fui conversando, brincando e aprendendo mais.

O desenho funcionou para Alice, Charles e Hugo, como código compartilhado, pedra de roseta para aproximar dois mundos. Ela conta que, aos poucos, os pequenos também aprenderam um pouco de português. Algumas palavras habituais e músicas foram incorporadas ao cotidiano da casa, restrito ao círculo formado pelos três. Foi o caso, por exemplo, de uma música infantil brasileira que passou a marcar a hora do banho, nomeando as partes do corpo. Palavras como orelha, testa, coxa e pé foram assim incorporadas ao vocabulário dos dois francesinhos. A desterritorialização da língua, da etnia, da noção de pertencimento, fez com que esses elementos se espalhassem através das fronteiras nacionais, criando situações como essas, em que vemos, também no âmbito da linguagem, as casas se tornarem palco de aprendizagens interculturais. Essas aprendizagens, vivenciadas por adultos e crianças e ancoradas no corpo, se desenrolam entre jogos, mímicas e desenhos. Quando a voz, esse "fino filete de sentido mesclado de sopro"⁷ (LE BRETON, 2011, p. 217) entra em cena, as aprendizagens estendem-se, ainda, para os domínios da língua francesa e da língua portuguesa. Cabe agora olhar para como as mulheres agentes desses processos, habitantes de um lugar longe de suas raízes, experienciam em seu corpo a condição da vida em deslocamento.

Os filhos de outra terra

Foram aviões que transportaram os corpos femininos de Alice, Cecília e Emília em direção às

7 Tradução nossa.

famílias cujos rebentos lhes seriam confiados. Poltronas minúsculas, espaço milimetricamente delimitado, comida duvidosa, efeitos da cabine pressurizada e do oxigênio rarefeito são algumas das experiências corporais do trajeto. Em suas *Notas sobre o peso e a velocidade dos corpos*, Sant'Anna (2001) reflete acerca de alguns dos impactos sobre a experiência humana provocados pela incorporação do trem, do automóvel e, mais tarde, do avião à paisagem natural. Por um lado, olhares positivos viram tais inovações como favorecedoras de uma espécie de libertação do homem em relação à sua geografia e sua história, constatando a inegável ampliação de horizontes e possibilidades. Por outro, críticas denunciaram uma operação de abstração do caminho percorrido. A tentativa de traçar uma trajetória que se aproxima o máximo possível da linha reta, em busca da rapidez ótima na passagem de um ponto a outro, faz desaparecerem paisagens. A eficiência do deslocamento pretere as experiências sensoriais no espaço. Se o viajante consegue olhar por uma das pequenas janelas – o que nem sempre é possível no apertado ambiente das poltronas e telas – a terra é vista do alto como uma maquete de pequenas linhas e pontos.

No destino, os efeitos do percurso se somam às impressões da chegada em um ambiente desconhecido, como conta Emília:

Quando eu saí do avião ali no Charles de Gaulle [...] Eu nunca tinha ido sozinha pra outro país. Já viajei várias vezes, mas nunca sozinha. E eu não conseguia falar direito, acho que por medo. É muito medo, no início. E aí depois de passar na polícia ainda fiquei em dúvida... 'Será que ainda tem outra polícia?' Porque eles só olharam se tinha visto e tchau. Mas eu achava que ia ter um controle de fazer mil perguntas e tal [...] Depois tem que pegar as malas, mas onde que é? Sempre acontece isso comigo aqui, ainda hoje. Qual esteira você tem que pegar a mala? Aí você espera um tempão e... 'Ai essa aqui não era, era a outra!' Aí, você fica vendo aqueles números,

sem saber [...] 'Mas é pra qual lado?' Eu tentava falar com as pessoas e ninguém muito que ajudava. Então, todo esse negócio do avião foi muito tenso. E a minha mala ainda veio com uma rodinha quebrada, então, ia toda torta. A maior mala, porque eu vim com duas. E eu superatrasada: 'Meu Deus, vai que a família não vai mais estar lá, vai que foram embora!'. Mas quando eu cheguei estavam as crianças com a plaquinha escrito 'Emi'. Eles ficaram felizes, aí fomos no carro, a gente parou num lugar pra comer e tal. Quando chegamos na casa o pai até falou:

- Ah, você pode dormir tranquila, você deve estar cansada.

Realmente, no dia seguinte eu fui acordar era umas 3 da tarde!

O acolhimento deu-se pela família encontrada por intermédio da agência, porém, a sensação de familiaridade mostrou, mais tarde, grande fragilidade e foi sendo suplantada por marcadores de diferença e pela delimitação de seu espaço como funcionária. A experiência corporal de estar longe de casa passa também pela necessidade de carregar as próprias coisas consigo. Roupas e objetos necessários à manutenção do corpo precisam ficar como anexos, acompanhando a condição de nomadismo. Cada vez que saía de uma família, nas experiências que não deram certo, a vivência de Emília era marcada pela mala.

Eu fui fazer minha mala e guardei tudo. Eu lembro da sensação que, quando eu fiz a minha mala no Brasil pra vir, era aquela mala grande e tal, mas eu pensava: 'Não, eu tô fazendo essa mala, mas vai ser fazer agora e só vou fazer de novo daqui um ano.'

Era muito assim, só daqui um ano que eu vou ter que guardar tudo de novo, mas ali foram três semanas e eu já fazia a mala. E tantas outras vezes que eu tive que fazer de novo! E minha mala com a rodinha quebrada...

Com o medo de estar sozinha em terra estranha, sem conhecidos, sem ter para onde

voltar, já que o emprego era também a moradia, a cada demissão Emília via-se de novo desamparada: sem celular, sem computador, sem conhecer a cidade, sem saber como seria a próxima família... A bagagem aparece nessas passagens da narrativa como único algo realmente seu, até encontrar o próximo pouso. Quando ela era despedida, somava-se a toda essa angústia a dificuldade material de transportar as malas durante o intervalo até a próxima casa. Bagagem pesada e difícil de carregar, lembrando o tempo todo que não se é de lá.

[...] Era essa coisa dos prédios antigos de Paris. Tem uma parte que tem aquele elevador dourado, cheio de espelhos, todo bonito, com aquele apartamento de um andar inteiro e aí eles têm acesso com elevador pra todos os andares e tal. E na parte *da chambre de bonne*⁸ é a escadinha de empregada, redondinha, estreitinha. E, assim, pra ir até lá, quando eu cheguei, eu estava com a mala quebrada, todo mundo me ajudando e tal. A gente entrou pela parte do elevador, eu fui pelo apartamento e de lá era tipo um andar só ou dois de escadinha. E todo mundo estava me ajudando e tudo. Eles foram queridos nos primeiros dias. [...] Pra ir embora, foi a mala mais rápida que eu fiz na vida, porque eu não sabia quanto tempo ia levar pra eu descer com tudo aquilo sozinha. E eu com um monte de roupas pra aguentar o frio de outubro/novembro: camisa de gola alta, aí outra camisa de lã grossa, outra blusa de lã, mais um casaco. Essa mãe até tinha me dado um casaco de lã dela, bem bonito, que ela não usava mais, comprou outro e me deu. E eu, agasalhada daquele jeito, tinha que descer com todas as malas. 'Meu Deus, vou suar tudo!' Aí eu desci com a primeira mala pequenininha e o casaco e pensei: 'Se alguém roubar, já era, vai ficar aqui mesmo'. Trouxe todas as malas suando. Eram seis andares pela escadinha da *au pair*. Eu desci cada mala de uma vez. Eu descia alguns degraus, daí tinha que virar a mala assim, porque não cabia o ângulo e aquele peso... Às vezes, eu tentava ir meio que deslizando, só que se soltava demais

8 Quarto de empregada.

o troço caía. Nossa, era uma coisa tão louca que eu ficava: 'Não posso pensar, não posso pensar', cansada e o braço estourado, 'não posso parar pra pensar nada agora, não posso chorar.' Eu estava anestesiada.

Momentos como esse revelam a fragilidade da condição de deslocamento daquele que vive no entrelugar, que habita uma terra sem realmente fazer parte dela. Lugar da experiência, da relação consigo e com o mundo, o corpo carrega o peso e a leveza de uma casa que não se fixa mais em um espaço definido, da condição de não ter para onde voltar, da incerteza e da liberdade de uma vida em movimento. A permanência no novo país depende de um conjunto de fatores. Mesmo quando se tem um visto para morar e trabalhar, existem outros papéis importantes na constituição de uma vida em outra terra. Cecília é formada em Psicologia e atendia num consultório em sua cidade natal, mas ir para a França significou recuar grandes passos nesse percurso.

Semana passada, eu recebi a resposta que o meu diploma não foi validado. Só vai ser validado quando eu acabar o *mémoire*.⁹ Com o *master*¹⁰ a minha graduação em Psicologia passa a ser reconhecida, só que eu tenho Especialização no Brasil, eu estudei nove anos lá. O *master*, o *mémoire* são nulos perto dos trabalhos que eu fiz lá. Sábado foi o dia que eu peguei a correspondência, foi um dia triste. Foi um dia de 'puta merda', sabe? Eu entendo, deve ser superdifícil validar diploma de fora, a partir de papéis ali que tu olha, né? Mas o que me deixou mais assim é que a gente tá sempre nas mãos de algum outro. Outro que vai te dar a resposta se tu tá bem aqui, se tu não tá bem, se tu tá legal, se tu não tá legal, se tu tem papel, se tu não tem papel. Foi difícil de receber a resposta. Eu tive que ir no Correio pegar e fui pruma praça pra abrir. Quando eu abri o papel, já comecei a chorar. Tinha umas pessoas ao meu redor e ficaram me olhando. E eu: 'Ai, meu Deus do céu, que vergonha, mas enfim... rale-se! Preciso chorar!'

9 Trabalho de conclusão de Mestrado.

10 Mestrado.

Em sua história, Cecília fala da angústia de sentir-se nas mãos de um outro, a quem cabe legitimar e validar, o tempo todo, quem ela é e que lugar ocupa. No próprio país, onde cada um nasce e cresce, esse processo vai sendo construído ao longo de toda a vida, de modo que, em dado momento, certas conquistas estão consolidadas e não precisam mais ser provadas. Na ausência de reconhecimento de sua formação, o trabalho de babá foi a opção acessível escolhida, entre outras como ser vendedora ou garçomete, para ser desempenhada enquanto seu diploma não era validado. Cecília fala dessa escolha como algo positivo, enxergando nela uma preparação para atuar futuramente como psicóloga no país, uma vez que propicia a imersão numa realidade cultural tão diferente da sua. Dentro das casas em que trabalha, como babá de Dan e como *baby sitter* de três irmãos que habitam no mesmo condomínio, ela pode conhecer, de dentro, o ambiente familiar francês, tendo uma experiência intensa com seus hábitos e costumes, que dificilmente seria adquirida de outro modo.

Ao longo da construção de suas narrativas de si, as colaboradoras refletem sobre os próprios percursos e se envolvem num esforço de interpretação e elaboração de significados para o experienciado como babás em terras francesas. Fica saliente, nessas reflexões, a presença de uma figura de liberdade nos projetos pessoais de morar fora do país. Nas palavras de Emília:

Sempre morei com minha mãe, tinha minha vida segura. E aí, você está num outro país, você não sabe nada, não tem ninguém pra te dizer o que fazer. É ótimo, porque você é totalmente livre e é também muito interessante porque você perde totalmente todas as suas referências. É uma insegurança, dá um medo, mas ao mesmo tempo dá uma liberdade, porque aí você pode fazer e criar quem você quer ser de novo.

Orientadas por essa ideia de liberdade, Alice, Cecília e Emília significam o trabalho de babá como etapa constitutiva de um caminho com objetivos maiores. A estada dessas mulheres como babás em lares franceses faz parte de um projeto pessoal de crescimento, e não de uma realidade imposta pela luta pela sobrevivência. Nossas colaboradoras desempenham o trabalho doméstico como ocupação-ponte e não ocupação-gueto, conforme a categorização proposta por Romero (2013). Essa distinção permite localizar se esse tipo de trabalho, socialmente pouco valorizado e malremunerado, ocupa um papel transitório ou definitivo na vida de quem o executa. Nos três casos, elas encontraram barreiras transitórias para entrar em outros setores melhor remunerados, executando o serviço doméstico como etapa de um caminho traçado com perspectivas de crescimento.

Tal figura de liberdade, norteadora das histórias dessas mulheres, também encontra formas de expressão no plano da corporeidade. Na narrativa de Alice, sua experiência aparece materializada, de forma marcante, no percurso do trato com os cabelos.

Aqui eu posso sair do jeito que eu quero! Lá todo mundo ficava falando que eu tinha que alisar o cabelo, que não era bonito cabelo enrolado... Eu alisei meu cabelo a vida toda. Desde 9 anos minha mãe alisa meu cabelo. [...] Ela passava o pente com aquela força toda e doía, amarrava, assim, puxando bem repuxado. Aí ela me levou no salão e pediu pra alisar. Eu lembro que era um produto com um cheiro bem ruim mesmo, horrível. Eu não gostava do meu cabelo liso, mas eu tinha que aceitar aquele cabelo porque era o cabelo que minha mãe queria. Eu preferia ele natural, mas pra ela o meu cabelo assim era juba de leão, ela falava. Na escola também, quando eu tentava deixar meu cabelo natural sempre tinha alguém falando:

- Ah, mas não é muito padrão, você tem que fazer chapinha pra ficar bonita.

Quando eu vim pra França, eu ainda fiz a progressiva e cheguei com o cabelo liso. Um dia, eu decidi: 'Não quero mais.' Aí eu fui, cortei meu cabelo mais curto do que ele está hoje e falei 'agora eu quero meu cabelo natural.' Me aceito do jeito que eu sou, saio com a roupa que eu quero. Não fico mais me preocupando. E o que as pessoas falam aqui é totalmente o contrário do Brasil. Todo mundo acha bonito, acham diferente. Porque é uma coisa que normalmente não tem aqui.

Ao lado do que Alice expressiu em palavras, um dos momentos de entrevista foi ocasião de um episódio bastante expressivo. Estávamos numa pracinha, aonde ela leva os meninos nos dias de sol. Charles e Hugo brincavam de colocar flores amarelas e soprar sementes brancas nos cabelos de Alice, cujos cachos ficaram cobertos pelos adornos improvisados. Todos riam e se divertiam. Sem querer ou saber, eles ilustraram e agregaram vida a uma trajetória de ressignificação do cabelo como marca identitária da mulher brasileira.

Considerações finais

O fluxo de pessoas ao redor do globo acontece, na atualidade, em escala e intensidade sem precedentes. Nesse contexto, as casas de outros se tornam, com frequência, locais de trabalho para mulheres migrantes, muitas delas encarregadas do cuidado das crianças. Elas vivenciam experiências migratórias entre a amplitude da vida num país estrangeiro e a intimidade da vida particular dentro do ambiente doméstico. Neste estudo, colocamos em relevo o trabalho de babá em sua especificidade, pois ao mesmo tempo que se aproxima dos demais campos profissionais relativos às tarefas domésticas por aspectos como a (des)valorização social e econômica, o trespassamento por tensões relativas a representações de gênero, classe e etnia, a ausência de regulamentação das relações profissionais, entre outros, dis-

tingue-se deles pela centralidade da relação adulto-criança na caracterização de sua natureza. Nessa relação, a questão dos processos educativos se impõe de maneira incisiva: que aprendizagens se dão em ambientes domésticos que empregam uma mulher estrangeira para atuar no cuidado das crianças?

As narrativas de Emília, Alice e Cecília revelam que cuidar dos filhos de outras famílias no interior das casas onde vivem significa participar de sua educação. Ao trazer esses elementos, o conjunto das narrativas indica a necessidade de superação da visão que tenta separar cuidado de educação na definição da função da babá. Entretanto, as narrativas também mostram que as aprendizagens informais vivenciadas nesses contextos não se limitam à experiência da criança, mas se estendem a todos os sujeitos envolvidos nas interações. Trata-se de aprendizagens, vivenciadas por adultos e crianças, que encontram ancoragem no corpo, passando, portanto, pelos sentidos e pela *mimesis*.

Nas palavras de nossas colaboradoras, a experiência migratória confere colorações particulares ao exercício da função de babá. Tais narrativas elaboram experiências encarnadas, no sentido de serem vividas no corpo carne, que têm lugar em uma situação bastante particular: por meio delas verteu-se em palavras a experiência de cuidar de filhos que não são seus, em uma língua diferente da sua, com raízes em uma terra distante de suas próprias origens. O desafio de cuidar de filhos de outra família, inerente à tarefa da babá, ganha novas roupagens quando vivido em um país estrangeiro. Os relatos de Alice, Cecília e Emília mostram situações de conflito geradas pelo fato de uma outra mulher, mãe da criança, ser alguém de outra cultura, alguém com quem os laços não são familiares, mas sim profissionais, alguém com bagagens e visões de mundo diferentes. Interessantemente, tais confrontos

são expostos como propiciadores de desestabilização de modelos prévios, busca criativa de soluções e desenvolvimento de novas configurações possíveis. Composto mais um plano de alteridade, temos o mergulho numa língua estrangeira no contexto íntimo das casas de família. Cuidar dos filhos de outra língua origina novos obstáculos, que por sua vez motivam a busca de caminhos alternativos para o estabelecimento de laços de afetividade e autoridade, de estratégias inovadoras para a comunicação cotidiana.

A presença de babás brasileiras em lares franceses compõe, destarte, paisagens extremamente ricas em interações interculturais. Nas interações entre babá, criança e família, se educa e se aprende em processos nos quais o corpo é vetor e receptor. Se, de um lado, podemos identificar aprendizagens ocultas ou subliminares, como aquelas inscritas no plano de uma didática da distância social, por meio das quais são marcados lugares e significados distintos aos corpos que habitam/trabalham na casa, outras espécies de aprendizagem se interpõem. Formas de agir, de se cuidar, se alimentar, se vestir e ver o mundo fazem circular noções de higiene, alimentação, beleza e saúde que moldam tanto os corpos como as sensibilidades. Modos de fazer camuflados na pequenez do dia a dia trazem à tona o aspecto criativo e abrem aos sujeitos a possibilidade de pequenas resistências na invenção do cotidiano. No plano das trocas linguísticas, a babá aprende com as crianças e vice-versa, no amplo leque de linguagens corporais que vão do gesto à emissão da voz, do jogo de futebol ao vocabulário da língua portuguesa, do desenho com giz de cera à pronúncia parisiense.

A entrada nesse universo pela via da pesquisa biográfica possibilita o acesso a saberes e experiências vivenciados por sujeitos sociais cuja voz tem sido deixada à margem. No jogo do poder cultural, grupos dominantes elabo-

ram e divulgam representações pretensamente universais. Qualquer representação pertencente às culturas alheias, caso se distinga da cultura dominante, receberá menor carga valorativa. A representação do outro constitui-se por uma mínima seleção de características presentes, cujo objetivo é apenas lidar com sua presença na esfera pública, sem conhecê-lo de fato, sem ter de enfrentar um contato mais intenso e conhecer seus pormenores, sutilezas etc. Trata-se de uma visão estática que submete o outro à cultura autora da representação. É nesse jogo que os grupos que detêm o poder simbólico de definir o que é válido afirmam para si a condição de identidade, de normal, de padrão a ser seguido, representando o outro como o diferente, algo a ser corrigido ou deixado à margem das decisões sociais (NEIRA; NUNES, 2009).

O ato de dar a palavra às protagonistas desse universo vai, portanto, na contramão daquelas manifestações culturais que divulgam uma identidade cultural como superior, cujas narrativas submetem o outro à condição de inferior, bárbaro ou primitivo. A pesquisa autobiográfica destaca não só os conhecimentos e as práticas sociais dos grupos dominados, em especial, mulheres, negros e povos da América Latina, como também suas histórias de luta. Valoriza e reconhece a diversidade identitária da população e proporciona o ambiente necessário para que as narrativas de todos sejam efetuadas com base na própria cultura, de forma a relatar suas condições, dificuldades, estratégias de resistência e superação.

Finalmente, é importante considerar a dimensão formativa da própria pesquisa biográfica levada a cabo com mulheres brasileiras, babás na França. Frente ao perceptível desejo de falar sobre e compartilhar suas vidas, a escuta proporcionou um espaço de construção e reconstrução de si, respondendo a uma busca de sentidos para a existência e de um

sentimento de poder agir. Falando sobre si, essas mulheres puderam compartilhar as soluções criativas elaboradas, face aos problemas vivenciados em seu corpo-carne. Puderam, ainda, significar o trabalho de babá na França como etapa de crescimento e de busca por liberdade. Por fim, puderam desconstruir e enfraquecer as noções que historicamente menosprezam o papel do trabalho doméstico, mostrando como, longe de se limitar a um trabalho meramente braçal ou mecânico, ser babá exige competências em nada inferiores àquelas ligadas a ocupações social e economicamente mais valorizadas. Sem a pretensão de esgotar o tema, nosso estudo abre a possibilidade de férteis desenvolvimentos no campo da pesquisa educacional, uma vez que a dimensão formativa do trabalho doméstico de cuidado de crianças não é suficientemente reconhecida, nem tampouco explorada.

Referências

- APPADURAI, Arjun. Disjuncture and difference in the global culture economy. In: LECHNER, Frank J.; BOLI, John. (Orgs.). **The Globalization Reader**. 2. ed. Malden, Oxford, Victoria: Blackwell, 2004.
- ATELY-VOL, Marie-Willye. **Corps Tout-Monde**. Paris: Téraèdre, 2017.
- BERNARD, Michel. **Le corps**. Paris: Jean-Pierre Delange, 1976.
- BRITES, Jurema. Afeto e desigualdade: gênero, geração e classe entre empregadas domésticas e seus empregadores. **Cadernos Pagu**, Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, n. 29, p. 91-109, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n29/a05n29.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2017.
- BUENO, B. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, mai./ago. 2006.
- CHAMOUX, A. F. (Org.). **Domestic service and the formation of european identity: understanding the globalization of domestic work, 16th-21st centuries**. Bern: Peter Lang, 2004.
- COROSSACZ, Valeria Ribeiro. Relatos de branquitude entre um grupo de homens brancos do Rio de Janeiro. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, n. 105, p. 43-64, 2014.
- DE Certeau, M. **A invenção do cotidiano, artes de fazer**. V. 1. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **De la recherche biographique em éducation: fondements, méthodes, pratiques**. Paris: Téraèdre, 2014.
- _____. (Org.). **Éprouver le corps: corps appris, corps apprenant**. Paris: Érès, 2016.
- _____. Aula ministrada no curso **Questions théoriques/Questions de recherche**, na Maison des Sciences de l'Homme da Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité, 2017.
- _____; HESS, Remi. **Le sens de l'histoire: moments d'une biographie**. Paris: Economica, 2001.
- DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade V. II: O uso dos prazeres**. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- HOCHSCHILD, A. R. Le nouvel or du monde. **Nouvelles questions féministes**, Lausanne, Suisse, Antipodes, 23(3), p. 59-74, 2004.
- HUSSERL, Edmund. **Méditations cartésiennes: introduction à la phénoménologie**. Paris: Vrin, 1998.
- IBOS, Catherine. **Qui gardera nos enfants? Les nou-nous et les mères**. Paris: Flammarion, 2012.
- LAN, Pei-Chia. **Global Cinderellas: migrant domestics and newly rich employers in Taiwan**. Durham, London: Duke University Press, 2006.
- LE BRETON, David. **La sociologie du corps**. Paris: PUF, 1992.
- _____. **La chair à vif: de la leçon d'anatomie aux greffes d'organes**. Paris: Éditions Métailié, 2008.

- _____. **Éclats de voix: une anthropologie des voix.** Paris: Éditions Métailié, 2011.
- LEVINAS, Emmanuel. **Autrement qu'être ou au-delà de l'essence.** Paris: Le Livre de Poche, 1990.
- MARZANO, Michela. (Org.). **Dictionnaire du corps.** Paris: PUF, 2013.
- MARZANO, Michela. **Penser le corps.** Paris: PUF, 2008.
- MAZÉ, Elinor A. The uneasy page: transcribing and editing Oral History. In: CHARLTON, Thomas L. et al. (Orgs.). **Handbook of Oral History.** Lanhan: Altamira Press, 2006. p. 237-273.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabiola. **História oral: como fazer como pensar.** 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura.** São Paulo: Phorte, 2009.
- NÓVOA, A. Relação escola – sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. et al. (Orgs.). **Formação de professores.** São Paulo: UNESP, 1994. p. 19-40.
- PAGE, S. El participante invisible: el papel del transcriptor. **Revista História Oral,** São Paulo, Núcleo de Estudos em História Oral, v. 7, n. 1, p. 61-75, 2004.
- PASSEGGI, M. C.; CÂMARA, S. C. X. Memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. In: SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C.; VICENTINI, P. P. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação.** Curitiba: CRV, 2013. p. 29-47.
- PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma pesquisa-ação-formação existencial. **Revista Educação e Pesquisa,** São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, mai./ago. 2006.
- ROMERO, M. Nanny Diaries and Other Stories: Immigrant Women's Labor in the Social Reproduction of American Families. **Revista de Estudos Sociais,** Bogotá, Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, n. 45, p. 186-197, jan. 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2013000100015&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 28 mar. 2017.
- SAHOUI, Sofiane. Mesa redonda **Acueillir, être accueilli,** organizada por Le sujet dans la Cité, Paris, no 27e Salon de la Revue, nov. 2017.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea.** São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- SANTOS, Andrea Paula dos. Corporeidades, oralidades e discursos de memórias frente às tecnologias de informação e comunicação. **Revista Oralidades,** São Paulo, Núcleo de Estudos em História Oral, Universidade de São Paulo, ano 5, n. 10, p. 31-52, jul./dez. 2011.
- SOARES, Carmen Lucia. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, Carmen Lucia. (Org.). **Corpo e história.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 109-129.
- SHARPLESS, Rebecca. The history of Oral History. In: CHARLTON, Thomas L. et al. **Handbook of Oral History.** Lanhan: Altamira Press, 2006. p. 19-42.
- VIGARELLO, Georges et. al. Prefácio à história do corpo. In: _____. **História do corpo: da Renascença às Luzes.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 7-14.
- WULF, Christoph. Mimesis et apprentissage culturel. **Le Télémaque,** Presses Universitaires de Caen, n. 15, p.123-136, jun. 2014.
- _____. et al. **Penser les pratiques sociales comme rituels: ethnographie et genèses de communauté.** Paris: L'Harmattan, 2004.

Recebido em: 30.11.2017

Aprovado em: 25.07.2018

Ser babá do outro lado do oceano: cuidar dos filhos de outra família, outra língua, outra terra

Carolina Chagas Kondratiuk é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, Laboratório CIRCEFT (Centre Interuniversitaire de Recherche "Culture, Éducation, Formation, Travail"). e-mail: ckondratiuk@usp.br

FEUSP Av. da Universidade, 308 - Cep.: 05508-040 Cidade Universitária - São Paulo/SP, Brasil. Telefone: (11) 99297-1254

Marcos Garcia Neira é Doutor em Educação. Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Líder do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GEPEF). e-mail: mgneira@usp.br

FEUSP: Av. da Universidade, 308 - Cep.: 05508-040 Cidade Universitária - São Paulo/SP, Brasil. Telefone: (11) 98132-1182

DIÁRIOS E INVENTÁRIOS COMO PROCESSOS FORMATIVOS EM DANÇA

■ NEILA CRISTINA BALDI

Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO O presente texto discute o uso de diários de bordo e de inventários pessoais na formação do(a) artistadocente de dança. A partir dos relatos de estudantes de cursos de graduação em Dança, o artigo mostra as narrativas produzidas por estes e como estas são (auto) formativas. Para isso, o texto apresenta os conceitos de artistadocente e corpografias. Posteriormente, discorre sobre o uso de diários de bordo e de inventários pessoais. A presente discussão tem como principais aportes teóricos Fortuna (2012), Wegner (2011), Dominicé (2010) e Josso (2004). A partir da perspectiva de que criamos corpografias, o texto mostra como o trabalho com essas narrativas releva processos formativos e como a escrita das mesmas proporciona a construção do conhecimento como experiência e a formação de um(a) artistadocente reflexivo(a).

Palavras-chave: Dança. Autobiografia. Diário. Inventário pessoal.

ABSTRACT **LOGBOOKS AND INVENTORIES AS TRAINING PROCESSES IN DANCE**

This academic paper aims to discuss the use of logbooks and personal inventories in the formation of the dance artist. From the reports of undergraduate students in Dance, the article shows the narratives produced by them and how they are (self) formative. For this, the text presents the concepts of teachingartist and bodygraphies. Subsequently, it discusses the use of logbooks and personal inventories. The present discussion has as main theoretical contributions Fortuna (2012), Wegner (2011), Dominicé (2010) e Josso (2004). From the perspective of creating bodygraphies, the text shows how the work with these narratives emphasizes formative processes and how the writing of them provides the construction of knowledge as experience and the formation of a reflective artist.

Keywords: Dance. Autobiography. Logbook. Personal inventory.

RESUMEN **DIARIOS E INVENTARIOS COMO PROCESOS FORMATIVOS EN DANZA**

El presente texto académico discute el uso de diarios de a bordo y de inventarios personales en la formación del artista de danza. A partir de los relatos de estudiantes de cursos de graduación en Danza, el artículo muestra las narrativas producidas por éstos y cómo éstas son (auto) formativas. Para ello, el texto presenta los conceptos de artista y corpografías. Posteriormente, discurre sobre el uso de diarios de a bordo y de inventarios personales. La presente discusión tiene como principales aportes teóricos Fortuna (2012), Wegner (2011), Dominicé (2010) e Josso (2004). A partir de la perspectiva de que creamos corpografías, el texto muestra como el trabajo con esas narrativas relevan procesos formativos y cómo la escritura de las mismas proporciona la construcción del conocimiento como experiencia y la formación de un (a) artista reflexivo(a).

Palabras clave: Danza. Autobiografía. Diario. Inventario personal.

A formação do(a) artístadocente¹ de dança dá-se nos mais diferentes espaços-tempos, não se circunscrevendo apenas à formação universitária – até porque, nosso processo formativo é sempre um *continuum*. O(A) futuro artístadocente constrói modelos e formas de agir em todas as suas etapas formativas – desde o ensino não formal, em escolas de dança, no seu fazer em companhias de dança ou na graduação em Dança – Licenciatura ou Bacharelado. Em diversos destes espaços-tempos formativos, há o uso do diário de bordo – também denominado, por algumas pessoas, como diário de campo. A escrita de si, os inventários pessoais – que narram histórias de vida e suas relações com a dança, a arte e o movimento – também são comuns em processos criativos – aqueles que se utilizam da autobiografia para a concepção da obra artística. Ou seja, são dois instrumentos utilizados na dança, em alguns espaços-tempos formativos.

Mas como esses instrumentos podem ser

¹ O termo será explicado no subitem: Espaços-tempos formativos do(a) artístadocente de Dança.

usados em processos formativos de artistas-docentes em graduações de Dança? Qual a potencialidade dos diários e dos inventários pessoais? O presente texto discute o uso dos diários de bordo e dos inventários pessoais em cursos de Licenciatura em Dança, ou seja, nos processos formativos de futuros(as) artístadocentes. Os relatos aqui discutidos foram levantados no período de 2013 a 2017, em dois cursos de graduação em Dança – um na Bahia, onde lectionei; outro no Rio Grande do Sul, onde agora atuo – com estudantes de segundo ao quinto semestre – a depender do componente curricular. Foram escritos em disciplinas eminentemente práticas – como Técnicas Corporais e Estágio de Criação – bem como teórico-práticas, como Práticas Educativas, Didática da Dança e Metodologia do Ensino da Dança. Em algumas ocasiões, a mesma turma esteve comigo em mais de um semestre, em outro componente curricular. Portanto, são cinco turmas, que variavam de cinco a 14 alunos(as), na faixa-etária por volta dos 20 anos – com uma ou outra pessoa mais velha. As escritas

dos(as) estudantes foram analisadas, principalmente, a partir de Fortuna (2012), Wegner (2011), Dominicé (2010) e Josso (2004).

Para abordar a referida discussão, o texto conceitua os termos *artistadocente* e *corpografias* – para melhor entendimento da abordagem aqui apresentada – bem como expõe sobre o uso de diários de bordo e inventários pessoais na área da dança e, mais especificamente, na graduação. Por fim, aponta como estudantes de graduação de Dança enxergam(se) (n)esses instrumentos (como) formativos, bem como discute descobertas escritas nesses instrumentos.

Espaços-tempos formativos do(a) *artistadocente* de Dança

O(A) artista da dança forma-se em diferentes espaços-tempos. Sua trajetória formativa dá-se tanto em espaços formais quanto não-formais. Dá-se, inclusive, no seu fazer artístico. O(A) professor(a) de dança também se forma nos mais diversos lugares. Em comum, nos dois casos, a formação não está circunscrita a um espaço-tempo ou ao ensino formal. Assim como acontece com o(a) professor(a) – de qualquer área – o(a) artista da dança ou professor(a) de dança tem contato com sua profissão muito antes de sua formação profissional.

Durante muito tempo – até a emergência das faculdades de dança, e mesmo com elas, esta prática ainda se dá – o(a) professor(a) de dança ou o artista da dança formava-se nos anos de estudos dedicados a esta arte, em uma analogia de mestre para discípulo. Ou seja, a partir, principalmente, do ensino não-formal, das escolas de dança. Isso significa que ele(a) aprendia o seu ofício fazendo-o: aprendia a dançar dançando e, depois de muito tempo dançando, virava bailarino(a) ou professor(a). No caso da docência, algumas vezes dava-se ao fim da carreira como artista.

Neste tipo de formação havia, na maior parte das vezes, lacunas. O(A) bailarino(a), por exemplo, aprendia a ser intérprete, mas poucas vezes se aventurava a ser também criador(a) e, assim, um(a) artista no sentido de produtor(a) de arte. Por outro lado, no caso do(a) professor(a), a lacuna dava-se no sentido pedagógico. A pessoa tinha o conhecimento técnico da dança – havia aprendido uma dança específica, como *ballet*, *jazz* etc. e sabia como executá-la – mas raramente tinha noção de como ensinar. Segundo Marques e Brazil (2014), esse tipo de formação provocava a reprodução da pedagogia da cópia, do *laissez-faire*, da técnica vazia, uma vez que este profissional acabava por copiar o modo de fazer do(a) seu(sua) professor(a).

A emergência dos cursos de graduação em Dança – no Brasil, a partir de 1956, com a Universidade Federal da Bahia (UFBA) – pode ajudar a começar a preencher estas lacunas. São diversos os cursos que, em seus projetos pedagógicos, se propõem a formar um(a) *artistadocente*. Sobre esta questão, Wosniak (2017, p. 5) afirma que:

Artista e professor não são profissões antagônicas, mas também não são sinônimas, embora, uma não negue a outra. Os cursos de graduação em dança no país têm adotado a perspectiva da complementaridade, ou seja, uma habilitação complementa a outra.

Mas o que diferencia um(a) *artistadocente* de um(a) professor(a) de dança? Strazzacappa (2012, p. 65) diz que o(a) professor de dança não precisa ser artista fora da sala de aula:

[...] precisa ter sensibilidade para a dança. Ter visto dança, sentido dança, exercitado a criação em dança. O professor não precisa vivenciar a dança profissionalmente, mas precisa dançar para compreender seus conteúdos, sua importância e a sua expressão. (STRAZZACAPPA, 2012, p. 65)

Ou seja, não precisa ser *a priori*, um(a) bailarino(a) profissional, mas tem que ter vi-

venciado a dança, dançado. Morandi (2010) também coaduna com a ideia de Strazzacappa (2012), lembrando que o conhecimento pedagógico é importante, mas há a necessidade de aprofundamento das especificidades da linguagem da dança, pela prática. Não é possível que eu ensine dança sem saber dançar, mas também não é necessário que eu seja uma bailarina excepcional para ser professora de dança. Mas aqui as duas autoras estão falando do(a) professor(a). E o (a) artistadocente?

Icle (2012, p. 18) diz que o professor-artista (termo utilizado por ele) não precisa produzir fora da escola (ou fora do espaço formativo), mas onde atua como artistadocente. “Lá, na escola, com os alunos, ele precisa ser artista, assumir o processo criativo que lhe permitirá fazer de seus alunos, alunos-artistas”. Diz ele:

O professor-artista não seria uma soma de professor mais artista. Ele seria 100% artista e 100% professor. Não se trata de uma volta à tradição de se aprender arte com um artista. Mas longe de assumir o papel distanciado de quem acompanha o trabalho de seus alunos, ele próprio, deveria produzir, criar no espaço da escola o seu espaço de criação, desenvolver o seu processo poético e fazer participar os estudantes dessa escola. (ICLE, 2012, p. 17-18)

Pensamento semelhante tem Marques (2014, p. 235-236), que chama este(a) profissional de artista/docente:

[...] o artista/docente, tal qual proponho, não se configura como um professor que dança, ou que mantém uma carreira artística paralela às suas atividades docentes. O artista/docente é, tampouco, um artista que ensina nas horas vagas de seu trabalho artístico. [...] o artista/docente constitui-se no hibridismo, assim como a dança e a educação. O artista/docente é aquele que, numa mesma proposta, dança e educa: educa dançando e dança educando, consciente das duas ações fundidas que exerce.

A partir do exposto, considero que o hífen que separa as duas palavras não faz sentido. Seria, portanto, artistadocente ou professorartista. Como estamos falando em arte e não em qualquer processo pedagógico, considero ainda que o melhor termo seja artistadocente – a arte à frente da docência.

Antes de avançar, mais uma vez recorro a Icle (2012, p. 12), para outra ressalva: “a dimensão pedagógica é inerente à arte e, com efeito, não existe processo criativo que não contenha em si uma dimensão pedagógica”. Desta forma, temos então artistasdocentes em processos artísticospedagógicos. A partir dessas premissas, a construção de um espetáculo de dança – em uma companhia, dentro da escola ou a partir de um curso livre – é um processo artísticospedagógico de dança.

Também é importante ressaltar que nossos processos formativos são um *continuum*. Estamos sempre nos formando, nos mais diversos espaços-tempos. Portanto, todos os processos artísticospedagógicos pelos quais passamos, ao longo de nossas vidas, são processos formativos no nosso vir a ser (ou não) artistasdocentes. Diversas pesquisas na área da educação mostram que os(as) alunos(as) tendem a repetir (e ou se inspirar em) procedimentos de seus professores e professoras. Na área da dança, autoras como Fortin (1998) e Woodruff (1999) também relatam que os processos formativos em dança influenciam os modos de proceder daqueles(as) que os vivenciaram. É lógico que ao longo de nossa existência passamos por diversos processos artísticospedagógicos e filtramos aquilo que gostamos ou não, aquilo com o qual nos identificamos ou não. Mas estes processos irão ajudar a tecer nossas corpografias. E, no caso dos(as) licenciandos(as) em Dança, aparecerão em seus inventários pessoais, em seus diários de bordo, em seus modos de dançar, ensinar dança etc.

Corpografias

Em alguns campos e áreas do conhecimento – como a Educação Somática, a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, a Autobiografia, a Dança entre outros – há o entendimento de que temos inscrições – marcas do vivenciado – assim como escrevemos na gente e nos outros – produzimos marcas. Zanella (2011, p. 9) diz que os acontecimentos que “[...] tocam cada sujeito, vão sendo registrados corporalmente, encaminhando toda uma maneira de assimilar, sentir e interagir com o mundo a sua volta.” Ou seja, o que vivemos nos toca – nos inscreve – e também acaba por ajudar a produzir outras marcas – escrever.

Jacques (2008) chama de Corpografias Urbanas uma cartografia realizada pelo e no corpo, a memória urbana inscrita no corpo, o registro da sua experiência da cidade. Ou seja, as inscrições. Mas não apenas temos marcas, também as produzimos. Por isso, refiro-me a corpografias como as escritas e inscritas corporais como um todo, às memórias corporais – no entendimento de que o corpo não é só a constituição física, mas o eu-sujeito.

E como estas corpografias podem emergir? Ou como tomamos consciência delas? De acordo com Staccioli (2005, p. 58 apud FORTUNA, 2012, p. 182):

[...] Como se sabe, a autobiografia refere-se às várias formas de escrita de si e a grafia é tudo isso que deixa um traço, um signo. Assim, de acordo com Staccioli, as histórias de vida podem ser ‘traçadas com a pena ou a palavra, através de expressão corpórea, da música, da dança, do jogo, das imagens’, sendo que ‘os signos traçados podem ser encorpados ou etéreos, bidimensionais ou tridimensionais, duradouros ou fugazes’.

Ou seja, ao dançarmos, podemos também acessar nossas corpografias. E, no caso dos processos formativos em dança, elas são inúmeras, inclusive os modos de pensar-fazer

dança, de ensinar, de criar etc. Uma vez que, como lembra Oliveira (2011, p. 125-126): nas narrativas – e aqui eu me refiro ao movimento dançado – “[...] percebemos os deslocamentos de sentidos numa trajetória pessoal e profissional, bem como os movimentos identificatórios”. Portanto, as corpografias de licenciados(as) em Dança podem emergir tanto no movimento dançado quando na escrita – de diários de bordo, inventários pessoais etc.

Diários e inventários pessoais na dança

Na dança, os diários de bordo são cadernos, blocos de anotações que, na maioria das vezes, acompanham processos criativos. São chamados, em alguns casos, de diários de campo. Ou seja, são registros de processos criativos quando a pessoa está em período de montagem de espetáculos. Estes registros são comuns em companhias de dança contemporânea que se utilizam de processos colaborativos, ou seja, em que a criação da coreografia não nasce apenas do(a) diretor(a) ou coreógrafo(a), mas também dos(as) intérpretes que, neste caso, são chamados(as) também de intérpretes-criadores(as) ou criadores(as)-intérpretes. Os diários, nestes casos, servem para que o(a) intérprete-criador(a), a partir de suas anotações, aprofunde as questões do processo de criação da cena.

No entanto, os diários não são tão comuns como registros de aula – no ensino não-formal. Nas escolas de dança, não é uma prática fazer anotações em diários sobre o processo de ensino-aprendizagem. Mas estes registros têm sido utilizados em algumas práticas corporais ligadas à Educação Somática ou em aulas práticas de cursos de graduação em Dança. Nestes casos, na maioria das vezes, servem para que o(a) professor(a) tenha acesso às subjetividades do(a) aluno(a) no processo de construção

do conhecimento de uma técnica de dança específica ou de um processo de criação. Poucas são as vezes em que o diário é pensando também para o(a) aluno(a) como parte do seu processo formativo. E, nestas ocasiões:

[...] essas anotações são um exercício de si de duplo uso, identicamente aos *hypomnēmata* de que fala Foucault: uso para si mesmo, como forma de assimilação e retenção do que foi vivido em cada encontro, e uso pelo outro – no caso, pela pesquisa e por seus possíveis leitores [...]. (FORTUNA, 2012, p. 188, grifo da autora)

Ou seja, servem para o(a) aluno, que não apenas registra, mas compreende seu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que serve para o(a) professor(a) entender o processo pelo qual o(a) aluno(a) constrói o seu conhecimento em dança, expressa-o, bem como acessar questões subjetivas que concernem a este processo.

Na prática da dança – em processos artísticos-pedagógicos – assim como na prática docente em geral, muitas vezes realizamos ações sem parar para pensar nelas antes. “Neste tipo de situação, o conhecimento não precede a ação, mas, sim, está na ação” (CONTRERAS, 2012, p. 119). Mas, por outro lado, muitas vezes, pensamos sobre o que fazemos enquanto estamos fazendo, a chamada reflexão na ação. Ora, os diários podem servir como instrumentos para esta reflexão na ação. E mais que isso, para esta reflexão na ação na formação do artistadocente e durante a sua prática artísticopedagógica. Aqui, portanto, há outro uso do diário:

A escrita dos diários autobiográficos envolve o processo de contar a história de sua própria vida. Uma das diferenças entre teorização normal, ou cotidiana, do professor e a escrita sobre suas próprias experiências, pensamentos e sentimentos, é que esta última demora muito mais tempo. Há mais tempo para observar e refletir sobre o que se escolhe para ser contado. (HOLLY, 1995, p. 101 apud OLIVEIRA, 2013, p. 231)

Proponho o uso dos diários tanto em disciplinas predominantemente práticas, voltadas para as técnicas corporais, quanto também para as teórico-práticas, como as relativas à didática, metodologia e prática educativa em dança, ocasiões em que os(as) alunos(as) iniciam suas incursões na docência. Os diários dos(as) meus(minhas) alunos(as) são cadernos de anotações sobre as aulas, em que relatam percepções, dúvidas, sensações sobre o processo. A ideia não é registrar as aulas, os exercícios propostos, mas sobre como está sendo o processo. Neste sentido, o diário pode ser escrito imediatamente ao final da aula, mas também se pode *escreverdançando* – enquanto dança, registra o que ocorre, o que lhe move, o que sente etc. Ou até mesmo depois da aula, quando algo lhe faz rememorar a vivência da aula. Ou seja, o diário pode ser escrito durante, ao fim das aulas ou depois. Neste sentido, o diário de bordo:

[...] é capaz de capturar e expressar o processo formativo. É uma narrativa múltipla, de natureza biográfica, situada nas relações entre o aprender e o viver, que dá acesso não somente aos conhecimentos de seu autor, mas, principalmente, aos significados a eles atribuídos e às suas circunstâncias, permitindo compreender o modo como esses significados se constroem e interferem na reconfiguração da sua identidade. (SÁ-CHAVES, 2005 apud FORTUNA, 2012, p. 187)

Nas minhas aulas – de componentes curriculares estritamente práticos ou teórico-práticos – o diário pode ser entregue em caderno, em folhas avulsas, nas mais diversas formas criativas – como dentro de um envelope – entre outras. Não há uma regra, um modelo. Fotografias do processo, desenhos, imagens diversas são bem-vindas. Cunha (2012, p. 210) diz que “a forma como vamos narrar uma pesquisa determinará o que ela é.” Ou seja, a forma é conteúdo. E aqui o processo formativo pode ser entendido também como uma pesquisa, pesquisa sobre ser/estar sendo artistadocente.

Outro instrumento comum na dança – sobretudo em processos criativos que se utilizam da autobiografia – são os inventários pessoais. Os inventários são escritas de si, nas quais a pessoa escreve sobre sua vida, desde o nascimento até os dias atuais, elencando fatos marcantes e escolhas do período. Na criação em dança, desses inventários podem emergir temas de espetáculos, temas de movimento etc.

Tenho trabalhado com este instrumento a partir das perguntas: como eu me tornei o que eu sou? Como estou sendo o que eu sou? Os(As) alunos(as) são convidados(as) a falar de si, não apenas a respeito de suas escolhas pela dança, mas da vida, de modo geral. Não é uma biografia educativa no sentido *stricto*. Mas pode ser considerada, às vezes, uma biografia educativa sobre dança. Para ajudá-los(as), a depender da turma, levanto questões: como foi/é a relação com o meu corpo? Quando criança, gostava de quê? Brincava de quê? Que tipos de movimentos buscava? Como encontrei a dança? O que dancei ao longo de minha vida? Estas questões podem ser levantadas antes da escrita da primeira versão do inventário, ou durante uma vivência rememorativa de suas vidas – prática que costumo realizar para ajudá-los(as) a escrever o inventário – ou após a escrita da primeira versão – depende da turma e do semestre. Mas o importante é que, ao longo de um semestre letivo, os inventários são reescritos. Para Wegner (2011, p. 33):

Esse conhecer a si, para o professor, é uma busca por compreender que as vivências que tivemos deixaram marcas positivas e/ou negativas, nos tornando o que somos hoje. É um caminhar em busca de saber quais imagens e representações nos formaram o professor que somos, as quais se revelam através de nossos sonhos, princípios, valores, sentidos dados aos fatos.

Considero que esta escrita é importante não só para o(a) professor(a), mas também para o(a) artista e, no caso específico dos(as)

meus(minhas) licenciandos(as) em Dança, para o(a) artístadocente. Isto porque a escrita do inventário traz à tona memórias que formaram concepções sobre ensino, sobre dança, sobre docência, sobre criação em dança etc. Memórias estas que se corporificam em movimentos, em escolhas estéticas enquanto dançam. Desta forma, o inventário, para mim, é uma via de mão dupla: um modo de conhecer mais sobre minhas alunas e alunos e deles(as) identificar características suas que se refletem em seus movimentos, em suas escolhas – estéticas, profissionais, entre outras – refletirem sobre suas vivências, num processo autoformativo.

Neste sentido, o uso de instrumentos do campo da Autobiografia acaba por ser tanto um método de pesquisa, mas também pedagógico. De acordo com Souza (2006), a Autobiografia evidencia e aprofunda aspectos das experiências educativas e da formação dos sujeitos, valorizando as experiências pessoais e profissionais, de modo que propicia o conhecimento de si e elucida os significados que os sujeitos conferem às suas vidas. No meu caso, nos diversos componentes curriculares com os quais costumo trabalhar, ocorrem estes dois vieses.

Corpografias que emergem dos diários e inventários

De acordo com Josso (2004, p. 40):

Falar de recordações-referências é falar, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para as emoções, sentimentos, sentidos ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-

fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida.

Os inventários pessoais trazem, inevitavelmente, recordações-referências. Os relatos de minhas alunas e alunos de graduação em Dança, trazem à luz questões ligadas às suas relações como alunos(as), como artistas e, em relação à docência, mostram como foram seus processos formativos e como estas marcas, por vezes, podem ser negativas. É o caso de Isadora,² aluna do 5º semestre da licenciatura em Dança, que escreveu em seu inventário, sobre sua infância: “Sentia-me rejeitada e apanhava das coleguinhas que se consideravam melhores”. Seu relato vai ao encontro do que Dominicé (2010b, p. 147) fala a respeito das biografias educativas, de que elas permitem “[...] ao adulto tomar consciência das contribuições fornecidas por um ensino e, sobretudo, das regulações e autorregulações que dele resultam para o seu processo de formação”. Na escrita, ela relata outros episódios de *bullying*, inclusive alguns vivenciados na graduação em Dança e, em determinado momento, escreve: “Talvez por isso gostasse mais de sentar nos cantos da sala, pois parecia estar mais protegida”. Ela acrescenta uma reflexão que vai direto ao encontro entre o vivido na infância e seu comportamento em sala de aula, inclusive na graduação: “Pensando nisso, acredito que possa ter alguma relação com o fato de não gostar de ficar na frente nas aulas de dança, fico atrás, ao lado”. Seu relato e sua reflexão sobre o vivido são de extrema importância, pois, como diz Shapiro (1998, p. 36, grifo da autora):

Por meio do processo crítico de refletir sobre **experiências vividas**, os estudantes são capacitados a interpretar as relações sociais e indivi-

duais que vivem, e podem começar a entender seu próprio poder de transformar e recriar essas relações e, conseqüentemente, seu próprio mundo.

Isso significa que a escrita (ou a reflexão sem escrita) possa fazer com que a pessoa perceba a situação e a transforme. No caso específico desta aluna, além das colocações sobre *bullying*, elencadas em seu inventário pessoal, ela escreveu, diversas vezes, em seu diário, sobre seus medos – e os relacionou à sua história de vida. Ao longo do semestre, ela era convidada a sair do lugar “cristalizado” – nas aulas práticas faço revezamento do lugar na sala de aula e, além disso, realizei alguns trabalhos corporais que buscavam a superação do medo, para ajudá-la. Aqui não há uma relação do(a) professor(a) com psicólogo, mas, sim, como um(a) profissional atento(a) ao contexto, e que está disposto(a) a ajudar seus(suas) alunos(as) em seus processos formativos. Mudar de lugar espacialmente, em uma sala de aula de dança, é extremamente formativo, pois os espaços costumam se cristalizar. Alter (1986 apud STINSON, 1995) diz que há uma hierarquia velada nas aulas de técnicas codificadas, em que alguns alunos ou alunas, veteranos(as) ou mais ágeis, se colocam à frente dos demais, tendo prioridade na escolha espacial.

Ao final do semestre, solicitei aos(às) estudantes que escrevessem uma carta a alguém (amigo, parente etc.), em que apresentariam seu diário de bordo. Isadora escreveu o seguinte:

Nesta disciplina nós construímos um diário de bordo, que consiste em escrever em um caderno as experiências vivenciadas em aula, as atividades realizadas, as percepções, as dificuldades [...]. Espaço livre, nele eu colocava imagens, desenhava, conseguia expor o que dia-a-dia ia aprendendo. E como aprendi! Além de escrever, era muito bom reler da professora o retorno, as observações dela me confortavam a buscar melhorar.

2 Todos os nomes são fictícios, baseados em grandes personalidades da dança, no mundo e no Brasil.

Importante aqui ela trazer a questão do *feedback* do(a) professor(a): o quanto nós devemos estar atentos às escritas dos(as) nossos(as) alunos(as). Não nos formamos sozinhos(as), vivemos em sociedade e por mais autoformativa que possa ser a escrita de si, o olhar do(a) outro(a) – professor(a), colega ou outra pessoa – também nos ajuda neste processo autorreflexivo.

Nos inventários pessoais, os(as) alunos(as) elencaram questões-problema (recordações-referências) ao longo de suas vidas e como estas têm influenciado suas ações, como no relato a seguir, de Martha, quando estava no quarto semestre:

Ao refletir sobre a minha infância, penso que foi o momento de minha vida que me deixou muitas marcas. Não sei exatamente quando foi que comecei a me machucar e passei a me dar conta disso, criando medos que antes não existiam. Na adolescência, houve um tempo em que meus colegas de escola me chamavam de boneca de porcelana, de tão frágil que me apresentava. Quando criança, tinha pouco cálcio nos ossos e isso esclarece a facilidade de quebrá-los. O medo de me machucar fisicamente passou a ser também um medo de me ferir emocionalmente. Acredito que a partir do momento que passei a ter consciência desta insegurança, comecei aos poucos a me forçar a fazer algo que considero arriscado. Aprendi que a vida muda num piscar de olhos. Tudo depende de nossas escolhas, decisões, machucados, a cada momento crescemos, experimentamos e aprendemos algo novo, e isso faz parte do nosso processo de encontrar quem somos nós. Hoje posso ser isso, amanhã sou isso e mais algo.

Ela reconheceu uma corpografia e, encarando-a, decidiu como contorná-la e escrever outras grafias. Sobre esta questão, Peres (2011, p. 73) afirma que: “Na medida em que o sujeito se pensa, muitos aspectos do vivido podem vir a tona para contribuir com o processo de formação posterior”.

O modo como encaramos nossos medos e nossas marcas, varia conforme a pessoa. Ana, de outra turma, escreveu que, ao longo de sua infância, se machucou diversas vezes – sempre que estava “à procura de desafios”. Segundo ela, a possibilidade de que isso se repita faz com que acabe se “[...] sentindo limitada e paralisada diante do meu medo”. Suas corpografias restringem-na.

Apesar de trabalhar com autobiografia há alguns anos, tenho consciência de que escrever sobre si nem sempre é uma tarefa fácil. Muitas vezes, os(as) estudantes não querem entregar seus inventários pessoais ou não querem nem escrevê-los. Se eu proponho, por exemplo, que troquem entre eles(as), para que a leitura do(a) colega o(a) ajude no preenchimento da lacuna das memórias, sempre há os(as) que não desejam fazê-lo. Pina, quando estava no quarto semestre – a primeira vez que nos encontramos no curso de Licenciatura em Dança – escreveu em seu inventário: “Falar do meu passado é uma tarefa bem difícil para mim, rememoro momentos que não gostaria de lembrar”. De acordo com Lani-Bayle (2012), as tomadas de consciência podem ser desestabilizadoras e podem suscitar resistências à narrativa, mesmo quando o motivo não aparece de forma clara. Por isso, na avaliação dele, devemos ter claro até onde a autobiografia pode (ou não) ir. É um processo, por vezes, dolorido, mas que não pode ser entendido como terapia. É preciso compreender que:

[...] carregamos nossas corpografias, que se manifestam no nosso movimento, no nosso fazer dança, no nosso fazer docente e que identificando-as podemos decidir se queremos continuar ou não com elas. E que nem sempre a identificamos ou nem sempre identificamos no momento de reflexão. (BALDI, 2017, p. 287)

Por sua vez, Maya escreveu em seu inventário pessoal que: “Trazer à mente minhas lembranças é instigante e provocador. Minha in-

fância é uma lacuna em minha memória”. Ela acrescenta, em seu texto que: “Relembrar tudo isso deixa a minha estrutura abalada, sinto isso no meu corpo”. Ou seja, segundo ela, essa lembrança a afeta fisicamente.

Se os inventários pessoais trazem questões gerais sobre os seus processos formativos, os diários de bordo traziam apontamentos específicos de descobertas do componente curricular trabalhado – técnica corporal, prática educativa ou outro, a depender do semestre e da turma – mas também percepções dos(as) alunos(as) sobre a docência e a discência e seus respectivos papéis. Sobre este tema, é interessante a colocação de Agripina que questiona, em seu diário, quando, por exemplo, uma sequência é demonstrada no centro da sala e ela, de onde está, não consegue ver. Aqui é clara uma visão tradicional de ensino e de aluno(a). Ela se coloca em um lugar físico (e também imaginário) do qual parece que não pode sair. Como dito anteriormente, é comum, nas aulas práticas de dança, a “cristalização dos lugares” e, para que isso não ocorra, proponho sempre que troquemos o lugar a cada sequência, no caso das aulas eminentemente práticas.

Em outro momento do diário, Agripina acrescentou: “Fico em dúvida se estou certa ou se ela quer que me autocorrija. Quando estou fazendo, gosto que digam, que falem que é assim ou assim”. Mais uma vez há uma concepção de ensino subjacente à escrita dela – o(a) professor(a) é o(a) único(a) responsável pelo conhecimento, é ele(a) quem deveria “corrigi-la”. É muito comum, em aulas de dança, este tipo de pensamento. De acordo com Salosaari (2001), alunos e alunas se acostumam a seguir o que o(a) professor(a) propõe e frequentemente perguntam como o professor ou professora quer que ele(a) – aluno(a) – faça.

Especificamente sobre a docência, em um diário de Técnicas Corporais, Isadora escreveu: “A vivência desta disciplina me ensinou que,

por mais difícil que possa parecer, é possível auxiliar seu educando a desenvolver a criatividade e a vencer as dificuldades”. Ela já tinha uma graduação, também na área da educação – era a mais velha de sua turma –, mas foi no seu processo, com suas dificuldades, que teve consciência disso. E acrescentou ainda, no seu diário, que: “conhecer o discente, suas limitações e anseios é necessário para o desenvolvimento do trabalho e para que as relações interpessoais aconteçam e levem ao crescimento mútuo”.

Da mesma turma, também no quinto semestre, Margô escreveu que as aulas de balé clássico na faculdade iriam ajudá-la no seu fazer docente a: “[...] pensar melhor na colocação do corpo e nos passos dos meus alunos, dando a possibilidade de criarem e experimentarem seus corpos, não sendo totalmente marionetes, mas bailarinos autônomos”. Ou seja, o modo como ela vivenciou uma técnica de dança a fez repensar sobre a docência em dança e em como ela poderia atuar.

Rudolf, de turma diferente, também apontou, em seus diários, como a sua atividade, como discente, em uma disciplina de prática da dança, ajudou-o a pensar na sua docência:

Às vezes parar pra pensar em como ressignificar um código é um pouco estranho, não há muito o que fazer ou como fazer. Mas acabei descobrindo a partir das aulas de criação que existem maneiras de fazer isso, usando o tempo, espaço, ritmo, direção espacial etc. Me fez repensar o modo de ver e de ensinar.

Josso (2004, p. 241) diz que: “aprender não é apenas aprender isto ou aquilo; é descobrir novos meios de pensar e de fazer diferente; é partir à procura do que poderá ser este ‘diferente’”.

Mesmo quando o diário traz questões que parecem muito específicas sobre o componente curricular, estas podem ser pensadas para além dele. Maria escreveu o seguinte relato:

[...] vivenciamos os movimentos com os olhos fechados, depois os mesmos movimentos com os olhos abertos, com apoio da parede, sem apoio da parede. Observamos também os colegas para entendermos os nossos movimentos. Notamos uma diferença muito grande de realizar com os olhos fechados porque perdemos a noção de espaço, é outra codificação feita pelo cérebro.

Ela descreveu exatamente um modo de repetição de sequências coreográficas e como este modo pode ser considerado uma repetição diferenciada e suas implicações para a aprendizagem. Isto porque, do ponto de vista neuromotor, quando memorizado, o movimento deixa de ser voluntário – quando preciso planejar a sua execução – para ser automático – quando já está coordenado de tal forma que não preciso mais ter de planejar a sua execução antes de fazê-lo. Esses movimentos automáticos – armazenados na chamada memória não declarativa – vão compor um banco de repertório motor, que pode ser acessado em determinadas situações (SCHACK, 2010). Neste sentido, Bellini (2015, p. 93) afirma que: “diante de situações que envolvam a aprendizagem e a memória, nosso cérebro opera mudanças nas redes neurais reorganizando as células nervosas em função dos processos desenvolvidos pelos circuitos cerebrais”.

Em uma das reflexões produzidas ao longo do semestre, Mary escreve que: “Entender os conceitos trabalhados e colocá-los em movimento de uma sequência já pronta tem se tornado fácil para mim. O desafio e a dificuldade é em criar os movimentos”. Aqui temos duas questões: muitas vezes os(as) alunos(as) de dança, ao longo de sua formação, não são estimulados a criar, mas a reproduzir criações coreográficas de outras pessoas e ela estava sendo desafiada a isso. Outra questão é a da formação do artístadocente ou professor(a) de dança. Se eu penso na perspectiva de artístadocente, tenho então de proporcionar aos(as)

estudantes momentos de criação de movimentos, de células coreográficas etc., ou seja, momentos em que também desenvolvam o lado de artistas criadores(as) até porque, mesmo na docência, também estarão criando.

Outro apontamento de um diário, específico dos saberes da dança, mas que pressupõe entendimentos e (pré)conceitos a respeito de dança e técnica é a seguinte colocação, de Yvone: “Acredito que o nosso aprendizado nas aulas, além de nos ter aprimorado na técnica, tem servido para ampliar o nosso repertório em dança”. Há, nas entrelinhas, um entendimento de técnica como algo “engessador” e, de repente, o modo como a técnica é trabalhada, lhe permite visualizar novos movimentos e, com isso, ampliar o seu repertório.

Os diários também trazem indicações que têm relações com suas biografias educativas. Trisha escreveu o seguinte relato:

Acho legal a forma como o balé tem sido trabalhado em nossas aulas. Tem muita diferença de quando eu fazia balé. Dessa maneira podemos compreender de forma mais ampla como executar os movimentos, além de ajudar aqueles que nunca tiveram contato com a dança clássica.

Ela consegue ver que o seu processo formativo, dentro da graduação em Dança, é bem diferente do realizado anteriormente, em uma escola de dança – ensino não-formal. Do mesmo modo que consegue perceber o quanto o conhecimento construído dançando a ajudará no ensino de dança. Esta mesma aluna, ao final do quinto semestre, escreveu uma carta à sua ex-professora – a carta em que apresentaria o diário de bordo. Nesta escrita, colocou o seguinte:

Não te julgo por ser tão tradicional, porque infelizmente você veio dessa cultura, mas convindo você a pesquisar, buscar coisas novas para suas aulas, tenho feito isso nas minhas aulas em Apuarema e tá dando certo, minhas alunas amam.

O relato dela vai ao encontro de outros, no sentido de que a prática de dança, vivenciada na graduação, afetava o seu fazer docente. Maria, aluna do componente curricular Técnicas Corporais escreveu em seu diário: “São novas formas de se fazer/pensar os movimentos do balé. E isso vem me afetando, em todas as práticas: artísticas e pedagógicas”. Por sua vez, sua colega Tatiana, que nunca havia vivenciado a técnica do balé clássico anteriormente, também viu, no que estava vivenciado no curso, possibilidades futuras e fez relações com o passado:

Após mais de 10 aulas, percebo que é possível aprender uma dança/técnica. Diferente dos cursos que dizem que, para aprender balé, é preciso começar na infância. Enquanto licencianda em dança, percebo também uma metodologia eficaz para ser trabalhada nas possíveis aulas de dança e estágios. Metodologia essa que alcança todos, não apenas alguns. Sobre tudo quem já conhece.

As percepções de ambas vão ao encontro do pensamento de Josso (2004) sobre uma experiência formadora. Segundo a autora:

[...] o que faz uma experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros. (JOSSO, 2004, p. 39)

Encerro esta discussão sobre o uso dos diários e inventários em processos formativos de dança com o relato de Cecília, uma das poucas alunas mais velhas da turma, quando estava no quinto semestre: “Com o passar das aulas e das atividades, descobria que minhas inquietações eram também de minhas colegas”. Aqui ela traz uma colocação que mostra o quanto há singularidade e pluralidade nos processos autobiográficos, pois:

[...] todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma práxis humana. [...] Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. (FERRAROTTI, 2010, p. 44)

Considero que para ela, como aluna, é importante perceber que não está sozinha em suas inquietações, para que não ache que é a pessoa que tem mais dificuldades. E, durante o processo, estimo que percebam que não estão sós. Para isso, uma das estratégias é a troca de diários e/ou inventários. Compartilhar este que traz outras implicações, como a destacada por Josso (2004, p. 67):

É quase sempre destacado, no momento em que as pessoas partilham a sua experiência vivida, que o trabalho da escrita levou-lhes a realizar modificações importantes da sua narrativa oral a fim de integrarem aí as experiências rememoradas ao ouvirem outras narrativas ou porque a emergência de elos entre as experiências narradas reativou outras recordações.

Considerações finais

Como afirma Pereira (2013, p. 21): “[...] não é pelo simples fato de passar por um curso de formação (seja uma licenciatura, seja magistério) que alguém vem a ser professor”. Na avaliação dele, “vir a ser professor é uma diferença de si que o sujeito produz culturalmente (no campo coletivo), num dos inumeráveis movimentos de constituição no mundo” (PEREIRA, 2013, p. 22). Ou seja, a formação é contínua e não se dá só nos espaços formais e a esta constituição ele chama de professoralidade. A partir desta perspectiva, estamos todos(as) nos formando, o tempo todo, nos mais diferentes espaços-tempos. Assim, os relatos dos(as) alunos(as) apontam quanto a escrita de si – em forma de diários ou inventários pessoais – é formativa. Ela ajuda a nos formar porque nos dá consciência do que vivemos, do que estamos viven-

do, do que desejamos viver e de como pretendemos, pois, como afirma Dominicé (2010a, p. 95): a “formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele.”

Neste sentido, as memórias dos(as) alunos(as) de licenciatura em Dança apresentam seus caminhos (auto)formativos, suas concepções de professor(a), de ensino, de dança. Pois, como nos lembra Tardif (2016), a profissão docente é uma das poucas em que temos contato durante muitos anos de nossa vida, formando concepções sobre a mesma.

Os exercícios de memória dos(as) estudantes mostram que seus relatos são singulares e plurais. Singulares porque partem da individualidade, mas plurais porque, como afirma Larrosa (2006, p. 25), “toda escritura pessoal, enquanto escritura, contém vestígios das palavras e histórias recebidas”. Além disso, são plurais porque podem ser replicados. O conhecimento reflexivo construído por um(a) pode ser o mesmo de outro(a). A descoberta a partir da sua vivência pode ajudar a resolver problemas semelhantes em outras situações, e assim sucessivamente. Ou, como atesta Wegner (2011, p. 30):

[...] refletir sobre a experiência pode auxiliar no processo de conhecimento de si com vistas a ajudar em outras situações; saber como se aprende e o que foi formador, de forma a interferir nesse processo de construção (interminável) do ser, adaptando determinado aprendizado a outros momentos semelhantes.

São experiências singulares e plurais porque aprendemos em comunhão com o(a) outro(a), porque não escrevemos por escrever, escrevemos “[...] porque tínhamos algo a contar da vida, porque tínhamos uma experiência a compartilhar [...]” (OLIVEIRA, 2013, p. 234).

Por sua vez, o uso de instrumentos autobiográficos permite outros tipos de conhecimento, que não só o autoformativo, uma vez que:

Trabalhar com o autobiográfico consiste em habitar os conteúdos, dar-lhes vida, vinculá-los com a experiência e a realidade. E, neste ponto, podemos voltar à metáfora do professor como DJ, já que a música que ele ou ela escolheram é um corpo de conhecimento reconhecido por sua audiência e possivelmente amado, mas mais que isso, é um conhecimento que se torna experiência, a experiência de dançar. (ACASO, 2013, p. 152)

Entendo, então, que a formação que se utiliza de processos autobiográficos permite que esta aprendizagem seja uma experiência – aquela no sentido de Larossa (2002), do que de fato nos toca, nos afeta. Entendo também que esse tipo de formação permite que ajudemos a formar artistasdocentes reflexivos, cuja formação se refletirá para além dela, uma vez que:

Um profissional que refleta-na-ação tende a questionar a definição de sua tarefa, as teorias-na-ação das quais ela parte e as medidas de cumprimento pelas quais é controlado. E, ao questionar essas coisas, também questiona elementos da estrutura do conhecimento organizacional na qual estão inseridas suas funções. (SCHÖN, 1983, p. 383-9 apud CONTRERAS, 2012, p. 122)

Artistasdocentes reflexivos que refletem na ação não somente enquanto escrevem suas memórias, mas no próprio fazer a dança, como escreveu Pina: “Vejo a importância de os alunos estarem o tempo todo refletindo sobre as possibilidades de movimento”. Isto porque, nas aulas práticas, eram convidados(as), o tempo todo, a pensar o mesmo movimento de mais de uma forma, com mais de uma iniciação. Acredito que, assim, com processos formativos que passam por processos autobiográficos, estou formando artistasdocentes que poderão atuar na escola formal ou não formal e que poderão mudar os modos como a dança vem ensinando, e criar novas formas de produção e ensino.

Referências

- ACASO, María. **Reduolution**: hacer la revolución en la educación. Barcelona: Paidós, 2013.
- BALDI, Neila Cristina. **Por um balé somático**: Cartas sobre o aprenderensinar balé clássico por meio das abordagens de Béziers e Laban/Bartenieff e do Construtivismo Pós-Piagetiano. 2017. 340 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- BELLINI, Magda. O papel das imagens internas: a cegueira como potência cognitiva. In: KATZ, Helena; GREINER, Christine. (Org.). **Arte e cognição**: corpomídia, comunicação, política. São Paulo: Annablume, 2015. p. 77-110.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CUNHA, Jorge Luiz da. Pesquisas com (auto)biografias: interfaces em tempos de individuação. In: PASSEGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo I. Natal: EDUFERN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 95-114.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: FINGER, Mathias; NÓVOA, António. **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFERN, 2010a. p. 81-96.
- _____. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: FINGER, Mathias. NÓVOA, António. **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFERN, 2010b. p. 143-154.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: FINGER, Mathias; NÓVOA, António. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFERN, 2010. p. 21-58.
- FORTIN, Sylvie. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança. **Pro-posições**, Campinas, Unicamp, v. 9, n. 2 (26), p. 79-95, junho de 1998.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Ludobiografia: uma invenção metodológica em pesquisa (auto)biográfica em educação. In: PASSEGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo II. Natal: EDUFERN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 165-202,
- ICLE, Gilberto O que é pedagogia da Arte? In: ICLE, Gilberto. **Pedagogia da arte**: entre-lugares da escola – volume 2. Porto alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 11-22.
- JACQUES, Paola Berenstein. Corpografias urbanas. **Arquitextos**, ano 8, fev. 2008. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/08.093/165>>. Acesso em: 19 fev. 2017.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LANI-BAYLE, Martine. Narrativas de vida: motivos, limites e perspectivas. In: PASSEGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo II. Natal: EDUFERN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 59-78
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- MARQUES, Isabel. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. **Ouvirouver**, Uberlândia v. 10, n. 2, p. 230-239, jul./dez. 2014.
- MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. São Paulo: Cortez, 2014.
- MORANDI, Carla. A dança no ensino da arte. In: STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. (Org.). **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 29-38.
- OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. O que pode um diário de aula? In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Processos e práticas de pesquisa em Cul-**

tura Visual e Educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 225-236.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. A escrita como dispositivo na formação de professores. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andrisa Kemel. (Orgs.). **Escritas de autobiografias educativas: o que dizemos e o que elas nos dizem?** Curitiba: CRV, 2011. p. 123-135.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor.** Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

PERES, Lúcia Maria Vaz. No vai e vem da vida a escrita como um processo de (auto)formação. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andrisa Kemel. (Orgs.). **Escritas de autobiografias educativas: o que dizemos e o que elas nos dizem?** Curitiba: CRV, 2011. p. 65-78.

SALOSAARI, Paula. **Multiple embodiment in classical ballet.** Educating the Dancer as an Agent of Change in the Cultural Evolution of Ballet. 2001. 149 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Theatre Academy, Yliopistopaino, Helsinki, 2001.

SCHACK, Tomas. Building blocks and architecture of dance. In: BLÄSING, Betina; PUTTKE, Martin; SCHACK, Tomas. (Orgs.). **The neurocognition of dance: mind, movement and motor skills.** New York: Psychology Press, 2010. p. 11-40.

SHAPIRO, Sherry B. Em direção a professores transformadores: perspectivas feminista e crítica no ensino de dança. **Pro-Posições**, Campinas, v. 9, n. 2 (26), p. 35-53, jun. 1998.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas

sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, EDUFRRN, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

STINSON, Susan. Uma pedagogia feminista para a dança da criança. **Pro-posições**, Campinas, v. 6, n. 3, p. 77-89, nov. 1995.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli. (Org.). **O ensino das artes – construindo caminhos.** Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 39-87.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

WEGNER, Bárbara Pires. Reelaboração de uma trajetória através da escrita de um diário. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andrisa Kemel. (Orgs.). **Escritas de autobiografias educativas: o que dizemos e o que elas nos dizem?** Curitiba: CRV, 2011. p. 12-34.

WOODRUFF, Dianne. Treinamento na dança: visões mecanicistas e holísticas. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n. 2, p. 17-30, fev. 1999.

WOSNIAK, Cristiane. A universidade e a formação do artista-docente da(na)dança. **Revista O Teatro Transcende**, FURB, Blumenau, v. 22, n. 1, p. 3-18, 2017.

ZANELLA, Andrisa Kemel. Onde está a biografia do meu corpo? In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andrisa Kemel. (Orgs.). **Escritas de autobiografias educativas: o que dizemos e o que elas nos dizem?** Curitiba: CRV, 2011. p. 9-26.

Recebido em: 31.01.2017

Aprovado em: 30.08.2017

Neila Cristina Baldi é Doutora em Artes Cênicas – Universidade Federal da Bahia. Professora do Curso de Dança-Licenciatura – Universidade Federal de Santa Maria. Grupo de Pesquisa sobre (Es)(Ins)critas do/no corpo (Corpografias). e-mail: neila.baldi@ufsm.br

Universidade Federal de Santa Maria. Av. Roraima, 1000, prédio 51, Camobi – Santa Maria, RS CEP 97105-9000. Telefone: (55) 3220-8315

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; Ensaios; 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 *Ensaios*, 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-científico, 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