

RBPAB

REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA

ISSN
2525-426X

Biograph

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE
PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

JAN./ABR. 2020
V.05 / N.13



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA

RBPAB, v. 05, n. 13, 470 p., jan./abr. 2020

ISSN 2525-426X

Biograph

Associação Brasileira de
Pesquisa (Auto)Biográfica

Apoio:



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



Presidente

Jorge Luiz da Cunha – UFSM

Vice-Presidente

Rodrigo Matos de Souza - UnB

Secretário

Paula Perin Vicentini – USP

Sandra Novais Sousa - UFMS

Tesoureiro

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Jussara Fraga Portugal – UNEB

DIRETORIA REGIONAL

Norte

Silvia Nogueira Chaves – UFPA

Selma Costa Pena - UFPA

Nordeste

Cristóvão Pereira Souza – UNP

Mariana Martins de Meireles - UFRB

Centro-oeste

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT

Delmry Vasconcelos Abreu - UnB

Sudeste

Ana Chrystina Venancio Mignot - UERJ

Ecleide Cunico Furlanetto – UNICID

Sul

Lourdes Maria Bragagnolo Frison – UFPel

Carmo Thum - FURG

CONSELHO FISCAL

Titulares

Maria Rosa R. Martins Camargo – UNESP

Wolney Onório Filho – UFG-Catalão

Carmem Lúcia Brancaglion Passos - UFSCar

Suplentes

Rosvita Kolb Bernardes – UFMG

Cristhianny Bento Barreiro – IFSUL-Rio-Grandense

Adair Mendes Nacarato – USF-SP

Conselho de Publicação

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Maria Helena Menna Barreto Abrahão – UFPel

Maria Teresa Santos Cunha – UDESC

Maria Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi – UFRN/UNICID

Inês Ferreira de Souza Bragança – UNICAMP

Terezinha Valim Oliver Gonçalves – UFPA

Sônia Kramer – PUC/RJ

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica

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

EQUIPE EDITORIAL

Editores

Dislane Zerbinatti Moraes - USP

Edla Eggert - PUCRS

Daniel Hugo Suárez - UBA

Maria da Conceição Passeggi - UFRN/UNICID

Editor Executivo

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Editor Assistente

Rodrigo Matos de Souza – UnB

CONSELHO EDITORIAL

Andres Klaus Runge Peña | Universidade de Antioquia | Colômbia

Aneta Slowick | Universidade da Baixa Silésia | Polônia

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

Antonia Edna Brito | Universidade Federal do Piauí | Brasil

Antonio Bolívar | Universidad de Granada | Espanha

Carmen Teresa Gabriel | Universidade Federal do

Rio de Janeiro | Brasil

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

César Augusto Castro | Universidade Federal do Maranhão- Brasil

Christine Delory-Momberger | Université de Paris 13 | França

Christophe Niewiadomski | Université de Lille 3 | França

Christoph Wulf | Universidade Livre de Berlim | Alemanha

Conceição Leal da Costa | Universidade de Évora | Portugal

Ecleide Cunico Furlanetto | Universidade Cidade de São Paulo | Brasil

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

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

Elsa Lechner | Universidade de Coimbra | Portugal

Filomena Arruda Monteiro | Universidade Federal de Mato Grosso | Brasil

Gaston Pineau | Université de Tours | França

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

Henning Salling Olesen | Aarhus Universitet | Dinamarca

Hervé Breton | Université de Tours | França

Inês Assunção de Castro Teixeira | Universidade

Federal de Minas Gerais | Brasil

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

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

José Antonio Serrano Castañeda | Universidad Pedagógica Nacional | México

José Contreras Domingo | Universidad Barcelona | Espanha

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

Leonor Arfuch | Universidade de Buenos Aires | Argentina

Linden West | University of Cantubery – Inglaterra

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

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

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

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

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

Paula Perin Vicentini | Universidade de São Paulo | Brasil

Raimundo Martins | Universidade Federal de Goiás | Brasil

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

Rosa María Torres Hernández Torres | Universidad Pedagógica Nacional | México

Silvia Chaves | Universidade Federal do Pará | Brasil

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

Teresa 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: Andréa Betânia da Silva

Editoração eletrônica / Desktop publishing: Linivaldo Cardoso Greenhalgh

Versão para o inglês / English version: Janete Bridon

Versão para o espanhol / Spanish version: Daniel Hugo Suárez

Projeto gráfico e ilustrações / Graphic desing and ilustrations: Linivaldo Cardoso Greenhalgh

E-mail: biographassociacao@gmail.com

RBPAB, v. 05, n. 13, 470 p., jan./abr. 2020

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

Quadrimestral

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

ISSN 2525-426X

1. Educação. 2. Pesquisa autobiográfica

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

Indexada em / Indexed in:

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

SUMÁRIO

11 Editorial

DOSSIÊ

16 Histórias de vida de educadores/as sociais em pesquisa narrativa (auto)biográfica

Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Inês Ferreira de Souza Bragança

24 Experiências pedagógicas de educadores sociais: contribuições para a formação técnico-profissional desde a pesquisa autobiográfica e narrativa

Paula Valeria Dávila, Agustina Argnani

40 Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais

Marie-Christine Josso

55 Ancoragem de uma política de pesquisa em ciências humanas: histórias das novas profissões socioeducativas em formação

Gaston Pineau

71 Histórias de Vida em pesquisa (Auto)biográfica: circuito que inclui tempos, lugares e autorregulação da aprendizagem

Ana Margarida da Veiga Simão, Lourdes Maria Bragagnolo Frison

91 “Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!: Notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador

Ivor F. Goodson, Maria Inês Petrucci-Rosa

105 Sustentar a empregabilidade mediante a aprendizagem ao longo da vida. Uma bordagem em história de vida para empregabilidade

Henning Saling Olesen

124 Aproximações entre pesquisa (auto)biográfica e história da educação

Wolney Honorio Filho, Rita Tatiana Cardoso Erbs

144 O vivido e o concebido na história da educação brasileira: a biografia intelectual de Sud Mennucci e a formação de professores rurais

Fernando Henrique Tisque dos Santos, Dislane Zerbinatti Moraes

165 Narrativas de viagem nos escritos de um educador viajante - Anísio Teixeira: memórias, formação, modelos de educação e saberes

Silmara de Fatima Cardoso

178 A memória de uma mestra: trilhas de um pensamento pedagógico

Adriane Ogêda Ogêda Guedes, Iduina Mont'Alverne Braun Chaves

194 Sentidos ao seu viver: Jessy Cherem uma educadora em trânsito (Santa Catarina, 1960/1980)

Susane da Costa Waschinewski, Maria Teresa Santos Cunha

210 Recortes literário e biográfico de Monteiro Lobato na defesa da eugenia e do fascismo racial

Regina Maria de Souza, Morena Dolores Patriota da Silva, Cristiane Maria da Silva

229 Maria Grasiela Teixeira Barroso: desenvolvimento profissional na enfermagem cearense

Mariza da Costa Pereira, Silvia Maria Nóbrega-Therrien, Andréa da Costa Silva

- 243 História de vida de uma intelectual brasileira: Jusamara Souza e seus desafios epistemológicos com a educação musical
Delmary Vasconcelos de Abreu
- 261 Insubordinação criativa como parte do legado científico de Beatriz Silva D'Ambrosio
Josâne Geralda Barbosa, Celi Espasandin Lopes
- 277 Ana Maria Eugênio da Silva: uma quilombola que venceu o câncer escrevendo e dançando com São Gonçalo
Fernanda Ielpo da Cunha, Ana Maria Eugênio da Silva, José Gerardo Vasconcelos
- 294 Memória coletiva e biografias educativas de alfabetizadores em movimentos sociais
Sandra Mabel Llosa
- 314 Pirilampo, lamparina: luzezinho de mim, céu pintado de história
Rosvita Kolb Bernardes

ARTIGOS

- 324 Magistério em cena: histórias de vida, tramas socioculturais e cotidiano escolar no cinema
Paula Perin Vicentini, Rita de Cassia Gallego
- 345 Encontros potentes produzidos pela investigação com histórias de vida
Valeska Maria Fortes de Oliveira, Tania Micheline Miorando
- 360 Histórias de vida e mobilidades acadêmicas dos imigrantes
José González-Monteagudo, Wilton Carlos Lima da Silva
- 375 Autobiografia e currículo
Hiller Soares Santana
- 389 O discurso político do autorretrato em Oriana Duarte
Ana Carolina Magalhães Salvi
- 403 (Des)epistemologizar a clínica: o reconhecimento de uma ciência guiada pelo pensamento cisgênero
Sofia Ricardo Favero
- 419 Travestis vivendo com HIV/AIDS e seus determinantes sociais: antes e depois do diagnóstico
Angra Dias da Silva Tagliate, Neil Franco
- 436 Trajetória para além do movimento aparente: mobilização, sentido e inclusão escolar
Naiara Chierici da Rocha
- 451 Narrativas de mim: memórias dançantes
Ana Cristina Carvalho Pereira
- 467 Instruções aos Colaboradores

CONTENTS

11 Editorial

DOSSIER

- 16 Life stories of social educators in (auto) biographical narrative research
Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Inês Ferreira de Souza Bragança
- 24 Pedagogical experiences of social educators: contributions to technical-professional formation from the autobiographical and narrative research
Paula Valeria Dávila, Agustina Argnani
- 40 Life stories and training: its functionalities in research, training and social practices
Marie-Christine Josso
- 55 Anchorage of a research policy in human sciences: stories of the new socio-educational professions in formation
Gaston Pineau
- 71 Life stories in biographical research: a circuit that includes learning time, environment and self-regulation
Ana Margarida da Veiga Simão, Lourdes Maria Bragagnolo Frison
- 91 “Hi, Iv, how are you? Good luck at school!” (Auto)biographical notes constitutives of a teacher’s life history
Ivor F. Goodson, Maria Inês Petrucci-Rosa
- 105 Sustaining employability through lifelong learning. A life history approach to employability
Henning Saling Olesen
- 124 Approaches between (auto)biographical research and history of education
Wolney Honorio Filho, Rita Tatiana Cardoso Erbs
- 144 The lived and the conceived in the history of brazilian education: Sud Mennucci’s intellectual biography and the formation of rural teachers
Fernando Henrique Tisque dos Santos, Dislane Zerbinatti Moraes
- 165 Travel narratives in the writings of a traveling educator – Anísio Teixeira: memories, training, education models and knowledge
Silmara de Fatima Cardoso
- 178 A teacher’s memory: paths of a pedagogical way of thinking
Adrienne Ogêda Ogêda Guedes, Iduina Mont’Alverne Braun Chaves
- 194 Senses to her life: Jessy Cherem an educator in transit (Santa Catarina, 1960-1980)
Susane da Costa Waschinewski, Maria Teresa Santos Cunha
- 210 Literary and biographical clippings of Monteiro Lobato in defense of eugenics and racial fascism
Regina Maria de Souza, Morena Dolores Patriota da Silva, Cristiane Maria da Silva
- 229 Maria Grasiela Teixeira Barroso: professional development in cearence nursing
Mariza da Costa Pereira, Silvia Maria Nóbrega-Therrien, Andréa da Costa Silva

- 243 Life history of a brazilian intellectual: Jusamara Souza and her epistemological challenges with music education
Delmary Vasconcelos de Abreu
- 261 Creative insubordination as part of Beatriz Silva D'Ambrosio's scientific legacy
Josâne Geralda Barbosa, Celi Espasandin Lopes
- 277 Ana Maria Eugênio da Silva: a quilombola that overcame cancer writing and dancing with São Gonçalo
Fernanda Ielpo da Cunha, Ana Maria Eugênio da Silva, José Gerardo Vasconcelos
- 294 Collective memory and educational biographies of alphabetizers in social movements
Sandra Mabel Llosa
- 314 Firefly, lamp: a tiny bright of me, a sky painted of history
Rosvita Kolb Bernardes

ARTICLES

- 324 Teaching on the scene: life histories, sociocultural plots and daily school life at the movies
Paula Perin Vicentini, Rita de Cassia Gallego
- 345 Powerful meetings produced by research with life stories
Valeska Maria Fortes de Oliveira, Tania Micheline Miorando
- 360 Life histories and academic mobilities of immigrants
José González-Monteagudo, Wilton Carlos Lima da Silva
- 375 Autobiography and curriculum
Hiller Soares Santana
- 389 The political discourse of the self-portrait in Oriana Duarte
Ana Carolina
- 403 (Un)epistemologize the clinic: the recognition of a science guided by cisgender thought
Sofia Ricardo Favero
- 419 Transvestites living with Hiv/Aids and its social determinants: before and after diagnosis
Angra Dias da Silva Tagliate, Neil Franco
- 436 Escolar Trajectory beyond the apparent movement: mobilization, sense and school inclusion
Naiara Chierici da Rocha
- 451 Narratives of me: dancing memories
Ana Cristina Carvalho Pereira

SUMARIO

11 Editorial

DOSSIER

- 16 Historias de vida de los educadores sociales en la investigación narrativa y (auto)biográfica
Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Inês Ferreira de Souza Bragança
- 24 Experiencias pedagógicas de educadores sociales: aportes a la formación técnico-profesional desde la investigación autobiográfica y narrativa
Paula Valeria Dávila, Agustina Argnani
- 40 Historias de vida y formación: sus funcionalidades en investigación, formación y prácticas sociales
Marie-Christine Josso
- 55 Anclaje de una política de investigación en ciencias humanas: historias de las nuevas profesiones socioeducativas en formación
Gaston Pineau
- 71 Historias de vida de la investigación (auto)biográfica: circuito que incluye tiempos de aprendizaje, lugares y autorregulación
Ana Margarida da Veiga Simão, Lourdes Maria Bragagnolo Frison
- 91 “Hola, Iv. ¿cómo estás? Buena suerte en la escuela!” Notas (auto)biográficas constitutivas de la historia de vida de un educador
Ivor F. Goodson, Maria Inês Petrucci-Rosa
- 105 Sostener la empleabilidad a través del aprendizaje a lo largo de la vida. Un acercamiento a la historia de vida para la empleabilidad
Henning Saling Olesen
- 124 Aproximaciones entre la investigación (auto)biográfica y la historia de la educación
Wolney Honorio Filho, Rita Tatiana Cardoso Erbs
- 144 Lo vivido y lo concebido en la historia de la educación brasileña: la biografía intelectual de Sud Mennucci y la formación de maestros rurales
Fernando Henrique Tisque dos Santos, Dislane Zerbinatti Moraes
- 165 Narrativas de viaje en la escritura de un educador viajero - Anisio Teixeira: memorias, formación, modelos de educación y saberes
Silmara de Fatima Cardoso
- 178 Las memorias de una maestra: caminos de un pensamiento pedagógico
Adrienne Ogêda Ogêda Guedes, Iduina chaves
- 194 Sentidos a su vivir: Jessy Cherem una educadora en tránsito (Santa Catarina, 1960-1980)
Susane da Costa Waschinewski, Maria Teresa Santos Cunha
- 210 Recortes literarios y biográficos del Monteiro Lobato en defensa de la eugenesia y el fascismo racial
Regina Maria de Souza, Morena Dolores Patriota da Silva, Cristiane Maria da Silva
- 229 Maria Grasiela Teixeira Barroso: desarrollo profesional en enfermería cearense
Mariza da Costa Pereira, Silvia Maria Nóbrega-Therrien, Andréa da Costa Silva

- 243 **Historia de la vida de una intelectual brasileña: Jusamara Souza y sus desafíos epistemológicos con la educación musical**
Delmary Vasconcelos de Abreu
- 261 **Insubordinación creativa como parte del legado científico de Beatriz Silva D'ambrosio**
Josâne Geralda Barbosa, Celi Espasandin Lopes
- 277 **Ana Maria Eugênio da Silva: una quilombola que venció al cáncer escribiendo y bailando con San Gonzalo**
Fernanda Ielpo da Cunha, Ana Maria Eugênio da Silva, José Gerardo Vasconcelos
- 294 **Memoria colectiva y biografías educativas de alfabetizadores en movimientos sociales**
Sandra Mabel Llosa
- 314 **Luciérnaga, lámpara: poca luz mía, cielo pintado de historia**
Rosvita Kolb Bernardes

ARTÍCULOS

- 324 **Magisterio en la escena: historias de vida, tramas socioculturales y vida cotidiana escolar en el cine**
Paula Perin Vicentini, Rita de Cassia Gallego
- 345 **Encuentros significativos producidos por la investigación con historias de vida**
Valeska Maria Fortes de Oliveira, Tania Micheline Miorando
- 360 **Historias de vida y movilidades académicas de inmigrantes**
José González-Monteagudo, Wilton Carlos Lima da Silva
- 375 **Autobiografía y currículum**
Hiller Soares Santana
- 389 **El discurso político del autorretrato en Oriana Duarte**
Ana Carolina Magalhães Salvi
- 403 **(De)epistemologizar la clínica: el reconocimiento de una ciencia guiada por el pensamiento cisgénero**
Sofia Ricardo Favero
- 419 **Travestis viviendo con Vih/Sida y sus determinantes sociales: antes y después del diagnóstico**
Angra Dias da Silva Tagliate, Neil Franco
- 436 **Trayectoria más allá del movimiento aparente: movilización, sentido e inclusión**
Naiara Chierici da Rocha
- 451 **Narrativas de mí: memorias danzantes**
Ana Cristina Carvalho Pereira

A atual propagação da epidemia do coronavírus, desencadeou, por sua vez, vastas epidemias de vírus ideológicos que ficaram adormecidos em nossas sociedades: falsas notícias, teorias de conspiração paranoicas, explosões de racismo, etc. A necessidade de quarentenas, que é medicamente bem fundamentada, encontrou eco na pressão ideológica para estabelecer fronteiras definidas e para colocar em quarentena os inimigos que representam uma ameaça à nossa identidade.

Mas talvez outro vírus ideológico, muito mais benéfico, se espalhe e nos contagie: o vírus do pensamento em termos de uma sociedade alternativa, uma sociedade para além do Estado-nação, uma sociedade que se atualiza sob a forma de solidariedade e cooperação global. [...] Mas há um paradoxo nisso, o coronavírus também nos força a reinventar o comunismo baseado na confiança nas pessoas e na ciência. (ŽIŽEK, 2020, p. 43)¹

Imersos num tempo e num movimento pendular que nos assolam com a pandemia da COVID-19, compreendemos que o cenário atual vem sendo marcado por ‘epidemias de vírus ideológicos’ que carregam e reforçam, face a dualidade que temos assistido no nosso país através de posições do Ministro da Saúde, quando no momento em que impera a bandeira do isolamento social alinhada com políticas da Organização Mundial da Saúde (OMS) e, por outro lado, posições irresponsáveis do atual presidente, ao defender a lógica econômica e suas relações com o mercado, muitas vezes minimizando os efeitos da pandemia, ampliando a divulgação de *fake news* e forte menosprezo à vida.

Assistimos confrontos e dissimulações contra a democracia no país, os quais reforçam

epidemias ideológicas e ataques as identidades. O jogo está lançado e os confrontos estabelecidos numa arena política que se materializa em práticas discursivas, configurando-as como uma patologia autoritária e antidemocrática, através das formas como se forjou uma cisão social e política contra a democracia no país, a ciência, a pandemia e a dita “gripezinha” tosca.

Defender a vida, acima de tudo e de todos, é fundamental para seguirmos na lida cotidiana do isolamento social e com ações políticas que nos obrigam defendermos a educação e a saúde como bens públicos, colocando em xequemate o esgotamento do neoliberalismo e suas formas perversas de construções de metanarrativas contemporâneas que defendem blocos econômicos e reforçam, sobremaneira, desigualdades sociais, desemprego e pobreza, além de nos exigir formas outras de relações com a crise ambiental planetária e o esgotamento das fontes energéticas-naturais, implicando pensarmos em modos outros de projetos de sociedade, de educação e defesa do Sistema Único de Saúde (SUS).

A pandemia, face a invisibilidade do vírus e seu poder destruidor e devastador, nos obriga, na nossa fragilidade humana, resistirmos e construirmos ações individuais e coletivas, em defesa da solidariedade, de enfrentamento de discursos políticos que negam orientações de organismos internacionais, que reforçam uma acirrada crise na democracia no país e apregoam ações antidemocráticas, levantamento de bandeiras retrógradas e fascistas, contrapondo-se aos discursos científicos e ao acirramento de ‘epidemias de vírus ideológicos’.

A despeito de todas essas questões e tendo em vista a situação atual que vivemos em

¹ ŽIŽEK, Slavo. Um golpe como o de “kill bill” no capitalismo. In.: DAVIS, Mike *et al.* **Coronavírus e a luta de classes**. João Pessoa: Terra sem Amos, 2020.

relação à pandemia da COVID-19 no Brasil, frente à crise política do estado brasileiro e ao adoecimento da democracia que, com certeza, trará consequências irremediáveis para o povo brasileiro, implicando processos de reinvenção da vida.

Na condição de sujeitos históricos, experienciamos, a cada dia e mais frequentemente, narrativas diversas sobre o vírus, as relações sociais, as diferenças e desigualdades, o esgotamento do serviço de saúde pública e, nossa lucidez e disposição para continuarmos vivos e construindo formas outras como tais acontecimentos nos tocam, nos transformam e nos projetam para compreendermos a história, a memória e as experiências como chaves possíveis de leituras diante do que vivemos.

Neste contexto, a *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica* pública o presente volume, com o dossiê *Histórias de vida de educadores/as sociais em pesquisa narrativa (auto)biográfica*, coordenado por Maria Helena Menna Barreto Abrahão (Universidade Federal de Pelotas) e Inês Ferreira de Souza Bragança (Universidade Estadual de Campinas). O dossiê reúne 18 (dezoito) textos que discutem questões epistemológicas e teórico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica, além de concentrar-se em partilhas de histórias de vida de educadores(as) sociais e intelectuais, demarcando, desta maneira, modos como as histórias individuais cruzam-se com histórias coletivas e revelam contextos e cenários históricos, políticos, educacionais, literários e clínicos.

O presente dossiê emerge de experiências fecundas empreendidas por Abrahão (2001, 2018)², através da pesquisa pioneira desen-

volvida com histórias de vida de educadores sul-rio-grandenses, mas, também, pela forma como ancora-se em princípios da pesquisa com histórias de vida e (auto)biografias compreendendo sentidos e significados dos educadores como sujeitos históricos, revelando que as histórias individuais inscrevem-se como pistas para compreensões de diversos processos e fenômenos educativos, sociais, políticos e culturais. Esse argumento mobilizou a organização do dossiê e da rede de pesquisa que nasce com a primeira edição do Congresso Brasileiro de Pesquisa (auto)biográfica (CIPA) e que, desde então, amplia a *aventura (auto)biográfica*³ iniciada em 2004.

A seção *Artigos* reúne textos que dialogam com o dossiê e ao mesmo tempo se abrem a outras temáticas, incluindo histórias de vida e narrativas docentes, de migrantes, de artistas, de travestis, além da tematização do currículo e do pensamento cisgênero. A seção é constituída por 9 (nove) textos que dialogam com noções conceituais da pesquisa (auto)biográfica, num movimento reflexivo sobre histórias de vida e processos educativos e educacionais, (auto)biografia, currículo, cinema e arte, além de textos que politizam argumentos sobre pensamento cisgênero, travestis e Hiv/Aids, corpo, hibridismo e identidade.

A seção inicia com o artigo, *Magistério em cena: histórias de vida, tramas socioculturais e cotidiano escolar no cinema*, de Paula Perin Vicentini e Rita de Cassia Gallego, que analisam a narrativa cinematográfica de dois filmes que têm como protagonistas o professor Mark Thackeray, de *Ao mestre, com carinho* (Direção: James Clavell, Reino Unido da Grã-Bretanha do Norte e Irlanda do Norte, 1967), e a professora Erin Gruwell, de *Escritores da Liberdade* (Direção: Richard La Gravenese, Estados Unidos, 2007), ambos inspirados em “histórias reais”.

2 ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **História e histórias de vida**: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Memórias, identidades, experiências...** destacados educadores brasileiros em histórias de vida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. Prefácio: Jorge Luiz da Cunha.

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

Esses dois filmes vinculam-se à perspectiva denominada pelas autoras de *professor-herói*, por terem como características mais acentuadas dos docentes retratados a abnegação e o caráter redentor de sua prática, desconsiderando-se, muitas vezes, as condições de trabalho. Discussões relacionadas ao início da carreira docente, suas histórias de vida e memórias e identidades da categoria e da sociedade, possibilitando as autoras leituras relacionadas às representações a respeito da docência veiculada pelo cinema.

Valeska Maria Fortes de Oliveira e Tania Micheline Miorando tematizam *Encontros potentes produzidos pela investigação com histórias de vida* percorrendo caminhos investigativos na formação profissional de professores. O texto apresenta vertentes metodológicas, matrizes da pesquisa, a partir das histórias de vida de professores e suas férteis indicações para pensar a formação docente. As autoras observam que, somente após o trabalho de composição da trajetória que estas pesquisas tomaram, é possível traçar indicações a encontrar suas tendências no campo por ele aberto, através de opções metodológicas outras que contribuem para pensar a formação de professores, tendo como centralidade narrativas, histórias e memórias de docentes sobre seus percursos profissionais.

Histórias de vida e mobilidades acadêmicas de imigrantes, de José González-Monteaquedo e Wilton Carlos Lima da Silva, centra-se na migração e na mobilidade acadêmica, tomando como base o estudo de caso biográfico de um investigador universitário de origem imigrante. O texto sistematiza questões teóricas e apresenta lacunas atuais da investigação sobre a mobilidade acadêmica dos migrantes. Os autores tomam um caso narrativo, objetivando contribuir para a construção de uma perspectiva de ecoformação, baseada na mobilidade intercultural, bem como para melhor conhecer

e compreender as questões das migrações, identidades e diversidades interculturais e suas interfaces com a pesquisa narrativa.

O artigo *Autobiografia e currículo*, de Hiller Soares Santana, apresenta algumas considerações a respeito da opção metodológica da autobiografia, utilizada como defesa de tese de doutoramento em Educação, no campo do currículo, inspirada no Método *Currere* de William Pinar (2011)⁴, busca apresentar bases do método que subsidiaram a escrita autobiográfica.

O texto, *O discurso político do autorretrato em Oriana Duarte*, de Ana Carolina M. Salvi, analisa um discurso político presente no trabalho de Oriana Duarte, partindo da compreensão de seu corpo como híbrido ao transmutar-se constantemente em identidades instáveis e desterritorializadas, configurando uma identidade ciborgue que contraria as elaborações tradicionais e normativas do que é um corpo feminino na arte e na sociedade. Diálogos construídos através de ideias de Judith Butler e de gênero como categoria socialmente construída e inscrita em práticas de performatividade em sociedade e suas relações com escrita de si como prática de liberdade diante das estruturas de poder e do autorretrato. O artigo toma como centralidade de análise entrevista com a artista e imersão em sua poética, através do autorretrato fotográfico *A Selvagem Sabedoria*, possibilitando identificação de contornos das estruturas sociais envolvidas no contexto da pesquisa e que transitam a subjetividade e corpo desejante da artista.

Em *(Des)epistemologizar a clínica: o reconhecimento de uma ciência guiada pelo pensamento cisgênero*, Sofia Ricardo Favero reflete sobre a despatologização das identidades trans e travestis, ao destacar como tais mobilizações têm sido direcionadas a pensar o indi-

4 PINAR, William F. The method of currere (1975). In: PINAR, William F. (Ed). **Autobiography, Politics and Sexuality**. New York: Peter Lang, 2011. p. 19-27.

víduo que vai à clínica, mas não as epistemologias que sustentam a psicologia. Por essa via, resgata a parcialidade feminista para apostar nas autobiografias trans como modos de produção de agenciamento, que possam, de certa forma, guiar a clínica em direção a éticas outras, de questionar o pensamento nosológico transversalizado pela cisgeneridade.

Angra Dias da Silva Tagliate e Neil Franco, no artigo *Travestis vivendo com HIV/AIDS e seus determinantes sociais: antes e depois do diagnóstico*, socializam histórias de vida de duas travestis que vivem com HIV/AIDS e que são acompanhadas pelo Serviço de Assistência Especializado (SAE), setor integrado ao Departamento DST/AIDS vinculado à Secretaria de Saúde da Prefeitura de Juiz de Fora-MG. Objetivava-se, assim, conhecer seus determinantes sociais, seja no âmbito familiar, econômico, escolar, saúde, entre outros, de modo a identificar a construção do sujeito a partir da vivência e pertencimento a tantos demarcadores de exclusão do humano. Destacam que o serviço de saúde e a atuação em equipe e com um olhar mais humano, se diferenciam para os/as usuário/as em acompanhamento, configurando-se como um espaço que se refere que respeito às diferenças e a diversidade humana, especialmente, pela escuta e desenvolvimento de entrevistas narrativo-biográficas.

Em *Trajeto para além do movimento aparente: mobilização, sentido e inclusão escolar*, Naiara Chierici da Rocha apresenta suas experiências formativas como professora de matemática e as concepções teórico-metodológicas para contribuir na área de estudos sobre o ensino de matemática e inclusão escolar. A noção de relação com o saber, conforme desenvolvida por Bernard Charlot, com o objetivo de co-

nhecer, por meio de narrativas (auto)biográficas, mobilizações que professoras possuem e suas relações com o saber para ensinar, ajudando-as a refletir sobre suas práticas educativas e construções de ações mobilizadoras e inclusivas.

A partir de uma perspectiva autobiográfica o artigo, *Narrativas de mim: memórias dançantes*, de Ana Cristina Carvalho Pereira, reflete sobre o percurso formativo de uma artista-professora-pesquisadora de dança em sua trajetória formativa e escolar. A narrativa (auto)biográfica da autora e suas relações com a arte, possibilitam (re)significações de imagens, lembranças e recordações singulares de sua história de vida-formação-profissão, bem como construções de repertórios e acervos culturais e artísticos que impactam em modos de ser docente na área da dança.

O olhar dirigido ao conjunto de textos da seção *Artigos* indica o entrelaçamento potente entre vida, história, pesquisa e formação, reafirmando o desafio de seguimos na resistência e defesa de nossos projetos coletivos de vida-profissão-trabalho.

Desejamos que o presente volume da RB-PAB possa instigá-los e contribua para leituras outras sobre a vida, as histórias e memórias de educadores sociais e intelectuais, principalmente, num momento que vivemos que nos exige implicações, distanciamentos e enfrentamentos em defesa da vida, da saúde, da ciência e da arte de narrar como constitutiva de resistências e novas existências.

Salvador, outono de 2020

Elizeu Clementino de Souza
Comissão Editorial

DOSSIÊ



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



HISTÓRIAS DE VIDA DE EDUCADORES/AS SOCIAIS EM PESQUISA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA

Apresentação

A vida só é possível reinventada...

Cecília Meireles (2001)¹

A proposição do presente Dossiê inscreve-se em movimentos diversos. Quando iniciamos o processo de organização, a vida e seus desafios corriam em intensos acontecimentos na política, na educação e no cotidiano do trabalho de professores/as e educadores/as sociais. A etapa de sua finalização, entretanto, se colocou para nós em meio à perplexidade da maior crise humanitária já vista pelas últimas gerações da qual não sairemos ilesos, não sairemos os mesmos. O que fazemos, lemos, organizamos traz a marca do que nos atravessa e é assim que nos colocamos frente aos textos que aqui apresentamos e que tematizam a *vida*. A vida de mulheres e homens comuns, ordinários no dizer de Certeau², alguns com grande referência entre nós como Anísio Teixeira, mas todos igualmente *destacados educadores*, na acepção de Abrahão (2001, 2018)³. Vidas *auto-bio-grafadas* que, no limite da luta pela (re) existência física, emocional, profissional nos fazem, ao menos, dois convites: o da permanente *reinvenção* da vida e de sua também permanente narrativa como caminho coletivo de reafirmação das lutas que nos movem.

Embaladas por esses desafios, temos o prazer de apresentar o Dossiê com textos de colegas pesquisadores de universidades brasileiras e estrangeiras que laboram com o método (auto)biográfico, em especial com Histórias de Vida, conhecidas como uma das possibilidades metodológicas que operam, dentre outras e diversificadas fontes, com a narrativa de (auto)biográfica em educação.

Bolívar, Domingo e Fernández (2001)⁴, com clareza, definem narrativa, per se, na qualidade de relato oral ou escrito; investigação narrativa, como o trabalho com narrativa segundo o modo de construir/reconstruir reflexivamente o relato para dele elicitar sentido e utilização da narrativa como dispositivo promotor de mudança, no caso da prática educativa. Explicando a abrangência desse entendimento, esses mesmos autores conceituam a narrativa como acontecimento, isto é, como *fenômeno* de estudo; como *método* de investigação e como *instrumento* promotor de *desenvolvimento* e de *identidade*.

Nessa perspectiva, Abrahão (2008)⁵ e Souza, Passeggi, Vicentini (2013)⁶ têm explicitado

1 MEIRELES, Cecília. **Vaga Música**. Rio de Janeiro, Pongetti, 2001. p. 411.

2 CERTEAU, Michel de. **As artes de fazer: invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.

3 ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **História e Histórias de Vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. Prefácio: Antônio Nóvoa.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Memórias, identidades, experiências...** destacados educadores brasileiros em histórias de vida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. Prefácio: Jorge Luiz da Cunha.

4 BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.

5 ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Le récit autobiographique - temps et dimensions de l'invention de soi. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Autobiographies, Écrits de Soi et Formation au Brésil**. Paris: L'Harmattan, 2008, p. 125-146.

6 SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin. Diálogos sobre pesquisa (auto)biográfica: percursos de formação, profissionalização e cooperação acadêmica. In: SOUZA, Elizeu

nas próprias pesquisas como entendem esses constructos, a seguir resumidos.

Abrahão considera a narrativa (auto)biográfica na tríplice dimensão epistemológica de uma mesma totalidade: como *fenômeno*, ato narrativo a ser perscrutado mediante estudos que questionem as possibilidades heurísticas da formação do sujeito da narração, tanto na vertente da construção de uma História de Vida, quanto na vertente de Investigação-Formação; como *metodologia* de pesquisa, em ambas as vertentes, na qualidade de fonte privilegiada do *método (auto)biográfico*, processualmente entrelaçada com outras fontes, para a construção de uma história de vida ou de um memorial de vida, conforme o caso e, ainda, como *experiência formativa de (re)significação do vivido*, na qualidade de dispositivo de autoconhecimento e de construção identitária evolutiva de cuja reconfiguração da experiência, em processo reflexivo, participam narrador/a e pesquisador/a.

Souza, Passeggi e Vicentini concebem a pesquisa (auto)biográfica segundo vertentes que consideram o ato da narração como *fenômeno* antropológico e civilizatório produzido especialmente pela linguagem oral e escrita; como *método* que se propõe a investigar aspectos históricos, sociais, multiculturais, institucionais da formação humana; como *práticas de (auto)formação*, mediante a reflexividade (auto)biográfica, com repercussão na constituição da subjetividade e da inserção social do sujeito da narração e, ainda, na qualidade de elemento investigativo do *uso das narrativas* como dispositivo de intervenção educativa.

A narrativa (auto)biográfica no âmbito da pesquisa educacional, balizada por esses constructos, sem elidir outros de equivalente valor heurístico, tem produzido estudos que

tematizam trajetórias vivenciais, em tramas *singulares/plurais*, tecidas na dinâmica do *tríplice presente* que envolve passado, presente e futuro em uma relação espaço temporal da experiência humana não apenas em termos cronológicos, mas, especialmente, em termos de significações produzidas “ [...] entre o presente do futuro, o presente do passado e o presente do presente [...]” (RICOEUR, p. 41)⁷.

Essas tramas são uma construção fruto do processo peculiar de intercâmbio entre pesquisador/a e narrador/a que implica um círculo virtuoso entre enunciação e escuta atenta e sensível, visando à partilha de uma história que se faz em movimento. Além das narrativas enunciadas oralmente ou, até mesmo por escrito, se fazem úteis outras fontes como as documentais e imagéticas que, em diálogo com os referenciais epistemológicos e teórico-metodológicos do/a pesquisador/a, muito auxiliam na interpretação e significação de uma vida para os partícipes dessa *aventura (auto)biográfica*.

A significação do vivido pelos sujeitos históricos da educação, em passado distante ou não tão distante, mostra-se crucial na atualidade, razão pela qual se fazem no Brasil e no exterior estudos cada vez mais voltados para produções que dão a ver novas histórias e versões que na contemporaneidade lhes proporcionem o indagar sobre si mesmo e sobre o outro, no âmbito de uma sociedade que se quer mais humanizada.

Tendo em vista a significação das Histórias de Vida de intelectuais e educadores(as) sociais – de qualquer área, acadêmicos ou exteriores à academia, atuantes em sistemas educacionais formais ou informais – para a tessitura dessa humanização do social nos tempos hodiernos, o Dossiê recebeu contribuições, mediante textos que compartilham uma his-

Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica:** trajetórias de formação e profissionalização. Curitiba: CRV, 2013, p. 15-23.

7 RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas/SP: Papi-rus, 1994, tomo I.

tória de vida ou narrativas (auto)biográficas, bem como artigos relativos à discussão do método e possíveis desenvolvimentos teórico-metodológicos em pesquisas dessa natureza.

Iniciamos o Dossiê com um conjunto de artigos que tematizam o método e dão especial visibilidade a múltiplas dimensões epistemometodológicas.

O texto *Experiencias pedagógicas de educadores sociales: aportes a la formación técnico-profesional desde la investigación autobiográfica y narrativa*, de Paula Valeria Dávila e Agustina Argnani, analisa as possíveis contribuições que o dispositivo da documentação narrativa das experiências pedagógicas pode oferecer quando se trata de reconstruir e manter a memória sobre as experiências que alguns educadores sociais realizaram no campo da formação técnico-profissional de pessoas jovens e adultas na Argentina, na última década. As autoras apresentam uma série de reflexões e perguntas sobre como esse dispositivo é reconhecido na tradição da pesquisa biográfica e narrativa em educação, reconstruindo as experiências pedagógicas de educadores dos mais variados campos e territórios educacionais. Nesse caminho, começam pela discussão teórica e metodológica da documentação narrativa, fazendo descrição sintética da composição do dispositivo e problematizando seu potencial. No segundo momento partilham a análise interpretativa de algumas das histórias de experiência pedagógica escritas por educadores sociais no âmbito da implementação de itinerários de documentação narrativa.

Marie-Christine Josso participa do dossiê tematizando as relações entre *Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais*. O artigo apresenta uma tentativa de delimitar os contornos atuais e as possíveis aberturas do uso da (auto)biografia nos campos da educação, formação, saúde e diversas áreas sociais e do

mundo do trabalho, seja quais forem as formas metodológicas e as maneiras de dar a ver (as artes incluídas) que serão proporcionadas por pesquisadores, autores, professores e formadores. As funções construídas referem-se às premissas de uma epistemologia meta-disciplinar do sujeito de cognição que ainda precisa ser construída pelas novas gerações.

Ancoragem de uma política de pesquisa em ciências humanas: histórias das novas profissões socioeducativas em formação é o título do texto de Gaston Pineau. O autor socializa em sua discussão três dispositivos franceses que visam trazer a público os caminhos das novas profissionalizações para formadores-educadores sociais, nas fronteiras de indivíduos e instituições: a primeira parte é um dispositivo de ancoragens documentais nos itinerários de leituras, de pesquisas e de práticas de professores-pesquisadores inovadores; a segunda consiste em um apelo dirigido às autobiografias profissionais de instrutores adultos pioneiros e, finalmente, a terceira parte apresenta o uso pessoal de quatro portas para adentrar em si mesmo e tentar cultivar os tesouros ocultos da autoformação que toda a vida esconde.

Ana Margarida da Veiga Simão e Lourdes Maria Bragagnolo Frison focalizam *Histórias de Vida em pesquisa (Auto)biográfica: circuito que inclui tempos, lugares e autorregulação da aprendizagem*. No texto discutem e aprofundam o conceito de tempo/lugar biográfico que inclui, no tempo da narrativa, o tempo objetivo e o tempo subjetivo. Tempos, esses, que são vividos por educadores que percebem o seu tempo/lugar de diferentes maneiras, mas que, para eles, se constitui em um tempo/lugar de realizações, as quais influenciam reflexões que permitem ao sujeito aprender sobre si e sobre seu fazer, entendimento relevante para a autorregulação de ações direcionadas a uma vida mais profícua e feliz. Dessa forma, as

autoras estabelecem um elo entre narrativas em Histórias de Vida, (auto)formação e autorregulação da aprendizagem, uma vez que no percurso da vida, as pessoas encontram desafios, tensionamentos, alegrias e preocupações, os quais, ao serem narrados reflexivamente, contribuem para entender as vivências, desafios, obstáculos de ordem pessoal/profissional e autorregulá-los. Essas dimensões foram empiricamente observadas mediante o estudo da História de Vida de uma destacada educadora/pesquisadora sul-rio-grandense – Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

O artigo *“Oi, Iv, como vai? Boa sorte na escola!”: notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador*, de Ivor F. Goodson e Maria Inês Petrucci-Rosa, aborda as relações entre estórias e histórias de vida, destacando a interlocução entre aprendizagem narrativa e a experiência benjaminiana. Em seu desenvolvimento aborda, pelo menos, duas vertentes teórico-metodológicas que operam com conceitos de narrativas que são conjugadas: aquela proposta por Ivor Goodson e aquela advinda da contribuição intelectual de Walter Benjamin. Como *empeiria*, revisita notas (auto)biográficas de um dos autores, originadas de uma entrevista concedida e publicada em 2015, onde a infância narrada aponta para um tempo futuro no qual o educador mantém seu senso de propósito de justiça social. A história de vida desse educador, configurada em mônadas benjaminianas, possibilita reflexões sobre a natureza da (auto)biografia que se fortalece como ponto de partida no sentido da luta por uma educação que favoreça a valorização de aprendizagens tribais transmutadas em aprendizagens narrativas calcadas em sentimentos, sonhos e compaixão.

Em *Sustentar a empregabilidade mediante a aprendizagem ao longo da vida. Uma abordagem em história de vida para empregabilidade*, Henning Salling Olesen apresenta o des-

dobramento prático de um método de história de vida em um amplo projeto empírico sobre empregabilidade. O discurso da empregabilidade, entendendo-se o trabalhador como força de trabalho universalmente adaptativa, é contextualizado historicamente em uma fase tardia da modernização capitalista. Uma discussão crítica do conceito predominante de competência para negligenciar a dimensão subjetiva do aprendizado e do desenvolvimento de competências leva a considerações e decisões metodológicas tomadas na elaboração do referido projeto de pesquisa, suas questões, seu entendimento teórico e a escolha do método. As histórias narrativas da vida devem esclarecer as experiências dos trabalhadores sobre mudanças substanciais em sua carreira e o desenvolvimento de competências que estes experimentaram nessas situações. O artigo antecipa como uma interpretação psicossocial das histórias de vida pode trazer informações valiosas na dimensão subjetiva do desenvolvimento de competências no contexto da vida dos trabalhadores como um todo.

Wolney Honorio Filho e Rita Tatiana Cardoso Erbs partilham o artigo *Aproximações entre pesquisa (auto)biográfica e história da educação*. O objetivo do texto consiste em discutir as aproximações entre pesquisa (auto)biográfica e história da educação, por meio de uma pesquisa bibliográfica, bem como de reflexões dos autores, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (PPGEDUC/UFG/RC), na linha de pesquisa Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (Auto)Biográfica. Como resultado, os autores constatarem tanto aproximações quanto distanciamento entre as práticas de pesquisa (auto)biográfica e história da educação. Distanciam-se quando em pesquisa (auto)biográfica a produção de fontes orais visa também à formação do sujeito narrador e aproximam-se, de formas múltiplas, especial-

mente ao trabalharem com memórias possíveis em contextos históricos.

A seguir, o presente Dossiê socializa um conjunto de artigos que entrelaçam (auto)biografias, história e memória, por meio de uma história de vida ou narrativas (auto)biográficas.

O vivido e o concebido na história da educação brasileira: a biografia intelectual de Sud Mennucci e a formação de professores rurais, de Fernando Henrique Tisque dos Santos e Dislane Zerbinatti Moraes busca compreender a natureza do pensamento educacional de Sud Mennucci a partir da construção da sua “biografia intelectual”. Sua atuação no campo educacional está marcada pela defesa da criação de Escolas Normais Rurais. O corpus documental da pesquisa é composto por 5 livros publicados por Sud Mennucci e seus textos escritos na *Revista do Professor* (1934-1939) e *Educação* (1929-1948). O referencial teórico trabalhado pelos autores consistiu na leitura de François Dosse (2009), que entende a biografia como uma entrada para a reflexão historiográfica a partir da singularidade da vida de um indivíduo, Pierre Bourdieu (1998), a partir de suas análises sobre o capital cultural e Roger Chartier (1990, 1991), que tem permitido pensarmos na relação entre o capital cultural e social como fundamentos de representações.

Silmara de Fatima Cardoso tematiza *Narrativas de viagem nos escritos de um educador viajante - Anísio Teixeira: memórias, formação, modelos de educação e saberes*. No artigo encontramos narrativas e representações de um modelo educacional considerado como ideal na escrita de viagem de Anísio Teixeira e a busca por compreender como Anísio se apropriou desse modelo colocando-o em prática no seu percurso pela educação pública. Para tanto, a autora utiliza como fonte de estudo dois diários e um relatório que foram produtos de suas viagens à Europa, em 1925, e aos Estados

Unidos, em 1927, que tinham como propósitos conhecer e estudar modelos pedagógicos e práticas educativas consideradas inovadoras. Este trabalho pretende contribuir para a reflexão de apropriações e possíveis leituras de um modelo de ensino estrangeiro na formação e atuação de Anísio Teixeira, e ainda, dar visibilidade às ações concretas e modos de compreender esse modelo educativo considerado referencial. A escolha da temática do presente trabalho se justifica na medida em que os estudos historiográficos têm voltado o interesse para pesquisas sobre viagens e os escritos produzidos pelos viajantes, os quais contemplam discursos, representações e imagens da sociedade, da cultura, da educação, de ideias, etc.

Em *A memória de uma mestra: trilhas de um pensamento pedagógico*, Adrienne Ogeda Guedes e Iduina Chaves apresentam a memória e o ideário pedagógico de uma mestra – Célia Linhares. É um estudo de sua trajetória como educadora com vistas a apreender as ideias-forças, a forma como elas foram se construindo e se constituindo ao longo do tempo, a presença das questões que circulavam nos diferentes tempos históricos vividos por ela e a potencialidade de sua atuação. Articulado as questões que a mobilizavam, à sua história profissional e à sua prática pedagógica, foi possível identificar a marca da relação mestre e aprendiz como a sabedoria e a arte do mestre em se reconhecer no aprendiz, e, ainda, se reconhecer um aprendiz. O referencial teórico-metodológico se fundamenta na epistemologia da complexidade de Edgar Morin e na pesquisa narrativa de Chaves, Passaggi, Catani, Nóvoa e Josso. Toda a obra de Célia Linhares ressalta a necessidade de agirmos contra a barbárie, convocando a educação a constituir-se como uma promotora da solidariedade, do sentimento de pertença nos estudantes, no exercício da escuta e do diálogo, no

acolhimento e no estabelecimento de relações pautadas pelo amor e pelo afeto. Envolvimento num processo formativo que se desenvolve pelo cultivo de almas.

O texto *Sentidos ao seu viver: Jessy Cherem uma educadora em trânsito (Santa Catarina, 1960/1980)*, de Susane da Costa Waschinewski e Maria Teresa Santos Cunha, apresenta aspectos e constrói sentidos sobre a trajetória de Jessy Cherem (1929-2014), uma professora catarinense que protagonizou deslocamentos – tanto em âmbito nacional como estadual – que tiveram como intuito tanto seu aperfeiçoamento profissional como sua atuação posteriormente dedicada à formação de educadores e diretores escolares em diversos municípios catarinenses e em outros estados brasileiros. Analisar os deslocamentos dessa profissional criou possibilidades para observar brechas tanto para recompor questões mais gerais sobre campanhas de formação de professores como para problematizar a presença de mulheres viajantes e das redes que fomentaram em seu trânsito. Considerando as potencialidades e limites do tema, a investigação contou com documentos que integram o seu arquivo pessoal, entrecruzados com as próprias entrevistas dadas em vida, pela professora, sobre este tema.

Regina Maria de Souza, Morena Dolores Patriota da Silva e Cristiane Maria da Silva socializam o artigo intitulado *Recortes literário e biográfico de Monteiro Lobato na defesa da eugenia e do fascismo racial*, que tem como objetivo discutir as bases do processo eugênico contra a raça negra, defendidas na obra *O presidente negro*, de Monteiro Lobato (primeira edição em 1926). A análise da obra realizou-se a partir de defensores da eugenia, dentre eles Renato Kehl, e de trabalhos acadêmicos atuais que demonstram o tributo deixado pela eugenia no olhar e nas ações voltados à população negra. A conclusão é de que o projeto eugêni-

co, proposto por Francis Galton, em 1883, que chegou ao Brasil no início do século XX, mantém-se presente, escancarado no significativo número de negros assassinados no Brasil, em relação ao de brancos, escamoteado em produções acadêmicas e livros didáticos que ainda reverberam e exaltam as ideias de Lobato; mascarado na formação universitária de pesquisadores, no Brasil e no exterior. Formação fragmentada e fragmentária que, sem um olhar histórico diacrônico, acaba por alimentar, em gerações futuras, a crença na possibilidade de uma organização social e instituições sem conflitos, propostas e governadas, em sua maioria, por brancos que ouvem as diferenças, mas não transformam essa audição em escuta que possa romper a lógica de branqueamento e de controle sobre elas.

Maria Grasiela Teixeira Barroso: desenvolvimento profissional na enfermagem cearense, artigo de Mariza da Costa Pereira, Silvia Maria Nóbrega-Therrien e Andréa da Costa Silva, compõe uma trajetória de vida pessoal e profissional, evidenciando sua implicação constante e dedicada à formação e ao ensino do profissional enfermeiro. Conforma uma investigação com abordagem qualitativa, cuja metodologia utilizada foi do tipo História Oral, combinando fontes orais com uma documentação densa paralela, escrita ou iconográfica. Com base nas análises, constatou-se que Grasiela Barroso teve intensiva participação na história da Enfermagem no Ceará, visto que trabalhou incansavelmente pelo crescimento desse ofício-arte, preocupando-se com o ensino dos novos enfermeiros, dedicando-se a constituir saberes e modernizar as referidas práticas, com âncora em concepções e promoção da saúde. A pesquisa conclui que se faz necessário registrar a história e a memória de profissionais que consolidaram as bases desse relevante mister, preservando e enaltecendo os feitos e ações dessas personalidades.

Delmary Vasconcelos de Abreu apresenta a *História de vida de uma intelectual brasileira: Jusamara Souza e seus desafios epistemológicos com a Educação Musical*, artigo elaborado no âmbito de uma pesquisa de pós-doutorado realizada no ano de 2018, na Universidade Federal de Pelotas. A construção da História de Vida de Jusamara Souza com o campo da Educação Musical esteve pautada nas obras do filósofo Paul Ricoeur, com destaque para as obras *Tempo e Narrativa* e *o Si mesmo como um outro*, tendo como objetivo compreender a história de vida profissional da pesquisadora e tomando como pressupostos teóricos e metodológicos as Histórias de Vida. Os episódios foram construídos com temas que emergiram das fontes orais e documentais dentro da tríplice mimese da aventura (auto)biográfica, que consiste em fazer da história de vida um modo de exprimir-se, socializar-se e avaliar-se formativamente no contexto da área da Educação Musical. Ao tematizar a trajetória profissional desta educadora musical brasileira, é possível dizer que, nas várias histórias da educação musical no Brasil, há um esforço a ser empreendido nos sentidos produzidos no campo da educação musical na tentativa de compreender na história de vida profissional de educadores, professores e pesquisadores a percepção da própria historicidade da área e suas epistemologias.

Insubordinação criativa como parte do legado científico de Beatriz Silva D'Ambrosio, de Josâne Geralda Barbosa e Celi Espasandin Lopes, apresenta uma biografia intelectual apoiada no método biográfico, especialmente nos estudos de Clandinin e Connelly (2011), Dominicé (2014), Dosse (2015), Ferrarotti (2014), Finger e Nóvoa (2014), Lani-Bayle (2008), Passeggi e Souza (2017) e Muñoz (1992). Neste artigo é abordado um dos assuntos que constituem parte do legado científico da biografada para a Educação Matemática brasileira: as

discussões sobre a insubordinação criativa na prática do professor e do pesquisador. São apresentadas algumas narrativas que elucidam a insubordinação criativa na concepção de Beatriz como um conceito que leva os profissionais a ter sensibilidade para entender o outro e o contexto no qual está inserido, honrar o compromisso assumido no exercício das atividades diárias, mobilizar saberes de forma a proteger a integridade dos estudantes e dos espaços formativos, neutralizar os efeitos desumanizadores da autoridade burocrática.

Fernanda Ielpo da Cunha, Ana Maria Eugênio da Silva e José Gerardo Vasconcelos são os autores do artigo *Ana Maria Eugênio da Silva: uma quilombola que venceu o câncer escrevendo e dançando com São Gonçalo*. O processo da descoberta do câncer de mama, os impactos, as angústias, o medo e ainda a discriminação foram os assuntos discutidos nesta pesquisa. A autobiografia de uma mulher negra quilombola revela os caminhos percorridos para o tratamento realizado através do Sistema Único de Saúde e a importância da autobiografia e espiritualidade na superação de sua enfermidade. O estudo chama a atenção para a importância do recorte étnico-racial frente às políticas públicas de saúde destinadas à população negra, especialmente à mulher quilombola, cujas singularidades e particularidades não são compreendidas nem respeitadas por grande parte dos profissionais de saúde, o que repercute na fragmentação de ações pontuais se comparadas àquelas destinadas a mulheres brancas. A metodologia é exploratório-descritiva, com revisão de literatura e análise autobiográfica da autora em questão. Os resultados revelam o quanto foram importantes a autobiografia e a dimensão da espiritualidade para a autora, ressignificando sua vida positivamente e fazendo-lhe protagonista de sua história.

O artigo *Memória coletiva e biografias educativas de alfabetizadores em movimentos so-*

ciais de Sandra Mabel Llosa tem como objetivo compartilhar aspectos metodológicos de uma linha de pesquisa em andamento, enfocando desafios de uma abordagem coletiva e participativa para reconstruir a memória coletiva e as biografias educacionais de educadores alfabetizadores de jovens e adultos em organizações e movimentos sociais da Argentina. Primeiro, é apresentada a linha de pesquisa geral na qual este trabalho está inserido. Esta pesquisa enfoca, por meio de uma estratégia metodológica combinada, qualitativa e participativa, o estudo dos processos pedagógicos e psicossociais que fazem a construção coletiva do conhecimento, em experiências político-pedagógicas desenvolvidas por organizações e movimentos sociais, em torno de áreas problemáticas da vida cotidiana; uma delas se refere à alfabetização de jovens e adultos. Após a localização desse problema, são desenvolvidas e fundamentadas as principais decisões epistemológicas, teórico-metodológicas e técnicas dessa linha de pesquisa, bem como os primeiros avanços realizados. Por fim, são feitas reflexões sobre a busca da consistência dessas decisões em relação aos pressupostos gerais da pesquisa-ação participativa e da educação popular, considerados relevantes para os problemas urgentes do contexto atual do país e da região.

Pirilampo, lamparina: lumezinho de mim, céu pintado de história, de Rosvita Kolb Bernardes, apresenta algumas histórias da infân-

cia da autora, vividas no Rio Grande do Sul, no extremo sul do Brasil, e que a compõem como aprendiz ao longo da vida. Para dar forma e sentido a essa experiência, a autora toma como inspiração o “ateliê biográfico de projeto”, tal qual formulado pela pesquisadora Christine Delory- Momberger (2006). A autora, movida pela certeza de que é preciso fazer conhecer-se a si mesmo para conhecer o outro, partilha texto de uma pesquisa autobiográfica, feita que começou durante o processo de doutoramento, caminhando para a prática como professora, artista e pesquisadora.

Finalizando a leitura dos textos do dossiê e a composição que ora socializamos, encontramos a força de sentidos da pesquisa narrativa (auto)biográfica: como fenômeno presente na prática social, como método de construção partilhada de conhecimentos e como formação humana. Os artigos partilhados reafirmam a riqueza de desdobramentos teórico-metodológicos que nos encantam e animam na continuidade da permanente *reinvenção* da vida e da pesquisa.

Porto Alegre, Campinas,
05 de abril de 2020

Maria Helena Menna Barreto Abrahão
Universidade Federal de Pelotas

Inês Ferreira de Souza Bragança
Universidade Estadual de Campinas

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DE EDUCADORES SOCIALES: APORTES A LA FORMACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL DESDE LA INVESTIGACIÓN AUTOBIOGRÁFICA Y NARRATIVA

■ PAULA VALERIA DÁVILA

<https://orcid.org/0000-0002-7832-5302>

Universidad de Buenos Aires

■ AGUSTINA ARGNANI

<https://orcid.org/0000-0002-1144-4227>

Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En este artículo nos proponemos analizar las posibles contribuciones que el dispositivo de la *documentación narrativa de experiencias pedagógicas* puede ofrecer a la hora de reconstruir y guardar memoria acerca de las experiencias que algunos educadores sociales han llevado adelante en el campo de la formación técnico-profesional de personas jóvenes y adultas en Argentina en la última década. Nos interesa presentar una serie de reflexiones e interrogaciones acerca de cómo este dispositivo se reconoce en la tradición de la investigación biográfica y narrativa en educación, reconstruyendo las experiencias pedagógicas de educadores de los más variados ámbitos y territorios educativos. Para ello, en un primer momento fundamentaremos teórica y metodológicamente a la documentación narrativa y problematizaremos sus potencialidades, para pasar luego a describir sintéticamente en qué consiste el dispositivo. En un segundo momento, presentaremos el análisis interpretativo de algunos de los relatos de experiencia pedagógica escritos por educadores sociales en el marco de la puesta en marcha de itinerarios de documentación narrativa. Este análisis se realizó por medio de la construcción de tematizaciones pedagógicas en torno de los sentidos que otorgan sus autores/as a aquello que hacen en sus vidas dedicadas a la formación para el trabajo.

Palabras clave: Experiencias pedagógicas. Educadores sociales. Formación técnico profesional. Investigación autobiográfica y narrativa.

RESUMO **EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE EDUCADORES SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL DESDE A PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA E NARRATIVA**

Neste artigo propomos analisar as possíveis contribuições que o dispositivo da *documentação narrativa das experiências pedagógicas* pode oferecer quando se trata de reconstruir e manter a memória sobre as experiências que alguns educadores sociais realizaram no campo da formação técnico-profissional de pessoas jovens e adultas na Argentina na última década. Estamos interessadas em apresentar uma série de reflexões e perguntas sobre como esse dispositivo é reconhecido na tradição da pesquisa biográfica e narrativa em educação, reconstruindo as experiências pedagógicas de educadores dos mais variados campos e territórios educacionais. Para fazer isso, a princípio, basearemos teoricamente e metodologicamente a documentação narrativa e problematizaremos seu potencial, e depois procederemos à descrição sintética da composição do dispositivo. Num segundo momento, apresentaremos a análise interpretativa de algumas das histórias de experiência pedagógica escritas por educadores sociais no âmbito da implementação de itinerários de documentação narrativa. Essa análise foi realizada através da construção de tematizações pedagógicas em torno dos sentidos concedidos por seus autores, o que fazem em suas vidas dedicadas à formação para o trabalho.

Palavras-chave: Experiências pedagógicas. Educadores sociais. Formação técnica profissional. Pesquisa autobiográfica e narrativa.

ABSTRACT **PEDAGOGICAL EXPERIENCES OF SOCIAL EDUCATORS: CONTRIBUTIONS TO TECHNICAL-PROFESSIONAL FORMATION FROM THE AUTOBIOGRAPHICAL AND NARRATIVE RESEARCH**

In this article we propose to analyze the possible contributions that the device of the narrative documentation of pedagogical experiences can offer when it comes to reconstructing and keeping memory about the experiences that some social educators have carried out in the field of technical-professional training of youth and adults in Argentina in the last decade. We are interested in presenting some reflections and questions about how this device is recognized in the tradition of biographical and narrative research in education, reconstructing the pedagogical experiences of educators from the most

varied fields and educational territories. To do this, at first we will search theoretically and methodologically the base of the narrative documentation and will problematize its potential and limits in general, then proceed to synthetically describe what the device consists of. In a second moment, we will present the interpretative analysis of some of the stories of pedagogical experience written by social educators in the framework of itineraries of narrative documentation. This analysis was carried out through the construction of pedagogical thematizations around the senses granted by their authors to what they do in their lives dedicated to training for work.

Keywords: Pedagogical experiences. Social educators. Professional technical training. Autobiographical and narrative research.

Introducción

En este artículo nos interesa poner a disposición un conjunto de reflexiones e inquietudes acerca de cómo el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas¹ puede contribuir y aportar a la investigación biográfica y narrativa en educación y a la formación pedagógica de docentes y educadores. Para ello, partiremos de la reconstrucción de una experiencia particular desarrollada durante el año 2017 en la que orientamos, coordinamos y acompañamos en el proceso de documentación narrativa de sus experiencias pedagógicas a un colectivo de educadoras/es de Centros de Formación Técnico-profesional² (en

adelante, CFP) de la Ciudad de Buenos Aires, en el marco del “Programa de desarrollo profesional docente en Formación Profesional”, desplegado por el Programa Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires³.

Por tanto, en *un primer momento* se presentará una breve fundamentación teórica y metodológica de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (en adelante, DNEP). Se trazará, además, una descripción sintética y general del dispositivo en cuestión que diseñamos, construimos, pusimos a prueba y redefinimos recursivamente en numero-

1 La documentación narrativa de experiencias pedagógicas se desarrolla desde hace casi dos décadas en la Argentina (SUÁREZ, 2007, 2009, 2014; SUÁREZ y DÁVILA, 2012; SUÁREZ, DÁVILA y ARGNANI 2013; SUÁREZ, ARGNANI y DÁVILA 2017; DÁVILA, 2014; ARGNANI, 2014) y está informada en los aportes y criterios teórico metodológicos de la etnografía de la educación (BATALLÁN, 1988; WOODS, 1998); los aportes de la investigación (auto)biográfico-narrativa (BOLÍVAR, 2002; CONNELLY y CLANDININ, 1995; ZELLER, 1998 y MCEWAN, 1998), y son permanentemente enriquecidos con nuevas producciones que estudian esa línea de investigación (RIVAS FLORES, 2007; DELORY-MOMBERGER, 2009; PASSEGGI y SOUZA, 2010, entre otros). Los aportes de la investigación-acción participativa fueron tomados, en especial, de Borda (2009) y de Anderson y Herr (2007).

2 La Formación Técnico Profesional, según la ley 26.058, “estructura un amplio repertorio de instituciones, entre las cuales se encuentran: a) Instituciones de educación técnico profesional de nivel medio; b) Instituciones de educación técnico profesional de nivel

superior no universitario; c) Instituciones de formación profesional: centros de formación profesional, escuelas de capacitación laboral, centros de educación agraria, misiones monotécnicas, escuelas de artes y oficios, escuelas de adultos con formación profesional, o equivalentes”. En nuestro caso de análisis, las instituciones de formación profesional se ubican en esta tercera categoría, y se trata de Centros de Formación Profesional (CFP) pertenecientes a la Red impulsada por la Fundación de la Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina.

3 Este proyecto estuvo vinculado con las acciones de formación y capacitación del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS) y tuvo lugar entre los meses de diciembre de 2016 y agosto de 2017. La propuesta nació del área de Formación del Observatorio sobre la diada Educación y Trabajo (ODET), constituido por la Fundación UOCRA y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

sas oportunidades posibilitadas por distintos proyectos, en un proceso dialéctico de investigación, experimentación e intervención.

Por otro lado, *en un segundo momento*, la presentación se centrará en el análisis de los documentos narrativos realizado a lo largo de un proceso sistemático (colectivo y colaborativo) a través de comentarios interpretativos acerca de los relatos escritos por educadores de los CFP implicados, por medio de la construcción de *tematizaciones pedagógicas* o “núcleos de sentido”. Entendemos que el dispositivo de documentación narrativa es concebido como una instancia de investigación-formación-acción en la que el conocimiento se construye co-participadamente entre educadores (que a través de sus relatos ofrecen sus propias interpretaciones), e investigadores (que a su vez ofrecen una “interpretación de interpretaciones”, mediante la construcción de las tematizaciones pedagógicas en torno de los relatos).

Para finalizar, intentaremos dar cuenta de cómo las tematizaciones pedagógicas surgidas de los relatos pedagógicos de estos educadores sociales lejos de pretender explicar o modelizar lo que acontece o lo que debería acontecer en las prácticas vinculadas a la formación técnica y profesional de personas jóvenes o adultas, por el contrario permiten captar el peso de los significados de los asuntos pedagógicos que se relatan y su naturaleza contextual y única.

Relatos de experiencias de formación técnico-profesional: saberes, sujetos y contextos en una trama pedagógica

Intentaremos en este apartado fundamentar el sentido, los aportes y las potencialidades de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas para dar cuenta del trabajo de

educadores que llevan adelante experiencias formativas en espacios educativos inscriptos en contextos singulares. En este caso, se trata de la formación técnico-profesional de personas jóvenes o adultas.

Este dispositivo de reconstrucción e interpretación de las experiencias pedagógicas e nutre de las aportaciones de la tradición etnográfica y de la investigación-acción participante y se inspira fundamentalmente en los criterios teórico metodológicos de la investigación (auto)biográfica y narrativa, que ha adquirido una creciente importancia en la investigación educativa en Argentina a lo largo de las últimas dos décadas, en consonancia con otros países de la región y de Europa⁴. Consideramos que esta perspectiva es pertinente para dar cuenta de la cotidianeidad de los procesos educativos; en este caso particular, de los que tienen lugar en el ámbito de la formación técnico-profesional. Pero no solo para eso, sino también para progresar en la construcción de saber por parte de los educadores y, de ese modo, generar conocimiento valioso acerca de los sujetos pedagógicos considerando los distintos contextos en los que interactúan. Creemos que la posibilidad que da la investigación narrativa en educación de dejar documentado ese inestimable saber de los educadores es su principal potencia y virtud.

El núcleo central de la propuesta de documentar las experiencias pedagógicas que los educadores sociales llevaron adelante durante esta experiencia en el año 2017 consistió en la producción guiada de relatos pedagógicos, la reflexión individual y colectiva en torno a ellos, y su interpretación a través de la construcción colaborativa de tematizaciones. A través de las narrativas de docentes es posible captar, de modo inigualable, los motivos de las decisiones pedagógicas que toman permanentemente en su hacer cotidiano, y nos permiten

⁴ Para más información ver Suárez y Dávila (2018).

mirar de cerca lo que se enseña y se aprende en los espacios de formación que transitan. Los relatos son un medio prodigioso para que socialicen los saberes que construyen en sus experiencias pedagógicas, y también son un medio para comprender qué es lo que les sucede cuando llevan adelante sus prácticas en determinados contextos. En otras palabras, una de las cuestiones en las que se asienta la potencia de este dispositivo es que sus productos, los relatos pedagógicos, componen un material importantísimo para comprender más y mejor lo que se proponen, perciben, hacen, ensayan, ponen a prueba, redefinen, piensan y expresan en sus contextos cotidianos de acción pedagógica.

Y además de ello, pueden convertirse en materiales empíricos de análisis e interpretación para la construcción de conocimiento educativo y, eventualmente, ser complementados con la información relevada y sistematizada a través de otras estrategias de investigación.

Otro de los aspectos que da fuerza al dispositivo en cuestión, es que la circulación de los relatos de educadores sociales, puede contribuir a develar, descubrir, desocultar aquello que muchas veces queda invisible para quienes no transitan determinados contextos y territorios singulares, como lo son la educación de personas jóvenes y adultas y su formación en oficios.

Otra de las dimensiones de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas es lo que potencia en términos de formación de educadores y docentes. Al tratarse de una modalidad de trabajo colectivo entre docentes, permite incorporar nuevas miradas y enfoques y reflexionar acerca de lo que implica ser y constituirse en docente en espacios particulares y bajo condiciones bien específicas, y puede ayudar a resolver inquietudes y generar nuevas preguntas para pensar la experiencia educativa.

Ahora bien, ¿cómo es que escriben esos relatos pedagógicos que vamos a comentar en la segunda parte de este artículo? Por cierto, no fueron producidos en forma espontánea. Todo lo contrario: estos textos pedagógicos fueron escritos en condiciones de espacio y tiempo reguladas por el dispositivo. El proceso de producción de los relatos es complejo y por eso se acompaña y monitorea por quienes lo coordinan, también desde una posición diferente de la acostumbrada: una posición de horizontalidad con quienes educan y narran sus experiencias; en el marco de una relación de coparticipación y reciprocidad.

Aunque siempre se despliega de modo único, el proceso de documentación narrativa de experiencias pedagógicas sigue un itinerario relativamente trazado y planeado de antemano. A continuación haremos una muy escueta y esquemática descripción que permitirá comprender más profundamente los procesos cognitivos que se despliegan al transitarlo.

El recorrido en el itinerario implica: 1) identificar y seleccionar las prácticas pedagógicas a relatar y documentar (tantear en la memoria personal, rastrear y registrar huellas materiales de ciertas prácticas pedagógicas para reconstruirlas); 2) escribir y re-escribir distintas versiones del relato de la experiencia pedagógica a documentar (en donde van componiendo lo que da sentido a los distintos elementos de la experiencia) articulando momentos de trabajo solitario y autorreflexivo con trabajo en colectivo entre pares; 3) editar pedagógicamente el relato de experiencia, lo que implica una compleja trama de operaciones cognitivas, orientadas a cooperar e incidir en las sucesivas y recursivas producciones textuales del relato pedagógico: lecturas y relecturas propias y ajenas, individuales y colectivas, de las distintas versiones del relato; la interpretación y la reflexión pedagógicas en torno a la experiencia pedagógica reconstruida y narrada; la conver-

sación y la deliberación pedagógica entre pares cercanos; la elaboración y comunicación al docente que narra de preguntas y comentarios escritos y orales; y, la toma de decisiones respecto de la comunicabilidad del relato pedagógico; 4) publicar el relato de la experiencia pedagógica y, en ese movimiento, transformar en documento pedagógico a esa narración, 5) hacer circular los documentos narrativos de experiencias pedagógicas en diferentes circuitos y con distintos formatos (electrónicos, gráficos, filmicos), con el fin de aprovechar las potencialidades pedagógicas de los relatos de educadores y dar a conocer, debatir y criticar los saberes construidos durante sus prácticas pedagógicas. La circulación alienta la utilización de los relatos como materiales para la formación continua de docentes, o para la investigación educativa y pedagógica. Y fundamentalmente, son de inestimable provecho para seguir pensando la pedagogía en ámbitos y territorios educativos singulares, lo que nos invita a desplegar miradas, preocupaciones, pareceres y propuestas de acción para, en nuestro caso, la formación técnico-profesional de personas jóvenes y adultas.

Algunas primeras tematizaciones: sentidos e inquietudes pedagógicas en los relatos de educadoras/es

A lo largo de este apartado presentaremos una interpretación de los relatos pedagógicos producidos por educadores mediante el dispositivo descrito en el apartado anterior. La lectura que disponemos aquí se dispone en forma de tematizaciones pedagógicas elaboradas a partir de algunas hipótesis interpretativas esbozadas durante el trabajo de análisis de los relatos. En este sentido, como toda lectura, es solo una de las numerosas que pueden ser realizadas.

Por supuesto que nuestra interpretación es una interpretación de segundo grado, pues quienes narran, en el mismo acto de escritura, ya están interpretando aquello que vivieron como educadores: lo ven en perspectiva, con cierta distancia reflexiva, lo configuran, lo repiensen para tornarlo comunicable. Es por eso que nuestra intención nada tiene que ver con imponer o violentar los sentidos desplegados por sus autoras/es. Por el contrario, se aspira a puntualizar los núcleos de sentido pedagógico -las articulaciones discursivas- que dan cuenta de la experiencia vivida en los CFP y que, desde nuestro punto de vista, envuelven los modos con los que piensan, reflexionan y cuentan sus experiencias pedagógicas.

El interés de este artículo está guiado por el propósito de comprender e interpretar algunos indicios que aparecen acerca de las diversas prácticas pedagógicas y desarrollos institucionales y algunos desafíos y tensiones, que aún tienen forma de inquietudes pedagógicas a desentrañar acerca del conocimiento generado por educadores que despliegan su labor de formación en Centros de Formación Profesional (CFP).

Aunque es posible advertir matices y reales a partir del análisis y la interpretación del conjunto de relatos producidos por los educadores de estos CFP, puede decirse que tienen algunas características semejantes a los relatos de docentes que se desempeñan en otros espacios y escenarios educativos. En efecto, de diversos modos, también enuncian problemas pedagógicos surgidos al ras de su práctica; expresan reflexiones y se preguntan sobre esos problemas, sus causas y sus abordajes posibles; plantean estrategias de intervención pedagógica y didáctica; delinean una caracterización de los sujetos pedagógicos (el sujeto que aprende y en algunos casos el sujeto que educa) y sus relaciones con los procesos de

formación. Y en tanto que educadores sociales, se preocupan especialmente por describir con detalle el contexto en el que tienen lugar las experiencias desplegadas. Sobre todo, se esfuerzan por dar cuenta de las tensiones que provocan esas experiencias con otras prácticas educativas y escolares y las incertidumbres que les generan y por poner de relieve los saberes y aprendizajes que fueron construyendo en torno de la experiencia relatada, lo que lleva a que se posicionen como educadoras/es sociales.

A continuación, y por razones de espacio, presentaremos sólo algunas de las tematizaciones pedagógicas que hemos elaborado en torno de los relatos que fueron producidos en ese itinerario desplegado en el año 2017.

La formación profesional: entre el sistema educativo y el mundo del trabajo

Las transformaciones en materia de política educativa y las nuevas concepciones influenciadas por la lógica de la productividad y del emprendedurismo, generan en los CFP interrogantes vinculados a “ser y no ser parte” del sistema de educación formal e inquietudes sobre las implicancias de imprimir esta lógica a una formación -la formación técnico-profesional para personas jóvenes o adultas- que, en muchos casos, es pensada de otro modo, desde lógicas diferentes. A partir de algunos relatos podemos advertir que en ellos los educadores problematizan la pertenencia del campo de la formación profesional al sistema educativo formal y el cambio de ubicación en la estructura del Ministerio de Educación. En algunos casos, ha habido un pasaje: esta formación que se había dado en el ámbito de la Educación no formal comenzaba desde hace algunos años a ser parte de la educación formal. Así, algunos relatos posicionan y significan a

los CFP como instituciones educativas, como escuelas, como parte de la educación pública, y como responsables de garantizar el derecho a ella: “nuestra misión es que las oportunidades lleguen bien a quienes las necesitan y no caer en la inercia burocrática”. En estos casos, el sentido social de la oferta formativa del CFP es el centro de la actividad: quienes instruyen en oficios, quienes ejercen en este ámbito la formación de personas jóvenes o adultas, se conciben a sí mismos como educadores sociales en tanto que consideran su labor de formación para el mundo del trabajo como una tarea que no puede ser escindida de un compromiso social para con quienes son sus estudiantes.

Como veremos más adelante, las preguntas en torno de los sujetos de la formación y del papel del CFP en los territorios, atraviesan varios de los relatos pedagógicos. En sus propias palabras, la “misión” del CFP como escuela consiste en

Llegar al alumno y revertir su presente complejo con la perspectiva de un futuro mejor y posible es el desafío para llevar adelante la construcción de la escuela como lugar de encuentro, de intercambio de experiencias y generadora de caminos alternativos. (María Clara, educadora)

Las relaciones entre diversas instancias gubernamentales en las que se entraman los CFP dan cuenta de un articulado complejo de vínculos que, como anticipamos, hacen parte de las preguntas y problemas que los relatos identifican vinculados a las múltiples pertenencias y anclajes institucionales de estas instituciones de formación. A esto se añaden las vinculaciones con el mundo del trabajo: las empresas, los sindicatos, el sector productivo.

Formar “para el trabajo”, atender a las actualizaciones que demanda el mercado laboral, reivindicar el saber de las/los trabajadoras/es, son problemáticas que aparecen en

los relatos y hacen al escenario en el cual se lleva adelante la toma de decisiones respecto del Centro, su oferta formativa, las prácticas de enseñanza y al perfil de las/los egresadas/os. Así, los convenios entre los ministerios de Trabajo y de Educación para el desarrollo de las mesas sectoriales para la asistencia técnica en el marco de propuestas de fortalecimiento institucional; algunas propuestas de terminalidad de estudios secundarios; la posibilidad de realizar pasantías gracias a los acuerdos con organizaciones y empresas, entre otras, dan cuenta de estas múltiples relaciones y pertenencias.

Esta serie de temas/problemas aglutinan las diversas perspectivas y posicionamientos sobre lo educativo, el conocimiento, la formación y la formación para el trabajo que se construyen y reconstruyen desde las prácticas cotidianas en los CFP y se plasman en los relatos de quienes las llevan adelante, y de la peculiar trama de articulaciones entre diferentes instancias gubernamentales y actores sociales que aportan y disputan sentidos respecto de estas cuestiones.

Convertirse en docente en la Educación técnico-profesional

Si bien los relatos de experiencia pedagógica no son historias de vida, contienen, por supuesto, elementos autobiográficos que han devenido centrales. Un tema que ha sido relevante en los relatos refiere al modo en que se da la incorporación de educadores al CFP. Algunas/os autoras/es hacen mención de “redes personales” que abrieron caminos para el ingreso, otras/os mencionan a “referentes” que permitieron la llegada.

Aparecen múltiples trayectorias y perfiles docentes en tanto algunos relatos dan cuenta del desarrollo de prácticas profesionales por fuera de la docencia -que se toman tam-

bién como insumo para pensar la enseñanza-; otros que centran su actividad profesional como docentes o instructoras/es en el/los CFP, y quienes desarrollan actividades en escuelas de otros niveles o modalidades del sistema; algunas/os pertenecen a la rama o sector profesional específico para el que forma ese CFP y otras/os provienen de carreras vinculadas a las ciencias sociales; así como también hay quienes han desarrollado toda su trayectoria profesional dentro de la Formación Profesional o quienes han llegado a ella por invitación de otras/os o casi sin la intención de hacerlo. Sin embargo, las y los narradores coinciden en que se llega para quedarse: “se tiene varios pies en distintos lugares laborales y se llega a la Formación Profesional para luego elegirla y quedarse” (Osvaldo, educador).

Aparece en varios relatos “el primer día en la docencia en el CFP”. Coinciden en que comenzaron a dar clases casi sin pensarlo y en contextos de “urgencia” por cubrir un puesto. Esta cuestión también fue registrada en las conversaciones mantenidas en los encuentros de documentación narrativa: “No tenía idea de la Formación Técnico-profesional, llegué por un cargo administrativo”; “No había tiempo para prepararse. Luego de la primera entrevista con la dirección, venía la pregunta: ¿Puede empezar ahora?”; “Tenía la experiencia del saber, pero no la experiencia de enseñar”. “Me quedé solito y sin saber qué hacer”. Se conjugan sensaciones encontradas: la satisfacción de conseguir empleo con la inseguridad y el temor de enfrentar un curso y no saber qué hacer ni cómo continuar.

Otros relatos mencionan que tuvieron oportunidad de dar sus primeros pasos en la docencia con el acompañamiento de un “experto” en el oficio de enseñar. “Tirarse a la piletta”, “Un instante de coraje”, resumen las sensaciones que aparecen por detrás de esos

comienzos repentinos. Sin embargo, las y los participantes subrayan que hoy en día sería imposible pensarlo de ese modo, destacando la importancia que asume el acompañamiento a las/los nuevos integrantes.

De este modo, un tema que ha ido tomando relevancia refiere al ingreso de jóvenes a la docencia y el cambio generacional que se viene produciendo en los CFP. Cómo dejar legado, cómo transmitir los conocimientos construidos a lo largo de toda una trayectoria profesional como educadores, cómo dar lugar a “las/los nuevas/os”, “¿Cómo avanzar sin perder lo recorrido, ¿cómo renovar sin desconocer nuestra historia?”, son algunos interrogantes que se delinearán en los relatos de la mano de reflexiones e inquietudes vinculadas a la formación como educadores sociales en este ámbito, que suele tener lugar en la práctica misma. En relación con este último punto, los relatos resaltan que la Formación Técnico-profesional permite generar espacios para formarse junto a quienes cuentan con más experiencia, para facilitar el trabajo en equipo y el acompañamiento a las/los nuevas/os integrantes.

En la misma sintonía, los relatos plantean un compromiso de las/los educadoras/es con la propuesta del CFP que es reconocido como parte constitutiva del trabajo de enseñar. Y se advierte en ellos también una sensibilidad social particular, ambos como elementos fundamentales para el desarrollo de estrategias de sostenimiento y acompañamiento de las/los estudiantes. Así, en los relatos se delinea cierta figura del educador/a, de quien se dedica a la formación de otras/os: no sólo transmite un conjunto de contenidos específicos vinculados con la instrucción en habilidades para el trabajo, sino que además quien educa es modelo, ejemplo, orienta, “baja línea”, muestra cómo hacer, cómo vincularse con el grupo, cómo organizar el trabajo.

Los sujetos pedagógicos de la formación profesional y la apuesta por torcer destinos

Quienes recorren y habitan las aulas y talleres de los CFP aparecen en los relatos con múltiples formas, características y nombres: adultos/as, jóvenes, adolescentes, aprendices, estudiantes, alumnas/os, mujeres. Esta pluralidad evidencia no sólo las transformaciones en la composición de quienes concurren los CFP sino también la exigencia que se presenta a los equipos de conducción de revisar los modos en que se piensan las prácticas, su “misión” o “función social”, así como su oferta formativa, cuestiones que se abordarán a lo largo de este apartado.

Los relatos hacen mención a diferencias encontradas por las/los docentes en cuanto al trabajo con adolescentes (que, podría inferirse, asumen como propio de las escuelas secundarias) y con personas adultas (que sería el público destinatario de los CFP). Sin embargo, en varios centros se vienen implementando propuestas de terminalidad de los estudios secundarios, lo que ha acercado a gran cantidad de adolescentes a estas instituciones.

En los relatos se pueden identificar descripciones o referencias orientadas a caracterizar, con diversa extensión y detenimiento, a los sujetos de las experiencias que se reconstruyen. Muchas de las descripciones iniciales y de los interrogantes e inquietudes acerca de los sujetos que aprenden remiten a un público identificado como “heterogéneo”, conformado por jóvenes en riesgo, trabajadores de oficios sin matrícula y personas adultas en busca de una salida laboral. Así, la heterogeneidad en los grupos no sólo se refleja en las edades sino también en las trayectorias educativas de las/los estudiantes. ¿Se trata acaso de una peculiaridad de la Formación Técnico-profesional? En uno de los relatos esto se expresa del si-

guiente modo:

Nuestra población incluye una variedad de individuos de un contexto social y aprendizajes previos que requieren de una táctica acorde a satisfacer las necesidades de todos, partiendo de la valoración de los saberes de cada uno, cosa que impulsamos desde un primer momento en el comienzo del ciclo lectivo, explicando que hay gente que ya tiene experiencia en el rubro eléctrico, como otros que arrancan con cero conocimiento en la materia. (Aníbal, educador)

En vinculación con el punto anterior, muchos relatos dan cuenta de una “nueva población” que asiste al CFP y el impacto que esto tiene. Si bien se señala al trabajo (o al empleo) como el tema principal que atraviesa la formación de las personas adultas, algunos relatos plantean los desafíos que supone la incorporación de personas con alguna discapacidad o en situación de calle: “¿Qué sucede con los alumnos que no van a ejercer? ¿La formación sólo atañe a la inserción laboral?”, se preguntan en los encuentros de trabajo.

Una idea que ha aparecido a lo largo de los encuentros y de los relatos es que la formación profesional “le cambia la realidad a muchas personas”. Este precepto se aborda principalmente a partir de algunas caracterizaciones de la función social de la formación profesional, fundamentalmente en relación a la apertura e incorporación al CFP de quienes intentan desafiar sus destinos prefijados, dando batalla a la exclusión, al desempleo, o la discriminación:

Recorren un proyecto, un sueño algunos. Esos que se niegan a aceptar que tienen un destino preconcebido que los encierra para siempre en esos pasillos asfixiantes (Martina, educadora)

Se había inscripto en nuestro Centro guiado en ese momento por la desidia de su existir, no sabiendo a ciencia cierta qué podía hacer con su vida. [...] Durante casi treinta años fue chofer de colectivos, ahora a sus cincuenta y tantos años de edad la empresa había decidido despedirlo. [...] Estaba francamente deprimido, su familia

desbordada por la situación, sin trabajo y enfermo, no sabía realmente cómo encarar su futuro. (Domingo, educador)

Así, las experiencias narradas plantean, de diversos modos y con diferentes matices, las relaciones con estudiantes, docentes y la comunidad. Surge la cuestión de “poner el cuerpo” al “salir al barrio” para “buscar matrícula”, para vincularse con la comunidad, para dar a conocer la propuesta y la oferta formativa del Centro:

A los jóvenes que no quieren en ninguna escuela, expulsados o “repitentes”, es a los que fuimos a buscar. Los fuimos a buscar a su lugar, a las plazas, a los patios donde jugaban con sus amigos”. (María Clara, educadora)

[...] a los integrantes del equipo de conducción del Centro nos comunicaron que comenzaba una nueva forma de terminalidad de la Educación Secundaria con un lapso de cuatro años para chicos entre 16 y 18 años, el Bachillerato con Orientación en Formación Profesional [...] estas palabras nos llenaron de alegría ya que desde hacía varios años veníamos trabajando en esta modalidad. Tanta alegría teníamos que no nos dimos cuenta que en 20 días comenzaba el ciclo lectivo y no teníamos ni un alumno. [...] Rápidamente empezamos a tirar ideas, recurrimos a la base de datos de la modalidad de Formación Profesional para adolescentes y también salimos, literalmente, a buscar alumnos a la puerta de las escuelas. (Marcelo, educador)

[...] nuestra nueva ubicación, ya no en una coqueta calle de Caballito sino frente a la villa 1-11-14 en el Bajo Flores, más que nunca nos obliga a ser una opción. Nos compromete a ofrecer una puerta que den ganas de abrir y aunque sea por un rato, vivir en el universo esperanzado y esperanzador del aprendizaje. Y repito conmigo misma “somos la educación pública”, nuestra misión es que las oportunidades lleguen bien a quienes las necesitan y no solo por inercia burocrática. (Martina, educadora)

Como anticipábamos, el ingreso -tanto en la educación de jóvenes y adultos como en la formación profesional- de “nuevos sujetos”

viene a tensionar la representación del sujeto que tradicionalmente era destinatario de esta formación. Se trata de adolescentes-jóvenes a quienes la escuela común ha expulsado y que en los relatos se los caracteriza como tomados por el desgano, la inercia, en situación de riesgo, sin convicciones de formarse en el área de la formación técnico-profesional, pero que, en algunos casos, esta formación logra que se embarquen activamente en las experiencias pedagógicas en cuestión.

Asimismo, se deja entrever en los relatos la tensión entre sostener el eje pedagógico de sus propuestas y la necesidad de una intervención orientada a conformar un espacio de contención, pero sin que esto “naturalice” situaciones y condiciones que obstaculizan los procesos formativos que esos espacios educativos proponen. Frente a esta situación, algunos de los documentos narrativos nos cuentan de los afanes de sus protagonistas por incluir, por acercarse, por atraer, por tentar a quienes aún no se interesan en su propuesta, y de las estrategias que despliegan para revertir ese estado de cosas (aunque no siempre lo consigan), en tanto comprenden que se trata de subjetividades estigmatizadas y acalladas:

Hijos de hasta por lo menos tres generaciones de desempleados y con pocas chances de obtener un empleo con ese currículum tan desalentador. Dieciséis, diecisiete y dieciocho años era la edad de aquellos jóvenes. [...] Vidas lastimadas, dolor, angustia, gorros tapando el rostro de quien olvidó cómo era sonreír, marcas en la piel y sinsentidos, son los paisajes internos que acompañan esas vidas. A los jóvenes que no quieren en ninguna escuela, expulsados o “re-pitentes”, es a los que fuimos a buscar. (María Clara, educadora)

Sé que mucha gente desconoce la realidad de cómo viven, dónde, cómo está compuesta una familia tipo (madres solteras, historias penales), cómo una simple lluvia termina siendo para ellos una catástrofe [...] Y lo más importante: sienten la falta de oportunidades laborales. Y

lo que es peor: la discriminación y la sensación de sentirse olvidados” [...] “Los alumnos son quienes merecen, siempre, un capítulo aparte. En ellos encontré otras necesidades, otras realidades, otras inquietudes. Personas con miedos y dudas iguales que las mías, pero más justificadas. Esos alumnos me demostraron que necesitaban aprender, pero sobre todo querían ser tenidos en cuenta [...] (Leandro, educador)

En este sentido, parte de las acciones educativas se orientan a generar y sostener lazos con la comunidad, atendiendo a sus demandas y necesidades. Así, “el mundo y la vida cotidiana” entran, habitan y constituyen el CFP y la tarea de quienes educan en él:

Puedo reconocer el Centro. La recepción de los chicos tomando mate cerca de la entrada y convidando a los que van llegando. A esas horas, el portón siempre abierto se llena de voces adultas y curiosos apretones de manos con palmadas en los hombros. Al entrar, el sonido de máquinas que arrancan y la mezcla del aroma incomparable de la elaboración del pan con el de la soldadura de metales. Alguna joven que comenta que tuvo un cambio de horario en el trabajo por lo que no fue a la última clase, varios que vienen con sus hijos y otros avisan que deben retirarse antes para buscarlos. El camino al taller se llena de comentarios del clásico del día anterior, del trabajo, hijos, parejas, de la última serie o el próximo recital de la banda... el mundo y la vida cotidiana entra con ellos mientras algún rezagado corre para alcanzarlos. (María Fernanda, educadora)

A través de algunos relatos puede advertirse que desde algunos equipos de educadores se piensa al CFP como “otro modo de hacer escuela” y de transitar la formación para la heterogénea y singular población que asiste a ellos.

Vienen desde el trabajo o de casa, algunos con el overol y las manos marcadas, con mochilas, celulares, escuchando música, a veces cantando, a veces cansados, pero con entusiasmo, les gusta esto del encuentro con los compas. (María Fernanda, educadora)

En el aula se van gestando naturalmente, inevitablemente, relaciones humanas, lazos de amistad o compañerismo entre el grupo de estudiantes. Es por eso que yo siempre entendí a “la escuela” como un espacio propicio para el desarrollo de actividades o encuentros que excedan al aula propiamente dicha y que ofrezcan una participación distinta a los alumnos, para estimular esos lazos, que en definitiva, les ayudan a vivir. (Liliana, educadora)

Posicionar el CFP como lugar de encuentro y de intercambio sería un tema central para estos educadores/as. Como anticipamos, cierta sensibilidad social y pedagógica estaría jugando un papel central para el desarrollo de estrategias de acompañamiento de los estudiantes en estas instituciones que son reconocidas por parte de las/los narradoras/es como un espacio educativo y de inserción social, atravesado por las exigencias de la formación de trabajadoras/es. Sin dejar de reconocer las tensiones entre los requisitos técnicos, las demandas de conocimientos especializados y la dificultad de algunos perfiles de acceder a ellos.

“Saber hacer” como base del vínculo pedagógico

El vínculo con las/los estudiantes es descrito a partir de los relatos como “más cercano” en comparación con aquel que se entablaría en el resto del sistema de educación formal. Algunos relatos argumentan que la cercanía se debe al contenido basado en el “saber hacer”, a un vínculo con lo “concreto”. En el mismo sentido, otros mencionan que la teoría y la práctica nunca están disociadas, “que siempre hay teoría y práctica”, “cuando estás en la frezadora o el torno, también hay un conocimiento teórico puesto en juego”. El vínculo de las/los estudiantes con la formación profesional parece estar asociado al “aprender haciendo”:

Es común ver en un taller los boxes de trabajo y al instructor que va y viene. En otro, los estu-

diantes van y vienen de la cocina a la mesada o a las heladeras y el profesor recorre, hace y *hace hacer* mientras observa con atención y va regulando que se realice a conciencia la integralidad de la acción” (María Fernanda, educadora)

La idea de que “el clima de la formación profesional” es distinto al “clima de la educación secundaria” se apoya también en la posibilidad que ofrece “el trabajo concreto” de motivar a las/los jóvenes: máquinas, motores, autos, materializan los procesos formativos. Se plantea el vínculo pedagógico docente-estudiante como una relación que se construye. Podemos encontrar docentes que tienden lazos de confianza, empatía y cercanía con las/los estudiantes:

Así arranca esta escuela, una escuela en la que los pibes nos des/arman la agenda. Donde dicen ‘nos gusta que los educadores nos presten atención’, ‘aprendimos a hablar de otras cosas, de las cosas que nos pasan’, ‘ayúdame a conseguir un trabajo’, ‘en la escuela encontré amigos nuevos’, ‘los profesores tienen ganas de dar clases, en otras escuelas no venían nunca’. [...] Nos animamos a pensar una escuela distinta a aquella que los aburría, un patio con fútbol y básquet, un ambiente que educa en un clima de familia, una escuela que le dice acá no se repite y, “si repetiste muchas veces, corrés con ventaja porque te será más fácil a vos que a los que nunca fueron a la escuela”. No miramos con cuántas materias se quedan sino con cuántas avanzan. Les decimos: ‘sos el protagonista de tu historia’. (María Clara, educadora)

También, la preocupación por el sostenimiento de las/los estudiantes aparece vinculada a la búsqueda de estrategias que permitan acompañar los trayectos formativos atendiendo a las necesidades y situaciones personales (enfermedad, demandas familiares, cambio en la situación laboral o desempleo, entre otras cuestiones):

Iniciamos una estrategia en común: debíamos actuar sin invadir su privacidad pero a la vez

intensivamente prestando atención a sus manifestaciones, contener cuando nos requiriera y por otro lado continuamos con el normal desarrollo de las actividades en las clases integrando al resto del alumnado. Eso significaba prestar oído, no defraudar a quien había confiado en nosotros, brindar una segunda oportunidad sin descuidar a nadie y haciéndolo sentir parte integral del grupo. Así lo hicieron también sus compañeros. (Domingo, educador)

Según las/los autoras/es, este vínculo parece estar atravesado, en muchas ocasiones, por el agradecimiento y el respeto de las/los estudiantes hacia el equipo docente del CFP, que en consecuencia genera mayor compromiso y participación por parte de las/los alumnas/os:

Se agotan todas las instancias en relación a la inclusión y a la valoración de los sujetos con deseos y necesidades propias del aprendizaje y la superación, generando de este modo no solo un compromiso del alumno sino del docente para con él, que es fundamental. (Aníbal, educador)

El saber, la transmisión

Un tema que resulta de interés refiere a cierta concepción que, según las/los participantes, circulaba hace tiempo en la FP respecto de las herramientas pedagógicas necesarias para enseñar a personas adultas: “Si sabés el oficio, podes enseñarlo” resume esta idea con la que se habían encontrado al iniciarse en la docencia en Formación Profesional. La vinculación con el mundo del trabajo, la enseñanza de oficios, la no obligatoriedad, el trabajo con personas adultas (y jóvenes, en algunos casos) darían a la Formación Técnico-profesional sus características singulares de producir y transmitir los conocimientos. “Enseñar en la Formación Profesional es diferente al resto de los niveles del sistema, se trabaja con adultos y en los oficios”. Esta distinción con los demás niveles o modalidades podría estar apoyando,

de alguna manera, la idea de que son prescindibles los saberes pedagógicos, que suelen ser asociados al sistema educativo formal. Esta ha sido una idea muy debatida a lo largo de todo el proceso de escritura de los relatos y, aunque algunas/os participantes sostienen que esta idea tiene aún cierta presencia en las instituciones, la mayoría afirma la necesidad de la formación pedagógica de quienes educan en los CFP.

En cuanto a los contenidos a transmitir, aparecen algunos indicios en los relatos que vinculan el interés por los temas a aprender con su (futura) utilidad, siendo la inserción laboral parte de la motivación. También, como señala el siguiente fragmento, la gradualidad en la secuenciación de los contenidos ofrecería un acercamiento sucesivo que permitiría a las/los estudiantes visualizar la implementación y la organización de los saberes a adquirir:

[...] el modo de despertar el interés era mostrando la utilidad de las herramientas necesarias para la lectura inicial del objetivo, que llevarían luego a construir planos a través de la representación gráfica (CAD), y así poder contar con más herramientas para enfrentar al mundo laboral y ser parte de él. (Aníbal, educador)

Varios relatos destacan que los cambios en la población que concurre a los CFP ha llevado a revisar los modos de trabajo. Algunos, señalan que se debe a que “no es la esperada desde el imaginario social” del colectivo docente.

La preocupación por “despertar el interés”, por “mostrar la utilidad”, por evaluar y conocer “el nivel de conocimientos” o el manejo de determinados contenidos por parte de las/los estudiantes, la intención de acompañar los procesos y de atender a las dificultades que presentan, hacen parte de la transmisión de conocimientos que asumen las/los educadoras/es, como así también de la agenda de los equipos de conducción. De este modo, algunos

relatos narran experiencias y proyectos que involucran el trabajo entre varias/os docentes; entre profesoras/es y estudiantes y entre estudiantes de distintas áreas profesionales, como estrategias o alternativas que han permitido involucrar de diferentes modos y con diversas tareas a docentes y estudiantes en las acciones de formación.

Al poco tiempo de transitar este camino me di cuenta que los alumnos mejoran con motivación y acompañamiento, que los docentes no son deficientes en su labor, que la escuela y la familia pueden apoyarse mutuamente. Realmente fue emocionante verlos a todos siendo partícipes de un mismo propósito. Los resultados se vieron rápidamente, el nivel de ausentismo bajó en forma considerada, la puntualidad y el nivel académico creció en forma notable. (Marcelo, educador)

Hacia nuevas lecturas de los mundos pedagógicos narrados

Sin dudas, el itinerario de documentación narrativa de las experiencias pedagógicas que han transitado estas/os educadoras/es de formación técnico-profesional ha interpelado activamente sus propios saberes pedagógicos y experiencias formativas. Y esto fue así porque no es una tarea sencilla poder posicionarse como autoras/es de relatos pedagógicos. Pero menos fácil aún es arriesgarse a una reconstrucción relatada de la propia posición en la enseñanza y de la propia identidad como educadoras/es. Por otra parte, el recorrido de trabajo promovió que, al intercambiar con otras/os colegas el saber generado a partir de la propia experiencia en situaciones bien específicas, otras preocupaciones aparecieran, algunas certezas se derrumbaran y nuevos interrogantes pedagógicos emergieran. El trabajo de escritura y reescritura colectivo además permitió que las/os educadores/as transformaran algunos sentidos pedagógicos

acerca del oficio de enseñar en esta modalidad.

Las interpretaciones pedagógicas de las/os docentes (es decir, sus relatos) y nuestras hipótesis interpretativas (en forma de tematizaciones pedagógicas) pueden convertirse en insumos para ser tenidos en cuenta en la elaboración de propuestas para la definición de políticas públicas y para el diseño de intervenciones educativas para formación técnico-profesional. Además de que pueden ser aprovechados como insumos para la formación de educadores que se desempeñen en ese ámbito.

Las tematizaciones pedagógicas, en tanto conjunto de descripciones e hipótesis interpretativas que colaboran en la comprensión de los mundos pedagógicos recreados por los relatos producidos por las/los educadoras/es de los CFP que participaron de este proyecto, permiten en su lógica espiralada, inconclusa, avanzar hacia un análisis más sutil de los sentidos pedagógicos puestos en juego en los textos, así como también invita a poner en tensión las descripciones y caracterizaciones de los problemas pedagógicos vinculados a la formación técnico-profesional aquí planteados, a través de la revisión y reconstrucción de los núcleos de sentido y de las líneas de interpretación desarrolladas. Y alienta a la elaboración de otros que profundicen y expandan el alcance del trabajo realizado.

REFERENCIAS

ANDERSON, Gary y HERR, Kathryn. El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos". En: SVERDLICK, Ingrid (comp.). **La investigación educativa**. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007. p. 47-69.

ARGNANI, Agustina. **Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente**. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un estu-

dio 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.

BATALLÁN, Graciela. Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela. **Cuadernos de Formación Docente**. Universidad Nacional de Rosario, n. 5, p. 8-27. 1988.

BOLÍVAR, Antonio. 'De nobis ipsis silemus': epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, vol. 4 (1), p. 40-65, 2002. Disponible en: http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/2010/Bolivar_2002.pdf Acceso en: 25 out. 2019.

CONNELLY, F. Michael y CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: LARROSA, J. y otros, **Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-60.

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.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto**. Buenos Aires: CLACSO-Facultad de Filosofía y Letras/UBA, 2009.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina (antología)**. Bogotá: CLACSO/Siglo del Hombre Editores, 2009.

MCEWAN, Hunter. Las narrativas en el estudio de la docencia. En: MCEWAN, H y EGAN, K. (Comps.) **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 1998. p. 236-259.

PASSEGGI, María y DE SOUZA E. Clementino (coords.) **Memoria docente, investigación y formación**. Buenos Aires: Filosofía y Letras/UBA, 2010.

RIVAS FLORES, Ignacio. Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En: SVERDLICK, I. (Comp.). **La investigación educativa**. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007. p. 111-145.

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. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5310000> Acceso en: 25 out. 2019.

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. 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; DÁVILA, Paula; ARGNANI, Agustina. Nuevas formas de organización colectiva de docentes para la producción de saber pedagógico: Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas". En: PASO, M.; Elías, M. E. y HERNANDO, G. (Comps.). **Debates en pedagogía: teoría, formación e intervención**. La Plata: EDULP, 2013. p. 917-928.

SUÁREZ, Daniel; ARGNANI, Agustina y DÁVILA, Paula. Narrar la experiencia educativa. Colectivos y redes docentes en torno de relatos pedagógicos. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, n. 42, p. 43-56. jul./dic. 2017. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/5353/4762> Acceso en: 25 out. 2019.

SUÁREZ, Daniel y DÁVILA, Paula. Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto)biográfica en educación en Argentina. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 3, n. 8, p. 350-373. mayo/agosto 2018. Disponible en: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/>

rbpab/article/view/5336/3384 Acceso en: 25 out. 2019.

SUÁREZ, Daniel y 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.

WOODS, Peter. **Investigar el arte de la enseñanza**.

El uso de la etnografía en la educación. Barcelona, Paidós. 1998.

ZELLER, Nancy. La racionalidad narrativa en la investigación educativa. En MC EWAN, H. y EGAN, K. (comps.). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2009. p. 295-314.

Presentado en: 25.10.2019

Aprobado en: 27.03.2020

Paula Valeria Dávila Magister en Educación de la Universidad de Buenos Aires. Maestría en Educación “Pedagogías críticas y problemáticas socio-educativas”. Facultad de Filosofía y Letras. 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. 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: paulavdavila@gmail.com

Agustina Argnani Magister en Educación de la Universidad de Buenos Aires. Maestría en Educación “Pedagogías críticas y problemáticas socio-educativas”. Facultad de Filosofía y Letras. 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. 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: agustina.argnani@gmail.com

HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO: SUAS FUNCIONALIDADES EM PESQUISA, FORMAÇÃO E PRÁTICAS SOCIAIS¹

■ MARIE-CHRISTINE JOSSO

<https://orcid.org/0000-0002-3925-9146>

Universidade de Genebra

RESUMO

Este texto apresenta uma tentativa de delimitar os contornos atuais e as possíveis aberturas do uso da (auto)biografia nos campos da educação, formação, saúde, social, recursos humanos em empresas, seja quais forem as formas metodológicas e as maneiras de dar a ver (as artes incluídas) que serão proporcionadas por pesquisadores, autores, professores e formadores. As funções construídas referem-se às premissas de uma epistemologia meta-disciplinar do sujeito de cognição que ainda precisa ser construído pelas novas gerações.

Palavras-chave: (Auto)biografia. Epistemologia meta-disciplinar. Sujeito de conhecimento.

RÉSUMÉ

LES RÉCITS DE VIE ET DE FORMATION: LEURS FONCTIONNALITÉS EN RECHERCHES, FORMATIONS ET PRATIQUES SOCIALES

Ce texte présente une tentative de délimiter les contours actuels et les ouvertures possibles de l'usage des (auto)biographie dans les champs de l'éducation, la formation, la santé, le social, les ressources humains en entreprises et cela quelque soient les formes méthodologiques et les façons de donner à voir (les arts inclus) qui seront données par les chercheurs, les auteurs, les professeurs et les formateurs. Les fonctions construites appartiennent aux prémisses d'une épistémologie méta-disciplinaire du sujet connaissant qui reste à construire par les nouvelles générations.

Mots-clés: (Auto)biographie. Épistémologie méta-disciplinaire. Sujet connaissant.

¹ Tradução: Maria Helena Menna Barreto Abrahão – UFPel.

ABSTRACT **LIFE STORIES AND TRAINING: ITS FUNCTIONALITIES IN RESEARCH, TRAINING AND SOCIAL PRACTICES**

This text presents an attempt to delimit the current contours and the possible openings of the use of (auto) biography in the fields of education, training, health, social, human resources in companies and whatever the methodological forms and ways of giving to see (the arts included) that will be provided by researchers, authors, teachers and trainers. The constructed functions refer to the premises of a meta-disciplinary epistemology of the knowing subject that still needs to be built by the new generations.

Keywords: (Auto)biography. Meta-disciplinary epistemology. Knowing subject.

RESUMEN **HISTORIAS DE VIDA Y FORMACIÓN: SUS FUNCIONALIDADES EN INVESTIGACIÓN, FORMACIÓN Y PRÁCTICAS SOCIALES**

Este texto presenta un intento de delimitar los contornos actuales y las posibles aperturas del uso de (auto)biografía en los campos de educación, formación, salud, social, recursos humanos en las empresas y que, independientemente de las formas metodológicas y formas de dar para ver (las artes incluidas) que serán proporcionadas por investigadores, autores, profesores y formadores. Las funciones construidas se refieren a las premisas de una epistemología meta-disciplinaria del sujeto conocedor que todavía necesitan construir las nuevas generaciones.

Palabras clave: (Auto) biografía. Epistemología metadisciplinaria. Sujeto de conocimiento.

Este texto propõe uma reflexão mais aprofundada, já esboçada por escrito em junho passado, para entender-se o que caracteriza e une especialmente a extrema variedade de abordagens implementadas em todos os países e todas as atividades profissionais, a partir do rizoma original, focalizado pela ASIHVIF (Associação Internacional de Histórias de Vida em Formação) nos anos 80 e 90, e que permitiu toda essa germinação nacional e internacional que conhecemos hoje. O paradigma biográfico em ciências humanas espalhou-se

gradualmente em nossas sociedades ocidentais, na América Latina, em especial no Brasil, com destaque para Abrahão (2018a; 2008b; 2014; 2004), Souza (2019; 2018; 2006; 2004), Cattani (2014; 2006; 2004), Passeggi (2014; 2008a; 2008b;), Sousa (2008), Vicentini; Gallego (2018), Peres; Assunção (2010), Sanches (2010)².

2 Apenas para citar alguns textos desses pesquisadores. A produção brasileira é de tal maneira rica que os leitores devem ir à procura das publicações dos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)Biográfica - CIPAs e das publicações, em particular, das universidades do Rio grande do sul, de São Paulo, de Salvador, de Natal, da UFPel. As minhas referências servem

Tive o prazer de ser uma dentre os fundadores e fundadoras deste rizoma francês e contribuir desde o início com pesquisas e práticas em universidades e vários locais profissionais com elaborações teóricas desde os primeiros simpósios. Agradeço, entre outros, à editora L'Harmattan, por meio da qual nossa pesquisa começou a ser publicada e conhecida (2019; 2017; 2016; 2014; 2012; 2011a; 2011b; 2010a; 2010b; 2010c; 2009a; 2009b; 2008a; 2008b; 2008c; 2007; 2006). Em retrospectiva, posso afirmar que estou muito feliz com a recepção recebida por minha contribuição pessoal na forma de livros e artigos de revistas, em vários idiomas (português, espanhol, inglês, francês, italiano), entre os quais, as publicações brasileiras ocupam um lugar especial³. Agradeço, outrossim, o convite para continuar compartilhando meus pensamentos sobre o eixo central da minha pesquisa acadêmica: a contribuição das narrativas biográficas para a compreensão dos processos de formação, conhecimento e aprendizado. Os pioneiros e pioneiras continuam participando da evolução das práticas sociais de pesquisa, apoiando as novas gerações e suas perspectivas inevitavelmente inovadoras, provocadas pelas mudanças mais evidentes e cada vez mais rápidas que marcam profundamente a história de nossa humanidade, nas duas últimas décadas.

O recente congresso realizado neste ano na Polônia sobre “A vitalidade das abordagens

também para dar acesso às Editoras e outros autores. Peço desculpas por não poder mencionar todos os numerosos nomes prestigiosos e muito empenhados do nosso campo dentre uma rede de pesquisadores na medida do território brasileiro. Muitas vezes recebo pedidos de apoio de estudantes de doutorado ou professores de muitas universidades que eu não conhecia! Vale a pena falar sobre a vitalidade das (auto) biografias no Brasil.

- 3 Optei por apresentar meus artigos ou capítulos de livros publicados em português para que os leitores de português e espanhol possam ter acesso às edições brasileiras que poderão obter com facilidade. Em todas as edições do CIPA, eles encontrarão uma infinidade de textos úteis para seus trabalhos de pesquisa (veja algumas das minhas referências).

(auto) biográficas (SLOWIK, 2019)”⁴, é um testemunho impressionante de onde ocorrerá, nos próximos meses, vários volumes publicados em diferentes formas, incluindo uma, em breve, no L'Harmattan. Esse congresso destacou a vitalidade efetiva das abordagens (auto)biográficas e histórias de vida na atualidade, mesmo que os temas abordem assuntos difíceis como a questão da emigração forçada. Obviamente, essa vitalidade se deve ao fato de que vidas humanas estão constantemente se movendo em direção a/ou em novos territórios. Além disso, como referi anteriormente, as mudanças sociais geram novos problemas pessoais e coletivos que tornam necessário perceber que nossas representações e nosso ponto de vista de observação se tornaram insatisfatórios, até obsoletos ou marcados historicamente. Com isso, quero dizer que pesquisadores e profissionais foram forçados a mudar a maneira de trabalhar em relação às mudanças significativas no orçamento e nas metas vigentes estabelecidas pelos governos. Como resultado, devemos experimentar temporalidades de transição e resultados transitórios incertos para as populações com as quais trabalhamos. Tudo isso implica manter-se alerta, monitorando a mobilidade e, portanto, a impermanência de nossos biótopos humanos. O mundo político continua nos surpreendendo com a agitação de políticos e/ou eleitores – quando existem – e nossas vidas individuais e coletivas tornaram-se mais imprevisíveis do que nunca.

Parece-me que as narrativas biográficas se converteram, em muitos casos, em salva-vidas que talvez nos permitam resistir às tempestades e turbulências que já estão se manifestando e aquelas que nos esperam a curto prazo, preservando, no mínimo, a autoestima

-
- 4 Aneta Slowik e seus colegas lideraram a reunião em maio de 2018 em Wrocław, Polônia, sobre o tema: Vitalidade das abordagens (auto) biográficas. Título de um dos trabalhos oriundos desta reunião sob Slowik, nas referências.

para imaginar soluções temporárias e um mínimo de solidariedade para encontrar formas viáveis de cooperação, na esperança de que possam se tornar focos de renovação social e política. Se, claro, a velocidade das mudanças climáticas e suas múltiplas consequências em nossos biótopos permitirem essa adaptação inevitável para, pelo menos, parte de nossa humanidade.

Nesse momento, é necessário distinguir as histórias valorizadas pelos profissionais que atuam em atividades sociais, de saúde, de recursos humanos e educação que são confrontadas com populações cujo cuidado é imposto por serviços governamentais ou oferecido por ONGs. As funções das histórias suscitadas ou patrocinadas são muito diferentes; por exemplo, a contribuição de Schmutzi (2019) nos desafia nesta questão de uma distinção a não ser negligenciada. As histórias despertadas pelos pesquisadores são mais distantes; o autor não é o sujeito que deseja ou escolhe um mergulho biográfico – ele concordou em participar de uma busca para a qual foi solicitado. Essa situação requer uma negociação mais ou menos longa dos métodos de produção de conhecimento de pesquisa e dos requisitos éticos que o pesquisador terá formulado. O pesquisador tentará explicar ao autor o valor agregado de sua participação, aproveitando suas experiências passadas e as de seus colegas. As histórias como uma prática que serve como “ponto de apoio” para um questionamento e uma busca por uma solução concreta, existencial e profissional, representam uma questão vital para o autor a quem o especialista consultado terá que esclarecer sua solicitação e esse mesmo especialista, na vida narrativa, terá necessidade de estabelecer com o autor as condições de uma viabilidade eticamente aceitável para ambos.

Pareceu-me necessário, neste ponto da passagem sinusoidal, questionar-me sobre

as funcionalidades dessas diferentes narrativas individuais ou coletivas relacionadas a uma migração territorial e cultural e/ou a uma transição pessoal para saber se essas histórias podem ser consideradas como recursos em sinergia e com base em um sistema de referência comum. Portanto, examinei as funções transversais do paradigma biográfico, além da diversidade de seus usos na multiplicidade de locais de pesquisa e prática.

Abordagens biográficas e “histórias de vida”⁵ parecem ter funcionalidades perenes relacionadas à singularidade e transformações sempre crescentes que afetam as fronteiras geopolíticas, nossas fronteiras mentais e as características dos territórios herdados, construídas ao longo da vida para nos preparar para recompor novas funcionalidades; isso pode ser expresso tanto no mundo do “virtual” quanto no mundo do “real”. Uma distinção insatisfatória porque me parece difícil argumentar que o denominado virtual não faz parte do “real aumentado”, pois falamos do corpo aumentado com todas as “próteses” biodigitais em desenvolvimento e, algumas, já utilizadas. Mas essa pequena controvérsia não alimenta diretamente meu argumento. Só precisava ser sinalizada como uma “floresta primária” de futuras pesquisas e práticas biográficas.

Deve-se acrescentar que o paradigma biográfico em ciências humanas despertou um interesse crescente ao longo dos anos, o que mostra sua relevância, o que nem sempre foi o caso. De fato, as práticas das histórias de vida e sua formatação múltipla ganharam valor no campo das Ciências Humanas tanto quanto as lutas individuais e coletivas, em razão de que era necessário criar esse novo território de reflexão reconhecido como exigindo novos métodos e suportes para o que chamamos de

5 Em Língua Francesa: "Les approches biographiques et les récits de vie ou « histoires de vie »...". Em língua Portuguesa essas expressões têm a mesma tradução, razão pela qual evitei a repetição. N.T.

“biográfico”. Em outras palavras, a vida é narrada com vários objetivos e de diferenciadas formas. Era necessário argumentar e demonstrar que nossas práticas e o “valor agregado” do conhecimento produzido tinham um lugar original e eficiente entre as biografias e autobiografias no campo literário, histórico ou jornalístico, por um lado, e, por outro, a psicanálise ou todas as formas de psicoterapia usando uma narrativa de experiências de vida, comuns ou excepcionais. Os novos riscos de vida de nossos contemporâneos, práticas e reflexões *biográficas* revelam sua natureza inesgotável como recursos para a compreensão da dinâmica individual e coletiva. A impermanência da vida na terra e no cosmos está em sinergia com a impermanência em nossas vidas. Em relação à terra, vemos o ciclo retroativo dos efeitos da vida humana em todas as suas formas, em seu biótopo e seu próprio soma. Outro cruzamento sinusoidal. Vamos agradecer a Morin⁶ por sua contribuição na complexidade de seus fascinantes volumes em “O método”, em especial “O conhecimento do conhecimento” (1986), particularmente interessante para a nossa abordagem biográfica.

Discuti, anteriormente, a questão da funcionalidade do paradigma biográfico em suas várias formas, suportes e objetivos da (s) narrativa (s). Parece-me importante mostrar a vitalidade sustentável do *biográfico*, por meio

6 Edgar Morin, com seus trabalhos sobre "o método", apresentando o pensamento complexo: A natureza da natureza, t. 1, Paris, Le Seuil, coll. "Points", 1977, 414 p. (ISBN 9782020057714). Nova edição: 1981; A vida da vida, t. 2, Paris, Le Seuil, coll. "Points", 1980, 482 p. (ISBN 9782020086486). Nova edição: O conhecimento do conhecimento, t. 3, Paris, Le Seuil, coll. "Points", 1986, 255 p. (ISBN 9782020144407). Nova edição: 1992..1991: As Idéias: Seu habitat, sua vida, suas maneiras, sua organização, t. 4, Paris, Le Seuil, coll. "Points", 1991, 267 p. (ISBN 9782020239608). Nova edição: 1995..2001: Humanidade da humanidade: Identidade humana, t. 5, Paris, Le Seuil, coll. "Points", 2003 (ISBN 9782020616447). Nova edição: 2003.2004: Ética, t. 6, Paris, Le Seuil, coll. "Points", 2004, 285 p. (ISBN 9782757801833). Em 2008, publica-se uma caixa em dois volumes contendo os seis volumes, na coleção Opus, Editions du Seuil (ISBN 9782020968720), 2500 p.

de uma alusão a esse recurso que surgiu e se desenvolveu desde a década de 1980, nos campos das áreas social, educação, saúde, recursos humanos e ciências sociais e criações artísticas socialmente engajadas. Ao ler muitas das publicações que fiz nos últimos 40 anos, identifiquei algumas constantes funcionais excelentes que atestam uma unidade na diversidade que apresentarei e explicarei, a seguir.

O reconhecimento da aprendizagem experiencial foi certamente um dos primeiros constructos e pode-se perceber que essa continua sendo uma abordagem renovada na medida em que emigrantes ou imigrantes devem ser identificáveis em seu know-how e conhecimento ao pensar em integrar-se à sociedade anfitriã ou a um novo local de trabalho. Esse reconhecimento da aprendizagem anterior tem precedência sobre os currículos tradicionais que mostram apenas títulos de formação e experiência profissional sem informar o leitor sobre habilidades técnicas e sociais. Desde que a instabilidade do emprego se tornou correlativa com a realocação de empresas face à evolução das tecnologias de produção, surgiu a questão sobre quais habilidades poderiam ser transferidas para um novo emprego ou para serem usadas na busca de um novo emprego. Mas não se deve esquecer que o retorno das mulheres ao mercado de trabalho, por desejarem libertar-se do modelo tradicional da esposa “do lar” e do homem provedor, também incentiva o desenvolvimento de habilidades induzidas pelo mercado de trabalho: todas as atividades de uma esposa, mãe e mulher, certamente “do lar”, mas cujas atividades excederam os muros! Por exemplo, sua responsabilidade de conectar a família à vida social sem a qual esta não poderia sobreviver. O reconhecimento do aprendizado experiencial oportunizou breves lembranças

7 Em Francês: ao pé da letra: “de la femme à la maison” - da mulher em casa. Grifo meu. N.T.

sobre duas guerras cruéis que exigiram que homens e mulheres transferissem habilidades e desenvolvessem novas a partir de conquistas anteriores. Também deve ser mencionada a abertura de universidades e suas faculdades de Ciências da Educação com base na aprendizagem experiencial de mulheres que desejam retomar os estudos com um objetivo profissional quando seus filhos não precisam mais de uma presença constante e exclusiva. Essa era toda a questão das “equivalências” entre conhecimento experiencial e conhecimento acadêmico, difícil de categorizar e que requer uma abordagem personalizada. Provavelmente, fomos pioneiros nessa prática seletiva em nossa Faculdade de Ciências da Educação, de Genebra, desde os anos 70. Portanto, não me parece exagero dizer que o conceito de experiência de vida é provavelmente o conceito fundador do nosso paradigma, mas verificaremos essa afirmação se reservarmos algum tempo para fazer uma distinção entre as experiências que marcam nossos dias e nossas noites – que são esquecidas ou permanecem lembranças mais ou menos precisas – e a experiência como um ou mais aprendizados realizados mediante uma experiência específica para a pessoa ou uma sequência interativa de experiências.

No campo da educação e da formação, a construção de um olhar renovado de si mediante práticas de alteridade tem sido e continua sendo uma abordagem decisiva para evidenciar a epistemologia dos sujeitos para que o próprio caminho de formação seja realizado com plena consciência da própria escolha e dos desafios para eles no presente e no futuro. Essa prática acadêmica, ou seja, integrada ao currículo da educação em Ciências da Educação, em várias universidades, foi a origem da criação da ASIHVIF (Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação). Essa prática foi implementada de várias formas com uma metodologia específica para cada equipe

de pesquisa e formação. Sejam claros: os seminários oferecidos nos cursos universitários sempre tiveram a dupla dimensão da formação em pesquisa para estudantes e professores de pesquisa. De fato, foi com base em nosso trabalho durante os seminários que conseguimos conceituar certos aspectos das narrativas de formação. Cada pesquisador/professor considerou as contribuições de seu seminário de acordo com seus interesses teóricos e seus repositórios pessoais. A dimensão da pesquisa para os alunos enfocou várias questões: que memórias emergem? Quais experiências você escolheu? O que dizer em termos de aprendizado e formação de um eu em processo de individualização? Como construir a história? Como ecoar as histórias das outras histórias do grupo? Assim, essa prática universitária sempre foi caracterizada pela alteridade que funciona como reveladora de diferenças e semelhanças e, muitas vezes, auxilia a perceber mais facilmente a noção de representação e o ponto de vista dos fundamentos de nossas epistemologias singulares.

Essa prática foi adaptada para ser exportada para além dos muros da universidade em vários contextos profissionais. É por isso que, muitas vezes, enfatizei a diferença entre “a história de vida” que abraça a temporalidade de uma vida e “a história de vida”⁸, que é tematizada para explorar um problema específico, geralmente em vínculo com o itinerário profissional, mas também com temas existenciais como as questões de vida das mulheres. Essa distinção foi útil para mostrar que diferentes práticas de narração poderiam encontrar lugar no âmbito do paradigma *biográfico* em ciências humanas. Além disso, os sociólogos, depois de terem desacreditado a “ilusão biográfica”, após Bourdieu (1996) – à qual ele

8 Aqui, novamente: “C’est pourquoi j’ai souvent mis l’accent sur la différence entre « l’histoire de vie » qui embrasse la temporalité d’une vie et « le récit de vie » ...”. N.T.

retornou com sua própria autobiografia, chamada “autoanalysis” (2005) –, rapidamente entenderam a mina de ouro representada pelas histórias. Exceto [aceitarem] que essa é uma prática de investigação em que o sujeito singular desaparece em benefício do indivíduo social. O que, para mim, levanta um “pequeno” problema de ética ... porque há uma grande diferença entre usar diretamente a história ou fragmentos e conceituações a respeito de trabalho a partir do entendimento sobre o trabalho feito no âmbito de um grupo ou pessoa sem usar narrações. O sociólogo italiano que tive a chance de ter no meu júri de tese foi muito crítico do risco de uma prática “predadora”, [o que pode ser evitado] se o pesquisador desejar, obviamente, que o narrador recupere poder sobre sua vida, estabelecendo-se como “sujeito de sua própria pesquisa” e não como “objeto mais ou menos ativo” em uma pesquisa cujas apostas em conhecimento lhe serão comunicadas mais tarde. Parece-me poder afirmar, neste momento, que nossos seminários universitários e nossas oficinas em outros contextos fundamentaram-se totalmente no conceito de experiência, tanto quanto ao método de pesquisa-formação quanto ao trabalho de transformar vivências que se tornaram experiências mediante aprendizado e formação das várias identidades que aparecem e coabitam na narrativa.

A experiência, volto a enfatizar, é forjada e construída no lugar da interseção das curvas sinusoidais entre a singularidade de cada percurso e a alteridade emergente de todos os cursos compartilhados. E, quando se trata de um par, a interlocução também deve estar presente na forma de um eco pessoal do especialista em elementos de auto-interpretação do narrador. Tive a ocasião e a oportunidade de atender a dois pedidos de trabalho em pares e haveria muito a desenvolver sobre essa forma de escuta, interlocução e alteridade que per-

mite que o outro se surpreenda e mude sua visão sobre certos aspectos de sua vida. Em um caso, tratava-se de uma pessoa iniciando uma aposentadoria antecipada e, no outro outro, um sobrevivente do campo de Auschwitz e da “Shoah”, em sentido amplo. Para ambos, como para mim, foi uma experiência formativa com todas as inovações metodológicas que surgiram durante esses dois processos, desde a negociação das condições de viabilidade até a escrita, o trabalho reflexivo sobre esse processo, além do trabalho realizado.

A formação de formadores, pesquisadores, colecionadores e contadores de histórias iniciou naturalmente. Houve inúmeras iniciativas acadêmicas internacionais ou iniciativas de formação vocacional continuadas que introduziram na formação de professores e na educação de adultos um ensino explicitamente focado em história de vida a fim de preparar esses professores e seus formadores para usar, em seu contexto específico, uma abordagem biográfica. Devemos mencionar as muitas universidades brasileiras que realizam esse projeto. Os serviços de educação continuada da universidade também oferecem essa formação. O que deve ser enfatizado nessas iniciativas e realizações é que os formadores devem trabalhar a própria narrativa e, assim, adquirir uma experiência de primeiro nível em regras a serem respeitadas se oferecer um seminário ou oficina que use a narrativa apenas na maneira de abordar o ensino de qualquer disciplina por entrada biográfica. Ao fazê-lo, podemos dizer que o paradigma biográfico oferece uma nova perspectiva pedagógica que concebe a aprendizagem mediante a qual os alunos sabem, ou acreditam saber, sobre os tópicos das disciplinas em questão. Mas esses cursos de formação em prática narrativa são particularmente importantes em virtude das dificuldades de construir uma história, das restrições inerentes e do modo de análise que não pode

ser aprendido teoricamente. É essencial ter-se feito a própria história em uma situação de alteridade para ter-se experiência real. Nem todos os pioneiros fizeram esse trabalho – não vou mencionar alguém aqui –, mas os que não o fizeram usam histórias de vida mais para reflexões sociopolíticas, psicossociais e até psicanalíticas. Podemos identificá-los facilmente. Penso que precisamos ser claros a esse aspecto. Para mim, há uma diferença fundamental entre escrever/falar **sobre** histórias de vida e formar e escrever/falar **do** trabalho realizado **com** autores e contadores de histórias. No primeiro caso, temos acesso a um conhecimento mais íntimo de um grupo, como imigrantes, ou a relação com a doença, ou a relação com mudanças profissionais ou práticas tradicionais de democracia ou, ainda, com experiências de mulheres que são abusadas no relacionamento ou subestimadas na atividade profissional, etc. No segundo caso, há uma construção gradual e coletiva do conhecimento produzido especificamente pela compreensão da dinâmica da vida e, portanto, da formação e da aprendizagem. Essas dinâmicas dão acesso à conscientização feita ao longo do processo e destacam uma ideia que é comum, mas insuficientemente levada em consideração no design de qualquer programa de formação: o formador e/ou o professor são apenas recursos para a aprendizagem. Professores e instrutores informam que são os alunos que se formam e assumem a responsabilidade dessa formação com uma qualidade de acompanhamento que se torna uma das principais qualidades daqueles que têm poder na sala de aula, seminário, curso, oficina, etc. Em outras palavras, esses lugares e tempos de formação e vários aprendizados têm um impacto no aluno em termos de formação pessoal e de sua personalidade social somente se houver experiência transformadora, que tenha um valor agregado não apenas em termos de conhecimento da

disciplina em si mesma, mas igualmente em termos de novas perspectivas, pontos de vista sobre si/seu ambiente imediato ou em escala terrestre – não vivemos nós **na e da** globalização? Não afirmo que o paradigma biográfico resolva todos os problemas, mas é uma contribuição relevante e significativa para ter uma atitude ativa na vida da comunidade que leva em consideração as interdependências. Os gritos escandalizados dos nacionalistas contra a evidência de que a Terra é um bem comum e um complexo sistema de interdependências (a Amazônia é nossa! Os territórios do Ártico ou da Antártida são nossos! Quero comprar o Groenlândia e em breve a Lua ou Marte serão minhas, etc.), tão perigosos e ingênuos quanto nos parecem, não mudam o fato de que, por exemplo, os oceanos, florestas, rios, alimentos ou produção industrial, a fauna e flora, taxas de natalidade e morte, ou a busca por armas nucleares, etc., têm repercussões mais ou menos “visíveis” e negativas em cada um de nós pelo simples “efeito dominó”. Somos numerosos em demasia para aceitar as doenças que proliferam por causa da fome, miséria, pobreza endêmica em todo o mundo e trocas por todo o planeta, por via aérea ou marítima, sem mencionar o turismo de massa, razão pela qual os países ocidentais também estão preocupados com todos esses distúrbios e efeitos do empobrecimento em grande número. Mudanças de curto prazo são inevitáveis porque já estamos no colapso de nossa humanidade nesta Terra. Vamos resumir esse recurso específico simplesmente enfatizando a importância de que educadores e professores adquiram experiência real com a narrativa de vida em formação, possibilitada apenas se eles a experimentarem com verdadeira grandeza e alteridade. Uma prática narrativa, qualquer que seja a forma, oferece uma possibilidade de experiência de autoconsciência, nosso alter ego e nossas responsabilidades, como propriedá-

rios de terras envolvidos no que já existe e no futuro próximo.

O paradigma biográfico em ciências humanas se espalhou gradualmente em nossas sociedades ocidentais, na América Latina e até no Japão em várias práticas profissionais e/ou sociais. Essas práticas às vezes, são realizadas por pessoas que seguiram a formação oferecida em nossa vasta rede, cujos contornos agora são difíceis de definir precisamente porque vão além das universidades e associações nacionais e locais. Essa extensão possibilitou levar em conta a importância de considerar a pessoa como um todo e respeitar sua integridade. Nosso paradigma se desenvolveu no campo da saúde, primeiro entre enfermeiros e auxiliares de enfermagem, bem como no serviço social sob todas as ofertas de acompanhamento; em particular, práticas não-governamentais ou algumas iniciativas municipais relativas a migrantes e/ou populações que apresentam problemas de paz ou de coabitação civil. Penso, por exemplo, em ações relativas a jovens muçulmanos radicados e na recepção de imigrantes. Essa integração do biográfico na abordagem das populações em situação de transição permite abandonar os rótulos legais, médicos e administrativos dos indivíduos em questão para abordar a pessoa em conexão com a singularidade de sua problemática. Para concluir sobre esse recurso da formação de formadores profissionais, espero que mais formação no campo da educação continuada possa se desenvolver porque as necessidades de uma formação séria crescerão à medida que tentarei evidenciá-las.

Outra característica importante é o trabalho com a memória que afeta os eventos individuais e familiares como o desejo de transmissão intergeracional, tanto quanto o testemunho, certamente individual, mas parte de um evento vivido coletivamente como a guerra, o terrorismo, a perseguição de co-

munidades religiosas ou étnicas. O testemunho encorajado ou escolhido para a história exemplar de uma história de vida narrada é uma ferramenta que pode ser extremamente interessante e poderosa para preservar a dignidade das pessoas e ajudá-las a recuperar suas vidas (GOMEZ, 2017; 2012a; 2012b). É certo que já existem ações nessa perspectiva, mas parece-me que estamos apenas no começo. De fato, vivemos um período de cerca de vinte anos durante os quais os fenômenos da migração continuaram a aumentar. Em 19 de junho de 2019, o jornal *La Croix*⁹, relatando os números do Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (HCR), noticiou 70,8 milhões de refugiados e deslocados. No mesmo periódico, uma vez que as estatísticas as tornaram possíveis, encontramos a imagem impressionante de um bilhão de pessoas que tiveram que deixar seu local de origem, por diversas causas. Sabemos que esses fenômenos migratórios têm várias origens: refugiados de zonas de guerra ou perseguições, refugiados por situação econômica para escapar à pobreza em seu país de origem, refugiados forçados pelas mudanças climáticas e aumento do nível do mar. Quanto a este último, o relatório do GIEC, apresentado pela TV francesa, prevê 280 milhões de refugiados¹⁰. Com base nessas observações de instituições internacionais ou grupos de pesquisa amplamente reconhecidos pela grande maioria dos países, podemos dizer que abordagens biográficas dos vários fe-

9 <https://www.la-croix.com/Monde/708-millions-personnes-fuient-guerres-persecutions-2019-06-19-1201030006>, é cerca de 70,8 milhões e não 708 milhões - problema de escrita em computador ...

10 Se nada for feito, é o que prevê (280 milhões) o novo relatório especial do Painel Intergovernamental sobre a evolução do clima (IPCC), sobre os oceanos e a criosfera - blocos de gelo, geleiras, calotas polares solos polares permanentemente congelados - apresentado oficialmente em 25 de setembro, em Mônaco. Fonte: <https://france3-regions.francetvinfo.fr/hauts-de-france/nord-pas-calais/climat-montee-eaux-280-millions-recruties-climatiques-prevoir-dont-450-000-region-1715695.html> de 30 de agosto de 2019.

nômenos migratórios terão que estar envolvidas no acompanhamento dessas populações. Percebo dois eixos principais neste acompanhamento: os testemunhos de “saída” (no sentido figurado do termo) e os testemunhos “orientados para uma segunda vida” (FRANÇOIS, 2017)¹¹. As duas abordagens não são exclusivas e os jornalistas de campo, bem como algumas autobiografias literárias, desempenham um significativo papel nos depoimentos. Já no movimento internacional de histórias de vida em pesquisa, formação e práticas sociais, visualizamos um trabalho com migrantes como o de Leray (2019), por exemplo.

Voltemos à distinção entre as duas abordagens da função de testemunho. Os depoimentos fornecem aos migrantes uma narrativa do que os forçou a deixar seu país, às vezes correndo o risco de suas vidas; enquanto os africanos cruzavam o Mar Mediterrâneo para tentar sobreviver à miséria, os venezuelanos para escapar da escassez, os sírios que fugiram tanto da repressão de seu governo quanto das perseguições e assassinatos de Daesh ou fogem da perseguição como os Rohingya, por exemplo. A narrativa é frequentemente um grito de desesperança ao exigir consideração da comunidade internacional cujos estados praticam protecionismo com mais frequência do que recepção, integração e distribuição de riqueza. Essa é a contradição entre o projeto de globalização mercantil e os medos nacionalistas que abrem ou fecham fronteiras de acordo com interesses nacionais momentâneos¹². Uma história da tragédia e perguntas sobre o destino desses migrantes rejeitados. Muitas vezes, são organizações não-governamentais de voluntários que os escutam e tentam ajudá-los a sobreviver e ganhar um caminho para a le-

galização de sua estadia. Espero que as novas gerações do nosso movimento de abordagens biográficas encontrem maneiras de se envolver no acompanhamento de seus migrantes desesperançosos.

Quanto aos “testemunhos sobre uma segunda vida”, eles certamente contam com a vida que os autores deixaram, seus antigos recursos pessoais e sociais, as perdas, as dificuldades encontradas durante a jornada migratória e desde sua chegada, mas, principalmente, sobre o que eles planejam para o futuro, imediato e de longo prazo, para si e para seus filhos. Já existem muitas associações que ajudam, de diferentes maneiras, essas pessoas para facilitar sua integração na sociedade anfitriã. Parece-me desejável, mais uma vez, que os membros de nosso movimento estejam profundamente envolvidos nessa modalidade de trabalho social e sócio-político, fazendo ofertas acessíveis ao maior número de pessoas e propondo-as às estruturas governamentais que serão gradualmente implementadas, como pode ser visto no Canadá, por exemplo. De fato, um grande desafio está à nossa porta em todos os países envolvidos: o de uma taxa de migração que crescerá e se acelerará como a única possibilidade para as populações afetadas pela pobreza em todas as áreas de necessidades básicas, em virtude de guerras, ditaduras, terrorismo, máfia e, especialmente, das mudanças climáticas que ampliarão a desertificação e, portanto, o fim dos poucos recursos ainda existentes. Acredito que nossos jovens atuais e aqueles que os seguirão terão que estar prontos para esses chamados compromissos humanitários, os quais estão se tornando cada vez mais raros. Será necessário encontrar uma maneira de conviver com nossas diferenças culturais. Nossas abordagens biográficas me parecem um recurso importante para acompanhar essas divisões culturais e ajudar o surgimento de novas culturas

11 Termo emprestado de um título do filósofo Julien François (2017): *Uma Segunda Vida*.

12 Tiramos o chapéu para a senhora Merkel, chanceler da RDA, mesmo que ela tenha pago um preço muito alto por sua generosidade em acolher, sem limites, imigrantes do Mediterrâneo.

em uma nova civilização que é inventada com tantas dificuldades diante de nossos olhos, segundo o texto de Gomez (2012a) apresentado no mais importante encontro brasileiro sobre (Auto)biografias¹³. Sou habitada por essa ideia de que o movimento de abordagens biográficas nos campos de formação, preparo de formadores ou animadores e nas práticas sociais tem uma responsabilidade nesse processo de um melhor conhecimento um do outro (migrantes e “nativos”) e o processo de escolha de acomodações razoáveis, como os canadenses mais uma vez experimentam, não sem dificuldades, evidentemente (GOMEZ, 2012b; 2017). Certamente, os locais tradicionais de pesquisa têm uma responsabilidade particular de continuar a defender e disseminar o paradigma biográfico nas ciências humanas. Só estou me perguntando se nós acadêmicos ou instituições de pesquisa correremos riscos suficientes para garantir e ampliar essa difusão. Para concluir sobre este ponto, gostaria de ampliar o uso potencial desses testemunhos para “uma segunda vida”, fazendo referência à questão de gênero. O capítulo de Souza (2019) mostra a riqueza e a ousadia de nossas abordagens em benefício de pessoas estigmatizadas por ideologias religiosas ou não religiosas que fabricam séria intolerância à diferença e, assim, ferem violentamente em [sua] humanidade nossos irmãos e irmãs.

Uma versão final do depoimento é compartilhada pela África Subsaariana, traduzida e transmitida por nosso colega professor Kabu-

ta (2010)¹⁴ e apresentada na Universidade de Quebec, Rimouski, por minha colega e amiga professora Jeanne-Marie Rugira: a Kasàlà. Essa é uma prática poética de louvor a terceiros ou a si próprio, de origem oral, hoje escrita, praticada em grupo com autenticidade e humor, cujo efeito essencial é o reconhecimento da pessoa em toda a sua singularidade e lugar na comunidade. Essa é uma forma de narrativa de vida, mas em uma concepção completamente diferente da nossa concepção ocidental do outro ou de nós mesmos como uma pessoa extraordinária, por uma razão ou outra (as famosas homilias são um exemplo). Aqui, pelo contrário, trata-se de um desconhecido, sem outro título de nobreza ou glória que não o de pertencer à raça humana. Não desejando trair, de algum modo, essa prática de uma espiritualidade muito elevada, apelo à minha colega Jeanne-Marie Rugira para que a apresente da seguinte forma:

Vamos tentar imaginar o efeito de um Kasàlà escrito e lido em um grupo de recepção na Europa de parte de um homem ou uma mulher que acabou de cruzar o Mediterrâneo em um barco deteriorado, depois de chegar à Líbia e fugir de um dos campos que tentava conter a emigração para a Europa e, supostamente, foi resgatado por um daqueles barcos de ONGs que vieram em seu auxílio. Este Kasàlà falando sobre os grandes feitos de sua vida na África em sua comunidade que o envia à Europa para encontrar trabalho e, assim, sustentar sua família numerosa é quem cantaria a coragem que ele teve que mobilizar para passar por todas as suas provações (apud, KABUTA, 2010, s. p.).

Aqui chegamos ao final da minha apresentação sobre diferentes funcionalidades das histórias de vida, sejam elas narrações temáticas da vida ou temáticas de transições durante a vida ou migração, se é que essa distinção realmente faz sentido. Porque não pode haver

13 Louis Gomez no V CIPA em Porto Alegre (RGS), no Brasil: Segundo uma reinterpretação do mito de Narciso, o autor faz uma exploração narrativa em torno da abordagem autobiográfica, o fato Métis, a escrita performativa e as implicações em pesquisa da escrita autobiográfica em primeira pessoa. Com base na leitura da cultura como contexto de uma produção autobiográfica e nas identidades culturais de Métis como espaço de transumância, o autor propõe que uma escrita autobiográfica, longe de ser um local de distância ou objetificação, requer um mergulho interpretativo e abrangente nos abismos sombrios da subjetividade do ser.

14 <http://www.kasala.be> site que apresenta brevemente a prática de Kasàlà e uma excelente bibliografia. Outro site: <https://www.acfas.ca/user/48293>.

migração que não imponha uma transição pessoal. Assim como as transições pessoais levam mais frequentemente a uma “migração” para novos “territórios”, veja o capítulo de Lathoud (2019) citado nas referências.

Espero ter conseguido mostrar o enorme potencial dessas práticas de pesquisa, formação e práticas sociais. E, em particular, ter destacado o papel principal que o paradigma biográfico poderia, se não deveria, desempenhar nos próximos anos para acompanhar as gigantes turbulências em nossa biosfera de que a humanidade já começou a viver e que continua amplificar exponencialmente, [perceptíveis] se acompanharmos de perto o trabalho de nossos especialistas nesses assuntos. E não esqueçamos de acrescentar este (auto)biográfico que está escrito em toda parte na “web” (WEB), que continua sendo um enorme campo de pesquisa e que também pode desempenhar um papel muito promissor nas práticas de histórias de vida, em formas que ainda precisam ser inventadas. Boa sorte com o paradigma biográfico e com aqueles que são seus pesquisadores ou atores praticantes!

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A aventura do diálogo (auto)biográfico: narrativa de si/narrativa do outro como construção epistemo-empírica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; VILLAS BÔAS, Lúcia. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018a. p. 25- 49.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Do Paradigma Tecnicista à Aventura (Auto)biográfica – Narrativa de uma Pesquisadora em Educação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A Nova Aventura (Auto)biográfica** – Tomo II. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018b. p. 393-340.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Fontes orais, escritas e (áudio)visuais em pesquisa (auto)biográfica: palavra dada, escuta atenta, compreensões cênica. O studium e o punctum possíveis. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (Orgs.). **Pesquisa (Auto)biográfica, Fontes e Questões**. Curitiba: CRV, 2014. p.57-77.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto) biográfica - tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A Aventura (Auto) Biográfica** - Teoria e Empíria. Porto Alegre: ediPUCRS, 2004. p. 201-224.
- BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. A Ilusão Biográfica. In: Ferreira, Marieta de Moraes; Amado, Janaína (Orgs.). **Usos & abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 183-191.
- CATANI, Denice Barbara. Ficções teóricas e ficções (auto)biográficas: elementos para uma reflexão sobre ciência e formação no campo educacional. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (Orgs.). **Pesquisa (Auto)biográfica, Fontes e Questões**. Curitiba: CRV, 2014. p.27-37.
- CATANI Denice Barbara. A autobiografia como saber e a educação como invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. ediPUCRS, 2006. p.77-88.
- CATANI, Denice Barbara; VICENTINI, Paula: Lugares sociais e inserção profissional: o magistério como modo de vida nas autobiografias de professores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A Aventura (Auto) Biográfica** - Teoria e Empíria. Porto Alegre: ediPUCRS, 2004. p. 267- 291.
- FRANÇOIS, Julien François. **Une Seconde Vie**, Paris: Grasset, 2017.
- GOMEZ, Luis. A mestiçagem entre o enraizamento e a transmigração: pensar a narrativa autobiográfica como espaço de encontro. In: SOUZA, Elizeu Clementino; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza (Orgs.). **Memória, Dimensões Sócio-históricas e Trajetórias de Vida**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2012. p. 173-192.

GOMEZ, Luis. L'écriture performative ou la génétique d'un rapport à l'écriture en recherche à la première personne. In: GALVANI, Pascal. et alii (Orgs.). **Recueil de textes méthodologiques de la maîtrise en études des pratiques psychosociales**. Québec à Rimouski: Université du Québec. Comité des programmes d'études supérieures en psychosociologie. 2012. p. 101-113.

GOMEZ, Luis. Un ailleurs autobiographique pour écrire la vie. In: GOMEZ, Luis et alii (Orgs.). **La Vie au cœur des histoires de vie**. Québec: Les éditions Ibuntu, 2017. p. 123-145.

JOSSO, Marie-Christine. Les récits de vie et de formation sont-ils une ressource inépuisable? Postface in: SLOWIK, Aneta; RYWALSKI, Patrick; SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs.). **Approches (auto)biographiques et nouvelles épreuves de transitions**. Paris: L'Harmattan, 2019. p. 255 -258.

JOSSO, Marie-Christine. A metanoia: um processo biográfico de mudança de paradigma in: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto et alii (Orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica** -Tomo III. ediPUCRS, Porto Alegre: 2017. p. 319-354.

JOSSO, Marie-Christine. Processo autobiográfico do conhecimento da identidade evolutiva singular-plural e o conhecimento da epistemologia existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (Orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica** -Tomo I. Porto Alegre: ediPUCRS, 2016. p. 59-89.

JOSSO, Marie-Christine. Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí. **Revista Mexicana de investigación educativa, Autobiografía y educación**: tradiciones, diálogos y metodologías. Mexico, Número 62, p. 104-120, Volumen XIX, sept 2014. <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC01>.

JOSSO, Marie-Christine. Fecundação mútua de metodologias e de saberes em pesquisa-formação experiencial. Observações fenomenológicas de figuras do acompanhamento e novas conceituações. In: PASSEGGI, Maria Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Dimensões epistemológi-**

cas e metodologias da pesquisa (auto) biográfica - Tomo II. Porto Alegre/Natal/Salvador: ediPUCRS/EDUFRN/EDUNEB - coleção Pesquisa (auto) biográfica: temas transversais, 2012. p. 113-146.

JOSSO, Marie-Christine. Il corpo biografico. Corpo parlato, corpo parlante. In: ANGELI, Franco (Org.). **Ma di che corpo parliamo, i saperi incorporati nell'educazione e nella cura, a cura de Ivano Gamelli**. Collezione i territori dell'educazione, Milano: 2012. p. 135 -145.

JOSSO, Marie-Christine. **Expériences de vie et formation**, Préface de Gaston Pineau, Paris: Ed. L'Harmattan, 2011a.

JOSSO, Marie-Christine. Praxis biográficas y saberes antropológicos: buscando puntos de apoyos favorecedores de una `evolutividad` singular-plural. **Revista Cuestiones Pedagógicas**, Univ. de Sevilla, Fac. de Filosofía y Ciencias de la Educación, nº 20, p. 55-68, 2011b.

JOSSO, Marie-Christine. As narrações do corpo nos relatos de vida e suas articulações com os vários níveis de profundidade do cuidar de si. In: VICENTINI, Paula Perin; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2010a. p. 171-192. Serie: Artes de viver, conhecer e formar.

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

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 3ª ed., São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN. 2010c.

JOSSO, Marie-Christine. A interculturalidade em questão. In: LECHNER, Elsa (Org). **Histórias de vida: olhares interdisciplinares**. Porto: Edições Afrontamento, 2009a. p. 25-47.

JOSSO, Marie-Christine. A imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: a perspectiva biográfica com suporte de conscientização das fições verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas. In: PERES, Lúcia; EGGERT, Edla; KUREK, Deonir Luis. (Orgs). **Essas coisas do imaginário...**diferentes abordagens sobre

narrativas autoformadoras. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber livro, 2009b. p 118 – 146.

JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, Maria Conceição (Org). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. São Paulo: Editora Paulus, 2008a. p. 23-50.

JOSSO, Marie-Christine. A realização do ser humano como processo de transformação da consciência - ensinar, acompanhar e aprender: um mesmo desafio para uma vida em ligação. In: TRAVERSINI, Clarice et alii (Orgs). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008b. p. 17-58.

JOSSO, Marie-Christine. As instâncias da expressão do biográfico singular plural. Junção de uma abordagem intelectual à abordagem sensível na busca de doações do corpo biográfico. Prefácio. **O sujeito sensível e renovação do eu**. São Paulo: Editora Paulus/Centro Universitário São Camilo, 2008c. p. 13-40.

JOSSO, Marie-Christine. A formação na perspectiva biográfica como processo de construção do sujeito e de suas identidades. In: BOIS, Danis; HUMPICH, Marc; JOSSO, Marie-Christine (Orgs). **O sujeito na educação e Saúde, desafios na contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola/ Centro Universitário São Camilo, 2007. p. 105-129.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2006. p. 21-40.

KABUTA, Jean. **De la connaissance à l'éveil de soi**. Bruxelles/Bern: Peter-Lang. PIE, 2010.

LATHOUD, Ingrid. La migration comme processus de transformation et de construction de soi. In: SLOWIK, Aneta; RYWALSKI, Patrick; SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs.). **Approches (auto)biographiques**

et nouvelles épreuves de transitions. Paris: L'Harmattan, 2019. p. 119 -132.

LERAY, Christian; HAMEY-WAROU. O crisol intercultural das histórias de vida dos migrantes. Estudos biográficos de Znaniecki e Thomas para narrativas migrantes em torno de palavreado. In: SLOWIK, Aneta; RYWALSKI, Patrick; SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs.). **Approches (auto)biographiques et nouvelles épreuves de transitions**. Paris: L'Harmattan, 2019. p. 159-170.

MORIN, Edgar. *Connaissance de la connaissance*. Paris: Le Seuil, coll. "Points", 1986

PASSEGGI, Maria da Conceição. De la "ilusión" a la "conversión" biográfica: un debate sobre el trayecto de Pierre Bourdieu com las Historias de Vida. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio (Orgs.). **La Investigación (Auto)Biográfica en Educación: miradas entre Brasil y España**. Porto Alegre/Granada: ediPUCRS/Editorial Universidad de Granada, 2014. p. 226-242.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. São Paulo/Natal: Paulus/EDUFRRN, 2008a. p. 27-42.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. São Paulo/Natal: Paulus/EDUFRRN, 2008b. p. 43-59.

PERES, Lúcia Maria Vaz; ASSUNÇÃO, Alexandre Vergínio. A narrativa de si como mestra do autoconhecimento: leituras a partir do imaginário. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.) **(Auto)biografia e formação humana. São Paulo/Natal: PAULUS/EDUFRRN**, 2010. p. 139-158.

SANCHES, Roberto. O saber da narração: Paul Ricoeur e Marie-Christine Josso. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.) **(Auto)biografia e formação humana. São Paulo/Natal: PAULUS/EDUFRRN**, 2010. p. 109-119.

SCHMUTZ, Catherine. 100 ans après le paysan polonais, comment compte-t-on la migration? In: Aneta; RYWALSKI, Patrick; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Approches (auto)biographiques et nouvel essai de transitions vitales: ascensions sans précédent pour la vie**. Paris: L'Harmattan, 2019. p. 39-57.

SLOWIK Aneta; RYWALSKI, Patrick; SOUZA, Elizeu Clementino. **Approches (auto)biographiques et nouvelles épreuves de transitions**. Paris: L'Harmattan, 2019.

SOUZA, Cynthia Pereira. A perspectiva do gênero nos estudos sobre narrativas autobiográficas. In: PASSEGGI, Maria Conceição (Org), **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. PAULUS/EDUFERN, 2008. p. 317-334.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Maladie chronique et apprentissages biographiques: modes de vie, de résistance et pouvoir d'agir. In: SLOWIK Aneta; RYWALSKI, Patrick; SOUZA, Elizeu Clementino. **Approches (auto)biographiques et nouvelles épreuves de transitions**. Paris: L'Harmattan, 2019. p. 159-170.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Autobiografia como acontecimento: vida, pesquisa e formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto et alii (Orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica** - Tomo III,

ediPUCRS, Porto Alegre. 2018. p. 107-139.

SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2006. p. 135-147.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A Aventura (Auto) Biográfica** - Teoria e Empiria. Porto Alegre: ediPUCRS, 2004. p. 387-417.

VINCENTINI, Paula Perin; GALLEGO Rita de Cássia. Narrativas de professoras, vozes esquecidas e uma escuta sensível: os dilemas da profissão frente aos novos tempos de ensinar e aprender. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto et alii (Org.). **A nova aventura (auto)biográfica** - Tomo III, EdiPUCRS, Porto Alegre. 2018. p. 355-383.

Recebido em: 30.09.2019

Aprovado em: 20.01.2020

Marie-Christine Josso é socióloga e antropóloga, professora de doutorado na Universidade de Genebra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Genebra. Desenvolve atividades de pesquisadora com abordagem em experiência formativa, mediante pesquisa-formação, em especial no domínio do sensível em narrativas formadoras, tendo em vista diferentes dimensões, dentre as quais as psicossomáticas, sociais e culturais. Como ponto mais elevado da epistemologia que vem construindo, destaca-se o Paradigma da Existencialidade Singular Plural Evolutiva. Tem livros publicados em diversos países e rica bibliografia publicada no Brasil. E-mail: Marie-Christine.Josso@unige.ch

ANCORAGEM DE UMA POLÍTICA DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS: HISTÓRIAS DAS NOVAS PROFISSÕES SOCIOEDUCATIVAS EM FORMAÇÃO

GASTON PINEAU

<https://orcid.org/0000-0002-0060-0669>

Université de Tours

RESUMO

Para que a aventura das histórias de vida em formação influencie as políticas de pesquisa em ciências humanas, o artigo apresenta três dispositivos franceses que visam trazer a público os caminhos das novas profissionalizações para formadores/educadores sociais, nas fronteiras de indivíduos e instituições: a primeira parte é um dispositivo de ancoragens documentais nos itinerários de leituras, de pesquisas e de práticas de professores-pesquisadores inovadores; a segunda é um outro tipo de apelo dirigido às autobiografias profissionais de instrutores adultos pioneiros e, finalmente, a terceira parte apresentará um uso pessoal de quatro portas para adentrar em si mesmo e tentar cultivar os tesouros ocultos da autoformação que toda a vida esconde.

Palavras-chave: Pesquisa-formação. Profissionalização. Histórias de vida nas fronteiras sócio-educativas. Autobiografia profissional. Itinerário de leitores.

RÉSUMÉ

POUR ANCRER UNE POLITIQUE DE RECHERCHE EN SCIENCES HUMAINES DANS LES HISTOIRES DE NOUVELLES PROFESSIONNALITÉS SOCIO-ÉDUCATIVES EN FORMATION

Pour que l'aventure des histoires de vie en formation influe sur les politiques de recherche en sciences humaines, l'article présente trois dispositifs français visant à mettre en culture publique les parcours de nouvelles professionnalisations de formateurs/ éducateurs sociaux, aux frontières des individus et des institutions : un dispositif d'ancrages documentaires dans des itinéraires de lectures, de recherches et de pratiques d'enseignants-chercheurs innovants; un autre d'appel à autobiographies professionnelles de formateurs d'adultes pionniers. Enfin la troisième partie présentera une utilisation personnelle

de quatre portes pour entrer chez soi et tenter de mettre en culture les trésors cachés d'autoformation que toute vie recèle.

Mots-clé: Recherche-formation. Professionnalisation. Histoire de vie frontières socio-éducatives. Autobiographie professionnelle. Itinéraire de lectures.

ABSTRACT

ANCHORAGE OF A RESEARCH POLICY IN HUMAN SCIENCES: STORIES OF THE NEW SOCIO-EDUCATIONAL PROFESSIONS IN FORMATION

In order for the adventure of life stories in formation influence research policies in human sciences, the article presents three French devices that aim to bring to the public the paths of new professionalizations for social preceptors/educators, on the borders of individuals and institutions: the first part is a device of documentary anchors in the itineraries of readings, research and practices of innovative teacher-researchers; the second is another type of appeal addressed to the professional autobiographies of pioneering adult instructors, and finally, the third part will present a personal use of four doors to enter into oneself and try to cultivate the hidden treasures of self-formation that all life hides.

Keywords: Research-training. Professionalization. Life stories on socio-educational borders. Professional autobiography. Readers itinerary.

RESUMEN

ANCLAJE DE UNA POLÍTICA DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS HUMANAS: HISTORIAS DE LAS NUEVAS PROFESIONES SOCIOEDUCATIVAS EN FORMACIÓN

Para que la aventura de historias de vida en formación influya en las políticas de investigación en humanidades, el artículo presenta tres dispositivos franceses que tienen como objetivo llevar al público los caminos de nuevas profesionalizaciones para formadores/educadores sociales, en las fronteras de individuos e instituciones: el primero parte es un dispositivo de anclajes documentales en los itinerarios de lecturas, investigación y prácticas de profesores-investigadores innovadores; el segundo, es otro tipo de recurso dirigido a las autobiografías profesionales de formadores de adultos pioneros; finalmente, la tercera parte presentará un uso personal de cuatro puertas para entrar en uno mismo y tratar de cultivar los tesoros escondidos de la autoformación que contiene toda la vida.

Palabras clave: Investigación-capacitación. Profesionalización historias de vida en fronteras socioeducativas. Autobiografía profesional. Itinerario del lector.

Juntamente com as autobiografias midiáticas de intelectuais célebres e biografias produzidas por historiadores (DOSSE, 2003, 2018a, 2018b), as histórias de vida de intelectuais contemporâneos e educadores sociais se confrontam com a divisão sujeito/objeto do modelo positivista de uma ciência dura que se considera mais objetiva do que subjetiva e também se confronta com os valores mercantilistas de uma educação bancária e repressora.

Esse modelo duplo de uma ciência dura e de uma educação mercantilista condicionou amplamente a formação inicial dessas pessoas que se encontram na fronteira entre instituições e indivíduos, discursos e trajetórias. As práticas de balanço periódico, de portfólios, de reconhecimento de conhecimentos adquiridos, estão surgindo para ajudar essas pessoas a negociar e conduzir, por si mesmas, na idade adulta, seus cursos de vida, geralmente nos limites da subsistência econômica.

As várias crises ecológicas da atualidade, a aceleração do desenvolvimento profissional e as necessidades de transmissão intergeracional desses sujeitos portadores de humanidade parecem nos convidar para situar essas práticas emergentes em um movimento mais amplo de usos de dispositivos autobiográficos para ancorar, mais explicitamente, políticas de pesquisa-formação em ciências humanas nesses tesouros escondidos da humanidade. Daí o interesse histórico dessa edição da revista.

Para essa ancoragem do movimento (auto)biográfico nas histórias de vida de intelectuais “ordinários” e novos profissionais sociais, este artigo deseja apresentar, modestamente, três emergências do mundo francófono que trabalharam e ainda estão trabalhando nessa (r)evolução cultural necessária:

- um dispositivo da década de 1980 do Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica (INRP) para ancorar as *Perspectivas Documentais em Ciências da Educação*

nos itinerários de leitura, de pesquisa e de práticas de pesquisadores e professores (HASSENFORDER, 1992, 1993);

- uma pesquisa com as histórias de vida profissional de formadores de adultos, empreendida por Bernard Liétard (2014), no movimento do Grupo de Estudos pela História da Educação de Adultos (GEHFA);
- e, finalmente, no prolongamento desta pesquisa, uma história pessoal das diferentes entradas autobiográficas que, em momentos diferentes, me ajudaram a formar minha trajetória profissional como professor/pesquisador desde os anos 1976 até minha aposentadoria, em 2007, e até depois.

Ancorar a documentação nos itinerários de leitura, de pesquisa e de práticas (1983-2006)

Perspectivas documentais em educação foi um periódico do Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica (INRP), da França, de 1985 a 2006. O número 42 de 1997 presta homenagem ao seu fundador, Jean Hassenforder, que o via como suporte personalizado à pesquisa-comunicação coletiva, graças a uma metodologia autobiográfica original (PINEAU, 1997).

De fato, são solicitados aos professores inovadores, aos pesquisadores e às personalidades, itinerários de leitura, de pesquisa e de prática. O objetivo perseguido é identificar os saberes relevantes em educação a partir de suas condições de produção e de utilização.

Assim, muito concretamente, por essa expressão personalizada e essa difusão coletiva, instaura-se um novo circuito social de Produção, Difusão e Utilização (PDU) do conhecimento em educação. Esse circuito de P.D.U., como Havelock (1973) o chamaria, reflete o trabalho efetivo, em tempo quase real, dos atores

educacionais. Ele os faz comunicar, em um registro cognitivo transversal, as fronteiras profissionais e disciplinares. De um simples veículo de documentação informativa sobre as publicações mais recentes, o periódico se torna, assim, uma articulação heurística, permitindo que uma comunidade científica e profissional autorreflita e autoconduza seu desenvolvimento teórico-prático.

Essa abordagem começa com uma coleção de itinerários de leituras (1985) que marcou as diferentes etapas da reflexão e do desenvolvimento profissional. No ano seguinte, surgiram *Itinerários de pesquisadores* e, em 1987, *Caminhos dos profissionais*. Nos anos 1990, três livros reuniram os textos já publicados no periódico:

- *Pesquisadores em educação* (HASSENFORDER, 1990), apresentado em 365 páginas, trinta e três itinerários de pesquisas que são autobiografias profissionais, precedidos por uma breve informação bio e bibliográfica;
- *Rumo a uma nova cultura pedagógica: caminhos de profissionais* (HASSENFORDER, 1992) reúne vinte e oito histórias de vida profissional de professores do Ensino Médio. Segundo Pierre Dominiçé, que escreve o prefácio, “[...] eles parecem mais em busca de contribuições teóricas que os ajudem a compreender sua situação profissional do que de diretrizes didáticas visando melhorar seu desempenho”;
- *Leitores e leituras em educação* (HASSENFORDER, 1993) é constituído por 25 itinerários de leitura de professores-pesquisadores. Chamei de *a minha Dialética de leitura em formação permanente*. Dialético, porque começa com ... uma parada de leitura durante cinco ou seis anos, de 19 a 25 anos.

Por mais alfabetizados que sejamos, discriminar na formação permanente o que é escrito do

que não é, estabelecer um vai e vem heurístico e produtivo entre os livros e a vida – o impresso, o expresso, o reprimido, o oprimido –, não é óbvio. Esse estabelecimento exige aprendizagens diferentes, frequentemente realizadas em momentos e situações bem definidas, antes de poder se articular dialeticamente: aprender a ler o livro, é claro, mas também – porque, é preciso lembrar, este último não dá a palavra chave para os outros – aprendizagem das realidades não postas no “preto no branco” (eu, os outros e as coisas). (PINEAU, 1993, p. 274)

E meu primeiro trabalho citado é *A estrutura das revoluções científicas*, de Kuhn (1972). Permite-me balizar minha rota de fuga ou de fuga de paradigmas perambulando por locais de pesquisa-formação (Paris, Nancy, Montreal, Tours etc.) catalisando leituras e escritos.

Essas novas *Perspectivas documentais na educação* de autobiografias intelectuais socializadas colocam problemas sem precedentes de escrita e leitura. Seu surgimento se relaciona com a aposentadoria de Jean Hassenforder. Mas a revolução multimidiática oferece novas vias interativas de produção, difusão e utilização de saberes da experiência a serem cultivadas para testar e estimular a relevância do conhecimento formal.

Essas novas perspectivas são ainda mais necessárias para profissões e situações emergentes onde há mais conhecimento para produzir do que para consumir. Emergência que a queda do muro da escola e que a globalização técnico-cultural dos problemas abre ao infinito.

Convite à autobiografia dos aposentados para explicitar e transmitir novos conhecimentos às profissões emergentes e/ou em (r)evolução

No mundo francófono, o ano 1 da formação continuada (1971) e os problemas levantados pelas aprendizagens inéditas, ao longo e em todos os

setores da vida, dificultam a reprodução idêntica de profissões de educação e de ensino.

De uma maneira extremamente biodiversa, está emergindo um movimento efervescente de novas profissões em pesquisa-formação: educadores sociais, mas também animadores, formadores de adultos, acompanhantes, orientadores, coordenadores de formação, responsáveis pelos recursos humanos etc. A primeira e a segunda geração dessas novas profissões emergentes estão começando a ... morrer ou se aposentar. Para que essas memórias vivas não desapareçam sem deixar rastro, se coloca com urgência a questão do seu legado profissional, da transmissão intergeracional de suas habilidades experienciais. Esta segunda parte deseja apresentar rapidamente um livro que faz um convite à abordagem (auto)biográfica para garantir essa passagem de testemunho com os coordenadores responsáveis pela formação de adultos, com itinerários profissionais muito diferentes: Ser formador. Identificar o essencial. Se profissionalizar (LIÉTARD, 2014).

Este livro se inscreve no movimento do Grupo de Estudos para a História da Educação de Adultos (GEHFA):

Ao arriscar um pouco mais nas dobras da história e concluir de outra maneira as entrevistas feitas pelo GEHFA de grandes figuras na educação de adultos, desenvolvemos o projeto de recolher, utilizando a abordagem biográfica, o itinerário dos profissionais na educação de adultos. (LIÉTARD, 2014, p. 7)

Com base nos *Pesquisadores em Educação* de Jean Hassenforder (1992), já apresentados, Liétard (2014, p. 8) explicita “[...] que essa abordagem biográfica se revela instrutiva em dois níveis: quanto a um melhor conhecimento dos entrevistados, mas também quanto ao conhecimento do desenvolvimento dos quadros institucionais e de concepções de pesquisa”. Para levar em conta a biodiversidade desses

profissionais e deixar sua expressão completamente aberta nesses dois níveis, pessoal e social, nenhuma instrução de redação foi dada a eles “[...] além da limitação a dez páginas, o que leva a escolher, sintetizar e focar em seu percurso profissional no campo da formação” (LIÉTARD, 2014, p. 12).

Seis profissionais da formação responderam à chamada: dois homens e quatro mulheres, com itinerários muito diferentes. Mas nenhum está situado em uma perspectiva carreirista:

Fazendo parte de sua ação no quadro das funções educativas que exerceram, eles não se limitam apenas a descrever como fizeram, mas a questionar continuamente o porquê. Eles também dão um lugar especial aos seus valores humanistas, que todos compartilham, o que os torna, além de suas diferenças, todos membros de uma mesma família. (LIÉTARD, 2014, p. 13)

Juntam-se a isso a definição de histórias de vida como “[...] pesquisa e construção de sentido a partir de fatos temporais pessoais” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 15).

Um primeiro capítulo, intitulado *Passagens das testemunhas*, apresenta as autobiografias dos seis percursos e uma proposta de análise-síntese ilustrada por referências ao nosso próprio itinerário (LIÉTARD, 2014, p. 101):

- Uma carreira como educador, animador de lazer, depois criador da Associação do Centro de Estudos e de Realizações para Educação Permanente (ACEREP) e da Ação de Desenvolvimento Local (CITADEL), de dispositivos de formação e inserção dos jovens (tutoria, trabalho-estudo, missões locais etc.);
- Uma carreira na rede de Câmaras de Comércio e Indústria (CCI) como diretor de centros de formação e especialização em certificação profissional;
- Outro, pelo contrário, em ações de formação de formadores nos domínios

literário e teatral, inicialmente como consultor em formação continuada para a Educação Nacional, depois destacado para o Center INFFO e co-fundador do Comitê Mundial de Aprendizagem ao Longo da Vida (CMA) da Unesco;

- Um outro como coordenador de formação na Associação para a Formação Profissional de Adultos (AFPA);
- Um quinto como psicóloga de formação que “[...] participa ativamente da experimentação das avaliações de competências pessoais e profissionais. Ativista da igualdade profissional no trabalho, para a qual considera que as práticas de orientação têm um papel estratégico a desempenhar, ingressou no início dos anos 2000 na Associação Retrabalho, da qual foi Delegada Geral” (LIÉTARD, 2014, p. 12);
- Um sexto, primeiramente como professora nos subúrbios parisienses, depois fundadora de um movimento nacional e internacional de Redes de Troca Recíproca de Conhecimento (RERS).

Este breve resumo de seis percursos autobiográficos pode pelo menos despertar a biodiversidade extremamente complexa do movimento de profissionalização da formação permanente, tanto no que diz respeito aos atores promissores, aos setores envolvidos, aos meios utilizados e aos objetivos almejados.

Por mais de 40 anos, apenas fomos capazes de orientar nosso itinerário de pesquisador/formador nesse movimento, vendo-o como a emergência de um novo paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar (PINEAU, 2005).

A partir de seu itinerário, Bernard Liétard oferece uma análise transdisciplinar extremamente heurística, tanto no que diz respeito às categorias explicativas desses itinerários, no final deste primeiro capítulo, quanto às visões

que eles abrem sobre a profissionalização de formadores, no segundo.

Portanto, ele encerra este primeiro capítulo, destacando nos seis itinerários, doze fatores explicativos que lhe parecem importantes: a família, a escola, o ambiente geográfico e cultural, as atividades dos jovens (incluindo o Serviço Militar para homens), o lugar crucial das bifurcações, dos reencontros, das viagens, dos engajamentos militantes, lições das experiências vividas: fracassos como sucessos, o peso da contextualidade da ação e a encruzilhada de valores.

O segundo capítulo apresenta os *Olhares sobre a profissionalização dos formadores* abertos por esses itinerários. Primeiramente, o olhar sobre a formação. Como eles foram formados? Eles aprenderam sozinhos; eles aprenderam com os outros, mas também com o meio ambiente, pensando em sua experiência. A teoria da formação em dois tempos – experiencial/formal e três movimentos – auto, socio e ecoformativo – é usada para decodificar essas formações permanentes rapidamente reprimidas no informal e no não formal (PINEAU, 2004, p. 151-164).

Todos têm uma posição de ator: todos eles são agentes pró-ativos de mudança nas organizações; todos eles impulsionaram uma dinâmica de projeto em uma metodologia construtivista e desejante; todos fazem parte de um relacionamento de serviço; todos eles estão implicados no reconhecimento de profissões de formação.

Ousadamente, Liétard (2014, p. 136-160) decretou os dez mandamentos do formador de hoje:

1. Você será o homem que coordena múltiplas tarefas;
2. Você usará estratégias de resiliência;
3. Você adotará uma abordagem construtivista;
4. Você será preventivo e, sempre que possível, pró-ativo;

5. Você dominará e usará as novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC);
6. Você demonstrará habilidades tridimensionais;
7. Você desenvolverá uma abordagem intercultural e que envolva parceria ;
8. Você se envolverá em questionamentos éticos;
9. Você pensará na sua experiência;
10. Você se formará ao longo da sua vida.

Como meio de autoformação para esse último “mandamento”, Liétard (2014) desenvolve, no terceiro e último capítulo, o portfólio.

O portfólio e algumas portas para entrar no interior de si mesmo e cultivar tesouros escondidos

Mais do que um currículo, o portfólio ou o portfólio de competências se desenvolve desde os anos 1980 como um “guardião da memória” dos traços de saberes e competências adquiridos no decorrer da vida, traços escritos, orais ou visuais que podem rapidamente se encaminhar de acordo com as necessidades pessoais ou sociais para o reconhecimento dessas aquisições (LAYEC, 2006).

Bernard Liétard é um dos primeiros que elaboraram esse instrumento que pode assumir várias formas. A partir de sua longa e preciosa experiência, ele primeiro fornece três critérios gerais de avaliação: “[...] o portfólio deve ser personalizado; ele deve testemunhar uma análise reflexiva; e deve ser coerente” (2014, p. 165-166).

Sua tessitura, portanto, não é tão óbvia. É por si só uma síntese da autobiografia educacional que pode ser usada de acordo com as necessidades pessoais e sociais de desenvolvimento. Uma das primeiras dificuldades é identificar por onde e por que começar. Em seu estilo simbólico muito revelador, Bernard (2014, p. 169-180) oferece uma opção de “[...] quatro

portas para entrar no interior de si mesmo e encontrar os tesouros lá escondidas” (p. 169-180):

- identificar experiências que geraram aprendizado: de momentos ou lugares privilegiados; situações de rupturas, bifurcações, espanto etc;
- identificar o que aprendi com essas experiências: saberes explícitos, conhecimentos informais que adquirimos ao longo da vida, conhecimento desconhecido etc;
- a partir de competências e valores...;
- a busca por evidências.

A apresentação dessas portas, no final de seu livro, não é uma simples conclusão teórica. É uma proposta de saída prática para prolongar o que o livro iniciou: a avaliação autobiográfica dos aposentados para explicitar e transmitir as aquisições inéditas da profissionalidade em construção. Para que os formadores não sejam, de acordo com o provérbio, os profissionais mais mal preparados, após os seis, ele lança seu apelo aos demais, desta vez na dinâmica da Associação Francesa de Reflexões e Intercâmbios sobre a Formação (AFREP), na seção sobre passagem de testemunhas.

Como somos velhos companheiros de viagem, ele me convidou fortemente para executá-lo. Um presente... que desencadeia um primeiro reflexo de retirada, evasão. Especialmente para alguém que construiu sua carreira profissional em grande parte com essa abordagem das histórias de vida para produzir sua vida e se autoformar (PINEAU; MARIE-MICHÈLE, 1983, 2012). Não, obrigado, é para os outros; já está feito para mim. Eu sou aposentado. Então, na minha idade, 77 anos!

Entrar em si mesmo, mesmo no fim, para formar e ser formado

Mas a proposta começa a funcionar em mim, na minha cabeça. Ela me convida a entrar em

mim, a entrar novamente na minha vida. Porque, é verdade, não é a primeira vez. Minha trajetória foi construída, como para todos, por feedbacks reflexivos periódicos, por “avaliações” mais ou menos conscientes, principalmente após 40 anos, após a primeira metade da vida. Essa é a idade em que a individuação começa, de acordo com Jung, e onde a autoformação ocorre, de acordo com Riverin-Simard, especialista em estágios da vida no trabalho (1984). Nós somos como pessoas pequeninas neste vasto mundo. Para não se perder e dirigir seu futuro, paradoxalmente, você deve refazer periodicamente seus passos para identificar as pedras deixadas no caminho e detectar com elas o sentido construído ao caminhar.

Para não me perder, fui obrigado, de tempos em tempos, como *Le Petit Poucet*¹, a refazer meus passos. O retorno não é sempre evidente, nem culturalmente, nem objetivamente. Esses passos se perdem, eles mesmos, rapidamente no passado e existem, assim, muitos sentidos! Qual escolher? Quais são significativos! Para quem? Para quê?

Felizmente, eu não estava sozinho neste caso. Conhecer outras pessoas em percursos semelhantes teceu valiosas relações interpessoais com companheiros muito heurísticos que construíram redes, grupos e associações de pesquisa-formação em interações. Foi o caso do desenvolvimento metodológico desses comentários reflexivos sobre os caminhos que surgiram na formação de adultos de diferentes formas: histórias de vida, reconhecimento de aprendizagens anteriores, avaliações, portfólios de competências etc.

Essa abordagem biográfica forjou meu acompanhamento com Bernard desde 1985. Eu também sou sensível à sua tipologia de “[...] portas para entrar em si mesmo e encontrar os tesouros que estão escondidos lá dentro” (LIÉ-TARD, 2014, p. 169-181). Eu pratiquei quase to-

dos eles, sem identificá-los com tanta precisão. E eles me dão uma chave para entender melhor, com esse retorno reflexivo, o surgimento dessas práticas de auto-orientação e seus vínculos entre elas.

É por meio de sua primeira porta, *para identificar experiências que geraram aprendizado*, que entrei, por volta dos 40 anos, para fazer esforços sistemáticos de autoformação, de reunir em conjunto e em sentido, mil peças espalhadas por minha vida passada. Foi na Universidade de Genebra, com a equipe de Pierre Dominicé, o primeiro companheiro que encontrei nessa abordagem. Foi em 1980, o ano em que Piaget morreu. Pude participar do concerto de despedida em sua homenagem. Esse encontro com Pierre explicitou a primeira condição metodológica para o uso de histórias de vida em formação: ter feito a própria. A minha consistiu em primeiro identificar os acontecimentos marcantes e tentar encontrar o fio condutor.

Foi por sua segunda porta, *identificar o que aprendi com essas experiências*, que surgiram experimentalmente os três movimentos da minha teoria tripolar da formação, por si, os outros e as coisas:

- Autoformação *versus* heteroformação, levando em consideração minhas experiências noturnas, socialmente reprimidas por uma educação formal (PINEAU, 2012b, p. 16-17)
- A ecoformação ou deformação causada pelas experiências ambientais que as crises atuais estão liberando a partir de um inconsciente ecológico abismal: experiência de uma corrente de ar revigorante em *De L'air! Essai d'écoformation*² (PINEAU, 1992, 2015, p. 257); “A vida como um rio” em *Les eaux écoformatrices*³ (BARBIER; PINEAU, 2001, p. 25-33); análise da minha trajetória espaço-tempo-

¹ Conto francês de tradição oral. (Nota da tradutora)

² De ar. Ensaio de ecoformação.

³ As águas ecoformadoras.

ral, “habitando a terra entre residências e mobilidade” em *Habiter la terre. Écoformation terrestre pour une conscience planétaire*⁴ (PINEAU; BACHELART, 2005, p. 217-240).

Da mesma forma, entrar pela terceira porta, *partindo de competências e valores*, foi precioso para mim. Em 1993, pude participar de uma estratégia de pesquisa muito original do NPRI, explicitando meu itinerário de leituras de pesquisadores: *Dialectique de lecture en formation permanente*⁵ (PINEAU, 1993).

Em 2003, uma edição especial de uma revista sobre os problemas de paz e de guerra permitiu-me explicitar *minha história de iniciação à paz entre violência e não-violência* (ABELS-EBER, 2010, p. 266- 269). Para um ancião convocado para a guerra na Argélia (1960-1962), essa não é apenas uma questão abstrata, ética ou intelectual. Não mais depois dos ataques mortais em Paris e Bruxelas em 2015-2016. Esses ataques centralizam a violência geralmente circunscrita nas fronteiras. A formação humana permanente não pode evitar o aprendizado vital de uma paz a ser construída nessas novas situações. Além das análises e injunções político-econômicas, essa tentativa de aprender uma arte da paz revela, pelo menos, tanto uma iniciação pessoal quanto uma didática social.

Pelo desenvolvimento de círculos de legados bio-cognitivos

Para uma visão geral dos meus anos profissionais até minha aposentadoria em 2007 e dos anos anteriores desde o meu nascimento em 1939, tenho o privilégio de poder me referir a uma co-biografia: *Gaston Pineau, trajet d'un forgeron de la formation. Regards croisés de compagnes et compagnons de route*⁶ (CHRIS-

TINE ABELS-EBER *et al.*, 2010). Para pontuar o final da minha vida profissional, esse colega e, contudo, muito grande amigo, tomou a iniciativa de coordenar um processo original de reflexão biográfica sobre minha vida entre 28 companheiros e companheiras de estrada e eu mesmo.

A primeira parte reúne as visões cruzadas de companheiros e companheiras de estrada em diferentes estágios da minha vida. Como prólogo, apresentação das grandes etapas por dois companheiros profissionais de sempre: Pierre Dominicé e Jean-Louis Le Grand. Depois, o SOC e os sulcos dos trilhos de trem⁷ de CUCES de Nancy, de Pierre Caspar e Guy Jobert. A ancoragem em Quebec do capítulo 2 é tratada por cinco quebequenses. As Ciências da Educação e a Formação em Tours (cap. 3) por quatro; as histórias de vida (cap. 4) por seis; as aberturas temporais e sociais (cap. 5) por três; e, finalmente, as gêneses brasileiras e portuguesas (cap. 6) por três também: Maria da Conceição Passeggi; Américo Sommerman e Maria do Loreto Paiva Couceiro.

A segunda parte apresenta entrevistas autobiográficas com Christine, de acordo com quatro grandes períodos: a entrada franco-quebequense na vida profissional (1965-1985); os anos da juventude: entre forja, vinha e engajamento (1939-1965); o período de Touraine (1985-2007); e finalmente passagem para a “*jubilación*” (2007...).

Sem concessões, Christine queria que eu concluísse – *La création forgeronne*⁸– reagindo ao que meus colegas haviam escrito. Duplo laço reflexivo altamente formativo, de refiguração pessoal de configurações sociais de experiências compartilhadas.

Além da minha participação, com a mani-

4 Habitar a terra. Ecoformação terrestre para uma consciência planetária.

5 Dialética de leitura em formação permanente.

6 Gaston Pineau, trajetória de um ferreiro da formação.

Olhares cruzados de viajantes e companheiros de viagem.

7 Em francês: “Le SOC et les sillons du CUCES de Nancy par Pierre Caspar et Guy Jobert. »

8 A criação do ferreiro.

festação de quase trinta co-autores, o livro contribui para a construção de parte da história de uma ou mais redes de pesquisa-ação da formação permanente. Nas transições paradigmáticas, as redes são meios poderosos de pesquisa-formação, conectando os sujeitos marginais além das divisões institucionais. Nesta pesquisa-formação em interações, a revista *Éducation Permanente*, criada em 1969, desempenhou e ainda desempenha hoje um papel catalisador da maior importância.

Pessoalmente e profissionalmente, eu gostaria que esse tratamento favorável de uma co-biografia profissional final se tornasse uma prática obrigatória no final da carreira, tanto para a integração pessoal de experiências vividas quanto para a transmissão social do conhecimento adquirido. A abordagem dos círculos legados profissionais desenvolvida por Diane Doyon e Jacques Limoges segue nessa direção⁹.

A formação permanente no final da vida?

Mas, depois da aposentadoria, o que acontece? E como o que se passa pode ser interessante para a profissionalização? Parece-me que as atividades de aposentadoria representam um importante capital experiencial para a construção da formação permanente. Se não queremos nos iludir com belas palavras, o que significa formação permanente no final da vida, quando a deformação biológica se instala pouco a pouco, reduzindo gradualmente as autonomias sociais, motoras, fisiológicas e psíquicas? Para os promotores da formação permanente, este é um grande desafio a ser explorado em particular a partir de suas práticas. Agradeço novamente a Bernard por me ajudar a revelar, levando-me a refletir sobre a experiência dos meus primeiros dez anos

de aposentadoria, a fim de tentar explicar as aprendizagens. Existe alguma? Quais?

Entrarei neste período pela sua quarta porta, talvez a mais difícil, já que é a da busca por evidências (LIÉTARD, 2014, p.179). Não devemos apenas identificar o que foi aprendido, mas fornecer as evidências de sua aquisição!

Mas, paradoxalmente, isso me ajuda a superar o constrangimento que podemos sentir ao nos colocar. Ousar se expor socialmente é um processo muito difícil de aprendizado de objetivação subjetiva, mesmo na aposentadoria! Apresentar-se a si mesmo como um outro implica conjugar movimentos opostos de centralização/descentralização, de conhecimento/reconhecimento sócio-pessoal. A busca por evidências desloca a si mesmo, abre um espaço de debates que pode colocar em diálogo e em perspectivas sociais.

Então, o que vou oferecer aos debates de reconhecimento recíproco das minhas produções, deste último período, são meus vestígios escritos, os livros, editados ou reeditados (cf. tabela 1). Afinal, eles são traços pessoais, mas também sociais, da produção da vida psíquica e intelectual. Eles provam, pelo menos, que não estamos mortos. Após a aposentadoria-morte social dos anos 70, e ao lado da aposentadoria-retirada ou lazer, ela não emergiria da aposentadoria produtiva, que estamos começando a chamar de solidariedade (GUILLEMARD, 2002)? Esses períodos de trabalho livre poderiam desenvolver laços sociais inéditos entre conquistas anteriores e novas atividades. Essas manifestações de solidariedade podem tornar a aposentadoria um momento de inovação privilegiada, tempo de autoformação existencial, mas também de socioformação do cidadão e mesmo de ecoformação planetária.

Sem cair no mito anestésico da idade de ouro, analistas objetivos com os determinantes sócio-estruturais, como Françoise Guille-mard (2002), são obrigados a constatar que as

⁹ Maiores informações disponíveis em: <http://www.cer-cledelegs.com/>

melhorias na saúde, de pensões, de comunicações eletrônicas alteram significativamente as condições de vida desse período. Essas mudanças estruturais não podem torná-lo um momento final precioso de auto-realização? Me lembra o título de um livro da coleção *histórias de vida e formação* que continua a me convidar a essa relação vital: *Construir sua vida...principalmente no final. L'aventure culturelle d'une sénior*¹⁰ (DIDI VAN DE WIELE, 2002). E o trabalho de Christian Heslon (2015) não contribui de forma poderosa para nos acompanhar, atualizando a problemática transformadora possível desse período final?

Dois produtos diferentes

Os dois primeiros livros de 2009 são produtos diferentes de pesquisa-formação da vida profissional anterior. Como para muitos outros, eu sou apenas um co-sinatário, às vezes até o segundo. O que justifica o número – treze com as reedições – e explica meu modo de coprodução com os outros. Obrigado a todos esses outros cujos nomes você encontra no início de cada livro. Sem eles eu não seria nada.

Esses dois primeiros são produtos-sínteses cujo tempo de edição estendido não é trivial. O *Alternatives socio-éducatives au Brésil*¹¹ vem da experiência exploratória do início dos anos 2000, de um estrado internacional em *Formação e Desenvolvimento Sustentável*. Uma verdadeira aventura em que a dificuldade de formalizar o conhecimento é proporcional à sua originalidade.

Como o título sugere, *Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues, cultures et formation*¹² tem objetivos amplos. É o resultado de um simpósio de 2007 com o mesmo título, com o objetivo de fazer um ba-

lanço, vinte anos após o de 1986, sobre histórias de vida. Encerro com uma comunicação que vejo como minha “última lição”: O “*alegre saber*” do amor à vida. Eu o termino anunciando meu futuro caminho de pesquisa-formação: a hieroformação. “Que os fogos do amor à vida possam nos energizar o suficiente para continuar a construir juntos o Alegre Saber de uma fraternidade universal.” (p. 184)

Abertura de um terreno intrigante

Paradoxalmente, em aparência com esse “alegre saber” de uma fraternidade universal a ser construída, o título do próximo livro é *Histoires de morts au cours de la vie*¹³ (2011). Levei muitos anos antes que eu pudesse enfrentar esse derradeiro teste biológico de frente. O evento disparador foi uma jornada de estudo organizada, em Nantes, em 2008, por Martine Lani-Bayle, sobre *histórias de vida para os desafios de situações extremas*. Mas a aproximação das mortes de entes queridos e a minha, bem como a liberdade de trabalho provocada pela aposentadoria, sem dúvida desempenharam um papel importante na ousadia de enfrentar dessa maneira o principal acontecimento do regime noturno da vida. Como ator-autor pioneiro do que ele chama de revolução copernicana na morte moderna, Edgar Morin nos deu um prefácio transcendente com sua história dos mortos-vivos.

Vou pular imediatamente para 2012 e 2014, para mencionar os outros dois livros dessa exploração incomum desse lado claro-escuro da vida, mais sentido do que expresso culturalmente, entre outros no mundo da formação. Após as histórias de mortes que eu havia iniciado, Martine Lani-Bayle propôs ao trio editorial formado com Catherine Schmutz-Brun, da Universidade de Friburgo, *Les histoires de nuits*¹⁴. Ao longo da vida, elas

¹⁰ A aventura cultural de um idoso.

¹¹ Alternativas socioeducativas no Brasil.

¹² A biografia, a reflexividade e as temporalidades. Articular linguagens, culturas e formação.

¹³ Histórias de morte no curso da vida.

¹⁴ As histórias das noites.

são muito mais presentes do que as histórias de morte. As noites marcam significativamente a vida cotidiana e constituem pelo menos um terço da vida. Mas que histórias eles constroem? *Tirá-las da clandestinidade não lança nova luz sobre o entendimento dessa alternância que molda nossas vidas?* (4ª capa) Como tornar essa alternância na maioria das vezes justapositiva, inconsciente, ten-

do como base um ritmo existencial de formação? Em Paris, o livro foi lançado na noite de 10 de janeiro de 2013, com os companheiros da noite, em Moquette, Rue Gay Lussac. Noite inesquecível, onde especialistas e profissionais das noites sem dormir, os sem-teto, nos disseram claramente que seria necessário um segundo volume (GAUDRY-ROUILLÉ VÉRONIQUE, 2014).

Quadro 1: Produção de obras de G. Pineau durante o primeiro período de aposentadoria (2007-2019)

<p>2019 <i>Voyages, retraite et autoformation mondialogante</i>, Paris, L'Harmattan,. <i>Les histoires de vie</i>, Paris, PUF, 127p. (En coll. avec Jean-Louis Legrand, 6^{ème} rééd. depuis 1993);</p>
<p>2018 <i>Apprendre l'ère planétaire à partir de lieux singuliers. Tour de l'hémisphère nord inspiré du sud</i>, Montréal, Éditions Maletto (En coll. avec Michel Maletto et Américo Sommerman), 133 p.</p>
<p>2015 <i>Le feu vécu. Expériences de feux éco-transformateurs</i>, Paris, L'Harmattan (En coll. avec Galvani Pascal et Taleb Mohammed),. <i>De l'air ! Essai sur l'écoformation</i>, Paris, l'Harmattan (rééd. de 1992).</p>
<p>2014 <i>La vie avec les animaux. Quelle histoire ! Essai d'éco-zooformation</i>, Paris, L'Harmattan, (En coll. avec Schmutz-Brun Catherine et Lani-Bayle Martine).</p>
<p>2012 <i>Histoires de nuits au cours de la vie</i>, Paris, L'Harmattan, 352 p.(En coll. avec Lani-Bayle Martine et Schmutz-Brun Catherine). <i>Rendez-vous en Galilée. Journal de voyage à vélo Tours-Galilée</i>, Paris, L'Harmattan, <i>Produire sa vie : autoformation et autobiographie</i>, Paris,Téraèdre, (en coll. avec Marie -Michèle, réédition de 1983) <i>As hisrorias de vida (En coll. avec J.-L. Le Grand)</i>, Natal, Edufern (Universidade Federal do Rio Grande do Norte0 (Trad. Des Histoires de vie).</p>
<p>2011 <i>Histoires de morts au cours de la vie</i>. Paris, L'Harmattan,. (En coll. avec Lani_Bayle M. et Schmutz-Brun C.)</p>
<p>2009 <i>Alternatives socio-éducatives au Brésil. Expérience d'un master international</i>, Paris, l'Harmattan, 290 p. (en collaboration avec Bachelart, Couceiro, Gimonet et Puig). <i>Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues, cultures et formation</i>, Paris, L'Harmattan, (En collaboration avec Dominique Bachelart).</p>

Mas a biodiversidade das formações experienciais relegadas informalmente pelos pensadores “*in vitro*” é tal que cada um dos três trabalhos deste ternário só pode ser visto como o surgimento da consciência de mundos ainda desconhecidos. Depois da noite, Catherine propôs a *Vida com os animais. Que história!* (2014). O seu título *Essai d'éco-zooformation*¹⁵ teste de eco-zooformação da legenda aponta para a área de formação explorada: a do animal, da vida animal, que não pode ser reduzida a uma coisa, um objeto, uma máquina. “Combate próximo à morte, à noite, os animais iniciam co-nascimentos íntimos, por descontinuidade em situações anteriores. Essa descontinuidade inicialmente surpreende, transforma e até distorce as formas conhecidas. Começa a aprender entre incógnitas desconhecidas, onde muitas vezes nada pode ser dito, pois são singulares e não encontram palavras, nem interlocutores, para refletir e dizer”(4ª capa). Tesouros ocultos a serem cultivados na cultura de emergência, se o treinamento de profissionais quiser ir além da tela das palavras e realmente perceber o que o *slogan* da aprendizagem ao longo da vida e em todos os setores da vida significa para *Educar para a época planetária* (MORIN, MOTTA, CIURANA, 2003).

Conclusão de etapa de longa distância

Os dois livros de 2015 consistem no culminar de um programa de pesquisa sobre esses pólos de formação ambiental, impulsionado pelo paradigma disciplinar moderno dos últimos dois séculos. *De L'air. Essai d'écoformation*¹⁶ (2015) é a reedição do primeiro trabalho, em 1992, deste programa de pesquisa, em seguida realizado por um grupo de pesquisa sobre ecoformação: GREF. Em 2001, *Les eaux écofor-*

*matrices*¹⁷ apareceu (BARBIER; PINEAU *et al.*). Em 2005, *Habiter la terre. Écoformation terrestre pour une conscience planétaire*¹⁸ (PINEAU; BACHELART; COTTEREAU; MONEYRON *et al.*). O fogo permaneceu. Graças ao dinamismo de meus dois colegas, Pascal Galvani, da Universidade de Quebec, em Rimouski, e Mohammed Taleb, filósofo argelino, finalmente *Le feu vivant. Expériences de feux écotransformateurs*¹⁹ completou essa iniciação aos quatro elementos abertos, entre outros, por Gaston Bachelard. Aqui também, essa iniciação, como toda educação ambiental, permanece muito marginal no campo educacional dominante, entre outros de língua francesa. Mas o fato de ter começado em 1992, o ano da primeira Cúpula da Terra da ONU, no Rio, e que o primeiro fechamento ocorre em 2015 com a COP21, em Paris, mostra que, internacionalmente, não é talvez nem anacrônico nem incomum. *De l'air*²⁰ se beneficiou do encorajador prefácio de Gro Harlem Brundtland, Presidente da Primeira Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (1984-1987).

As bem-vindas reedições

As reedições de livros não são automáticas. Eles atestam que seu conteúdo ainda pode ser relevante, enquanto solicitam trabalhos para atualizá-lo. Estou particularmente satisfeito com a reedição de *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*²¹ (2012). Esta reedição faz parte de uma dinâmica autobiográfica de longo prazo. Revela a importância de tempos longos para a refiguração da vida configurada por uma autobiografia. Escrever sua autobiografia é um teste de formação-aprendizado

17 As águas ecoformadoras.

18 Habitar a terra. Formação ecológica terrestre para uma consciência planetária (PINEAU; BACHELART; COTTEREAU; MONEYRON *et al.*)

19 O fogo vive. Experimentos de fogo ecotransformadores.

20 O ar.

21 Produzir sua vida: autoformação e autobiografia.

15 Ensaio de ecoformação

16 O Ar. Ensaio sobre ecoformação (2015)

para assimilar. Esta escrita inicia algo novo. O depois não é mais como antes. E a integração às vezes requer um longo período de transição. A autobiografia que constitui o coração pulsante da obra de 1983 é a de Marie-Michèle, a coautora. Após o esgotamento da primeira edição, ela não quis uma segunda. Ela estava exausta. Queria reservar um tempo para internalizar a exposição ao mundo resultante da publicação da expressão pensativa de sua vida. Foram necessários quase 30 anos e um evento desencadeador para o início de uma nova colaboração, levando a essa reedição.

A reedição de *Que sais-je sur les Histoires de vie*²² (2019) com Jean-Louis Le Grand faz parte de uma história muito menos original. Esta é a sexta. Atesta, assim como a tradução para o português (2012), que as histórias de vida não são mais uma ilusão e que estamos entrando em uma sociedade biográfica.

Viagens de bicicleta como iniciação a um ciclo-formação dialogando com o mundo

Resta um trabalho com o título incomum *Rendez-vous en Galilée. Voyage à vélo de Tours-Galilée*²³ (2012). Desta vez, eu assumo a responsabilidade exclusiva por isso. Esta viagem pontuou fortemente os dois primeiros anos da minha aposentadoria: 2007-2008. Seu objetivo era voltar atrás para ver melhor o que havia sido feito e o que faltava ser feito. Escrever e publicar este diário de viagem exigiu o dobro de tempo e esforços demorados, uma vez que o trabalho não poderia ser publicado até 2012.

Tentar situar e entender essa jornada e esta obra exige, na minha opinião, recordar a questão existencial da transição para a aposentadoria. Sem ênfase tragicômica, deve-se reconhecer, no entanto, que esta questão entre

integridade e desespero é tensa, para retomar rapidamente os termos do último estágio de desenvolvimento entre o eu e o mundo social, estudado por Erik H. Erikson (HOUDE, 1999, p. 51-93). A simplicidade de sua enunciação não deve ocultar a complexidade subjacente que oculta. O último remonta de forma mais ou menos diluída e trágica, dependendo das condições sociais e pessoais da passagem.

A ambivalência está no cerne da problemática da aposentadoria... O desapego costuma voltar como um desejo manifesto, mas não é fácil se permitir fazê-lo. Uma das principais questões ... é a inexistência de um status de substituição no nível social ... A entrada na aposentadoria incentiva uma mudança de registro: é a transição do social para o existencial... Trata-se, então, de ressignificar sua vida, de redefini-la, reinterpretá-la, renová-la para manter um sentido ou descobrir um novo transferindo-o para outras opções. (MERCIER, RHÉAUME, 2007, p. 269-270)

Ajustar as fontes de sentido parece ser um dos principais meios de capacitação e autoformação. "O sentido, a dimensão central da existência, desempenha um papel que é ao mesmo tempo integrador (proporcionando direção e coesão), mobilizador (despertando motivação e dinamismo) e gratificante (trazendo satisfação e auto-estima)" (MERCIER, RHÉAUME, 2007, p. 271). Diferentes modelos para ajustar as fontes de significado estão começando a emergir: por continuidade, ruptura, inversão ... Eu situaria essa viagem nesse ajuste de fontes de sentido por pesquisa experimental entre continuidade/ruptura/inversão. O objetivo é descobrir o que e como continuar rompendo, estimulando, inovando, revertendo ou revertendo.

Esta viagem gerou o horizonte distante de uma excursão mediterrânea da ciclofilia ecológica. Foi antes das atuais revoltas migratórias. Mas essas explosões tornam mais crucial a busca de novos meios pacíficos para tornar o Mediterrâneo uma matriz ecocultural de interformação e não uma mistura explosiva ou um

²² O que eu sei sobre as histórias de vida (2019).

²³ Vejo você na Galiléia. Viagem de bicicleta de Tours-Galiléia.

mar de mortes violentas. Com esse horizonte distante foram feitas quatro rotas de formação ecológica em bicicleta com amigos, além de um passeio pelo hemisfério norte com outros meios de transporte (avião, trem, carro), já que o tempo e as forças dos septuagenários eram limitados. Os dois últimos livros refletem isso: *Apprendre l'ère planétaire à partir de lieux singuliers. Tour de l'hémisphère nord inspiré du sud* (2018) e *Voyages, retraite et autoformation mondialogante*²⁴(2019).

Conclusão: cultivar os tesouros ocultos das histórias de vida dos trabalhadores do sentido

Cada vida, para viver, constrói um tesouro histórico íntimo que permanece em grande parte oculto dos outros e até de si mesmo. Esse tesouro da autoformação é ainda mais oculto, pois o curso desta vida está longe dos preços das ações e dos discursos dominantes. O horizonte democrático e multitópico, que abre o movimento da história da vida em formação, tem como objetivo ancorar na jornada de todos, o tempo todo e em qualquer lugar, a fim de abri-lo à expressão. Ninguém deve morrer sem ter feito sua história de vida para atualizar e transmitir o tesouro que sua vida construiu como pesquisa e construção de sentido a partir de fatos temporais pessoais (PINEAU, LE GRAND, 2012a, p. 15). Também preciosas para mim parecem as portas para entrar em casa, indicadas por Bernard Liétard. Elas são simples, mas complexas. Porque elas se deparam com muros socioculturais seculares.

Agradeço a este número por fornecer um espaço internacional para a comunicação desses debates abertos com essas pessoas-fronteiras que são os novos profissionais da formação continuada. Eles mesmos estão em

²⁴ Aprenda a era planetária de lugares singulares. Tour do hemisfério norte inspirado no sul (2018) e viagens, aposentadoria e autoformação global (2019).

formação permante para não se tornarem novos funcionários da alfândega, mas contrabandistas de fronteira e até mesmo transgressores (PINEAU, 2014).

Gostaria também de aproveitar esta oportunidade para mencionar os setores sociais que contribuíram para a coleção *História de Vida e Formação* desde a sua criação em 1996. Ela atraiu quase 200 produções. Além do legado de histórias de infância, família e educação, especialmente, desde os anos 2000, surgiram histórias de vida profissional, saúde, interculturalidade, vida sócio-política, de vidas nas fronteiras do social e mais especificamente a busca de sentido. Um dos últimos trabalhos publicados pode ser visto como o legado sócio-profissional de um grande profissional francês em prevenção e trabalho social: Jean-François Gomez, *Le gai savoir des éducateurs. Éloge des transparents. Chroniques et récits*²⁵ (2019).

Referências

ABELS-EBER, Christine (org.). **Gaston Pineau**: trajet d'un forgeron de la formation. Regards croisés de compagnes et compagnons de route. Paris: L'Harmattan, 2010.

DOSSE, François. **La marche des idées**. Histoire des intellectuels, histoire intellectuelle. Paris : La Découverte, 2003.

DOSSE, François. **La Saga des intellectuels français**. Tome I. À l'épreuve de l'histoire (1944-1968). Paris : Gallimard, 2018a.

DOSSE, François. **La Saga des intellectuels français**. Tome II. L'Avenir en miettes (1968-1989). Paris : Gallimard, 2018b.

GAUDRY-ROUILLÉ, Véronique. Une nuit à "La Moquette" dans Chemins de formation au fil du temps, 2004. **Chemins de traverse**, n. 18, p. 162-164, 2013.

HASSENFORDER, Jean (org.). **Chercheurs en éducation**. Paris : INRP/L'Harmattan, 1992.

²⁵ O amor do conhecimento dos educadores. Elogio às transparências. Crônicas e narrativas.

HASSENFORDER, Jean (org.). **Vers une nouvelle culture pédagogique**. Paris: INRP/L'Harmattan, 1992.

HASSENFORDER, Jean (org.). **Lecteurs et lectures en éducation**. Paris: INRP/L'Harmattan, 1993.

GUILLEMARD, Anne-Marie. De la retraite mort sociale à la retraite solidaire. **Gérontologie et société**, Paris, n. 102, p. 53-66, 2002. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-gerontologie-et-societe1-2002-3-page-53.htm> Acessado em: 15 set 2019.

GOMEZ, Jean-François. **Le gai savoir des éducateurs**. Éloge des transparents. Chroniques et récits. Paris: l'Harmattan, collection histoire de vie et formation, 2019.

HAVELOCK, Ronald G. **Planning for Innovation through Dissemination and Utilization of Knowledge**. Center for Research of Utilization of Scientific Knowledge, Michigan, University of Michigan, 1973.

HESLON, Christian. **Accompagner le grand âge**. Psycho-gérontologie pratique. Paris: Dunod, 2015.

LIÉTARD, Bernard. **Être formateur**. Identifier des incontournables. Se professionnaliser. Lyon: Chronique Sociale, 2014.

MERCIER, Lucie; RHÉAUME, Jacques. Au tournant de la retraite: explorer son histoire et définir un nouveau sens. In: MERCIER, L.; RHÉAUME, J. **Récits de vie et sociologie clinique**. Québec: Les Presses de l'Université Laval, p. 259-273, 2007.

MORIN, Edgar; MOTTA, Raul; CIURANA, Émilio-Roger. **Éduquer pour l'ère planétaire**. La pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines. Paris: Balland, 2003.

PINEAU, Gaston. Les volontaires d'ATD Quart Mon-

de: des passeurs et des casseurs de frontières. In: BRUN, Patrick et 12 membres actifs. À la rencontre des milieux de pauvreté. De la relation personnelle à l'action collective. Lyon, **Chronique Sociale**, 2014. p. 212-218.

PINEAU, Gaston; JEAN-LOUIS, Le Grand. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2012a.

PINEAU, Gaston; MARIE-Michèle. **Produire sa vie**: autoformation et autobiographie. Paris, Téraèdre, [1983] 2012b.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**. Rumo a novos sincronizadores. São Paulo: Triom, 2004.

PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. **Saude y sociedade**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 102-110, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902005000300006-&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 15 set. 2019.

PINEAU, Gaston. Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In: CARRÉ, Ph.; CASPAR, P. (Dir.). **Tratado das ciencias e das tecnicas da formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002. p. 321-348.

PINEAU, Gaston. Vers un paradigme de communication des savoirs en éducation. Contribution de l'approche des histoires de vie professionnelles. **Perspectives documentaires en documentation**, n. 42, Hommage à Jean Hassenforder, p. 147-157, 1997.

PINEAU, Gaston. Dialectique de lecture en formation permanente. **Hassenforder**, p. 273-285, 1993.

Recebido em: 20.10.2019

Aprovado em: 30.03.2020

Gaston Pineau é Pesquisador Émerito da Universidade de Tours, França e do Centro de Pesquisa em Educação e Formação educativa relacionada ao Meio Ambiente e Eco-Cidadania, Universidade do Quebec-Montreal (Canadá). E-mail: gaston.pineau@univ-tours.fr

HISTÓRIAS DE VIDA EM PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA: CIRCUITO QUE INCLUI TEMPOS, LUGARES E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

■ ANA MARGARIDA DA VEIGA SIMÃO

<http://orcid.org/0000-0003-3652-5573>

Universidade de Lisboa

■ LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON

<http://orcid.org/0000-0001-6671-5808>

Universidade Federal de Pelotas

RESUMO

Nossa proposta ao escrever este artigo foi buscar entender o tempo/lugar biográfico que inclui, no tempo da narrativa, o tempo objetivo e o tempo subjetivo. Esses tempos são vividos por educadores que percebem o seu tempo/lugar de diferentes maneiras, mas que, para eles, se constitui em um tempo/lugar de realizações, as quais influenciam reflexões que permitem ao sujeito aprender sobre si e sobre seu fazer, entendimento esse relevante para a autorregulação de ações direcionadas a uma vida mais profícua e feliz. Estabelecemos, dessa forma, um elo entre narrativas em histórias de vida, (auto)formação e autorregulação da aprendizagem, uma vez que, no percurso da vida, as pessoas encontram desafios, tensionamentos, alegrias e preocupações, os quais, ao serem narrados reflexivamente, contribuem para entender as vivências, desafios e obstáculos de ordem pessoal/profissional e para autorregulá-los. Essas dimensões foram por nós empiricamente observadas mediante o estudo da história de vida de uma destacada educadora/pesquisadora sul-rio-grandense – Maria Helena Menna Barreto Abrahão – realizado, tendo como fontes de análise narrativas a respeito dessa educadora/pesquisadora em publicações de ex-orientandos, colegas e amigos, além do próprio memorial por ela publicado, marcado pela reflexão sobre percursos pessoais, profissionais vividos e práticas de (auto)formação vivenciadas segundo tempos/lugares biográficos que lhes imprimem significado.

Palavras-chave: Histórias de vida. Tempo/lugar biográfico. Autorregulação da aprendizagem.

ABSTRACT **LIFE STORIES IN BIOGRAPHICAL RESEARCH: A CIRCUIT THAT INCLUDES LEARNING TIME, ENVIRONMENT AND SELF-REGULATION**

Our purpose in writing this article was to seek to understand the biographical time/place that includes, in narrative time, the objective time and the subjective time. These times, which are experienced by educators who perceive their time/place in different ways, but for them constitute a time/place of achievement, which influence reflections that allow the subject to learn about himself and his doing. This understanding is relevant to the self-regulation of actions directed to a more productive and happy life. Thus, we establish a link between narratives in Life Stories, (self) formation and self-regulation of learning, since in the course of life people encounter challenges, tensions, joys and preoccupation, which, when narrated reflexively, contribute to understand the experiences, challenges, personal/professional obstacles and self-regulating them. These dimensions were empirically observed by us through the study of the History of Life of a distinguished educator/researcher from Rio Grande do Sul – Maria Helena Menna Barreto Abrahão – based on narrative sources about this educator/researcher in former publications by former students, colleagues and friends, in addition to the memorial published by her, marked by reflection on personal pathways, lived professionals and practices of (self) training experienced according to biographical times/places that give her meaning.

Keywords: Life stories. Biographical time/place. Self-regulation of learning.

RESUMEN **HISTORIAS DE VIDA DE INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA: CIRCUITO QUE INCLUYE TIEMPOS DE APRENDIZAJE, LUGARES Y AUTORREGULACIÓN**

Nuestro propósito al escribir este artículo fue tratar de comprender el tiempo/lugar biográfico que incluye el tiempo narrativo, el tiempo objetivo y el tiempo subjetivo. Estos tiempos, que son experimentados por educadores que perciben su tiempo/lugar de diferentes maneras, pero para ellos, constituyen un tiempo/lugar de logro, que influyen en las reflexiones que permiten al sujeto aprender sobre sí mismo y su acción. Esta comprensión es relevante para la autorregulación de acciones dirigidas a una vida más productiva y feliz. Por lo tanto, establecemos un vínculo entre las narrativas en Historias de vida, (auto)formación y autorregulación del aprendizaje, ya que, en el

curso de la vida, las personas enfrentan desafíos, tensiones, alegrías y preocupaciones que, cuando se narran reflexivamente, contribuyen para comprender las experiencias, desafíos, obstáculos personales/profesionales y autorregularlos. Observamos empíricamente estas dimensiones a través del estudio de la Historia de la Vida de una distinguida educadora/investigadora de Rio Grande do Sul - Maria Helena Menna Barreto Abrahão - basada en fuentes narrativas sobre esta educadora/investigadora en publicaciones anteriores de ex alumnos, colegas y amigos, además del propio memorial publicado por ella, marcado por la reflexión sobre caminos personales, profesionales vividos y prácticas de (auto)formación experimentadas de acuerdo con los tiempos/lugares biográficos que le dan significado. **Palabras clave:** Historias de vida. Tiempo/lugar biográfico. Autorregulación del aprendizaje.

Pesquisar em histórias de vida é participar da reconstrução da memória de vivências narradas ao pesquisador. As histórias de vida, nessa acepção, contribuem para que os sujeitos da narração ressignifiquem acontecimentos e recriem fatos da memória individual e coletiva trilhados em suas vidas, delineados por marcas construídas numa relação intrapessoal, consigo mesmo e, interpessoal, estabelecida na relação com o outro. Em pesquisa, trata-se da (re)construção narrativa mediante um processo peculiar de intercâmbio entre pesquisador e narrador, que implica a enunciação e a escuta atenta, visando uma partilha reflexionada (ABRAHÃO, 2004).

O sujeito, ao narrar sua vida, relaciona fatos e acontecimentos a um contexto específico e, ao fazê-lo, a transforma em uma história de vida, mediante uma construção partilhada com o pesquisador. Nessa configuração, o sujeito da narração discorre como ele compreende a própria trajetória, como se constitui, transforma-se e envolve o outro que escuta; assim, ao relatar sua vida, o sujeito também se constrói, abrindo possibilidades para que o interlocutor possa compreendê-la, o qual também se

transforma nesse processo. Ao mapear tempos e lugares que cada um traz em suas lembranças, ambos o fazem inseridos em um contexto sócio-histórico-cultural. Assim, o sujeito que narra e o sujeito que escuta envolvem-se em movimento reflexionado com as experiências vividas e construídas em um percurso de tempo/lugar.

Nesse processo, entendemos que o pesquisador, por sua vez, busca articular teoria e prática com base nos dados narrados, os quais oportunizam contribuições para repercussões teóricas, mas também são considerados, por nós, como modos do agir humano em pesquisa que nos inspiram e agregam valor a nossa existência.

No âmbito das Ciências Humanas e Sociais, Josso (2002), no livro *Experiências de vida e formação*; Souza (2006), no capítulo "Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas"; e Abrahão (2004), no capítulo "Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas" pontuam que as narrativas (auto)biográficas, especialmente as histórias de vida, são um potente recurso metodológico em pesquisa qualitativa, em especial

quando o pesquisador preocupa-se em compreender o narrador como arquiteto da própria vida. Entendemos que a teoria formulada por esses pesquisadores funciona na acepção de instrumento metodológico, com o qual é possível operar compreensivamente processos que marcam fatos de uma existência e, na interlocução com o sujeito da narrativa, imprimir-lhes sentido. Na construção de histórias de vida, investigamos a própria história marcada pela reflexão dos percursos pessoais, profissionais vividos e das práticas de (auto)formação e de autorregulação da aprendizagem.

Ao trabalhar com a metodologia de histórias de vida, todos os ângulos relacionados à pessoa são importantes, sejam eles relativos a aspectos vivenciais, relacionais, formativos ou profissionais, demarcados ou não por incidentes críticos, os quais, a partir da reflexão, contribuem para analisar as fases críticas vividas ao longo da vida (BOLÍVAR, 2012). Josso (2002) conceitua esses fatos críticos como momentos charneira. Aquele que narra sua história traz à tona momentos em que se confronta consigo mesmo.

A história de vida constitui-se em um modo próprio de investigação, porque se refere à trajetória de vida de um sujeito, reconstruída por meio da escuta reflexiva de um relato, concedido ao pesquisador como “palavra dada” (MARINAS, 2007). Nessa linha, entendemos que o relato de vida comporta dimensões pessoais/sociais (o sujeito que narra) e dimensões sociais/pessoais (o sujeito que escuta). Os tempos/lugares da narrativa comportam a experiência de vida e formação, vinculando a produção de sentido e conhecimentos emergidos das experiências vividas pelos sujeitos da narração (JOSSO, 2002).

Nossa proposta para este artigo é buscar entender o tempo/lugar biográfico que inclui no tempo, da narrativa, o tempo objetivo e o tempo subjetivo. Esses tempos são vividos por

educadores que percebem o seu tempo/lugar de diferentes maneiras, mas que, para eles, se constitui num tempo/lugar de realizações, as quais influenciam reflexões que permitem ao sujeito aprender sobre si e sobre o seu fazer, entendimento esse relevante para a autorregulação de ações direcionadas a uma vida mais profícua e feliz. Estabelecemos, dessa forma, um elo entre narrativas em histórias de vida e formação, (auto)formação e autorregulação (ABRAHÃO; FRISON, 2010, 2012a, 2012b; ABRAHÃO; PASSEGGI, 2012; FRISON, 2017; VEIGA SIMÃO, 2012), uma vez que, no percurso da vida, as pessoas encontram desafios, tensionamentos, alegrias e preocupações, os quais, ao serem narrados reflexivamente, contribuem para entender as vivências, desafios e obstáculos de ordem pessoal e profissional e para autorregulá-los (ABRAHÃO; FRISON, 2012a, 2012b; FRISON; ABRAHÃO, 2019; VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013).

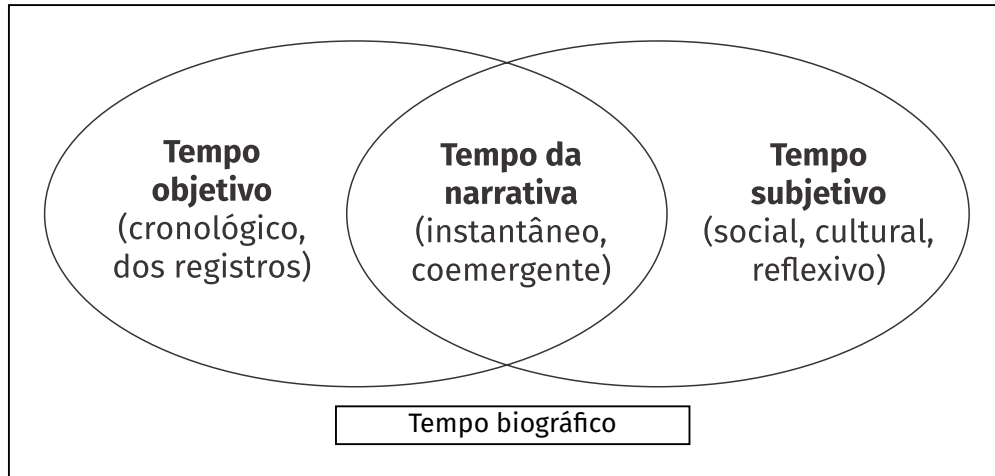
Essas vivências impregnadas de sentimentos ou tensionamentos estão, na maioria das vezes, relacionadas com a lembrança de fatos que aconteceram em um determinado lugar e em um espaço de tempo. Definimos lugar como o encontro com a experiência, algo que lhe confere sentido e significado. Assim, o lugar passa a ser singular, com representações importantes e subjetivas para quem o descreve, marcado por um tempo singular vivido.

Ao tentarmos entender a temporalidade, percebemos, segundo Honório Filho e Erbs (2018), que há o tempo objetivo (cronológico, tempo dos registros); o tempo subjetivo (social, cultural, reflexivo); e, da intersecção destes dois tempos, o tempo da narrativa (instantâneo, coemergente, interativo, único, sem possibilidade de reprodução). Ricoeur (1995) sintetiza esses tempos considerando: tempo presente/presente, presente/passado, presente/futuro. Delory-Momberger (2008) destaca o tempo biográfico, ou o tempo do ato de biografização.

Honório Filho e Erbs (2018) apresentam essa síntese na Figura 1, na qual destacam os

tempos num movimento constante de interação e emergência de sentidos.

Figura 1 – Tempo biográfico



Fonte: Honório Filho e Erbs (2018, p. 237).

A “temporalidade biográfica da experiência e da existência está fortemente relacionada com a dimensão tempo” (DELORY-MOMBERGER, 2012b, p. 72), por se “mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um *tempo biográfico* que se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social”. Esse tempo biográfico é marcado por fatos e cenas do tempo vivido, tempo e espaço revelados na interação entre pesquisador e entrevistado (HONÓRIO FILHO; ERBS, 2018).

Nessa ótica, entendemos esse tempo impregnado dos lugares vividos em duas distintas dimensões – tempo e lugar – e, ao fazê-lo, eles se revelam momentos marcantes do que as pessoas fazem, fizeram, onde vivem, viveram e em que tempo se projetam, projetaram. Ao ler o tempo, revisitam-se fatos e lugares onde foram vividos, rememora-se o que marcou ou marca a existência de quem compõe a própria história de vida. Assim, entendemos a temporalidade destacando que o tempo objetivo é construído cronologicamente e por meio de registros. O tempo subjetivo permeia a vida, o cotidiano que se dá nas relações familiares, sociais e culturais. O tempo da narrativa é a

intersecção destes dois tempos, objetivo e subjetivo, compondo a história de vida de uma existência.

O tempo da narrativa, por ser algo que acontece na interatividade, é único, não tem a possibilidade de ser reproduzido na sua integralidade. Honório Filho e Erbs (2018) definem, como Delory-Momberger (2008), que o conjunto desses tempos é o tempo biográfico ou o tempo do ato de biografização, que se interliga com “um presente de coisas passadas, um presente de coisas presentes e um presente de coisas futuras”. Honório Filho e Erbs (2018) destacam ainda que há entre eles um movimento constante de interação e emergência de sentidos.

Para Delory-Momberger (2008), a biografização traz em si vínculos entre biografia e educação. O “fato biográfico é entendido como um ato de linguagem, pelo qual o narrador se apropria da palavra para falar de si” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 36). Mediante histórias de vida, buscamos compreender o processo de biografização, destacando por meio de palavras ou imagens dimensões constituintes da trajetória pessoal/profissional de uma vida. Nesse exercício, a pessoa

projeta o conhecimento que tem de si, verbalizando a percepção que tem dos diferentes tempos: passado, presente e futuro. Ao fazer esse exercício, revê como um filme sua história no presente, ressignificando-a e projetando seu futuro.

O fato biográfico, segundo Passeggi, Abrahão e Delory-Momberger (2012, p. 35), é um “espaço-tempo de representação biográfica, toma do discurso narrativo seus princípios de organização e de coesão”. Nesse sentido, a construção de uma história de vida passa pela “interpretação (busca de sentido) e um trabalho de textualização (escrita ou oral), pelos quais o narrador organiza os fatos pessoais temporais de sua história (autobiografia) ou da história de outrem (biografia), mediante a apropriação de um gênero discursivo, culturalmente herdado” (PASSEGGI; ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 35).

Abrahão (2018a, p. 318), interpretando Ricoeur, entende que “o tempo cronológico e sua correlação com o tempo da narrativa levam-nos a uma consciência histórica, em que o presente, o passado e a expectativa de futuro operam em uma perspectiva tridimensional”. Ao lermos uma história de vida, percebemos que o tempo e o espaço se revelam nas narrativas na interação entre pesquisador e pesquisado, capturados pela palavra dada e pela escuta atenta.

Diversas são as investigações apresentadas por diferentes autores que enunciam, com profundidade, questões teórico-metodológicas sobre e a partir de histórias de vida. No entanto, nossa escolha para este estudo foi reunir esforços em criar um texto que contenha uma análise reflexiva, compreensiva e teórico-metodológica alicerçada na história de vida de uma destacada educadora sul-rio-grandense: Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Intencionamos, ao fazer este cruzamento com a narrativa das vivências dessa educadora, apre-

der modos do trato (auto)biográfico de teorias e tempos/lugares específicos.

Tentaremos, portanto, com a ajuda da história de vida dessa pesquisadora, exemplificar os diferentes tempos da pesquisa (auto)biográfica vividos por ela, em diferentes contextos, lugares e tempos, que nos auxiliarão a compreender dimensões epistemológicas e teórico-metodológicas afetas a esse modo de investigação. Acreditamos que, ao fazer esse exercício, estaremos aprofundando aportes teórico-metodológicos e ao mesmo tempo compreendendo os tempos/lugares presentes em uma relevante e reconhecida história de vida.

Para tanto, destacamos algumas dimensões que pretendemos explorar: o tempo narrativo objetivo, subjetivo e intersubjetivo nas passagens de tempo vividos em determinados lugares que estão presentes na narrativa de histórias de vida de Maria Helena, colhida de seu memorial (ABRAHÃO, 2018a), além de escritos de autores sobre ela e de lembranças de fatos de nossa convivência, mediante narrativas de ex-orientandos, colegas e amigos. Escrevemos especialmente apoiadas em menções de colegas pesquisadores sobre fatos vivenciais a respeito da história de vida de Maria Helena, nas publicações de: Bolívar (2018); Pineau (2012); Delory-Momberger (2012a); e Catani (2014), já destacados em Frison (2018). Entendemos que os diversos sentidos de tempo/lugar poderão ser exemplificados na medida em que rememorarmos essas dimensões conceituais imbricadas no vivido da educadora, cruzando com referenciais teóricos pertinentes.

Para isso, retomamos o que dissemos anteriormente. Para entendermos temporalidade, passamos pelo tempo objetivo, tempo subjetivo, tempo da narrativa e tempo biográfico, implícitos nas questões teórico-metodológicas das (auto)biografias pontuadas por Maria Helena e construídas ao longo de sua trajetória

de vida. Analisaremos e conceituaremos esses tempos à luz de dimensões teórico-metodológicas pontuadas por ela, na interação com outros, mediante as quais percebemos existir uma espiral em um movimento constante de interação e emergência de sentidos.

Tempo objetivo: tempo cronológico, tempo dos registros

Em relação ao tempo de registro, destacamos que ele é construído por meio do diálogo, no ato da narrativa, na aproximação do sujeito que nos fala ou de alguém que fala a respeito dele, bem como de narrativas de outra natureza. Assim, nesse tempo de construção de informações para a escrita de uma história de vida, fizemos buscas por meio de entrevistas, contatos informais, filmagens, fotografias, documentos e observações do contexto. No caso de Maria Helena, nos debruçamos exaustivamente sobre seus escritos, em especial seu memorial, já citado, além de publicações suas e de outros autores que revelam fatos e momentos vividos por sua pessoa. Todo esse material circunscreve-se no tempo objetivo e nos revela muito do que essa pessoa pensa, vivencia, faz, impregnando-nos do que ela tem construído ao longo a vida.

É preciso dizer que os contatos, as entrevistas e a coleta de informações em geral abrangem muitas pessoas. Destacamos Maria Tereza e Laine – filha e irmã –, que amiúde estão presentes em momentos familiares, sociais e profissionais, acompanhando a caminhada de Maria Helena, nos agraciando com sua presença amiga e carinhosa em diversos eventos. Em muitos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)Biográfica (Cipas), elas estiveram presentes e, na ausência delas, o neto Francisco a acompanhou, acreditando na teoria que ela defende. A presença de Maria Helena tem valor inestimável para pesquisadores que aden-

tram ao estudo e aprofundamento da pesquisa (auto)biográfica em fundamentos e práticas.

Nesse tempo de registro, destacamos que Maria Helena nasceu em 16 de fevereiro de 1938, na cidade de Cruz Alta, no Rio Grande do Sul. Casou em 1962, em Santa Maria, e, em 1965, tornou-se mãe, na mesma cidade. Em 1991 e em 1995, tornou-se avó, já residindo em Porto Alegre; em 1962, tornou-se professora e, em 2015, aposentou-se. Desde 2015, integra o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Tempo subjetivo: práticas realizadas ao longo da trajetória

É um tempo que abrange a formação, o social, o cultural, marcados por dois eixos: pessoal e profissional. O tempo subjetivo pessoal de Maria Helena é demarcado por características que agregam delicadeza, amorosidade, generosidade, calma, sabedoria e gratidão. “Calma porque sabe dar ao outro o tempo necessário para que consiga chegar onde já ela está. Gratidão porque ao mesmo tempo em que acolhe é acolhida pelo grupo de amigos e profissionais da área.” (FRISON, 2018, p. 177). Educadora amorosa, pesquisadora de capacidade reconhecida, aberta à construção de novos trabalhos a serem realizados em parceria, estimula, incentiva e ajuda a quem a procura, pois acredita na realização de novas propostas de trabalho e abraça carinhosamente a todos os que buscam fazer pesquisas na área em que atua, dentre outras características. Em seu trabalho, Frison (2018, p. 182-199) indica que outros autores reafirmam tais características de Maria Helena, tais como Bragança, Honório Filho, Maffioletti, Erbs, Barreiro, Perez, Souza, Oliveira e Cunha.

Para salientar o tempo subjetivo afeto a lugar de realização, exemplificamos com alguns excertos de escritos sobre a expressividade do

I Cipa, por ela idealizado, organizado e presidido, iniciando com Pineau (2012, p. 139) ao enfatizar que:

Em 2004, Maria Helena Menna Barreto Abrahão socializava os trabalhos do I CIPA com o livro que intitulou: *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Ao promover teorias e práticas (auto)biográficas ainda emergentes e dispersas no nível epistêmico-metodológico das novas Ciências Humanas, Maria Helena dava prova de uma grande visão profética. Ela tinha vislumbrado através da biodiversidade, às vezes desnorteadora das comunicações, a amplitude sociocognitiva histórica da emergência social de um movimento de biografização vital para a formação humana.

De sua parte, Bolívar (2018, p. 7, tradução nossa) destaca que:

A história da pesquisa biográfica-narrativa no Brasil é marcada, na minha opinião, pela celebração do I CIPA (Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica), cujos trabalhos foram editados por Maria Helena Menna Barreto Abrahão em 2004, com o título inicial de 'A aventura (auto) biográfica: teoria e empírica'. Este primeiro congresso e livro se tornam o ato fundador, marcando um antes e um depois. [...] É para comemorar que, 18 anos após a publicação da primeira 'aventura', prossiga notando o amplo desenvolvimento que teve nessas décadas. Nenhum de nós, incluindo Maria Helena, poderia 'arriscar' que a tarefa empreendida teria essa longa jornada.¹

Catani (2014, p. 27) nos lembra que:

Em 2004, Maria Helena Menna Barreto Abrahão organizou o evento fundador da série que

hoje conhecemos como CIPA e que tanto tem produzido em termos da pesquisa (auto)biográfica. Dizia ela no livro, então lançado, contendo nossos trabalhos, do seu aprendizado intenso e de sua alegria ao criar a *A Aventura (Auto)biográfica: teoria e empiria*, temática do encontro e título do livro que ela organizou. Desde então, conhecemos a história do desenvolvimento dos trabalhos e pesquisas da área, história documentada pelas numerosas publicações que dão conta da proliferação de diversas perspectivas de análise evidenciando de modo muito promissor o que se delineou a partir da frutífera *Aventura* [...].

Nessa mesma linha, Frison (2018, p. 194), apresenta em seu texto o depoimento verbalizado por Souza, no qual recorda momento singulares vividos com Maria Helena:

Momento singular em que tive a honra de conhecer Maria Helena, quando ela organizava a obra 'A Aventura (Auto)biográfica: teoria e empiria' e que resultou na bela ideia que teve de criação e instalação da primeira edição do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica (CIPA), no ano de 2004, na PUCRS. De forma bastante generosa e elegante, como é peculiar a Maria Helena, fui convidado para colaborar com o livro e participar da fundação do movimento (auto)biográfico no Brasil, idealizado pela própria Maria Helena e que resultou numa significativa rede colaborativa de pesquisa, tendo como centralidade a organização das diferentes edições do CIPA, a Fundação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph) e, atualmente, a criação da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (RBPAB), tendo sempre Maria Helena como parceira.

Frison (2018, p. 194) destaca o que Souza pontua sobre as qualidades dessa ilustre educadora:

Inegavelmente, creditamos a Maria Helena, pelo ineditismo e capacidade de articulação, a criação e muito da consolidação do campo da pesquisa (auto)biográfica no Brasil e suas diferentes parcerias nacionais e internacionais. Seu pioneirismo, sua generosidade, inteligência e, sobremaneira, sua afetividade, deixam marcas

¹ "La historia de la investigación biográfico-narrativa em Brasil viene marcada, a mi juicio, por la celebración del I CIPA (Congreso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica) cuyas actas edita Maria Helena Menna Barreto Abrahão en 2004 con el título iniciático de 'A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria'. Este primer Congreso y libro viene a ser el acta fundacional, marcando un antes y después. [...]. Es para celebrar que, 18 años después de la publicación de la primera 'aventura', prociga constatando el amplio desarrollo que ha tenido en estas décadas. Ninguno de nosotros, incluida Maria Helena, podía 'aventurar' que la tarea emprendida iba a tener este amplio recorrido".

em todos nós sobre os modos próprios como nos constituímos um grupo e uma rede acadêmico-científica que vem sendo caracterizada pelas histórias, memórias [...].

Delory-Momberger (2012a, p. 9-11), ao prefiar a *Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais*, assim refere-se ao Cipa:

O CIPA que nasceu em Porto Alegre, em 2004, retorna a Porto Alegre, sob a mesma presidência de Maria Helena Menna Barreto Abrahão, oito anos depois. Esse retorno é a metáfora concreta de um ciclo que só se fecha para poder voltar-se sobre si mesmo e encadear um novo ciclo à semelhança do trabalho autobiográfico em sua dinâmica continuamente retrospectiva e prospectiva.

[...]

O I CIPA [...] dava sequência à publicação do livro coordenado por Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2004) – *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria* – do qual retomava o título e os eixos temáticos. O Congresso respondia ao cuidado de pôr em comum reflexões recentes sobre a pesquisa (auto)biográfica e promover uma aproximação entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros. A gênese desse primeiro Congresso estava marcada por reflexões epistemológicas e metodológicas a respeito das pesquisas que utilizavam as histórias de vida e de sua implicação enquanto práticas de formação e de investigação científica.

Igualmente, Bragança faz um depoimento sobre a autora que foi publicado no artigo de Frison (2018, p. 203), situando a realização do I Cipa:

O caminho de pesquisa trilhado pela professora no campo (auto)biográfico a levou à organização de uma obra coletiva sobre essa abordagem de pesquisa, contando com a participação de pesquisadores brasileiros e estrangeiros de grande referência. Foi, então, que a partir do livro *A Aventura (Auto)Biográfica – teoria e empiria* (ABRAHÃO, 2004), sob sua organização, na PUCRS, realizou-se o I Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (I CIPA). Congresso, este, que abriu caminhos para consolidação

da produção brasileira na área em diálogo com a produção internacional.

O tempo subjetivo profissional é trilhado por ela impregnado de experiência, com forte adensamento na investigação e no aprofundamento teórico. Esse tempo traz em si três outras dimensões que configuram a atuação profissional dessa educadora. As dimensões pontuadas são: 1. práticas de formação pessoal; 2. práticas de formação profissional; e 3. práticas de construção e redimensionamentos teóricos.

Práticas de formação pessoal

Essas práticas instigam o desenvolvimento de atividades e experiências de aprendizagens, metodologias, instrumentos e propostas de trabalho construídos a partir das vivências ao longo dos anos de sua escolaridade, as quais contribuíram para o desenvolvimento de competências autorregulatórias, principalmente quando estas estiveram vinculadas a ambientes de aprendizagem escolar e acadêmica. Mas não somente, pois referem-se também a aprendizagens voltadas a cada novo desafio ao participar de novas e diferenciadas atividades em diversificados tempos, lugares da vida e formações profissionais.

Maria Helena é bacharel e licenciada em Letras Anglo-Germânicas, com formação em 1961 e 1962, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coursou diversos programas de especialização. É mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), formada respectivamente em 1979 e 1989.

Práticas de formação profissional

As práticas de formação profissional instigam as pessoas a conseguirem, por meio da narrativa, da reflexão crítica, atingir a (auto) formação, o que possibilita ao sujeito ser

mais autônomo, estratégico e motivado para aprender.

Nesse sentido, Maria Helena, que vive sempre muito dividida com compromissos de trabalho, sociais e familiares, dedicou-se fortemente à vida profissional. Foi e tem sido muito determinada, atingindo um nível profissional que marca fortemente sua existência. Destacamos que o fez não para se superar ou mostrar sabedoria, mas porque é dela a vontade de investigar, de inovar, de criar, o que a faz passar muitas horas diárias e finais de semana estudando, escrevendo pareceres, livros, artigos e uma série de outros trabalhos com os quais está envolvida. Para ela, isso não é sofrimento; é satisfação, superação, alegria e crescimento. Além disso, sempre se dedicou a formar pessoas, acreditando que é possível fazer o outro avançar. Esse fato tem sido uma marca característica dessa educadora (FRISON, 2018).

Com este preâmbulo, apresentamos a seguir, mesmo que muito sucintamente, alguns pontos que demarcaram a dimensão prática de formação profissional de Maria Helena.

Lecionou, em Santa Maria, Língua Inglesa nos antigos cursos ginasial e científico em escolas da rede estadual e da rede particular de ensino, além de turmas de conversação em Língua Inglesa no Cultural Americano (turma especial) e no Yázigi, bem como na própria universidade. Em 1967, em Porto Alegre, foi convidada para integrar a equipe técnica do Departamento de Ensino Médio da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, onde atuou até 1970. Em 1971, foi assessora especial do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. De 1972 a 1976, como integrante da Equipe Técnica de Currículos, Programas e Métodos, do Departamento de Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, desenvolveu atividades técnicas elaborando projetos de planejamento e desenvolvimento curricular

em escolas da rede estadual paulista.

Retornando a Porto Alegre em 1977, voltou ao Conselho Estadual de Educação, onde foi assessora especial da Assessoria Técnica, coordenando duas assessorias: a da Comissão de Planejamento e a da Comissão de Ensino de Segundo Grau e Superior. Nos anos próximos da aposentadoria no Sistema Estadual de Ensino (1988), chefiou a Assessoria Técnica do Conselho Estadual de Educação. Em março do mesmo ano, iniciou docência, orientação e pesquisa no PPGE da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), onde atuou por 25 anos. Atualmente, integra o Núcleo Permanente do PPGE da UFPel.

Práticas de construção e redimensionamentos teóricos

As práticas de construção e redimensionamentos teóricos estão impregnadas na história de vida de Maria Helena, reveladas por meio de narrativas, relatos, ações e estratégias autorregulatórias realizadas durante os diversos períodos de tempo, à frente de contextos de formação de outras pessoas, buscando promover o desenvolvimento de competências e de aportes teóricos que contribuíram para o aprofundamento de teorias com as quais está envolvida.

Maria Helena revela, em sua história de vida, aprimorada sintonia com dimensões epistemológicas e metodológicas que permeiam a investigação (auto)biográfica em histórias de vida e em pesquisa-formação, operando, dessa forma, em relação aos trabalhos que realiza, o que se evidencia nas publicações deles decorrentes. Essa parte de sua história de vida é densa e tem, ao longo dos anos, diversificadas publicações sobre a teoria que estuda; escreve, apresenta-a em periódicos e livros nacionais e internacionais, sem falar nas

muitas bancas e conferências que realiza em eventos científicos.

Neste momento, destacamos que sua atuação profissional esteve inicialmente voltada a sistemas de ensino fundamental e médio. Posteriormente, dedicou-se ao ensino superior e à pesquisa. Sobre a metodologia de trabalho, sempre mostrou dedicação para com a formação das pessoas, aprofundando e ampliando diferentes metodologias de investigação, renovando e adensando dimensões epistêmico-metodológicas com as quais opera. Durante essa trajetória e ainda no momento presente, dedica-se ao estudo acadêmico, com ênfase em modos operativos qualitativos, marcados por fazeres que, antes de se configurarem como brusca ruptura epistemológico-empírica com modos de pensar e agir em pesquisas à época da formação/início da carreira profissional, repercutem como um movimento em espiral ascendente do entendimento de teoria da ciência e da humana formação, bem como da consequente prática em pesquisa (ABRAHÃO, 2018a).

Em texto, revela que, inicialmente, aprendeu a “operar e a desenvolver educação com a tônica teórica e prática eminentemente tecnicistas, especialmente porque de formação contemporânea aos anos 70” (ABRAHÃO, 2018a, p. 297). Continua assinalando que, com o tempo e praticamente por intuição, no início, e solidificando essa intuição com estudo e pesquisa, passa a operar com uma metodologia mais compreensiva, hermenêutica e qualitativa, sem deixar de ter rigorosidade teórico-prática, voltada ao paradigma do sensível, mediante o método (auto)biográfico (ABRAHÃO, 2018a).

Maria Helena tem se desafiado a pesquisar e a publicar, além de textos tratando de epistemologia em pesquisa (auto)biográfica, a organização de livros sobre destacados educadores em história de vida (ABRAHÃO, 2001, 2004b, 2008, 2013), que homenageiam 60 educadores

sul-rio-grandenses, e livros com a participação em rede nacional de grupos de pesquisa sediados em universidades de diversos estados brasileiros, que homenageiam 17 destacados educadores do país (ABRAHÃO, 2016c, 2018d). Essas contribuições revelam a preocupação com o adensamento das questões epistêmicas e práticas da teoria na qual tem se debruçado.

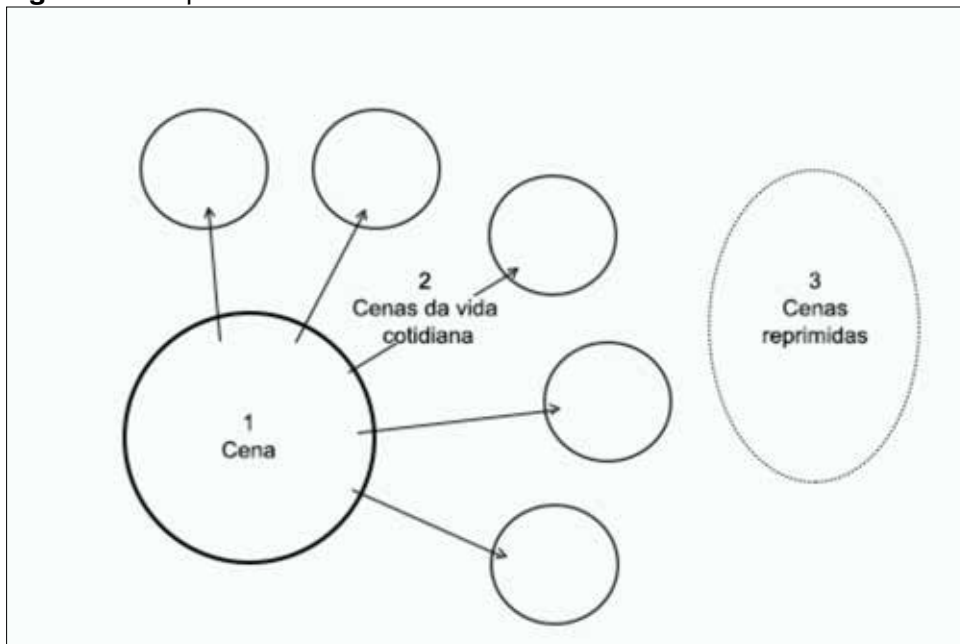
Redimensionamentos teóricos

Desde o início de 1988, Maria Helena investe em alternativas metodológicas para construir e analisar histórias de vida, encontrando os textos publicados por Santamarina e Marinas, desde 1994, nos quais se indica uma possibilidade de análise dos relatos produzidos por solicitação de um pesquisador, tendo a intenção de construir uma memória, pessoal ou coletiva, em um determinado período histórico.

Maria Helena destaca que o fato de operar mais especialmente com apoio metodológico em Santamarina e Marinas (1994) e Marinas (2007) oportunizou pensar as histórias de vida mediante cenas inseridas em um sistema, “de tal modo que, sem serem desvinculadas do momento da enunciação ou do enunciado, as tratamos como histórias do sujeito da narração que se constroem desde dentro dos condicionantes micro e macroestruturais do sistema social” (ABRAHÃO 2018a, p. 312). Essas histórias, organizadas em cenas, permitem construir um esquema de interpretação que exige uma leitura articulada de cenas do vivido ocorridas no momento da enunciação, com as cenas narradas do cotidiano, sem desprezar aquelas que possam ter sido esquecidas ou reprimidas pelo narrador. A essa metodologia, Santamarina e Marinas (1994) denominaram de compreensão cênica. Abrahão (2016a) adensa esse recorte no texto publicado por ela.

Marinas (2007) representa a compreensão cênica a partir de três cenas:

Figura 2 – Compreensão cênica

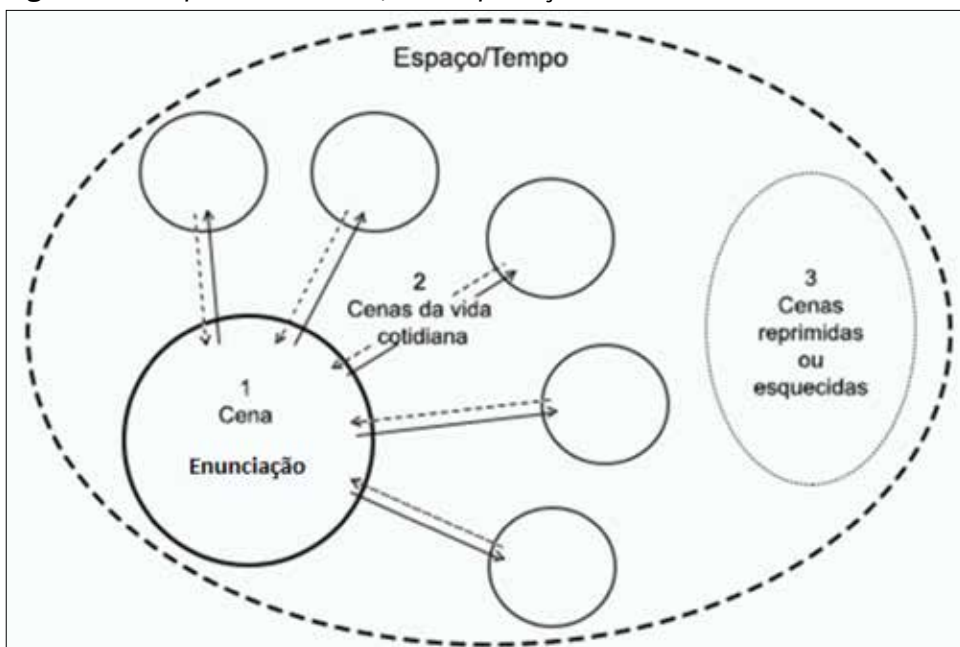


Fonte: Marinas (2007, p. 118).

Maria Helena, a partir da compreensão cênica representada por Marinas (2007), aplica nas dimensões marinianas (ABRAHÃO, 2016a) um

sistema espaçotemporal em que as cenas da vida cotidiana apresentam uma dinâmica em que as cenas 1 e 2 retroalimentam-se (Figura 3).

Figura 3 – Compreensão cênica, reinterpretação do constructo



Fonte: Abrahão (2016a, p. 43).

Abrahão (2016a, p. 30) destaca que a história de vida é uma elaboração subjetiva, pois, ao narrar sua própria trajetória, o sujeito “(re)significa o vivido, pelo esforço de trazer os

acontecimentos à memória, sopesando uns, destacando outros, esquecendo ou reprimindo alguns”. Ratifica que dois construtos são de fundamental importância para esse processo,

a palavra dada e a escuta (MARINAS, 2007). A escuta se refere ao processo de ouvir o outro atentamente e com envolvimento. A palavra dada exige vínculo entre o que narra e o que “escuta”, se constituindo de valores éticos e rigor metodológico. Portanto, “é na relação da palavra dada e a escuta atenta que é possível a construção de uma história de vida” (ABRAHÃO, 2016a, p. 30).

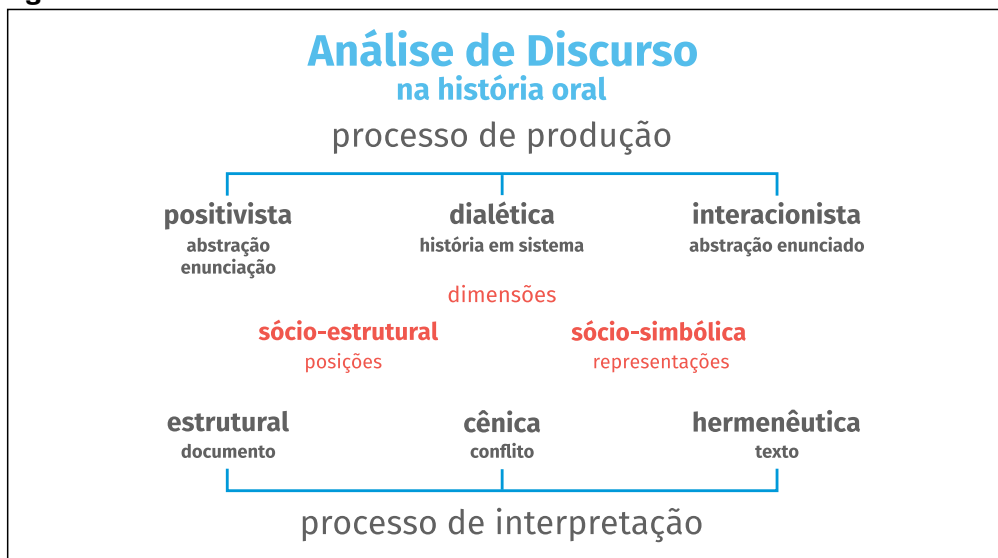
Com essa concepção teórica, Maria Helena projeta diversificadas relações e imbricações, (re)configuradas entre a cena 1 e a 2, o que possibilita entender que essas “cenas se constroem segundo tempos e espaços biográfico narrativos e se interfertilizam para uma compreensão sistêmica mais orgânica do fenômeno de nossa atenção”. Ela afirma que vem operando com essa metodologia de produção de informações (ABRAHÃO, 2014a, p. 58).

Marinas (2007) destaca que é no circuito da palavra dada que se tem a noção de escuta, a qual respeita uma trama particular que, na

estrutura da narrativa, torna possível aceder as “cicatrices do relato concreto que estamos escutando” atentamente e perscrutar indícios, ainda que *a priori* possam parecer insignificantes. É isso que nos faz apreciar os (in)significantes no material de que se dispõe e do qual “são feitas as biografias” (MARINAS, 2007, p. 27). Portanto, é esse circuito narrativo que, na relação entre palavra dada e escuta, torna-se “crucial para a construção de uma história de vida” (ABRAHÃO, 2014a, p. 62).

Abrahão (2016a), mais especificamente quanto à metodologia de análise proposta por Marinas (2007), explicita que, diferentemente de uma interpretação de fundamento estruturalista, com base no documento, bem como de uma interpretação hermenêutica, com base no texto, o modelo mariniano adota uma interpretação socioestrutural e sociossimbólica baseada em posições e representações em conflito. Essa acepção pode ser visualizada na Figura 4.

Figura 4 – Análise do discurso em história oral



Fonte: adaptado de Marinas (2014, p. 46).

Abrahão (2018a) esclarece que adota esse modelo apenas em parte por não considerar que a interpretação na concepção cênica possa prescindir da hermenêutica, além de não visualizar incompatibilidade na conjunção desses modos compreensivos. Portanto, opera

conjugando a compreensão cênica com a compreensão hermenêutica aprendida em Ricoeur (2002). Ademais, especifica que a compreensão cênica não trabalha com interpretação de imagens, em especial fotografias e filmes, suportes com os quais ela também opera na qua-

lidade de fontes, além das narrativas escritas ou orais (ABRAHÃO, 2014b, 2018a, 2018b). Nesse caso, dentre outros autores, opera especialmente com semiótica fundamentada em Barthes (1970, 1984) e Benjamin (1994), em relação à interpretação de fotografias, e Santaella e Nöth (2010) e Loizos (2002), em relação à interpretação de filmes (ABRAHÃO, 2018a, 2018b).

Dentre as dimensões conceituais com as quais trabalha, destacam-se identidade narrativa (RICOEUR, 1990), espaço-tempo narrativo (RICOEUR, 1995), memória e história (RICOEUR, 2007); *studium* e *punctum* (BARTHES, 1984); e (re)invenção da personagem (ABRAHÃO, 2016b, 2018c).

Nesse processo, Maria Helena nos mostra o caminho que vem trilhando nos últimos 20 anos ao investigar histórias de vida tendo como base a síntese do heterogêneo, a alteridade na construção da identidade narrativa, o espaço-tempo da narratividade (auto)biográfica, o *punctum* e o *studium* analíticos, a (re)invenção da personagem, a compreensão cênica, a palavra dada, a escuta atenta. A escuta atenta, compreensiva, sem preconceitos, sem fragmentação, revela caminhos traçados por destacados educadores brasileiros, especialmente sul-rio-grandenses, e por alunos em Seminários de Investigação-Formação, cujas narrativas acolhe ao publicar seus livros. Assim, segue investindo no circuito do narrar.

A autorregulação da aprendizagem é um constructo sobre o qual Maria Helena, como já referido, tem se debruçado e investido, em parcerias com Frison e Veiga Simão (ABRAHÃO; FRISON, 2010, 2012; FRISON, ABRAHÃO, 2019; FRISON; VEIGA SIMÃO; ABRAHÃO, 2012; VEIGA SIMÃO; FRISON, ABRAHÃO, 2012), pesquisando e publicando artigos e apresentando trabalhos que destacam a importância de as pessoas aprenderem a autorregular suas ações, suas propostas de trabalho, principalmente num contexto como este em que estamos viven-

do, no qual estamos sempre sendo pressionados em relação a tempo. Nos últimos anos, esse tema tem sido trabalhado e apresentado também nos Cipas, em especial quando, em 2012, em Porto Alegre, lançamos o livro que tem como título *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas* (VEIGA SIMÃO; FRISON; ABRAHÃO, 2012), no qual descrevemos experiências profissionais que reverberam como o sujeito aprende, como ensina e como faz para potencializar seu processo de aprendizagem.

Abrahão e Frison, em 2019, ministraram, no PPGE da UFPel, um seminário avançado intensivo denominado “Biografização: narrativas de (auto)formação e autorregulação da aprendizagem em processos reflexivos na formação da professoralidade de professores”. O Seminário teve a intenção de promover estudos sobre narrativas de (auto)formação como uma abordagem metodológica de investigação-formação, visando a adensar, mediante exercícios de biografização, a compreensão de processos de autorregulação da aprendizagem na formação da professoralidade. Esse seminário intensivo permitiu, além de aumentar o conhecimento que cada um tem de si, contribuir para a compreensão de como é possível autorregular processos pessoais para ensinar e aprender ao longo da vida. Dessa forma, os envolvidos pensaram em seus processos, destacando, à luz da teoria, tempo e lugar autorregulatórios implícitos nas suas narrativas de história de vida. Para partilhar algumas ideias sobre o constructo da autorregulação, descrevemos o tempo autorregulatório e suas dimensões.

Tempo autorregulatório e suas dimensões

Nesse tempo, entendemos que o sujeito relata as escolhas que faz em sua trajetória. Essas

escolhas têm uma abordagem multidimensional, pois nelas estão implícitas emoções, sentimentos, cognição, metacognição, motivação e comportamento relacionados aos processos de vida pessoal/profissional, desencadeados em um contexto específico. Esses processos incluem diferentes competências que ajudam a autorregular algumas questões vitais, como a tomada de decisão, sua intencionalidade e o controle desse fazer.

No Quadro 1, pontuamos algumas questões da abordagem multidimensional da autorregulação da aprendizagem, as quais oferecem suporte para a tomada de decisão. Designamos essas ações como “graus efetivos de liberdade”, conforme destaca Veiga Simão (2012a, p. 133), os quais cada sujeito assume ao conduzir sua vida. Essas indagações foram apresentadas pela primeira vez por Zimmerman e Risemberg (1997) e, posteriormente, (re)publicadas por Zimmerman (2009).

As dimensões psicológicas relacionadas à abordagem multifuncional da autorregulação são:

1. o *porquê*: que motivos eu tenho para

fazer o que faço?;

2. o *como*: que métodos tenho utilizado ao longo de minha vida, os quais são retomados nas narrativas de histórias de vida?;
3. o *quando*: encontramos a gestão do tempo e, com ele, explicamos em que tempo algo aconteceu;
4. o *quê*: explicitamos nossos desempenhos, independentemente de como eles foram vividos;
5. o *onde*: o lugar, o ambiente, o espaço onde tudo aconteceu, acontece e acontecerá (passado, presente e futuro articulados); e
6. o *com quem*: são os relatos de partilhamento, de quem temos referências, nossos modelos de aprendizagem, além de ser para quem podemos pedir ajuda.

O contexto social é que pode ser favorável ou desfavorável, mas as ações de “graus efetivos de liberdade” fazem parte das escolhas pessoais/profissionais feitas ao longo da vida. Essas dimensões podem ser melhor visualizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Dimensões conceituais psicológicas para autorregular o aprender

Perguntas científicas	Dimensões psicológicas	Requisitos da tarefa	Atributos autorreguladores	Processos autorreguladores
Por quê?	Motivo	Escolher participar	Intrinsecamente ou automotivado	Estabelecimento de objetivos, autoeficácia, valores, atribuições etc.
Como?	Método	Escolher o método	Planejado ou autorregulado	Utilização de estratégias, relaxamento etc.
Quando?	Tempo	Controlar o tempo	Eficiente na gestão do tempo	Planejamento, gestão do tempo etc.
O quê?	Realização	Controle sobre a realização	Autoconsciente da realização e dos resultados	Automonitorização, autojulgamento, controle da ação, volição etc.
Onde?	Ambiental	Controle físico da situação	Ambientalmente receptivo e com recursos	Organização e estruturação do ambiente
Com quem?	Social	Controle do meio social	Socialmente receptivo e com recursos	Seleção de modelos, procura de ajuda etc.

Fonte: adaptado de Zimmerman e Risemberg (1997) e Zimmerman (2009).

Essas dimensões são definidas como componentes da autorregulação que impulsionam os sujeitos à tomada de decisão, estando implícitos os motivos, o método, o tempo, as questões de controle sobre as decisões tomadas, as quais regulam o processo de aprender e ensinar (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013).

As perguntas indicadas no Quadro 1 contribuem para o entendimento de que o sujeito, ao narrar sua história de vida reflexivamente, utiliza atributos autorregulatórios (VEIGA SIMÃO, 2012b). Explica como faz o que faz, se está motivado, por que planeja, o que planeja fazer e como gasta seu tempo para dar conta do que se propõe fazer.

As narrativas (auto)biográficas estão impregnadas por aportes autorregulatórios, uma vez que os sujeitos optam por estratégias para se (auto)organizar, definem metas que lhes permitem pensar sobre seu fazer e controlam processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais, de modo a se tornarem mais ativos e autônomos durante sua atuação e processo de vida. Esse pensar sobre aquilo que é dito nas narrativas influencia diretamente a mudança e a revisão que a pessoa faz para aprender a redimensionar o próprio fazer.

Percebemos, assim, um forte elo entre história de vida e autorregulação da aprendizagem, o que oportuniza desafios crítico-reflexivo-transformadores consistentes. A natureza crítica reflexiva da narrativa contribui, pois o passado com olhos do presente permite prospectar o futuro (RICOEUR, 1995, 2007). Nessa lógica, a autorregulação da aprendizagem contribui para desencadear processos pessoais, profissionais e relacionais ativados pela reflexão, possibilitando encontrar significado e sentido em distintas situações e estimulando a autorregulação do pensar sobre e do aprender a aprender (ABRAHÃO; FRISON, 2012; FRISON; VEIGA SIMÃO, 2011).

Sob essa ótica, a formação e a atividade profissional de Maria Helena têm sua perspectiva centrada também na capacidade de refletir ao projetar ensinamentos e o faz desencadeando a consciência do sentido que essa prática adquire no conjunto do social.

Sintetizando algumas compreensões

Por meio da pesquisa em histórias de vida, percebemos como os educadores revelam seus processos de aprendizagem e, ao narrarem, reafirmam que redimensionam suas convicções, na forma de compreender a si e ao mundo.

Nessa direção, as histórias de vida justificam-se no processo de formação, pois estimulam os sujeitos a pensarem sobre o vivido, uma vez que a narrativa (auto)biográfica resulta da rememoração com reflexão sobre lembranças e situações narradas, que, em seu desvelar, revelam fatos permeados de sentido para o narrador. O narrador, ao lembrar e elaborar sua narrativa, torna-se consciente de que a reflexão empreendida é elemento importante para a compreensão da própria formação. As histórias de vida revelam fatos pessoais afetos ao contexto sociopolítico-cultural do narrador, enunciados na esteira tridimensional espaço-temporal, na qual passado, presente e futuro se inter-relacionam. Esse fato é observado na história de vida de Maria Helena, destacando que nela há entrelaçamento entre teoria, metodologia, formação, autoformação e autorregulação da aprendizagem, uma vez que esses aportes ensejam reviver o passado e, ao mesmo tempo, estar no presente prospectando o futuro, o que nos propiciou as compreensões narradas neste texto.

Neste texto sobre histórias de vida, entrelaçamos as experiências pessoais de Maria Helena, compreendendo que a arte de narrar sua

vida constitui-se como uma possibilidade de envolver o outro, nos transformando, nos enlaçando em sua história.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Do paradigma tecnicista à aventura (auto)biográfica – narrativa de uma pesquisadora em educação. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (org.). **A nova aventura (auto)biográfica** – Tomo II. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018a. p. 293-340.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A aventura do diálogo (auto)biográfico: narrativa de si/narrativa do outro como construção epistemo-empírica. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; Da CUNHA, Jorge Luiz; VILLAS BÔAS, Lúcia. (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018b. p. 25-49.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Reinventando a personagem de uma história que tinha tudo para não dar certo: Carlos Nelson dos Reis. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Memórias, identidades, experiências** ...Destacados Educadores Brasileiros em Histórias de Vida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018c. p. 43-70.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Memórias, identidades, experiências**...destacados educadores brasileiros em Histórias de Vida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018d.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação. *In*: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos (org.). **Perspectivas epistemo-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016a. p. 29-50.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A (re)invenção da personagem - revisitando a história de vida de uma destacada educadora sul-rio-grandense mediante leitura de fontes imagéticas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.) **Destacados educadores brasileiros**: suas histórias, nossa história.

Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016b. p. 263-286.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Destacados educadores brasileiros**: suas histórias, nossa história. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016c.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Fontes orais, escritas e (áudio)visuais em pesquisa (auto)biográfica: palavra dada, escuta atenta, compreensão cênica. O studium e o punctum possíveis. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (org.). **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014a. p. 57-77.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Fuentes visuales y audiovisuales en la investigación (auto)biográfica - notas teóricas y metodológicas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio (org.). **La investigación (auto)biográfica en educación**: miradas cruzadas entre Brasil y España. Granada: Editorial Universidad de Granada; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014b. p. 142-173.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Memórias memoráveis**: educadores sul-rio-grandenses em histórias de vida. Porto Alegre: EDIPUCRS/Ed. IPA, 2013.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativas de autoformação: escritas de si, autorregulação da aprendizagem e reflexividade na prática pedagógica. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Pesquisa (auto)biográfica em rede**. Natal/Porto Alegre/Salvador: EDUFRN/EDIPUCRS/EDUNEB, 2012a. p. 141-163.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria Conceição. As narrativas de formação, a Teoria do Professor Reflexivo e a autorregulação da aprendizagem: uma possível aproximação. *In*: VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo.; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**: epistemologia e práticas. Natal/Porto Alegre/Salvador: EDUFRN/EDIPUCRS/EDUNEB, 2012b. p. 53-71.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON,

Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Natal/Porto Alegre: EDUFRN/EDIPUCRS, 2010. p. 191-216.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Educadores sul-rio-grandenses**: muita vida nas histórias de vida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica - tempo, memória e narrativas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (org.). **A aventura (auto) biográfica**: Teoria e Empíria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004a.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Identidade e vida de educadores rio-grandenses**: narrativas na primeira pessoa (...e em muitas outras). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004b.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **História e histórias de vida**: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. Madrid: Comunicaci3n, 1970.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense. Obras Escolhidas, 1994. p. 91-107.

BOLÍVAR, Antonio. Prefácio. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A nova aventura (auto) biográfica** – Tomo II. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 7-27.

BOLÍVAR, Antonio. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. *In*: PASSEGGI, Maria Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.) **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica** – Tomo. II Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN, Salvador: EDUNEB, 2012. p. 79-109.

CATANI, Denice Barbara. Ficções teóricas e ficções (auto)biográficas: elementos para uma reflexão sobre ciência e formação no campo educacional. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (org). **Pesquisa (auto)biográfica**: fontes e questões. Curitiba: CRV, 2014. p. 27-37.

DELORY-MOBERGER, Christine. “De onde viemos? O que somos? Para onde vamos?”. Prefácio. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (orgs.). **Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais**. Natal/Salvador/Porto Alegre: EDUFRN/ EDUNEB/EDIPUCRS, 2012a.

DELORY-MOBERGER, Christine. A pesquisa biográfica; projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria Conceição (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica** – Tomo I. Natal, Porto Alegre, Salvador: EDUFRN/EDIPUCRS/EDUNEB, 2012b. p. 71-91.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**. São Paulo: Paulus, Natal: EDUFRN, 2008.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Compreensão Cênica: possibilidades interpretativas de narrativa de (auto) formação de ex-pibidianas. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, v. 45. p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945190102>. Acessado em: 10/09/2019.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Encontro com Maria Helena Menna Barreto Abrahão - tempo, memória, lembranças de histórias vividas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Memórias, identidades, experiências** ... Destacados Educadores Brasileiros em História de Vida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 175-215.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativas de si e autorregulação da Aprendizagem. *In*: BARREIRO, Cristhianny Bento; CASTRO, Beatriz Helena Viana (Orgs.). **Narrativas e pesquisa em educação**. CRV, Curitiba, 2017. p. 21-38.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; VEIGA SIMÃO,

Ana Margarida; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). Estratégias autorregulatórias para mediar os processos de ensino e de aprendizagem. **Educação**. (UFPEL. Dossiê), v. 1, n. 42, 2012. Disponível em: doi: <http://dx.doi.org/10.15210/caduc.v0i42>. Acesso em: 10 set. 2019.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Abordagem (auto)biográfica: narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**, Porto Alegre, 34 (2), p. 198-206, 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8705>. Acesso em: 20 set. 2019.

HONÓRIO FILHO, Wolney; ERBS, Rita Tatiana Cardoso. Temporalidade biográfica nas Histórias de Vida. In: SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin; CELI Lopes (org.). In: **Vida, narrativa e resistência**: biografização e empoderamento. Curitiba: CRV, 2018. p. 233-250.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

LOIZOS, Peter. Vídeo, Filme e Fotografias como Documentos de Pesquisa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 137-155.

MARINAS, José Miguel. Lo inconsciente en las historias. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (org.). **Pesquisa (Auto)Biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014. v. 1, p. 39-55.

MARINAS, José Miguel. **La escucha en la historia oral**. Palabra dada. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

PASSEGGI, Maria Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGGI, Maria Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica** – Tomo II. Natal/Porto Alegre/Salvador: EDUFRRN/EDIPUCRS/EDUEB, 2012. p. 29-57.

PINEAU, Gaston. A tríplice aventura (auto)biográfica: a expressão, a socialização e a formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo I. Natal/Porto Alegre/Salvador: EDUFRRN/EDUNEB/EDIPUCRS, 2012. p. 139-158.

ficar: a expressão, a socialização e a formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo I. Natal/Porto Alegre/Salvador: EDUFRRN/EDUNEB/EDIPUCRS, 2012. p. 139-158.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2007.

RICOEUR, Paul. **Del texto a la acción**. Ensayos de Hermenêutica II. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Papi-rus, 1995. Tomo II.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Campinas: Papi-rus, 1990.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2010.

SANTAMARINA, Cristina; MARINAS, José Miguel. Historias de vida y historia oral. In: DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRRES, Juan **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Editorial Síntesis, 1994. p. 255-287.

SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 135-148.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.45, p. 2-20, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3814>. Acesso em: 25 set. 2019.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Entrelaçar experiências narrativas com a autorregulação da aprendizagem. In: Abrahão. Maria Helena Menna Barreto. **Pesquisa (auto)biográfica em rede**. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012a. p. 113-140.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. O valor da estimulação da recordação no desenvolvimento de práticas docentes reflexivas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo (org.). **Práticas docentes e práticas de(auto)formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012b. p. 120-144.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas**. Natal/Porto Alegre/Salvador: EDUFRRN/EDIPUCRS/EDUNEB, 2012.

ZIMMERMAN, Barry. Self-regulation: Where metacognition intersect. *In*: Hacker, Douglas; DUNLOSKEY, John; GRAESSER, Arthur. **Handbook of metacognition in education**. Ney York: Routledge, 2009. p. 299-316.

ZIMMERMAN, Barry; RISEMBERG, Rafael. Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. *In*: Gary Phye (ed.), **Handbook of academic learning**. San Diego, CA: Academic Press, 1997. p. 105-125.

Recebido em: 26.10.2019

Revisado em: 31.03.2020

Aprovado em: 02.04.2020

Ana Margarida da Veiga Simão é Professora catedrática na Faculdade de Psicologia (FP) da Universidade de Lisboa (UL). Coordenadora da área de especialização e do Doutoramento Interuniversitário em Psicologia da Educação. Investigadora no Centro de Investigação em Ciência Psicológica da FP-UL. Investigação em autorregulação da aprendizagem, desenvolvimento profissional de professores, *bullying e cyberbullying*. Site: www.peo.psicologia.ulisboa.pt. E-mail: am-simao@psicologia.ulisboa.pt

Lourdes Maria Bragagnolo Frison é Pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), professora associada do Departamento de Fundamentos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa da Aprendizagem Autorregulada (Gepaar), credenciado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Bolsista de Produtividade em Pesquisa (PQ-2) do CNPq. E-mail: frisonlourdes@gamil.com

“OI IV, COMO VAI? BOA SORTE NA ESCOLA!” NOTAS (AUTO)BIOGRÁFICAS CONSTITUTIVAS DA HISTÓRIA DE VIDA DE UM EDUCADOR

■ IVOR F. GOODSON

<https://orcid.org/0000-0001-6839-9490>

Guerrand-Hermès Foundation for Peace

■ MARIA INÊS PETRUCCI-ROSA

<https://orcid.org/0000-0002-2504-614X>

Universidade Estadual de Campinas

RESUMO

O artigo trata de relações entre estórias e histórias de vida, abordando para isso possibilidades de interlocução entre ideias já debatidas sobre aprendizagem narrativa e sobre a experiência benjaminiana. Como *empeiria*, revisita notas (auto)biográficas de um dos autores, originadas de uma entrevista concedida e publicada em 2015, onde sua infância narrada aponta para um tempo futuro no qual o educador mantém seu senso de propósito de justiça social. A história de vida desse educador, agora configurada em mônadas benjaminianas, possibilita reflexões sobre a natureza da (auto)biografia que se fortalece como ponto de partida no sentido da luta por uma educação que favoreça a valorização de aprendizagens tribais transmutadas em aprendizagens narrativas calcadas em sentimentos, sonhos e compaixão. Com essas considerações, pelo menos duas vertentes teórico-metodológicas que operam com conceitos de narrativas são conjugadas: aquela proposta por Ivor Goodson e aquela advinda da contribuição intelectual de Walter Benjamin. Aproximar tais perspectivas de diferentes origens, mas de propósitos convergentes, configura-se numa fecunda oportunidade de pensar a educação como forma de resistência e transformação num mundo marcado pela desigualdade social.

Palavras-chave: Narrativa, História de vida. (Auto)biografia.

ABSTRACT “HI IV, HOW ARE YOU? GOOD LUCK AT SCHOOL!”
(AUTO)BIOGRAPHICAL NOTES CONSTITUTIVES OF A
TEACHER’S LIFE HISTORY

The article deals with relationships between stories and life histories, addressing for this the possibilities of dialogue between ideas already debated about narrative learning and the Benjaminian experience. As *empeiria*, revisits (auto)biographical notes from one of the authors, originated from an interview published in 2015, where his narrated childhood points to a future time in which the educator maintains his sense of purpose for social justice. His life story, now shaped by Benjamin monads, allows reflections on the nature of (auto)biography that strengthens itself as a starting point for the struggle for an education that favours the appreciation of tribal learning transmuted in narrative learning grounded in feelings, dreams and compassion. With these considerations, at least two methodological-theoretical strands that operate on narrative concepts are combined: that proposed by Ivor Goodson and that coming from the intellectual contribution of Walter Benjamin. Bringing these perspectives together from different origins but with converging purposes is a fruitful opportunity to think of education as a form of resistance and transformation in a world marked by social inequality.

Keywords: Narrative. Life history. (Auto)biography.

RESUMEN “HOLA IV, ¿CÓMO ESTÁS? BUENA SUERTE EN
LA ESCUELA!” NOTAS (AUTO)BIOGRÁFICAS
CONSTITUTIVAS DE LA HISTORIA DE VIDA DE UN
EDUCADOR

El artículo aborda las relaciones entre estorias e historias de vida, abordando así las posibilidades de diálogo entre ideas ya debatidas sobre el aprendizaje narrativa y sobre la experiencia benjaminiana. Como *empeiria*, revisita las notas (auto)biográficas de uno de los autores, a partir de una entrevista concedida y publicada en 2015, donde su infancia narrada apunta a un momento futuro en el que el educador mantiene su sentido de propósito para la justicia social. La historia de su vida, ahora moldeada por mónadas benjaminianas, permite reflexionar sobre la naturaleza de la (auto)biografía que se fortalece como un punto de partida para la lucha por una educación que favorezca la apreciación del aprendizaje tribal transmutado en el aprendizaje narrativo basado en sentimientos, sueños

y compasión. Con estas consideraciones, se combinan al menos dos hilos teórico-metodológicos que operan sobre conceptos narrativos: el propuesto por Ivor Goodson y el que proviene de la contribución intelectual de Walter Benjamin. Reunir estas perspectivas desde diferentes orígenes pero con propósitos convergentes es una oportunidad fructífera para pensar en la educación como una forma de resistencia y transformación en un mundo marcado por la desigualdad social.

Palabras-clave: Narrativa. Historia de vida. (Auto)biografía.

Introdução

Este artigo expressa mais um encontro entre dois educadores que se interessam pelos estudos (auto)biográficos: Ivor F. Goodson e M. Inês Petrucci-Rosa. Nesse encontro, temos a intenção de promover reflexões acerca das potencialidades da narrativa (auto)biográfica como forma de transformar estórias em histórias de vida, tendo como foco o enraizamento em contextos sociais, históricos, políticos e culturais mais amplos. Para isso, aspectos da biografia de um dos autores – I. F. Goodson – serão apresentados, pois sua história de vida, em consonância com sua obra, constitui importante patrimônio de aprendizagem no campo da Educação, com repercussão mundial. Sua história de vida ressignifica a experiência educacional ao mobilizar aprendizagens (auto)biográficas e recuperar modos coletivos de vida. (SIKES e DOWNES, 2019)

Procuramos demonstrar como a memória (auto)biográfica ajuda a definir e localizar nossas narrativas de identidade pessoal. A (auto)biografia provê orientação para a projeção das ações que investimos ao longo da vida e, assim, torna-se central para a existência humana. As implicações de onde a memória (auto)biográfica se localiza nesse espectro de possibilidades são muito relevantes, considerando seu papel na construção e manutenção da identidade, bem como nas atividades associadas de ensino e aprendizagem.

Das estórias às histórias de vida

O tempo das “grandes narrativas” do progresso humano se encontra no passado. Como afirma Williams (2005), a partir do século XIX, a relação entre o progresso e as grandes narrativas da história cresceu vertiginosamente. Nos dias de hoje, no entanto, a ideia de grandes grupos discutindo assuntos importantes parece ficar cada vez mais inatingível. Já no século XX, acompanhamos o colapso das grandes narrativas, tanto nas ciências humanas quanto na psicologia de Freud, nas ciências positivistas, na consciência marxista de classe, entre outros. Com os usos indevidos da tecnologia em práticas relacionadas a genocídios, à eliminação de etnias, ao holocausto e suas câmeras de gás, a história do século XX desmentiu as promessas de progresso material e científico, em sintonia com uma ordem moral superior.

As grandes narrativas passaram por crises profundas de credibilidade. Passamos a acompanhar a emergência de um outro tipo de narrativa, de âmbito bem mais restrito, individualizado, que configura as estórias pessoais. Com a emergência de tais estórias expressas em pequenas narrativas, vimos também certo regresso a princípios antigos e fundamentalistas. No modo de vida contemporâneo, podemos constatar o estabelecimento da narrativa de vidas individualizadas, configurando o que tem sido chamado de a “era da narrativa”, marcada por políticas narrativas, de modos nar-

rativos e de identidades narrativas. Seria até mais correto dizermos que ao contrastarmos o período histórico que vivemos com os séculos que precederam a Idade das Luzes, estamos na “era das *pequenas* narrativas”.

Vemos aflorar, no cenário brasileiro contemporâneo, modos de identidade narrativa marcados por retrocesso e ignorância. Podemos mencionar um exemplo no episódio da declaração do presidente Bolsonaro em relação ao trabalho infantil: “Olha só, trabalhando com 9, 10 anos de idade na fazenda, não fui prejudicado em nada. Quando algum moleque de 9 ou 10 anos vai trabalhar em algum lugar, está cheio de gente aí (falando) ‘trabalho escravo, não sei o que, trabalho infantil’. Agora, quando está fumando um paralelepípedo de craque, ninguém fala nada. Então trabalho não atrapalha a vida de ninguém.”, disse o presidente¹. Ou, ainda, quando o presidente Bolsonaro vem a público e declara que os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) acerca do aumento do desmatamento nos últimos anos, em território brasileiro e, em particular, na Amazônia, são mentirosos, e que tais práticas vêm sendo produzidas por aqueles que desejam exercer oposição política a seu governo². Esses são exemplos daquilo que podemos chamar de “política narrativa”, produzida a partir de estórias. Como afirmado em Goodson (2015, p. 10), é “tudo uma questão de criar o tipo certo de estória”.

O ponto de vista “pessoal”, descompromissado com contextos sociais, políticos ou científicos, tem sido construído em alguns países ocidentais como uma versão especial, calçada numa perspectiva individualista e restrita do mundo. “Constituí, pois um ponto de vista irreconhecível para uma grande parte do res-

to do mundo. [...] Obscurecendo os limites do individualismo, tais testemunhos manifestam frequente isolamento e alienação social” (ANDREWS, 1991, p. 13).

Essas são questões que nos mobilizam à medida que a era da narrativa progride. Se as estórias de vida não alcançam contextos socioculturais, tampouco sua localização histórica num dado tempo e lugar, passos largos de retrocesso são dados no que se refere à dimensão política e coletiva mais abrangente.

Defendemos que o escrutínio do contexto histórico é a ferramenta com a qual é possível enfrentar a questão da individualização e do preconceito. Procurando formas de superação de tal perspectiva, é primordial abordarmos fatores históricos associados ao tempo e ao período dos acontecimentos, rompendo os limites das pequenas narrativas ao entretecermos contextos sociais e políticos mais amplos com as estórias de vida. Tal rompimento caminha na direção do enraizamento das narrativas, assim como propõe Frochtengarten:

O enraizamento pressupõe a participação de um homem entre outros, em condições bastante determinadas. O homem enraizado participa de grupos que conservam heranças do passado. Podem ser transmitidas pelas palavras dos mais velhos: um ensinamento, uma sugestão prática ou uma norma. Podem ser recebidas como bens materiais: a paisagem de uma cidade, a terra revolvida pelos ancestrais, a casa por eles habitada ou objetos que revivem feitos de antigas gerações. Em outros termos, diríamos que a participação social do homem enraizado está assentada em meios onde recebe os princípios da vida moral, intelectual e espiritual que irão informar sua existência. (Frochtengarten, 2005, p. 368). Para investirmos num trabalho de tecer narrativas (auto)biográficas enraizadas como forma de aprendizagem de vida, é necessário não cairmos nas armadilhas de individualização e descontextualização. Dessa forma, parece-nos fundamental uma compreensão do contexto histórico e social, recolhendo estórias de vida que se transformam em histórias de

1 Notícia veiculada por diferentes agentes de comunicação, dentre eles, o jornal **O Globo**, em matéria publicada em 04 de julho de 2019 (MAIA, 2019).

2 Notícia veiculada por diferentes agentes de comunicação, dentre eles, o Portal de Notícias G1, em matéria publicada em 21 de julho de 2019 (LIS, 2019).

vida ao serem narradas em processos colaborativos, à medida que incorporam informações, dados e outras versões advindas de processos de contextualização. Como afirmado em Goodson (2015), ao nos deslocarmos das histórias de vida para as histórias de vida completas, incorporando a análise do curso de vida, estamos valorizando o potencial para a compreensão do modo como o tempo e o contexto demarcam as “vidas de aprendizagem” das pessoas, com foco na inserção a narrativa de vida individual num contexto coletivo. Nesse processo, procuramos emendar a ruptura entre a narrativa de vida individual e a experiência coletiva e histórica.

Com essa aposta nas potencialidades das “vidas de aprendizagem”, que buscam inserir a narrativa individual num tempo e lugar coletivo e histórico, passamos a apresentar notas (auto)biográficas de um dos autores. Essa iniciativa se justifica à medida que se trata de um educador com uma trajetória de mais de quarenta anos no campo da educação, com uma obra de repercussão mundial (SIKES e DOWNES, 2019).

A abordagem teórico-metodológica proporcionada pelas mônadas

Narrativas são maneiras de relatar nossas experiências, que podem ser materializadas no que chamamos de mônadas, movidos pela inspiração produzida pela leitura de *A Infância em Berlim por Volta de 1900* (BENJAMIN, 2007).

Mônadas são fragmentos narrativos imagéticos, que exibem os matizes de um todo, da mesma forma como ocorre com um caleidoscópio. Na relação entre sua natureza fragmentária e o universal, que a mônada é constituída por um elemento temporal de paralisação e de congelamento do fluxo da história, como um *flash* ou *snapshot*³, guardando em si uma tensão.

³ Emprestamos aqui a expressão *snapshot* utilizada por José Machado Pais (PAIS, 2003).

Movendo-se em um caleidoscópio, a mônada é partícula que junto a outras, traz possibilidades de compreensão de contextos sociais, culturais e políticos. Para Benjamin, apoiado em Leibniz, cada mônada pode ser um “espelho do universo”, que harmoniza em si o infinito e o particular (BENJAMIN, 2007). No texto *Infância em Berlim por volta de 1900*, Benjamin apresenta uma série de pequenas narrativas que remetem à sua infância, nas quais, vislumbra-se a articulação entre o vivido particular e esferas sociais mais amplas, resgatando a experiência do passado infantil, ressignificado a partir do olhar adulto. O sujeito que ali se revela é imbuído de uma dimensão social ampliada, pois, como afirma Jeanne-Marie Gagnebin, “renunciando à clausura tranquilizante, mas também à sufocação da particularidade individual, é atravessado pelas ondas de desejos, de revoltas, de desesperos coletivos” (GAGNEBIN, 2004, p. 74-75). Os pequenos textos memorialísticos são chamados de mônadas, à medida que refletem em suas particularidades os elementos desse universo social.

A mônada revela-se como uma chave para que se mantenha o equilíbrio entre um individualismo idiossincrático e hermético, que não se comunica com o mundo exterior, e uma consciência social ilusória que pretenda abarcar os sujeitos desprezando suas especificidades. Nesse sentido, a mônada pode revelar o caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador. (PETRUCCI-ROSA e col., 2011, p. 205)

Do ponto de vista benjaminiano, a narrativa ressignifica própria experiência, na relação entre o eu e o outro, fortalecendo a ideia de que narrar é aconselhar. Operar com narrativas não é produzir relatórios repletos de informações a serem classificadas ou categorizadas.

Esses são os princípios assumidos na abordagem teórico-metodológica que sustenta a nossa análise. Na perspectiva analítica, é importante considerar que para Benjamin (2007) quem adensa a narrativa é o ouvinte, o que implica assumir a busca de densidades temáticas (GOODSON, 2013) que emergem a partir dos episódios narrados em diferentes abrangências e profundidades. Com esse princípio metodológico, organizamos os fragmentos narrativos compondo um “retrato”, onde as densidades temáticas se evidenciam conjugadas com possibilidades imagéticas sobre o que é narrado. Outro aspecto importante a ser destacado no modo analítico da escuta das narrativas, é considerar os enraizamentos das histórias de vida em contextos sociais mais amplos.

Notas (auto)biográficas do educador

Scherto Gill⁴ realizou uma entrevista⁵ com Ivor, escutando sua narrativa de vida a partir de episódios marcantes que retratam com suas escolhas e com os acontecimentos que, de certa forma, definiram sua trajetória de educador. Passaremos a apresentar trechos dessa entrevista, como mônadas (BENJAMIN, 1987; PETRUCCI-ROSA e col., 2011), a fim de mobilizarmos os aspectos mais importantes que adensam sua estória, tornando-a história de vida.

O conjunto de dezesseis mônadas apresentado a seguir delineia um retrato narrativo do educador, marcado por uma densidade temática constituída de eventos, escolhas, sensibilidades e decisões. (Goodson, 2013)

4 Dr. Scherto Gill é pesquisadora visitante na University of Sussex e no GHFP- U.K.

5 A entrevista na íntegra está publicada no artigo Exploring History and Memory through Autobiographical Memory, publicado na revista **Historia y Memoria de la Educación** 1 (2015): 265-285

Retrato Narrativo de Ivor

Mônada 1

Detalhes da vida

Penso que há certas continuidades no meu senso de propósito e na minha busca por significado e, como diz Francesca, do filme *As Pontes de Madison* (1995), de Clint Eastwood, é sempre uma combinação de detalhes diários: os detalhes da vida. No filme, ela fala sobre sonhos maravilhosos e, em seguida, volta aos detalhes de sua vida e os abraça. Eu diria que há muitos detalhes em minha vida, mas o que os une é uma espécie de continuidade de anseios em torno de questões de justiça social, igualitarismo – tratando as pessoas igualmente diariamente e também ideologicamente. Portanto, existe uma espécie de continuidade de crença, desde o início em que isso começou. Essa crença de que as pessoas devem ser tratadas igualmente certamente começou nas minhas origens, que estavam nas margens da sociedade inglesa. Se você é filho de um trabalhador braçal, está até certo ponto à margem do sistema neste país, e esse sentimento de marginalidade é uma grande sorte em muitos aspectos. Uma das vantagens, penso, é transformar o que pode parecer infortúnio social em um enorme ganho, porque é claro que isso lhe dá um grande impulso para entender o centro.

Mônada 2

Não havia livros em casa

Cresci em uma casa onde não era ensinado a ler. Uma das razões pelas quais eu nem pensava em ler é que não havia livros em casa. Meu pai tinha problemas com leitura, não lia realmente. Minha mãe lia um pouco, mas não lia para mim e não achava importante me ensinar a ler, porque pensava, de várias maneiras, que era a narrativa e a cultura oral que identificavam nosso grupo. Então aprendi a ser um bom contador de histórias, não um lei-

tor. Portanto, um aspecto da marginalidade é esse sentimento de empoderamento precoce, se você vê a leitura como empoderamento, a alfabetização como empoderamento.

Mônada 3

Cansado

Eu não via muito meu pai porque ele trabalhava seis dias por semana, às vezes até no domingo de manhã. Estava sempre cansado quando chegava em casa e, portanto, não falava muito porque estava constantemente exausto. A única vez em que eu o via com mais frequência era nas férias de uma semana por ano. Minha mãe trabalhava como garçoneiro ou na fábrica de munições, o que também fazia com que eu não a visse muito.

Mônada 4

A fábrica como destino

Até os seis anos de idade eu não frequentava a escola, não confiávamos particularmente nas escolas da minha vila. As escolas eram um lugar onde todos frequentavam e todos fracassavam. No final, o destino era uma fábrica de qualquer maneira. Havia uma profunda desconfiança nas escolas na comunidade em que cresci. É isso que representa a marginalidade. Isso significa que todas as crenças da sociedade – de que a alfabetização é uma coisa boa, a educação é uma coisa boa, as escolas são uma coisa boa e assim por diante – não funcionam porque não são acessíveis às pessoas à margem.

Mônada 5

Grande apreciador da rua

Eu era filho único, meu pai era único filho homem com doze irmãs e minha mãe era uma entre oito... Nossa casa era uma moradia de tamanho razoável. Papai era um trabalhador muito atencioso e consciente. Então, de certa forma, éramos uma família respeitável da

classe trabalhadora. O que mais me lembro dessa casa era a imagem de papai dormindo na poltrona depois de um dia de trabalho; mãe provavelmente no trabalho ou conversando com vizinhos e eu provavelmente fora, na maior parte do tempo. Eu era um grande apreciador da rua!

Mônada 6

Pequenos atos delinquentes

Passei muito tempo indo a um centro de recreação. A partir das sete, todas as noites, eu estava lá, jogando futebol, jogando cartas, brincando, fazendo coisas levemente transgressoras. Tive problemas com a polícia algumas vezes por fazer algazarras – serrando a bicicleta do mestre escoteiro ao meio, por exemplo, e observando encantado quando ele subiu nela e metade dela quebrou... A polícia apareceu para averiguar... Havia todo tipo de pequenos atos delinquentes. Era um garoto razoavelmente orientado para a rua, um garoto bastante rude, e todos os meus amigos eram exatamente iguais.

Mônada 7

Diferente dos meus amigos da escola

Aprendi a ler quando tinha oito anos, porque o professor foi até minha casa e disse à minha mãe e ao meu pai que eles deveriam tentar me ensinar a ler, que deveriam comprar alguns livros para mim. Logo, aprendi a ler e comecei a adorar ler, tornando-me diferente dos meus amigos da escola. Todos os amigos da rua foram para a escola local, que era uma escola secundária moderna à época, e eu passei no 11⁶, para meu próprio espanto e para o espanto de todo mundo. Acredito que só havia uma outra pessoa em nossa vila já havia passado no 11^{*}.

6 Nesse período, o exame 11^{*} (*eleven plus*) era destinado a estudantes do último ano do ensino primário, para ingresso nas escolas secundárias que utilizavam a seleção acadêmica.

Mônada 8

Lone Pine 5

Lembro-me do cheiro das tábuas da biblioteca em que minha mãe me levou para pegar o primeiro livro. Lembro-me do primeiro livro de Leonard Gribble que tirei da prateleira e li. Lembro-me do cheiro e da excitação que os livros provocavam em mim. Lembro que minha mãe me levou à William Smith, uma livraria, para comprar livros, porque meus pais foram instruídos a me comprarem livros. Tive permissão para escolher dois livros. Comprei o Lone Pine 5, de Malcolm Saville, que ainda tenho, e me lembro de estar sentado e lendo... Há uma brecha entre esse garoto desleixado das ruas, de nariz arrogante, que adorava brincar com bolas de futebol e sair com garotas, e esse outro que ficava sozinho, lendo, absolutamente absorvido no mundo de Lone Pine 5, sendo transportado para outro lugar por um livro. Portanto, desde o início, existe uma estranha dupla face em minha personalidade, que continua até hoje: de um lado está esse grande amor pela vida de rua romântica e transgressora, e, do outro, um tipo acadêmico profundamente isolado e fechado em si mesmo. Ambos são parte de mim.

Mônada 9

Filho único

Minha mãe era uma mulher profundamente inteligente, como era meu pai de certa forma, mas ela realmente adoraria ter tido uma vida acadêmica criativa. Sempre tive consciência disso e eu ficava com muita pena da frustração que ela sentia com sua vida. Quando ela chegou aos 104 anos, ainda estava tentando encontrar uma maneira de ser criativa. Então, de certa forma, acho que meu projeto de vida estava parcialmente relacionado ao sentimento de frustração dela, e parcialmente guiado por ele, também. Portanto, cada um dos meus pais, que são muito

queridos por mim (obviamente, quando você é filho único, conhece seus pais dessa maneira específica), influenciou a maneira como respondi. As dificuldades que as passagens de fronteira colocavam eram consideráveis na família da classe trabalhadora.

Mônada 10

«Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!»

O maior problema, é claro, era a reação dos meus companheiros e, provavelmente, entender a continuidade do meu sentido de identidade. Pensar sobre como é ser o único garoto da vila que veste um casaco azul turquesa com um chapéu amarelo com pingentes, para atravessar a zona rural para ir à escola. Ainda posso ouvi-los gritando “verme secundarista” e jogando bolos de lama em mim no meu primeiro dia de ir à escola. E, é claro, no segundo dia, tirei o casaco, tirei o chapéu e fui para a escola. O que sempre pude de alguma maneira fazer foi enfrentar essa reação, que é um medo coletivo da alteridade. Lá, a tribo estava expressando que um dos desertores estava tentando escapar e esse era eu, que tinha sido selecionado para fazer isso. E como lidei com isso? Suponho que essa é a chave para me entender agora: apenas lidei com isso! Dentro de semanas, eu estava entrosado com eles novamente e nunca mais fizeram aquilo. Na verdade, meus melhores amigos, quando eu consegui passar na universidade, costumavam me levar para beber e não me deixavam pagar – eles diziam que era para eu conseguir permanecer na universidade. Assim, meio que encontrei uma maneira de negociar minha diferença e, provavelmente, tenho um senso exagerado de valorizar pessoas assim – pessoas comuns que podem lidar com a sua diferença e, em certo sentido, sua rota de fuga e lidar com isso com tanta beleza. Desde então, estou tentando honrar essas pessoas. Valoriza-

va a reação deles porque tinha um ambiente generoso. Se estivesse tentando escapar, consideraria somente os bolos de lama, mas em semanas o cumprimento era: “Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!”. E essa negociação, essa capacidade de carregar as pessoas com você, é algo que acho que aprendi.

Mônada 11

Solidariedade e sucesso

Nasci em 1943, por isso, estamos falando da Inglaterra no início dos anos 50, um país muito, muito pobre, com enorme solidariedade entre as comunidades da classe trabalhadora e um propósito de auto empoderamento. Em 1945, o governo trabalhista valorizava as pessoas comuns e tentava construir um mundo para elas, com um sistema de assistência social; tentava construir escolas e hospitais que seriam bons para todos. Existia um forte sentimento de uma classe de pessoas que estavam progressivamente vencendo. Portanto, a mobilidade social nesse contexto é um movimento bastante ímpar e eu diria que, de certa forma, ainda é. No entanto, agora você enfrenta uma situação em que esse sentimento de solidariedade e sucesso de classe foi desmantelado como as fábricas. Então, agora, tudo o que você enfrenta é uma espécie de classe baixa empobrecida, a qual todos gostariam de evitar. Mas naqueles dias, não.

Mônada 12

A moto, as roupas, as namoradas

Tinha 15 anos. Queria ir para a universidade? Certamente não, porque todos os meus companheiros estavam voltando para casa com bons salários da fábrica enquanto eu estava andando em uma bicicleta de segunda mão. Todos tinham grandes motos com namoradas nas garupas e roupas de última moda. Tinham tudo o que eu queria: a moto, as roupas, as namoradas. Era apenas o garoto da es-

cola primária, ainda andando de bicicleta pela zona rural, que não tinha um centavo no bolso quando saía com meus amigos: eles precisavam comprar as bebidas, pagar a comida. Não, eu não me sentia nada inteligente. Então, o que fiz aos 15 anos? Deixei a escola para trabalhar em uma fábrica. Na verdade, não me sentia privilegiado como garoto de escola secundária, exceto pela pura alegria de aprender que nunca me deixou.

Mônada 13

Casacos azuis

A escola ficava entre Wokingham e Egeley, ambas áreas de classe média bastante respeitáveis. Portanto, apenas algumas pessoas vieram das margens das vilas da classe trabalhadora ou das zonas rurais. Provavelmente cinco por cento das crianças da escola eram da minha tribo. Existiam sinais que indicavam isso. Havia dois lugares para comprar o casaco do uniforme: na Jacksons, que era uma fornecedora de alta classe, ou na Co-operative. Então, desde o início, era evidente quem eram os cinco por cento e, muito rapidamente, os casacos azuis de má qualidade perderam o azul e ficaram esfarrapados, de modo que tudo ficou claramente marcado.

Mônada 14

O nosso “h”

Na minha turma, havia um outro garoto que falava com sotaque bem claro de Berkshire, onde soltava seus “h”, e é assim que conversávamos. Eu adorava telefonar para meu pai e conversávamos assim. Até certo ponto, perdi esse sotaque, mas, como digo, quando estou bêbado, volto direto a ele. Portanto, obviamente, um processo de edição aconteceu com meu sotaque. Mas éramos os dois garotos da escola que falavam assim, constantemente sendo instruídos a evitarmos o nosso ‘h’ e a não falarmos assim.

Mônada 15

Professores desviados

Em inglês, eu não falava do jeito que eles queriam, por isso falhei. Não aceitaria essa gramática e não perderia meu dialeto. Em outras palavras, não trairia minha tribo. Simplesmente não faria. Sempre fui teimoso assim. É mais complicado do que isso, porque dois ou três dos professores da escola não eram professores convencionais de gramática. Eles eram socialistas. Um deles era um socialista galês, Dai Rees, que era um homem realmente brilhante. O outro deles era Joe Petit, coordenador da campanha local pelo desarmamento nuclear. Portanto, havia dois ou três professores desviados dentro da escola que queriam desesperadamente levar as crianças da classe trabalhadora adiante.

Mônada 16

Selvagens nobres

De fato, depois que saí da escola aos 15 anos para trabalhar na fábrica, Dai Rees veio à fábrica e me pediu para voltar à escola. Ele meio que me adotou. Há cerca de vinte anos, falei com ele para agradecê-lo por tudo e ele disse: “Cristo, você era uma criança difícil, mas era inteligente! Pude ver que você era um selvagem nobre e estava determinado a não fracassar, estava decidido que eles não o forçariam a sair”. Portanto, quero dizer que não existia um sistema monolítico de classe social para nos purificar, a reprodução da classe média, mas havia alguns professores, como sempre existem, que estavam preparados para se rebelar contra isso e para tentar nutrir alguns dos selvagens nobres da classe trabalhadora que se arrastavam pela porta. Então havia um grupinho de nós, mas eu era o único que se destacava. Fui o único que foi para o sexto ano e depois o único que foi para a universidade. Adorei o sexto ano, adorei absolutamente! Era algo que eu não conseguia sufocar em mim

mesmo, embora pudesse perceber todas as implicações sociais, não consegui sufocar meu profundo fascínio pelo aprendizado.

História de vida, possibilidades da aprendizagem narrativa e experiência benjaminiana

Defendemos que uma experiência curricular que considerasse sonhos, dilemas e desejos das crianças e dos jovens possibilitaria a superação do presenteísmo e do individualismo, fortalecendo um propósito de futuro coletivo e social. A aprendizagem narrativa pode ser vista como fundamental para a compreensão de um modo diferente de produção de conhecimento. Se a escola passasse a exercer esse papel no âmbito da cultura e da política, não restaria espaço para um currículo previamente estruturado e definido sem diálogo com as histórias de vida. Uma saída possível é o favorecimento da aprendizagem narrativa, definida como o aprender a ser um ser social, aprender sobre si mesmo e sobre o mundo. As mônadas do retrato narrativo de “Iv” demonstram essa nossa asserção.

A passagem para essa forma de aprendizagem parece nos aproximar daquilo que Benjamin chama de “experiência”. A matéria-prima do narrador é a experiência (*Erfahrung*), dimensão artesanal da vida, que se torna potente para a aprendizagem narrativa.

Benjamin configura a origem do narrador (*Erzähler*) em duas figuras: a do camponês, morador de um lugar e conhecedor das tradições; e a do viajante, que traz histórias insólitas de lugares longínquos. Para ele, a conjunção dessas duas figuras possibilitou um modo de produção de conhecimento, na Idade Média, em função da forma como as pessoas circulavam entre as cidades. Nesse sentido, a partir dessas considerações, é possível definir que o narrador tradicional é resultado da conjunção

entre o saber do camponês sedentário e o saber do estrangeiro, diferentes em tudo, menos na capacidade de transmitir a experiência.

A trajetória da criança e do jovem filho da classe trabalhadora – que, inserido no contexto do trabalho na fábrica, ressignifica seu contexto social e se torna um educador crítico e comprometido com causas relacionadas a solidariedade, sonhos e missões – é uma experiência de lugares e tempos distantes que se conjugam com as histórias que o intelectual narra e vive em seu contexto de produção. Em sua obra, o saber do camponês sedentário se articula com o conhecimento do estrangeiro (PETRUCCI-ROSA, 2019).

As mônadas aqui apresentadas refletem o que Benjamin conceitua como “experiência”, o que chamaríamos de aprendizagem tribal. Essa é a maneira indígena de saber que é transmitida frequentemente em forma de história entre os membros de uma tribo. Há muitos exemplos de aprendizagens proporcionadas pelos pais na narrativa. A aprendizagem tribal vai além das conversas dos pais – é parte da maneira de conhecer e de aprender, incluindo aprendizados com amigos na rua, na vila e na vida em geral. A aprendizagem tribal é como conhecemos o mundo antes de encontrarmos as forças da socialização representadas, em certo sentido, pela escola e pela cultura em geral. Assim, pode ocorrer um conflito entre a aprendizagem tribal, que nos diz quem somos e quem fomos, e qual foi o nosso passado ancestral e qual é o nosso futuro e as forças da socialização representadas pela escola e pela cultura dominante.

Por que isso é muito importante para a educação? Porque, com muita frequência, particularmente na compreensão da “pedagogia do oprimido” (FREIRE, 1987), a diferença entre aprendizagem tribal e aprendizagem escolar é o dilema central que os professores enfrentam.

O futuro que postulamos para esse conflito ao longo da vida – entre o aprendizado tribal e a socialização escolar – é a “aprendizagem narrativa”. O que queremos dizer com isso? Queremos dizer que o professor permanece como um mediador independente entre a aprendizagem tribal e a aprendizagem escolar. E se tiverem sucesso, o professor procurará mediar construindo uma narrativa que leve o aluno para outro lugar, e é isso que queremos dizer com “aprendizagem narrativa” e a herança do “capital narrativo”. É muito diferente do intercâmbio simbólico normal que ocorre na escola, que usualmente se configura como uma transmissão unidirecional direta da cultura dominante representada pela disciplina escolar e pelo professor para a criança, sem qualquer mediação ou reconhecimento de qualquer aprendizagem tribal que a criança já tenha.

Para Benjamin, transmitir a experiência não é apenas repetir uma história, mas também transmitir às futuras gerações os saberes de suas vivências, como é possível em um currículo narrativo (GOODSON, 2007). A narrativa sempre tem uma dimensão utilitária (BENJAMIN, 2007). Ao narrador se atribui a capacidade de transmitir sua experiência de forma útil e, numa dimensão mais elaborada, como um conselho. Nesse sentido, a narrativa ensina.

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Perde-se porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual (BENJAMIN, 2007, p. 91).

Com as tecnologias contemporâneas, velhas fronteiras desapareceram. Podemos escrever juntos estando em diferentes lugares no Brasil e na Inglaterra, entretecendo nossas histórias. Toda a noção de espaço está sendo redefinida, e Benjamin nos alertaria para sermos sensíveis a isso, pois muitas dessas fronteiras não estão relacionadas ao espaço externo, mas sim ao interior das pessoas. São lugares secretos onde as pessoas decidem sobre os próprios modos de julgamento, decidem quem elas são, decidem quem querem ser e decidem sobre seus projetos de identidade.

No memorial em homenagem a W. Benjamin, erguido no pequeno vilarejo de Portbou, na Espanha⁷, próximo à fronteira com a França, há a seguinte inscrição: “a construção histórica concentra-se na memória daqueles que não têm um nome”.

Para nós, uma questão emergente é: para quem produzimos conhecimento? Tradicionalmente, as pesquisas são feitas *para* as pessoas, ao contrário de serem desenvolvidas *com* as pessoas, que poderiam ser identificadas como os “sem nome”: migrantes, sem-teto, mulheres, crianças etc. Se trabalhamos com elas em diálogo permanente, a pesquisa passa a produzir uma aprendizagem narrativa, que é colaborativa. Há um grupo que precisa muito aprender – não os “sem nome” – mas os exploradores que cometem violência com os “sem nome”. Os poderosos precisam aprender mais (GOODSON, 2007, p. 69)

Certamente, os poderosos não precisam aprender a operar o poder, pois isso já sabem. No entanto, precisam aprender a exercê-lo de forma compassiva. Não é possível concebermos um mundo onde o poder não exista, pois ele é parte da condição humana. Por exemplo, em uma situação de aprendizagem colabora-

tiva, o professor é o mais poderoso do grupo. Prover a maioria das pessoas com uma vida razoável, pagar às pessoas mais pobres um salário digno, são demandas possíveis e exequíveis que se apresentam aos ricos do mundo. Isso não seria uma coisa absurda, pelo contrário, poderia ser o custo de alguns foguetes espaciais produzidos nos Estados Unidos. Em outras palavras, seria o suficiente para permitir acesso a todas as pessoas no mundo a uma alimentação necessária e suficiente, bem como a uma educação razoável. Num mundo de absoluta inexpressão, descompaixão, desconsideração, anticristão, anti-islâmico, isso aconteceria? É inadmissível constatarmos que aqueles que têm tanto não estejam preparados para darem um pouco. A compaixão seria uma forma generosa de exercer o poder que usualmente é ganancioso e profundamente implacável.

Há relações possíveis entre uma cultura ética e uma educação estética, que abrangem essas aspirações de ações sociais. Há uma estética humana que permite às pessoas o contato com suas emoções, seu espírito e sua alma, revestindo-as de bondade. A questão central é compreendermos os limites postos entre cultura, educação e ensino, a ponto de não conseguirem entrar em contato com os sentimentos e as emoções.

Com essas considerações, deparamo-nos com o desafio de desenvolvermos experiências educacionais e intelectuais que permitam às pessoas se aproximarem mais de suas emoções e de seu espírito.

À guisa de conclusão

Neste artigo, apresentamos questões relacionadas aos modos de vida contemporâneos, ressaltando especialmente a emergência da era das pequenas narrativas e seus efeitos negativos sobre as práticas voltadas para a

⁷ Memorial de autoria do artista israelista Dani Karavan, inaugurado em 1994, em homenagem a Walter Benjamin, na localidade onde aconteceu seu falecimento (PASAJES KARAVAN, s.d.).

justiça social. Apresentamos, também, apontamentos (auto)biográficos de um dos autores, com o intuito de demonstrar a potencialidade da narrativa que se configura como história de vida, à medida que dialoga com um tempo histórico e um contexto social mais amplo.

Com esses apontamentos, defendemos a emergência e a consolidação de práticas curriculares voltadas para a aprendizagem narrativa, que ao romper com as estórias e firmar as histórias, estabelecem os processos colaborativos como eixo de uma educação estética apoiada numa cultura ética.

Nesse contexto, padrões de individualidade podem se transformar e mudar a natureza da existência humana. Mesmo que nossas narrativas sejam reconstruídas, pelo menos em parte, no interior de nossas mentes, elas também serão negociadas no espaço social. A centralidade das narrativas individuais nas novas políticas, na economia e na nova arena tecnológica apontam para o papel absolutamente vital na negociação do nosso futuro social. (Goodson, 2013)

Esse é o meio no qual as pessoas agora vivem. Para lutar contra a captura das narrativas individuais na nova ordem mundial, é vital compreendermos nossos recursos narrativos. Nosso capital narrativo necessita ser empregado e desenvolvido para relacionar narrativas pessoais a outras de propósito social mais amplo. Nesse sentido, esse capital necessitará ser estendido ao recorrente individualismo que as novas economias flexíveis estão demandando, pois, no novo futuro social, nossas capacidades narrativas carregam uma das possibilidades de perspectiva que nosso mundo poderá vir a ter.

Referências

ANDREWS, M. **Lifetimes of commitment: Ageing, politics and psychology**. London: Routledge, 1991.

AS PONTES de Madison [**The Bridges of Madison County**]. Direção de Clint Eastwood. Universal City, Califórnia: Amblin Entertainment e Malpaso Productions, 2005. 1 DVD (135 min.).

BENJAMIN, W. The Storyteller. In: BENJAMIN, W. **Illuminations**. New York: Schocken Books, 2007. p. 83-110.

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

FROCHTENGARTEN, F. A memória oral no mundo contemporâneo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 367-376, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000300027>. Acesso em: 12 mar. 2020.

GAGNEBIN, J. M. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GALZERANI, M. C. B. Imagens Entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 49-68.

GOODSON, I. F. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200005>. Acesso em: 12 mar. 2020.

GOODSON, I. F. **Developing Narrative Theory: Life Histories and Personal Representation**, London: Routledge, 2013.

GOODSON, I. Explorar la historia y la memoria a través de la memoria autobiográfica. **Historia y Memoria de la Educación**, Sociedad Española de Historia de la Educación, 1, 2015. p. 263-284.

GOODSON, I. F. **Narrativas em Educação: a Vida e a Voz dos Professores**. Porto: Porto Editora, 2015.

LIS, L. Bolsonaro diz que divulgação de dados sobre desmatamento prejudica o Brasil. **G1** [on-line], 21/07/2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/07/21/bolsonaro-diz-que-di>>

[vulgacao-de-dados-sobre-desmatamento-prejudica-o-brasil.ghml](#)>. Acesso em: 12 mar. 2020.

MAIA, G. Bolsonaro defende trabalho infantil, mas diz que não propõe descriminalização para não ser ‘massacrado’. **O Globo** [on-line], 04/07/2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/bolsonaro-defende-trabalho-infantil-mas-diz-que-nao-propoe-descriminalizacao-para-nao-ser-massacrado-23785170>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PASAJES KARAVAN. La obra. **Walter Benjamin a Portbou** [on-line], s.d. Disponível em: <<https://walterbenjaminportbou.org/pasajes-karavan/>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

PETRUCCI-ROSA, M.I., RAMOS, T., SOARES JR, A., CORREA, B. Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, p.198-217, Jan/Jun, 2011. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vo->

[l11iss1articles/rosa-ramos-correa-junior.pdf](#) Acessado em: 10/08/2019.

PETRUCCI-ROSA, M.I. Narrative theory and narrative curriculum: steps of resistance and refraction. In: DOWNES, Y., SIKES, P. **Storying the Public Intellectual – Commentaries on the Impact and Influence of the Work of Ivor Goodson**, 1st Edition, London: Routledge, 2019.

SIKES, P., DOWNES, Y. **Storying the Public Intellectual – Commentaries on the Impact and Influence of the Work of Ivor Goodson**, 1st Edition, London: Routledge, 2019.

WILLIAMS, H. **Cassel’s Chronology of World History: Dates, Events and Ideas that made History**. London: Cassel, 2005.

Recebido em: 25.10.2019

Revisado em: 12.03.2020

Aprovado em: 20.03.2020

Ivor. F. Goodson trabalha na *Guerrand-Hermès Foudation for Peace* em Brighton – U.K. Desenvolve pesquisas e estudos, há cerca de 40 anos, sobre questões importantes e cruciais do campo da Educação, em termos de políticas educacionais, estudos históricos das disciplinas escolares, teorias narrativas, estudos de história de vida, profissionalismo e carreira docente (www.ivorgoodson.com). Já trabalhou em instituições de pesquisa educacional em vários países como EUA, Canadá, Estônia, entre outros, além da Inglaterra. E-mail: ivorgoodson@gmail.com

Maria Inês Petrucci-Rosa é Livre-Docente em Educação Escolar, é professora Associada no Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Atua nos Programas de Pós Graduação em Educação e Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática, desenvolvendo pesquisas com temáticas relacionadas a narrativa, currículo, políticas curriculares e histórias de vida. Coordena o Grupo de Estudos de Práticas Curriculares e Narrativas Docentes (www.geprana.com) e é bolsista Produtividade CNPq, nível 2. E-mail: minespetrucci@gmail.com

SUSTENTAR A EMPREGABILIDADE MEDIANTE A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA. UMA ABORDAGEM EM HISTÓRIA DE VIDA PARA EMPREGABILIDADE¹

■ HENNING SALING OLESEN

<https://orcid.org/0000-0002-0984-9057>

Roskilde University

RESUMO

Este artigo apresenta o desdobramento prático de um método de história de vida em um amplo projeto empírico sobre empregabilidade. O discurso da empregabilidade, entendendo-se o trabalhador como força de trabalho universalmente adaptativa, é contextualizado historicamente em uma fase tardia da modernização capitalista. Uma discussão crítica do conceito predominante de competência para negligenciar a dimensão subjetiva do aprendido e do desenvolvimento de competências leva a considerações e decisões metodológicas tomadas na elaboração deste projeto de pesquisa, suas questões de pesquisa, seu entendimento teórico e a escolha do método. As histórias narrativas da vida devem esclarecer as experiências dos trabalhadores sobre mudanças substanciais em sua carreira e o desenvolvimento de competências que eles experimentaram nessas situações. O artigo antecipa como uma interpretação psicossocial das histórias de vida pode trazer informações valiosas na dimensão subjetiva do desenvolvimento de competências no contexto da vida dos trabalhadores como um todo.

Palavras-chave: História de vida. Experiência. Competência. Empregabilidade.

ABSTRACT

SUSTAINING EMPLOYABILITY THROUGH LIFELONG LEARNING. A LIFE HISTORY APPROACH TO EMPLOYABILITY

This article presents the practical unfolding of a life history method in a major empirical project on employability. The discourse of employability, seeing the worker as universally adaptive work force, is contextualized historically in a late phase of capitalist moderniza-

¹ Tradução: Maria Helena Menna Barreto Abrahão

tion. A critical discussion of the prevailing concept of competence for neglecting the subjective dimension of learning and competence development leads to methodological considerations and decisions made in designing this research project, its research questions, its theoretical understanding and the choice of method. Narrative life stories shall illuminate workers' experiences of substantial shifts in their career and the competence development they have experienced in such situations. The article anticipates how a psycho-social interpretation of life histories can bring valuable insights in the subjective dimension of competence development in the context of workers' life as a whole.

Keywords: Life history. Experience. Competence. Employability.

RÉSUMÉ

MAINTENIR L'EMPLOYABILITÉ GRÂCE À L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE. UNE APPROCHE DE L'HISTOIRE DE VIE A L'EMPLOYABILITÉ

Cet article présente le déroulement pratique d'une méthode dans l'histoire de la vie à travers un vaste projet empirique sur l'employabilité. Le discours sur l'employabilité, qui comprend le travailleur comme une main-d'œuvre universellement adaptative, est historiquement contextualisé dans une phase tardive de la modernisation capitaliste. Une discussion critique du concept dominant de compétence pour négliger la dimension subjective de l'apprentissage et du développement des compétences conduit à des considérations méthodologiques et à des décisions prises dans la conception de ce projet de recherche, y compris les questions de recherche, la compréhension théorique et le choix de la méthode. La narration de la vie devrait mettre en lumière les expériences des travailleurs de changements de carrière substantiels et le développement des compétences qu'ils ont vécues dans ces situations. L'article prédit comment une interprétation psychosociale des histoires de vie peut fournir un aperçu précieux de la dimension subjective du développement des compétences dans le contexte de la vie des travailleurs dans son ensemble.

Mots clés: Histoire de vie. Expérience. Compétence. L'employabilité.

RESUMEN

SOSTENER LA EMPLEABILIDAD A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA. UN ACERCAMIENTO A LA HISTORIA DE VIDA PARA LA EMPLEABILIDAD

Este artículo presenta el desarrollo práctico de un método en la historia de la vida a través de un amplio proyecto empírico sobre

empleabilidad. El discurso de la empleabilidad, que entiende al trabajador como una fuerza laboral universalmente adaptativa, se contextualiza históricamente en una fase tardía de la modernización capitalista. Una discusión crítica del concepto predominante de competencia para descuidar la dimensión subjetiva del aprendizaje y el desarrollo de la competencia conduce a consideraciones metodológicas y decisiones tomadas en el diseño de este proyecto de investigación, incluidas las preguntas de investigación, la comprensión teórica y la elección del método. La narración de historias de vida debería arrojar luz sobre las experiencias de los trabajadores de cambios sustanciales en su carrera y el desarrollo de habilidades que experimentaron en estas situaciones. El artículo predice cómo una interpretación psicosocial de las historias de vida puede proporcionar información valiosa sobre la dimensión subjetiva del desarrollo de habilidades en el contexto de la vida de los trabajadores en su conjunto.

Palabras clave: Historia de vida. Experiencia. Competencia. Empleabilidad.

Tive várias ocasiões para apresentar os resultados da pesquisa de história de vida em educação e aprendizagem de adultos para colegas brasileiros por ocasião dos CIPAs² e das duas coleções publicadas por Abrahão, (2004; 2018). Sou profundamente grato pelo excelente trabalho de edição e tradução para a Língua Portuguesa, realizado nesse contexto, incluindo um relato recente do desenvolvimento desta pesquisa (SALLING OLESEN, 2018). Este trabalho enfatiza, particularmente, o desenvolvimento de uma análise psicosocial do material biográfico, mas, ao mesmo tempo, salienta que esse desenvolvimento metodológico sempre foi impulsionado por uma epistemologia orientada a problemas: setores sociais modestos com o objetivo de compreender os atores dessas áreas, incluindo práticas profissionais especiais em ensino, trabalho social e promoção da saúde e dar origem a um diálogo sobre os aspectos políticos e morais dessas práticas.

Neste artigo, apresentarei o desenrolar prático de um método de história de vida em conexão com a estrutura³ de um importante projeto empírico que se inicia na Austrália, sob a liderança do professor Stephen Billett. Meu papel é o de contribuir para o desenho metodológico do projeto de pesquisa com uma estrutura de análise de história de vida e participar do desenvolvimento desse projeto ao longo dos três anos de realização do estudo.

Gostaria de elucidar as considerações e decisões estratégicas cruciais tomadas na elaboração deste projeto que dizem respeito às questões de pesquisa, ao entendimento teórico e à escolha do método. Primeiramente, cito um resumo descritivo:

O projeto proposto visa a gerar políticas baseadas em evidências e práticas informadas para apoiar arranjos acessíveis de aprendizagem na vida profissional que promovam a empregabili-

2 CIPA: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica.

3 No original: design. É usual design (usado em Língua Portuguesa, ao tratar-se de metodologia em pesquisa. No entanto, adotei a forma traduzida: estrutura (nota da tradutora).

dade dos trabalhadores australianos. Empregabilidade é mais do que garantir emprego: é conseguir um emprego. Inclui ter a capacidade de permanecer competente, resistir ao desemprego (ou seja, sustentar o emprego) e ser capaz de garantir o avanço, ampliar os papéis ocupacionais ou adaptar-se a novas circunstâncias e práticas (ou seja, desenvolver uma carreira). Proteger essas capacidades equivale ao que é frequentemente chamado de ‘aprendizagem ao longo da vida’ ou ‘aprendizagem ao longo da’ vida profissional”, que é de interesse para governos, locais de trabalho, corporações profissionais e trabalhadores, bem como àqueles a quem eles fornecem bens e serviços. (BILLET, 2018, p. 1)

O projeto tem seu ponto de partida no conceito de empregabilidade e tem como objetivo descobrir como apoiar as oportunidades de manter a empregabilidade por meio de aprendizado e educação. As pessoas cuja pesquisa de empregabilidade se refere aparecem indiretamente como partes interessadas que, juntamente a praticamente os demais [trabalhadores], têm interesse nessa pesquisa. Mas o objetivo epistêmico não é a pessoa como tal, mas sua condição social como assalariada e portadora dessa empregabilidade. Desse desiderato decorre o entendimento a respeito das demandas do mercado de trabalho como um fator independente para que os processos de aprendizagem possam ter empregabilidade. No entanto, o foco do estudo não é o desenvolvimento do trabalho e suas demandas a respeito da força de trabalho, mas um estudo do que é necessário para que os trabalhadores possam manter a empregabilidade – ou nas palavras da proposta do projeto: “como a promoção dessa empregabilidade pode ser realizada identificando e verificando os tipos de experiências que mais efetivamente viabilizam a aprendizagem por meio das atividades diárias de trabalho dos informantes e das provisões educacionais” (op. cit. p. 1). Esse não é um conceito restrito ou estático de empregabilidade: “Inclui ter a capacidade de permane-

cer competente, resistir ao desemprego (por exemplo, manter o emprego) e ser capaz de garantir avanços, ampliar os papéis ocupacionais ou adaptar-se a novas circunstâncias e práticas (isto é, desenvolver uma carreira)” (op. cit., p. 1). O trabalhador deve, portanto, atender às demandas do mercado de trabalho, mas não de maneira exclusivamente determinada.

O problema do estudo é obviamente determinado por algo que parece ser um tema político geral na maioria dos países capitalistas: o desenvolvimento de competências por meio da aprendizagem ao longo da vida é visto como um instrumento ou pré-requisito para o desenvolvimento econômico e a competitividade. Essa visão social gera um desafio de engenharia social de esclarecer os meios que permitem que os trabalhadores se adaptem à diferenciação e mudança de trabalho e, assim, mantenham seu valor individual no mercado de trabalho. Porém, as pesquisas que podem contribuir para essa engenharia social devem mudar a perspectiva e entender os trabalhadores como sujeitos aprendizes, que desenvolvem suas competências a partir da própria perspectiva subjetiva. Neste artigo, examinarei criticamente o conceito de competência usado no discurso sobre aprendizagem ao longo da vida e levantarei a questão: podemos, mediante estudos empíricos sobre como as pessoas concretas lidam com as mudanças da vida (trabalho remunerado), ter percepções teóricas sobre a dinâmica da aprendizagem ao longo da vida e do desenvolvimento de competências? Como podemos elucidar essas questões? Essas questões de teoria da aprendizagem e de metodologia são o que tornam o projeto muito promissor.

O contexto do estudo

A questão prática do projeto Empregabilidade é um resultado sintomático de uma mudança histórica na estrutura da sociedade. O desen-

volvimento da modernização capitalista implicou, antes de tudo, uma mudança constante na tecnologia e na estrutura de negócios. Nas sociedades pré-capitalistas, a sociedade é relativamente estável de geração em geração – a localização, o conteúdo técnico e processual do trabalho, a divisão do trabalho etc. constituem uma estrutura estável para os processos de aprendizado de crescimento individual. A cultura e as orientações normativas não mudam muito ao longo de uma geração. Em tal sociedade, a educação⁴ tem o caráter de adaptação social a condições bem conhecidas e tem a natureza de disseminar práticas e conhecimentos reconhecidos. O desenvolvimento de competências é um crescimento marginal dentro de estruturas conhecidas. No que concerne à modernização significa que deve haver uma transferência acelerada de habilidades entre as gerações. Essa tarefa é deixada para a escola e, posteriormente, também para uma formação profissional cada vez mais formalizada para jovens: crianças e jovens são levados para o “estágio cultural atual” da sociedade até a idade adulta. A crescente importância do sistema educacional pode ser inicialmente vista em resposta à necessidade de garantir a disseminação para todos e, gradualmente cada vez mais, a uma demanda por compressão temporal dessa disseminação.

Essa tendência continuou mas, com a modernização industrial, a relação entre gerações e as mudanças sociais mudaram, de modo que a relação entre a duração dos ciclos se tornou quase o oposto. Antes, muitas gerações passaram por uma determinada época societal. Atualmente, existem várias constelações da sociedade acontecendo em uma mesma geração. Essa tendência continuou mas,

com a modernização industrial, a relação entre gerações e as mudanças sociais alteram-se, de modo que a relação entre a duração dos ciclos se tornou quase o oposto. Você pode discutir o que constitui épocas da sociedade – dificilmente toda inovação tecnológica pode ser vista como uma mudança de época, mas muitas delas exigem aprendizado e cada geração experimenta algumas mudanças que podem ser chamadas de mudanças de época. Além disso, o processo de modernização levou a uma série de mudanças culturais e sociais que dão ao aprendizado e ao trabalho novos significados subjetivos. A aprendizagem ao longo da vida não é apenas um requisito social, mas também tornou-se um componente central da vida cotidiana e de estratégias de vida de muitas pessoas. A individualização é uma consequência cultural direta do processo de modernização também vista como uma liberação cultural (ZIEHE, FORNÄ; NIELSEN, 1989).

Utilizo o conceito de modernização como um termo para significar a transformação abrangente da sociedade e da cultura que diz respeito à cultura, às instituições e ao indivíduo, impulsionada pela industrialização capitalista no centro capitalista da Europa e da América do Norte. Assim procedo para manter a natureza básica do processo, mesmo que não seja um processo suave e homogêneo este ocorre de maneira muito diferente e não menos importante; é possível distinguir corretamente entre “centro” e “periferia” e, globalmente, entre um “norte” “e uma versão” meridional “dessa modernização (CONNELL, 2007; SOUSA SANTOS, 2014). Sabendo que o processo histórico difere em diferentes variações e fases, o conceito de modernização fornece uma estrutura para explorar empiricamente como a transformação histórica da sociedade exerce um impacto na vida do indivíduo, e é exatamente isso que o projeto de empregabilidade permite.

⁴ O termo usado neste específico ponto do texto, ao invés de education, é upbringing que significa: o tratamento e as instruções recebidas por uma criança por parte dos pais durante toda a infância (nota da tradutora).

Em determinado momento, uma profissão significava uma forma de vida relativamente dada que caracterizava completamente a vida de uma pessoa. A biografia usual consistia em uma carreira profissional com pré-educação e pós-aposentadoria, e uma carreira familiar mediada pela divisão de gênero no trabalho e, pela família principal, ligada à carreira profissional. Como conseqüência da modernização, uma profissão torna-se, cada vez, mais algo que é escolhido e ‘mantido’ – não livremente, longe disso –, mas a identidade do trabalho é algo formado pela escolha ocupacional e muda com o emprego real e as mudanças ocupacionais. Pode-se dizer que o trabalho assalariado está cada vez mais moldando a identidade do trabalho, no sentido de que a capacidade para o trabalho se torna uma mercadoria despersonalizada, a qual pode ser adquirida e trocada como tal.

O mesmo vale para as mulheres. Atualmente, as mulheres trabalham na economia formal quase toda a vida adulta; as interrupções no parto são de curta duração. Ambos os sexos estão gradualmente ganhando uma ‘carreira’ de trabalho, o que significa que as mulheres não são apenas um amortecedor nas condições geográficas e práticas de trabalho dos homens, além de não estarem ligadas a um parceiro por toda a vida. Ambas as carreiras passam por transições e vínculos e as necessidades profissionais e pessoais são mescladas de uma nova maneira.

Apesar de as normatividades sociais e horizontes culturais estabelecidos terem sido corroídos no decorrer do processo de modernização, ainda desempenham um papel significativo na forma de padrões de orientação de classe e gênero, e cada indivíduo deve, ao longo da vida adulta, lidar com a reconstrução desses universos culturais, construindo a própria matriz de um curso de vida. Vamos nos concentrar no que se refere a gênero.

Regina Becker-Schmidt, mediante o conceito de “Geschlechterverhältnis”, denominou o fato de que as relações de gênero formam um componente estrutural no capitalismo e também encapsulam a essencial contradição na formação social capitalista (BECKER-SCHMIDT; KNAPP, 1987a, 1987b): por um lado, a participação das mulheres no mercado formal de trabalho como (quase) trabalhadores assalariados possibilita uma mercantilização universal do trabalho socialmente necessário. Por outro lado, a reprodução física e social da sociedade depende (ainda) do trabalho e da feminilidade das mulheres no que se refere a competências sociais. A mudança das relações de gênero em geral e a atividade de trabalho das mulheres estão diretamente ligadas às mudanças gerais na estrutura ocupacional das indústrias manufatureiras para as de serviços e, em particular, ao setor de assistência (puericultura, assistência a idosos, enfermagem). Nessas profissões em crescimento, as características e competências pessoais desempenham um papel maior na prática profissional do que nas indústrias manufatureiras. Em um sentido amplo, essa tendência significa ofuscar a fronteira entre qualificação profissional e desenvolvimento pessoal e assume formas muito mais variáveis do que antes, tanto entre indivíduos diferentes, gerações e gêneros, quanto na vida adulta do indivíduo.

A mudança na relação de gênero em evolução, de várias formas, também é vista como parte da reestruturação do capitalismo e, nesse sentido, o entendimento das relações de gênero no trabalho também é contestado politicamente, por exemplo, em uma memorável discussão entre Nancy Frazer e Boaventura de Sousa Santos a respeito da relação entre capitalismo, patriarcado e colonialismo. Santos afirmou a relativa independência de cada uma das relações estruturais de poder; em adição, o raciocínio de Frazer enfatizou a coerência

interna entre o capitalismo como base da relação social e o patriarcado e o colonialismo como formas derivadas de coerção. Com toda a honestidade, essa discussão teórica propõe um exame histórico-empírico da relação entre identidade étnica, identidade de trabalho e identidade de gênero na vida individual. Estudando empiricamente os processos de aprendizagem relacionados à identidade no trabalho em conexão com as mudanças de carreira, conseguimos [dar] uma espiada no nível micro das dimensões subjetivas de tais desenvolvimentos sociais básicos. As duas tendências apontadas, a mudança básica na carreira profissional e familiar, uma ou mais vezes na vida adulta, e o aumento da interação entre identidade profissional e desenvolvimento pessoal, estão relacionadas à mudança nas relações de gênero. Essas mudanças implicam que o desenvolvimento pessoal da pessoa adulta tem um impacto maior na identidade e na aprendizagem no trabalho e em conexão com o trabalho. Mudanças complexas na vida das pessoas podem ser o gatilho e, às vezes, o resultado de processos extensos e aprofundados de aprendizagem. Às vezes, na forma de participação na educação, outras, não. A educação continuada na idade adulta geralmente ocorre nesses estágios particulares de transição, além do que a educação geralmente tem implicações mais complexas do que apenas seu objetivo explícito. A aprendizagem ao longo da vida é, portanto, muito mais abrangente do que a manutenção de um exercício contínuo.

O conceito de empregabilidade deve ser visto neste contexto. A mudança ocupacional é uma condição da vida e o fato de várias mudanças na tecnologia social e nos negócios ocorrerem em uma única geração da vida profissional significa que as pessoas devem tentar acompanhar as mudanças. O sistema de educação básica não é mais uma garantia de empregabilidade ao longo da vida – mais e mais

pessoas estão mudando a área de ocupação de uma maneira que envolve uma nova qualificação ou um re-funcionamento das competências que o indivíduo traz. Mas mudar de ocupação e mudar as exigências de trabalho não representa apenas uma reciclagem profissional.

Ao perceber essa questão no contexto da modernização e da reestruturação contínua da forma social do capitalismo industrial, também obtemos uma compreensão mais profunda da conexão entre o desafio de manter a empregabilidade individual e a reestruturação continuada da forma social do capitalismo industrial.

O interesse pela empregabilidade é, portanto, um sintoma de uma transformação social, o que significa que as pessoas precisam constantemente sofrer desenvolvimentos bastante básicos e que o sistema escolar e educacional que tentou equipar o indivíduo com uma base de conhecimentos e habilidades ao longo da vida não possa mais, exclusivamente, atender essa tarefa. Portanto, a fim de elucidar como a empregabilidade pode ser mantida, devemos lidar com a totalidade e a coerência da aprendizagem individual, formal e informal. Nas escolas bem como em outros lugares.

Teorizando competências

Essas condições sociais abriram o caminho para uma nova base para a discussão da aprendizagem e uma nova linguagem que não está relacionada à educação formal e à escolaridade, mas às capacidades em relação ao trabalho. As lentes que focavam o ensino mudaram o foco para o aprendiz individual em contexto, o currículo para os resultados da aprendizagem, o conhecimento e habilidades para as competências. Não se trata de um desenvolvimento adotado na educação; pelo contrário, muitos educadores veem esses discursos

como um adeus à educação enquanto tal, no sentido de “Bildung”.

O novo descritor para capacidade humana é competência (NICOLL; SALLING OLESEN, 2013; SALLING OLESEN, 2013). Originalmente, o conceito de competência tinha um significado jurídico relacionado à legitimidade. O significado que ganhou terreno a partir da década de 1990 combina funcionalismo e psicologia, em que a ênfase varia um pouco entre os dois e que tem sido aplicado de maneiras diferentes (GNAHS, 2007; ILLERIS, 2009; RYCHEN; SALGANIK, 2001). Essa capacidade pode ser especificada segundo os seguintes atributos, de acordo com Rychen; Salganik (op. cit), resumidos por nós:

- a capacidade de agir com sucesso;
- em um contexto complexo;
- mediante a mobilização de pré-requisitos psicossociais (cognitivos e não cognitivos);
- com resultados relacionados aos requisitos de uma função profissional ou projeto pessoal.

Esse entendimento, que é representativo do uso político-econômico do termo competência, é, em um aspecto, *funcional, orientado para o desempenho e pragmático*, e definido em termos de demandas sociais externas que precisam ser controladas. Além disso, envolve também um questionamento de concepções anteriores da aplicação do conhecimento, mediante o qual este é algo que se pode ter e onde a prática racional pode se basear no conhecimento abstrato geral. “Competência” significa abordar práticas que não são fixas e conhecidas de antemão, e na prática competente o conhecimento deve ser mobilizado e transformado para ser aplicado com sucesso. Portanto, a competência está vinculada a um sujeito potencialmente atuante, capaz de mobilizar vários pré-requisitos de maneira relevante para a situação em questão. O [conceito de] competência foi aplicado em um esforço para identificar as qualidades da força de

trabalho que são vitais para a economia e a competitividade – competências-chave – que pretendiam servir como diretriz para as políticas nacionais de desenvolvimento de competências a longo prazo, além de servir como um equivalente geral (SALLING OLESEN, 2014), permitindo algum tipo de calibração para comparar a força de trabalho em diferentes países.

No projeto DeSeCo da OCDE (Definição e seleção de competências), essa tarefa analítica foi abordada de maneira bastante ambiciosa. O projeto científico para criar clareza e consistência para a definição de competências-chave foi obviamente desencadeado pelo desejo pragmático de alcançar indicadores viáveis de competências genéricas para a formulação de políticas e comparação internacional. Um dos especialistas, o psicólogo Franz Weinert, referindo-se à conexão entre competências vinculadas a práticas específicas e competências-chave com aplicabilidade ampla ou universal, declara o seguinte:

[...] entretanto, esses planos científicos geralmente falham em psicologia. Os modelos multiníveis subjacentes podem ser logicamente reconstruídos, mas não validados psicologicamente. Os diferentes graus de abstração significam, portanto, uma assimetria fundamental na pesquisa de competências – alta abstração: intelectualmente brilhante, pragmaticamente sem esperança; baixa abstração: pragmaticamente útil, intelectualmente insatisfatória. (WEINERT, 2001, p. 52).

Simplificando: a ambição científica de entender a dinâmica da subjetividade deve ser sacrificada na busca de necessidades políticas pragmáticas.

Penso que as dificuldades envolvidas, nesse caso, podem estar relacionadas a dois problemas conceituais, ambos impostos pelo contexto político em que o conceito foi concebido e propagado. Trata-se da *reificação* e da *mercantilização*, isto é, assume-se que competências são propriedades imutáveis que

podem ser adquiridas e possuídas. Essa reificação é diretamente desencadeada por objetivos de medição e comparação, mas também segundo o pensamento dos economistas em relação à lógica do mercado (mercantilização) e capital (acumulação). A definição e descrição das competências-chave parecem ser impulsionadas pelo sonho de uma força de trabalho universalmente flexível e adaptável em uma época em que a divisão do trabalho industrial (taylorista) e sua maneira de reduzir a complexidade das operações das tarefas de trabalho estão se desatualizando.

Na definição anteriormente resumida de competência, os dois primeiros itens referem-se claramente a uma futura situação de trabalho mais complexa. No terceiro item, chama-se a atenção para o esforço necessário em mobilizar pré-requisitos “cognitivos e não cognitivos”. Essa tentativa de delineamento conceitual psicológico gira em torno da relação entre fatores cognitivos, que são bem definidos, e muitas outras dimensões que só podem ser definidas negativamente como não cognitivas, mas parecem incluir fatores motivacionais e outros, emocionais. No âmbito de uma figura cognitivista do pensamento e da aprendizagem, que parece ser o ponto de partida, há a relação entre universalidade/abstração e especificidade/concretude que desafia a conceitualização, uma vez que a resolução prática de problemas envolve algo mais que conhecimento abstrato. O próprio Weinert também refere-se a dados empíricos que mostram que a solução de problemas difíceis sempre exige o envolvimento de habilidades e conhecimentos específicos de conteúdo (WEINERT, 1998). Em contribuição psicológica ao processo conceitual inicial do projeto DeSeCo, Weinert enfatiza que a competência implica e pressupõe, no cumprimento de uma tarefa, uma combinação de “componentes cognitivos e (em muitos casos)

motivacionais, éticos, volitivos e / ou sociais” (RYCHEN; SALGANIK, 2001, p. 62).

Isso nos leva ao segundo problema do discurso de competência predominante, a saber, que esse discurso não leva a sério a *natureza subjetiva das competências*. Apesar de admitir que a natureza da prática é imprevisível e que exigirá mais e além dos pré-requisitos cognitivos, esses fatores aumentam a complexidade das tarefas específicas nas quais o agente competente pode atuar com êxito, independentemente do agente específico e sua relação com as práticas em questão.

Isso é fatal para a compreensão de competência e, particularmente, da dinâmica do *desenvolvimento de competências* – isto é, a aprendizagem. Embora os requisitos ou critérios de sucesso para a prática competente sejam determinados externamente, ações competentes são basicamente processos subjetivos, baseados em sentimentos e interpretações: compreensão de problemas, impulso para a prática, mobilização de conhecimentos, aprendizado e habilidades de prática em novos contextos. Esses pré-requisitos subjetivos ou não-cognitivos – para usar o vocabulário DeSeCo – são resultado de experiências de vida e aprendizado anterior. O conceito deve envolver uma visão de competência como uma capacidade pessoal, culturalmente ancorada e baseada na experiência, localizada na maneira de a pessoa competente interpretar situações e se envolver nelas, bem como uma ferramenta de aprendizado. [O conceito] deve possibilitar entender as “forças produtivas” subjetivas que podem levar ao aprendizado e ao desenvolvimento da prática, incluindo aquelas envolvidas no trabalho emocional e cognitivo de desapego e reconfiguração de experiências. Deve, outrossim, permitir análises dos complexos de racionalidade e mecanismos de defesa, enraizados na experiência de vida, desde a interação com a família, liderança na comuni-

dade, etc. Em uma carreira profissional, essas dimensões podem ser redefinidas pelo conhecimento profissional mas quando, como e por que ainda são sustentados pela experiência de vida pessoal.

Isso exigirá que superemos a reificação/mercantilização de competências. Somente se reconhecermos essa dimensão subjetiva da prática, permitiremos uma investigação empírica da relação entre os aspectos de competência que foram definidos apenas negativamente, ou seja, os “pré-requisitos psicossociais não cognitivos”, e a experiência de vida e aprendizado do praticante que são [dimensões] individuais, situadas e mutáveis. Para sustentar a empregabilidade, torna-se óbvio que esta dependerá da identificação do trabalhador com o processo de trabalho específico e seu conteúdo não apenas como uma atitude geral, mas como observância específica de uma experiência de vida individual e coletiva.

A pesquisa que está apenas começando na Austrália é definida dentro de uma estrutura de desenvolvimento de competências, integrando o aprendizado por meio de educação e treinamento formal, bem como do aprendizado informal. Nas palavras da proposta do projeto⁵ (BILLETT, 2018, p. 1):

Aqui, o objetivo é entender melhor como a promoção dessa empregabilidade pode ser realizada, identificando e verificando os tipos de experiências que apoiam de maneira mais efetiva e viável esse aprendizado nas atividades diárias de trabalho dos informantes e provisões educacionais. Usando casos retrospectivos, em primeiro lugar, [...]

Para evitar alguns dos problemas conceituais inerentes à teorização predominante de competência, como descrito anteriormente, trabalharemos com uma abordagem de história de vida. Deixando os passos seguintes da pesquisa por um momento e também as pro-

messas da engenharia social, explicarei como isso acontecerá. A primeira fase da pesquisa explorará retrospectivamente as carreiras de aprendizado que, para vários entrevistados, lhes permitiram manter a empregabilidade em um ambiente em mudança. A amostra será relativamente pequena (24 indivíduos) e será selecionada de modo a abranger uma variação de ocupações, idade e sexo – todos caracterizados por mudanças óbvias na carreira profissional – provocadas por mudanças estruturais no mercado de trabalho, por desenvolvimentos específicos de processos de trabalho e estrutura ocupacional e/ou por suas próprias decisões. Esses indivíduos serão entrevistados segundo um procedimento de duas etapas: primeiro uma entrevista autobiográfica narrativa muito aberta e, em seguida, um acompanhamento em que os pesquisadores, com base em uma análise preliminar, esclarecerão fatos e circunstâncias que parecem importantes e convidarão os PIs⁶ a refletir sobre sua carreira de aprendizado para que se destaque em sua narração.

O desenho do projeto inclui ainda um sombreamento longitudinal do aprendizado posterior das pessoas entrevistadas na forma de “contas progressivas detalhadas garantidas pelo sombreamento de um ano de aprendizado dos trabalhadores por meio de discussões e observações, elaborações informadas dos processos de aprendizagem da vida profissional, formas eficazes e fontes de apoio para esse aprendizado a serem identificadas e avaliadas” (BILLETT, 2018, p.1).

Escolhemos uma entrevista autobiográfica por dois motivos. Primeiro, porque queremos dar voz aos próprios protagonistas e aplicar uma perspectiva interna sobre o assunto. As pessoas entrevistadas serão incentivadas a contar toda a sua história de vida, com apenas uma indicação mínima de nosso interesse par-

5 Projeto DeSeCo da OCDE (nota da tradutora).

6 P Is: pessoas entrevistadas (nota da tradutora).

ricular em aprendizagem e mudança de carreira. Segundo, uma entrevista autobiográfica possui qualidades específicas como uma história contada e no texto resultante de sua transcrição, porque a narração obedece a regras ou padrões culturais de interação que podem ou não ser conscientes para o narrador. Um relato narrativo é mais do que uma transmissão nua de informações sobre o que aconteceu e o que está acontecendo. Também não é uma agência puramente orientada por intenções (atos ilocucionários da fala). Atualmente, nossas duas razões para escolher esse método convergem no sentido de que uma narrativa como uma forma específica de linguagem convida, mas também pressupõe um engajamento subjetivo e um foco legítimo no narrador como sujeito, independentemente das circunstâncias e do projeto de pesquisa. A pré-condição para isso é que o entrevistador consiga definir e facilitar o cumprimento da comunicação narrativa.

Uma boa entrevista autobiográfica exige certas precauções relacionais e técnicas: é claro que o entrevistador de pesquisa deve estar genuinamente interessado na pessoa da entrevista como sujeito, não como um prova e não como uma “fonte” de informações sobre a história ou o todo da sociedade (BERTAUX, 1981). O entrevistador deve ser capaz de criar uma atmosfera de confiança bem como deve ser capaz de manter essa linha de comunicação de uma maneira encorajadora e auto-restritiva de apoio à narrativa. As qualidades da narrativa como uma forma específica de texto podem estar relacionadas a vários padrões ou regras culturais que podem ser resumidos como “requisitos” que uma narrativa deve cumprir ou obedecer. Esses requisitos são, de certa forma, reconhecíveis como aspectos de ferramentas literárias, embora sejam naturalmente liberados da avaliação estética.

A narrativa deve ser concreta e detalhada – deve ter um objeto ou moral, mas também

deve expandir, dificultar e fornecer detalhes que permitam imaginação e, possivelmente, suspense. O objeto da história deve ser motivado, ter uma relevância e deve condensar um significado e uma perspectiva mais amplos. Tendo adotado a conformidade narrativa, isso também significa que a história deve saturar e completar a linha de incidentes e a lógica da situação. Obviamente, o cumprimento desses requisitos pode ser mais ou menos consequente em cada caso, mas espera-se que possamos obter um material empírico muito rico que, com uma análise apropriada, permita uma compreensão profunda das experiências de vida das pessoas entrevistadas.

Um método hermenêutico: o conceito de Experiência

Quando a pesquisa (auto)biográfica é utilizada em sociologia ou em história, é frequentemente preferida para entender a sociedade e a história de uma perspectiva do mundo da vida – história oral, estudos culturais da memória coletiva. Em uma estrutura interacionista simbólica, você pode assumir um alto nível de estrutura homológica entre a narrativa e a agência no tempo e na situação informada – a narrativa autobiográfica é o mais próxima possível de reproduzir o significado das pessoas na história. Nesse sentido, a autobiografia é realista. Mas ainda é necessário lembrar que a (auto)biografia é “apenas” um ato de texto ou discurso no presente. Apresenta uma interpretação da vida vivida contada por alguém, por um lado, mas por outro lado, já está em outro lugar, vendo a ação do tempo contado à luz de seu contexto atual e, pelo menos, da imaginação do futuro. A biografia que a pessoa conta é interessante tanto como um relato do passado quanto como uma expressão do sujeito presente em sua situação atual (na realidade, necessitamos entender a auto-interpretação

no contexto do presente e da antecipação das futuras condições de emprego). Em princípio, essa complexidade não é diferente de qualquer entendimento interpretativo mas é particularmente importante em pesquisa autobiográfica porque o fato de a pessoa estar prestado contas de si mesma pode nutrir uma ilusão de autenticidade e verdade que novamente se encaixa com um problema epistemológico das ciências sociais em geral, ou seja, a ilusão de um objeto idêntico. (ADORNO, 2001). Você pode radicalizar essa visão segundo uma visão construtivista que, às vezes, é o caso em pesquisa sobre aprendizagem, de modo que a narrativa produzida na entrevista seja em si mesma o objeto de pesquisa. Este não é o interesse epistêmico no projeto australiano.

Entender a narração autobiográfica como uma ação subjetiva em si também é uma condição interpretativa neste projeto. Mas, em última análise, queremos entender como os entrevistados interpretaram as próprias condições reais de vida – principalmente em relação ao emprego – e foram capazes de sustentar sua empregabilidade. Há um nível duplo de interpretação: necessitamos extrair um entendimento da agência subjetiva do passado por meio da (auto)interpretação posterior, mas também precisamos relacioná-la com condições objetivas de trabalho, mercado de trabalho e empregabilidade objetiva no passado da pessoa entrevistada. Embora possamos e procuraremos alinhar essa questão com outras fontes de conhecimento sobre o trabalho e o contexto do mercado de trabalho, devemos estar cientes de que a agência da PI na época se baseava em suas próprias suposições e interpretações, mais ou menos realistas, e podemos investigar quais circunstâncias moldaram as idéias subjetivas sobre esse contexto. No desenho desta primeira fase, uma segunda rodada de entrevistas dará a chance para um ciclo interpretativo no qual a primeira in-

terpretação possa ser testada e corrigida em alguns aspectos, enriquecida principalmente pelas reflexões de segunda ordem das pessoas entrevistadas na segunda rodada de entrevistas. O objetivo não será verificar se obtivemos a conta correta ou se a PI interpretou a situação adequadamente, mas melhorar nossa compreensão da dinâmica do processo de experiência.

A dinâmica dos processos de aprendizagem não é puramente cognitiva – sua complexidade, imprevisibilidade e diversidade estão ligadas a compromissos emocionais, resistências e entrincheiramentos que lhes dão uma certa direção, às vezes os impedem, etc. As relações sociais e históricas são processos subjetivos – tanto o conhecimento quanto o aprendizado são mediados social e fisicamente. Novas experiências e desafios se tornarão oportunidades de aprendizado que não dependem de uma interação concreta entre a estrutura social da vida cotidiana e as experiências da história de vida, mediadas pelo corpo e pela consciência individuais de aprendizagem.

A dimensão longitudinal – e sua imprevisibilidade e especificidade individual – é absolutamente crucial para o tema de interesse da pesquisa: como os processos de aprendizagem e a formação de identidades em uma nova carreira se baseiam em experiências e recursos da história de vida passada? Não buscamos explicações causais ou regularidades. O objetivo não é prever quem pode e o quê, mas entender o que as pessoas realmente fazem ou fizeram à luz de suas experiências e condições vivências passadas.

Interpretação psicossocial

A fim de ampliar e enriquecer nossa compreensão de como as experiências da história de vida passada são transmitidas mediante significados e identificações subjetivos con-

temporâneos, podemos incorporar conceitos da teoria da socialização e da psicologia social (LEITHÄUSER, 1976; WEBER, 1995, 2002; WEBER; SALLING OLESEN 2001a; WEBER; SALLING OLESEN, 2002).

Em pesquisas anteriores, desenvolvemos uma ‘interpretação hermenêutica profunda’, que é basicamente uma interpretação hermenêutica comum de símbolos e atividades culturais, mas que integra algumas experiências da interpretação psicanalítica, para incluir também a dinâmica inconsciente no objeto de texto da interpretação (um texto, uma interação) e no próprio procedimento de interpretação. Entende a subjetividade como um aspecto das interações da vida cotidiana, incluindo o trabalho e os processos de aprendizado relacionados ao trabalho, além de dar origem a uma reflexão metodológica do envolvimento do sujeito da pesquisa na interpretação (SALLING OLESEN, 2013, 2017, 2019). A história da vida real funde os processos emocionais e cognitivos às práticas corporais e sociais de uma pessoa, interagindo com estruturas culturais e condições sociais.

Teoricamente, refere-se à teoria material da socialização formulada por Alfred Lorenzer formando a base do desenvolvimento da interpretação hermenêutica aprofundada dos significados e artefatos culturais (LORENZER; KÖNIG, 1986). O foco da teoria da socialização encontra-se na socialização precoce e, como outras teorias “modernas” de inspiração psicanalítica, entende o desenvolvimento psicológico básico de um indivíduo como resultado da experiência inicial da criança com o “mundo”. Isso passa pela interação necessária com os cuidadores da criança, principalmente a mãe. A “mãe” é a salvaguarda central do bem-estar da criança dependente; nesse contexto, o representante corporal do “social” e as experiências de interação são “inscrites” na criança como traços de formas de interação,

ou seja, práticas que mais tarde se diferenciaram. Embora essas interações sejam naturalmente estruturadas por condições sociais e culturais – por exemplo, mediante a relação de classe da mãe com o trabalho – trata-se de uma experiência individual. A característica especial da teoria de Lorenzer é que atribui, em particular, a aquisição da linguagem a uma importância crucial para essa diferenciação. As experiências práticas são simbolizadas, ou seja, é estabelecida uma conexão entre a experiência sensorial (individual) e um jogo de linguagem culturalmente acessível (disciplina, conhecimento). Mas também é importante que longe de apenas formas bem-sucedidas de interação serem inscritas, também o sejam traços de “práticas sistematicamente quebradas” que não podem ser integradas. Uma análise retrospectiva do aprendizado provavelmente também encontrará barreiras defensivas e motivos escalonados, interferindo na capacidade emocional e cognitiva de uma pessoa para navegar pelas demandas sociais, bloqueando o aprendizado e restringindo a empregabilidade.

A compreensão da subjetividade como resultado de experiências de interação em história de vida caracterizadas por condições sociais plenas de conflitos levou a uma problematização da noção de sujeito delimitado e coerente. Ao invés, o sujeito é visto como um processo de experiência, estímulo interno e mudança de práticas sociais. A autobiografia produzida aqui e agora é uma articulação da própria compreensão do sujeito quanto a esse processo e se relaciona retrospectivamente às condições sociais. É articulada em um meio cultural (a narração) em uma situação particular e pode, por alguma razão, ser denominada de identidade temporária. É um processo consciente, mas é o resultado de um processo que possui dimensões conscientes e inconscientes.

Empregabilidade é uma relação sujeito-objeto. As demandas do mercado de trabalho e a mudança que nele ocorre são uma das condições sociais centrais que contribuem para a formação e transformação do sujeito, e a formação da identidade de um trabalhador implica uma identificação mais ou menos clara com a exigência de empregabilidade. Manter a empregabilidade em um universo de economia capitalista e trabalho assalariado é uma dimensão central da experiência subjetiva de vida, com alto grau de aprendizado. Chamamos aprendizado a situação em que o indivíduo, mediante esse processo, aumenta a capacidade prática e reflexiva, ou seja, o poder e percepção do mundo objetivo em que o sujeito vive, mas também a compreensão de si mesmo e, portanto, a capacidade de expressar as próprias necessidades e impulsos. Mas é crucial que o aprendizado faça parte de um corpo inteiro de experiências de vida, orientações emocionais e motivos resultantes que também incluam outros aspectos da vida e que coloque a importância do trabalho e da empregabilidade em um contexto geral de identidade, que inclua, por exemplo, a relação entre identidade de gênero e identidade de trabalho.

A utilização da interpretação hermenêutica profunda, ou interpretação psicossocial, é uma maneira de entender a subjetividade expressa em ações e enunciados – por exemplo, a entrevista autobiográfica – como entrelaçamento tangível e único da experiência de vida concreta do indivíduo – tanto com o presente e o passado, e com o futuro em mente – e o ambiente cultural e material. No contexto deste projeto, usá-la-emos para estudar a transformação de experiências e competências específicas sobre vivências passadas dos entrevistados, mantendo assim sua empregabilidade – com variação de grau e da maneira como eles a mantêm. Os indivíduos mudaram sua empregabilidade tanto em termos de oportunidades objetivas

no mercado de trabalho como no local de trabalho e na importância do trabalho para si (sua identidade de trabalho).

Mudança de carreira e desenvolvimento de competências

A conexão entre o nível social que é codificado nas áreas de negócios, profissões e empregos e a experiência e identidade da história de vida é absolutamente crucial para nossa compreensão das mudanças de carreira e dos específicos processos de aprendizagem envolvidos. Manter a empregabilidade em condições de mudança muitas vezes exige que você aprenda algo novo, mas, em particular, que seja capaz de utilizar suas habilidades de uma nova maneira. Prefiro evitar o conceito de transferência por dois motivos. Por um lado, o conceito de transferência indica que existem algumas dimensões – conhecimentos, habilidades etc. – que podem, por assim dizer, ser movidas de um contexto para outro, sem que sejam alteradas – isto é, uma mercantilização conceitual. De outra parte, não se pode apenas olhar para os elementos “transmitidos”, é preciso também focar a atenção no contexto que os torna possível ou impossível. Ao invés, usamos o conceito de reconfiguração de experiências, que pode não ser muito melhor, mas espero que não seja afetado pela reificação que o conceito de transferência implica. Esse sentido, logicamente, se liga à ênfase na expressão subjetiva e na implementação prática que o conceito de competência contém, mas que também tem dificuldade em se desdobrar.

Para entender o que “reconfiguração” envolve, podemos nos referir à teoria da socialização de Lorenzer e à sua compreensão das experiências de interação. Essa é uma peculiaridade das experiências de interação em que essas experiências, segundo um con-

ceito da psicanálise, sejam cênicas, ou seja, percepções sensoriais do mundo englobadas em um contexto holístico, estando [o sujeito] pessoalmente presente na cena – o que para uma criança significa uma dependência total. Nenhum dos elementos da situação pode ser visto independentemente do todo e a experiência da criança pequena é, nesse sentido, uma experiência cênica. Com a aquisição da linguagem, a criança entra no mundo social – concebido mediante o conceito de jogos de linguagem de Wittgenstein. A criança estabelece símbolos, isto é, conexões entre as formas de interação que estão no centro da experiência passada e expressões linguísticas cujo significado é dado de fora, por meio da interação social que formou o universo de significado cultural do jogo de linguagem.

Inicialmente, a aquisição da linguagem é holística, não diferenciada, mas gradualmente os significados se tornam mais diferenciados. A simbolização implica estabelecer uma conexão estreita entre todos os aspectos da memória sensorial (sentimentos, relacionamentos, observações, ações) que faziam parte do todo cênico e das expressões linguísticas que, por sua vez, têm um núcleo de significado um pouco definido socialmente, mas que também possuem uma implicação que todos os outros usuários do idioma associam a essas expressões com base em seus antecedentes de experiência.

A conexão da simbolização entre a experiência cênica e a linguagem (simbolização) que – *mutatis mutandis*, com adaptações relevantes – fornece uma estrutura para a compreensão da interação entre os aspectos relacionais e emocionais das experiências de vida e a cognição linguística, central para a reflexão na maioria dos processos de aprendizagem. Por um lado, entendemos essa questão como uma indicação do modo pelo qual os diferentes aspectos da aprendizagem e da formação

da identidade estão entrelaçados no processo de desenvolvimento subjetivo. Por outro lado, o materialismo tangível de Lorenzer dá uma indicação de como “a sociedade entra no corpo” mediante experiências de interação individual e molda dinâmicas que permanecem ativas, mais tarde na vida. Isso fornece uma estrutura para entender como a interação social possibilita reinterpretções posteriores volumosas e, às vezes, fracionárias de experiências de vidas passadas. Essas mudanças [a respeito das quais vimos falando] não são as mesmas para todos os indivíduos no mesmo universo social, nem são determinadas – elas só podem ser entendidas retrospectivamente. É a lógica sumária do trabalho empírico dessa natureza.

Precisamos entender [o significado] de competência no contexto da experiência de vida e o desenvolvimento de competências como um elemento no desenvolvimento da identidade individual. Para entender esse contexto, primeiramente devemos incorporar antecedentes fundamentais da experiência social, como: classe social, gênero e etnia como pré-condições para uma identidade cultural, mas também a compreensão individual do sujeito sobre seu próprio papel na existência, como pode ser lido da narrativa autobiográfica: ele se entende como o sujeito⁷ que administra a vida ou como um produto de certos fatores ambientais, até mesmo como vítima do destino (ALHEIT; DAUSIEN, 2002; ANDERSEN; DAUSIEN; LARSEN, 2005; SCHÜTZE, 1984). É crucial conceituar identidade como um ato subjetivo, um processo de identificação, e não como uma impressão cultural de influência social, e é crucial reconhecer a natureza processual e provavelmente ambivalente da identidade. (WEBER 1998; WEBER; SALLING OLESEN, 2001b. Mas podemos conseguir uma diferenciação mais concreta da classe de relações sociais,

⁷ No original: as the governing body in life (nota da tradutora).

gênero e etnia e seu entrelaçamento real (interseccionalidade) pela interpretação de casos individuais. Becker-Schmidt contribuiu com conceitos de dupla socialização e trabalho das mulheres como um conjunto de diferentes espécies de trabalho (BECKER-SCHMIDT, 1982, 1991, 2019; BECKER-SCHMIDT; KNAPP, 1987a). Martin Baethge utiliza o conceito de noção de vida para diferenciar entre orientação para o trabalho, orientação para a família e orientação para o lazer. Em um estudo empírico mais amplo sobre a forma de orientação ao trabalho dos jovens, ele distingue entre trabalho como atividade concreta da vida, subdividida em autorrealização por meio do conteúdo do trabalho ou uma orientação primária em relação às relações sociais no trabalho – e, por outro lado, o trabalho como atividade instrumental, subdividida entre orientação para renda e segurança no emprego e orientação para carreira e *status* social (BAETHGE, 1994; BAETHGE et all, 1988). Essas categorias empíricas podem ser usadas para especificar a identidade de classe e gênero e, dessa maneira, ajudar a identificar as pequenas mudanças e ambivalências nas categorias gerais. Na área de identidade do trabalho, pode-se tentar identificar atividades de trabalho específicas e formas de envolvimento nessas atividades. A identificação profissional pode ser vista como uma identificação subjetiva que pressupõe autonomia e responsabilidade no trabalho, utilizando-se as categorias sociológicas de Baethge, cruzadas entre o comprometimento com o conteúdo do trabalho e o *status* social. A principal intenção é evidenciar a necessidade de integrar categorias relativas às dimensões sociais das experiências de vida com a ideia do processo de experiência subjetiva, conforme teorizado na seção sobre processos e experiências de aprendizagem. Reitero, é crucial examinar a natureza complexa do desenvolvimento de habilidades e carreiras no nível da vida cotidiana

levando em consideração as experiências de vidas passadas dos indivíduos em relação às categorias sociais em geral.

Conclusão

Ao escolher a entrevista autobiográfica, esperamos obter uma contribuição empírica complexa para entender como os entrevistados interpretaram sua realidade e mantiveram sua empregabilidade por meio da aprendizagem. No procedimento de interpretação da abordagem da história de vida, obtemos uma chave para entender o contexto complexo dos processos de aprendizagem com a natureza ‘cênica’ da experiência e o jogo da linguagem como acesso ao conhecimento e significado sociais (SALLING OLESEN, 2012; SALLING OLESEN; WEBER, 2012). Todo o conhecimento, habilidades e atitudes que carregamos conosco são combinações incorporadas de práticas emocionais, cognitivas e acionáveis que estão entrelaçadas na cena que a experiência capta e processa. Aprendizagem [significa reconhecer]⁸ reconfigurações experimentais e reflexivas de elementos dessas experiências de vida que as separam mais ou menos de uma configuração subjetiva e as estabelecem em outra, ligadas a uma nova prática. Competência, no sentido que estamos referindo, consiste em um potencial de mobilização situacional de recursos mentais e corporais – o que pode resultar em um processo de aprendizado que produz uma nova competência, isto é estabiliza a disponibilidade imediata desses recursos aumentando o potencial em situações futuras.

Mediante uma compreensão mais profunda da dialética das interações passadas com as condições de vida material em que nosso sujeito da entrevista for (mais ou menos) capaz de sustentar sua empregabilidade, esperamos

⁸ No original: Learning is very much... (nota da tradutora).

obter uma visão de como outros podem ser apoiados na manutenção da própria [empregabilidade]. A obtenção de conhecimento que possa apoiar políticas, planos de educação e aprendizagem e, esperançosamente, também indivíduos em seu próprio planejamento da carreira, formam a perspectiva prática da pesquisa.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org). **A Nova Aventura (Auto)Biográfica** -Tomo II. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org). **A Aventura (Auto)Biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Negative Dialectics**. Berlin: Alemanha, 2001. Retrieved from www.efn.org/~dredmond/ndtrans.html.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. The “double face” of lifelong learning: two analytical perspectives on a “silent revolution.” **Studies in the education of adults**, 34(1), 2002. p. 3 –22. Retrieved from <http://www.worldcat.org/oclc/425480992>. Accessed in: 10nov. 2019.

ANDERSEN, Anders Siig; DAUSIEN, Bettina; LARSEN, Kirsten. (Orgs). **Livshistorisk fortælling og fortolkende socialvidenskab**. Frederiksberg: Roskilde University Press, 2005.

BAETHGE, Martin. Arbejde og identitet hos unge. In: SALLING OLESEN, Henning. **Arbejde og subjektivitet**. Roskilde: Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen. Virhorh: Erhervs - Roskilde Universitet, 1994. p. 227-248.

BAETHGE, Martin, et alli. Arbeit und Identität. In: WESTDEUTSCHER Verlag; BECKER-SCHMIDT, Regina (Orgs.). **Modsætningsfyldt realitet og ambivalens:kvinders arbejdserfaringer i fabrik og familie**. Udkast: (s/e), 1998. p. 164-198.

BECKER-SCHMIDT, Regina. The relevance of biographical studies for empowerment strategies. In:

SALLING OLESEN, Henning (Org.), **The societal unconscious**. Rotterdam/Boston: Brill/Sense, 2019. p. 61-74.

BECKER-SCHMIDT, Regina. Continuity and discontinuity in women’s life courses. In: HEINZ, Walther (Org.), **Theoretical advances in life course research. status passages and the life course**. Weinheim: Deutsche Studien Verlag, 1991, s.p.

BECKER-SCHMIDT, Regina; KNAPP, Gudrun-Axeli. Die doppelte vergesellschaftung - diedoppelte Unterdrückung: Besonderheiten der Frauenforschung in den Sozialwissenschaften. In: UNTERKIRCHNER, Lilo; WAGNER, Ina (Orgs.). **Die andere Hälfte der Gesellschaft**. Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes, 1987a, s.p.

BECKER-SCHMIDT, Regina; KNAPP, Gudrun-Axeli. **Geschlechtertrennung - Geschlechterdifferenz**. Bonn: Verlag Neue Gesellschaft, 1987b.

BECKER-SCHMIDT, Regina. **Modsætningsfyldt realitet og ambivalens: kvinders arbejdserfaringer i fabrik og familie**. Udkast, (n/a), 1982, p. 164–198.

BERTAUX, Daniel. **Biography and Society: the Life History approach in the social sciences**. Beverley Hills: Sage, 1981.

BILLET, Stephen. **Practices and Policies for Sustaining Employability across Work-life through Lifelong Learning**. Research Project, 2018.

CONNELL, Raewyn. **Southern Theory: Social science and the global dynamics of knowledge**. London: Polity Press, 2007.

GNAHS, Dieter. **Kompetenzen – Erwerb, erfassung, instrumente**. Bonn: DIE, 2007.

ILLERIS, Knud. (Org.). **International perspectives on competence development**. London:

Routledge, 2009.

LEITHÄUSER, Thomas. **Formen des alltagsbewusstseins**. Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag, 1976.

LORENZER, Alfred; KÖNIG, Hans-Dieter. **Tiefenhermeneutische kultur-analysen**. Frankfurt: Fischer

Taschenbuch Verlag, 1986.

NICOLL, Katherine; SALLING OLESEN, Henning. Editorial: what's new in a new competence regime? **Forum: qualitative social research.** (2), p.103-109. setembro, 2013,

RYCHEN, Dominique Simone; SALGANIK, Laura Hersh (Orgs.). **Defining and Selecting Key Competencies.** Seattle/Toronto/Bern/Göttingen: Hogrefe & Huber, 2001.

SALLING OLESEN, Henning (Org.). **The Societal Unconscious.** Rotterdam/Boston: Brill/Sense, 2019.

SALLING OLESEN, Henning. Da pedagogia à investigação em história de vida: um giro em direção à interpretação psicossocial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A nova aventura (auto)biográfica** - Tomo II, 2018. p. 97-129.

SALLING OLESEN, Henning. A psycho-societal approach to life histories. In: GOODSON, Ivor et alli (Orgs.). **The routledge international handbook on narrative and life history.** London: Routledge, 2017. p. 214-225.

SALLING OLESEN, Henning. The societal nature of subjectivity: an interdisciplinary methodological challenge. **Historical social research-historische sozialforschung,** 13 (3), p. 7-25, 2013.

SALLING OLESEN, Henning. The societal nature of subjectivity: an interdisciplinary methodological challenge. A psycho-societal approach in empirical social research. **Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung,** (3), p. 1-17, setembro, 2012. Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1908/3447> Accessed in: 10 nov. 2019.

SALLING OLESEN Henning; WEBER, Kirsten. Socialization, language, and scenic understanding. Alfred Lorenzer's contribution to a psycho-societal methodology. The Landscape Before and Around Lorenzer (Table 1). **Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung,** 13 (3), setembro, 2012. Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1906/3443> Accessed in: 10 nov. 2019.

SALLING OLESEN, Henning. The learning subject in life history - a qualitative research approach to learning. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A Aventura (auto)biográfica: teoria e empiria.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 419-463.

SCHÜTZE, Fritz. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegrei-ferzählen. In: KOHLI, Martin; Günther Roberts (Orgs.), **Biographie und Soziale Wirklichkeit.** Stuttgart: Metzler, 1984. p. 78-117.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Epistemologies of the South.** Justice against Epistemicide. Boulder, Colorado: Paradigm publishers, 2014.

WEBER, Kirsten. **Ambivalens og Erfaring. Mod et kønsdifferentieret læringsbegreb.** Roskilde: Adult Education Research Group/Roskilde University, 1995.

WEBER, Kirsten. Life history, gender and experience: theoretical approaches to adult life and learning. In: **Papers presented at the Roskilde University 25th Anniversary Conferences on Life History, Gender and Experience.** Roskilde: Adult Education Research Group/Roskilde University, 1998.

WEBER, Kirsten. **Læring på livstid?** Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, 2002.

WEBER, Kirsten; SALLING OLESEN, Henning. Chasing potentials for adult learning: LIFELONG learning in a life history perspective. In: WEBER, Kirsten; SALLING OLESEN, Henning (Orgs.). **Zeitschrift fur qualitative bildungs-, beratungs- und sozialforschung.** City: Edit House, 2002. p. 283-300.

WEBER, Kirsten; SALLING OLESEN, Henning. Alle disse historier, al denne snak. Livshistori(r) som pædagogisk metode, behagelige kulturstudier eller problematisk realitetsorientering. **Dansk Pædagogisk Tidsskrift,** (1), 2001a. p. 34-43.

WEBER, Kirsten; SALLING OLESEN, Henning. Space for experience and learning. Theorizing the subjective side of work. In: WEBER Kirsten (Org.). **Experience and discourse in professions: a life history perspective.** Frederikisberg: Roskilde University Press, 2001b. p. 27-58.

WEINERT, Franz. Concept of COMPETENCE: A concep-

tual Clarification. In: RYCHEN, Dominique Simone; SALGANIK, Laura Hersh (Orgs.). **Defining and Selecting Key Competencies**. Seattle/Toronto/Bern/Göttingen: Hogrefe & Huber, 2001. p. 45-65.

WEINERT, Franz. Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: MATALIK, Silvia; DIETHARD, Schade (Orgs.). **Entwicklungen in aus-und weiterbildung** – anforderungen, ziele, konzepte. Baden-Baden: No-

mos, 1998, s.p.

ZIEHE, Thomas; FORNÄS, Johan; NIELSEN, Elo. **Ambivalens og mangfoldighed**. København: Politisk Revys forlag, 1989.

Recebido em: 30.09.2019

Aprovado em: 10.02.2020

Henning Saling Olesen é professor de aprendizagem ao longo da vida na Universidade Roskilde, Dinamarca. É ex-presidente da ESREA. Editor do European Journal for Research in Education and Learning of Adults (RELA). Desenvolve pesquisa em aprendizagem de adultos em relação ao trabalho, incluindo trabalho profissional, usando o método de história de vida e interpretação psicossocial, teoria da aprendizagem e aprendizagem baseada na experiência. E-mail: hso@ruc.dk

APROXIMAÇÕES ENTRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

■ WOLNEY HONORIO FILHO

<https://orcid.org/0000-0002-3087-437X>

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

■ RITA TATIANA CARDOSO ERBS

<http://orcid.org/0000-0002-6274-1678>

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

RESUMO

O objetivo deste texto é mostrar as aproximações entre pesquisa (auto)biográfica e história da educação. Este texto é resultado de uma pesquisa bibliográfica, bem como de reflexões dos autores, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (PPGEDUC/UFG/RC), na linha de pesquisa Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (Auto) Biográfica. Como resultado, constatamos que há tanto aproximações quanto distanciamento entre as práticas de pesquisa (auto)biográfica e história da educação. Distanciam-se quando em pesquisa (auto) biográfica a produção de *corpus* da pesquisa visa também à formação do sujeito narrador. Aproximam-se de formas múltiplas, especialmente ao trabalharem com memórias possíveis em contextos históricos.

Palavras-chave: Pesquisa (Auto)Biográfica. História da Educação. Formação.

ABSTRACT

APPROACHES BETWEEN (AUTO)BIOGRAPHICAL RESEARCH AND HISTORY OF EDUCATION

The purpose of this paper is to show the approximations between (auto) biographical research and the history of education. This text is the result of a bibliographical research, as well as reflections by the authors, in the Postgraduate Program in Education, at the Federal University of Goiás - Regional Catalão (PPGEDUC / UFG / RC), in the line of research Educational Policies, History of Education and (Auto) Biographical Research. As a result, we found that there are both approaches and distances between (auto)biographical research practices and the history of education. They distance themselves

when in (auto) biographical research the production of research corpus also aims at the formation of the narrator subject. They approach in multiple ways, especially when working with possible memories in historical contexts.

Keywords: (Auto)Biographical Research. History of Education. Formation.

RESUMEN APROXIMACIONES ENTRE LA INVESTIGACIÓN (AUTO) BIOGRÁFICA Y LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

El propósito de este trabajo es mostrar las aproximaciones entre la investigación (auto)biográfica y la historia de la educación. Este texto es el resultado de una investigación bibliográfica, así como de reflexiones de los autores, en el Programa de Posgrado en Educación, de la Universidad Federal de Goiás-Regional Catalão (PPGEDUC / UFG / RC), en la línea de investigación políticas educativas, historia de educación e investigación (auto)biográfica. Como resultado, encontramos que existen aproximaciones y distancias entre las prácticas de investigación (auto)biográfica y la historia de la educación. Se distancian cuando, en la investigación (auto)biográfica, la producción de datos orales también apunta a la formación del sujeto narrador. Se acercan de múltiples maneras, especialmente cuando trabajan con posibles recuerdos en contextos históricos.

Palabras clave: Investigación (Auto)biográfica. Historia de la educación. Formación.

Toda história do sofrimento clama por vingança e exige narração.

(RICOEUR, 2012, p. 311)

Introdução

O objetivo deste texto é discutir aproximações entre pesquisa (auto)biográfica e história da educação. Partimos, portanto, de um problema: como a pesquisa (auto)biográfica e a história da educação se aproximam para o conhecimento da realidade histórica educacional?

Este texto é resultado de uma pesquisa bibliográfica, bem como de reflexões dos autores, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (PPGEDUC/UFG/RC). Estas reflexões fo-

ram pautadas em orientações realizadas até o presente momento¹, bem como nos debates no interior da disciplina Seminário de Pesquisa I e II, do (PPGEDUC/UFG/RC)². Temos participado de investigações que tomam o caminho metodológico das histórias de vida, direcionando a

1 Destacamos: Lima (2014); Guardieiro Costa (2015); Sabino da Silva (2015); Silva (2015); Cruz (2015); Jacob (2016); Paislandin (2017); Alves (2017); Vas (2018); Felipe (2018); Estas são orientações do Prof. Wolney no PPGEDUC-UFG-RC e a Prof. Rita acompanhou as de 2017 e 2018.

2 Linha de Pesquisa: Políticas educacionais, História da Educação e Pesquisa (auto)biográfica.

produção de conhecimento sobre histórias de professores, alunos e técnicos administrativos, bem como de instituições escolares³. Vê-se, com essas experiências, um recorte que direciona a produção para um olhar também para a história da educação, o que nos faz, então, pensar no problema da relação da pesquisa (auto)biográfica com a história da educação.

O que é a investigação com pesquisa (auto)biográfica que fazemos?

As narrativas possuem a potencialidade de fazer viajar o ouvinte através da viagem narrada. (DELGADO, 2003, p. 22)

Para tratarmos sobre a investigação com pesquisas (auto)biográficas faremos um recorte sobre a relação das pesquisas com as seguintes dimensões: terminologia; as relações entre história oral e história de vida; da biografia à biografização.

Terminologias

Trataremos de duas questões terminológicas: primeiro, por que (auto)biografias, enfatizada neste texto, com “auto” entre parênteses? Segundo a variedade de termos que se apresentam neste campo de pesquisa.

Conforme o texto “Dimensões da Pesquisa (auto)biográfica no V CIPA⁴”, o olhar intercultural da produção científica no campo da pesquisa (auto)biográfica

[...] talvez esteja melhor dimensionado quando utilizamos o parênteses com o prefixo “auto” antecedendo o termo biografia: (auto)biografia. Esta nomenclatura, utilizada no livro “A avenu-

3 Cabe lembrar a publicação HONÓRIO FILHO (2017), nos anais de 6º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ) - Salamanca/Espanha, sobre história das instituições escolares que adotam as biografias narrativas como metodologia de pesquisa.

4 CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica.

ra (auto)biográfica...” talvez já carregasse em si as dimensões que Pineau e Josso ressaltaram, ou seja, a mistura que acontece na pesquisa com histórias de vida entre o mundo do pesquisador e do narrador entrevistado, tomado pelas biografias ou autobiografias, e que do ponto de vista teórico metodológico vem sendo problematizado nas pesquisas (auto)biográficas em educação (HONÓRIO FILHO, 2014, p. 154)

O termo pesquisa (auto) biográfica, já anunciado no I CIPA⁵, traduz, no nosso entender, o olhar intercultural presente nas produções. Honório Filho (2014) assinala ainda a mistura positiva de referências teórico-metodológicas presente nas produções de pesquisa em educação que, segundo Passeggi (2010, p. 112) tem “[...] por ambição compreender como os indivíduos (a criança, o jovem, o adulto,...) e/ou os grupos (familiares, profissionais, gregários...) atribuem sentido ao curso da vida, no percurso de sua formação humana, no decurso da história”.

Quanto ao segundo item, a variedade de termos que se apresenta neste campo de pesquisa, no texto *Estado da arte da pesquisa (auto)biográfica: uma análise do portal de periódicos CAPES* (RAMOS; OLIVEIRA; SANTOS, 2017) traz o resultado de uma pesquisa sobre o estado da arte da pesquisa (auto)biográfica, construído por meio de resultados do levantamento de artigos em relação a esse campo de pesquisa, no portal de periódicos do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os autores trazem uma tabela com os oito descritores: pesquisa (auto)biográfica, pesquisa autobiográfica, pesquisa biográfica, abordagem (auto)biográfica, abordagem autobiográfica, abordagem biográfica, narrativa(s) (auto)biográfica, narrativa(s) autobiográfica (RAMOS; OLIVEIRA; SANTOS, 2017, p. 455).

Os autores mostram que há, neste campo de pesquisa da pós-graduação em Educa-

5 Realizado em Porto Alegre, em 2012. Disponível em: <http://www.pucrs.br/eventos/cipa/>. Acesso em: 16 jun. 2014.

ção, direções, escolhas que o fortalecem, mas criam também problemas devido aos múltiplos campos do conhecimento envolvidos, a saber: “Ciências Humanas, Filosofia, Educação, Educação Física, História, Psicologia, Comunicação, Saúde, Ciências Sociais e Geografia” (RAMOS; OLIVEIRA; SANTOS, 2017, p. 463). Esta capacidade de articulação do campo de pesquisa (auto)biográfica abre-se à variedade de fontes e estratégias metodológicas, prevalecendo as “narrativas/relatos (auto)biográficos, orais e escritos, as histórias de vida e os memoriais de formação” (RAMOS; OLIVEIRA; SANTOS, 2017, p. 464).

A dimensão “Terminologia” vem sendo problematizada, imaginamos, porque o campo de pesquisa (auto)biográfica vem crescendo no País⁶, o que a torna objeto de indagações identitárias no campo científico. A adoção, por nós, do termo (auto)biografia diz respeito à ideia intercultural presente no termo, como também às possibilidades diversas que o termo faz pensar, tendo em vista a análise de fontes produzidas tanto por escrituras individuais, entrevistas, cartas, relatórios etc. Porém, esta posição não significa que nos contrapomos a outros(as) pesquisadores(as) que não adotam esta terminologia. Aliás, cabe lembrar que frequentemente utilizamos também a terminologia “pesquisa *biográfico narrativa*”.

O que consideramos importante afirmar é o crescimento científico que o campo da pesquisa (auto)biográfica teve no Brasil, desde a edição do I CIPA, tendo em vista o conhecimento da educação e da história da educação.

As Relações entre História Oral e História de Vida

Na nossa experiência de pesquisa, uma questão que tem nos sobressaltado, especialmen-

te quando recebemos alunos no Mestrado em Educação, na linha de pesquisa “Políticas educacionais, história da educação e pesquisa (auto)biográfica”⁸, é, ao começarmos as apreciações aos projetos de pesquisa, os alunos nos colocam dúvidas sobre a relação entre História Oral e História de Vida, ou pesquisa (auto)biográfica. O que faremos aqui é mostrar aproximações e distanciamentos ou, ainda, como não tratar estes campos de pesquisa como contraditórios e exclusivos, pois, pelo contrário, há uma margem significativa em ambos os campos que pode ajudar o pesquisador no processo de conhecimento da realidade histórica.

Da História Oral

Guarinello, em 1998, publicou, no primeiro volume da Revista História Oral, um artigo em que dizia que não havia consenso entre os próprios praticantes da História Oral sobre seus objetivos, seus métodos, objetos de pesquisa ou mesmo a relação com outras ciências humanas. O problema, segundo o autor, está no próprio termo: oral, que se aproxima da Sociologia, Antropologia, Psicologia ou mesmo memória individual, e, História, que entre tantos meios de produzir informações sobre o passado, poderia submeter a história oral como um “[...] simples método de coleta de informações” (GUARINELLO, 1998, p. 62).

O autor, nesse pequeno texto, tenta explicitar o que é a História Oral, fazendo uma analogia com a Arqueologia e a História, propriamente dita. Diz que o que a diferença de ambas é “[...] a natureza dos vínculos que a unem ao passado” (GUARINELLO, 1998, p. 62). E também que a história oral não se debruça sobre um arquivo morto, “[...] os vestígios de que se utiliza não são fixos, como para os das

6 Em 2018, houve o VIII CIPA, com aumentos significativos de número de trabalhos encaminhados para o evento.

7 Termo utilizado por Bolívar (2002a; 2012a; 2012b)

8 Programa de Pós-graduação em Educação – UFG-Regional Catalão: https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/

outras *Histórias*, não são ruínas passíveis de dissecação, mas memórias vivas, de indivíduos precisos, que as produzem segundo as demandas dos oralistas” (GUARINELLO, 1998, p. 62-63, *grifos nossos*). E completa que de dentro da oficina dos oralistas as dificuldades de consenso são documentar as informações e discriminar a relação entre historiador/pesquisador e entrevistado.

Diferentemente de outras áreas, como a Arqueologia, os oralistas não só produzem os documentos, como também os próprios vestígios: “[...] definem a abrangência da cobertura, seus objetivos, temas e questões centrais e interferem no processo de coleta de modo inelutavelmente individual, pelo tipo de relação que estabelecem com os entrevistados e pelo modo como os orientam na produção de suas próprias memórias” (GUARINELLO, 1998, p. 63). Ou seja, os oralistas são incapazes de padronizar processos de produção de fontes documentais, tal como fazem a História e a Arqueologia, segundo o autor.

Grele (2006, p. 73) escreve que

En lo que ahora parece una edad de oro pasada, muchos de nosotros sostuvimos que el papel de la historia oral era revolucionar el estudio de la historia incorporando poblaciones abandonadas hasta ese momento y reconociendo sus habilidades para formular sus propias historias. A pesar de lo que ahora se ve como evidentes contradicciones, fascinados por el hallazgo de las entrevistas que reunimos, las personas con las que hablamos nos aportaron más que simple información acerca del pasado. Así que empezamos a defender que eran más ricas que los catálogos o documentos archivados, eran textos en sí mismos.⁹

9 No que agora parece uma idade de ouro, muitos de nós argumentamos que o papel da história oral era revolucionar o estudo da história incorporando populações até então abandonadas e reconhecendo suas habilidades para formular suas próprias histórias. Apesar do que agora é visto como contradições óbvias, fascinado pela descoberta das entrevistas que reunimos, as pessoas com quem conversamos nos forneceram mais do que simples informações sobre o passado. Então começamos a defender que eram

Ex-diretor da Oral History Office, Columbia University, Estados Unidos, Grele (2006) posiciona-se dizendo que a tarefa fundamental é a compreensão do passado, ou seja, a História. Porém, assume que a tarefa atual (2006) é compreender a dimensão internacional dessa revolução no campo da História, com a inclusão da História Oral. Para ele, o uso da História Oral se fundou

[...] como método para recuperar la historia de aquellos cuya historia no se había incluido en las formas tradicionales de historiografía: miembros de la clase trabajadora, mujeres, negros, minorías oprimidas, etc. El discurso dominante del grupo era un discurso enmarcado en las tradiciones del marxismo y de la izquierda euroatlántica que subrayaba la centralidad del mundo de la producción. (GRELE, 2006, p. 75)¹⁰.

O que vem por aí, segundo o autor:

La siguiente etapa de la historia oral no es, desde mi punto de vista, la era digital – ése es solo el medio. La siguiente etapa es el enfoque en la globalización y las formas de opresión introducidas por las estructuras de esa formación y desmitificar lo que parece ser un acto de la naturaleza. (GRELE, 2006, p. 76)¹¹.

Vê-se aqui a preocupação com os oprimidos e com a desnaturalização dos fatos sociais.

Alessandro Portelli, em entrevista a Almeida e Koury (2014), indica que a “História Oral é precisamente um método para contestar, para dizer não a essa ideologia hegemônica,

mais ricas que catálogos ou documentos arquivados, eram textos em si mesmos. (Tradução nossa)

10 [...] como método de recuperar a história daqueles cuja história não fora incluída nas formas tradicionais de historiografia: membros da classe trabalhadora, mulheres, negros, minorias oprimidas, etc. O discurso dominante do grupo foi um discurso enquadrado nas tradições do marxismo e da esquerda euro-atlântica que minou a centralidade do mundo da produção. (Tradução nossa)

11 O próximo estágio da história oral não é, na minha opinião, a era digital - é apenas o meio. O próximo estágio é o foco na globalização e nas formas de opressão introduzidas pelas estruturas dessa formação e desmistificar o que parece ser um ato da natureza. (Tradução nossa)

pois sempre houve uma intenção popular, uma participação popular nos acontecimentos históricos”. (p. 214). E, nesse sentido, o pesquisador italiano contesta a ideia de uma memória coletiva:

[...] não creio muito em algo que se coloque como uma memória coletiva, porque não vejo onde está situada uma memória coletiva, a não ser nas atividades intelectuais de cada um dos indivíduos. Uma memória coletiva institucionalizada pode transformar-se nessas memórias hegemônicas muito fortes que estão consolidadas em arquivos oficiais e em monumentos, que me parece importante que existam. No entanto, o que vemos na História Oral é mais a memória que cada ser humano tem individualmente.

Essa memória é um produto social, porque todos nós falamos um idioma, que é um produto social. Nossa experiência é uma experiência social, mas não se pode submeter completamente a memória de nenhum indivíduo sob um marco de memória coletiva. Cada pessoa tem uma memória, de alguma forma, diferente de todas as demais. Então, o que vemos, mais que uma memória coletiva, é que há um horizonte de memórias possíveis [...]. (PORTELLI, 2014, p. 201)

Portelli (2014, p. 214), ao falar sobre memórias possíveis, está se referindo às memórias de algum fato:

A questão é que ambas, a direita e a esquerda, consideram que ter uma memória dividida, um conflito de memórias no país, é algo que não deve existir: deve-se ter uma memória unificada. Do meu ponto de vista, esta é uma posição inconcebível, pois as memórias têm que estar divididas: um conflito de memórias. Uma coisa é acertar os acontecimentos na medida em que isso seja possível, mas decidir qual é o sentido dos acontecimentos, quais são os valores que estão implicados nisso é algo bem diferente.

A ideia de “conflito de memória” abarca, portanto, uma diversidade de possibilidades interpretativas sobre o fato social.

O mesmo autor, no texto “A filosofia e os fatos” (1996), explora a ideia da importância da

subjetividade nas narrativas, o que distancia a pesquisa com esse material dos ideais de objetividade:

Não temos, pois, a certeza do fato, mas apenas a certeza do texto: o que nossas fontes dizem pode não haver sucedido verdadeiramente, mas está contado de modo verdadeiro. Não dispomos de fatos, mas dispomos de textos; e estes, a seu modo, são também fatos, ou o que é o mesmo: dados de algum modo objetivos, que podem ser analisados e estudados com técnicas e procedimentos em alguma medida controláveis, elaborados por disciplinas precisas como a linguística, a narrativa ou a teoria da literatura. (PORTELLI, 1996, p. 62)

O autor avalia que a subjetividade é, em última instância, fatos. Fatos de outra ordem, que têm como relevância a perspectiva subjetiva do narrador, Portelli (1996, p. 63) afirma que:

No plano narrativo, Máuri utiliza um procedimento que se assemelha tanto às fontes orais como ao romance moderno, posterior ao século XIX: o ponto de vista circunscrito. Este procedimento reconhece, por um lado, os limites da percepção individual, mas, pelo outro, baseia neles a autoridade da narração. Vejamos o exemplo de um contexto completamente diferente: o antropólogo James Clifford conta, na introdução de seu *Writing Culture*, a história do índio canadense Cree que foi chamado a prestar um depoimento perante um tribunal; quando lhe foi pedido que jurasse dizer toda a verdade, a testemunha respondeu: “Não sei se posso dizer a verdade... posso apenas dizer o que sei”. Do mesmo modo, no romance moderno, desde Conrad e James em diante, a autoridade narrativa já não se baseia na ficção impossível de um narrador onisciente acima do desenvolvimento dos fatos, mas na experiência limitada e ainda concreta de um narrador parcial imerso em seu interior. O ponto é, pois, que nos romances modernos, como na narração de Máuri e de Douglas, os fatos importantes são os que se desenvolvem dentro da consciência: não são os fatos vistos, mas o processo de visão, interpretação e, em consequência, de mudança.

Para dar suporte à tese de que a subjetividade é um fato social, Portelli (1996, p. 64-65) explora a questão da representatividade da narrativa do sujeito:

Portanto, a palavra-chave aqui é possibilidade. No plano textual, a representatividade das fontes orais e das memórias se mede pela capacidade de abrir e delinear o campo das possibilidades expressivas. No plano dos conteúdos, mede-se não tanto pela reconstrução da experiência concreta, mas pelo delinear da esfera subjetiva da experiência imaginável: não tanto o que acontece materialmente com as pessoas, mas o que as pessoas sabem ou imaginam que possa suceder. E é o complexo horizonte das possibilidades o que constrói o âmbito de uma subjetividade socialmente compartilhada.

O autor ainda complementa sobre as possibilidades:

A história oral e as memórias, pois, não nos oferecem um esquema de experiências comuns, mas sim um campo de possibilidades compartilhadas, reais ou imaginárias. A dificuldade para organizar estas possibilidades em esquemas compreensíveis e rigorosos indica que, a todo momento, na mente das pessoas se apresentam diferentes destinos possíveis". (PORTELLI, 1996, p. 71)

Verena Alberti (1996, p. 04), no texto "O que documenta a fonte oral? Possibilidades para além da construção do passado", aborda sobre a especificidade da história oral:

Ora, do mesmo modo que uma autobiografia, podemos dizer que uma entrevista de história oral é, ao mesmo tempo, um relato de ações passadas e um resíduo de ações implicadas na própria entrevista. Com uma diferença, é claro: enquanto na autobiografia há apenas um autor, na entrevista de história oral há no mínimo dois autores – o entrevistado e o entrevistador. Assim, mesmo que o entrevistador fale pouco, para permitir ao entrevistado narrar suas experiências, a entrevista que ele conduz é parte de seu próprio relato – científico, acadêmico – sobre ações passadas.

Para a autora, a entrevista é uma ação não apenas de construção do passado, mas ação de constituição de memória: "[...] a meu ver, a grande riqueza da história oral é ela permitir investigações sobre como representações se tornam fatos – o que pressupõe um caráter "acontecimental" da memória, para além de sua função de "significar" o passado" (ALBERTI, 1996, p. 10).

Em outro texto *Possibilidades das fontes orais: um exemplo de pesquisa*, Alberti e Pereira (2008), ao apresentarem reflexões sobre as possibilidades de utilização de fontes orais em pesquisas históricas, dizem que há uma estreita articulação entre a história oral e a história política: "Uma história política entendida não como história dos "grandes homens" e dos "grandes feitos", e sim como estudo das diferentes formas de articulação de atores e grupos, trazendo à luz a importância das ações dos indivíduos e de suas estratégias" (ALBERTI; PEREIRA, 2008, p. 82).

Assim, para os autores, a história oral "[...] permite, não de modo exclusivo, a ampliação do conhecimento sobre o passado" (ALBERTI; PEREIRA, 2008, p. 85). No exemplo de pesquisa que desenvolveram, intitulada *História do movimento negro no Brasil: constituição de acervo de entrevistas de história oral*, desenvolvida entre 2003 e 2007, no Centro de Pesquisa e Documentação da História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, afirmam que

As entrevistas com militantes do movimento negro permitem perceber como a construção dessa identidade "negra" está ligada a contextos histórico-culturais e a trajetórias individuais e se constitui como resposta à experiência de racismo. Ou seja, essa identidade não está dada de antemão, ela é historicamente construída" (ALBERTI; PEREIRA, 2008, p. 85).

Os poucos exemplos que trouxemos aqui nos mostram que a prática de pesquisa com a

história oral toma a relação da história narrada por indivíduos com contextos sócio-históricos como estratégia de conhecimento da realidade. Trazem o tema da relação entre pesquisador e entrevistado como problemática em termos metodológicos.

Vemos, assim, que a tarefa fundamental da história oral é a compreensão do passado. Que é forte a intenção de quebra de ideologias hegemônicas que dominam o campo de conhecimento histórico que excluem a participação popular da história. Portelli valoriza o conflito de memórias e releva o horizonte de memórias possíveis, o que, certamente, quebra as certezas de uma memória oficial. Dessa forma, o processo de visão e interpretação da realidade, dada pelos entrevistados, suas subjetividades, assume o status de fato social.

Verena Alberti (1996), por sua vez, destaca que o importante na história oral é como representações se tornam fatos.

Das Histórias de Vida

Ribeiro (1995), ao tratar das histórias de vida nos procedimentos de pesquisa em Sociologia, diz que o interesse pelos sujeitos

Leva implícito o princípio de assumi-los na perspectiva de “membro(s) de toda uma cultura, ligado(os) a uma determinada comunidade e integrado(s) num determinado sistema de vida” (FERRAROTTI, 1985, p. 104). E isto porque, como o autor que vimos citando defende, à Sociologia não interessa o que *A ou B* possam sentir como indivíduos no decurso acidental das suas experiências pessoais, mas sim aquilo que as pessoas sentem e pensam como membros de uma dada comunidade. (RIBEIRO, 1995, p. 126, grifos nossos)

A autora diz que selecionou a abordagem com história de vida, que se diz “relato de vida”, para captar informação em pesquisa sociológica. Na sua essência,

[...] a captação das informações, através das histórias de vida procede, basicamente, pela realização de *entrevistas retrospectivas aprofundadas* (Thompson, 1980: 249), nas quais o sujeito-fonte de informação vai, livremente, (re)fazendo a memória das suas vivências/experiências, funcionando as expectativas e os objetivos da pesquisa como fio condutor e instrumento de sistematização da narrativa. Esta constitui o chamado material biográfico primário, o qual pode ser, e quase sempre é, complementado, ilustrado, apoiado por material biográfico dito secundário – cartas, fotos, diários, etc. (RIBEIRO, 1995, p. 130, grifos nossos)

Os dados obtidos numa entrevista são produto da relação entre entrevistador e sujeito entrevistado, ou seja, da interação entre eles. Assim,

Ouvir e acompanhar os sujeitos/narradores das histórias de vida representa, pois, uma possibilidade de *descobrir* as práticas sociais a partir das lógicas que as sustentam, das significações que lhes subjazem, descobrir a sociedade e a cultura, *a partir de dentro*, isto é, da forma, como os indivíduos, na sua vida quotidiana, delas se apropriam, as assumem e (re)criam. (RIBEIRO, 1995, p. 133, grifos nossos)

Há, nestes trechos do texto de Ribeiro, a intenção de partir do sujeito narrador para conhecer a sociedade e a cultura, a partir de dentro, ou seja, da narrativa do entrevistado. Salienta a dimensão cultural das histórias de vida como “[...] o conjunto das referências exteriores ao indivíduo, que lhes contextualizam e, largamente, lhe configuram os comportamentos e as vivências (3) [...]”. (WATSON, 1989 apud RIBEIRO, 1995, p. 133).

No texto “*Conte-me sua história*”: reflexões sobre o método de História de Vida, Silva, Barros e Barros (2007, p. 31) dizem que o objetivo da história de vida “[...] é ter acesso a uma realidade que ultrapassa o narrador. Isto é, por meio da história de vida contada da maneira que é própria do sujeito, tentamos compreender o universo do qual ele faz parte. Isto nos

mostra a faceta do mundo subjetivo em relação permanente e simultânea com os fatos sociais.”

Para as autoras, uma diferença entre história oral e história de vida é o fato de que esta última metodologia propõe uma “[...] escuta comprometida, engajada e participativa. Na relação de cumplicidade entre pesquisadores e sujeitos pesquisados encontra-se a possibilidade daquele que narra sua história experimentar uma ressignificação de seu percurso e dar continuidade à construção de um sentido frente a este relato endereçado” (SILVA, BARROS E BARROS, 2007, p. 31). Esta é uma diferença que acontece, especialmente, quando as histórias de vida são utilizadas para o processo de formação do sujeito narrador.

No texto *Historia de Vida: ¿Un método para las ciencias sociales?*, Veras (2010) localiza as primeiras utilizações das histórias de vida em Sociologia no princípio do século XX. Nos anos 1940, com a crítica positivista sobre os documentos pessoais, os cientistas sociais tomam distância dessa técnica de investigação. Superada a crítica sobre a utilização de relatos e documentos pessoais, “[...] las varias técnicas representadas por la historia oral - historia de vida, biografías, autobiografías, testimonios y entrevistas - fueron poco a poco recuperando su lugar o, mejor dicho, siendo vistas como técnicas importantes en el trabajo del sociólogo.” (VERAS, 2010, p. 144)¹²

Este texto de Veras é escrito em contraponto a *Relatos orais: do ‘indizível’ ao ‘dizível’*, de Maria Isaura Pereira de Queiroz (1991). Veras imerge no texto de Queiroz, buscando ver como se dá a diferença entre história oral, história de vida, testemunho pessoal, biografia e autobiografia:

12 As várias técnicas representadas pela história oral - história de vida, biografias, autobiografias, testemunhos e entrevistas - foram gradualmente recuperando seu lugar ou, antes, sendo vistas como importantes técnicas no trabalho do sociólogo. (Tradução nossa)

La historia de vida es una especie de información, al lado de otras, que constituye el amplio cuadro de la historia oral que, en este caso, corresponde al género que reúne todos los conceptos ya referidos. Así, la historia oral es definida como: “El termino amplio que recubre una cantidad de relatos respecto de hechos no registrados por otro tipo de documentación, o cuya documentación se desea completar. Recogida por medio de entrevistas de variadas formas, ella registra la experiencia de un individuo o de diversos individuos de una misma colectividad. En este último caso, se busca la convergencia de relatos sobre un mismo acontecimiento o sobre un mismo periodo de tempo.”¹³ (QUEIROZ, 1991 apud VERAS, 2010, p. 144)

Para Queiroz

El testimonio personal, por ejemplo, es definido a partir del interés del investigador. De manera que “de la vida de su informante sólo le interesan los acontecimientos que vengan a insertarse directamente en el trabajo. Y la elección es hecha únicamente con base en este criterio” (Queiroz 1991: 7). Contrariamente, en la historia de vida: “lo importante es que sean captadas las experiencias del entrevistado. Él es quien determina qué es relevante o no para ser narrado, él es quien tiene el hilo conductor. Nada de lo que relata puede ser considerado superfluo, pues todo se encadena para componer y explicar su existencia.” (VERAS, 2010, p. 144-145)¹⁴

13 A história da vida é um tipo de informação, ao lado de outras, que constitui o amplo quadro da história oral que, nesse caso, corresponde ao gênero que reúne todos os conceitos já mencionados. Assim, a história oral é definida como: “O termo amplo que abrange várias histórias sobre eventos não registrados por outros tipos de documentação, ou cuja documentação você deseja preencher. Coletado através de entrevistas de várias maneiras, ele registra a experiência de um indivíduo ou vários indivíduos da mesma comunidade. Neste último caso, busca-se a convergência de histórias sobre o mesmo evento ou durante o mesmo período” (Tradução nossa).

14 O testemunho pessoal, por exemplo, é definido a partir do interesse do pesquisador. Então, “na vida de seu informante, você só está interessado em eventos que entram diretamente no trabalho. E a escolha é feita apenas com base nesse critério” (QUEIROZ 1991, p. 7, tradução nossa). Pelo contrário, na história da vida: “o importante é que as experiências do entrevistado sejam capturadas. Ele é quem determina o que é relevante ou não a ser narrado, é ele quem tem o fio condutor. Nada do que ele relata pode ser conside-

Assim, cumpre assinalar o papel determinante do investigador em função do que deseja conhecer:

Lo que define la elección de la técnica es lo que el investigador desea descubrir. Es decir, el tipo de investigación que pretende realizar, la cuestión que él se propone contestar. En cualquiera de los casos, relato personal o historia de vida, con una fuerte intervención del investigador o ausencia de la intervención; la actividad está siempre bajo el control del investigador, fue él “quién escogió el tema de la investigación, formuló las cuestiones que desea aclarar, propuso los problemas” (QUEIROZ, 1991 apud VERAS, 2010, p. 145)¹⁵.

Veras (2010), ao reproduzir a obra de Queiroz, nos dá pistas sobre a diferença entre história de vida e biografia. Diz que na primeira, o sociólogo busca, através do indivíduo, o grupo, a sociedade da qual ele faz parte, ou seja, busca a coletividade a partir do indivíduo. O biógrafo, precisa entender a sociedade para explicar a vida do biografado. Com isso, ela mostra onde quer chegar: de que a obra de Queiroz trata o tema da relação entre indivíduo e sociedade de forma dicotômica.

A autora, então, recorre à imaginação sociológica para tratar do tema da história de vida como método. Cita Mills:

Ningún estudio social que no vuelva al problema de la biografía, de la historia y de sus relaciones dentro de una sociedad, completó su jornada intelectual [...] Pues esa imaginación es la capacidad de pasar de una perspectiva a otra – de la política a la psicológica; del examen de una única familia, al análisis comparativo

rado supérfluo, pois tudo está ligado para compor e explicar sua existência”. (Tradução nossa)

15 O que define a escolha da técnica é o que o pesquisador deseja descobrir. Ou seja, o tipo de pesquisa que ele pretende realizar, a pergunta que ele pretende responder. Em qualquer um dos casos, relato pessoal ou histórico de vida, com forte intervenção do investigador ou ausência da intervenção; a atividade está sempre sob o controle do pesquisador, foi ele quem “escolheu o tema da pesquisa, formulou as questões que deseja esclarecer, propôs os problemas” (Tradução nossa).

de los presupuestos nacionales del mundo; de la escuela teológica, a la estructura militar; de consideraciones de una industria petrolífera, a los estudios de la poesía contemporánea. Es la capacidad de irse de las más remotas transformaciones a las características más íntimas del ser humano – y ver las relaciones entre las dos. Su utilización se fundamenta siempre en la necesidad de conocer el sentido social e histórico del individuo en la sociedad y en el periodo en el cual su calidad y su ser se manifiestan.” (MILLS, 1965 apud VERAS, 2010, p. 147-148)¹⁶

Assim, para a autora, a superação da visão dicotômica pode ser realizada pelo cruzamento da vida de homens e mulheres com as estruturas sociais (VERAS, 2010, p. 148), ou seja, “Comprender la historia de vida como método de investigación requiere la aceptación de la premisa de la imaginación sociológica como la capacidad de mediación entre el individuo, la biografía y la historia, es decir, las estructuras sociales” (VERAS, 2010, p. 150)¹⁷.

Maria Helena Menna Barreto Abrahão, no texto “Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica” (2003), ressalta a história oral como uma das fontes que podem ser utilizadas, assim como narrativas, fotos, vídeos, filmes e outros documentos em geral, mas enfatizando que neste tipo de pesquisa somos dependentes da memória, pois esta é que irá auxiliar o

16 Nenhum estudo social que não retorne ao problema da biografia, da história e de seus relacionamentos dentro de uma sociedade concluiu sua jornada intelectual. [...] Pois essa imaginação é a capacidade de passar de uma perspectiva para outra - da política ao psicológico; do exame de uma única família, à análise comparativa dos orçamentos nacionais do mundo; da escola teológica à estrutura militar; desde considerações de uma indústria petrolífera até estudos de poesia contemporânea. É a capacidade de passar das transformações mais remotas às características mais íntimas do ser humano – e de ver as relações entre os dois. Seu uso é sempre baseado na necessidade de conhecer o significado social e histórico do indivíduo na sociedade e no período em que sua qualidade e ser se manifestam. (Tradução nossa)

17 Compreender a história de vida como método de pesquisa requer aceitação da premissa da imaginação sociológica como capacidade de mediação entre o indivíduo, a biografia e a história, isto é, estruturas sociais. (Tradução nossa)

pesquisador a compreender o seu objeto de estudo.

Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento. Por esta razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo. Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica. (ABRAHÃO, 2003, p. 80)

Neste texto, publicado antes do I Congresso de Pesquisa (auto)biográfica (I CIPA), congresso que ela o organizou pela primeira vez, fica evidente a tentativa de Abrahão de mostrar os fundamentos da pesquisa, seus pressupostos, possibilidades e a produção de conhecimentos inseridos na área da História da Educação. Fazendo referência à pesquisa de educadores rio-grandenses, a autora revela que a pesquisa com Histórias de Vida, ultrapassa a visão positivista e também a visão interacionista. Desta forma, Abrahão (2003, p. 82) quebra o pêndulo que oscila entre subjetividade/objetividade, passado/presente, individual/social, pesquisador/narrador:

Com base nesse entendimento, na pesquisa retro-mencionada, deu suporte à produção de informações a corrente que ultrapassa a visão positivista, em que as Histórias de Vida são entendidas como um documento positivo em detrimento da reconstrução do processo de produção desse documento, desde que as Histórias de Vida são vistas como indício de um dado momento no tempo passado, deixando de se tematizar o momento presente da enunciação. O suporte teórico da metodologia empregada a essa produção ultrapassou, também, a visão

interacionista, mediante a qual o que realmente importa é a construção dual de situações no processo de produção de relatos, abstraindo da reflexão o contexto dos próprios enunciados, esquecendo, portanto, de fazer emergir o contexto das relações macro – sócio-político-culturais e econômicas – que perpassa a situação de interação na qual a História de Vida adquire sentido.

Para além dos sentidos duais e dicotômicos, a pesquisa proposta por Abrahão (2003) refere-se à possibilidade de integração desses aspectos a partir da conscientização do próprio pesquisador dessas interações duais e dicotômicas nas suas compreensões e análises.

Também consideramos importante salientar que, já neste texto, Abrahão assume a influência de autores que até o momento auxiliam os pesquisadores brasileiros a compreenderem a complexidade a as múltiplas possibilidades da pesquisa com histórias de vida. Destacamos Santamarinas e Marinas (1994), que trazem a *comprensión encénica*, que Abrahão traduz como compreensão do contexto e que insere o contexto vivido no passado; contexto presente; o contexto da entrevista. A partir da compreensão de contexto como um texto que se tece, como a tessitura de grande tecido em um tear, o pesquisador terá alcance em um momento de fusão entre tecelão, fio e tear, com uma coisa só, pelo menos é assim que compreendemos a proposta de Abrahão (2003, p. 281) quando enfatiza, a partir de Santamarinas e Marinas (1994) que “[...] o trabalho com Histórias de Vida em contexto exige uma redefinição mais aberta das fases de todo o processo de investigação e que nos encontramos com histórias de pessoas e de grupos, cujo sentido contribuimos para estabelecer.”

Como pesquisadores, fomos influenciados por essas concepções e estamos em conjunto com os nossos pares tateando uma redefinição mais aberta das fases de investigação com Histórias de Vida e Pesquisa (auto)biográfica,

assim como refletindo sobre o processo de fusão entre tecelão, tecido e tear, rompendo com uma visão, com uma perspectiva e com uma forma de se fazer pesquisa, mas ao mesmo tempo seguindo indícios, percebendo rastros que nos permitam inserir esta forma de construção de conhecimento no meio acadêmico e na história da educação:

Trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador. Por isso, o estudo autobiográfico é uma construção da qual participa o próprio investigador, razão pela qual, dada a particularidade de seu modo de produção. (ABRAHÃO, 2003, p. 85)

De aproximações e distanciamento entre História Oral e História de Vida

Haike Roselane Kleber da Silva, no texto *Considerações e confusões em torno de história oral, história de vida e biografia* (2002), traça uma relação entre biografia, história de vida e história oral. O autor desenvolve a ideia de que a vida do sujeito passou de um momento de alto relevo, tempo das grandes biografias, heroicas, para o seu deslocamento para o submundo da ciência, desde o positivismo, passando pelo marxismo e chegando, no caso da História, à escola dos Annales. O sujeito é medido pelas convenções sociais. Enquanto na história “[...] há um refluxo do indivíduo como problemática científica, nas Ciências Sociais, ele aparece instituindo um novo modo de abordar a sociedade” (p. 28). Isso nos leva a pensar de que o desafio para a História é encarar o sujeito não apenas como um destino coletivo, mas como um lugar central no modo de se pensar o social.

Conforme o autor,

A relação entre liberdade individual e normas sociais parece ser a questão central que a *biografia* pode tentar responder. Segundo Levi (1996), o *gênero biográfico* é “o campo ideal para verificar o caráter intersticial da liberdade de que dispõem os agentes e para observar como funcionam concretamente os sistemas normativos, que jamais estão isentos de contradições”. Trata-se, portanto, de romper não apenas com a linearidade e a homogeneidade do indivíduo, mas também do social; reagir à suposta determinação do coletivo sobre o indivíduo, ou, como afirma Loriga (1998, p. 249), “revelar os conflitos que presidiram a formação e a edificação das práticas culturais: penso nas inércias e na ineficácia normativas, mas também nas incoerências que existem entre as diferentes normas, e na maneira pela qual os indivíduos, ‘façam’ eles ou não a história, moldam e modificam as relações de poder.” (SILVA, 2002, p. 33)

Quando enfatiza o retorno do sujeito e da biografia, Silva (2002) a vê como a biografia de um grupo.

No texto *Sujeitos que lembram: história oral e histórias de vida*, Cunha e Machado (2003), partindo da ideia de que *uma história é sempre a história de alguém*, afirmam que

[...] há uma psicologia popular contida na narrativa oral, imanente às práticas de história oral e histórias de vida a ser melhor pesquisada, possibilitando consciência e conseqüente emancipação, fluxo de afetos e re-apropriação da história pelos sujeitos nela envolvidos. (CUNHA; MACHADO, 2003, p. 75)

Estaria esta psicologia popular atravessando estes campos de pesquisa, história oral e história de vida, de modo a reivindicar dos mesmos mais atenção à realidade e menos às suas diferenças?

Lígia Maria Leite Pereira, no texto *Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias* (2000), diz que os três gêneros distintos – biografias, histórias de vida e autobiografias – se baseiam na sequência biográfica. A autora trabalha com a versão de que

autobiografia consiste na narrativa da própria existência. A história de vida seria o relato de um narrador sobre sua existência, com a intermediação de um pesquisador. E a biografia, a história de um indivíduo escrita por outro.

A autora nos alerta para o fato de que “[...] em História e em Ciências Sociais, o trabalho deve começar pela crítica e contextualização do documento, seja ele qual for: o depoimento oral, documentos pessoais ou outros documentos escritos” (p. 126).

Assim, como se aproximam e como se distanciam a História Oral e a História de Vida? Em termos de pesquisa qualitativa, podemos dizer que há sim produtivas aproximações. Conforme dito acima, é impossível e inviável tentativas de padronização das fontes orais.

Há também uma evidente preocupação com o fato de que a produção das fontes é um momento (histórico) de produção de memórias. E, como ressalta Portelli (2014), memórias não hegemônicas, divididas e possíveis. Não se trata de buscar a verdade histórica, e não que isso não seja importante, mas as subjetividades presentes no ato de produção de memórias.

Outra questão de aproximação é o relevo dado ao papel do investigador. Tanto o pesquisador quanto o narrador entrevistado estão imersos em subjetividades “socialmente compartilhadas” (PORTELLI, 2014, p. 64-65), mas, geralmente, o investigador, com suas questões de pesquisa, é quem dá direção à pesquisa e produz, com suas análises, outras narrativas possíveis.

Quanto aos distanciamentos, admitimos que é tênue a linha que os separa. A ideia de trabalhar com histórias de vida está presente no movimento de História Oral, como também na história das Ciências Sociais. Histórias de vida enquanto metodologia de pesquisa, visando ao conhecimento da realidade sócio-histórica.

A pesquisa (auto)biográfica se firmou como campo especialmente no trato da formação humana. Ou seja, utilizou-se das histórias de vida para levar o sujeito narrador ao melhor conhecimento de si e, portanto, para uma autoformação e autotransformação. Não percebemos essa característica nos poucos trabalhos sobre História Oral que visitamos.

Da biografia à biografização

Trataremos, por fim, da dimensão “da biografia à biografização”, tendo em vista o problema: como surgiu a pesquisa (auto)biográfica e qual é a sua relação com a história da educação? Para isso, exploraremos dois textos. O primeiro, *Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação*, de Delory-Momberger (2011) e o segundo, *Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica* (2012), da mesma autora. Isso porque trazem uma reflexão apropriada sobre o “biográfico” como categoria para as pesquisas com histórias de vida e formação.

Para a autora, o curso da vida não é natural, como se poderia pensar comparativamente ao curso celeste dos astros:

Os seres humanos não têm uma relação direta, transparente, com o vivido e o desenrolar de sua vida, essa relação é construída e mediada pela cultura e adota a forma de representações, esquemas, modelos, programas biográficos transmitidos pelas instituições, organizações coletivas, grupos sociais. É também o que diz a etimologia da palavra *biografia*, literalmente, *escrita da vida*: as culturas e sociedades transmitem e impõem, até certo ponto, *escritas da vida*, e os indivíduos *escrevem – biografam* – seus próprios percursos de vida no contexto dessas trajetórias modelizantes e programáticas. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 335)

Como narramos/biografamos nossas vidas? De modo geral, utilizamos *moldes* biográficos, como se fossem *moldes de costura*. Estes moldes oferecem “[...] esquemas e modalidades

de relação com eles mesmos e de inserção na comunidade, eles acompanham a evolução societária nesse domínio [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 335-336). Para Delory-Momberger, há um processo de esquecimento do contexto sócio-histórico, o que, conseqüentemente, faz com que “[...] *objetivamos, naturalizamos* o modelo de narrativa de formação e atribuímos a ele uma dimensão de verdade e de realidade fora do tempo e da história [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 339, grifo nosso).

Existe algum poder na narrativa que a faz formadora? Que produz efeitos de formação e transformação do narrador? Existe algo na narrativa que faz com que o Sujeito aja sobre si mesmo e sobre as determinações de sua existência? Delory-Momberger (2012, p. 340) nos diz:

Não, não há milagre nem revelação! Não, quem faz a narrativa de sua vida não descobre uma história que teria ignorado até então, repentinamente revelada! Não, não há um sentido oculto, preexistente, que a narrativa vem desvendar! E para chegar ao fundo do raciocínio: Não, não há história nem sentido antes que a narrativa construa a história e estabeleça o sentido, e sempre de forma provisória e inconclusa. Se existe, pois, um poder, encontra-se na narrativa.

Trata-se de um poder nada místico, mas historiador. “A narrativa narra histórias! Perturbadora evidência e quase-tautológica!” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 340). A narrativa, para a autora, é um espaço de formação, elaboração e experimentação da própria história:

Nesse sentido, a biografia poderia ser definida como uma dimensão do agir humano que permite aos indivíduos, dentro das condições de suas inserções sócio-históricas, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos. Tal atividade de biografização apresenta-se como uma hermenêutica prática, um marco de estruturação e de significação da experiência que permite ao indivíduo criar uma história e uma forma própria – uma identidade

ou individualidade – para *si mesmo* (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 341)

Ora, se o curso normal da vida não é natural, a experiência também não o é. Ela é construída e construída biograficamente, conforme Delory-Momberger (2012, p. 341):

Pela narrativa transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em episódios, intrigas e personagens; pela narrativa organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida e que dá uma História a nossa vida. Em outros termos, não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; pelo contrário, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida.

Delory-Momberger (2011) nos diz também que é próprio da pesquisa biográfica a exploração dos processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social. Enfim,

[...] o que a entrevista de pesquisa biográfica procura apreender e compreender é justamente a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular (DELORY-MOMBERGER 2011, p. 526)

Uma indagação que já pode ser feita aqui, portanto, é se a emergência, ou gênese do indivíduo, expressiva em biografias narrativas, não intervém no modo como percebemos a história da educação? Acreditamos que sim. Não se trata de trilhar caminhos teórico-metodológicos já trilhados. Mas, de abrir novas valas de passagem para a relação entre o presente, o passado e os possíveis futuros.

Considerações finais

Quando nos propusemos a provocar a discussão entre a Pesquisa (Auto)Biográfica e a Histó-

ria da Educação, partimos dos questionamentos dos(as) alunos(as) e dos nossos, professores(as), para entrelaçar autores que pudessem contribuir para nossa compreensão acerca do que estamos fazendo, como estamos fazendo e quais áreas do conhecimento estão envolvidas na construção do conhecimento sobre passado/presente/futuro histórico cultural da educação.

Percebemos aproximações notórias da Pesquisa (Auto)Biográfica com a História da Educação se conseguirmos romper com a questão da disciplinaridade e se conseguirmos lançar olhares, pensamentos e atitudes para interdisciplinaridade, para a transdisciplinaridade, rompendo com o paradigma positivista, ainda tão presente na subjetividade de pesquisadores, embora já com um discurso para além das dicotomias.

Ao percebermos a História da Educação como história de pessoas que trilham, propagam e transformam a sua vida e a vida de outros, sejam como teóricos da educação, professores, alunos, técnicos, familiares (pais, mães e responsáveis de alunos) e a comunidade para além dos muros das instituições de ensino, temos o argumento para Pesquisa (Auto)biográfica como um elo perdido, que a partir de cada uma das narrativas produzidas traz um novo material para compor a nossa história e a História da Educação.

Consideramos que para fazermos as aproximações que nos propusemos foi importante discutir as dimensões da Terminologia; As Relações entre História Oral e História de Vida; Da Biografia à Biografização.

Grossi e Ferreira (2001) nos chamam a atenção para o dilema entre o tempo da natureza, metrificado, e o tempo da experiência, descontínuo, fragmentado, desigual. A experiência do tempo, no contexto da existência, nos deixa perplexos. Para eles, a razão narrativa

[...] desemboca no saber contar um fato real

ou imaginário, despertando no ouvinte o desejo de significar experiências vividas que não retornam mais. Nesse contar é que a história (Clio), filha de Mnemósine, abre cenários para se interpretar a teia de acontecimentos. Assim, o sujeito que narra é portador de uma memória que esculpe, no tempo, uma história. (GROSSI; FERREIRA, 2001, p. 30)

Barbosa, no texto *A experiência humana e o ato de narrar: Ricoeur e o lugar da interpretação* (1997) diz que viver e interpretar a vida são processos diferenciados, ou seja, não são transparentes. A História pode ser tanto o que se viveu quanto a interpretação do que se viveu. No caso das histórias de vida, não de toda a vida, mas aquela que o narrador se propôs a contar. Neste caso, pode-se dizer também que existe uma historicidade da percepção da vida. Olhar a vida por um contínuo, algo que se dá no tempo, a partir do tempo presente.

No texto *História do tempo presente e historiografia*, François Dosse (2012) destaca a “[...] ascensão de parte da história contemporânea e, por outro lado, verificamos o lugar crescente da memória e a sua conexão entre a noção de história do tempo presente” (p. 06). Ou seja, Dosse (2012) defende “[...] a ideia de uma verdadeira singularidade da noção da história do tempo presente que reside na contemporaneidade do não contemporâneo, na espessura temporal do “espaço de experiência” e no presente do passado incorporado” (p. 06). Este tempo presente

[...] não é mais considerado um simples período adicional mais próximo. O conceito remete em sua acepção extensiva ao que é do passado e nos é ainda contemporâneo, ou ainda, apresenta um sentido para nós do contemporâneo não contemporâneo. A noção de “tempo presente” se torna nesse contexto um meio de revisitação do passado e de suas possíveis certezas, como também as possíveis incertezas. A distância temporal que nos separa do passado se transforma, porque até então considerada uma desvantagem, ela se transforma em uma sedimen-

tação de camadas sucessivas de sentido que expandem o seu alcance graças à maior profundidade (DOSSE, 2012, p. 11-12, grifos nossos)

Conforme o autor, fazendo referência à Escola de Chicago, onde alguns autores consideram o princípio do uso das histórias de vida na contemporaneidade, “[...] a História do tempo presente não é sinônimo de história oral”. O autor propõe não sacralizar a oralidade depois de ter sacralizado as fontes escritas em um movimento de pêndulo excessivo. Para Dosse (2012), a operação historiográfica não deve se reduzir “[...] a uma simples extensão e expressão da memória” (p. 16).

Certamente, não estamos, com referência a Dosse, afirmando, exclusivamente, que a relação da pesquisa (auto)biográfica com a história da educação se dê pelo viés teórico da História do Presente. Porém, como a História do Tempo Presente realçou o “lugar crescente da memória”, e memória, assim como a dimensão da experiência e temporalidade, atravessa a pesquisa (auto)biográfica, a história da educação sob a perspectiva do viés do tempo presente pode sim ser retroalimentada pelas histórias de vida.

Entender como os sujeitos interpretam as situações educacionais de seus tempos, ou seja, como significam suas experiências educacionais, que podem ser traduzidas como uma atividade de biografização, conforme Delory-Monberger (2012), permite-nos olhar a história da educação pela subjetividade desses sujeitos. Não apenas buscar o que aconteceu, mas como os narradores significam os fatos históricos, a partir de suas histórias de vida.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Educação e Trabalho: pesquisando com histórias de vida – 1988 a 1997. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 155-162, out. 2007. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/3555>. Acesso em: 29 mar. de 2020

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**. Porto Alegre/RS. v. 07, n. 14, 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223>. Acesso em: 11 mai. 2018.

ALBERTI, Verena. O que documenta a fonte oral? Possibilidades para além da construção do passado. Rio de Janeiro: **CPDOC**, 1996. 8f. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6767?show=full>. Acesso em: 04 mai. 2018.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. Possibilidades das fontes orais: um exemplo de pesquisa. **Anos 90** (UFRGS), v. 15, p. 73-98, 2008.

ALMEIDA, Paulo Roberto de e KOURY, Yara Aun. História oral e memórias: entrevista com Alessandro Portelli. **Revista História e Perspectivas**. Uberlândia (50), p. 197-226, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/27504>. Acesso em: 29 mar. 2020.

ALVES, Flávia Velloso. **Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG/RC) nas narrativas de servidores técnicos administrativos de 1987 a 2015**. 2017. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial – Educação. Catalão, 2017.

BARBOSA, Ivone Cordeiro. A experiência humana e o ato de narrar: Ricoeur e o lugar da interpretação. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.17, n. 33, p. 293-305, 1997. Disponível em: www.anpuh.org. Acesso em: 29 mai. 2020.

BOLÍVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Ciudad de México. v. 4, n. 1, 2002a. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. p. 1-26. Disponível em: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. Acesso em: 09 mai. 2014.

BOLÍVAR, A. Dimensões epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográficas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria Conceição (org.) **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFERN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012a. p. 27-70.

BOLÍVAR, Antonio. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In: PASSEGGI, Maria Conceição. e ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo II. Natal: EDUFERN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012b. p. 79-110

CRUZ, Thimoteo Pereira. **Formação do psicólogo(a) em Catalão/GO na perspectiva do egresso – 2007-2014**. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial – Educação. Catalão, 2015.

CUNHA, Jorge Luiz da, MACHADO, Alexsandro dos Santos Sujeitos que lembram: história oral e histórias de vida. **Revista História da Educação**, ASPHE/FAE/UFPEL, Pelotas. v. 07, N.14, p. 63-77, 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30222>. Acesso em: 04 mai. 2018.

SILVA, Haike Roselane Kleber da. Considerações e confusões em torno de história oral, história de vida e biografia. **MÉTIS: história & cultura**. Universidade de Caxias do Sul/Centro de Ciências Humanas/Área de História. V. 1, N. 1, p. 25-38, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/1037>. Acesso em: 29 mar. 2020.

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. **Tempo e Argumento**. Revista do Programa de Pós-Graduação em História. Florianópolis. v. 04, n. 01, p. 5-22, jan./jun, Florianópolis, 2012. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304012012005>. Acesso em: 08 mai. 2018.

JACOB, Reni Maria. **Narrativas sobre o primeiro Grupo Escolar do Município de Ouvidor-GO: 1949-1971**.

2016. 296 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial – Educação. Catalão, 2016.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **Revista de História Oral** (6), 2003, p. 9-25. Disponível em: <http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=62&path%5B%5D=54>. Acesso em: 17 abr. 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. **Educ. rev.**, Belo Horizonte. v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 nov. 2017.

DELORY-MOMBERGER, CHRISTINE, Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação** [en línea] 2012, n. 17 (Septiembre-Diciembre). Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27524689002>. Acesso em: 16 nov. 2017.

FELIPE, Adilson dos Reis. **Narrativas de formação de famílias ciganas em Pires do Rio - GO (1964 – 1983)**. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial – Educação. Catalão, 2018.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

GUARDIEIRO COSTA, Mara Rúbia. **Docência e história de vida no Curso Técnico em Magistério de Catalão – GO**. 2015. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial – Educação, 2015.

GUARINELLO, Norberto. Breve arqueologia da história oral. **Revista de História Oral**, v.1, p. 61-65, 1998, Disponível em: <http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=92&path%5B%5D=96>. Acesso em: 29 mar. 2020.

- GRELE, Ronaldo J. La fluidez entre el pasado y el presente. **Historia, antropología y fuentes orales**, ISSN 1136-1700, Nº 36, p. 73-76, 2006. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/150270>. Acesso em: 05 abr. 2018.
- GROSSI, Yonne; FERREIRA, Amauri. Razão narrativa: significado e memória. **História Oral** (4). São Paulo: ABHO, p.25-38, 2001. Disponível em: <http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=33>. Acesso em: 18 abr. 2018.
- HONORIO FILHO, W. A memória desenhada: identidades de um intelectual no interior de goiás-brasil. **Revista Actualidades Pedagógicas**, n. 54, p. 29-41. Ediciones Universidad De La Salle, Bogotá, Facultad de Educación, jul/dez 2009a. Disponível em: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss54/2/>. Acesso em: 19 abr. 2018.
- HONÓRIO FILHO, W. Dimensões da Pesquisa (auto)biográfica no V CIPA. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (org.) **Pesquisa (auto)biográfica, fontes, e questões**. CURITIBA: CRV, 2014, v.1, p. 145-164.
- HONÓRIO FILHO, W. Epistemologia e pesquisa (auto)biográfica. In: SOUZA, Inês Ferreira de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos. (org.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016, v. 1, p. 81-96.
- HONÓRIO FILHO, Wolney. Investigação biográfico-narrativa e história das instituições escolares. In: 6 Congresso Ibero-Americano em investigación cualitativa. **Anais de investigações qualitativas em educação**. Salamanca, ESPANHA: Universidade de Salamanca, 2017. v. 1. p. 56-61. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1318>. Acesso em: 09 mai. 2018.
- HONÓRIO FILHO, W. Memória e formação docente: o uso de (auto)biografias na formação do professor. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (org.). **(Auto)biografia e Formação Humana**. Natal/Porto Alegre: EDUFRRN/EDIPUCRS, 2010. p. 233-256.
- HONÓRIO FILHO, Wolney. Memória, experiência e educação: programa de treinamento de professores em curto prazo no interior de Goiás (1965-1983). In: GONÇALVES, Ana Maria (org.). **Experiência e Educação**. Goiânia: FUNAPE/DEPECAC, 2010. p. 135-156.
- HONÓRIO FILHO, Wolney. O ordinário e o extraordinário na formação de professores no interior de Goiás. **Revista de História**. Vitória - ES. V. 15, N.1, p. 135-150, 2003. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2407>. Acesso em: 19 abr. 2018.
- HONÓRIO FILHO, Wolney. ALENCAR, Alessandra Cardoso. O Professor e a Cultura Didática do Centro de Formação de Professores Primários de Catalão Catalão - 1965-1983. **Cadernos da FUCAMP** v. 7, n. 1, p. 1-15 2008. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/viewFile/33/138>. Acesso em: 22 fev. 2018.
- HONÓRIO FILHO, Wolney; CAMPOS, Camila Aparecida de. O Centro de Formação de Professores de Catalão e suas relações com o Regime Militar: Catalão-GO, 1965-1983. **Cadernos de História da Educação (UFU)**, v. 6, p. 221-235, 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/284/280>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- HONÓRIO FILHO, W.; ERBS, Rita Tatiana Cardoso. Temporalidade biográfica nas histórias de vida. **VIII CIPA**, São Paulo, 2018 (mimeo).
- HONÓRIO FILHO, Wolney. Velhas histórias coladas à pele: a importância das histórias de vida na formação do professor. **Revista Educação**. Porto Alegre RS. V. 34, p. 189-197, 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/8704/6356>. Acesso em: 29 mar. 2020.
- LIMA, Daniel Fernando. **Formação e profissionalização de pedagogos do interior de Goiás a partir de suas biografias educativas**. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial – Educação. Catalão, 2014.
- PAISLANDIM, Ivanilian Ferreira. **O Instituto Federal de Goiás (IFG) de 1999 a 2014: narrativas dos servi-**

dores técnicos administrativos. 2017. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial – Educação. Catalão, 2017.

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

PEREIRA, Lígia Maria Leite. Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. In: **Revista de História Oral.** V.3, p. 117-127, 2000. Disponível em: <http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=26&path%5B%5D=20>. Acessado em 24 abr. 2018.

PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os Fatos. **Revista Tempo.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, v.1, n. 2, p. 59-72, 1996.

QUEIROZ, Maria Izaura Pereira de. I. Relatos orais: do 'indizível' ao 'dizível'. In: Queiroz, Maria Izaura Pereira de (org.). **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1991, p. 1-26.

RAMOS, Michael Daian Pacheco; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhaes de; SANTOS, Maria Rita. Estado da arte da pesquisa (auto)biográfica: uma análise do portal de periódicos CAPES. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica,** Salvador, v. 02, n. 05, p. 449-469, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3054/2510>. Acesso em: 08 mai. 2018.

RIBEIRO, Manuela. As histórias de vida enquanto procedimento de pesquisa sociológica: reflexões a partir de um processo de pesquisa de terreno. **Revista Crítica de Ciências Sociais,** N. 44, p. 125-141, 1995. Disponível em: <https://repositorio-tematico.up.pt/handle/10405/56447?mode=full>. Acesso em: 05 abr. 2018.

SABINO DA SILVA, Rubislei. **A formação docente em**

Goiás na perspectiva do egresso do Curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia (2000-2007). 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial – Educação. Catalão, 2015.

SANTAMARINA, C.; MARINAS, L. M. Historias de vida y historia oral. In: DELGADO, L. M. e GUTIÉRRES, 1. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.** Madrid: Síntesis, 1994. p. 259-287.

SILVA, Aline Pacheco; BARROS, Carolyne Reis; MAGALHÃES Maria Luisa; BARROS, Vanessa Andrade. “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de Vida. **Revista Mosaico: Estudos em Psicologia.** Belo Horizonte/MG. v. 01, n. 01, p. 25-35, 2007. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/4344/3154>. Acesso em: 05 mai. 2018.

SILVA, Michele Ferreira da. **Trajетórias formativas de professores e alunos do curso de História: Catalão de 1991 a 2004.** 2015. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial – Educação. Catalão, 2015.

VAZ, Renata Cristine Santos. **Narrativas de “Alunas-Professoras” sobre o Grupo de Aplicação do C.F.P.P de Catalão/GO (1964 – 1983).** 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial – Educação. Catalão, 2018.

VERAS, Eliane. Historia de Vida: ¿Un método para las ciencias sociales? **Cinta moebio,** Santiago, n. 39, p. 142-152, dic. 2010. Disponível em https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2010000300002&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 06 abr. 2018.

Recebido em: 29.09.2019

Revisado em: 23.03.2020

Aprovado em: 26.03.2020

Wolney Honorio Filho é Doutor em História pela Universidade Católica de São Paulo e Professor da Unidade Acadêmica Especial de Educação – Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. Docente do Programa de Mestrado em Educação e do Curso de Pedagogia. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Catalão (NEPEDUCA). E-mail: whonoriof@gmail.com

Rita Tatiana Cardoso Erbs é Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora da Unidade Acadêmica Especial de Educação – Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. Integrante Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Catalão (NEPEDUCA). E-mail: professoraritaerbs@gmail.com

O VIVIDO E O CONCEBIDO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A BIOGRAFIA INTELECTUAL DE SUD MENNUCCI E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES RURAIS

■ FERNANDO HENRIQUE TISQUE DOS SANTOS

<https://orcid.org/0000-0003-1789-5747>

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

■ DISLANE ZERBINATTI MORAES

<https://orcid.org/0000-0002-0585-5599>

Universidade de São Paulo (USP)

RESUMO

O objetivo deste estudo foi compreender a natureza do pensamento educacional de Sud Mennucci a partir da construção da sua “biografia intelectual”. Sua atuação no campo educacional está marcada pela defesa da criação de Escolas Normais Rurais. O *corpus* documental da pesquisa é composto por cinco livros publicados por Sud Mennucci e seus textos escritos na *Revista do Professor* (1934-1939) e *Educação* (1929-1948). Nosso referencial teórico consistiu na leitura de François Dosse (2009), que entende a biografia como uma entrada para a reflexão historiográfica a partir da singularidade da vida de um indivíduo. Pierre Bourdieu (1998), a partir de suas análises sobre o capital cultural e Roger Chartier (1990, 1991) que tem permitido pensarmos na relação entre o capital cultural e social como fundamentos de representações. Para Sud Mennucci, os professores de origem urbana e formados nas Escolas Normais das cidades eram considerados inaptos para trabalhar nas escolas rurais. Os formados em Escolas Normais Rurais deveriam desempenhar o papel de “apóstolos” do ensino, assumindo a atribuição de disseminadores de conhecimentos úteis ao trabalho agrícola.

Palavras-chaves: Sud Mennucci. Biografia intelectual. Formação de professores rurais.

ABSTRACT THE LIVED AND THE CONCEIVED IN THE HISTORY OF BRAZILIAN EDUCATION: SUD MENNUCCI'S INTELLECTUAL BIOGRAPHY AND THE FORMATION OF RURAL TEACHERS

The objective of this study was to understand the nature of Sud Mennucci's educational thought since the construction of his intellectual biography. Mennucci's performance in the educational field is marked by the defense of the creation of Regular Rural Schools. The documentary corpus to this research consists of 5 books published by Sud Mennucci and their texts written on the following magazines *Revista do Professor* (1934-1939) and *Educação* (1929-1948). Our theoretical framework consisted on the reading of François Dosse (2009), which understands the biography as an input to the historical analysis from the uniqueness of an individual's life. Pierre Bourdieu (1998) with his analysis of the cultural capital and Roger Chartier (1990, 1991) who has been permitting us to think of the relationship between cultural and social capital as fundamentals of representations. To Sud Mennucci, teachers of urban origin and trained in *Escolas Normais* of the cities were considered unfit to work in rural schools. Graduates in *Escolas Normais Rurais* should play the role of the "apostles" of teaching. Taking upon themselves the mission of disseminators of useful scientific knowledge for the next generation of field workers.

Keywords: Sud Mennucci. Intellectual biography. Training of rural teachers.

RESUMEN LO VIVIDO Y LO CONCEBIDO EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN BRASILEÑA: LA BIOGRAFÍA INTELLECTUAL DE SUD MENNUCCI Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS RURALES.

El objetivo de este artículo es comprender la naturaleza del pensamiento educativo de Sud Mennucci a partir de la construcción de su "biografía intelectual". Su desempeño en el campo educativo está marcado por la defensa de la creación de *Escolas Rurais Normais*. El corpus documental de la investigación está compuesto por 5 libros publicados por Sud Mennucci y sus textos escritos en la *Revista do Professor* (1934-1939) y *Educação* (1929-1948). Nuestro marco teórico consistió en la lectura de François Dosse (2009), quien entiende la biografía como un aporte a la reflexión historiográfica desde la singularidad de la vida de un individuo. Pierre Bourdieu (1998), basa-

do en su análisis del capital cultural y Roger Chartier (1990, 1991) nos han permitido pensar en la relación entre el capital cultural y social como fundamentos de las representaciones. Para Sud Mennucci, los profesores de origen urbano y formados en las escuelas normales de la ciudad no se consideraban aptos para trabajar en las escuelas rurales. Los graduados de las escuelas normales rurales deben desempeñar el papel de “apóstoles” de la educación, asumiendo el papel de difundir el conocimiento útil para el trabajo agrícola.

Palabras clave: Sud Mennucci. Biografía intelectual. Formación del profesorado rural.

Introdução

Certo ou errado, Rousseau não consentiu em separar o seu pensamento e sua individualidade, suas teorias e seu destino pessoal. É preciso tomá-lo tal qual ele se nos oferece, nessa fusão e confusão de existência e ideia. Vemo-nos assim impelidos a analisar a criação literária de Jean-Jacques como se ela representasse um ato imaginário e seu comportamento como uma ficção vivida.

Jean Starobinski (1976, p. 9)

Analisar uma história de vida de um intelectual é acenar para dois caminhos que se estendem no complexo jogo de significações e aprendizagens que fixam a imagem de “si” bem como os encontros e desencontros com o exterior – as circunstâncias históricas, os pertencimentos sociais que ensejaram críticas e propostas de reformas. No entretecer da escrita da biografia realizada pelos pesquisadores da História da Educação e a iluminação dos textos do biografado, múltiplos tempos, sujeitos e espaços ganham novo estatuto, permitindo compreender as permanências e rupturas de questões de ensino e da história da profissão docente. Entre outros pressupostos, nesse trabalho, parte-se da ideia, ou desafio de identificar modos de narrar e por meio das narrações as articulações de processos de autoconhecimento, de formação e de produção

de conhecimentos sobre educação. (MORAES, 2010a, 2010b).

Inaugurando uma especialidade nos estudos educacionais, Sud Mennucci é um personagem histórico que pensou, escreveu e coordenou iniciativas de formação de professores e de modelos de ensino para escolas rurais no Brasil. As incursões de pesquisa que efetuou abarcaram diversas dimensões da sociedade brasileira desde a sua organização em classes e camadas sociais, a histórica e a política na curta e longa duração temporal. Assim, tratou em seus livros a ideia de mundo rural em perspectiva espacial e temporal, destacando as especificidades da natureza, geografia, economia, relações entre o rural e o urbano, problemas sociais, história da educação, história do trabalho e especialmente da escravidão no Brasil. Articulações que continuam sendo feitas, hoje com modernas ferramentas conceituais, produtos de nosso tempo, resultado dos avanços intelectuais para a compreensão desse objeto de estudo.

Atualmente quando abordamos “as escolas situadas no território rural, fazem-se necessários investimentos diversos, na perspectiva de contribuir para a fixação dos sujeitos que habitam o espaço rural, as condições de formação de professores e do trabalho desenvolvido

nas escolas rurais". (SOUZA, 2011, p. 15). Ainda, acompanhando o pesquisador Elizeu Clementino de Souza, os estudos sobre os saberes, lutas, conquistas, reivindicações, construção de identidades e de pertencimentos nessas escolas podem favorecer o enfrentamento de graves problemas que atingem as escolas rurais no Brasil de hoje. Em torno dessas questões Sud Mennucci deixou algumas intuições acerca de conflitos e projetos de Brasil em disputa. Intuições essas, que podem vir a nos ajudar a compreender as tensões contemporâneas em torno das políticas públicas de educação rural.

Sud Mennucci nasceu em Piracicaba no ano de 1892 e faleceu aos 56 anos na cidade de São Paulo após complicações decorrentes da hipertensão. cursou a Escola Complementar de Piracicaba e iniciou o magistério em escolas rurais do interior do estado de São Paulo em 1911. Foi colega de trabalho e concunhado de Manoel Bergström Lourenço Filho em Porto Ferreira que, posteriormente, ficou conhecido pelo seu trabalho em torno da *Escola Nova*.

Participou do censo escolar que fundamentou a Reforma de Sampaio Dória em São Paulo no ano de 1920. Em 1921 foi nomeado Delegado Regional de Ensino de Campinas e um ano depois foi transferido para Piracicaba. Exonerou-se e passou a morar na capital para se dedicar ao cargo de redator do Jornal *O Estado de S. Paulo* (OESP). Em 1927 participou do anteprojeto da Reforma educacional de Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro. Foi membro da Sociedade de Educação de São Paulo (SESP) e vice-presidente da Legião Revolucionária, que apoiou a Revolução de 1930. Ocupou o cargo de Diretor da Instrução Pública por três vezes 24/11/1931 - 24/05/1932, de 05 a 24/08/1933 e entre 1943 a 1945. Participou, em 1930, da criação e organização do Centro do Professorado Paulista (CPP), importante órgão de representação de classe do magistério. Em 1933 se tornou presidente da entidade, cargo no qual

permaneceu até a sua morte em 1948. Também foi diretor da *Revista do Professor* publicada pela entidade. Foi, ainda, membro da Academia Paulista de Letras desde 1929 e do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo a partir de 1937. Atuou como Chefe do Departamento de Publicidade do Ministério da Agricultura em 1939. Em 1946, Macedo Soares, interventor de São Paulo no período, o nomeou para a cadeira de História, Geografia e Sociologia da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade de São Paulo. O Conselho Universitário criticou a nomeação e defendia a realização de concurso para o preenchimento da vaga. O jornal *O Estado de S. Paulo* publicou um texto reprovando a nomeação, pois alegava que Mennucci possuía apenas o diploma de professor primário em Escola Complementar.

Durante sua trajetória profissional defendeu a criação de Escolas Normais Rurais, segundo os ideais do *ruralismo pedagógico*¹. A preocupação com a formação específica de professores para atuarem nas escolas rurais do país está expressa em cinco livros que utilizamos como fontes: *A Crise Brasileira de Educação* (1930), *O que fiz e pretendia fazer* (1932), *Aspectos Piracicabanos da educação rural* (1934), *Pelo sentido ruralista da civilização* (1935) e *Ruralização* (1944). Também expressou essas ideias em textos publicados nas revistas *Educação* e *Revista do Professor* editada pelo CPP. Além dessas publicações utilizamos a biografia produzida por seu neto Ralph Mennucci Giesbrecht.

Sud Mennucci atuou em um período marca-

1 O ruralismo pedagógico foi uma corrente de pensamento que ganhou destaque no cenário educacional brasileiro a partir do final da década de 1920. Fundamentados nas ideias de Alberto Torres, político fluminense, alguns educadores e administradores do ensino se apropriaram em seu ideário pelo qual expressava a importância da agricultura para a economia nacional e a construção de instituições a partir de estudos sobre a realidade brasileira. Sud Mennucci pode ser considerado o principal divulgador das ideias *ruralistas* no campo educacional brasileiro.

do pela introdução da *Escola Nova* no ideário educacional brasileiro. O modelo pedagógico *escolanovista*, que surgiu na Europa e nos Estados Unidos, encontrou no contexto ideológico republicano e no desenvolvimento industrial e urbano brasileiro o espaço propício para a sua divulgação. A escola era vista como regeneradora de um homem considerado ignorante e doente e que vivia as consequências de um passado escravocrata. Para transformar essa realidade, os reformadores do ensino estudaram modelos pedagógicos que poderiam subsidiar a construção de um projeto nacional de ensino, promovendo a elevação moral, cultural e econômica do país. O papel da escola seria o de disseminação das ideias de “moderno”, “civilização” e de “progresso”. (HERSCHMANN; PEREIRA, 1994), (CARVALHO, 2003).

Para Marta Carvalho (2003) a historiografia da educação privilegiou o estudo de intelectuais como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho devido à força de seus discursos pelos quais invocaram a *Escola Nova* como símbolo do “novo” e associaram à ideia de “velho” a tudo o que se referisse à pedagogia “tradicional”². Há pouco interesse da historiografia sobre a atuação de Mennucci na disputa pela organização do sistema de ensino brasileiro.

Investimos, portanto, na construção da sua “biografia intelectual”, conforme elabora Dosse (2009), que reconhece a possibilidade que a biografia dispõe de permitir uma “entrada pela singularidade a fim de chegar à universalidade” e de compreender a natureza do pensamento de um indivíduo e suas transformações, tendo em vista a sua vinculação com o contexto temporal e espacial que lhe dá suporte (p.

406)³. Outro aspecto destacado pelo autor é o de que devemos considerar os modos de apropriação das ideias dos sujeitos biografados, pois constituem “parte integrante da evocação biográfica e fazem sentido para o biógrafo na construção de seu objeto”. (p. 388). Nesse sentido, o “após-morte do biografado torna-se tão significativo quanto seu período de vida, pelos traços que deixa e pelas múltiplas flutuações na consciência coletiva sob todas as formas de expressão”. (p. 405).

Nossa preocupação assenta-se na potencialidade de pensar as ideias de um indivíduo fora de esquemas mecânicos de análise ou que pretendem o culto da vida exemplar. Chartier (1991) critica um modelo de produção biográfica na qual as ideias aparecem deslocadas do contexto histórico. A história social das ideias, para além de modelos de análises mecânicos, privilegia o estudo das relações entre os sistemas de crenças, de valores e de representações de um período com as posições sociais dos indivíduos.

Diante do desafio da produção da biografia intelectual, Bourdieu (1996) problematiza a cumplicidade do pesquisador com seu objeto de estudo e a denomina “ilusão biográfica”, que seria a exposição linear da vida de um indivíduo de forma “coerente”. Schwarcz (2013) alerta para a interpretação de uma vida que elimine as contradições, ambiguidades de suas ações e ideias. Tentamos colocar esses sujeitos nos cenários que construímos a fim de dar-lhes um estatuto que os retire do esquecimento como se nossas pesquisas se justificassem pela importância que creditamos às suas ações, corroborando para representações de uma vida heroica e/ou de sucesso.

Bourdieu (1996) elabora o termo “trajetória de vida” pelo qual a biografia pode ser

2 No livro *A Cultura Brasileira*, Fernando de Azevedo ao reforçar esse discurso revelando a imagem que construía de si como “renovador” do ensino e utilizando-a para sustentar uma memória sobre a atuação dos *escolanovistas*, descaracterizava as disputas pela organização do sistema de ensino entre 1920 e 1930, construindo o que a autora chamou de “território do consenso”. (CARVALHO, 2003).

3 O capítulo do livro *O pensamento da Vida e a vida do Pensamento: biografia intelectual* de François Dosse serviu de referência para a construção dos subtítulos desse texto.

considerada uma “série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente” (p. 189). Os acontecimentos de uma vida “se definem como “colocações e deslocamentos” no espaço social, isto é, mais precisamente nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado”. (BOURDIEU, 1996, p. 190).

Os conceitos de capital cultural e social nos ajudam a pensar a trajetória de vida de Mennucci. O primeiro é formado pelos recursos, competências e saberes que estão disponíveis e são mobilizáveis dentro da cultura dominante. Apresenta-se sob três formas: incorporado que é aquele relacionado ao *habitus* dos indivíduos, ou seja, ligado às tradições e saberes, principalmente, à família e grupos sociais; o objetivado, que se manifesta sob a forma de bens culturais materiais; e o institucionalizado, quando é reconhecido através de avaliações ou títulos. O capital cultural confere determinadas vantagens nas relações de poder e possibilitaria algumas formas de lucro (econômico, cultural, social ou simbólico) e distinção no campo em que o indivíduo atua. (BOURDIEU, 1998).

Já o capital social é a “vinculação a um grupo”. Os indivíduos que formam esse grupo possuem “um conjunto de recursos atuais e potenciais” pelos quais estabelecem uma rede de relações de “interconhecimento e de inter-reconhecimento” que os unem em relações “permanentes e úteis”. As trocas materiais e simbólicas entre os integrantes desse grupo têm origem nas “relações objetivas de proximidade” que acontecem no espaço físico, econômico e social. A instauração e perpetuação dessas trocas supõem “o reconhecimento dessa proximidade”. Desse modo, a quantidade de capital social que alguém possui depende da extensão da rede de relações que ele “pode efetivamente mobilizar e do volume do capital

(econômico, cultural e simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado”. (BOURDIEU, 1998, p. 67).

As posições ocupadas por Mennucci foram na administração do ensino. Miceli (2001) afirma que os intelectuais que atuaram nas décadas de 1920 e 1930 dependiam tanto das posições das famílias em relação à classe dirigente, quanto dos capitais escolar, cultural e social para acessar um cargo público. Há que se considerar, também, que o crescimento da estrutura burocrática do Estado teria exigido que este incorporasse, no caso do ensino, os “educadores profissionais”, privilegiando a sua competência e o saber que possuíam.

Partimos do pressuposto que tanto o capital cultural quanto o social fundamentam e constituem um conjunto de representações que Sud Mennucci mobilizou para fazer valer suas ideias e ações no campo educacional. Para Chartier (1991), as representações são esquemas de classificação construídos pelos indivíduos, os quais produzem sentido à organização social, e são também “as matrizes das práticas construtoras do próprio mundo social” (p. 183). As representações variam conforme os grupos dos quais os indivíduos participam, por isso “estão sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Para Bourdieu (2010) é pelo “trabalho de representação” que os indivíduos constroem esquemas e categorias de percepção do mundo social. Esses esquemas são produtos de lutas simbólicas anteriores historicamente estabelecidas e em disputa. Conhecer o sentido da posição dos indivíduos num campo significaria entender que as visões de mundo são o resultado da incorporação das estruturas objetivas do espaço social e estão colocadas na luta pelo poder de “conservar ou de transformar o

mundo social conservando ou transformando as categorias de percepção desse mundo” (p. 142).

Chartier (1990) ainda ressalta que as representações estão colocadas em concorrência e revelam as disputas pelo poder de dominação: “As lutas de representações tem tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio”. (p. 17). Para impor suas ideias, Mennucci utilizou seus livros e textos publicados nas revistas educacionais do período, os meios legitimados pelo campo (Bourdieu, 2004) na disputa pelo controle do sistema de ensino.

Há que se destacar o papel da imprensa educacional, representadas pelas *Revistas do Professor e Educação* e *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* analisadas neste trabalho. São responsáveis pela construção da hierarquia social do campo, divulgando modelos para a prática docente, sustentados por um discurso que se proclamava científico. (CATANI, BASTOS, 2002; Caspard, Caspard, 2002; Nóvoa, 2002)⁴.

No caso da *Revista do Professor*, editada pelo Centro do Professorado Paulista (CPP), Paula Perin Vicentini (1997) destacou a atuação de Mennucci na direção do impresso. Esta era uma posição estratégica no campo educacional, pois com o prestígio alcançado por sua passagem na Direção do Ensino e como presidente da associação, a utilizou para divulgar as ideias e experiências orientadas segundo as concepções do ruralismo pedagógico, justificando a criação de Escolas Normais Rurais.

Mennucci acompanhou a criação, em 1934, da primeira Escola Normal Rural em Juazeiro

do Norte, no Ceará, sendo patrono da primeira turma. No entanto, apesar da sua participação nas discussões referentes à formação de professores rurais, somente após o seu falecimento é que as Escolas Normais Rurais foram disseminadas pelo país. Por volta dos anos 2000, diversos cursos de formação de professores rurais, em nível de graduação, foram criados em universidades públicas tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Essas propostas surgiram a partir da aproximação das instituições de ensino superior públicas, o governo federal e os estaduais e os movimentos sociais do campo, a fim de atender as demandas de escolarização. Os movimentos sociais, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), desde os anos 1980 tem questionado o currículo e a formação de professores, defendendo um ensino que esteja vinculado à realidade econômica e cultural da população rural, bem como a defesa da formação de um professor militante.

As pesquisas em Educação do Campo, que comportam tais discussões, têm demarcado politicamente uma diferença em relação ao termo Educação Rural. Este aparece vinculado a presença de um Estado de caráter autoritário na organização do currículo e da formação docente, enquanto a Educação do Campo é representada pela participação dos sujeitos do campo, tendo como objetivo a construção de uma escola que respeite os saberes e colabore na construção e afirmação de sua identidade social. (CALDART, 2004; ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011).

Bezerra Neto (2003) apontou, em estudo comparativo, que o MST utiliza estratégias discursivas semelhantes ao ruralismo pedagógico na afirmação do objetivo da escola de fixar o homem do campo e do seu papel no desenvolvimento econômico do país. A partir deste debate proposto pelo autor é interessante pensar

⁴ A consulta à *Revista do Professor* foi realizada no Instituto Educacional Sud Mennucci pertencente ao CPP. A revista *Educação* encontra-se no arquivo *Paulo Bourroul* da Faculdade de Educação da USP.

nas possíveis aproximações e distanciamentos entre a Educação Rural e a Educação do Campo. A produção da biografia intelectual de Sud Mennucci pode ser um dos caminhos pelos quais possamos estabelecer análises sobre as relações entre o vivido e o concebido pelos sujeitos, de modo a colaborar com o debate em torno dos problemas que, historicamente, acompanham a escola rural até a atualidade como, a falta de material didático, de mobiliário adequado às atividades dos docentes e dos alunos, a organização do tempo escolar e do currículo e a formação de professores.

Sud Mennucci na “Atenas Paulista”: entre o capital cultural e o social na construção de representações sobre a educação

No final do século XIX e início do XX, Piracicaba era econômica e politicamente uma das principais cidades do Estado. Enriquecida pela produção cafeeira, de cana-de-açúcar e de algodão, também teve representantes ativos na política, a exemplo de Prudente de Moraes na presidência do país e o Dr. Paulo de Moraes Barros, à frente do Partido Republicano. O clima republicano e as transformações urbanas, como a instalação da energia elétrica, o aumento de automóveis, a instalação de bondes elétricos, que substituíram as carroças e jardineiras que faziam o transporte público, e o crescimento da indústria têxtil, aguçavam o sentimento de progresso entre a população. (ALEXANDRE, 2007).

No que diz respeito à educação também se vivenciava uma sensação de orgulho. Em 1897 foram instalados o primeiro grupo escolar e a Escola Complementar. Em 1912, o jornal *Gazeta de Piracicaba* ressaltava a importância do sistema escolar que possuía 40 unidades de ensino com uma população de 48 mil habitantes, enquanto Campinas detinha 88 mil habitantes

e 64 estabelecimentos escolares. Desde 1902 funcionava a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz. Também existiam estabelecimentos de ensino voltados às práticas comerciais e a escola Livre de Odontologia. (ALEXANDRE, 2007).

Culturalmente, Piracicaba era bastante agitada. O cinema, a apresentação de orquestras musicais em espaços públicos, saraus, conferências, dramatizações, serestas, figuravam no cotidiano da cidade. Lydia Resende, filha de grande produtor de café, organizava eventos abertos à população. Alguns eventos eram patrocinados pelo Partido Republicano, que utilizava a arte para impor um projeto de transformação dos costumes e valores da população, exercendo, desse modo, o seu controle ideológico. O jornalista Silveira Peixoto (1949, p. 26) se referia à cidade como “Atenas Paulista” devido à sua agitada vida cultural.

Sud Mennucci era filho dos imigrantes italianos, Amadeo Mennucci e Tereza Lari Mennucci, que chegaram no Brasil em 1888, acompanhados dos dois filhos. Seu pai fundou uma marmoraria em Piracicaba, na qual dedicou-se à produção de obras funerárias. Também se dedicou à produção artística. Segundo Giesbrecht (s/d), em 1908, teria recebido uma medalha de bronze na Exposição Internacional no Rio de Janeiro por obras que realizou na cidade. (GIESBRECHT, s/d).

Mennucci frequentou o Grupo Escolar Moraes Barros, considerado referência na cidade. Ralph Giesbrecht (s/d) destacou que desde muito cedo Mennucci já aprendera a ler, escrever e realizar operações matemáticas, ressaltando sua habilidade autodidata. Imagem reforçada após o seu falecimento. Mário Cavalcanti afirmava que “Esse é o único título intelectual, o que prova que foi um autodidata autêntico.” (1952, p. 26).

Em 1903, Mennucci iniciou os estudos na Escola Complementar que possuía o curso gi-

nasial e profissional, funcionando como acesso para as escolas superiores e habilitando para o magistério. Tinha o desejo de cursar a Escola Politécnica em São Paulo para formar-se engenheiro-geógrafo. Essa escolha contrariava as expectativas do pai que desejava que o filho cursasse a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz (ESALQ). Ralph Giesbrecht afirma que Mennucci não gostava de Botânica e Agricultura e isso o teria feito escolher a formação para o magistério. (GIESBRECHT, s/d).

Participava da vida cultural de Piracicaba, integrando as apresentações teatrais que tinham motivos religiosos e eram promovidas por Lydia Resende. Sobre o contexto cultural de Piracicaba, o memorialista comentou que Mennucci teria se impressionado ao ver na rua “[...] uma criança de aparência surrada assoberbando a ópera *Ouverture* de Taunhauser. Ele assim o fazia, porque tinha ouvido tocar pelas orquestras de rua” (p. 12). A partir dessas memórias, podemos indicar que as experiências sociais de Sud Mennucci, em Piracicaba, foram marcadas pela ideia de que havia diferença entre aquilo que era considerado cultura “popular” e cultura “erudita”⁵.

Em seu livro *Aspectos Piracicabanos da Educação Rural* (1934a), Mennucci elogiava, tanto as festas populares organizadas pelos negros, quanto às promovidas pelas elites. No entanto, demonstrava a sua adesão à cultura considerada “erudita” quando associava as congadas com características que considerava “selvagens”:

[...] aquelas brilhantes “congadas” que fizeram

5 No livro “O queijo e os vermes”, Carlo Ginzburg, compartilham da ideia de *circularidade* da cultura que anteriormente foi proposta por Mikhail Bakhtin. A partir desse conceito defende a hipótese de que havia um relacionamento circular entre a cultura das classes dominantes e das classes dominadas na Europa pré-industrial. Havia influências recíprocas que se moviam de baixo para cima, assim como, de cima para baixo. Com esse argumento questionava uma tentativa de caracterizar a cultura camponesa como se ela fosse autônoma da cultura das elites.

a ruidosa e incomparável alegria de meninice de nossa geração, [...] em que os homens de côr, rútilos e esplendentes, enfeitados como papagaios reais, a musculatura saliente e retesa a empunhar arcos e flechas que recordavam um tempo ainda mais longínquo, [...] umas dansas barbaras e movimentadas, cheias de feitiço, cheias de ritmos e de alegria selvagem... (MENNУCCI, 1934a, p. 69).

Exaltava os saraus, as serenatas e orquestras que se apresentavam em praça pública e tornavam Piracicaba um local em que “[...] tudo, aqui, convidava ao culto do espírito, à veneração das cousas belas... Tudo era um convite perene e permanente à Beleza”. (p. 73).

Aos dezoito anos começou a lecionar em escolas rurais e conheceu as problemáticas vivenciadas pela população: a falta de transporte e a situação precária das estradas, a falta de energia elétrica e de acesso aos meios de comunicação. Um aspecto muito evidente era a dificuldade dos professores de permanecer no campo devido à falta de moradia próxima à escola. Dora Lince, no romance *O Calvário de uma professora*, comentou sobre uma postura avessa da comunidade em relação aos professores: “No interior, as famílias são retraídas, e pouco propensas a receber em suas casas pessoas desconhecidas, mormente professoras, classe duramente calunniada e desprezada” (DORA LICE, 1982, p. 53). Demonstrava insatisfação em ministrar conteúdos relacionados às atividades agrícolas e de criação de animais: “Sentia a necessidade de um banho de civilização. Gostaria de conviver com pessoas ilustradas, alargar mais o círculo tão estreito onde vivia, ouvir ideias mais elevadas, que não ras-tejasse tanto, e tão somente, pelo capim que a rez engorda” (DORA LICE, 1982, p. 79).

Em episódio de desentendimento com o inspetor de ensino sobre a frequência dos alunos às aulas, Mennucci afirma a “incapacidade” dos administradores do ensino em compreender as necessidades reais da população.

Não culpava os pais pela não frequência dos alunos às aulas, mas a impossibilidade de outro horário de funcionamento da escola quando as crianças precisavam ajudar no trabalho agrícola.

Após participar da reforma curricular da Escola de Aprendizes de Marinheiros ⁶ em Belém, foi nomeado professor substituto efetivo do Grupo Escolar de Porto Ferreira, onde trabalhou com Lourenço Filho e Thales Castanho de Andrade.

Depois de participar da Reforma de Ensino de Sampaio Dória em 1920, foi nomeado Delegado Regional do Ensino em Campinas. Por meio de uma permuta conseguiu voltar à Piracicaba em 1922 onde permaneceu até 1924. Nesse tempo reestruturou o ensino rural, fechando algumas escolas primárias e criou Grupos Escolares em todos os bairros rurais do município. O projeto de reorganização também previa cursos de orientação ruralista aos professores para que estes pudessem organizar os programas de ensino das escolas a partir de estudos sobre o trabalho agrícola. Foi neste contexto que Sud Mennucci alcançou destaque no campo educacional e lançou as bases de suas ideias pelas quais orientou suas ações no sentido da ruralização do ensino.

O pensamento da vida: a “Escola Brasileira” e a formação de professores rurais.

No contexto marcado pela penetração das

⁶ Essa fazia parte de um projeto de modernização do exército e da marinha após os acontecimentos que ficaram conhecidos como Revolta da Chibata, em 1910. O contingente da Marinha era formado por negros que se organizaram para exigir o fim dos castigos corporais. A manutenção de práticas de violência contra os jovens era considerada resquício das práticas escravocratas. As Escolas da Marinha ofereciam a formação elementar e profissional aos alunos. Estes eram de origem negra, geralmente recrutados em orfanatos e de famílias em situação de pobreza. Estavam submetidos a uma rígida disciplina (MARQUES, PANDINI, 2004).

ideias *escolanovistas* no campo educacional, Mennucci foi convidado para se posicionar em relação ao ensino primário e à formação de professores em duas ocasiões: no Inquérito sobre a Instrução Pública que foi organizado por Fernando de Azevedo, em 1926, um dos principais defensores e representantes da *Escola Nova* no Brasil, e por João Augusto de Toledo, em 1929⁷.

Mennucci afirmou que as escolas rurais não estavam organizadas de acordo com as necessidades do trabalho agrícola. Propunha a organização do ensino primário em sete ou oito anos e dividido em curso fundamental e profissional. Os quatro primeiros anos deveriam ser organizados de modo que a Educação Física e a Manual possibilitariam a descoberta das “vocações” dos alunos. Incorporava em seus argumentos a ideia de que “[...] o trabalho manual é, por si mesmo, eminentemente educativo [...]”, desde que promovesse o ensino cívico⁸.

Afirmava que a origem urbana dos professores era um problema para o ensino nas escolas rurais e, por isso não seria capaz de compreender a dinâmica das relações do campo. Resultariam disso os constantes pedidos de remoção para as escolas urbanas, nas quais os docentes encontravam melhores salários e melhores condições de trabalho nas escolas.

⁷ Diana Vidal (2011) destacou o papel da reedição do Inquérito de 1926, em formato de livro intitulado *A educação na encruzilhada* de 1957, na construção de uma memória sobre o campo educacional, servindo para legitimar a autoridade administrativa de Fernando de Azevedo. Para autora, Azevedo tinha o objetivo de realizar a “(re) fundação do novo”, reforçando seu discurso “renovador” presente na obra *A cultura brasileira*. Encomendado pelo *O Estado de S. Paulo* reuniu as opiniões de educadores destacados do sistema de ensino como, Lourenço Filho, Almeida Junior e Renato Jardim. Foi dividido em três partes: O ensino primário e o Normal, Ensino Técnico e Profissional e Ensino Secundário e Superior. Sud Mennucci respondeu as questões relativas ao Ensino Primário e Normal.

⁸ Resposta de Sud Mennucci ao Inquérito de 1926 e reproduzido no livro: AZEVEDO, Fernando de. **A Educação na Encruzilhada**. São Paulo: Melhoramentos, 1957, p. 89

Para Mennucci a escola rural seria o “prêmio” para o “bom” professor, recompensado com o aumento nos seus vencimentos. Criticava a formação em Escolas Normais:

O professor é moço e novato, veio da cidade e não sabe adaptar-se às condições do meio. É mal pago, porque o professor rural é o que menos ganha. Não sabe lecionar aos seus alunos, tão diversos e diferentes daqueles com que fez a prática, na Escola. O governo o abandona, fornecendo-lhe pouco material. Todas essas circunstâncias juntas fazem dele um funcionário medíocre, que está sequioso por se ver livre do “inferno”. (MENNUCCI, resposta ao Inquérito de 1926. Azevedo, 1957, p. 95)

Os docentes de *mentalidade urbanista* seriam responsáveis por divulgar os benefícios e comodidades da vida nas cidades. Ou seja, disseminava entre a população rural a ideia do campo como símbolo do atraso e da cidade como lugar de civilização e progresso:

Fazer o que estamos fazendo, há trinta anos, é alimentar em todos os sentidos o urbanismo, pois os principais panegiristas da vida citadina são justamente os professores novatos, que envenenam, nas classes, as pobres crianças inocentes, pondo-lhes na cabeça fantasiosa a imagem de uma nova Canaã. (MENNUCCI, resposta ao Inquérito de 1926. Azevedo, 1957, p. 96).

Nesse sentido, fazia críticas ao movimento da *Escola Nova* e sua influência na formação do magistério. Ao se referir às ideias *escolanovistas* como uma “febre”, produzia a sua imagem como o sinal de uma doença que invadia o sistema de ensino brasileiro sem que fosse objeto de análise:

É uma luta geral espalhada pelos quatro cantos do globo e que assumiu os caracteres indispensáveis de universalidade para tirá-las do campo da mera revolta e fazer entrar no terreno de franca revolução. Começou a aproximadamente trinta anos e ainda que os progressos da ideia nova, nos dois primeiros decênios não fossem proporcionais aos esforços, do fim da guerra para cá, logrou ela contagiar de febre inovadora

milhares de espírito da elite. (MENNUCCI, 1929, p. 107).

Em 1930, o então Inspetor Geral do Ensino de São Paulo João Augusto de Toledo, organizou um inquérito cuja problemática central foi a formação e a fixação do professor rural, considerando a construção de Escolas Normais Rurais⁹. Sud Mennucci considerava que o objetivo da escola rural seria ensinar conhecimentos úteis para o trabalho no campo, a partir da construção de uma mentalidade que valorizasse a vida rural. A escola passou a ser considerada, portanto, um instrumento potencial para a superação dos problemas econômicos e de distribuição de mão-de-obra no campo, sob a justificativa ideológica de que a riqueza do país advinha da produção agrícola e que o homem rural era símbolo da nacionalidade.

Os docentes deveriam possuir origem rural, receberiam conhecimentos em agricultura e higiene, sob a justificativa de que estariam aptos a desenvolver em seus alunos o amor ao trabalho e à vida no campo. O papel da escola seria incentivar a fixação do homem rural em seu meio, contribuindo com o seu trabalho para a elevação econômica do país. Sud Mennucci passou a atribuir ao professor a representação de “apóstolo”, pois seria um disseminador de conhecimentos úteis para o trabalho e da retirada da população rural do estado de pobreza e da ignorância.

9 João de Toledo explicou na apresentação do Inquérito, publicado na revista *Educação*, que inspirado no trabalho de relator sobre o mesmo tema na 4ª Conferência de Educação, que seria realizada em Pernambuco no mês de setembro do mesmo ano, procurou conhecer a opinião do professorado paulista a partir dos seus “expoentes” mais autorizados. Responderam ao inquérito inspetores escolares, diretores de escolas e Sud Mennucci. Indagava se essas escolas deveriam ser instaladas no campo ou na cidade, como seriam organizados os programas de ensino, quais materiais didáticos deveriam possuir para que combatesse o “urbanismo” no ensino, o critério para a seleção de professores que lecionariam nos cursos e as vantagens que deveriam ser concedidas aos professores formados nesses cursos para que se fixassem no campo.

No livro *A Crise Brasileira de Educação* (1934b), fundamentou a partir de argumentos históricos e sociológicos a criação de Escolas Normais Rurais. Destacamos que o projeto de formação diferenciada dos professores rurais subsidiaria o que denominou de “Escola Brasileira”, um modelo escolar que seria construído em oposição à *Escola Nova*, tendo como suporte sólidos conhecimentos sobre a economia e a psicologia da sociedade brasileira que, para Mennucci, era predominantemente rural. A ideia de “vocação agrícola” do país serviu de base para a reforma de ensino elaborada por Mennucci no Decreto nº 5.335 de 07 de janeiro de 1932, ano em que ocupou o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo. A partir dos pressupostos de Émile Durkheim, de que os modelos pedagógicos deveriam “socializar a criança”, Mennucci apontou para a existência de um descompasso entre a escola, o modelo pedagógico *escolanovista* e a realidade rural brasileira para formar um nativo “típico”:

[...] um nativo típico, capaz de ser reconhecido, pelo modo de agir, pelo modo de pensar, pelo modo particular de sentir, como membro de um determinado povo num momento histórico determinado. [...] deve classifica-lo pertencendo a uma espécie inconfundível. Uma raça bem constituída se revela até nos traços fisionômicos e nós podemos sempre decidir, pela simples inspeção visual, a que nacionalidade conhecida pertence um indivíduo desconhecido. (MENNUCCI, 1934b, p. 96)

Para Mennucci o pouco interesse para os investimentos da administração pública na construção de escolas rurais partia de um preconceito em relação ao trabalho na agricultura, que era associado ao negro escravizado. A “elite brasileira” teria tratado o negro como “besta de carga” e não se preocupou em oferecer algum tipo de especialização para o trabalho. Teria sido a falta de mão-de-obra nas grandes fazendas e o processo migratório para as cidades que despertaram os administrado-

res para o reconhecimento de que a escola rural não promovia a socialização dos indivíduos ao meio. Exaltou o trabalho agrícola como a fonte da riqueza do mundo:

Hávamos criado no espírito das classes menos cultas, e que constituem, em toda a parte, o cerne das nacionalidades, o horror pelas atividades mais rendosas e nas quais se baseia, invariavelmente, a riqueza do mundo. Desmoralizando e mesmo ridicularizando, no seio das camadas populares, as virtudes supremas do trabalho, atingimos em cheio, nos seus centros vitais, o patrimônio da economia brasileira, deshonrando-lhe as fontes de produção. (MENNUCCI, 1934b, p. 43-44).

A questão escravocrata pode ser considerada central em sua análise, pois a rejeição ao trabalho agrícola teria constituído a mentalidade da população e a consequência direta disso seria o pouco interesse da administração pública na construção de escolas rurais. Mennucci afirmou que a condição racial e social do negro explicaria o pouco investimento na construção de escolas públicas rurais, pois o escravo, na concepção dos políticos e reformadores do ensino, seria um “[...] animal desprezível, [...], indigno, portanto, de receber educação e de gozar de maiores cuidados que os estritamente indispensáveis à sua vida vegetativa”. (MENNUCCI, 1934b, p. 123)¹⁰.

O resultado disso teria sido a construção de “[...] “escolas da cidade” implantadas ou

¹⁰ No entanto, não é possível afirmar que Mennucci se posicionava sobre a educação da população negra do ponto de vista da sua emancipação social. A historiografia da educação, principalmente autores como Zeila de Brito F. Demartini (1989), Célia Maria Marinho de Azevedo, Kátia de Queiróz Mattoso, estas últimas citadas por Fonseca (2002a; 2002b), têm esclarecido que as propostas educacionais originárias do debate a educação dos negros tinham uma perspectiva civilizatória da sociedade brasileira. Logo, foram organizadas tendo em vista disciplinar o negro considerado subversivo e para manter a hierarquia das relações sociais escravistas estabelecidas. Nesse sentido, oferecer uma escola que preparasse o negro para o trabalho e, especialmente o agrícola, foi o meio encontrado para que se mantivesse a estrutura de dominação sob a perspectiva da cor da pele e a manutenção do poder econômico dos proprietários de escravos.

enxertadas à força em núcleos rurais” (MENNУCCI, 1934b, p. 71). As escolas estruturadas segundo referenciais urbanos e industriais estimulavam a saída do “caipira” em busca melhores condições nas cidades:

[...] envenenavam a alma dos filhos dos nossos lavradores, criando-lhe no íntimo a enganosa e perigosa imagem da cidade. O alfabeto, em vez de ser um auxiliar, um amparo, um sustentador da lavoura, virou um tóxico poderosíssimo e violento. Põe na cabeça da juventude aldeã o desejo louco de aprender para se libertar do fardo agrícola. (MENNУCCI, 1934b, p. 70-71).

Em relação às condições econômicas da população rural, considerava que era preciso facilitar o acesso da população rural à propriedade. Dizia que uma estrutura fundiária desigual, na qual muitos não possuíam a propriedade da terra, também prejudicava a permanência do indivíduo no campo. A solução seria uma distribuição de terra, mas que não seguisse o modelo da Revolução Russa.

O êxodo dos campos prende-se, em última análise, à dificuldade de obter a posse de terra. Só ela seria capaz de anular as consequências do estado da alma do nosso lavrador, que sente no amago de sua personalidade, bem no fundo de sua psique, os resíduos da velha prevenção contra as fainas da lavoura, remanescentes seculares daquele conceito infamante do amanho da terra, quando ela era trabalhada unicamente pelo escravo. (MENNУCCI, 1934b, p. 102).

A construção de Escolas Normais Rurais teria o objetivo de formar professores com conhecimento e mentalidade diferenciada, pelos quais atuaria com o objetivo de despertar no homem rural o “amor” pelo trabalho agrícola:

Formar um profissional entendido de agricultura, formar um professor que seja ao mesmo tempo um enfermeiro, formar um mestre que entre para o campo com a convicção inabalável de que precisa ser ali um incentivador de progresso, seja qual for o atraso, a desconfiança e a hostilidade do meio. (MENNУCCI, 1934b, p. 131).

Os conhecimentos em agricultura e medicina são adicionados à formação do professor primário para ter consciência da importância do trabalho agrícola para a economia e para a construção de hábitos de higiene nas populações rurais. No entanto, afirmava que os professores rurais não precisavam ser profissionais de alta cultura e sim que fossem observadores “argutos e não cientistas”. Não precisava fornecer-lhes a educação dos “[...] homens superiores que deduzem regras, descobrem relações inéditas, formulam hipóteses audazes e implantam conceitos que revolucionam a ciência, e, portanto, a vida. [...]. Há os dirigentes e há os executores”. (MENNУCCI, 1934b, p. 163).

Sugeriu a criação da Inspeção Técnica do Ensino Rural que ajudaria a oferecer um sentimento ruralista ao ensino. Nela, trabalhariam um inspetor-médico, outro inspetor-agrônomo e um inspetor-escolar os quais seriam responsáveis por fiscalizar e oferecer apoio pedagógico ao trabalho docente.

E se esse professorado sai das normais, novato, bisonho, de tipo geralmente medíocre, que tal é a regra humana, precisa, para dar conta de sua tarefa, de orientação segura e contínua. Quem lhe dará? A resposta é uma só: a assistência técnica, isto é, os assistentes, os delegados e os inspetores. E como se fará essa assistência, essa orientação do corpo técnico? Pelas visitas amígdadas e demoradas. (MENNУCCI, 1932, p. 27).

Sua reforma previa o aumento salarial progressivo e automático dos docentes de acordo com o tempo de exercício. A nova tabela de vencimentos foi questionada, pois reduzia o salário de alguns professores que tinham muito tempo de exercício da profissão. Mennucci afirmava que reclamações eram das professoras que tinham sido dispensadas por ele quando assumiu a Direção do Ensino e que tinham sido contratadas na gestão de Lourenço Filho. Destacava que tinha feito uma consulta

aos filiados do CPP e que 86% dos professores aprovavam as mudanças para estimular a sua permanência nas escolas rurais.

Visava também a correção de vários erros e falas da nossa organização administrativa. A tabela tinha e tem uma incontestável finalidade social, tentava, pela equiparação dos vencimentos, dentro de um mesmo período de vida dos funcionários, fixá-lo ao seu meio e a sua escola, evitando essa malfadada peregrinação dos mestres-escolas pelo território do Estado, atrás de hipotéticas vantagens pecuniárias. (MENNUCCI, 1932, p. 63)

Além disso, ressaltava que era preciso diminuir a interferência dos políticos locais na nomeação dos professores. Explicava que a remoção de aproximadamente 800 professores que lecionavam em escolas rurais para as novas vagas que tinham sido criadas nas escolas da capital paulista pretendia realizar esse intento.

Não tenho a menor alegria em tomar ciência dessa situação, mas conforta-me, ter uma repartição pública confirmando como legítima, minha atitude de 1932. Tinha mil razões para trazer, como trouxe, as 8 centenas de professores que estavam sobrando nos grupos escolares do interior, para virem acudir o abandono em que haviam ficado as dezenas de milhares de crianças da capital. (MENNUCCI, 1937, p. 02)

Recebeu críticas que o acusavam de ter deixado as escolas rurais sem professores. Em resposta, afirmou que havia um número de professores suficiente formado nas Escolas Normais do interior que tinham melhores possibilidades, devido à sua proximidade com o contexto rural, de assumir as vagas remanescentes nas escolas primárias rurais e grupos escolares e imprimir um sentido ruralista ao ensino.

No seu pronunciamento, na ocasião da formatura das normalistas da cidade de Mirasol, cidade do interior de São Paulo, é possível verificar essa expectativa. Afirmava que o campo era um lugar de *trevas* habitado por um povo

que ainda não teria descoberto o valor da educação. De outro lado, destacou o *espírito de iniciativa* do paulista e do seu esforço para se tornar uma “civilização”. A imagem de um povo inculto serviu à representação do professor como “bandeirante”. O professor, nesse sentido, desbravaria o campo e se encarregaria por elevar a cultura do povo em “prol da civilização”.

Porque quando tudo, em vosso redor, só se dispunha ao trabalho para tentar fortuna, ereis vós os que empunhaveis, varonis e ousados, o facho da civilização. E conclamando ao norte, a oeste, para o lado das selvas ainda dormidas, vosso grito de guerra, dessa guerra incruenta, levantaste tão alto o luzeiro simbólico para que de todos os lados se lhe visse o esplendido claro. (MENNUCCI, 1934, p. 02).

Em 1933, pelo Decreto n.º 6.046 de 19 de agosto, Mennucci criava a Escola Normal Rural de Piracicaba e mais três estabelecimentos desse tipo que seriam distribuídos no interior do Estado. Funcionaria um curso complementar com duração de três anos e o curso normal de quatro anos. O primeiro possuiria as seguintes cadeiras: Português, Francês, Matemática, Geografia e História do Brasil, Ciências Físicas e Naturais, Agricultura Prática, Desenho, Música e Educação Física. Já o curso normal além das disciplinas que compunham o curso complementar, exceto Ciências Naturais e História do Brasil, possuiria: Química; Geografia Econômica; História da Civilização; Psicologia, Pedagogia e Didática; Tecnologia agrícola; Zootecnia; Agricultura Geral; Agricultura Especial; Botânica; Economia Rural; Higiene, Puericultura e Profilaxia Rural.

A nomeação dos docentes para as cadeiras ficaria a cargo do Governo e teriam os mesmos direitos dos professores de Escolas Normais do interior de São Paulo. As cadeiras de Física, Química, Botânica, Tecnologia, Zootecnia, Agricultura Geral e Especial e Economia Rural seriam ocupadas através de concurso. Já a sele-

ção dos alunos ocorreria através de uma prova composta por conteúdo das disciplinas do curso complementar, acrescido de um questionário que apontasse a “vocação” do candidato para o magistério no campo, não importando se sua origem fosse urbana. Para a prática do curso, previa-se a construção nos grupos escolares anexos que funcionariam como escolas de aplicação. As Escolas Normais Rurais poderiam, ainda, ter duas a quatro escolas vocacionais para que os normalistas realizassem atividades práticas.

Para as disciplinas de higiene e de agricultura sugeria que fossem destinadas à médicos e agrônomos, pois acreditava que “[...] não haveria de ser difícil de encontrar entre esses dois núcleos de especialistas, os autodidatas que se transformem nos hábeis professores necessários”. (MENNUCCI, 1934b, p. 159).

Para as demais cadeiras, a exemplo de Sociologia da Educação, recomendava que o professor tivesse comprometimento com a proposta ruralista. Outra iniciativa que chama atenção seria a construção em todos os grupos escolares da “Horta no Lar”, um programa que objetivava despertar nas crianças o “gosto e o respeito pelas fainas agrícolas”. (MENNUCCI, 1932, p. 142). No entanto, o decreto de Mennucci não pôde funcionar por não possuir financiamento disponível para o seu custeio. Juazeiro do Norte, Ceará, foi o local da criação da primeira Escola Normal Rural do país, seguida por experiências em outros Estados que funcionaram até a década de 1970.

Em 1944, período que desponta o desenvolvimentismo industrial no país, Mennucci publicou o livro *Ruralização*, no qual dá continuidade às suas ideias ruralistas e apresenta diferentes modelos internacionais de ruralização do ensino. O livro é publicado no contexto da 2ª Guerra Mundial e de uma crise da produção agrícola decorrente da guerra, que afetou o Brasil. A crise também afetou a indústria

que, entre 1939 a 1943, conheceu uma queda na produção. Diversos investimentos em infraestrutura e de modernização da produção industrial e agrícola foram realizados visando a sua recuperação. O objetivo era dinamizar a produção a partir da diversificação de produtos. O interesse do governo federal passou a ser o de buscar um equilíbrio entre as duas forças produtivas. (FAUSTO, 1995).

Tendo em vista esse contexto de crise industrial, Mennucci reafirmava que a diferenciação do ensino entre as escolas rurais e urbanas estava sustentada em uma compreensão de que o Brasil era um país de característica agrícola e não industrial. Ressaltava a importância do campo como o local mais importante para a sociedade, pois seria dele que advinha o sustento das cidades. Estas teriam um papel secundário na economia: “Alí [nas cidades] não há a criação de produtos básicos, primários para a alimentação, pois elas funcionam como simples modificadoras de produtos e como empórios de canalização e de distribuição”. (MENNUCCI, 1944, p. 11).

As ideias ruralistas de Mennucci ganharam a força necessária dentro do contexto desenvolvimentista e de crise na produção agrícola. Projetos de Extensão Rural e Escolas Normais Rurais funcionaram a fim de oferecer orientação profissional à população rural. Mennucci ocupou o cargo de Diretor de Propaganda da Secretaria de Agricultura. Nesse período enviou seus livros para diversas autoridades políticas e da administração do ensino com objetivo de divulgar suas ideias ruralistas.

A vida do pensamento: as apropriações das ideias ruralistas de Sud Mennucci no campo educacional (1949-1956)

Para acompanhar as apropriações das ideias de Mennucci sobre a escola rural e a forma-

ção de professores utilizamos como fontes as revistas *Educação*, *Revista do Professor* e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Referenciamos nossa investigação no “paradigma indiciário” estudado pelo historiador Carlo Ginzburg¹¹. Além de identificar o nome de Mennucci nas referências dos textos publicados, nos atentamos para a utilização de termos como, *ruralismo*, *ruralista* e *missão* para se referir ao trabalho do professor rural.

Na *Revista do Professor*, destacamos Arnaldo Laurindo e Oscar Augusto Guelli, que foram integrantes do Conselho Diretor (CPP). O texto publicado na revista *Educação* é de autoria de Noêmia Saraiva de Matos Cruz que, em 1951, ocupava o cargo de Inspetora Geral do Ensino Rural em São Paulo. Noêmia foi uma interlocutora de Mennucci e dirigiu a experiência de criação de um Clube de Trabalho no Grupo Escolar Rural do Butantã, inspirada no *ruralismo pedagógico*.

Mennucci e Lourenço Filho tiveram a amizade abalada após o primeiro substituir Lourenço na Direção do Ensino paulista. Mennucci dispensou um grupo de professoras contratadas por Lourenço para disseminar o *escolanovismo* nas escolas. Após o falecimento de Mennucci, Lourenço tratou especificamente sobre a formação de professores rurais. Ressaltava a necessidade de cursos específicos para os professores que atuavam no campo, todavia questionava a aprendizagem de técnicas agrícolas pelos docentes. Ao analisar a experiência da Escola Normal de Juazeiro do Norte (1934) afirmava que teria sido resultado dessa compreensão e que desse marco teria se constituído

do um “movimento de *ruralização do ensino*”. Em nota de rodapé, Lourenço Filho citou Mennucci como um dos principais disseminadores do ruralismo: “Essa ideia tinha sido exposta, aliás, já no começo do século por pensadores sociais tais como Silvio Romero e Alberto Tôrres. Deram-lhe maior eco o sanitarista Belizário Pena e o educador Sud Mennucci”. (FILHO, 1953, p. 66).

Para o enfrentamento da organização do trabalho no campo, Lourenço Filho apresentava posição semelhante à de Sud Mennucci defendida no livro *Crise Brasileira de Educação* e propunha uma “reforma do regime agrário; desenvolvimento não só dos serviços de fomento da produção agrícola como de distribuição de crédito, melhorias das vias de comunicação e serviços de assistência [...]”. (1953, p. 66).

Diferente de Sud Mennucci, que afirmava a existência de uma mentalidade urbanista do professor e que o levava a fazer uma propaganda do conforto das cidades aos alunos, estimulando o êxodo rural, Angela Soderou Pousa atribuiu à uma incapacidade mental do homem rural a necessidade de oferecer-lhe um ensino direcionado para o trabalho na agricultura. Parabenizava o Estado de São Paulo por realizar concurso diferenciado para a atribuição de aula em escolas rurais e urbanas. Nesse sentido, “[...] os esforços de Alberto Tôrres, Luiz Pereira Barreto e Sud Mennucci não foram em vão, e que o problema já se faz sentir de modo efetivo. Os professores rurais terão de ser educados em escolas especializadas, onde estudarão profundamente o meio rural”. Pousa afirmava que o país tinha uma “vocaçãõ agrícola” e que era justa “[...] a multiplicação de escolas para a formação de professores especializados em ruralismo num país eminentemente agrícola como é o Brasil” (POUSA, 1953, p. 17).

Noêmia Saraiva de Matos Cruz concebia que a escola deveria ensinar práticas agrícolas para que os alunos pudessem utilizar em seu coti-

11 Ginzburg (1990), analisa os métodos de investigação utilizados por Freud, pelo crítico de arte Gionani Morelli e do personagem Sherlock Holmes do escritor Arthur Conan Doyle e situa o surgimento do paradigma indiciário no final do século XIX. Nos três casos, eram utilizados os sintomas, signos e evidências para elaborar uma interpretação sobre o objeto de estudo.

diano, pois a população do campo não viveria do trabalho intelectual e, sim, “[...] do trabalho de suas mãos. Procurará recursos na agricultura, na pecuária, na indústria extrativa, nas artes manuais campesinas, etc”. (CRUZ, 1951, p. 20). Pautava suas ideias no Projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional que definiu o objetivo dos programas escolares da escola primária: “abrangerá práticas elementares de iniciação no trabalho, adequadas ao meio, à idade e ao sexo, de forma que desenvolvam a habilidade manual, satisfação a tendência infantil para a atividade e ponham a criança em contato direto com a natureza e a realidade econômica e social”. (CRUZ, 1951, p. 20).

Oscar Augusto Guelli, que participava do Conselho Diretor do CPP, também defendia o perfil da profissão como “missão” quando tratou sobre o saneamento das zonas rurais. Afirmava que, em algumas fazendas, a situação das moradias e os hábitos de higiene da população rural no início da década de 1950 eram precários e atribuía ao professor primário a “missão” de elevar a saúde das comunidades. Comentou que os porcos, galinhas, cães e gatos doentes tinham acesso aos cômodos das casas. Por não haver instalações sanitárias e terem o costume de andarem descalços, a população rural contraía diversas doenças causadas por parasitas. Tinham também o hábito de guardarem alguns alimentos recentemente colhidos em casa que atraíam ratos. Não havia tratamento de água. Isso aumentava o número de doenças.

Com o espírito diante deste quadro de horror, o professor que preza a sua augusta missão, que compreende o quase divino da sua nobilíssima carreira, que sente em seu peito um sã patriotismo, não cruzará jamais os braços diante de tanto sofrimento e tanta ignorância, [...]”. (1952, p. 02).

De modo geral, as apropriações das ideias ruralistas de Sud Mennucci acerca da adequa-

ção do currículo aos conhecimentos relativos ao trabalho agrícola, da representação do abandono da população rural pelo poder público, da não adequação do professor ao meio, da “missão” da profissão, que se aproximava da ideia de “apostolado”, são subsidiadas pela atuação política do CPP e o contexto de crise econômica da produção agrícola e do incentivo governamental à industrialização. A partir do engajamento desses autores, decorrente de sua posição na hierarquia do campo educacional, afirmaram as interpretações pessoais sobre a organização da escola e da formação do magistério rural.

Considerações finais

A produção de uma biografia intelectual de Sud Mennucci, na perspectiva de François Dosse (2009), favoreceu a nossa aproximação ao seu pensamento educacional ruralista. Tentamos compreender - a partir da relação entre as hipóteses levantadas sobre suas experiências pessoais e trajetória escolar, a análise de sua produção escrita e do contexto histórico e educacional do período; como elaborou uma proposta de *ruralização* do ensino paulista, cujo fundamento seria a diferenciação entre a formação dos professores urbanos e rurais. Os conceitos de capital cultural (BOURDIEU, 1998) e de representações (CHARTIER, 1990, 1991) permitiram analisar de que modo Mennucci mobilizou suas experiências de vida e leituras, para construir uma interpretação sobre a história da educação e da profissão docente pela qual justificava a construção de um sistema nacional de ensino que denominou de “Escola Brasileira”.

Mennucci preconizava que a escola rural oferecesse além da alfabetização, conhecimentos sobre agricultura e técnicas de produção. Mobilizou uma interpretação histórica que produziu uma representação do homem

rural na qual ele aparece abandonado pela administração política e do ensino. Essa representação era justificada pela existência de uma “mentalidade urbana”, que valorizava a vida nas cidades e a associava à ideia de civilização e de progresso. O agravamento dessa realidade ocorria quando o trabalho no campo era associado ao negro e sua condição de escravizado. Disso resultaria a sua condição de marginal quanto ao atendimento escolar.

A representação da “inadequação” do professor serviu à elaboração do projeto de construção das Escolas Normais Rurais. Mennucci atribuiu ao professor rural a condição de “apostolado”. Desempenharia papel fundamental na organização do trabalho agrícola e campanhas de higiene e saúde. Contribuiria, também, para a construção do sentimento de nacionalidade. O perfil do “professor apóstolo” confere com suas expectativas à indicação para a o cargo de Diretor do Ensino. Um discurso nacionalista que exaltava o papel da escola e do professor primário na elevação econômica do país no contexto de crise mundial poderia ter um efeito positivo nas elites agrárias e urbanas e do governo federal, que vivenciavam a falta de mão-de-obra nas suas fazendas, o inchaço das cidades e o aumento dos problemas sociais.

O ensino rural e a formação dos professores foram objetos de disputa entre aqueles que reivindicavam para si a competência da administração do ensino. A partir de suas representações sociais sobre a escola, a população e o professor rural, os administradores organizaram propostas de sistematização dos programas escolares e da formação do magistério, visando à eficiência do ensino, segundo os ideais de civilização e progresso econômico, e legitimar suas posições na hierarquia do campo educacional. Representações, portanto, construídas segundo perspectivas diferenciadas que ora reconheciam uma superioridade do urbano sobre o rural e ora, como no caso de

Sud Mennucci, defendia a “vocação agrícola” do país e se esforçava para afirmar o homem rural como símbolo da nacionalidade.

A análise da produção bibliográfica de Sud Mennucci, sua biografia intelectual, leituras e apropriações pelo campo educacional mostram a relevância dos estudos sobre memória e história, realçam os velhos narradores, portadores e transmissores de saberes da experiência, os quais ainda têm algo a sugerir ao tempo presente.

Fontes consultadas

MENNUCCI, Sud. **O que fiz e pretendia fazer**. São Paulo: Editora Piratininga, 1932.

_____. **Aspectos Piracicabanos do ensino rural**. São Paulo: Empreza Gráfica da Revista dos Tribunais, 1934a.

_____. **A Crise Brasileira de Educação**. 2ª ed. São Paulo: Editora Piratininga, 1934b.

_____. **Pelo Sentido Ruralista da Civilização: subsídios para a história do ensino rural no Estado de São Paulo**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1935.

_____. **Ruralização**. São Paulo: Imprensa Oficial, 1944.

Referências

ALEXANDRE, Fernando Luiz. **Literatura e educação na memória de uma cidade: um olhar sobre Thales Castanhos de Andrade**. 2007, 230 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Fernando de. **A Educação na Encruzilhada**. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003, 233 fl., Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 183-191.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Escritos de educação**. 9ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

_____. **O poder simbólico**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista, SP: EDUSP, 2003.

CATANI, Denice Barbara; **BASTOS**, Maria Helena Câmara. Apresentação. In: **Educação em Revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002, p. 05-10.

CASPARD, Pierre; CASPARD, Penélope. Imprensa Pedagógica e Formação Contínua de Professores Primários (1815-1939). In: CATANI, Denice Barbara; **BASTOS**, Maria Helena Câmara. **Educação em Revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002, p. 33-46.

CAVALCANTI, Mário. Sud, o mestre. **Revista do Professor**. São Paulo: Centro do Professorado Paulista, nº 13, Ano X, p. 25-27, agosto, 1952.

CHARTIER, Roger. **História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

_____. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. Revista do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. São Paulo, no. 11, vol. 05, p. 173-190, Jan./Abr, 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n11/v5n11a10.pdf>. Acessado em: 08 jun. 2019.

CRUZ, Noêmia Saraiva de Matos. Educação Rural.

Revista Educação. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Vol. XXXVII, nº 60 e 61, p. 19-20, Setembro/dezembro, 1951.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. O coronelismo e a educação na 1ª República. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, n. 34. p. 44-74, dez., 1989.

DORA LICE. **O Calvário de uma Professora**. São Paulo: Estabelecimento Gráfico Irmãos Ferraz, 1927.

DOSSE, François. **O Desafio Biográfico**: escrever uma vida. São Paulo: EDUSP, 2009.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2ª Ed. São Paulo: EDUSP, 1995.

FILHO, Lourenço. A preparação de pessoal docente para as escolas primárias rurais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, nº 52, Vol. XX, p. 61- 104, Outubro/dezembro, 1953.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A Educação dos Negros**: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2002a.

_____. A Educação dos Negros: um desafio para a análise historiográfica. **Revista Brasileira de História da Educação**. Dossiê: negros e a educação. São Paulo, Universidade de São Paulo. nº 4, p. 123-144, jul/dez, 2002b. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38725/20254>. Acessado em: 05 jul. 2019.

GIESBRECHT, Ralph Mennucci. **Sud Mennucci**: lembranças de Piracicaba. São Paulo: Imprensa Oficial, (s/d).

GINZBURG, Carlo. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário” In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 143-179.

_____. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GUELLI, Oscar Augusto. O saneamento da zona rural: um serviço que o professor pode prestar. **Revista do Professor**. São Paulo: Centro do Professorado Paulista, nº 13, Ano X, p. 09-10, agosto, 1952.

HERSCHAMNN, Micael Maiolino; PEREIRA, Carlos Alberto Messenger. O imaginário moderno no Brasil. In: HERSCHAMNN, Micael Maiolino; PEREIRA, Carlos Alberto Messenger. **A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 09-42.

MENNUCCI, Sud. A literatura escolar e a escola activa. **Educação**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Vol VII, n. 01-02, p. 106-114, Abr/Jun, 1929.

_____. Escola Normal de Mirasol. **Revista do Professor**. São Paulo: Centro do Professorado Paulista, nº 02, Ano I, p. 02-03, março/1934.

_____. A situação escolar da capital. **Revista do Professor**. São Paulo: Centro do Professorado Paulista, nº19, Ano IV, p.01-02, maio/1937.

MARQUES, Vera Regina Beltrão; PANDINI, Sílvia. Feios, sujos e malvados: os aprendizes marinheiros no Paraná oitocentista. **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, n.º 08, p.85-104, jul/dez, 2004. Disponível em: <https://www.rbheold.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/199>. Acessado em: 01 jul. 2019.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

MORAES, Dislane Zerbinatti. Apresentação. In: MORAES, Dislane Zerbinatti; LUGLI, Rosário Silvana Genta (orgas.) **Docência, pesquisa e aprendizagem: (Auto)biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a. p. 11-17.

MORAES, Dislane Zerbinatti. Fontes (auto) biográficas na pesquisa em educação: “um relógio solar histórico-sociológico”. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgas.) **Modos de narrar a vida: cinema, fotografia, literatura e educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010b. p. 113-137.

NÓVOA, António. A Imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Barbara; **BASTOS**, Maria Helena Câmara. **Educação em Revista: a imprensa periódica**

e a história da educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002. p. 11- 32.

PEIXOTO, Silveira. Leo Vaz e Sud. **Revista do Professor**. São Paulo: Centro do Professorado Paulista, nº 01, Ano VI, p. 26-27, maio, 1949.

POUSA, Angela Sodero. A propósito da educação em meio rural. **Revista do Professor**. São Paulo: Centro do Professorado Paulista, nº 16, Ano XI, p. 16-19, maio, 1953.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. A biografia como gênero e problema. **História Social: Dossiê História e Biografia**. Revista dos pós-graduandos em história, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP: n. 24, p. 51-73, Janeiro/junho 2013. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/1577/1083>. Acessado em: 04 jun. 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Apresentação: Educação e ruralidades: olhares cruzados sobre ruralidades contemporâneas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Universidade do Estado da Bahia: Departamento de Educação. Salvador, v.20, n.36, p. 15-18, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/379/326>. Acessado em: 03 fev. 2020.

STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jaques Rousseau: la transparence et l'obstacle**. Paris: Tel, Gallimard, 1976.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 23, n.45, p. 37-70, julho, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v23n45/16520.pdf>. Acessado: 05 jun. 2019.

VICENTINI, Paula Perin. **Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): profissão docente e organização do magistério (1930 - 1964)**. 1997, 196 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

Recebido em: 30.09.2019

Aprovado em: 20.12.2019

Fernando Henrique Tisque dos Santos é docente do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Doutor e mestre em educação pela Universidade de São Paulo. Licenciado em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: fernandotisque@ufrb.edu.br

Dislane Zerbinatti Moraes é docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestre em Educação e Doutora em Letras pela USP com pós-doutorado na Universidade de Lisboa. Coordenadora do LIHED/FEUSP: Grupo de Pesquisa: Literatura, História e Educação: faces do ensino e da pesquisa sobre formação e profissão docente. E-mail: dzmoraes@usp.br

NARRATIVAS DE VIAGEM NOS ESCRITOS DE UM EDUCADOR VIAJANTE – ANÍSIO TEIXEIRA: MEMÓRIAS, FORMAÇÃO, MODELOS DE EDUCAÇÃO E SABERES

■ SILMARA DE FATIMA CARDOSO

<https://orcid.org/0000-0001-7989-4913>

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

RESUMO

O presente artigo tem por pretensão analisar as narrativas e representações de um modelo educacional considerado como ideal na escrita de viagem de Anísio Teixeira, e procurar compreender como Anísio se apropriou desse modelo colocando-o em prática no seu percurso pela educação pública. Para tanto, utilizo como fonte de estudo dois diários e um relatório que foram produtos de suas viagens à Europa em 1925 e aos Estados Unidos em 1927, que tinham como propósitos conhecer e estudar modelos pedagógicos e práticas educativas consideradas inovadoras. Este trabalho pretende contribuir na reflexão de apropriações e possíveis leituras de um modelo de ensino estrangeiro na formação e atuação de Anísio Teixeira, e ainda, dar visibilidade às ações concretas e modos de compreendê-las próprio de Anísio desse modelo educativo considerado referencial. A escolha da temática do presente trabalho se justifica na medida em que os estudos historiográficos têm voltado o seu interesse nas pesquisas sobre viagens e os escritos produzidos pelos viajantes, os quais contemplam discursos, representações e imagens da sociedade, da cultura, da educação, de ideias etc.

Palavras-chave: Anísio Teixeira. Narrativas de viagem. Memórias. Formação. Modelos de educação e saberes.

ABSTRACT

TRAVEL NARRATIVES IN THE WRITINGS OF A TRAVELING EDUCATOR – ANÍSIO TEIXEIRA: MEMORIES, TRAINING, EDUCATION MODELS AND KNOWLEDGE

This article intends to analyze the narratives and representations of an educational model considered as ideal in Anísio Teixeira's travel writing, and to try to understand how Anísio appropriated this model

by putting it into practice in his course through public education. To this end, I use as a source of study two diaries and a report that were products of his travels to Europe in 1925 and to the United States in 1927, which had the purpose of knowing and studying pedagogical models and educational practices considered innovative. This work intends to contribute in the reflection of appropriations and possible readings of a foreign teaching model in the training and performance of Anísio Teixeira, and also, to give visibility to the concrete actions and ways of understanding the proper teaching model considered by Anísio as a reference. The choice of the theme of the present work is justified to the extent that historiographical studies have turned their interest in research on travel and the writings produced by travelers, which include discourses, representations and images of society, culture, education, ideas etc.

Keywords: Anísio Teixeira. Travel narratives. Memories. Training. Models of education and knowledges.

RESUMEN

NARRATIVAS DE VIAJE EN LA ESCRITURA DE UN EDUCADOR VIAJERO – ANÍSIO TEIXEIRA: MEMORIAS, FORMACIÓN, MODELOS DE EDUCACIÓN Y SABERES

Este artículo tiene como objetivo analizar las narrativas y representaciones de un modelo educativo considerado ideal en la escritura de viajes de Anísio Teixeira, y tratar de comprender cómo Anísio se apropió de este modelo al ponerlo en práctica en su trayectoria por la educación pública. Con este fin, utilizo como fuente de estudio dos diarios y un relatorio que fueron producto de sus viajes a Europa en 1925 y a los Estados Unidos en 1927, cuyo propósito era conocer y estudiar modelos pedagógicos y prácticas educativas consideradas innovadoras. Este artículo tiene como objetivo contribuir a la reflexión de las apropiaciones y posibles lecturas de un modelo de educación extranjera en la formación y el desempeño de Anísio Teixeira, y también dar visibilidad a las acciones concretas y formas de entenderlas propias de Anísio de este modelo educativo considerado referencial. La elección del tema del presente trabajo se justifica ya que los estudios historiográficos han volcado su interés en la investigación de viajes y los escritos producidos por los viajeros, que incluyen discursos, representaciones e imágenes de la sociedad, la cultura, la educación, ideas etc.

Palabras clave: Anísio Teixeira. Narrativas de viaje. Memorias. Formación. Modelos educativos y saberes.

Considerações iniciais

O presente artigo tem por pretensão analisar as narrativas e representações de um modelo educacional considerado como ideal na escrita de viagem de Anísio Teixeira, e procurar compreender como Anísio se apropriou desse modelo educacional no seu percurso pela educação pública. Para tanto, utilizo como fonte de estudo dois diários e um relatório que foram produtos de suas viagens.

Anísio Teixeira quando ocupava o cargo de Diretor Geral de Instrução Pública da Bahia em 1925 obteve permissão do governador Francisco Marques de Góes Calmon para acompanhar D. Augusto nas comemorações do Ano Santo em Roma. Anísio aproveita sua viagem de peregrinação para conhecer instituições educativas europeias. A viagem ao Novo Mundo em 1927 é de caráter oficial. Anísio havia sido designado pelo governador da Bahia para ir aos Estados Unidos da América observar os métodos de ensino e as instituições de educação que poderiam vir a ser implantadas de um modo parecido no estado baiano.

Levando em conta o objetivo proposto, este texto será desenvolvido em quatro tópicos. Primeiramente procuro tratar das viagens de Anísio Teixeira. Em seguida a reflexão volta-se a sua produção escrita, os diários e o relatório. Logo então me proponho a analisar o ideário educacional defendido por Anísio Teixeira, ou seja, um modelo de educação considerado eficaz e capaz de reverter o atraso educacional brasileiro. E por final busco compreender de que forma Anísio se apropriou desse modelo de educação conhecido em terras estrangeiras.

O referencial teórico metodológico que serve de suporte a este trabalho encontra-se delimitado em um modelo de educação em perspectiva transnacional e se apoia nas viagens pedagógicas para analisar a difusão

mundial desse modelo. Para tanto, três obras são referências: “Viagens Pedagógicas” (2007) organizada por Mignot e Gondra, “Formas de Externalização no Conhecimento Educacional” (2001) de Schriewer e “A difusão mundial da escola” (2000) de Nóvoa e Schriewer (Eds.).

A obra *Viagens pedagógicas* ajuda a compreender e a situar as viagens de Anísio Teixeira em um movimento mais amplo. Nos séculos XIX e XX os sujeitos envolvidos com as questões educacionais buscarem em países estrangeiros o que havia de mais avançado em termos de educação para serem aplicados em seus países de origem. A obra *Formas de Externalização no Conhecimento Educacional* por sua vez, nos ajuda a entender que os saberes e projetos educacionais referenciais apropriados por Anísio foram desmontados e depois incorporados no seu discurso acabando por configurar discursos híbridos (SCHRIEWER, 2001) sobre a educação. A obra *A Difusão Mundial da Escola* permiti-nos refletir que a busca por modelos educacionais em países estrangeiros seguiu em parte uma perspectiva de educação comparada. Anísio Teixeira entrou em contato com outras experiências mediando conhecimentos e saberes educacionais entre Brasil, Europa e Estados Unidos, seguindo assim, uma perspectiva de educação comparada.

Este trabalho pretende contribuir na reflexão de apropriações e possíveis leituras de um modelo de ensino estrangeiro na formação e atuação de Anísio Teixeira no seu percurso pela educação pública, e ainda, dar visibilidade às ações concretas e modos de compreendê-las próprio de Anísio desse modelo educativo considerado referencial.

Anísio Teixeira: um viajante brasileiro no além-mar

Anísio Teixeira foi um viajante que percorreu “mundos”, ele se deslocou a diferentes países

por razões diversificadas. No entanto, foram às viagens de 1925 à Europa e aos Estados Unidos em 1927 que permitiram a Anísio Teixeira conhecer modelos pedagógicos e práticas educativas que poderiam servir de referência à educação brasileira, pois essas viagens tinham como propósito conhecer e estudar um modelo de educação considerado como inovador e moderno.

Nos últimos anos, diz Mignot e Gondra (2007), o intercâmbio crescente entre os historiadores da educação tem permitido observar que as viagens foram realizadas por educadores do Brasil, da Espanha, de Portugal, da França, Alemanha, Suíça, Bélgica, Japão e de muitos outros países. Os sujeitos se deslocaram a lugares próximos ou distantes com a mesma finalidade, aprender com o “outro”. É dessa forma que nos séculos XIX e XX, inspetores de ensino, diretores, professores e mesmo os engenheiros, médicos e políticos envolvidos com projetos educacionais foram em busca dos “códigos da civilização”. De uma viagem, esses sujeitos voltavam mais sábios e experientes ampliando o seu universo cultural, intelectual e educacional.

A circulação de ideias sobre os saberes educacionais seguiu as relações de poder entre espaços referidos como modelares e outros como atrasados. Alguns países eram tomados como exemplos, outros não. O que Schriewer (2001) reconhece como a constituição das sociedades de referência. A lógica da expansão da escola moderna pelo mundo classificou os países ora como exemplos de modernidade a serem seguidos, ora como grupos a quem coube aprender como organizar os seus sistemas de ensino a partir das lições oferecidas pelos países mais desenvolvidos.

Conhecer de perto a realidade de lugares considerados como referências em matéria de difusão, métodos e organização do ensino,

poderia significar a apropriação de experiências e instrumentos para o enfrentamento das dificuldades que os educadores encontravam para realizar nos seus países de origem uma reforma educacional. A busca por modelos mais desenvolvidos de educação parecia assegurar um grau de legitimidade respeitável ao país que os implantavam, gerando condições de igualdade educacional. Foi nessa lógica que Anísio Teixeira procurando reverter o atraso do ensino público brasileiro buscou em países estrangeiros um modelo de educação considerado referencial.

Anísio partiu a países estrangeiros com a intenção de observar, analisar, divulgar, comparar, propor e prescrever. Não apenas leu ou ouviu, mas teve o privilégio de ver o “real”. Atuando como mediador cultural (SHIRIWER, 2001) pode ocupar as cátedras universitárias, as páginas dos jornais, das revistas, todos esses espaços privilegiados para a formação de opinião e para a elaboração de projetos visando à renovação cultural e educacional do seu país. Ele ainda assumiu importantes cargos na área político-educacional: 1931 – Diretor Geral da Instrução Pública no Distrito Federal; 1935 – Reitor da Universidade do Distrito Federal; 1946 – Consultor de Educação da UNESCO; 1947 – Secretário de Educação da Bahia; 1951 – Secretário Geral da Companhia de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES; 1952 – Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP; 1963 – Reitor da Universidade de Brasília (UNB), com o golpe de 64, foi afastado do cargo, indo para os Estados Unidos, lecionar nas universidades de Columbia e da Califórnia, voltou ao Brasil em 1965 e no ano seguinte, tornou-se consultor da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Em 11 de março de 1971, morre de modo misterioso, seu corpo foi encontrado no poço do elevador de um edifício no começo da Avenida Rui Barbosa, no Rio de Janeiro.

Diários e relatório de viagem: razões e sentidos de produção de uma escrita

Anísio foi um viajante que se valeu da escrita para registrar os acontecimentos de suas viagens. Ele produziu dois diários e um relatório de observações escolares. O diário produzido em viagem à Europa em 1925 contém 56 folhas em papel timbrado Nordentscher Lloyd Bremen Na Bord des D. Sierra Morena e S.S Gelria. O diário produzido em viagem aos Estados Unidos em 1927 contém 52 folhas em papel timbrado Munson Steamship Lines. Essa documentação está localizada no seu arquivo pessoal sob a guarda do CPDOC (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro) e é classificada como “Anotações de viagem”. Alguns autores como Nunes (2000), Mignot e Gondra (2006) e Carvalho (2003) classificam como “diário de viagem” ou “diário de bordo”.

A escrita dos diários é fragmentada e descontínua; os assuntos, necessariamente, não estão interligados. A escrita foi produzida em folhas avulsas/soltas, apresentando marcas da oralidade – rasuras, abreviações, elementos metafóricos e subjetivos, condições de uma escrita mais informal. Isso se justifica pelo fato de ser o escritor, primeiramente, o seu único leitor. Uma característica que nos chama atenção nessa escrita é que alguns assuntos são abordados na forma de ensaio. Anísio defende ou nega determinada posição, sem, contudo, apoiar-se na pesquisa empírica ou bibliográfica. Os temas tratados são variados: as cidades europeias, a humanidade, o homem moderno, a guerra, os sujeitos americanos, regimes políticos, democracia, educação, religião católica, os livros *My Life and Work* de Henry For e *Os exercícios espirituais* de Inácio de Loyola.

O ensaio consiste na defesa de um ponto de vista pessoal e subjetivo sobre um tema

(educacional, filosófico, político, social, cultural, moral, comportamental, literário). Apesar de ser uma escrita mais livre, não dispensa o rigor lógico e coerência de argumentação, e por isso mesmo exige grande informação cultural e muita maturidade intelectual. Além dos temas desenvolvidos em forma de ensaio, o viajante tratou nos seus diários dos propósitos e experiências de suas viagens. Ele escreveu ainda para desabafar, extravasar seus sentimentos, amenizar suas saudades, suas angústias, sua solidão, anotar impressões, expectativas, mostrar pensamentos, expressar emoções, organizar ideias, elaborar diferenças, expor dúvidas, fazer comparações, reflexões e questionamentos.

Inicialmente, esse relatório não tinha fins comerciais, ele foi distribuído gratuitamente pela Diretoria de Instrução Pública da Bahia às Escolas Normais e bibliotecas no intuito de apresentar o sistema de ensino norte-americano e as ideias de educação e democracia do filósofo Dewey. Dessa forma, entendemos que a sua publicação tinha uma intencionalidade, produzido para um tipo de leitor específico, os professores e alunos da Escola Normal. Possivelmente, a intenção do diretor da instrução pública, Anísio Teixeira, era que os mestres e futuros mestres baianos entrassem em contato com as técnicas, os métodos e uma organização educacional considerada ideal, e, apropriando-se desse novo modelo, virem a praticá-lo de um modo parecido nas escolas da Bahia.

Narrativas e representações de um ideário educacional na escrita de viagem

Os conceitos sobre educação de Anísio Teixeira serão reformulados em suas viagens à Europa e aos Estados Unidos. Quando partiu ao Velho Mundo em 1925, o seu pensamento pedagógico refletia ainda a marca do aristocratismo hauri-

do da sua formação intelectual jesuítica para o qual buscava, no sistema francês típico do dualismo classista, o ensino primário independente e isolado do secundário (NUNES, 2000).

Na Europa Anísio visita algumas instituições educativas francesas e belgas¹. Como Diretor Geral da Instrução Pública da Bahia e um viajante ávido por aprender, renovar seu conhecimento no campo que atuava, procura conhecer a educação estrangeira. Descreve a visita e trata dos programas, currículos, disciplinas, método e organização das escolas, porém, sem muito entusiasmo e surpresa. Não havia nesse momento, uma preocupação por parte de Anísio entre a prática pedagógica observada e a existência de uma concepção nova de modelo educacional que estava a se impor. Isso acontecerá somente por ocasião de sua visita aos sistemas educacionais norte-americanos em 1927.

possível observar uma ambiguidade ou oscilação no pensamento educacional de Anísio quando em viagem aos Estados Unidos. Ele escreve no seu diário produzido a bordo, que considerava “um absurdo as famílias pobres não poderem no Brasil, oferecer uma educação católica aos seus filhos. E isto é uma questão séria e incontestável”². No entanto, não vai deixar de defender uma educação laica, republicana, e espera firmemente conhecê-la na prática no país considerado o modelo “ideal” de República. Segundo ele, “os moldes do seu pensamento sobre educação se moldaram na Europa. No entanto, hoje se aproximam viva-

mente dos americanos”³.

Anísio e outros intelectuais de seu tempo acreditavam que a educação americana se apresentava como uma experiência inédita, surgida em contraposição ao velho continente europeu, em que os fins da educação tiveram sempre alvos marcados e rígidos. A educação americana, de acordo com Venancio Filho (1946), ao invés de ser tradicional, empírica e autocrática como era a europeia, pelas origens de sua formação histórica tornou-se experimental e democrática, não se estabelecendo diferenças entre uma cultura e educação para o povo e outra para a elite, havendo apenas diferença de intensidade ou extensão, além de que, apresentava-se cientificamente planejada.

Os quatro meses nos Estados Unidos mudaram a maneira de pensar de Anísio, pois ao regressar ao Brasil irá defender uma educação pública, gratuita e laica para todos. Não tinha por que a Igreja Católica administrar o ensino, isso era uma questão que somente cabia ao Estado. Depois de suas visitas às instituições educativas norte-americanas.

No seu relatório de observação das instituições educativas norte-americanas, Anísio apresenta sempre um discurso educacional positivo. As palavras-chave do mesmo são democracia, renovação, mudança, modernidade, eficiência, inovação, criatividade, socialização, técnica, industrialização. Observamos assim, uma retórica da perfeição. Segundo Anísio a vida americana é “[...] essencialmente dinamycia, não de um dinamismo verbal tão a gosto de certa retórica modernista, mas de um dinamismo consciente e voluntario, produzido por uma força visível e formidável – a indústria [...]” (TEIXEIRA, 1928, p. 54).

1 No arquivo pessoal de Anísio encontram-se algumas cartas de recomendações que o autorizava a realizar as visitas. Por meio dos seus timbres é possível compreendermos quais tipos de escolas foram visitadas: “Prefecture de la Seine. Directeur de L’Enseignement Primaire”; “École Municipale des Arts Appliqués a L’industrie” e “Gabinete du Ministre de L’Instruction Publique et des Beaux Arts”.

2 Sobre essas visitas Anísio produziu anotações das aulas observadas, metodologia, objetos didáticos, etc. que se encontram no seu arquivo, CPDOC, AT: pi 1924/270000.

3 TEIXEIRA, Anísio. Anotações de viagem aos Estados Unidos. Navio Pan American, 1927, 50 p. Atpi: 25.07.17 (filme 03). FGV/CPDOC. 3 TEIXEIRA, Anísio. Anotações de viagem aos Estados Unidos. Navio Pan American, 1927, 50 p. Atpi: 25.07.17 (filme 03). FGV/CPDOC.

Esse pensamento de Anísio Teixeira reflete o ideário liberal, que nas décadas de 1910 e 1920 entendiam o sentido educativo como representação, justiça, cientificidade e técnica. Assim, pela via da educação teria sido buscada a consolidação dos ideais da democracia representativa e da industrialização (NAGLE, 1976). Dessa forma, o relatório apresenta um modelo educacional, que estava se desenvolvendo por meio da democracia, da técnica e da ciência. A América do Norte, nessa representação é convertida em ícone da modernidade pedagógica pela gratuidade, obrigatoriedade, secularização e higienização do ensino; palco de realizações espetaculares na área da educação, signo do progresso.

No seu relatório Anísio descreve as características físicas, a organização escolar/ensino, os programas/currículos e os métodos de ensino/metodologia das instituições educativas americanas. O ambiente físico educacional é apresentado por vastos edifícios, instalações adequadas, oficinas para trabalhos (manuais, agrícola, mecânica e elétrica), ginásio amplo, banheiros com as devidas instalações sanitárias, oficinas de cozinha e costura, refeitório amplo e acomodativo, salas de aulas amplas, gabinetes de química e física, laboratórios de ciências e história natural, bibliotecas em excelentes condições de uso. Os programas dos cursos são flexíveis, permitindo uma adaptação às diferentes exigências e necessidades. Os métodos de ensino envolveram de simples memorização de livros à participação ativa dos alunos. O professor procura despertar uma livre e independente atividade com as crianças. Problemas e fontes de informações são oferecidos aos alunos, que buscam resolvê-los pensando por si mesmo, outras vezes grupos trabalham em conjunto para solucionarem problemas mais complexos.

Esse novo projeto de educação exigia uma formação adequada e diferenciada para os

professores. Se a escola se transformava, era necessário também transformar o professor, “produzir-lhe” uma nova identidade (MARTIN LAWN, 2000, p. 70). O antigo professor sem formação qualificada não condizia com a realidade de uma sociedade desenvolvida por meio da técnica, da ciência. Além da formação exigida do professor, era preciso uma mudança na sua postura. Ele não deveria tomar as decisões da vida escolar, entregar tudo pronto aos alunos, mas auxiliá-los, pois estes são os maiores responsáveis pelo seu processo de ensino-aprendizagem. Um projeto educacional diferenciado volta-se para o sujeito, entendendo que ele precisa ser independente e pensar por si mesmo.

Das suas visitas às escolas americanas, Anísio entrou em contato com um modelo educacional considerado diferente do europeu e brasileiro. Conheceu escolas de diversificadas modalidades educativas. Isso permitiu ao viajante o artifício da comparação. A busca por modelos educacionais em países estrangeiros seguiu em parte uma perspectiva de educação comparada. Conforme Nóvoa (2000) a comparação se dava na maioria das vezes de forma dicotômica: cultura inferior e superior, países civilizados e não civilizados, educação modelar e não modelar, sociedade desenvolvida e não desenvolvida etc.

Anísio considerava a educação europeia e a brasileira como arcaicas e atrasadas e a americana como moderna e referencial. A sua narrativa opera no sentido de selecionar os modelos educacionais a imitar ou recusar, posto que pertencia, de acordo com Nóvoa (2000) a uma determinada tradição da produção histórica em educação comparada, ancorada no paradigma do Estado Nacional como matriz, no qual os ditos países civilizados apareciam como uma espécie de espelho dos contrários, onde se refletiam imagens híbridas, complexas e ambíguas dos países ditos não civilizados.

O modelo educacional norte-americano para Anísio era o melhor. Havia um plano nacional, estadual e municipal de educação. As instalações, os espaços, as condições higiênicas dos prédios escolares eram excelentes. Assim, os quesitos materiais e organizativos eram critérios que deixavam o modelo de educação americano à frente do europeu e brasileiro. O que também chama atenção nas escolas americanas é as suas características arquitetônicas: espaços amplos, abertos, seus belos jardins, hall de entrada, salas de aulas ventiladas, espaçosas, prédios econômicos e práticos, diferentes do aspecto monumental dos prédios escolares europeus e alguns brasileiros. Para Anísio o modelo a seguir seria o americano por dispor de uma ampla, adequada, eficiente e moderna rede de escolas, e isso constituía uma das condições principais para que a renovação educacional na Europa e no Brasil fosse possível.

A institucionalização da educação de massas nos Estados Unidos rompe definitivamente com o modelo de educação clássica, voltado somente à elite, com um currículo exclusivamente humanista. O objetivo da educação americana era formar um sujeito voltado para o trabalho e a indústria, especializado e não mais o homem de letras. O novo padrão de escola estava relacionado a estas ideias. Era proclamada então uma educação que associasse pensamento e prática. Essa escola diferenciada, segundo Buendía (2000), surgiu como um imperativo sociopolítico e econômico, decorrentes das grandes transformações ocorridas nos sistemas produtivos, na organização e gestão políticas do mundo ocidental. Esse modelo escolar é aclamado como instituição referencial, modelar e especializada para atender novas demandas provocadas pelas mudanças sociais.

Nascido e consolidado no mundo europeu, o novo padrão escolar “adquiriu “característi-

cas universais” e se impôs como fator decisivo das regulações culturais e econômicas presentes na cena internacional” (HOUSSAYE, 2007, p. 302). Atravessou fronteiras na criação, expansão e consolidação dos sistemas públicos de ensino, num processo de difusão mundial e de uma cultura escolar histórica e socialmente construída (DOMINIQUE JULIA, 2001). Dessa forma, o discurso pedagógico veiculado no relatório de Anísio caracteriza-se pela valorização desse novo paradigma – de uma nova pedagogia, de um modelo escolar diferenciado, de professores e alunos.

Elementos da educação estrangeira em Anísio Teixeira

Anísio não somente conheceu por leituras ou por narrativas de outras pessoas, que haviam viajado a países estrangeiros, outro modelo de educação; ele teve a oportunidade de presenciar outras experiências educacionais, especialmente a norte-americana. Isso lhe permitiu contar ou provar o visto, ouvido e o vivido (VIÑAO, 2000), concedendo-lhe um lugar de destaque no campo educacional. Ele presenciara na América um modelo de educação, que para a época era considerado referencial e modelar.

Silva (2005) observa que a transmissão de ideias abriu a possibilidade da invenção e da renovação porque, ao serem comunicados, os saberes dispersaram-se, multiplicaram-se, confundiram-se, numa pluralidade infinita de sentidos. Dessa forma, a troca das informações não foi um movimento de colheita, cópia e sim de transporte, de comunicação. Os conhecimentos educacionais estrangeiros foram traduzidos nas mais diversas partes do mundo. Eles serviram mais como inspiração do que propriamente cópia. Em cada lugar e contexto tiveram a sua própria forma de recepção e ressignificação.

Para Schriewer (2001), no interior de cada país, a análise dos desenvolvimentos educacionais estrangeiros é entendida como um componente indispensável de discussão da política educativa, e, ainda, os critérios de seleção e as linhas de abordagem analítica acordam-se com as questões sociais e culturais. As descrições da alteridade cultural levada a cabo nesta perspectiva são convertidas em formas de processar e apropriar comunicativamente modelos, de acordo com as necessidades de legitimação e de tomada de decisão de cada país. Os saberes e projetos educacionais referenciais foram apropriados pelos educadores, desmontados e depois incorporados nos seus discursos e ações de acordo com as intenções e as estratégias particulares de cada local, acabando por configurar discursos híbridos sobre a escola, modelos e práticas educativas.

Anísio Teixeira não se apropriou na íntegra de um modelo educacional estrangeiro, mas sim se apropriou daquilo que era funcional e pragmático nesse modelo. Ele se aproveitou de elementos nos quais acreditava poder ajudar a desenvolver ou melhorar a educação brasileira. Compreendemos que nunca se transfere um modelo, mas sim alguns de seus elementos.

Os limites que nos impõem este texto explicitaremos para título de exemplo uma experiência educativa – evidentemente que há muitas outras – que foi densamente comentada por Anísio Teixeira no seu relatório de viagem e colocada em prática – todavia apresentando diferenças na forma de apropriação – no projeto educacional desenvolvido na sua gestão do ensino no Rio de Janeiro (1931-1935) e na Bahia (1947-1951). São as experiências das escolas experimentais do tipo Platoon.

Inspirado na escola norte-americana em Detroit, cujo sistema era o Platoon, com algumas semelhanças e diferenças, Anísio realizou

em escolas do Rio de Janeiro e da Bahia uma experiência semelhante. Esse modelo escolar valorizava a arborização, a salubridade, a higiene, a economia, a ventilação, espaços diferenciados de salas de aula, não existindo a forma tradicional das carteiras, oferecendo aos alunos uma maior liberdade de movimento para realizar as tarefas em grupo ou individualmente. Abrangia um tipo de currículo baseado em aspectos interdisciplinares que envolvia o estudo de línguas, ciências, música, teatro, literatura, artes, etc e realizações de atividades de lazer e físicas. Anísio Teixeira descreve essa proposta educativa em seu relatório de observação das instituições educacionais norte-americanas:

O systema Platoon se destina a satisfazer esses actuaes requerimento da escola moderna: – adoptando uma forma moderna e mais flexível de organização da escola elementar e construindo edifícios que sejam especialmente adaptados aos fins dessa nova organização. O dia escolar de seis horas, em duas sessões de tres horas: das 8 hs., 30 da manhã às 11 hs., 30 da manhã, e das 12 hs., 30 às 3 hs., 30 da tarde. Os alumnos são divididos em grupos ou “platoons”. O currículo é dividido em: 1) Materias fundamentaes, isto é, leitura, escripta orthographia, arithmetica e língua, 2) matérias especiaes: arte, musica, desenho, trabalho manual, sciencia, etc. Emquanto um grupo está estudando as materias fundamentaes (home-room-subjects), ao outro está sendo ministrado o ensino das matérias especiaes (special subjects). De sorte que metade dos alumnos se acha nas salas communs de aula (home-rooms), ao mesmo tempo em que a outra metade se acha nas salas especiaes. O dia escolar é dividido em quatro periodos de 90 minutos para o ensino das matérias fundamentaes e 12 periodos de 30 minutos para das matérias especiaes. O numero de salas depende do numero de classes ou de alumnos. Si, por exemplo, a escola tem 24 classes, isto é, 960 alumnos, ella deve ter dous platoons, de 480 alumnos cada um. Isto requer 12 salas ordinárias de aula (home-rooms) para o primeiro grupo de 480 alumnos; e a distribui-

ção dos restantes 480, em salas especiaes, pelas seguintes actividades: auditorio, gymnasio, musica, arte, litteratura, bibliotheca, sciencia, geographia, recreio e artes manuaes. (Teixeira, 1928, p. 151-152)

É possível dizer que as escolas do tipo Platoon brasileiras adquiriram formas próprias de ressignificação, elaboração e complexidade como a carga horária, o currículo, um cuidado integral dos alunos, desde a sua higiene, alimentação e saúde como a sua preparação para a cidadania. Nas escolas do tipo Platoon americanas, o horário escolar era de cinco a seis horas e não havia um cuidado tão intenso com os alunos. A alimentação, apesar de ser um preço mais baixo, era paga pelos alunos, os cuidados com a saúde, era responsabilidade da família. Nas escolas do tipo Platoons brasileiras o horário escolar era de sete a oito horas e havia muito mais atividades intelectuais, de lazer, exercícios, desenvolvidos pelos professores e alunos. E ainda, havia regime de semi-internato e internato. Aqui no Brasil esse tipo de escola foi construído especialmente a crianças e adolescentes de classes baixas, excluídos, pertencentes a famílias que viviam a margem social, assim, era preciso oferecer “tudo” a quem não tinha “nada”.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro – mais conhecido como Escola Parque, fundada em 1950 em Salvador por Anísio Teixeira, foi baseado em um modelo de escola Platoon. Construído em três amplas áreas arborizadas no bairro popular da Liberdade. Ali se instalara uma grande “invasão”, denominação baiana da favela carioca, consolidada pela desapropriação da terra, asseguradas desse modo, aos invasores condições para construir suas casas e barracos (Hermes Lima, 1978). O Centro dividia a escola primária em dois setores: Escolas-Classes, envolvendo o ensino de letras e ciências e Escola-Parque, abrangendo uma multiplicidade de práticas educativas – no se-

tor de trabalho: artes aplicadas, industriais e plásticas; no setor recreativo ou de educação física: jogos, recreação e ginástica; no setor artístico: teatro, música e dança; no setor de extensão cultural ou biblioteca: leitura, estudo e pesquisa; no setor socializante: grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja. O regime escolar caracterizava-se como semi-internato. Quando abandonada de pai e mãe, a criança receberia o regime de internato.

As escolas experimentais no Rio de Janeiro também seguiram essa lógica. Anísio Teixeira denominou-as de escolas-laboratório, avaliadoras de métodos e técnicas. Essa experiência foi bem marcante na escola Argentina. Sobre essa escola, Chaves (2000) diz que a mesma se tornou um modelo de escola experimental. Estabeleceu uma educação integral, que somando-se ao sistema administrativo e ao projeto arquitetônico do tipo Platoon, promoveu a ampliação do tempo de duração das aulas. A introdução de novas disciplinas na grade curricular reestruturou a ocupação e circulação dos alunos no espaço da escola, de acordo com o plano de atividades dirigido (salas de aulas, salas ambientes, jornal-escolar, clubes literários, cooperativa, oficina agrícola, teatro, biblioteca, etc.).

Em estilo neocolonial, situada no bairro do Engenho Novo, a Escola Argentina muda para um prédio moderno situado no bairro de Vila Isabel, construído em consonância com o sistema Platoon. Segundo Chaves Isto permitiu o ensino tornar-se mais dinâmico e participativo, ao mesmo tempo em que abriu novas vagas possibilitadas pelo aumento do número de salas construídas e pelo uso racional do espaço escolar.

O percurso das escolas experimentais, conforme Xavier (2007), não foi longo, pois a continuidade desse projeto necessitava da permanência de uma política que o apoiasse ou, na pior das hipóteses, não o consideras-

se negativamente, como focos de divergência do padrão oficial de organização escolar. Após a demissão de Anísio da Secretaria Geral de Educação e Cultura, foram extintas as Escolas Experimentais. Contudo, a perspectiva experimentalista seria retomada nas décadas de 1950-60, em nível nacional, com a nomeação de Anísio para a direção do Inep.

Na capital carioca foram implantadas escolas tipo Platoon com 12, 16 e 25 salas de aula. A cada sala correspondiam 40 alunos no turno da manhã das 08:30 às 11:30 e o mesmo número no turno da tarde das 12:30 às 15:30. Seriam dois “pelotões” que se revezavam, tendo cada qual, no respectivo turno oposto, atividades em salas especiais.

Esse tipo de escola é apontado por Anísio Teixeira como solução para a educação primária no seu livro “Educação não é Privilégio”. Além de integral, pública, laica e obrigatória, ela deveria ser municipalizada, para atender aos interesses de cada comunidade.

Considerações Finais

Uma viagem é experiência positiva, uma vez que habilita os sujeitos a fazer comparações baseados na multiplicidade e na diversidade das informações adquiridas, pois o viajante sempre compara o inédito com aquilo que já conhece. Assim, foi possível a Anísio nas suas observações e estudo em outros países, comparar modelos educacionais e procurar pôr em prática aquele considerado o mais eficiente. Da viagem realizada ao Novo Mundo voltou não só com uma boa dose de encantamento, mas também com projetos de pôr em prática no Brasil um modelo de educação “ideal”. Longe de uma assimilação acrítica de ideias sem lugar na realidade educativa, Anísio serviu-se desse referencial estrangeiro para realizar uma grande reforma da instrução pública, especialmente no Rio de Janeiro do período de

1931 a 1935. Essas ideias consideradas inovadoras e modernas atravessaram o Atlântico e encontraram um novo caminho na experiência brasileira.

A partir de seus estudos e conhecimentos in loco de uma experiência educacional estrangeira foi possível a Anísio colaborar para estruturar a educação de seu país. Ele se valeu desse modelo promovendo alguns dos seus pressupostos, eliminando ou omitindo outros. Procurou repensá-lo em função de uma nova experiência. Para Anísio tudo deveria ser revisito e aprimorado, pois nada era perfeito e definitivo. Assim, ele não foi um mero copiator de ideias e teorias, mas, apropriando-se delas foi possível pôr em prática um projeto educativo levando em conta a realidade educacional, social e política brasileira.

Não se tratou de uma pura e simples transposição daquilo que Anísio apreendeu em suas observações e estudos. Ele era por demais sensível e criativo para deixar de perceber que as tentativas de cópia são sempre desastrosas. Assim, à luz da experiência americana de educação, Anísio pode adaptá-la à realidade educacional de seu país. Sempre em vista às questões políticas, sociais e culturais; o seu trabalho resultou em uma maneira de utilizar, apropriar e reconfigurar sistemas desejados de escolarização.

Como intelectual, educador, escritor, administrador ou gestor ele pôs em prática uma série de iniciativas no intuito de apresentar, fazer circular e estabelecer os princípios da Escola Nova, base da pedagogia conhecida nas escolas americanas. Uma dessas primeiras iniciativas foi a publicação do seu relatório das visitas às instituições educativas norte-americanas. Para Carvalho (2007, p. 278) “relatar a viagem e dar publicidade ao relato são práticas indissociáveis na realização de objetivos comuns: propagar ideias, promover aproximações, difundir iniciativas”.

Fontes

TEIXEIRA, Anísio. Anotações de viagem à Europa. Lisboa, 1925, 54 p. Atpi: 25.07.17 (filme 03). FGV/CPDOC.

TEIXEIRA, Anísio. Anotações de viagem aos Estados Unidos. Navio Pan American, 1927, 50 p. Atpi: 25.07.17 (filme 03). FGV/CPDOC.

TEIXEIRA, Anísio. Aspectos americanos de educação. Salvador: Tip. São Francisco, 1928.

Referências

BUENDÍA, Miguel. Modelos de escola na história de Moçambique. In: NÓVOA, António e SCHRIEWER, Jürgen (Eds.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000. p. 151-155.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A bordo do navio, lendo notícias do Brasil: o relato de viagem de Adolphe Ferrière. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio e GONDRA, José (Orgs). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 277-293.

_____. Anísio Teixeira: itinerários. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 165-193.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Moderna, 1982.

HERMES LIMA. **Anísio Teixeira**: estadista da educação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HOUSSAYE, Jean. Pedagogias: importação-exportação. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio e GONDRA, José Gonçalves (Orgs). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 294-314.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá, Universidade Estadual de Maringá. v. 1, n. 1 [1], p. 9-43, fev. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749> Acessado em: 04 oct. 2019.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, António e SCHRIEWER, Jürgen

(Eds.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000. p. 69-84.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio e GONDRA. **Viagens pedagógicas** (Orgs). São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Viagens de educadores e circulação de modelos pedagógicos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio e GONDRA, José (Orgs). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 39-64.

_____. A descoberta da América. In: NUNES, Clarice (org.) **Aspectos americanos de educação & Anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006. p. 9-24.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NÓVOA, António. Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. In: NÓVOA, António e SCHRIEWER, Jürgen (Eds.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000. p. 121-142.

NÓVOA, António e SCHRIEWER, Jürgen (Eds.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**: a poesia da ação. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

_____. Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no espaço urbano carioca. In: HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone e NUNES, Clarice. **Missionários do progresso**: médicos, engenheiros e educadores no RJ – 1870/1973. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p. 155-224.

SCHRIEWER, Jürgen. **Formas de Externalização no Conhecimento Educacional**. Lisboa: EDUCA, 2001.

SILVA, Vivian Batista. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos**: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). 2005, 400 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

VENANCIO FILHO, Francisco. Contribuição norte-a-

mericana à educação no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, V. IX, nº 25, p. 229-266, nov./dez., 1946.

VIÑAO, Antonio. Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. **Revista Teias**, UERJ, Rio de Janeiro, volume 1,

p. 82- 95, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23827> Acessado em: 04 oct. 2019.

Recebido em: 26.10.2019
Aprovado em: 25.03.2020

Silmara de Fatima Cardoso é Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – FEUSP. Professora da Rede Municipal de Educação de São Paulo, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. E-mail: sfcardoso2011@hotmail.com

A MEMÓRIA DE UMA MESTRA: TRILHAS DE UM PENSAMENTO PEDAGÓGICO

■ ADRIANNE OGÊDA GUEDES

<https://orcid.org/0000-0001-5632-4539>

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

■ IDUINA MONT'ALVERNE BRAUN CHAVES

<http://orcid.org/0000-0003-4732-8436>

Universidade Feral Fluminense

RESUMO

Este texto apresenta a memória e o ideário pedagógico de uma mestra. É um estudo da sua trajetória como educadora com vistas a apreender as ideias-força, a forma como elas foram se construindo e se constituindo ao longo do tempo, a presença das questões que circulavam nos diferentes tempos históricos vividos por ela e a potencialidade de sua atuação. Articulando as questões que a mobilizavam, à sua história profissional e à sua prática pedagógica, foi possível identificar a marca da relação mestre e aprendiz como a sabedoria e a arte do mestre em se reconhecer no aprendiz, e ainda se reconhecer um aprendiz. O referencial teórico-metodológico se fundamenta na epistemologia da complexidade e na pesquisa narrativa. Toda a sua obra ressalta a necessidade de agirmos contra a barbárie, convocando a educação a constituir-se como uma promotora da solidariedade, do sentimento de pertença nos estudantes, no exercício da escuta e do diálogo, no acolhimento e no estabelecimento de relações pautadas pelo amor e pelo afeto. Envolvimento num processo formativo que se desenvolve pelo cultivo de almas.

Palavras-chave: Memória. Narrativa. Ideário pedagógico. Imaginário.

ABSTRACT

A TEACHER'S MEMORY: PATHS OF A PEDAGOGICAL WAY OF THINKING

This paper presents the memory and pedagogical ideas of a teacher. It is a study of her career as an educator in order to grasp the power-ideas, the way they were built and constituted over time, the presence of issues that circulated in different historical times lived by her and the potentiality of her work. By articulating the issues that drove her forward throughout her professional history and her pedagogical

practice, it was possible to identify the mark of the master-learner relationship as the wisdom and art of the master in recognizing herself in the learner, and even recognizing herself as a learner. The theoretical-methodological framework is based on Edgar Morin's epistemology of complexity and on narrative research. All of her work underscores the need to act against barbarism, calling for education to be a promoter of solidarity, a sense of belonging to the student community, of listening and engaging in dialogue, welcoming and establishing relationships based on love and affection. In a nutshell: Involvement in a formative process that develops through the cultivation of souls.

Keywords: Memory. Narrative. Pedagogical ideals. Imaginary.

RESUMEN

LAS MEMORIAS DE UNA MESTRA: CAMINHOS DE UM PENSAMENTO PEDAGÓGICO

Este texto presenta la memoria y el ideario pedagógico de una maestra. Es una investigación acerca de su trayectoria como educadora con el objetivo de obtener las ideas-fuertes, la manera cómo se fueron construyendo y constituyéndose con los años, la presencia de temas que circulaban en los diferentes tiempos históricos vividos por ella y su potencialidad de actuación. Articulando los temas que la movían, su historia profesional y su práctica pedagógica, fue posible identificar la relación maestro y aprendiz como la sabiduría y el arte del maestro en reconocerse a sí mismo como un aprendiz. La teoría que fundamenta esta investigación es la epistemología de la complejidad de Edgar Morin y la investigación narrativa. Toda su obra destaca la necesidad de actuar contra la barbarie, invocando la educación como promotora de solidaridad, del sentimiento de pertenencia en los estudiantes, en el ejercicio del diálogo y de escuchar, y de establecer relaciones basadas en el amor. Involucramiento en una formación que se desarrolla por el cultivo de almas.

Palabras clave: Memoria. Narrativa. Ideario pedagógico. Imaginario.

Não escrevo de uma torre que me separa da vida, mas de um redemoinho que me joga em minha vida e na vida. (MORIN, 1997, p. 10)

Para os navegantes com desejo de vento, a memória é um ponto de partida. (GALEANO, 1994, p. 96)

Como nos constituímos professoras?¹ De que modo as distintas experiências que vivemos impactam nosso ideário? Quais marcas se dão a ver em nossas produções acadêmicas dos encontros vividos e suas reverberações? Essas questões iniciais têm mobilizado nossas pesquisas e práticas no campo da formação de professores e impulsionaram, de modo especial, a pesquisa de doutorado em torno da vida e obra da professora Célia Linhares realizada pelas autoras deste artigo, orientanda e orientadora. A tese derivada dessa pesquisa intitulada-se “Uma mestra da palavra: ética, memória, poética e (com)paixão na obra de Célia Linhares” (GUEDES, 2008), e teve como foco central a apreensão do pensamento pedagógico da professora Célia Linhares.

Célia é uma educadora emblemática, personagem significativo para o campo da educação brasileira e presença atuante em diferentes iniciativas na direção da valorização da profissão docente e na defesa de um ensino de viés democrático. Algumas de suas ações têm difusão nacional. Célia fez parte da primeira diretoria da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação (ANFOPE) e foi respon-

sável pela construção do programa de pós-graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF), nos anos 1970. Atuou na esfera da educação pública por meio de seus projetos, estreitando o diálogo entre a universidade e a escola básica.

A fim de identificarmos as matrizes de seu pensamento pedagógico, enfocamos seu percurso desde os anos de 1960, quando se graduou em Pedagogia, até meados dos anos 2000. Mergulhamos nesse percurso a partir de, basicamente, quatro fontes de pesquisa. Primeiramente, seus textos escritos desde a década de 1960; em segundo lugar, entrevistas semiestruturadas com distintas pessoas com os quais a professora Célia conviveu e trabalhou mais intensamente nos referidos períodos; finalmente, um conjunto de entrevistas com ela própria² e, por fim, 4) pesquisa bibliográfica sobre a história da educação brasileira, bem como consulta e apreciação de produções artísticas das épocas em questão (cinema, literatura, dentre outros). Vale dizer que para compreender a trajetória (o trajeto antropológico) da professora Célia foi preciso “viajar” com ela e com todo esse material, chegar-se a seu tempo, compreendendo as experiências que ela vivenciou de forma mais ampla.

As histórias pessoais não são meramente uma maneira de contar a alguém nossa vida. Elas são meios pelos quais identidades podem ser construídas, seu estudo revela sobre a vida social e cultural do contexto onde vivem os narradores. Estudar a educação é também estudar as experiências de vida em suas várias nuances: as epifanias, os rituais, as metáforas, as rotinas.

Em nossa pesquisa, foi possível não apenas compreender de forma pragmática a história-trajeto de Célia Linhares – os autores que a inspiraram, a tessitura de suas ideias, mas

1 Assumimos neste artigo o feminino ao nos referirmos às professoras, atividade que no contexto de nosso país tem sido assumida majoritariamente por mulheres (há muitos estudos que elucidam as razões históricas desse fenômeno da feminilização do magistério). Assumindo a necessidade de problematizar as questões de gênero que tensionam as marcas na linguagem que reforçam a predominância da lógica patriarcal, marcamos aqui também uma opção ética de dar relevo às ideias de uma sociedade mais equânime, cujos direitos da mulher e sua voz tenham espaço e destaque.

2 As entrevistas realizadas com Célia Linhares e com seus parceiros de trabalho foram realizadas ao longo de 2007 nas casas dos entrevistados.

também deixarmos-nos afetar por ela, colocando-nos ombro a ombro. Nesse sentido, a literatura, o cinema e os depoimentos dos entrevistados constituíram-se em fendas no tempo, que nos permitiram sentir, viver e partilhar do que suas narrativas nos convidavam a ver. O trajeto (antropológico) é aqui entendido como um caminho que em nível do imaginário, é percorrido por nossas pulsões subjetivas simbiotizadas com as intimações advindas do meio cósmico e social. (DURAND, 1989) Assim, nossas ações e palavras (discurso) não significam puramente a expressão dos nossos puros desejos: elas (ou eles) já se emitem misturadas, mais que misturadas, envolvidas com as tendências provenientes das pressões culturais, sociais e cósmicas.

Os estudos de Chaves (1999), sobre pesquisa narrativa, e os de Bueno, Catani e Sousa (2003), em sintonia com os de Josso (2004), dentre outros, foram referências fundamentais para compreender a relevância das práticas autobiográficas e biográficas na formação de professores e da professora Célia Linhares, nesse estudo. Durand (1989, p. 275) afirma que “[...] a memória seria ato de resistência da duração à matéria puramente espacial e intelectual e que ela (memória), e a imagem, ao lado da duração e do espírito, opõem-se à inteligência e à matéria, do lado do espaço [...]”. Acrescenta, ainda, que a memória pertence de fato ao fantástico, dado que organiza esteticamente recordação e tem o caráter fundamental do imaginário, que é ser eufemismo.

A partir das relações entre a vida e a obra de Célia Linhares, destacamos ideias força, (ARAÚJO, 2004), isto é, ideias que apareceram de forma recorrente em seus textos, nos depoimentos de seus pares e em suas entrevistas, que se constituem em pilares nos quais erguerá sua forma de pensar a educação. Para esse artigo, fizemos um recorte, dando destaque ao panorama mais amplo das questões

que se revelavam fortes, traçando assim um percurso em que os conceitos e questões de pesquisa se tecem e compõem o ideário da professora.

Para iniciarmos nossa viagem, tomamos como ponto de partida aspectos da vida de Célia-menina, que por serem especialmente significativos nos permitem compreender a Célia-mulher-mãe-professora e, de certa forma, a história das ideias pedagógicas da década de 1970 até os anos 2000. Vamos a eles.

Célia, uma menina do Maranhão

A menina Célia Linhares nasceu na cidade de São Luís, a ilha azul de Ferreira Gullar. Filha de Mário Soares e Alice Frazão Soares, fazia parte de uma irmandade de sete irmãos. Adhemar, Célia, Anna Maria, Yolanda, Rui - foi uma homenagem a Rui Barbosa, a quem o pai muito admirava -, Maria Teresa e Celso Antônio. O pai foi professor e advogado e o sentido de justiça guiava seus passos. Amava a poesia e recitava, sempre, enquanto se barbeava. Célia conta o quanto gostava do jeito sonhador e poeta do pai e admirava seu senso de justiça e seu amor pelos livros.

Uma passagem importante na infância de Célia fará com que ela saia do Maranhão em direção ao Rio de Janeiro, sua primeira migração (mas não a última...). O pai foi inspetor de ensino, defendia a escola e trabalhava pela limpeza dos processos educacionais. Conta Célia que as ideias de seu pai não agradavam a uns e a outros e em razão disso ele enviou a família inteira para longe do Maranhão, indo em seguida. A menina foi parar num navio, ela, seus irmãos e a mãe. Buscavam a segurança que já não mais havia.

Aos oito anos, outra passagem irá marcar Célia-menina. O pai, o pai sonho com quem ela tinha grande referência, morre. Abismo de tristezas. A menina desaprendeu a crescer. Para

onde crescer sem o pai? A mãe surgiu como grande força de resistência, de sobrevivência. A parceria com os irmãos a fortalecia para enfrentar aquela que seria a primeira perda de um afeto tão querido para Célia. A mãe, embora fosse uma mulher mais objetiva e prática, achou de manter a presença viva do pai por meio da valorização de tudo aquilo que ele tanto tinha amado: os livros, os estudos, a justiça, o belo. A mãe cuidou do amor do pai, ajudando os filhos a crescerem com ele.

A frase da mãe revela a direção que a vida precisa tomar: “A vida é combate, que aos fracos abate, aos fortes e aos fracos só pode exaltar!” E Célia suportou, superou e continuou reaprendendo a crescer e a se firmar nos laços de afeto e de confiança na vida.

Conta Célia, que um dia na escola ela escreveu: “Tudo era difícil, mas as flores aqui e acolá, anunciavam a próxima primavera. Agora era florir”³.

O pai sonho e a mãe realidade são imagens que anunciam as matrizes míticas e imaginárias de sua visão de mundo, de educação, de cultura, da formação humana de professores. Imagens que se aglutinam em torno de núcleos semânticos ordenadores de sentido, configurados miticamente em temas de luta (universo heroico) e de aconchego (universo místico)⁴.

3 Em entrevista Célia Linhares recordou-se desse poema que escreveu na infância. Trata-se, portanto, de sua criação.

4 Para Durand (1989, p.41), os conjuntos simbólicos são essas constelações em que as imagens vêm convergir em torno de núcleos organizadores que a arquetipologia antropológica deve esforçar-se por distinguir através de todas as manifestações humanas da imaginação. No texto “A imaginação simbólica”, Durand (1989) afirma que o imaginário apresenta-se como a tensão entre duas “forças de coesão”, de dois “regimes”, (Diurno e Noturno) cada um relacionando as imagens em dois universos antagonistas (o heróico e o místico). Esses universos, no estado normal e médio da atividade psíquica, acomodam-se em um outro subuniverso, que é o sintético. O Regime Diurno é o da antítese e os monstros hiperbolizados são combatidos por meio de símbolos antitéticos: as trevas são combatidas pela luz e a queda pela ascensão. Os esquemas verbais, de distinguir: separar/misturar, subir/cair. O regime noturno é o da anti-frase está

Trilhas do pensamento pedagógico de Célia Linhares nos anos 60: imagens e simbolismos

A década de 1960 caracterizou-se pelo início de novos papéis na vida de Célia Linhares. A graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão (1957 – 1960), as aulas no ginásio municipal “Luiz Viana”, o início da docência no ensino superior, a assessoria à Secretaria de Educação Maranhense, direção da Rádio Educadora do Maranhão, obtenção de título de mestrado na Universidade Federal do Maranhão, novas frentes que se abriam em sua vida profissional. É nessa década que Célia aproxima-se do movimento popular que será sempre tão caro em sua vida e obra. Na década de 1970, passagens marcantes da ditadura irão afetá-la de modo especial, influenciando sua forma de pensar a educação e o sentido que passa a dar à profissão, firmando ideias que nasciam e se fortaleciam na jovem professora. Simultaneamente, nascia a Célia mãe e esposa. Seu casamento com José Linhares, em São Luís, no ano de 1959, seria brindado nove meses depois com o nascimento de Mário, primeiro filho, em 1960.

Muitos foram os autores que influenciaram na construção do seu pensamento e da sua obra. De sua vida. A construção de si, de Célia, que se dá no movimento da sua trajetividade e constitui o seu imaginário. Dentre outros, diz Célia:

Max Weber, Marx, Wright Mills, Marcuse, McLuhan, Brokover, Bernard Show, Ângela Davis, até hoje ressoam em mim. [...] Diria, também, que na década de 60, do século passado, intensifiquei o prazer em aprender e ensinar. Introdução à Educação, Filosofia da Educação, His-

sob o signo da conversão e do eufemismo, invertendo o sentido das imagens. Os esquemas verbais se caracterizam por reunir (amadurecer, progredir, voltar, enumerar) e confundir (descer, possuir, penetrar)

tória da Educação, todos se entrelaçavam em minha existência política e militante. Em cada disciplina discutíamos os desdobramentos da LDB/1961, o pensamento de Fernando de Azevedo Anísio Teixeira, Lourenço Filho que sobressaíam em seus sonhos e empenhos diante de nossa realidade educacional. Eram muito usados os livros de Jacques Maritain enquanto o pensamento de Teilhard de Chardin, Emanuel Mounier, Jean Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Albert Camus, Miguel de Unamuno y Karl Jaspers, Heidegger, Kiekegaard, Kafka e tantos outros, começavam a se difundir e serem lidos por mim.

É possível identificar, nos autores elegidos por Célia, a preocupação com um mundo que se queria mais justo e fraterno. A esperança numa nova organização complexa do social, fruto de uma ação educativa, também se evidenciavam. O humano, as interdependências, o respeito pela diferença, o diálogo com a mitologia e a poesia, a crítica às arrogâncias do cientificismo. Marcos teóricos que se evidenciam nos seus textos escritos, no seu discurso oral e na sua vida, como as suas metáforas obsessivas como o seu mito pessoal. Para ilustrar, trechos da entrevista realizada com ela em 2007:

O Teilhard de Chardin falava na complexidade. Ele nos fazia pensar sobre como mesmo nos momentos de aparente lentidão e de aparente inércia, os movimentos da vida, da inteligência e da sociedade não param de se processar. Depois retomo essa ideia como o movimento instituinte, movimentos que ainda não são visíveis, mas que subterraneamente eles agem. [...] Nas grandes esferas constitutivas da vida, dos vegetais, dos animais e do homem, do humano que ele chama de noosfera é que caminha o homem. É uma concepção dele muito centrada num humano que dialoga com o cosmos. Teilhard colocou um pensamento instigante para mim. Para ele, nós somos feitos de linguagem. Ele afirmara, que o falar não pode dispensar um exercício de auscultar o Ser. Sem isso, a fala desliza, facilmente, para os exercícios de tagarelise”.

[...] Por tudo isto, não posso ter uma previsão certa, do tipo encomendável do que será criado. Toda essa concepção se aproxima também do trabalho de Norbert Elias que vai rompendo com as idéias e práticas que sustentaram crenças em sujeitos onipotentes e em forças de vontade descomuns, para acompanhar os movimentos que vão se complexificando na história e que produzindo interdependências, trazem também surpresas, frustrações de planos e expectativas.

Assim, os inesperados não significam que a história seja um vale-tudo, nem que devemos deixar de nos esforçar nas direções que nos parecem mais corretas, mas o que eles sublinham é que os avanços históricos com a humanidade se recria, se reinventa não é algo manipulável, controlável.

Procurava contestar tudo isto, afirmando uma orientação mais larga, por isso em diálogo com a mitologia, a poesia – ainda como uma conexão com Heidegger- mas também com a filosofia oriental, contrapondo-me às arrogâncias do cientificismo de que o Brasil estava impregnado e, finalmente, me aproximando dos contos populares e infantis. “O patinho feio”, por exemplo, que aborda a dificuldade de conviver com a diferença.

Ela estava ligada aos movimentos que se configuravam então, identificando-se com um projeto de nação que se queria mais justa, em que a educação tinha papel de destaque.

Era tempo dos Movimentos de Cultura Popular (MCP) e outras associações semelhantes, da vitalidade expansiva da União Nacional dos Estudantes (UNE), da Juventude Universitária Católica (JUC), das ações de Paulo Freire, da poesia de Ferreira Goulart. Célia queria um outro Brasil e defendida que os professores “[...] precisavam estar alertas para contribuir com essa Pátria que crescia dentro e fora de nós, com o sonho das Reformas de Base: a agrária, a educacional e todas as demais. Com suas contradições”.

Além dos programas mencionados, Célia fala de um outro que realizava com o seu ma-

rido, que “pescava” as questões em ebulição na cidade, dando espaço para discutir sobre elas no Rádio, exercício de olhar reflexiva e criticamente o tempo em que viviam e que versavam sobre questões educacionais, familiares e políticas que sacudiam a cidade. O programa da Rádio que objetivava falar ao pescador, ao homem da terra, à mulher trabalhadora, um circuito vivo de debates e embates, o tempo todo. “Não sabíamos as imensas proporções do que tocávamos, mas sentimos que era preciso resistir”.

Foi uma experiência difícil para ela, não fora pela maravilha de estudar questões como a “fabricação de desejos” e até do “consentimento de morte” (Antropologia), as relações entre “Eros e Civilização”, com suas ambiguidades e paradoxos (Filosofia), a potência das expectativas (currículo), educação, desigualdades e burocratização escolar (sociologia), mas pelo prazer de ver outras culturas em movimento (a negra lutando por seus espaços e reconhecimentos sociais, a cultura hippie, os resistentes manifestando-se, lutando, empenhando-se por todos os meios contra a guerra do Vietnã). Além de tudo isto, recebeu um prêmio da vida, o nascimento de sua filha Andréa.

Lá no Maranhão, diz Célia, “[...] em nossas conversas, lutávamos muito para que tivéssemos livro de história, que contasse a histórica das lutas do Maranhão”. Depois, retoma com a discussão sobre as escolas Balaias e Cabanas tomando as lutas populares como um símbolo da potenciação do sonho, daquilo que não se realizou, mas também da tenacidade popular, da sua capacidade de resistir e criar. Em sintonia com seu tempo, Célia revela em suas experiências, estudos e reflexões a preocupação em construir uma prática educativa que incluísse a voz das pessoas em questão, valorizando suas experiências, saberes, cultura.

Sua militância no trabalho intelectual trazia uma visão crítica em busca de respostas inova-

doras e alternativas concretas para a realidade brasileira. É expressiva sua preocupação com a adequação da escola ao mundo contemporâneo buscando na Filosofia os fundamentos de suas ideias, propostas e argumentos. A maneira de ver a realidade sob a perspectiva da justiça social é também uma marca de sua obra. Célia Linhares sempre se mostrou sensível ao problema da desigualdade na sociedade e seus reflexos na educação.

A gravidade do movimento ditatorial brasileiro evidenciava-se. A Rádio foi fechada. Era só o início de pressões maiores que incidiriam sobre o país. Ela fala com pesar que

O golpe foi muito terrível em 64, mas foi em 68 que a ditadura mostrou toda a crueldade de que era capaz, aquelas listas nos aeroportos, os subversivos catados, os opositores presos, punidos e desaparecidos.

Célia, apesar dos medos e apreensões, reagia, e ressalta que “não havia outra via”, reagir era o que era preciso ser feito. Revelava-se otimista diante das dificuldades e dos desafios que a realidade apresentava, acreditando que apesar de as ações nem sempre implicarem em resultados imediatos, “o levedo” estava fermentando. Dorothy, companheira da Rádio e das lutas no Maranhão nos anos 1960, comenta a respeito de Célia:

Sua militância no trabalho intelectual, com uma visão crítica em busca de respostas inovadoras e alternativas concretas para a realidade brasileira. Seu otimismo diante dos desafios que a realidade apresenta. Célia acredita que apesar de não vermos resultados imediatos, que o levedo está fermentando. Seu empenho é movido pela esperança de uma sociedade que amadurece e caminha para uma dimensão mais humanizada, onde todos terão a mesma oportunidade de realizar suas potencialidades e serem reconhecidos e respeitados como cidadãos e membros diferentes, mas iguais, numa comunidade mais fraterna. A imagem que tenho de Célia é a de uma água correndo em cima

das pedras, que não amedronta, mas ela é movimentada e ela espirra para todo lado, assim, bonitinho, e ela faz um barulhinho espalhando a água, no rio com pedras, ela vem correndo, ela não para não. Vai respingando, molhando as coisas. (Entrevista, Dorothy, 2007)

A ideia de levedo diz respeito a sua esperança de uma sociedade que amadurece e caminha para uma dimensão mais humanizada, onde todos terão as mesmas oportunidades de realizar suas potencialidades e serem reconhecidos e respeitados como cidadãos e membros diferentes, mas iguais, numa comunidade mais fraterna. A renovação da educação formal e informal seria um grande veículo propulsor para esta utopia.

Com o propósito hermenêutico, sob o ponto de vista mítico-simbólico, buscamos compreender, as imagens e os simbolismos expressos e evocados dos discursos orais e escritos de e sobre Célia Linhares. Nesse percurso hermenêutico-simbólico, vamos fiando e tecendo os traços míticos latentes que nossa sensibilidade mítico-simbólica pode captar, das figuras antropológicas do obra-vida-obra em estudo.

Queremos deixar transparente que a noção de símbolo deve ser compreendida no quadro de uma hermenêutica que faz do símbolo e da interpretação conceitos correlatos, pois “existe interpretação onde existe sentido múltiplo, e é na interpretação que a pluralidade de sentido se torna manifesta” (RICOEUR, 1969, p. 16). E mais, o autor “atribui ao conceito de interpretação como sendo o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente, em mostrar os níveis de significação implicados na significação literal”. (RICOEUR, 1969, p. 19). Durand (2004) trata dos símbolos, mediadores da energia psíquica, como a reunião de contrários mais fundamentais, a saber, “a energia eterna da alma e as manifestações temporais” que a imaginação colhe nas percepções, as lembranças

da experiência e a cultura. Acrescenta, ainda, que é “pela interpretação dos símbolos que se realiza a individuação, isto é, o encontro da energia eterna, fundo do inconsciente não diferenciado e a sua refração através das situações temporais diferenciadas” (DURAND, 2004, p. 12). Esse autor traz, ainda, a contribuição de Jung para a hermenêutica, com a sua noção de arquétipo: “uma espécie de anjo-guia dos símbolos, que permite classificar as fontes da energia psíquica e põe em evidência, também, o papel da imaginação no processo individualizador”. (DURAND, 2004, p. 37)

A esse respeito, Hameline (1986) afirma que a imagem-símbolo não se reduz ao mero efeito técnico de retórica. Ela é apreensão do inefável que está em causa. Para o autor “a imagem será declarada por essência simbólica e o símbolo como acepção” (HAMELINE, 1986, p. 127). Afirma, também, que a imagem-símbolo não se reduz ao mero efeito técnico de retórica, ela fala por outra coisa. Ela é a apreensão do inefável que está em causa. Para Hameline (1986) imagem será declarada ‘por essência’ simbólica. O símbolo, com uma acepção que ultrapassa largamente a retórica desacreditada, torna-se a ‘figura geral de substituição’. Neste sentido, o discurso educativo precisa criar uma forte impressão junto aos seus leitores e as imagens devem possuir um caráter afetivo e um efeito semântico. E mais, afirma que “os discursos sobre educação, ao interagirem semanticamente, deixam o caminho aberto à atividade imaginativa/imaginante”. (HAMELINE, 1986, p. 129)

A narrativa dos anos 1960 de e sobre Célia evocam imagens de fermentação e de água. As bebidas fermentadas segundo Chevalier e Gheerbrant (1994, p. 423), “são a imagem do conhecimento efervescente que permite ao espírito ultrapassar seus habituais limites, a fim de alcançar – pela intuição ou pelo sonho – o conhecimento profundo da natureza, o co-

nhecimento do segredo das coisas”. As significações simbólicas da água apresentam três temas fundamentais: fonte de vida, meio de purificação, centro de regenerescência.

A década de 1970: medos e ousadias

A criatividade está implícita em todas as teorias do humano como mais profundo nascedouro do processo de existir como pessoa, irrepetível e original. (LINHARES, 1974, p. 97)

A década de 1970 marca fortemente sua vida. Seu irmão, Rui Frazão Soares é morto pela ditadura. Tal qual Antígona, sem poder enterrar seu irmão, Célia viveria a partir de 1974, junto com sua família, a busca por Rui, desaparecido. Busca que culminaria na confirmação de sua morte. Seu corpo nunca seria encontrado.

Tempos sombrios. Mas, sempre os anos 70 representarão uma *passagem tenebrosa*. Em 1974, Rui foi aprisionado em uma feira de Petrolina. A dor e uma procura sem esperança sempre se faz presente, aumentando a falta e as indefinições de uma saudade que cresce enquanto o tempo vai arrastando consigo um tipo de emudecimento das testemunhas daquele tempo de tão inomináveis acontecimentos. Quando chegamos dos Estados Unidos, em 1970, trouxemos conosco nossos *medos* e encontramos fábricas de outros. (LINHARES, 2007, p. 27)

Todas as obras de Célia passam, a partir desse momento, a, de alguma forma, se inspirar na vida e presença de Rui. Apesar do abismo em que essa situação a jogou, Célia transmuta a dor em ação. A temática da memória, como aspecto fundamental para apropriação do presente, passa a habitar sua produção teórica. Lembrar, resgatar o movimento daqueles que lutaram por um Brasil melhor, é um pensamento que, tal como uma bússola, orienta suas ações e produções a partir de então.

No início dos anos 1970, entrou como professora na Universidade Federal Fluminense (UFF) e começou a sua luta, vencedora, para credenciamento e reconhecimento da Pós-graduação *Stricto Sensu* estabelecendo um diálogo estreito com a docência e a pesquisa. É, também, a época em que intensifica sua produção escrita.

Sobre a escrita, de início escrever era muito difícil, pois eu tinha vozes muito autoritárias dentro de mim, vozes da escola, do certo e do errado, impossível e possível e de fala muito idealizados. [...] O tempo foi passando e eu fui me autorizando a relaxar mais, a me encantar mais, a experimentar mais, a ter mais prazer. Assim, os inesperados não significam que a história seja um vale-tudo, nem que devemos deixar de nos esforçar nas direções que nos parecem mais corretas, mas o que eles sublinham é que os avanços históricos com a humanidade se recria, se reinventa não é algo manipulável, controlável.

Célia comenta sobre a profundidade mítica buscada por alguns filósofos que não se contentaram com uma racionalidade pragmática ou tecnocrática, buscando “a grandeza de penetração indutoras da acuidade perceptiva, reveladoras das estruturas fundamentais da existência humana” (LINHARES, 1974, p. 99). É possível reconhecer, na afirmação de Célia sobre a insuficiência de um tipo de racionalidade para compreensão do mundo, sua crítica a um modelo de ciência que privilegia uma racionalidade estreita em detrimento de outras dimensões humanas. Lembremos que à época a visão hegemônica ainda era fortemente marcada por uma concepção dicotomizante do conhecimento, o que nos permite reconhecer que fecundava ali um pensamento divergente e insurreto.

Apresenta a ideia de que o humano por constituir-se como uma abertura, está exposto à vivência da ambiguidade. Dada sua infinitude de possibilidades de expressão, o homem

não se esgotaria num único conceito, afirma Célia, e poderíamos defini-lo, justamente pela sua indefinibilidade e “imprevisibilidade surpreendente e auto-criadora” (LINHARES, 1974, p. 4 -5).

Dentro de cada ser humano mora, não somente, o princípio masculino e feminino, mas a vida e a morte, o *princípio da atividade e de passividade*, o apego à rotina e o fascínio do extraordinário, a sedução do novo e o conformismo do habitual, uma existência finita dentro de *um anseio infinito do Ser*” (LINHARES, 1974, p. 22).

O importante para o homem não é chegar a nenhum lugar, não é o produto de seu trabalho, mas é sobretudo a procura de si, incessante, persistente e reveladora: a fidelidade à sua missão, o compromisso ao seu destino de homem, que é mister encontrar no âmago do seu existir pessoal e que ele descobre referenciando-se no Ser. Com este ponto referencial, o diálogo com as ambiguidades, caldeadas na crise, é altamente integrador. Então, o homem aprende a vivenciar as inusitadas alegrias do navegar, pela clarificação do seu ofício de ser gente. Percebe que navegar no azul imprevisível da sua infinita missão, é preciso. Viver na rotina mecânica, em que só a sobrevivência é garantida, não é preciso. Neste sentido, “Navegar é preciso. Viver não é Preciso” (LINHARES, 1974, p. 29).

Se há uma multiplicidade infinita de caminhos nos quais as pessoas encontram a satisfação de suas buscas de auto-realização, de saúde, enfim de felicidade, por que não cultivar uma atitude de otimista expectativa, plena de respeito pelo caminho próprio em que cada pessoa busca a si mesmo?” (LINHARES, 1972, p. 13)

Em seus textos Célia abraça, cada vez com mais intensidade, temas tais como: o reconhecimento dos saberes dos sujeitos e da vida como fonte de saberes; a crítica às tendências dogmáticas e autoritárias que se impõem na escola e na sociedade; sua visão de ciência em sua construção incessante, na busca de conhecimentos e de ultrapassagens

de limites, ressaltando a relatividade da verdade e suas conexões com cada época histórica e, sobretudo, nos movimentos sociais, populares.

Nesses percursos, aborda, dentre outras, a questão da imaginação e sua vinculação com a ciência, defendendo a ideia da imaginação como um processo criador, inseparável da realidade, mas também um instrumento para sua separação, capaz de forjar novas possibilidades para a educação. Resgata a ideia de utopia, como um caminho ainda não percorrido, ignoto, mas fecundo, para a construção de futuros possíveis. Critica as ideologias e ideias fantasiosas que, não só oprimem a educação, mas a distraem, impedindo que se desenvolvam processos mais conectados com as possibilidades concretas da educação escolar, em sintonia com as necessidades dos distintos grupos sociais que a demandam.

Dos parceiros de Célia, alunos-professores

Célia é inclusiva, ela é também de um pluralismo sadio. Com pluralismo sadio eu não quero dizer que ela é eclética, porque eclético faz a bagunça. O pluralismo faz associações, tira o melhor de cada fonte e percebe o fio condutor do conhecimento, que é um só. Complexidade também une, quando você divide você diminui, ela não dividia, ela incluía. E incluía com harmonia. Acho interessante que Célia mesmo com sua doçura, plantava na gente germes revolucionários. Era extremamente firme e doce nos momentos de embate, a Célia tem essa característica. Ela fala de uma forma doce, mas firme. Dentro da estrutura da universidade havia embates, ela com aquela característica dela de ser extremamente educada, dizia as coisas com a maior firmeza. O efeito disso era percebido no dia seguinte, as pessoas acabavam recebendo e acolhendo, não vou dizer sem responder não, mas ela conseguia tocar as pessoas, algumas diziam: A Célia quebrou a gente. (Balina em entrevista, 2007)

Os embates tinham relação com a questão da qualidade acadêmica, a questão da visão de mundo, Célia lutava para que a Faculdade de Educação não fosse uma coisa doméstica, mas sim nacional e internacional. Isso foi um embate muito forte dentro da Universidade, pois havia coisas muito domésticas, a visão era Niterói, Niterói, e quando muito um pouquinho do Estado do Rio. Outras questões foram também muito duras, como os embates para credenciamento do curso, reconhecimento do curso, em que Célia foi muito firme, e ao mesmo tempo, com a delicadeza que lhe é peculiar, ela falava todas as coisas que tinha que falar com as pessoas. Eu acho fundamental a contribuição de Célia para a educação brasileira. (Uma pedra sem a qual não se pode continuar. Uma pedra-exemplo e não uma pedra-obstáculo". (Jésus, entrevista 2007)

A Célia dos anos 1960 é ternura e firmeza. É Pedra, símbolo da terra-mãe, que é viva e dá vida. É construção, pedra sobre pedra que traz a noção de um edifício espiritual. Que guarda a grandeza da edificação. Pedra Filosofal do simbolismo alquímico de se constituir instrumento de regeneração. É Pedra Angular, pedra da finalização, do coroamento.

Anos 1980: A abertura política, o povo volta às ruas

Sombras
derrubam
sombras
quando a treva
está madura

Sombras
o vento leva
sombra
nenhuma
dura

(LEMINSKI, 1987, p. 105)

Nessa década, Célia defenderia sua tese intitulada *La identidad cultural y el proceso de educación en la América Latina* (LINHARES,

1983), fruto de seu doutorado no Instituto de Filosofia Ciências e Letras, na área de Ciências da Educação da Universidad Nacional de Buenos Aires.

De volta ao Brasil em 1983, retomou suas atividades na UFF, enquanto seu marido lançava-se, após a aposentadoria, em novo empreendimento abrindo uma agência de viagens, a ARGOS.

No Brasil Célia iniciou mais estreitamente seu vínculo com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), tornando-se pesquisadora. Em suas pesquisas evidencia-se a clara vinculação entre as questões da escola pública e da democracia, discutindo as sinuosidades da transição na formação de professores, incluindo nesta pesquisa comparações com a realidade brasileira e Argentina e Uruguia.

Com uma maior abertura no campo da pesquisa, Célia pôde investigar questões como: o discurso pedagógico, sua elaboração retórica e sua legitimidade; a relação entre o Mestrado e a Escola Básica; a formação de professores nas sociedades em transição para a democracia e a Autonomia Universitária e a formação docente para os trabalhadores. Tratava-se de refletir sobre a formação sob diferentes aspectos e os rumos que esta tomava diante dos novos tempos.

Célia, em diálogo com Foucault (1989), parte da concepção de micro-política, ou na expressão do próprio Foucault, da microfísica dos poderes em jogo nas sociedades modernas. É assim que analisa em suas pesquisas a trama de poderes que circulam em todas as instâncias, em sua capilaridade, abrangendo instituições e atingindo todos os indivíduos. Tal perspectiva indica a presença do poder nas múltiplas relações humanas e nas instituições.

Há uma questão de fundo muito cara à mestra que aparece em suas pesquisas e pro-

duções nesse período: a autonomia intelectual do professor. Conhecer os fundamentos de um autor e de seu fundamento – perspectiva que problematizava no campo da graduação de Pedagogos – de modo que fosse possível forjar suas próprias formulações críticas e não meramente reproduzir ideias produzidas por outrem.

Nessa perspectiva, defende também a articulação entre Mestrado e Escola Básica, sugerindo um intercâmbio permanente entre essas duas instâncias. Célia considerava que havia um divórcio entre a escola experimentada e vivida e a pesquisa acadêmica. Pesquisando o perfil dos ingressantes nos programas de pós-graduação em Educação, mapeando as pesquisas que dialogavam com a escola na perspectiva de aproximar escola e universidade. Célia interessava-se em conhecer de perto as experiências dos professores, estreitando laços entre pesquisadores e docentes. Sua visão de pesquisa retirava-a das mãos de uma elite intelectualizada, desinteressada pelos problemas cotidianos da escola. Rompia também com a ideia de universidade como celeiro de produção de “verdades” a serem aplicadas pelos professores, de modo meramente reproduzidor. Nessa década, crescem os estudos que enfatizam a compreensão de professor como sujeito crítico, investigador permanente de sua própria prática.

Um foco muito importante de atuação da professora, nos anos 1980, foi a sua participação e cocriação da ANFOPE e da ANPEd, cuja intensidade de trocas e debates entre os organizadores reavivava esperanças e confiança na capacidade associativa. Em outra frente de atuação participou a convite da professora Cecília Coimbra da formação do grupo *Tortura Nunca Mais*. A participação nesses espaços mais amplos de discussão e luta pelos direitos humanos e pela formação de professores trouxe para a Célia um sentido maior de pertenci-

mento e maior capacidade de pronunciar-se, como uma forma de inscrever-se na vida e nas suas histórias.

Nos seus estudos sobre América Latina, fruto de seu doutoramento, investigou as questões da América Latina, focalizando o fortalecimento da identidade cultural e a crítica a uma mentalidade colonizada de desprezo pela própria cultura, sublinhando a ideia de latino-americanidade.

Anos 80. Anos do desbravamento de Célia. Anos da criação, que simboliza o fim do caos pelo advento de uma nova ordem, movida pela energia que organiza os caminhos.

Anos 1990 aos dias atuais: o legado de Célia Linhares

Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2004, p. 47)

Nas palavras de Freire, a ideia de esperança que é luta traduz a trajetória de Célia. Sua vida foi se dando num fluxo em que esse elemento se fez presente em contextos diversos, com significados também diversos. A esperança, que em sua força propulsora, vai imprimindo esse jeito de apostar na vida a cada dia, tão próprio de Célia Linhares, com uma curiosidade, que em suas palavras “[...] a fazem levantar da cama todos os dias”.

Nos anos 1990, após mais de 30 anos de trabalho acadêmico, Célia solicitou sua primeira aposentadoria, ao mesmo tempo em que via positivamente a possibilidade a afastamento de universidade, pela grande atração que a escola pública e o desafio de escrever literariamente sobre as experiências escolares exerciam sobre ela. Contudo o gosto pelo espaço de convivência com os estudantes e colegas, o movimento permanente de troca e aprendizado a mobilizavam muito. Não era algo do qual ela desejasse se distanciar. Um novo con-

curso para a própria UFF, no qual se inscreveu na última hora para a disciplina de “Educação Comparada”, fez com que ela se mantivesse na docência universitária, reafirmando esse como um espaço privilegiado de atuação.

Foi também nesse período que a professora viajou para a Espanha e para Londres para seu pós-doutoramento, primeiro na Universidad Complutense de Madrid e posteriormente na University of London (1992-1993). Primeira viagem longa sem a família, experiência que mobilizou novas aprendizagens e que envolviam maior autonomia. Novos laços e adaptações aos países novos, desafios que se descortinavam. Com relação às experiências acadêmicas e aos encontros intelectuais significativos foi quando travou contato com os estudos de Mariano Enguita, em Madrid e de Francisco Varela, até então pouco conhecidos no Brasil. Retomou também o contato com Foucault, Norbert Eliase, Bourdieu dentre outros. Sua pesquisa envolvia pensar o trabalho do professor na construção da identidade da escola pública, enfatizando as questões ligadas às tecnologias.

Toda essa fertilidade de contatos e convívio com autores, ideias, espaços de reflexão foram vividos como entusiasmo crescente por Célia. Nessa época, estabeleceu parceria com a professora Regina Leite Garcia que também estava realizando o seu estágio de pós-doutorado, o que rendeu a produção de um livro de entrevistas sobre os dilemas do final de um século sob a perspectiva dos intelectuais. Seu trabalho vai ganhando maior visibilidade no Brasil, consolidando seu lugar como pesquisadora. Investiga as experiências instituintes em espaços de Educação Pública, destacando as potencialidades destas e caminhando na contramão de uma perspectiva crítica à escola. Incrementa também nesse período sua presença de forma mais sistemática nos sistemas públicos de ensino como consultora.

É um período de intensa produção escrita, com a publicação de coletâneas com diversos parceiros e de um livro que é emblemático de sua obra: *Escola Balaia: um convite ao debate para a reinvenção de Caxias* (LINHARES, 1999). Este livro traz o projeto elaborado por ela para a Educação Municipal de Caxias, RJ, onde sintetiza os princípios nos quais acredita para um projeto educativo. Diz do sonho de escola de Célia Linhares: A escola Balaia. É uma escola de esperança, de compromisso ético, de invenção do possível (utopia), do afeto e do conhecimento.

Para finalizar, trazemos em destaque os princípios da Escola Balaia (LINHARES, 1999), que evidenciam os aspectos centrais que a mestra foi construindo ao longo de sua trajetória de pesquisas e práticas e nos ajudam a traçar um panorama dos aspectos nucleares de sua obra:

Princípio da emancipação pela autonomia dos sujeitos, que busca o fortalecimento dos sujeitos, reconhecendo a necessidade de que a autonomia escolar se alimente da cultura popular e da teórico-tecnológica, aproximando conhecimento da vida e, ao mesmo tempo, dando acesso à classe popular aos conhecimentos socialmente organizados. Autonomia que se estende para a escola – que precisa ser participativa e vida, e para o indivíduo, que implica em participação e fortalecimento dos vínculos da coletividade.

Princípio do atendimento da dignidade escolar, em que Célia chama atenção para as violências em suas múltiplas formas que vão sendo fortalecidas no cotidiano social, repudiando-as e conclamando para uma educação mais sensível, que contribua para um estilo de produção mais humana.

Princípio da cidadania como aprendizagem escolar, em que afirma a importância de reconhecer a educação como espaço de direito e de formação do cidadão. Entende

por cidadão aquele que se apropria de sua história, do valor de sua terra, que tem seus direitos vitais garantidos – educação, saúde, moradia, respeito. Concebe o conhecimento; o “saber com sabor” é um direito do cidadão e uma necessidade na construção de indivíduos capazes de intervir na sociedade de forma potente, plenos de seus saberes. Acredita também nas relações entre escola e comunidade, como vias de fortalecimento de ambas as instâncias.

Célia traz a marca da epistemologia da complexidade em todos os seus saberes e fazeres. É luz e sombra. É aurora e crepúsculo. É sol e lua. A simbologia da harmonia dos contrários em todas as suas nuances.

Considerações finais

Este trabalho nos leva a concluir que a obra da educadora, Célia Linhares, ressalta a necessidade de agirmos contra a barbárie, convocando a educação a constituir-se como promotora da solidariedade, do sentimento de pertença no exercício da escuta e do diálogo, no acolhimento e no estabelecimento de relações pautadas pelo amor e pelo afeto. “Os princípios da emancipação pela autonomia dos sujeitos, da dignidade e da cidadania como aprendizagem escolar” são nucleares no ideário pedagógico da professora Célia Linhares.

Célia Linhares é uma Grande Mestra, que lança palavras a seus discípulos e pesca as que eles proferem, que aposta na autonomia e na potência do outro, reconhecendo seus saberes e suas diferenças. Uma Mestra que vive permanentemente a própria luta e esforço para cunhar esperanças, para pensar com sabedoria. Uma sabedoria, que como nos dizem Morin e Le Moigne (2007, p. 202), “implica na auto-ética, evitando a baixeza, evitando ceder às pulsões vingativas e mal-

dosas”. Para isso, ele nos diz, é preciso muita autocrítica e auto-exame. “A autoética é antes de tudo uma ética da compreensão. Devemos compreender que os seres humanos são seres instáveis, nos quais há possibilidades do melhor e do pior [...]” (MORIN, 1998, p. 61). Mestra do amor, que se deixa contaminar pela verdade do outro, não impondo a sua própria, encontrando a sua própria através da alteridade.

Mergulhar na obra/vida de Célia Linhares foi uma aventura intelectual das mais instigantes. Confirmamos as palavras de Bosi (2004, p. 69), de fato “a memória dos velhos desdobra e alarga de tal maneira os horizontes da cultura que faz crescer junto com ela o pesquisador e a sociedade onde se insere”. Com a ressalva de que, diferentemente de Bosi (2003; 2004) que trabalhou apenas com velhos nas duas obras com que travamos contato, escutamos pessoas de variadas idades. O ponto de semelhança é que, independente do fator idade, escutar experiências diferentes da nossa própria, que nos reportam a outros tempos, outras realidades, formas singulares de ver o mundo a partir de outras perspectivas, constitui-se em uma vivência de alargamento de horizonte, sem dúvida. Para quem pesquisa e para o campo das ciências humanas.

Ainda com Bosi (2003), reafirmamos que uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu. Talvez o principal mérito desse texto seja: dar visibilidade a uma trajetória, que se cruza com tantas outras, que revela tempos, movimentos, história. A história de uma vida, de um país e no caso de nosso interesse específico, da própria educação – seus movimentos, embates, ideias e caminhos. Uma trajetória que vale a pena ser contada e conhecida, guardada, no sentido que Antonio Cícero (1996, p. 337) nos indica:

Guardar

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
Em cofre não se guarda coisa alguma.
Em cofre perde-se a coisa à vista.
Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la,
isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.
Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília
por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordando
por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela.
Por isso melhor se guarda o vô de um pássaro
Do que pássaros sem vôos.
Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica,
por isso se declara e declama um poema:
Para guardá-lo:
Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:
Guarde o que quer que guarda um poema:
Por isso o lance do poema:
Por guardar-se o que quer guardar.

Referências

- ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e imaginário**: da criança mítica às imagens da infância. Maia, Portugal: Instituto Superior da Maia, 2004.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade, lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das letras, 2003.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória, ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.
- BUENO, Belmira Oliveira.; CATANI, Denice Barabara; SOUSA, Cynthia Pereira (Org.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 2003.
- CÍCERO, Antônio. Guardar. In: **Guardar**: poemas escolhidos. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1996.
- CHAVES, Iduina Mont'Alverne Braun. A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. In: TEIXEIRA, Maria Cecilia Sanchez (Org.). **Imagens da cultura**: um outro olhar. São Paulo: CICE/FEUSP, 1999. p. 121-138.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.
- DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1988.
- DURAND, Gilbert. **Campos do Imaginário**. Textos reunidos por Danielle Chauvin. Lisboa: Instituto Piaget, 1989.
- DURAND, Gilbert. **O imaginário**. Ensaio a cerca das ciências e da filosofia da imagens. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- GALEANO, Eduardo. **As Palavras Andantes**. Porto Alegre: L&PM, 1994.
- GUEDES, Adrienne Ogêda. **Uma mestra da palavra**: ética, memória, poética e (com)paixão na obra de Célia Linhares. 2008, 426f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-graduação em Educação, Uni-

versidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2008.

HAMELINE, Daniel. **L'Éducation, ses images et son propos**. Paris: Éditions ESF, 1986.

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

LEMINSKI, Paulo. **Distraídos venceremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

LINHARES, Célia Frazão. O poder das expectativas e o self. **Revista da Faculdade de Educação**. Vo. 3, n. 3, p. 15-25, Niterói : EdUFF, 1972.

LINHARES, Célia Frazão. **Introdução a ontologia da criatividade, ensaio de filosofia educacional sob a metodologia fenomenológica**. 1974, 110f. Tese (livre Docência). Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, 1974.

LINHARES, Célia Frazão. **La Identidad Cultural y el proceso de Educacion em La América Latina**. 1983, 210f. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación), Facultad de Filosofia y Letras, Universidad Nacional

de Buenos Aires, Buenos Aires, 1983.

LINHARES, Célia Frazão. **Escola Balaia**: um convite ao debate para a reinvenção de Caxias. Caxias: Editora Caburé, 1999.

LINHARES, Célia Frazão. **As coisas findas, elas ficarão?** Rio de Janeiro: mimeo, 2007.

MORIN, Edgar. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Edição Peirópolis, 1997.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia e sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2007.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1969.

Recebido em: 29.10.2019

Revisado em: 28.03.2020

Aprovado em: 30.03.2020

Adrienne Ogêda Guedes é professora e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Líder do Grupo de Pesquisa Formação e Ressignificação do Educador: Saberes, Trocas, Arte e Sentidos (FRESTAS/CNPq). E-mail: adrienne.ogeda@gmail.com

Iduina Mont'Alverne Braun Chaves é professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Diretora Geral do Colégio Universitário Geraldo Reis (UFF). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutorado Sanduíche na Universidade de Illinois, USA. Líder do Grupo de Pesquisa Cultura, Imaginário, Memória, Narrativa e Educação (CIMNE/UFF/CNPq). Pesquisadora Colaboradora do Centre de Recherche em Education de Nantes (CREN), França. Pesquisadora do GRIFARS-UFRN-CNPq. E-mail: iduina@globo.com

SENTIDOS AO SEU VIVER: JESSY CHEREM UMA EDUCADORA EM TRÂNSITO (SANTA CATARINA, 1960-1980)

■ SUSANE DA COSTA WASCHINEWSKI

<https://orcid.org/0000-0002-9024-0539>

Universidade do Estado de Santa Catarina

■ MARIA TERESA SANTOS CUNHA

<http://orcid.org/0000-0001-6200-6713>

Universidade do Estado de Santa Catarina

RESUMO

O texto pretende apresentar aspectos e construir sentidos sobre a trajetória de Jessy Cherem (1929-2014), uma professora catarinense que protagonizou deslocamentos – tanto em âmbito nacional como estadual – que tiveram como intuito tanto seu aperfeiçoamento profissional como sua atuação posteriormente dedicada à formação de educadores e diretores escolares em diversos municípios catarinenses e em outros estados brasileiros. Analisar os deslocamentos dessa profissional criou possibilidades para observar brechas para recompor questões mais gerais sobre campanhas de formação de professores, como para problematizar a presença de mulheres viajantes e das redes que fomentaram em seu trânsito. Considerando as potencialidades e limites do tema, a investigação contou com documentos que integram o seu arquivo pessoal, entrecruzados com as próprias entrevistas dadas em vida pela professora sobre esse tema.

Palavras-chave: Formação de educadores. Trajetórias. Mulheres viajantes. Arquivos pessoais.

ABSTRACT

SENSES TO HER LIFE: JESSY CHEREM AN EDUCATOR IN TRANSIT (SANTA CATARINA, 1960-1980)

The text intends to present aspects and build meanings about the trajectory of Jessy Cherem (1929-2014), a Santa Catarina teacher who led displacements – both nationally and statewide – that aimed both at her professional development and at her later performance dedicated to educators and school principals training in several municipalities of Santa Catarina and in other Brazilian states. Analyzing the displacement of this professional created possibilities to ob-

serve gaps both to recompose more general questions about teacher training campaigns and to problematize the presence of female travelers and the networks they fostered in their transit. Considering the potentialities and limits of the theme, the research included documents that are part of her personal archive, interspersed with the interviews given by this teacher in life, about this theme.

Keywords: Training of educators. Trajectories. Women travelers. Personal archives.

RESUMEN **SENTIDOS A SU VIDA: JESSY CHEREM UN EDUCADOR EN TRANSIT (SANTA CATARINA, 1960-1980)**

El texto pretende presentar aspectos y construir sentidos sobre la trayectoria de Jessy Cherem (1929-2014), una profesora de Santa Catarina que protagonizó desplazamientos – a nivel nacional como estatal – cuyo propósito era tanto su mejora profesional como su acción dedicada a la formación de maestros y directores de escuelas en varios municipios de Santa Catarina y otros estados brasileños. Analizar los desplazamientos de esta profesional ha creado posibilidades para observar lagunas para recomponer preguntas más generales sobre las campañas de formación de profesores como para problematizar la presencia de mujeres viajeras y las redes que han fomentado su tránsito. Teniendo en cuenta la potencialidad y los límites del tema, la investigación incluyó documentos que integran su archivo personal, entrelazados con las entrevistas dadas en la vida, por la maestra, sobre este tema.

Palabras clave: Formación de educadores. Trayectorias, Mujeres viajeras. Archivos personales.

Introdução

Jessy Cherem, mulher, esposa, professora, gestora, intelectual e mãe, dedicou-se ao aperfeiçoamento de outros professores no estado de Santa Catarina. Pouco lembrada e menos ainda mencionada na história da educação catarinense, possui uma trajetória possível de relacionar com a de outras professoras e intelectuais que, assim como ela, viajaram a trabalho entre os anos de 1960 a 1980. Esses deslocamentos tornam-se objeto de estudo, pois o que “[...] nos interessa é acompanhar os passos de uma trajetória singular que suscite inquietações, dúvidas e incertezas que também

possam interessar a todos aqueles preocupados com os problemas e a relevância da pesquisa e da escrita histórica” (AVELAR; SCHMIDT, 2012, p. 77). Assim, este artigo tem por objetivo refletir e, dessa forma, construir sentidos sobre experiências vivenciadas por Jessy Cherem ao longo de suas viagens, longe de sua cidade, familiares, filhos e amores, e, a partir disso, problematizar como esses deslocamentos contribuíram para constituir um alargamento do capital simbólico, proporcionando novos contornos à atuação profissional dessa mulher e professora.

Ao buscar aproximação com essas questões, não se tem como objetivo apresentar uma linearidade, muito menos uma versão final ou uma cronologia sobre a vida da personagem. Objetiva-se alcançar questões sobre a história de vida de uma professora cuja atuação percorreu múltiplos espaços e diferentes tempos, sobre os quais produziu documentos em diferentes suportes – presentes e reconhecidos em seus arquivos pessoais. Ao mesmo tempo, ilumina-se esse percurso profissional com duas entrevistas dadas por ela, que integram lembranças daqueles(as) com que conviveu em diferentes esferas e locais de atuação. Trata-se, enfim, de um trabalho que traz “[...] experiências de formação no contexto do movimento biográfico que vem se consolidando no território das histórias vida [...] que toma o sujeito e sua vida como princípios fundantes” (SOUZA, 2011, p. 14).

Bourdieu (1996), em seu estudo “A ilusão biográfica”, considera que uma trajetória de vida é descontínua e fragmentada, envolta em diferentes espaços e tempos, os quais exigem movimentos de construção e desconstrução. Corroborando com as ideias do autor, considera-se Jessy Cherem em seus diferentes espaços, títulos e fazeres de sua atuação profissional: “professora”, “gestora”, “formadora”, “idealizadora” em uma “[...] série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou por um mesmo grupo de agentes em espaços sucessivos” (BOURDIEU, 1996, p. 189). Por meio de seus rastros, trabalha-se com elementos de sua trajetória profissional correlacionada ao cenário educacional catarinense e com vestígios de histórias vividas também por outras professoras, que percorreram lugares, espaços, e estabeleceram relações e redes de sociabilidades, ou seja, momentos da atuação profissional que demonstram as “[...] colocações e deslocamentos no espaço social” (BOURDIEU, 1996, p. 190).

Jessy Cherem produziu e acumulou documentos ao longo de sua trajetória profissional que foram selecionados e organizados por ela própria; portanto, de acordo com os critérios que definiu. O trânsito constante entre cidades e estados fez com que esse acúmulo documental fosse controlado, recortando momentos mais significativos de sua vida profissional. Além de momentos pessoais, seu arquivo pessoal traz documentos de diferentes suportes, como álbuns, fotos, cartas, cartões postais, relatórios, certificados e recortes de jornais reunidos e selecionados que “[...] não apenas se referem aos negócios e atividades formais de caráter oficial do indivíduo, como também uma importante fonte de informações sobre a vida e as relações cotidianas e pessoais, quase que por sua própria natureza” (HOBBS, 2018, p. 26). Esses documentos analisados permitem construir vários sentidos para uma mesma pessoa, entrecruzar contextos políticos e educacionais, diferentes locais de atuação, e considerar seus guardados “[...] como meio de acesso [à] trajetória pessoal do titular” (HEYMANN, 2012, p. 14). Nesse sentido, para melhor compreender as problematizações objetivadas neste texto, faz-se necessário conhecer alguns aspectos biográficos da personagem pesquisada.

Um modo de apresentar Jessy Cherem

Figura 1 – Jessy Cherem



Fonte: acervo pessoal de Jessy Cherem (1965).

Jessy Cherem nasceu no município de Tijucas, Santa Catarina, em 24 de setembro de 1929 e faleceu¹ em Florianópolis, em 2014, aos 85 anos de idade. Ainda em seus primeiros meses de vida, seus pais, Nila Cherem e José Cherem (de origem libanesa), que eram comerciantes, mudaram-se para Florianópolis, onde passaram a residir na Rua Almirante Lamego, no centro da cidade. A casa comprada pela família foi demolida para dar lugar a um edifício que, atualmente, leva o nome de sua mãe, Nila Cherem.

Estudante normalista do imponente Colégio Coração de Jesus (CCJ),² localizado na região central da cidade de Florianópolis, Jessy Cherem pertencia a uma família tradicional dos círculos sociais florianopolitanos,³ que se caracterizam pela presença daqueles “grupos que parecem ocupar o ‘topo’ de ‘estruturas de autoridades ou de distribuição de recursos’” (HEINZ, 2006, p. 7). Esse é o caso de Jessy Cherem Stocco, cercada por dois sobrenomes de “notoriedade” na vida pública política e empresarial de Florianópolis, já que casou com um médico – Hamilton Pinto Stocco.

Estudou durante sete anos no CCJ, onde recebeu o título de professora no ano de 1948. Durante o período em que era estudante, le-

1 Seu falecimento foi noticiado com o título “Jessy era exemplo de coragem e fé” no portal eletrônico ClicRBS de Santa Catarina. Disponível em: <http://wp.clicrbs.com.br/obituarioan/2014/11/05/jessy-era-exemplo-de-coragem-e-fe>. Acesso em: 3 jul. 2018.

2 O CCJ é uma instituição de identidade confessional católica de ensino privado. Foi fundado no fim do século XIX (1898) e se tornou referência educacional catarinense pela tradição de formação de alunos(as) e professores(as). No ano de 2006, o CCJ passou a ser administrado pela Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus (AFESBJ) e passou a se chamar Colégio Bom Jesus (CBJ) (COELHO JUNIOR, 2018).

3 De acordo com May (1998, p. 45), no início do século XX, a formação das “elites” políticas em Santa Catarina ocorre, pois, com os indivíduos “[...] ligados entre si no dia a dia em função da parceria nos negócios, da liderança em associações de classe, ou [...] através das atividades desempenhadas na esfera política”. Além dos vínculos que se estabeleciam nas atividades comerciais e políticas, a união de famílias era uma característica comum para a constituição de redes de favores.

cionava gratuitamente para as crianças asiladas da Sociedade Divina Providência (SDP),⁴ iniciando, assim, suas primeiras experiências em sala de aula. Depois de formada, foi convidada para lecionar no CCJ em Florianópolis, onde estudou, e lá permaneceu dois anos lecionando em turma pré-ginásial e de primeiro ginásial.

Figura 2 – Jessy Cherem e turma do CCJ



Fonte: arquivo pessoal de Jessy Cherem (s/d). Álbum com capa de madeira.

O ingresso no magistério não surgiu como uma “vocação que vem de infância”, mas sim pelas circunstâncias: “[...] naquela época ou era professora ou ficava em casa tocando piano. Então meu pai gostou muito de eu ser professora, ainda mais do Colégio Coração de Jesus que naquela época era ‘o’ colégio”.⁵ O testemunho da entrevistada nos remete ao estudo de Maurício (2009, p. 135), para quem:

As instituições formadoras são lembranças significativas para a opção pelo magistério. O decorrer do curso, os estágios, o contato com professores formadores, a primeira entrada em sala de aula, o encantamento do contato com

4 A instituição pertence à Congregação das Irmãs da Divina Providência, oriunda da Alemanha, que mantém em Santa Catarina hospitais, colégios e obras sociais. A instituição destina bolsas de estudos e promove projetos socioeducacionais que atendem à comunidade carente. Está localizada ao lado do CCJ. Disponível em: <http://divinaprovidencia.org.br/noticias/2017/10/25/congregao-das-irms-da-divina-providencia-completa-175-anos>. Acesso em: 4 out. 2019.

5 Entrevista anteriormente mencionada.

a criança, são todas circunstâncias que propiciam a opção pelo magistério, mesmo que não tenha sido um sonho de infância.

As alunas normalistas tinham em suas professoras modelos a contribuir para a escolha ao magistério, ao mesmo tempo em que serviam de padrão para a sua formação. A atuação inicial das normalistas partia da prática experimental sob a tutela do(a) professor(a) titular (SILVA, 2004). Como testemunha dessa metodologia, Jessy Cherem, em entrevista, ainda sem concluir o curso normal, esclarece que já ministrava aulas para as crianças asiladas no CCJ, demonstrando assim que já possuía exercício na docência antes mesmo de seguir o magistério. A narrativa da personagem apresenta aspectos importantes sobre a presença das mulheres no magistério catarinense, não raro desnaturalizando a representação do magistério como vocação essencialmente feminina.

O processo de feminização do magistério está inserido nas transformações econômicas e sociais em escala internacional, que produziram efeito na configuração educacional em diferentes países (VIANNA, 2013). A essas transformações, somaram-se tanto questões relativas às necessidades econômicas como também à organização das mulheres⁶ para o reconhecimento e participação no “mundo do trabalho”. Ser professora, para Jessy, parecia ter sido a melhor escolha a fazer, como uma forma de não ficar reclusa à esfera privada, ao mesmo tempo em que a profissão era bem-vista por seu pai e pela sociedade naqueles anos. Foi por meio de sua “opção” pelo magistério que iniciou sua trajetória profissional, o que permite pensar que, assim como ela, muitas outras mulheres de sua geração aderiram à profissão docente como caminho possível para não ficar reclusa ao ambiente doméstico

6 Em especial as mulheres brancas e de classe sociais mais favorecidas, pois as mulheres negras e pobres já integravam, desde finais do século XIX, o mercado de trabalho informal (PEDRO, 1994).

e até ingressar no mercado de trabalho, que se abria para o magistério feminino.

Após aceitar o convite para lecionar no CCJ, Jessy permaneceu na instituição por dois anos, dando aulas para turmas pré-ginasial e primeiro ginasial, e só saiu “[...] de lá para me casar”.⁷ Casou-se no ano de 1951, aos 22 anos de idade, com o médico e major da Polícia Militar Hamilton Pinto Stocco, passando a residir por quase sete anos em Curitiba, no Paraná. Nos primeiros anos após seu casamento, fez uma pausa em sua profissão: “[...] deixei o magistério, por algum tempo”. Nesse período, teve dois filhos. Mesmo afastada das salas de aula, Jessy manteve contato com o CCJ, o que possibilitou lecionar aulas de reforço em sua residência para cerca de 30 alunas. Além disso, passou a ministrar no curso científico de educação, também no Colégio da Divina Providência. Segundo Jessy, as disciplinas tratavam educação sobre a vida na sociedade. “Colaborei também como conferencista no Colégio Coração de Jesus [em Curitiba]”, atendendo a “grupos de casais [noivos] que desejassem aprimorar sua formação para o casamento”.

Nos anos em que permaneceu em Curitiba, recém-casada, dividiu-se entre cuidar dos filhos e ministrar aulas particulares em sua casa e, posteriormente, no próprio colégio. Depois de alguns anos (1958), voltou a residir na capital catarinense: “Por motivos particulares, me separei do meu marido e voltei a morar em Florianópolis”, momento em que iniciou uma nova etapa em sua trajetória.

Em 1962, passou a integrar o quadro de técnicos educacionais da Secretaria de Educação do estado de Santa Catarina. Em 1963, recebeu um convite para realizar um curso de aperfeiçoamento (1956-1964)⁸ como bolsista no Pro-

7 Este e os trechos citados sem referência a seguir correspondem a falas de Jessy Cherem em entrevista concedida a Angélica da Silva Goulart e Giani Rabelo, em Florianópolis, no dia 18 de fevereiro de 2009.

8 Alguns desses aspectos foram pesquisados por Waschinewski (2017).

grama de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar em colaboração com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (PABAAE-Inep), quando permaneceu um ano em Minas Gerais realizando cursos e especializando-se em educação pré-escolar, com estágios no Rio de Janeiro e em escolas de Minas Gerais, que tinham como objetivo conhecer diferentes experiências educacionais.

O PABAAE-Inep foi um programa firmado a partir de um acordo entre Brasil e Estados Unidos que tinha como objetivo promover o aperfeiçoamento dos(as) professores(as), diretores(as) e técnicos(as) educacionais brasileiros(as) e também de outros países latino-americanos onde o convênio foi estabelecido. Além de um discurso de “ajuda” aos problemas educacionais, o programa considerava o quadro educacional brasileiro problemático, responsabilizando a formação de professores(as) como principal questão a ser superada, sem considerar uma série de outros fatores. Em síntese, tinha como prioridades:

1. Formar quadros de instrutores de professores de ensino normal para as diversas das Escolas Normais mais importantes do Brasil.
2. Elaborar, publicar e adquirir textos didáticos tanto para as Escolas Normais como para as Elementares.
3. Enviar aos Estados Unidos, pelo período de um ano, na qualidade de bolsistas, cinco grupos de instrutores de Professores de ensino normal e elementar, recrutados nas regiões representativas do Brasil, que ao regressarem, serão contratados pelas respectivas Escolas Normais para integrem os quadros de instrutores de professores pelo período mínimo de dois anos (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 6 de março de 1957. Seção I, p. 5074).

Com o intuito de melhorar aspectos educacionais, o estado catarinense seleciona Jessy Cherem e possivelmente outras professoras⁹ –

⁹ De acordo com o relatório do PABAAE-Inep, de 1959 a 1964, Santa Catarina enviou 19 professores para os cursos de aperfeiçoamento. Até o momento, esses

o que expressa confiança ou vínculos nas redes de interação em que ela e seus familiares estavam envolvidos. As professoras enviadas para os cursos de aperfeiçoamento tinham como responsabilidade tornar-se especialistas em alguns temas educacionais e, posteriormente, atuar em seus respectivos estados, aplicando os conhecimentos adquiridos em prol da melhoria do quadro educacional.

Em Santa Catarina, no início da década de 1960, havia muitos aspectos educacionais problemáticos (assim como em outros estados): elevados índices de reprovação, baixa oportunidade de matrícula e o abandono escolar, que contribuíam para as estatísticas negativas. As condições para esses dados estavam relacionadas à insuficiência de instituições responsáveis pela formação de professores: “No que tange ao professor, à sua formação, o quadro não era menos desalentador: 5.500 das 9.000 professoras de 1ª a 4ª série que atuavam no Estado, no ano de 1960, não possuíam qualquer habilitação para o exercício do magistério” (AURAS, 1998, p. 31).

Assim como Jessy Cherem, outras professoras de diversos estados brasileiros foram selecionadas para realizar os cursos do PABAAE-Inep, que buscavam incorporar na educação brasileira sintonias com as propostas educacionais apregoadas pelo programa. A participação dessas professoras pode ser vista como algo pouco convencional para os padrões da época, ao se tratar de formas de alargamento dos espaços de viagens de longas distâncias e duração, já que essas mulheres permaneciam um ano nas dependências do programa. Muitas, após concluírem os cursos do PABAAE-Inep no Brasil, foram selecionadas para conhecer a sede nos Estados Unidos, permanecendo fora do país entre seis meses e um ano.

A ida de Jessy Cherem à capital mineira teve como objetivo seu aperfeiçoamento em

professores não foram identificados.

educação pré-escolar. Durante o ano em que permaneceu em Belo Horizonte, teve aulas, visitou experiências educacionais em escolas modelos do PABAE-Inep, participou de palestras e seminários e esteve em contato com professores e intelectuais da educação de diversas regiões brasileiras e também de outros países. Nesse sentido, podemos pensar nos deslocamentos de Jessy Cherem além da questão geográfica, como momento de transição no campo da aquisição de conhecimento, na constituição de seu capital cultural.

Em relação à escolha da educação pré-escolar entre as múltiplas possibilidades, considera-se o quadro educacional dos anos de 1960, o qual apresentava uma carência referente à oferta de instituições educacionais destinadas às crianças pequenas. Segundo Batista (2013), em Santa Catarina, a presença de iniciativas voltadas para a educação das crianças ocorria, em grande parte, por meio das atividades de caráter social e assistencial, vinculadas às mulheres geralmente das congregações católicas, construindo uma docência vinculada aos princípios religiosos. De acordo com a autora, nas primeiras décadas do século XX, as iniciativas de implantação de jardins de infância em Santa Catarina não ocorriam por intermédio do estado, e sim pela ação particular e religiosa, ou seja, o estado assumiu posição coadjuvante frente à implantação de instituições de educação destinada às crianças pequenas (BATISTA, 2013).

Em Santa Catarina, a partir da Reforma Trindade (de 1935 a 1945), ocorreu a alteração da escola normal para instituto de educação, passando este a oportunizar ofertas de cursos de jardins de infância. Além disso, após a iniciativa de criação de jardim de infância nos institutos de educação, apenas dois municípios em Santa Catarina, Florianópolis e Lages, adequaram-se ao o Decreto nº 713, de 5 de janeiro de 1935. Ou seja, mesmo conside-

rando a proposta “inovadora”, podemos inferir que diversos fatores pesaram para que não houvesse a concretização dos jardins de infância por iniciativa estatal: a possível falta de professores formados, a destinação de espaço físico e a própria falta de orientações mais consistentes para constituição dessas instituições.

A partir do Decreto nº 3735, de 17 de dezembro de 1946, tendo o professor Elpídio Barbosa como um de seus mentores, houve a regulamentação dos estabelecimentos do ensino primário no estado de Santa Catarina (CUNHA, 2017, p. 194-195), propiciando iniciativas que vão configurando a relação de proximidade entre jardim de infância e ensino primário – sendo que a expressão “pré-primário” se configura por meio do seguinte artigo: “Art. 6º - Os cursos de jardim da infância se articularão com o curso primário elementar”. Com iniciativas tímidas e lentas, por um longo tempo, o espaço ficou aberto à intervenção das instituições particulares e congregações religiosas, que construíram importantes experiências educacionais. Assim que a ação do estado começava a ficar mais ordenada, principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, passando a ocorrer a ampliação das iniciativas estatais e, com isso, a intensificação dos debates educacionais em torno dos métodos que deveriam ser aprendidos nessas instituições.

É no contexto dos anos de 1960, em consonância com essas demandas, que Jessy Cherem e muitas outras professoras viajaram em busca de aperfeiçoamento. É importante refletir que, nessa década, ocorriam no país profundas mudanças culturais e vivia-se a efervescência dos discursos que pautavam a modernização e das ideias desenvolvimentistas. Esses anos ficaram conhecidos como “era de ouro” ou “anos dourados”. De acordo com Gomes (1991), eram anos que indicavam a crença do desenvolvi-

mento constante e necessário. Foram tempos em que reinava o espírito otimista, democrata

e empreendedor, sob a liderança do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961).

Figura 3 – Professoras no curso de aperfeiçoamento do PABAAE, em Belo Horizonte



Fonte: arquivo pessoal de Jessy Cherem (s/d).

O trânsito dessas professoras ocorreu em um período no qual a palavra de ordem era a modernização do país, sendo que suas “[...] viagem comporta[m] assim deslocamento geográfico inerentes ao movimento de partida e chegada, se desdobrando ainda nos deslocamentos sociais daí advindos” (CHAMON, 2015, p. 61). Ou seja, além do ato de viajar, ocorreu o aumento do capital simbólico de cada uma das viajantes, ampliando suas relações e interações sociais e individuais, contribuindo para que essas professoras se tornassem representantes da modernização educacional e propagassem os conhecimentos, lá adquiridos, em seus respectivos estados.

Após concluir seu curso de aperfeiçoamento, Jessy Cherem retornou a Florianópolis, Santa Catarina (1963), e, assim como as demais bolsistas do PABAAE-Inep, prestou serviços durante dois anos, como forma de pagamen-

to de sua bolsa, atuando na formação de professores para o aperfeiçoamento e a difusão dos conhecimentos lá adquiridos. Essa experiência bem-sucedida reverberou no convite recebido em 1964 para atuar como diretora de educação e assistência social no município de Criciúma, estabelecendo residência nessa cidade até 1967.¹⁰ Além disso, atuou nos Cursos de Aperfeiçoamento para Professores Rurais (Capru), deslocando-se frequentemente a diversas cidades do interior de Santa Catarina.

¹⁰ Em Criciúma, na região sul de Santa Catarina, lecionou no Colégio Madre Tereza Michel e residiu inicialmente nas dependências da instituição, em um quarto organizado pelas irmãs e destinado à sua estadia. Também ministrou aulas no Colégio São Bento e no Colégio Marista, todas escolas confessionais e particulares. Em paralelo, atuou como idealizadora do primeiro jardim de infância particular da cidade, que se chamou Jardim de Infância Pequeno Príncipe. Com essa implantação, Jessy pôde aplicar os conhecimentos adquiridos durante o curso de aperfeiçoamento do PABAAE, conforme informam seus arquivos pessoais.

Durante os anos de 1977 a 1987, foi diretora do Museu Histórico de Santa Catarina (MHSC), durante a gestão do governador Antônio Carlos Konder Reis, e, concomitantemente ao exercício do cargo, graduou-se em licenciatura em Educação Artística na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), formando-se em julho de 1980.¹¹ Nesse período como primeira diretora do MHSC, fez inúmeras viagens em busca de aperfeiçoamento nesse campo, além de realizar estágios no Museu Histórico do Rio de Janeiro e Museu Nacional, com o intuito de conhecer diferentes museus, e outras viagens destinadas a coletar peças para o MHSC.

Diversas viagens, múltiplos trânsitos, vários sentidos

Viajar, pôr-se em movimento, ato de partir de um lugar para outro, transitar, deslocar-se. Jessy Cherem realizou viagens de curtas e longas distâncias e durações. Suas viagens mencionadas nesta pesquisa tiveram como fim sua formação ou destinaram-se à formação de outros(as) professores(as). Tais constatações emergem e podem ser vistas por meio dos documentos que compõem seu arquivo pessoal: pode-se, enfim, considerar que ela esteve em constante trânsito: visitando escolas e instituições educacionais, participando de eventos, ministrando e atuando na formação de professores(as). Possivelmente, esse trânsito converteu-se em:

[..] capitais acumulados e adquiridos com conhecimentos específicos de um campo lhes conferiam poder e reservava-lhes o direito de estarem frente às questões e decisões educacionais. Isto faz com que as viagens carreguem uma aura diferenciando uns em relação a outros. Aqueles que viajavam tinham um elemento de distinção. Conquistavam novos conheci-

¹¹ Conforme documento consultado em agosto de 2018 na Secretaria de Registros Acadêmicos do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), na UDESC.

mentos e absorviam outros códigos culturais. De uma viagem, o viajante sempre voltava mais experiente ampliando e enriquecendo o seu universo cultural, suas relações sociais, de prestígio e conquistas profissionais (CARDOSO, 2011, p. 51).

Somando-se as essas experiências e supostamente pelo encantamento com projetos educacionais que conheceu, Jessy Cherem encontrou um campo fértil tanto para pôr em prática a fundação de jardins de infância – devido seu aperfeiçoamento no PABAE-Inep –, como também para atuar na formação de professores(as). Essa condição foi possível pois “estes viajantes partiam com a intenção de observar, analisar, divulgar, comparar, propor e prescrever” (MIGNOT; GONDRA, 2007, p. 13).

Os deslocamentos realizados por Jessy Cherem podem ser observados em um movimento muito mais amplo, no qual as viagens educacionais ocorrem por diferentes motivações e em variados períodos. Serviam aos interesses de aproximar e intercambiar políticas e práticas educacionais, compra de mobiliários e objetos escolares, intercâmbios entre modelos educacionais e formação de professores.

No Brasil, as evidências dessas viagens pedagógicas remetem ao período colonial, “no qual é possível observar a circulação de determinados autores e modelos educativos nesta América que se pretendeu aporuguesar (MIGNOT; GONDRA, 2007, p. 7). No período republicano, em especial no contexto das reformas educacionais ocorridas nos anos de 1920 e 1930, ocorreu um intenso movimento de conhecimentos e estratégias para renovar o quadro educacional brasileiro. Refletir sobre professores(as) viajantes em seus diferentes contextos permite identificar alguns traços biográficos, da atuação na vida pública, à frente de cargos e projetos educacionais.

Ao buscar vestígios sobre os deslocamentos de Jessy Cherem e, conseqüentemente, sua

atuação no campo educacional, foi possível identificar de forma parcial alguns locais por onde passou e as instituições em que atuou. A seguir, podem ser observadas algumas infor-

mações referentes aos deslocamentos geográficos que realizou e os indicativos dos projetos educacionais e de sua atuação ao longo desse percurso.

Quadro 1 – Deslocamentos de Jessy Cherem (1950-1980)

DESLOCAMENTOS: DATA, LOCAL DE ORIGEM E DESTINO	ATUAÇÃO PROFISSIONAL
1951 a 1958: saiu de Florianópolis com destino a Curitiba.	Atuou no Colégio Divina Providência (Curitiba), lecionando aulas particulares de reforço em sua casa, e posteriormente nas disciplinas sobre educação e vida em sociedade.
1961: saiu de Curitiba e retornou para Florianópolis.	Período em que se efetivou na Secretaria Estadual de Educação na função de Técnica Educacional.
1962: viajou de Florianópolis para Belo Horizonte.	Curso de aperfeiçoamento no PABAAE-Inep.
1963: retornou de Belo Horizonte para Florianópolis.	Ao retornar a Florianópolis, foi designada para atuar na Diretoria Municipal de Educação de Criciúma.
1964 a 1966: viajou de Florianópolis para Criciúma.	Nesses anos, atuou na Diretoria Municipal de Educação de Criciúma, ministrou aulas no Colégio Madre Teresa, São Bento, Marista, fundação do Jardim de Infância Pequeno Príncipe e atuou na formação de professores(as).
1965-1973: realizou diversas viagens.	Cursos de Psicologia com o professor Vilhena de Moraes: Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba e diversas cidades de Santa Catarina.
1967-1969: viajou de Criciúma para Curitiba.	Fundou o Jardim de Infância Tia Jessy, em Curitiba.
1969-1970: viajou de Curitiba para o Rio de Janeiro.	No Rio de Janeiro, fundou o Jardim de Infância Tia Gessy.
1971: retornou de Curitiba para Florianópolis.	Retornou a Florianópolis e lá estabeleceu residência até seu falecimento. Realizou graduação em Educação Artística na UDESC (1980).
1983: em Florianópolis.	Em 1983, fundou Jardim de Infância com sua colega de curso Rosana Daux – Itaguaçu, bairro de Florianópolis.
1977-1987: em Florianópolis.	Tornou-se diretora do MHSC.

Fonte: elaborado pelas autoras com base em informações do arquivo pessoal de Jessy Cherem, nas entrevistas realizadas.

Ao longo de sua trajetória profissional, Jessy Cherem realizou muitas viagens, fixou residência cinco vezes em diversos locais, além de participar de diversas viagens de curta duração destinadas à formação de professores(as). Seu trânsito possibilita refletir sobre os múltiplos sentidos a que os deslocamentos podem ser atribuídos. Dimensionam também o espaço social que ocupou e as multiplicidades de

trabalhos que realizou, muitas vezes ao mesmo tempo. Somam-se a isso sua condição de mulher, mãe, professora e viajante.

É importante destacar que, entre os anos de 1950 e 1980, quando Jessy realiza a maior parte de suas viagens educacionais, possivelmente enfrentou impedimentos e restrições, tanto pelas questões de gênero quanto provavelmente por ter realizado alguns desloca-

mentos durante o regime de exceção, que teve início nos anos de 1964, com o golpe civil militar, até a redemocratização.

Em entrevista, Jessy comenta algumas situações inerentes a esse processo: “Em 1963 a cabeça das pessoas era muito diferente, e a separação de uma mulher jovem, eu tinha 28 anos. Pra mim foi muito difícil atravessar essa etapa. Criciúma era uma cidade muito pequena”.¹² Ao recordar de alguns episódios, relata que, quando residiu em Criciúma, era comum ir ao café que ficava ao lado da Catedral São José e próximo ao seu trabalho na prefeitura. Mesmo sendo prático para ela, pois era caminho de seu trabalho, recorda que

Uma vez encontrei Iracema que era esposa do proprietário do café, disse a ela:

— Iracema acho que não venho mais tomar meu cafezinho aqui, porque me sinto tão mal, vejo que as pessoas me reprovam porque entro num café que é frequentado na maioria por homens e que mulher nenhuma entra para tomar café, só eu entro [...] Fui enfrentando, devagarinho fui enfrentando. Mas enfrentei muitas situações difíceis, muitas.

O comportamento prescrito e esperado para as mulheres era, ainda, de forma predominante, circunscrito às atividades domésticas, à criação dos filhos e cuidados aos idosos(as). Mãe de duas crianças, separada, experimentou a condição de mulher viajante. Enfrentou riscos e desconfortos de longas viagens, as dificuldades da chegada em lugares

¹² As circunstâncias que trouxeram Jessy Cherem a Criciúma decorreram de motivações particulares, como também pela possibilidade de exercer sua contribuição profissional em outra cidade catarinense. Aliadas a desejos políticos de realizar o aperfeiçoamento das professoras normalistas e leigos no sul de Santa Catarina, criam-se as articulações necessárias para chegada da professora em Criciúma. Entre os atores, estavam Renato Ramos da Silva, senador pelo estado de Santa Catarina, de 1964 a 1967, pelo Partido Social Democrático (PSD); Arlindo Junkes, prefeito de Criciúma de 1963 a 1966, também pelo PSD; e Antônio Guglielmi Sobrinho, vereador de Criciúma de 1963 a 1966 e deputado estadual de Santa Catarina de 1967 a 1971, pela Aliança Renovadora Nacional (Arena).

novos, os desentendimentos fruto do desconhecido (CHAMON, 2015).

As questões narradas pela personagem fazem refletir sobre as situações que sofreu. Mesmo estando um espaço diferenciado em relação a grande parte das mulheres de seu tempo – mulher branca, pertencente à elite, professora primária e representante do governo para implementação de projetos educacionais –, não estava imune à “segregação sexual do espaço públicos” (PERROT, 1998), o que demonstram a existência de “lugares” praticamente proibidos às mulheres.

Ao vivenciar a condição de mulher viajante, experimentou também a condição de ser uma professora especialista em educação pré-primária pelo PABAAE-Inep, o que a qualificou para circular com representante do estado. Na medida em que foi realizando suas viagens educacionais, foi estabelecendo parcerias e atuando para criar jardins de infância. Além disso, a ausência de instituições educacionais pode ser considerada uma das razões que levaram a construir um itinerário de viagens.

Entre os múltiplos trânsitos realizados por Jessy Cherem, possivelmente o destinado ao curso do PABAAE-Inep, em Belo Horizonte, pode ser considerado uma experiência que se distingue das outras, por se tratar de uma viagem com duração de um ano e por se destinar a um período de dedicação a sua formação profissional. Assim como Jessy, professoras de diferentes estados brasileiros fizeram suas malas e seguiram rumo à capital mineira. Unidas por diferentes motivações, integraram o quadro de bolsistas do PABAAE-Inep. De acordo com dados apresentados por Paiva e Paixão (2002, p. 150), no relatório final elaborado pelos técnicos norte-americanos, o programa contou com a participação de 864 professores bolsistas entre os anos de 1959 e 1964, representando 25 estados brasileiros. A maioria dos

participantes eram professoras, jovens normalistas e diretoras de escolas que se aventura-

ram a cruzar fronteiras em busca de aperfeiçoamento profissional.

Figura 4 – Curso de aperfeiçoamento do PABAE, em Belo Horizonte



Agachada, da direita para esquerda, com suéter preto na primeira fileira, está Jessy Cherem.

Fonte: arquivo pessoal de Jessy Cherem, 1962.

Essas informações nos levam a pensar em quais seriam os critérios de seleção das professoras bolsistas. Como ocorreu a seleção de Jessy Cherem? Como ocorria a comunicação nas escolas para o encaminhamento de professores de todo o estado sobre a possibilidade de participação de cada professor-viajante?

De acordo com Fiori (2007), o secretário de Educação de Santa Catarina gozava de liberdade de escolha. Entretanto, seguia os critérios preestabelecidos pelo PABAE, sendo os mais importantes deles: estar em sala de aula e ter experiência comprovada de mais de cinco anos. Outros critérios ficavam sob a responsabilidade dos estados, como:

Interesse pelo curso, disposição em permanecer na longínqua Belo Horizonte, competência revelada em atuação na rede de ensino ou no órgão central da Secretaria da Educação e, principalmente, compromisso com o governo no sentido de, após o retorno, atuar difundin-

do os conhecimentos adquiridos mesmo no interior do estado, se necessário fosse. Mas a decisão definitiva sobre todo o assunto ficava no âmbito da vontade política do Secretário da Educação. Este realmente decidia quem teria a oportunidade de fazer o ambicionado curso (FIORI, 2007, p. 7).

Há informações, por meio das correspondências do programa, de que o crivo final das escolhas ficava sob o critério do Inep, instituição responsável por custear a participação dos professores. Sem saber ao certo as redes que propiciaram a seleção das professoras catarinenses, tem-se conhecimento de que Jessy foi uma das contempladas com a bolsa do PABAE-Inep e que se inseriu no projeto pedagógico do programa como em um projeto de nação.

De acordo com ofícios do PABAE-Inep encaminhados aos estados brasileiros convocando a participação de professoras, os cursos funcionavam em período integral, cinco dias

por semana. Em contrapartida, os bolsistas tinham seus salários mantidos pelos seus respectivos estados.¹³ Ao longo de seu afastamento, contavam ainda com ajuda de custo para estadia, além de receberem gratuitamente “farto” material didático, considerado moderno para os padrões da época.

No período em que permaneceram na capital mineira, essas professoras experienciaram leituras, debates educacionais e diferentes hábitos culturais – como diferentes dialetos e línguas, culinária, estilos musicais, entre outros –, para além do aperfeiçoamento educacional. Desse modo, ampliaram seus conhecimentos, estabeleceram relações e conviveram. Pode-se inferir que o trânsito dessas professoras oportunizou a ampliação do seu capital simbólico. Ou seja, o curso proporcionou não apenas um trânsito geográfico, mas também o modo como elas eram e conheciam, enriquecendo o que carregaram em suas bagagens após o PABAAE.

Esses elementos proporcionam pensar nessas mulheres permanecendo um ano longe de suas famílias, de seus afetos, de seus hábitos culturais. E imaginar ainda que possivelmente enfrentaram olhares de desconfiança, pois o ato de viajar sozinhas e, principalmente, hospedar-se em hotéis era ainda restrito às mulheres nos anos de 1960. Em entrevista a Fiori (2007), a personagem comenta aspectos sobre o cotidiano dos professores do PABAAE, da rotina de morar em um hotel, os passeios em algumas lojas e até mesmo as atividades de lazer que mantinham nas horas vagas. Jessy recorda que, aos sábados, ocorriam momentos destinados ao lazer, realizado nas casas dos professores norte-americanos, dedicados a conversar, embalados por músicas e lanches. Sobre tais eventos, Jessy Cherem, em entrevista concedida a Fiori (2007, p. 10-11), comenta:

¹³ No caso de Jessy Cherem, como era técnica educacional vinculada à Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, permaneceu recebendo seu salário como servidora.

[...] o interessante é que nós recebíamos um convite escrito que marcava a hora de entrada e a hora de saída dessa reunião. E tínhamos que respeitar essa disciplina de horário imposta pelos professores americanos. A professora Nazira¹⁴ só ficava dizendo: ‘por favor, não cheguem tarde’. Era muito interessante. Quando o relógio chegava pertinho de 10 horas, todos já iam pegando as suas coisas e tratando de se despedir.

Tais indícios chamam a atenção e criam possibilidades para refletir sobre os convites para uma simples confraternização de professores, os quais delimitavam o horário de término da ocasião. Teriam prescrições de etiqueta e civilidade? Havia uma forma de controlar a circulação das jovens professoras em relação à presença de professores e dos técnicos educacionais norte-americanos (geralmente homens)?

As entrevistas possibilitam acumular pistas do cotidiano das professoras bolsistas do PABAAE-Inep, transitando entre estados e municípios, quando cruzam fronteiras sociais e culturais. O trânsito dessas professoras registra marcas das discussões e teorias educacionais, pois muitas professoras normalistas possuíam uma educação com traços da forte presença católica. Já as discussões e teorias do programa vinculavam-se à educação com viés da laicidade.

Pelo percurso muitas possibilidades

Investigar os deslocamentos de Jessy Cherem foi um importante movimento de pesquisa que possibilitou construir sentidos ao seu viver, além de permitir conhecer sua trajetória, traçando aspectos sobre a formação de professores, campanhas educacionais, cenários e cotidianos vivenciados não apenas por ela, mas por diversas outras professoras viajantes.

¹⁴ Nazira Feres Abi-Saber, diretora do Departamento de Pré-primário, responsável pela formação do PABAAE em jardins de infância.

Para além de seus deslocamentos, elas, em suas bagagens, carregavam conhecimentos adquiridos que lhes autorizavam atuar como representantes do estado na tarefa de aperfeiçoamento de outros professores, produzindo, assim, marcas de um fazer educacional em sintonia com o PABAAE-Inep. Tal iniciativa, pouco estudada, não proporcionou para muitas dessas mulheres o reconhecimento tanto na história da educação quanto delas como mulheres públicas. Bourdieu (2004, p. 35-36) considera que:

As lutas pelo reconhecimento são uma dimensão fundamental da vida social e de que nelas está em jogo a acumulação de uma forma particular de capital, a honra no sentido da reputação, de prestígio, havendo, portanto, uma lógica específica da acumulação e no reconhecimento.

A trajetória de Jessy Cherem permite conjecturar e refletir sobre uma possível invisibilidade das mulheres, ao mesmo tempo em que desempenharam protagonismo no âmbito das políticas de formação, sobretudo daquelas que atuaram em diversos cargos na esfera pública e à frente de grandes campanhas educacionais. São mulheres que circularam, adquirindo e construindo experiências, e, por meio de seus aperfeiçoamentos, conquistaram distinção em relação a outros professores de sua época. Muitas delas, pertencentes a elites, já transitavam em jantares e salões da alta sociedade; entretanto, suas presenças nesses ambientes domésticos não foram suficientes para garantir a imortalização de seus nomes e feitos – a exemplos de muitos professores e intelectuais homens. São mulheres pouco lembradas, mencionadas e pesquisadas.

Além disso, é importante considerar, no horizonte das viagens, que elas produziram efeitos também no campo das sensibilidades, ao propiciar reflexões sobre as dificuldades e possíveis estranhamentos enfrentados por es-

sas professoras nesse período. Apesar de um cenário com forte presença modernizante, em uma sociedade com vistas a transformações, na qual a educação era cada vez mais encorajada, a presença de centenas de professoras hospedadas na capital mineira para os cursos de aperfeiçoamento do PABAAE-Inep indica um duplo movimento: mulheres que estão firmando posições, desempenhando papéis na esfera social e, por outro lado, enfrentando os desafios do reconhecimento nos espaços públicos, ainda refratários a algumas práticas profissionais para o sexo feminino.

A escolha da palavra “trânsito”, referente aos percursos realizados por Jessy Cherem, foi pensada a partir das possibilidades abertas pela própria palavra, no sentido amplo tanto relacionado ao ato de transitar como ao de circular. Reflete sobre como essas viagens possivelmente proporcionaram contatos e deslocamentos no campo das concepções educacionais entre o ser “tradicional” e o transitar para uma pedagogia “renovadora”, entre “ser professora normalista” e ser “representante do governo”, entre tantos outros deslocamentos, como o trânsito entre a esfera do privado para a vida pública, culminando na ampliação de horizontes de expectativa nos círculos sociais, nas amizades, nas paixões, entre muitas outras possibilidades.

Referências

- AURAS, Gladys Mary Teive. **Modernização econômica e formação do professor em Santa Catarina**. Florianópolis. Editora UFSC, 1998.
- AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso (org.). **Grafia da vida**. Reflexões e experiências com a escrita biográfica. São Paulo: Letra e Voz, 2012.
- BATISTA, Rosa. **A emergência da docência na educação infantil no estado de Santa Catarina: 1908 – 1949**. 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

polis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122863>. Acesso em: 23 mar. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim; Revisão técnica Paula Montero. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CARDOSO, Silmara de Fátima. **Viajar é inventar o futuro: narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatórios de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927)**. 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17052011-163245/publico/SILMARA_DE_FATIMA_CARDOSO.pdf. Acesso em: 26 jul. 2018.

CHAMON, Carla Simone. Itinerários de uma professora em fins do século XIX. In: ORLANDO, E. A.; SILVA, A. L.; DANTAS, M. J. (org.). **Mulheres em trânsito: intercâmbios, formação docente, circulação de saberes e práticas pedagógicas**. Curitiba: CRV, 2015. p. 109-124.

CHAMON, Carla Simone. **Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: a trajetória profissional de uma educadora (1869-1913)**. 2008. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

COELHO JUNIOR, Nelson Maurilio. **Entre a caneta do legislador e a vigilância do inspetor: as correspondências de Elpídio Barbosa no arquivo do Colégio Coração de Jesus (Florianópolis, 1939/1949)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. UDESC, 2018.

CUNHA, Maria Teresa Santos. O arquivo pessoal do professor catarinense Elpídio Barbosa (1909-1966): do traçado manual ao registro digital. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 21, p. 187-206, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/66723>. Acesso em: 27 mar. 2020.

FIORI, Neide Almeida. O Programa Brasileiro-Americano de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE) segundo memórias de uma aluna/professora. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO PEDA-

GOGIÁS (ENTRE) LUGARES E SABERES, 5. **Anais [...]**. São Leopoldo, 2007.

GOMES, Ângela de Castro. **O Brasil de JK**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1991.

HEINZ, Flavio M. (org.). **Por outra história das elites**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

HEYMANN, Luciana Quillet. **O lugar do arquivo: a construção do legado de Darcy Ribeiro**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

HOBBS, Catherine. O caráter dos arquivos pessoais: reflexões sobre o valor dos documentos de indivíduos. In: HEYMANN, Luciana Quillet; NEDEL, Letícia (org.). **Pensar os arquivos: uma antologia**. Rio de Janeiro: FGV, 2018. p. 261-274.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. A opção pelo magistério representada por professoras de ensino fundamental em memoriais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 115-138, abr. 2009.

MAY, Patrícia Zumblick Santos. **Redes político-empresariais de Santa Catarina (1961-1970)**. 1998. 182 f. Dissertação (Mestrado em História Cultural) – Programa de Pós-graduação em História. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 1998.

MIGNOT, Ana Chrytina Venâncio; GONDRA, José Gonçalves. **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

PAIVA, Edil Vasconcellos; PAIXÃO, Léa Pinheiro. **PABAE (1956-1964): a americanização do ensino elementar no Brasil? Niterói: UFF, 2002.**

PEDRO, Joana Maria. **Mulheres honestas e mulheres faladas uma questão de classe**. Florianópolis: UFSC, 1994.

PERROT, Michele. **Mulheres públicas**. São Paulo: Unesp, 1998.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Sentidos da profissão docente: estudo comparado acerca de sentidos da profissão do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX. São Paulo: FEUSP, 2004, tese de doutorado.

SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Memória, (auto) biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: UFBA, 2011.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Abaré, 2013. p. 159-180.

WASCHINEWESKI, Susane Costa. **Biblioteca de orientação da professora primária**: as regras de civilidade no conteúdo de Estudos Sociais do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar – PABAE (1956-1964). 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação

em Educação. Criciúma: UNESCO, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/5151/1/SUSANE%20DA%20COSTA%20WASCHINEWESKI.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2020.

Decreto

SANTA CATARINA. Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. **Decreto n. 3735, de 17 de dezembro de 1946**. Estabelece o regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1947.

Recebido em: 06.10.2019

Revisado em 25.03.2020

Aprovado em: 27.03.2020

Susane da Costa Waschinewski é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestra em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Graduada em Geografia pela UNESC. Membro do grupo de pesquisa Arquivos Pessoais, Patrimônio e Educação. E-mail: sucosta@unesc.net

Maria Teresa Santos Cunha é Professora titular do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em História e em Educação da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra e graduada em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Vice-líder do grupo de pesquisa Arquivos Pessoais, Patrimônio e Educação. Bolsista Produtividade em Pesquisa 1-D, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: mariatsc@gmail.com

RECORTES LITERÁRIO E BIOGRÁFICO DE MONTEIRO LOBATO NA DEFESA DA EUGENIA E DO FASCISMO RACIAL

■ REGINA MARIA DE SOUZA

<https://orcid.org/0000-0002-4880-4361>

Universidade Estadual de Campinas

■ MORENA DOLORES PATRIOTA DA SILVA

<https://orcid.org/0000-0002-9891-7938>

Instituto Federal do Paraná - *Campus* Londrina

Universidade Estadual de Campinas

■ CRISTIANE MARIA DA SILVA

<https://orcid.org/0000-0001-5468-6632>

Universidade Estadual de Campinas

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir as bases do processo eugênico contra a raça negra, defendidas na obra *O presidente negro*, de Monteiro Lobato (primeira edição em 1926). A análise da obra realizou-se a partir de defensores da eugenia, dentre eles Renato Kehl, e de trabalhos acadêmicos atuais que demonstram o tributo deixado pela eugenia no olhar e nas ações voltados à população negra. A conclusão é de que o projeto eugênico, proposto por Francis Galton em 1883, que chegou ao Brasil no início do século XX, mantém-se presente, escancarado no significativo número de negros assassinados no Brasil, em relação ao de brancos; escamoteado em produções acadêmicas e livros didáticos que ainda reverberam e exaltam as ideias de Lobato; mascarado na formação universitária de pesquisadores, no Brasil e no exterior. Formação fragmentada e fragmentária que, sem um olhar histórico diacrônico, acaba por alimentar, em gerações futuras, a crença na possibilidade de uma organização social e instituições sem conflitos, propostas e governadas, em sua maioria, por brancos que ouvem as diferenças, mas não transformam essa audição em escuta que possa romper a lógica de branqueamento e de controle sobre elas.

Palavras-chave: Eugenia. Racismo. Miscigenação. Escamoteamento. Educação.

ABSTRACT

LITERARY AND BIOGRAPHICAL CLIPPINGS OF MONTEIRO LOBATO IN DEFENSE OF EUGENICS AND RACIAL FASCISM

The present work aims to discuss the eugenic bases against the black race defended in the work *The Black President* de Monteiro Lobato (first edition of 1926). The analysis of the work was carried out from advocates of eugenics, among them Renato Kehl, and current academic works that demonstrate the tribute left by eugenics in the eye and actions aimed at the black population. The conclusion is that the eugenics project, proposed by Francis Galton in 1883, which arrived in Brazil at the beginning of the 20th century, is still present, open to the significant murder of blacks in Brazil in relation to whites, hidden in academic productions and textbooks that keeps reverberating and exalting Lobato's ideas, masked in the university education of researchers, in Brazil and abroad. A fragmented and fragmentary formation that, without a diachronic historical view, ends up feeding, in future generations, the belief in the possibility of a social organization and institutions without conflicts, proposals and governed, mostly, by whites who listen to the differences, but without transforming this hearing into listening that can break the logic of bleaching and control over them.

Keywords: Eugenics. Racism. Miscegenation. Concealment. Fadingness. Education.

RESUMEN

RECORTES LITERARIOS Y BIOGRÁFICOS DEL MONTEIRO LOBATO EN DEFENSA DE LA EUGENESIA Y EL FASCISMO RACIAL

El presente trabajo tiene como objetivo discutir las bases eugenéticas contra la raza negra defendida en la obra *El Presidente Negro* de Monteiro Lobato (primera edición de 1926). El análisis del trabajo se realizó desde los defensores de la eugenesia, entre ellos Renato Kehl, y los trabajos académicos actuales que demuestran el tributo que la eugenesia deja en el mirar y en las acciones dirigidas a la población negra. La conclusión es que el proyecto eugenésico, propuesto por Francis Galton en 1883, que llegó a Brasil a principios del siglo XX, sigue presente, abierto al significativo asesinato de negros en Brasil en relación con los blancos, escondidos en producciones académicas y libros de texto que siguen reverberando y exaltando las ideas de Lobato, enmascaradas en la educación universitaria de los investigadores, en Brasil y en el exterior. Una formación fragmentada y fragmentaria que, sin una visión histórica diacrónica,

acaba alimentando, en las generaciones futuras, la creencia en la posibilidad de una organización social e instituciones sin conflictos, propuestas y gobernadas, en su mayoría, por blancos que oyen las diferencias, pero sin transformar el oír en una escucha que pueda romper la lógica del blanqueo y del control sobre ellas.

Palabras Clave: Eugenesia. Racismo. Mestizaje. Escamoteamento. Educación.

Introdução

Racismo nasce da relação de poder. De poder ter influência ou gerência sobre as vidas de quem é considerado inferior. (GONÇALVES, 2011, [s.p.])

A inspiração para esta pesquisa partiu do reconhecimento de uma das formas mais visíveis de eliminação da presença negra: o índice de assassinatos cometidos contra os negros. Esse fato é veiculado pela mídia e bem conhecido em nosso país, sem que, todavia, sejam tomadas medidas efetivas pelo Estado para mudar esse cenário. O assassinato da ativista Marielle Franco, em 14 de março de 2018, põe a nu a realidade a ser transformada: a morte brutal e cujas investigações apontam para uma estrutura criminoso, que denota o ódio a uma mulher negra, homossexual, oriunda da favela, que estudou e era vereadora do Rio de Janeiro, militante dos direitos humanos com ênfase nos direitos da mulher e dos negros e que, conforme relatado pela jornalista Renata Souza no site *El País* (2018), denunciava o “grau de letalidade da política de segurança pública” que teria como alvo “[...] jovens negros da favela e periferia”. Outra situação trágica ocorreu em 07 de abril de 2019, no Rio de Janeiro, em que Edvaldo, um músico de 51 anos, negro, que ia para uma festa com sua família na zona oeste da cidade, teve seu carro alvejado por mais de 80 tiros, segundo agências de notícias. Todavia, laudo oficial divulgado em maio aponta que foram disparados mais de 200 tiros contra o carro da família. Tratava-se de uma

ação do Exército na ocasião, mas que denota como a política de segurança pública está voltada para decisões em que a cor de pele é fator determinante para ações policiais de extermínio (LANG, 2019; MENEZES, 2017). Marielle e Edvaldo tornam-se, assim, não mais corpos sem vida, mas vidas sociais que exigem ser transformadas para garantir ao outro a existência.

Para demonstrar o atual genocídio de jovens negros, elegemos duas fontes distintas e recentes com levantamentos sobre o processo de eliminação dos negros no Brasil, descritas a seguir.

Em 18 de novembro de 2017 foi publicada uma reportagem de Menezes no *Jornal Nacional*, disponível no site *G1*, que afirma que 71% dos homicídios do País têm negros como vítimas. É citada uma pesquisa do Fórum Brasileiro de Segurança Pública de 2017, segundo a qual “o levantamento mostrou que o abismo entre brancos e negros aumentou na última década. Entre os mortos nos homicídios registrados de 2005 a 2015, o número de brancos caiu 12%. E o de negros, aumentou 18%” (MENEZES, 2017).

É possível verificar, no Atlas da Violência de 2019, que as porcentagens apresentadas por Menezes no site do *G1* (2017) não são exatamente as mesmas, mas bem próximas: talvez por ter sido levantamento parcial, à época da publicação da notícia (novembro de 2017). Os dados do Atlas, consolidados e oficiais, refe-

rem-se ao ano todo de 2017, mas foram publicados em 2019. O que se nota é um aumento de 4,5% nos homicídios de negros, entre os dados parciais de novembro e a consolidação da pesquisa em 2017.

No Atlas da Violência 2019, verificamos a continuidade do processo de aprofundamento da desigualdade racial nos indicadores de violência letal no Brasil, já apontado em outras edições. Em 2017, 75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros (definidos aqui como a soma de indivíduos pretos ou pardos, segundo a classificação do IBGE, utilizada também pelo SIM), sendo que a taxa de homicídios por 100 mil negros foi de 43,1, ao passo que a taxa de não negros (brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0. Ou seja, proporcionalmente às respectivas populações, para cada indivíduo não negro que sofreu homicídio em 2017, aproximadamente, 2,7 negros foram mortos. (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2019, p. 49)

Outra reportagem, essa no site do Jornal *O Estado de São Paulo*, datada de 5 de junho de 2018, traz a conclusão de um grupo de pesquisadores, coordenados pelo economista Daniel Cerqueira, que reitera o divulgado pelo Atlas:

A conclusão é que a desigualdade racial no Brasil se expressa de modo cristalino no que se refere à violência letal e às políticas de segurança. Os negros, especialmente os homens jovens negros, são o perfil mais frequente do homicídio no Brasil, sendo muito mais vulneráveis à violência do que os jovens não negros”, acrescentaram os estudiosos. Eles pedem que os dados sejam usados para elaboração de eficientes políticas de prevenção da violência, “desenhadas e focalizadas, garantindo o efetivo direito à vida e à segurança da população negra no Brasil. (CARVALHO, 2018, [s.p.]

Embora essa *eliminação* não tenha sido planejada, ou defendida explicitamente, como política de governo, algumas ações institucionais acabam por expor o preconceito da população, levantando a preocupação de que ações como essas possam vir a ser ou naturalizadas

ou institucionalizadas. Consideremos aqui o ocorrido em 2013 na cidade de Campinas, São Paulo, quando um capitão da polícia militar elaborou um documento com orientações a policiais para realização de abordagem em determinada região da cidade focada em “indivíduos de cor parda e negra” (G1 CAMPINAS; TV GLOBO, 2013).

Este tipo de orientação, notadamente racista, é flagrante (e atual) na obra *O Presidente negro ou o choque das raças*, de Monteiro Lobato.

Vale ressaltar que utilizamos ao longo do artigo o termo “genocídio”, como proposto por Abdias do Nascimento (1978, p. 14), que assume a definição apresentada no dicionário Webster de Língua Inglesa:

[...] uso de medidas deliberadas e sistemáticas (como morte, injúria corporal e mental, impossíveis condições de vida, prevenção de nascimento), calculadas para a exterminação de um grupo racial, político ou cultural, ou para destruir a língua, a religião ou a cultura de um grupo.

Neste sentido compreende-se que não somente os massacres violentos que acabam culminando com a morte de várias pessoas de uma determinada identidade cultural, étnica e/ou racial caracterizam genocídio, mas todo ato deliberado e sistemático, como apontado acima, que visa à aniquilação de um grupo, mesmo que de modo gradual. As ações militares que têm como objeto a população negra caracterizam, portanto, uma política genocida.

Tendo em vista o tema aqui escolhido – o genocídio (por extermínio ou gradual eliminação) da população negra –, o presente trabalho discutirá as ações eugênicas voltadas contra a raça negra explicitamente defendidas na obra *O presidente negro*, escrita por Monteiro Lobato, e a forma como elas se mantêm na atualidade.

Neste artigo, em um primeiro momento, apresentaremos um resumo da obra de Monteiro Lobato, considerando o fato de sua pouca circulação em nossa época.

Em seguida, retornaremos ao que foi o movimento eugênico e sua base epistemológica, faremos um diálogo com a obra de Monteiro Lobato e nos itens seguintes demonstraremos como o processo eugênico se mantém nos dias atuais. Nesse sentido, apontaremos o tributo histórico deixado pelo Estado, pelo qual ainda somos afetados; tributo esse claramente expresso na Constituição de 1934, que fez da Eugenia uma política de Estado.

Monteiro Lobato e o *Presidente negro*

Meu romance não encontra editor. [...]. Acharno ofensivo à dignidade americana, visto admitir que depois de tantos séculos de progresso moral possa este povo, coletivamente, cometer a sangue frio o belo crime que sugeri. Errei vindo cá [EUA] tão verde. Devia ter vindo no tempo em que eles linchavam os negros. (LOBATO apud GONÇALVES, 2011, [s.p.])

Nascido José Bento Renato Monteiro Lobato (1882-1948) na cidade de Taubaté, interior de São Paulo, seis anos antes da abolição da escravatura no Brasil, *Monteiro Lobato* é reconhecido nacionalmente como autor literário, em especial por suas produções de literatura infantojuvenil. Entusiasta da eugenia, foi membro da Sociedade Eugênica de São Paulo (STEPAN, 2004) e correspondeu-se por cartas com outros eugenistas, como Renato Kehl e Arthur Neiva, defendendo e exaltando os ideais eugênicos (NIGRI, 2011).

O único romance adulto escrito por Monteiro Lobato foi *O presidente negro* ou *O choque das raças*, publicado em 1926. Também chamado de *Guerra das raças* (LOBATO, 1948), o livro inicia-se contando a sina de um corretor, Ayrton Lobo, que trabalha para uma empresa da

qual retira o seu sustento. Em uma de suas viagens a trabalho com o carro, sofre um acidente grave e perde a consciência. Quando acorda, se vê em um castelo confortável, localizado em suntuosa propriedade rural nas proximidades de Friburgo, muito conhecida pelos habitantes da cidade, pelo difícil acesso a ela, pela reclusão social de seu proprietário, professor Benson, que tinha, sem que ninguém entendesse, êxito total em suas aplicações financeiras, em especial, no câmbio. Pois bem, é nesse contexto que desperta o patético corretor.

Ayrton se mantém na casa, em companhia de Miss Jane, filha de Benson, que o trata com especial atenção. Ao longo da história, ambos se apaixonam, ao mesmo tempo que Jane inicia a educação de Ayrton para que possa ter acesso a todos os conhecimentos e descobertas “científicas” do seu pai, inclusive, àquela que lhe permite obter sucessos em investimentos de câmbio.

Desde o início, o leitor se pergunta o motivo pelo qual uma mulher tão brilhante e bonita se interessaria por um sujeito como Ayrton. Esta compreensão é intuída facilmente pelo leitor, aos poucos, e pelo próprio Ayrton, narrador da história. Professor Benson já era idoso, a morte se aproximava. Deveria haver um sucessor, um discípulo fiel, obediente e que admirasse a filha e o projeto de seu pai de modo servil. Ayrton tinha este perfil.

Jane, em dado momento, solicita que tudo que aprendesse, Ayrton descrevesse detalhadamente em uma obra, para que as futuras gerações pudessem ter acesso às contribuições de seu pai. Para a maioria dos leitores, a obra seria classificada como ficção e, segundo Jane, faria grande sucesso. Em futuro distante, os leitores iriam admirar o trabalho visionário de seu pai: “um dia a humanidade se assanhará diante das previsões do escritor [Ayrton], e os cientistas quebrarão a cabeça no estudo de um caso, único no mundo, de profecia integral

e rigorosa até nos mínimos detalhes” (LOBATO, 1948, p. 183). As previsões foram possíveis pela invenção, por Benson, de uma máquina que antecipava acontecimentos futuros, a qual chamou de porviroscópio, o que explica sua “sorte” em suas aplicações financeiras.

Com o porviroscópio, soube que em 2228, ocorreria uma eleição presidencial nos Estados Unidos, extremamente disputada e inusitada, pois, entre os candidatos, estaria Jim Roy, um negro com grande apoio de seus pais; além dele, o presidente em exercício, Kerlog, branco, estava em franca campanha para sua reeleição. Uma terceira personagem entra nessa arena de disputa, Miss Astor, candidata branca feminista.

As mulheres defenderiam um discurso de base eugenista em relação também aos homens, com a tese de que provinham de uma linhagem evolucionista inferior, ou seja, seriam parentes dos primatas, da linhagem dos gorilas; já, elas, as mulheres, teriam descendido dos sabinos, espécie de anfíbio ágil, de inteligência aguda, com grande perspicácia (LOBATO, 1948).

Nas discussões entre os candidatos brancos com suas bases, os homens decidiriam solicitar o apoio das comunidades negras americanas, visto que, segundo eles, seriam mais facilmente controladas do que as mulheres brancas. À época, estaria em vigor a Lei Owen, que valorizava a pureza da raça branca, sem mesclas e sem quaisquer sujeitos com “anormalidades” (ou taras) ou “desgraçados por defeito mental” (LOBATO, 1948, p. 212). Segundo Jane, em 2228, os primeiros alvos da Lei de Owen seriam as pessoas com deficiência ou com doenças mentais; os criminosos; os corruptores; as prostitutas, dentre outros:

Esses foram impedidos de se reproduzirem pela Lei Owen, fruto das grandes ideias pregadas por Walter Owen. Walter Owen foi o verdadeiro remodelador da raça branca na América. [...] A lei

Owen, como era chamado esse Código da Raça, promoveu a esterilização dos tarados, dos malformados mentais, de todos os indivíduos em suma capazes de prejudicar com má prole o futuro da espécie. [...] Desapareceram os peludos — os surdos-mudos, os aleijados, os loucos, os morféticos, os histéricos, os criminosos natos, os fanáticos, os gramáticos, os místicos, os retóricos, os vigaristas, os corruptores de donzelas, as prostitutas, a legião inteira de malformados no físico e no moral, causadores de todas as perturbações da sociedade humana. [...] Crescer para a América não equivalia mais a avultar às tontas em número, como hoje, e sim a elevar o índice mental e físico dos seus habitantes. (LOBATO, 1948, p. 212)

Um fato interessante a ser destacado era a relação numérica dos eleitores. Os brancos, homens e mulheres, contariam com 51 milhões de votos cada. Homens e mulheres negros somariam 54 milhões. Portanto, as partes brancas das candidaturas – Kerlog e Astor – voltariam a cooptar o candidato negro, Jim Roy.

Em reunião com Kerlog, com vista a uma possível coligação, Jim Roy insistiria na atenuação da lei de Owen, que, em ano anterior, teria incluído um item que se referia aos negros, com o objetivo de diminuir o índice de procriação da raça. Roy queria o contrário, ou seja, a livre procriação negra, o que, para ele, acabaria resultando na divisão do território americano em dois: um para a raça negra (o Sul) e outro para a branca (o Norte).

Por coisa nenhuma queriam os brancos transigir no terreno restritivo da Lei Owen – seria um suicídio. Mas a situação meteu a política naquele buraco: ou ceder às exigências de Jim Roy ou assistir à vitória das mamíferas rebeldes. Quando o presidente [Kerlog] terminou a sua exposição calaram-se os ministros por algum tempo, de queixo preso. Qualquer das hipóteses não agradava ao macho branco. Mas como a sabedoria em pragmática consiste em acudir primeiro ao perigo mais próximo, foi acordado ceder às exigências do líder negro. (LOBATO, 1948, p. 228)

Da mesma forma, Roy seria convidado para se reunir com Miss Astor, fato que rapidamente chegaria ao partido de Kerlog. O argumento utilizado por ela para ter apoio de Roy seria o seguinte:

O choque das raças vai dar-se, disse ela. Precipita-se. Será um conflito tremendo, *mas só no caso de estar no poder o homem branco, criador do odio ao negro*. Tudo mudará, se em vez desse implacável inimigo comum estivermos no poder nós mulheres. (LOBATO, 1948, p. 230, grifo nosso)

Astor continuaria defendendo a tese de que negros estavam sob o jugo branco há centenas de anos, enquanto as mulheres, desde sempre. Portanto, os dois grupos sofreriam as ações do mesmo “inimigo em comum” (LOBATO, 1948, p. 230).

Jim Roy decidiria conclamar a união de negros e negras e, assim, sairia vitorioso na eleição presidencial. Com esse resultado, as mulheres retornariam, de imediato, à submissão aos homens brancos.

Logo depois do resultado, na Convenção da Raça Branca (só de homens), decidir-se-ia produzir um alisante de cabelos com um novo componente químico (raios Ômega) que tornaria a população negra estéril. O lançamento do produto seria eficientemente realizado por propagandas e calculado trabalho de *marketing*. O alisante seria comprado e utilizado em massa pelos negros. No dia anterior à posse, Kerlog iria à casa de Jim Roy, para avisar que trazia “na boca a palavra que mata” (LOBATO, 1948, p.314) e, em seguida, contaria a ele o feito e seu efeito: o fim da raça negra realizado pelas próprias mãos dos negros.

Nem Shakespeare descreveria o aspecto do líder negro no momento em que a palavra assassina lhe despedaçou o coração. [...] Breves crispções de musculos passearam-lhe pelas faces. Dobrou o corpo sobre a secretária.

[...]

O líder branco aproximou-se daquela massa de titã extinto, afagou-lhe a pobre cabeça omega-da e disse com voz rompida de soluços: - “Perdoa-me, Jim...”. (LOBATO, 1948, p. 317)

Meses depois do aparecimento dos raios Omega o índice da natalidade negra caiu de choque. Março, precisamente o nono mês a datar da abertura dos primeiros postos desencarpinhantes, acusava uma queda de 30%. Esta porcentagem subiu ao dobro em abril e chegou a 97% em maio. Em junho as estatísticas só registravam 122 negrinhos novos. (LOBATO, 1948, p. 322)

Eugenia: o que é

Anima-me a crença de ter scripto um livro util. *Tenho como certo que muitos leitores participarão da minha fé na doutrina de Galton* e as minhas esperanças num futuro cada vez mais promissor para a humanidade. Para esse fim, já observei, é indispensável o progresso individual, de modo que cada um envide esforços para o progresso colectivo. (KEHL, 1923, p. 3, grifo nosso)

“Eugenia”, termo cunhado por Francis Galton (1822-1911), primo de Charles Darwin, foi um dos efeitos do darwinismo social, corrente de pensamento que se organizou durante o período de Pós-Revolução Industrial na Inglaterra, marcado pelo vertiginoso crescimento urbano, jornadas exaustivas com péssimas condições de higiene no trabalho, pobreza extrema, doenças, criminalidade e aumento de vícios, destacando-se o abuso de álcool (DIWAN, 2007).

Nesse cenário, a população resistiu e passou a reivindicar melhores condições de vida, enquanto a burguesia, com a legitimação de pesquisadores de renome, como Galton, desenvolvia teorias que justificavam as mazelas sociais, culpabilizando o próprio “pobre” – e não as condições que geravam a pobreza.

[...] a ciência e o poder podem se aliar e criar políticas preconceituosas, por vezes genocidas,

que sob o discurso da diferença biológica separaram sociedades em classes sociais e confinaram os diferentes – considerados doentes por esses “cientistas” – em guetos, sanatórios, prisões e campos de trabalho forçado. [...] A preocupação da comunidade médico-científica com os fenômenos ligados à população, tais como as epidemias, a miséria e o trabalho industrial, criaram novas estratégias de controle do corpo. *Associadas às tecnologias já aplicadas em outros países do mundo*, elas chegaram ao Brasil através da divulgação de associações e grupos eugenistas internacionais. (DIWAN, 2007, p. 13, p. 16, grifo nosso)

Segundo os eugenistas, a *seleção natural*, descrita por Darwin, deveria atuar também nas questões sociais, e o ser humano estaria enfraquecendo a raça, ao praticar o assistencialismo, a reabilitação ou o desenvolvimento *antinatural* de procedimentos que impedissem a natureza de seguir seu próprio curso (DIWAN, 2007).

Para a elevação moral e o engrandecimento da nação a eugenia propunha, basicamente, estimular os nascimentos desejáveis (eugenia positiva) e desencorajar deliberadamente a união e a procriação dos tarados e degenerados, considerados nocivos à sociedade. Nessa categoria estavam incluídas as pessoas tuberculosas, as sífilíticas, as alcoolistas, as epiléticas, as alienadas e tantos outros indesejáveis (eugenia negativa). (BOARINI, 2003, p. 29)

Com o objetivo de formar uma *raça superior*, as ações propostas pelos eugenistas incluíam o impedimento da procriação daqueles considerados inferiores. Nos Estados Unidos, por exemplo, segundo Black (2003), os eugenistas estadunidenses, propunham intervenção direta na vida do povo, com ações – que foram postas em prática – sobre os chamados *degenerados*, como a esterilização compulsória, a proibição de casamentos, o *descasamento* (anulação de casamentos considerados inadequados eugenicamente) e o internamento em sanatórios. “Tudo isso foi tramado e produ-

zido nos Estados Unidos, nos anos que antecederam a ascensão do Terceiro Reich na Alemanha” (BLACK, 2003, p. 21). Monteiro Lobato, em apoio às práticas eugênicas estadunidenses, afirmou: “Não pode haver país onde a eugenia esteja mais proclamada, estudada, praticada, ‘livrada’ [no sentido de publicada em livros] do que este [Estados Unidos]” [...]. (LOBATO, carta enviada a Renato Kehl em 8 de julho de 1929, apud NIGRI, 2011, p. 29)

No século XIX, o Brasil apresentava uma economia escravocrata e agrária e um “[...] quadro sanitário-educacional extremamente precário, tanto em zonas urbanas quanto em zonas rurais” (MAI, 2003, p. 45), que desencadearam um movimento pelo saneamento e pela saúde, em articulação com temas como clima, raça, natureza e busca pela construção de uma nova identidade nacional (MAI, 2003).

De acordo com Verzolla (2013), as ideias eugênicas tiveram aceitação de boa parte dos intelectuais brasileiros, porque, supostamente, vinham ao encontro dos interesses de defesa da nação contra o que lhe fosse improdutivo, anormal ou perturbador da ordem; com base em argumentos biológicos, instalaram-se no País a ideologia eugênica e as práticas higiênicas, em especial durante a gestão de Getúlio Vargas. Desse modo,

[...] a formação de um novo departamento nacional de saúde, em 1934, a ênfase no bem-estar infantil (ainda que ineficaz na prática), a restrição ao trabalho feminino e infantil (também ilusória) e a atenção dada à saúde das mães não podem ser entendidas sem referência à história da eugenia no país. (STEPAN, 2004, p. 374)

O apoio do presidente Getúlio Vargas ao programa eugênico pode ser constatado em mensagem apresentada por ele à Assembleia Constituinte em 1933:

Todas as grandes nações, assim merecidamente consideradas, atingiram nível superior de

progresso pela educação do povo. Refiro-me a educação, no significado amplo e social do vocábulo: física e moral, *eugênica* e cívica, industrial e agrícola, tendo por base a instrução primária de letras e a técnica e profissional. (INEP, 1987, p. 123, grifo nosso)¹

A Constituição de 1934, a mesma que institucionalizou pela primeira vez no País a educação para todos², determina, dentre outras medidas, que estados e municípios deveriam “estimular a educação eugênica” (BRASIL, 1934, art. 138, b). Dignas de notas são também as medidas expressas nos art. 138, g; art. 145; art. 121, § 6.º (BRASIL, 1934), com destaque para a instituição da educação escolar eugênica, a regulação dos casamentos e o controle da entrada de imigrantes. A Constituição de 1934 foi elaborada por uma Comissão do Itamaraty, formada por pessoas de diferentes posições ideológicas, dentre elas Oliveira Vianna (GODOY, 2017), que defendia a inferioridade racial dos negros e o determinismo da bagagem hereditária que a consolidava, acreditava na unidade e no caráter nacional do povo e argumentava a favor da intervenção do Estado para o embranquecimento da raça (BRESCIANI, 2010; ROCHA, 2016).

De acordo com Rocha (2016), a Constituição Federal de 1934 atuou até o golpe que instaurou o Estado Novo em 1937, quando foi outorgada por Getúlio Vargas a Constituição. Destaca-se o fato de que a comissão do Itamaraty baseou o artigo 138 no anteprojeto elaborado pela Comissão Brasileira de Eugenia³, formada

por 11 membros e presidida por Renato Kehl (ROCHA, 2016).

Além disso, o ensino, na escola primária, de teorias e leis sobre hereditariedade era defendido como

[...] um valioso instrumento de prevenção de anormalidades, uma vez que transmitiria os princípios eugênicos, possibilitaria a valorização dos costumes saudáveis e moldaria os indivíduos com bons caracteres, para que buscassem matrimônio com indivíduos do mesmo nível, de maneira a proteger a prole. (SILVA, 2015, p. 32)

O perseverante ideal eugênico da eliminação da raça negra: um diálogo com Monteiro Lobato

País de mestiços, onde branco não tem força para organizar uma Kux-Klan [sic], é país perdido para altos destinos. [...] Um dia se fará justiça ao Ku-Klux-Klan; tivéssemos aí uma defesa desta ordem, que mantém o negro em seu lugar, e estaríamos hoje livres da peste da imprensa carioca - mulatinho fazendo jogo do galego, e sempre demolidor porque a mestiçagem do negro destrói a capacidade construtiva (LOBATO, carta enviada a Arthur Neiva em 10 de abril de 1928, apud NIGRI, 2011, p. 26).

Entendida a Educação como um campo mais amplo, não restrito a conhecimentos escolares ou à educação formal, livros são meios pelos quais os sujeitos se educam, em diálogo silencioso com o autor, reafirmam diretrizes de vida, reveem conceitos assumidos como próprios, afetam-se para manter suas convicções ou confrontá-las, abrindo espaço para novas versões de si mesmo.

Partindo da premissa acima, a obra *O presidente negro*, de Lobato, foi escolhida: era dirigida a adultos e tinha o propósito de demonstrar, valendo-se da ficção, a possibilidade de extermínio silencioso dos negros, pois

membros da Assembléia Constituinte” (STEPAN, 2004, p. 372-373).

1 O livro no qual consta a presente citação de Getúlio Vargas teve sua escrita encomendada pelo Ministério da Educação à direção do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). A equipe designada coletou as fontes primárias e publicou na referida obra (INEP, 1987).

2 “[...]Ao mesmo tempo em que se discute a obrigatoriedade de ensino gratuito no país, a partir da criação de um Plano Nacional de Educação, defende-se o estímulo a ‘Educação Eugênica’, amparada por um discurso de exclusão do pobre, negro e imigrante” (ROCHA, 2016, p. 16).

3 “Em 1931, o incansável Kehl criou a Comissão Central Brasileira de Eugenia, cuja tarefa era promover a eugenia e fazer lobby pela legislação eugênica entre os

o próprio sujeito negro teria – supostamente – liberdade de comprar, ou não, o produto para alisar cabelos.

A obra faz também uma crítica à aparente política de tolerância racial do Brasil, ao mesmo tempo que enaltece as ações estadunidenses a partir das quais foi construída a utópica sociedade eugênica criada pela fantasia de Lobato. Diante da possibilidade de questionamento de ser *O presidente negro* “tão somente” uma obra de ficção, Diwan (2007) faz citação direta do trecho de uma epístola de Monteiro Lobato a Renato Kehl⁴, na qual Lobato explicita suas motivações para escrevê-la:

[...] “Renato, Tu és o pai da eugenia no Brasil e a ti devia eu dedicar *meu Choque, grito de guerra pró-eugenia*. Vejo que errei não te pondo lá no frontispício, mas perdoais a este estropeado amigo. [...] *Precisamos lançar, vulgarizar estas idéias*. A humanidade precisa de uma coisa só: póda. É como a vinha. Lobato”. (DIWAN, 2006, p. 106, grifos nossos)

Na “Nota dos Editores” do livro *O presidente negro*, na segunda edição, de 1948, lê-se:

Lobato é sempre Lobato. [...]. Não se falsifica, não escreve para agradar *A ou B, e sim, unicamente, para dizer o que pensa - e com toda a clareza e crueza* (p. VII).

O volume completa-se com “O Presidente Negro”, uma fantasia visionadora do futuro, na qual a eugenia recebe todas as honras. A cena passa-se nos Estados Unidos, que então muito impressionavam Monteiro Lobato e para onde, em consequência desse livro, passou a residir durante quase cinco anos... E temos que notar uma confissão depois que voltou: “Nada tenho a alterar no ‘Choque das Raças’ . A America que lá pinteí está absolutamente de acordo com a America (Estados Unidos) que fui encontrar”. (p. VIII, grifo nosso)

Em outro fragmento, também na Nota dos

⁴ A carta “[...] atualmente pertence a uma coleção de cartas de Lobato do Fundo Renato Kehl, do Centro de Documentação da Fundação Oswaldo Cruz no Rio de Janeiro” (DIWAN, 2007, p. 106).

Editores, o leitor se vê diante da afirmação de que, embora o livro possa parecer “brincadeira de talento”, encerra um quadro do que realmente seria o mundo de amanhã, se fosse Lobato o reformador [...] O concerto do mundo pela eugenia [...]” (LOBATO, 1948, p. 125, grifos nossos).

De acordo com Diwan (2007, p. 101), o engajamento com a divulgação da eugenia e do sanitarismo marcou a produção literária de Monteiro Lobato:

O primeiro livro publicado por Monteiro Lobato foi uma coletânea de artigos publicados também em *O Estado de São Paulo*, que trazia análises e críticas para o saneamento do Brasil. Intitulado *Problema Vital* (1918), teve patrocínio da Sociedade Eugênica de São Paulo (SESP) e da Liga Pró-Saneamento do Brasil (LPSB) e foi prefaciado por Renato Kehl (p. 101).

Em sua obra *Urupês*, a posição de Lobato torna-se explícita, o que faz de *O presidente negro* uma espécie de ideal de sociedade defendida por ele:

Porque a Verdade nua manda dizer que entre as raças de variado matiz, formadoras da nacionalidade e metidas entre o estrangeiro recente e o aborigine de tabuinha em beíço, uma existe a vegetar de cocoras, incapaz de evolução, impenetrável ao progresso. Feia e sorna, nada a põe de pé (LOBATO, 1964, p. 279).

Pobre Jeca Tatu! Como é bonito no romance e feio na realidade! (LOBATO, 1964, p. 281).

Jeca Tatu é um Piraquara do Paraíba, maravilhoso epitome de carne onde se resumem todas as características da especie (LOBATO, 1964, p. 280).

O fato mais importante de sua vida é sem dúvida votar no governo (LOBATO, 1964, p. 285).

A modinha, como as demais manifestações de arte popular existentes no país, é obra do mulato, em cujas veias o sangue recente do europeu, rico de atavismos estéticos, borbulha d’envolta com o sangue selvagem, alegre e são do negro.

O caboclo é soturno. (LOBATO, 1964, p. 291, grifos nossos)

Gonçalves (2011, [s.p.]) extrai um fragmento da carta de Lobato a seu amigo Godofredo Rangel, na qual confessa que a escrita “é um processo indireto de fazer eugenia, e os processos indiretos, no Brasil, ‘work’ muito mais eficientemente”.

Lobato estava certo. Certíssimo. Até hoje, muitos dos que o leram não vêem nada de errado em seu processo de chamar negro de burro aqui, de fedorento ali, de macaco acolá, de urubu mais além. Porque os processos indiretos, ou seja, sem ódio, fazendo-se passar por gente boa e amiga das crianças e do Brasil, “work” muito bem. Lobato ficou frustradíssimo quando seu “processo” sem ódio, só na inteligência, não funcionou com os norte-americanos, quando ele tentou em vão encontrar editora que publicasse o que considerava ser sua obra prima em favor da eugenia e da eliminação, via esterilização, de todos os negros. Ele falava do livro “O presidente negro ou O choque das raças” [...]. (GONÇALVES, 2011, [s.p.])

Consideramos importante enfatizar que não temos como objetivo julgar Lobato, mas seguimos a recomendação de Boarini (2003, p. 14, grifo nosso), “partimos do princípio de que as idéias e preocupações dos cientistas de uma época não são emancipadas nas relações sociais até então existentes, *estas traduzem questões determinadas historicamente, e como tais devem ser recuperadas*”⁵.

5 “[...] ao abraçar a causa da eugenia, Lobato não teria sido apenas um homem de seu tempo? A resposta é: em termos. É certo que tal ideia tinha status de ciência na época, era bem aceita em determinados círculos intelectuais, e o termo estava tão na moda que aparecia até na poesia [...] A eugenia, no entanto, não era uma ideia majoritária, tanto que Lobato chamou Kehl de ‘Quixote’. Um fato relevante a mostrar que havia muita gente consciente do absurdo da coisa foi o lançamento, em 1933, de *Casa Grande e Senzala*, o clássico de Gilberto Freyre – obra-prima que é resposta eloquente às bobagens defendidas por Kehl e pelo ‘baiano germânico’ Neiva. Em sua prosa irresistível, Freyre mostra o óbvio. O que influencia as carac-

De acordo com Bertucci (2013), a partir da segunda metade do século XIX até o início do XX as ideias nacionalistas foram amplamente debatidas por médicos, professores, advogados, dentre outros intelectuais que acabaram, em sua maioria, aderindo à explicação da diversidade humana a partir da desigualdade de raças e línguas, muito em voga nesse período.

[...] a mestiçagem da população fez muitos duvidarem que o país um dia estivesse entre as nações consideradas civilizadas. Com a difusão das teses evolucionistas e do darwinismo social (que apontava a primazia de leis biológicas como determinantes de civilidade), o branqueamento do país tornou-se questão crucial. (BERTUCCI, 2013, p. 219)

No Brasil, o branqueamento foi considerado a estratégia mais apropriada de extermínio. Dentre os seus defensores, alguns defendiam a miscigenação como meio, outros eram contra a mistura de raças. Cada um desses dois grupos defendia sua posição, conforme será exposto abaixo.

Os defensores da miscigenação viam o branqueamento como uma estratégia política e econômica tanto para assimilar uma raça recém-liberta da escravidão, que se submeteria a trabalhos a troco de baixo salário, como para construir uma identidade racial nacional branca.

Segundo Fulgêncio (2014, p. 203-204),

[...] a concepção do problema de escassez de mão de obra nos primeiros anos da República, bem como a solução encontrada para o mesmo na importação de trabalhadores de raça supostamente superior, com vistas, inclusive, na melhoria da qualidade étnica da população local por meio de um processo de miscigenação, decorreram do paradigma adotado pela inteligência nacional da época, que, com base

terísticas dos povos, se é que isso existe, é a cultura, como pregava o antropólogo alemão Franz Boas, e não a raça. O livro apresenta, também a mestiçagem que horrorizava os eugenistas como um valor positivo” (NIGRI, 2011, p. 32).

na combinação de doutrinas raciais recebidas da Europa, criou a “teoria do branqueamento” especialmente para dar solução à realidade brasileira de uma população altamente miscigenada.

A extinção paulatina da raça negra viria da miscigenação.

Nesse debate de idéias, a miscigenação, um simples fenômeno biológico, recebeu uma missão política da maior importância, pois dela dependeria o processo de homogeneização biológica da qual dependeria a *construção da identidade nacional brasileira*. Foi nesse contexto que foi cunhada a ideologia do branqueamento, *peça fundamental da ideologia racial brasileira*. (MUNANGA, 2003, p. 10, grifos nossos)

Todavia, um grupo de famosos eugenistas brasileiros, com apoio de Monteiro Lobato, se opunha ao branqueamento a partir da miscigenação. Segundo Kehl (1923), seria necessário *muito sêmen branco* para se conseguir o branqueamento completo da raça negra e no final seria infrutífero, pois a raça superior (segundo ele, a branca) seria subjugada pelos traços inferiores da raça negra, no que se refere, principalmente, à inferioridade intelectual. “Sob o ponto de vista eugenico contra-indico toda e qualquer união de raça, isto é, entre indivíduos da raça branca com a negra, da branca com a selvagem, da branca com a amarela e assim por diante” (KEHL, 1923, p. 179).

A tese de Kehl (1923) se amparava, importante contextualizar, em argumentos organizados, mais notadamente, a partir do II Reinado no Brasil (1831-1889) até o início do século XX. Segundo Schwarcz (1993), esse período foi marcado pelo desenvolvimento de teorias raciais que indicavam a mestiçagem como motivo da falta de progresso do País. Expedições europeias e estadunidenses analisavam a fauna, a flora e o homem brasileiro e atribuíam à mestiçagem a causa do atraso do Brasil (pobreza, baixo índice de industrialização, doenças, etc.). A quase ausência de universidades

brasileiras levava os filhos da elite a estudarem em instituições europeias ou americanas consideradas de prestígio. Retornavam ao Brasil influenciados pelas discussões raciais, conforme os ideários europeus ou americanos. Com a presença deles nas instituições brasileiras nas quais iniciavam seus trabalhos,

a discussão racial assumiu, naquele momento, um papel central, surgindo teses alternativas embora contemporâneas. Da frenologia dos museus etnográficos à leitura fiel dos germânicos da Escola de Recife, passando pela análise liberal da Escola de Direito paulista ou pela interpretação “católico-evolucionista” dos institutos, para se chegar ao modelo “eugênico” das faculdades de medicina, é possível rever os diferentes trajetos que uma mesma teoria percorre [...] o fato é que esse modelo racial foi amplamente assumido nesse momento, constituindo-se em um argumento, quase consensual, para uma questão constantemente levantada e poucas vezes respondida: afinal, que país é esse? (SCHWARCZ, 1993, p. 25, p. 28, grifos no original)

A oposição de Lobato (1948) ao branqueamento pela miscigenação é defendida, também, no capítulo X, “Ceú e purgatório”, de *O presidente negro*. Nele, Jane, a protagonista principal, afirma que tal solução teria “estragado”

as duas raças, fundindo-as. O negro perdeu as suas admiráveis qualidades físicas de selvagem e o branco sofre a inevitável peora de caráter, conseqüente a todos os cruzamentos entre raças dispareas. Caráter racial é uma cristalização que às lentas se vai operando através dos séculos. O cruzamento perturba essa cristalização, liquefa-la, torna-a instável. A nossa solução deu mau resultado [...] “O amor matou no Brasil a possibilidade de uma suprema expressão biológica. *O odio criou na America [Estados Unidos] a gloria do eugenismo humano...*”. (LOBATO, 1948, p. 206, p. 207, grifo nosso)

Todavia, no Brasil, a lógica de miscigenação acabou se impondo também por escolhas dos sujeitos das diferentes etnias existentes,

implicados na noção de um país mestiço, “unidos”, algumas vezes, pelos mesmos sofrimentos e desafios para sobreviver em um país em que o capitalismo se impunha com uma mão de obra barata e no qual o trabalho em situação de quase escravidão se mantinha⁶.

Estratégias para o branqueamento: do escamoteamento ao extermínio do negro

Dizem que a mestiçagem liquefaz essa cristalização racial que é o caráter e dá uns produtos instáveis. Isso no moral - e no físico, que feiúra. Num desfile, à tarde, pela horrível Rua Marechal Floriano, da gente que volta para os subúrbios, que perpassam todas as degenerescências, todas as formas e má-formas humanas - todas, menos a normal. *Os negros da África, caçados a tiro e trazidos à força para a escravidão, vingaram-se do português de maneira mais terrível - amulatando-o e liquefazendo-o*, dando aquela coisa residual que vem dos subúrbios pela manhã e refluí para os subúrbios à tarde (LOBATO, carta a Godofredo Rangel incluída na primeira edição do livro *A barca de Gleyre*, em 1944, apud NIGRI, 2011, p. 33, grifo nosso).

Segundo definição do *Dicionário Houaiss*, a palavra “escamotear” vem do francês *escamoter*, significando “1. fazer com que (algo) desapareça sem que ninguém perceba [...] 2. furtar com destreza; surrupiar [...] 3. encobrir (algo) com rodeios ou subterfúgios” (HOUAISS, 2009, p. 796).

É, portanto, um desaparecimento gradual das coisas, de modo que não seja perceptível. A ideia de fazer desaparecer a raça negra no ideário brasileiro está evidenciada na obra de Monteiro Lobato, em que a apoteose é a elimi-

nação gradual dessa população e a expansão vigorosa da raça branca.

O branqueamento da população brasileira é algo que sempre esteve em voga no Brasil colônia. Hofbauer (2006) aponta que o casamento entre brancos e negros faria com que, em até quatro gerações de mestiçagem, a maior parte da população negra chegasse a ser branca. Para demonstrar seu argumento, apresenta uma *Taboada das misturas*, registrada em 1818, e que se apresenta da seguinte forma:

Para ficar branco: Branco com huma negra produz mulato – Metade branco, metade preto. Branco com huma mulata produz quartão – três quartos branco, e hum quarto negro. Branco com uma quartão produz outão – Sete oitavos branco, e hum oitavo negro. Branco com uma outona produz branco – Inteiramente branco. (GAIOSO, 1970, p. 119 apud HOFBAUER, 2006, p. 176)

Na obra de Lobato a “ciência” é convocada para articular estratégias de escamotear a *negritude* do negro (por branqueamento da pele e alisamento capilar), até o ponto em que, esterilizados sem se darem conta, os negros não perpetuassem a própria raça.

O segredo quanto à ação esterilizadora dos raios Omega conservava-se absoluto. [...]. Adotado esse maravilhoso processo, operou-se a esterilização dos homens pigmentados pelo unico meio talvez em condições de não acarretar para o país um desastre. O problema negro da America está pois resolvido da melhor forma para a raça superior, detentora do cétro supremo da realza humana (LOBATO, 1948, p. 321, p. 322, p. 333).

Se, no início do século XIX, a possibilidade do branqueamento se daria pela mestiçagem, com argumentos científicos aliados a uma política trabalhista de precarização do trabalho negro, no escamoteamento, também alçado pela ciência, o branco se sobreporia ao negro, de tal modo que a sua eliminação não fosse apenas prevista, mas consentida pelo próprio negro.

⁶ Sobre a existência de trabalho escravo na atualidade, sugerimos: PENA, Rodolfo F. Alves. **Trabalho escravo no Brasil atual**; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/trabalho-escravo-no-brasil-atual.htm>. Acesso em: 30 maio de 2019.

A identificação entre posição social elevada e cor branca era, aparentemente, ainda permeada por ou associada a um ideário religioso que relacionava “brancura” com “pureza divina”. “Deus te faz balanço [*branco*]” teria sido um dos cumprimentos que negros e mestiços trocavam entre si. Segundo nos informam as anotações do pintor e desenhista francês Jean Baptiste Debret (n.p., II, p.497), que viveu no Brasil entre 1817 e 1831, esta fórmula teria sido uma adaptação da saudação religiosa “Deus te faça santo”, com a qual os senhores costumavam responder aos seus subalternos quando estes últimos pediam “a benção, meu senhor”. (HOFBAUER, 2006, p. 175, grifos no original.)

O cumprimento “Deus te faz balanço” denota a vontade, o desejo de se ter uma cor diversa da que se tem, a fim de alcançar uma outra posição. O branqueamento não se faria apenas pela mestiçagem prevista por fórmulas genéticas, mas por um processo de escamoteamento das características negroides, que levaria menos tempo que a previsão feita em a *Taboada das misturas*. As duas formas – a primeira em virtude da mistura das cores, a segunda por uma aproximação estética das características caucasianas – constituem meios de escamotear o negro, de modo que, de um jeito ou de outro, o desaparecimento gradual de uma raça se tornaria quase imperceptível, pois contaria com a aceitação do negro.

Mas nem eliminando com os recursos da ciência o característico essencial da raça deixavam os negros de ser negros na América. Antes agradavam a sua situação social, porque os brancos, orgulhosos da pureza étnica e do privilégio da cor branca ingênita, não lhes podiam perdoar aquela *camouflage* da despigmentação. (LOBATO, 1948, p. 219)

Na população em geral, há pessoas que buscam fazer cirurgias bariátricas para perder peso, sem calcular seus riscos, porém, em muitos casos, mudanças de hábitos alimentares poderiam ser realizadas. Todavia, as pessoas querem efeitos e resultados imediatos.

Na busca do emagrecimento rápido, um outro exemplo de escamotear um sistema de vida que, em vários casos leva à obesidade, é o insistente apelo midiático de *fast foods* e alimentos pouco saudáveis do ponto de vista nutricional. Assim se descreve a situação de 2018 sobre as cirurgias bariátricas: “Para indicar a cirurgia é necessário, além de estar em uma faixa de peso ou de ter determinadas doenças, haver uma falência do tratamento clínico por 2 anos. *Talvez 1% desses 5 milhões* [daqueles que buscam a cirurgia] *seja de fato apto [...]*” (GENOVESE, 2018, grifo nosso).

Alimenta-se, assim, uma cadeia produtiva que vai do lucro do produtor aos sistemas de saúde (do primário ao terciário) e às empresas farmacêuticas. Essa situação onera o sistema de saúde e se coloca no extremo oposto do projeto eugênico que advoga a opção racional pelo sujeito por não lhe ter sido oferecida, na escola, qualquer noção de educação alimentar. Ou, talvez, possamos hipotetizar que essa falta de educação nutricional seja também efeito de uma implícita política eugênica para eliminar um contingente populacional insustentável para os recursos atuais do planeta. As considerações aqui feitas mereceriam estudo e pesquisa à parte.

Colorismo: a hierarquização da negritude e a localização social

O homem só é humano na medida em que ele quer se impor a outro homem, a fim de ser reconhecido. Enquanto ele não é efetivamente reconhecido pelo outro, é este outro que permanece o tema da sua ação. É deste outro, do reconhecimento por este outro que depende seu valor e sua realidade humana [...] “A operação unilateral seria inútil, porque o que deve acontecer só pode se efetivar pela ação dos dois”. (FANON, 2008, p. 180-181)

Segundo Neves (2015), o colorismo⁷ implica

⁷ “Termo colorismo ou pigmentocracia foi desenvolvido por Alice Walker, no ensaio ‘If the Present Looks

que alguns privilégios são dados às pessoas negras, conforme a intensidade da cor de sua pele (se mais clara ou mais escura). Isso geraria na branquitude um lugar de aceitação para essas pessoas, mas nunca o seu reconhecimento como iguais. Dito de outro modo, à pessoa negra de pele mais clara pode ser franqueada a participação em determinados grupos ou associações, desde que não almeje chegar ao mesmo lugar em que está a pessoa branca. O problema é que pessoas de pele mais clara podem não perceber quando são vítimas de preconceito racial (DJOKIC, 2015).

Entretanto, não são as modificações externas que determinam que haverá, em certa medida, a alienação dos traços culturais e étnicos de um indivíduo, mas são os padrões estabelecidos, pautados em um ideal de beleza eurocêntrico, que os colocam à margem, que dão vazão ao desejo de obter outros traços que possibilitem maior “acesso” a outros locais sociais e de pertencimento.

Para exemplificar, o clareamento artificial da pele e o alisamento dos cabelos, no romance de Lobato, não fizeram os negros brancos, porque o nariz deles se mantinha alargado e os cabelos crespos apresentavam uma cor de pele esbranquiçada, como efeito do clareamento artificial da pele: sua cor era, para os políticos brancos, a cor de “barata descascada” (LOBATO, 1948, p. 218). Portanto, fenotípica e geneticamente seriam negros e, como tais, *não teriam os mesmos direitos e reconhecimentos dos brancos*.

A manutenção de uma estética que valoriza os traços étnicos não necessariamente implica a apropriação de uma herança cultural e a consciência do seu significado por um sujei-

to que viva no espaço geográfico em que uma dada cultura se organizou e se constitui (SILVA, 2014). Com isso, existe uma dificuldade do sujeito para reconhecer sua própria identidade étnica. Essa dificuldade em situar uma etnia, e ao mesmo tempo uma cor, é uma questão digna de destaque. Segundo Schwarcz (2013), quando da realização do Censo do IBGE de 1976, quando as pessoas podiam declarar de qual cor eram, houve 136 respostas diferentes. Essas 136 definições dadas pelos entrevistados poderiam ser tema de um outro estudo. No entanto, o que se pretende aqui é demonstrar o quanto a definição da própria cor é complexa para uma população de sujeitos no Brasil, ainda mais quando se autodeclarar de uma determinada cor – ser negro ou preto – pode trazer mais – ou menos – benefícios. Dito de outro modo, mantém-se o receio de que, ao assumir a própria cor (preta), se agregue a discriminação, com atitudes racistas veladas ou não⁸.

Racismo e a palavra que mata: uma história sem fim (ainda)

Por vezes este maniqueísmo vai até ao fim da lógica e desumaniza o colonizado. A rigor, animaliza-o. E, de fato e fato, a linguagem do colono, quando fala do colonizado, é uma linguagem zoológica. Faz alusão aos movimentos reptis do amarelo, às emanações da cidade indígena, às hordas, ao fedor, à população, ao balbucio, à gesticulação. (Fanon, 1968, p. 31)

No final do diálogo entre os eugenistas e a obra de Lobato (1948), conclui-se que só cabe-

8 Interessante é que fenômeno similar pode ocorrer entre surdos implantados, que sofrem ou sofreram preconceito pelos surdos não implantados. Alguns deles têm certa dificuldade de se autodeclarar surdos ou deficientes auditivos. Continuam sendo surdos do ponto de vista nosográfico, mas podem parecer ouvintes. A dúvida identitária aí se coloca, posto que não é apenas a língua a única medida que faz um sujeito se ver ou se identificar com um grupo social, a partir do qual possa ter a ilusão de estar entre iguais, ou em “casa”.

ria, na ficção (ficção?), a eliminação consentida do negro a favor da “superioridade” da raça branca. Perversa, mas esperada no rastro da premissa exposta em frase anterior, foi a forma encontrada pela *Convenção da Raça Branca* para que os negros fossem, gradualmente, extintos nos Estados Unidos da América. Nessa convenção há a decisão de que algo fosse feito para que o presidente negro, então eleito, não assumisse o cargo.

O racismo e o ódio entre grupos humanos sempre existiram; entretanto, foram necessárias centenas de anos para que o pensamento científico desenvolvesse, de modo escamoteado, ações de exclusão ou eliminação daquele considerado *inferior ou não espelho de si* (BLACK, 2003; SOUZA; GALLO, 2002). E assim afirma Foucault (2010, p. 52):

[...] o que vemos como polaridade, como fratura binária na sociedade, não é o enfrentamento de duas raças exteriores uma à outra; é o desdobramento de uma única e mesma raça em uma super-raça e uma sub-raça. [...] esse discurso da luta das raças [...] vai ser recentralizado e tornar-se justamente o discurso do poder, de um poder centralizado, centralizado e centralizador; o discurso de um combate que deve ser travado não entre duas raças, mas a partir de uma raça considerada como sendo a verdadeira e a única, aquela que detém o poder e aquela é titular da norma, contra aqueles que estão fora dessa norma, contra aqueles que constituem outros tantos perigos para o patrimônio biológico. E vamos ver, nesse momento, todos os discursos biológico-racista sobre a degenerescência, mas também todas as instituições que, no interior do corpo social, vão fazer o discurso da luta das raças funcionar como princípio de eliminação, de segregação e, finalmente, de normalização da sociedade [...].

Fato que fica sem explicação, no livro de Lobato, é a morte do então presidente eleito, Jim Roy, após a notícia de que o produto para alisamento dos cabelos contribuía para a esterilização da população negra. Em nenhum mo-

mento do livro há a menção de que o produto usado por ele tinha um potencial mais danoso que o usado por outras pessoas.

É na conversa com o presidente em exercício que a morte está posta para Jim Roy, é naquilo que é explicitado na conversa que se coloca todo o desejo de aniquilação de toda a população negra, não de modo abrupto, mas paulatinamente, de modo que essa eliminação, como afirmado acima, seja escamoteada. Pouco a pouco ela se dará, mas começa com a impossibilidade de uma representação efetiva da população negra, que tem o seu líder morto antes mesmo de sua posse.

Adentramos, portanto, no campo do simbólico, já que Kerlog leva a Jim Roy “a palavra que mata”. A linguagem e a interpretação da linguagem, seja ela falada, gestual ou escrita, estão imbuídas de simbolismos, pois é a interpretação do outro que dá sentido à linguagem e constitui o sujeito que dela faz parte como elo integrante – sendo falado e se fazendo falar. E o outro, o Próximo, não é o semelhante, se põe como diferença a ser enfrentada.

[...] o Próximo é originariamente (como Freud suspeitou há muito tempo) uma coisa, um intruso traumático, alguém cujo modo de vida diferente (ou antes, cujo modo *jouissance* diferente, materializado em suas práticas e ritos sociais) nos perturba, abala o equilíbrio dos trilhos sobre os quais nossa vida corre, quando chega perto demais, esse fato pode também dar origem a uma reação agressiva visando afastar o intruso incômodo. Nos termos de Peter Sloterdijk: “Mais comunicação significa em um primeiro momento, acima de tudo, mais conflito”. (ZIZEK, 2014, p. 58)

Fazendo um paralelo a tal cenário, temos a comunicação, em *O presidente negro*, do momento em que Jim Roy, ao invés de apoiar um dos candidatos brancos, lança-se como candidato à presidência. A informação é dada e imediatamente as pessoas votam nele. Como a maior parte dos eleitores são negros, o candi-

dato logo se elege, atraindo para si a fúria dos demais candidatos.

É esse conflito, que se estabelece pela proximidade, que é instalado no momento em que o candidato negro se elege. Este passa a ser o “intruso incômodo”, como apontado no trecho acima, e todo incômodo precisa ser eliminado de alguma forma. É na violência da fala que essa eliminação/morte se estabelece. A fala materializa, em algum sentido, o desejo que está conscientemente instalado a respeito daquilo que é o diferente.

Temos, portanto, a fala do presidente representante dos brancos e a não escuta daquilo que os negros querem, daquilo que desejam, ou seja, um espaço para viver e ser o que são: negros. E ponto.

Referências

BERTUCCI, Liane Maria. Sanear a raça pela educação - teses da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, início dos anos 1920. In: MOTA, André; MARINHO, Maria Gabriela S. M. C. (Orgs.). **Eugenia e história: ciência, educação e regionalidades**. São Paulo: CD.G Casa de Soluções Editoras, 2013. p. 219-238. (Coleção Medicina, Saúde e História, v. 4). Disponível em: https://www.academia.edu/5434282/Eugenia_e_Hist%C3%B3ria_-_Ci%C3%Aancia_Educa%C3%A7%C3%A3o_e_Regionalidades. Acesso em: 23 jul. 2019.

BLACK, Edwin. **Guerra contra os fracos**: a eugenia e a campanha dos Estados Unidos para criar uma raça dominante. Tradução de Tuca Magalhães. São Paulo: A Girafa, 2003.

BOARINI, Maria Lúcia. Apresentação. In: BOARINI, Maria Lúcia (Org.) **Higiene e raça como projetos**: higienismo e eugenismo no Brasil. Maringá: Eduem, 2003. p.11-18.

_____. Higienismo, eugenia e a naturalização do social. In: _____. (Org.) **Higiene e raça como projetos**: higienismo e eugenismo no Brasil. Maringá: Eduem, 2003. p. 19-43.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Uni-

dos do Brasil (de 16 de julho de 1934). **Diário Oficial da União** de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 16 jan. 2019.

BRESCIANI, Maria Stella. Projetos políticos nas interpretações do Brasil na primeira metade do século XX. **Revista de História** – USP, São Paulo, Ed. Especial, p.187-215, jun. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19144/21207>. Acesso em: 23 jul. 2019.

CARVALHO, Marco Antônio. Taxa de homicídios de negros é mais do que o dobro da de brancos no País. **O Estado de S. Paulo**, 5 jun. 2018. Disponível em: <https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,taxa-de-homicidios-de-negros-e-mais-do-que-o-dobro-da-de-brancos-no-pais,70002337809>. Acesso em: 24 jul. 2018.

DIWAN, Pietra. **Raça pura**: uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Contexto, 2007.

DJOKIC, Aline. Colorismo: o que é, como funciona. **Geledés**. Sessão Mulher. 26 fev. 2015, n.p. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/colorismo-o-que-e-como-funciona/>. fev. 2015. Acesso em: 05 maio 2018.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. (Coleção Perspectivas do Homem, v. 42. Série Política).

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EdUfba, 2008.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da Violência 2019**. Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

FRANCISCO, Mônica da Silva. Discursos sobre colorismo: educação étnico-racial na contemporaneidade. **Ensaio Filosóficos**, v. XVIII, p. 97-109, dez. 2018. Disponível em: <http://www.ensaiosfilosoficos.com>.

[br/Artigos/Artigo18/07_FRANCISCO_Ensaio_Filosoficos_volumexVIII.pdf](#). Acesso em: 20 jun. 2019.

FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2003.

FULGÊNCIO, Rafael Figueiredo. O paradigma racista da política de imigração brasileira e os debates sobre a “Questão Chinesa” nos primeiros anos da República. **Revista de Informação Legislativa**, ano 51, n. 202, p. 203-221, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/503045>. Acesso em: 23 jul. 2019.

G1 CAMPINAS E REGIÃO (editorial). PM de Campinas deixa vazar ordem para priorizar abordagens em negros. **G1 Campinas e Região**, Campinas, 23 jan. 2013, n.p. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2013/01/pm-de-campinas-deixa-vazar-ordem-para-priorizar-abordagens-em-negros.html>. Acesso em: 15 jan. 2019.

GENOVESE, Bruno. Cirurgia bariátrica cresce 47% em cinco anos no Brasil. [Entrevista concedida a] Gabriel Alves. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 09 jul. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2018/07/cirurgia-bariatrica-cresce-47-em-cinco-anos-no-brasil.shtml>. Acesso em: 3 jul. 2019.

GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. A constituição de 1934 no contexto da história do constitucionalismo brasileiro. **Revista Jurídica Cesumar**, jan./abr. 2017, v. 17, n. 1, p. 181-211. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17765/2176-9184.2017v17n1p181-21>. Acesso em: 23 jul. 2019.

GONÇALVES, Ana Maria. Carta Aberta ao Ziraldo. **Ataque Blog** (Geledés), 21 fev. 2011. Artigos e Reflexões, n.p., 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/carta-aberta-ao-ziraldo-por-ana-maria-goncalves-2/>. Acesso em: 27 jul. 2019.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 796.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. v. 1. Brasília: MEC/INEP, 1987.

KEHL, Renato. **A cura da fealdade**: eugenia e medicina social. São Paulo: Monteiro Lobato & Co. Editores, 1923.

LANG, Marina. Laudo aponta mais de 200 tiros em ação militar que matou músico e catador. **UOL**, Rio de Janeiro, 09 maio 2019. Sessão Cotidiano, n.p. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/05/09/laudo-aponta-mais-de-200-tiros-em-acao-militar-que-matou-musico-e-catador.htm>. Acesso em: 21 maio 2019.

LOBATO, Monteiro. O Presidente Negro ou O choque das raças (Romance americano do ano 2228). In: _____. **A Onda Verde e o Presidente Negro**. São Paulo: Brasiliense, 1948. 2. ed. Obras Completas de Monteiro Lobato, 1ª série. v. 5. p. 123-330.

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1964. 1ª série. v. 1.

MAI, Lilian Denise. Difusão dos ideários higienistas e eugenistas no Brasil. In: BOARINI, Maria Lúcia (Org.). **Higiene e raça como projetos**: higienismo e eugenismo no Brasil. Maringá: Eduem, 2003.

MENEZES, César. Negros representam 71% das vítimas de homicídios no país, diz levantamento. **Jornal Nacional**, São Paulo, 18 nov. 2017, n.p. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/negros-representam-71-das-vitimas-de-homicidios-no-pais-diz-levantamento.ghtml>. Acesso em: 22 jul. 2019.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-11.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NEVES, Consuelo. **Colorismo**: quem decide? Disponível em: <http://blogueirasnegras.org/02/03/colorismo-quem-decide>. 3 de fevereiro de 2015. Acesso em: 05 maio 2018.

NIGRI, André. Monteiro Lobato e o racismo: cartas inéditas reforçam que o autor do “Sítio do Picapau Amarelo” se entusiasmou com a eugenia - pretensa ciência que ajudou a embasar o nazismo e o holocausto. **Revista Bravo!**, São Paulo, ano 13, n. 165, maio 2011, Sessão: Livros, p. 24-33.

ROCHA, Simone. Política de branqueamento na educação brasileira: a eugenia na Era Vargas. In: XI COLUBHE - CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 11., 2016, Porto, Portugal. **Anais...** Comunicações individuais. Eixo Políticas e práticas educativas. p. 2-17. Disponível em: <http://web3.lettras.up.pt/colubhe/actas/eixo3.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

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

_____. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2013.

SILVA, Helder Kuiawinski da. A cultura afro como norteadora da cultura brasileira. **Perspectiva**, Erechim, v. 38, n.144, p. 25-35, dez. 2014. Disponível em: http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/144_449.pdf. Acesso em: 30 maio 2019.

SILVA, Morena Dolores Patriota da. **Marcas eugênicas na educação de surdos no século XIX**. 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/305014/1/Silva_MorenaDoloresPatriota-da_M.pdf. Acesso em: 10 jun. 2018.

STEPAN, Nancy Leys. Eugenia no Brasil, 1917-1940. In: HOCHMAN, G., and ARMUS, D. (Orgs.). **Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004. p. 330-391. (História e Saúde collection). Disponível em: <http://books.scielo.org/id/7bzx4>. Acesso em: 24 jul. 2019.

SOUZA, Regina Maria de; GALLO, Silvio. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. **Educação & Sociedade**, Campinas, UNICAMP, ano XXIII, n. 79, p. 39-63, ago. 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10848.pdf. Acesso em: 23 jul. 2019.

SOUZA, Renata. Quantos mais vão precisar morrer para essa guerra acabar? **El País**. Rio de Janeiro. 17 maio 2018. Sessão: Opinião. n.p. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/16/politica/1526427937_505226.html. Acesso em: 11 fev. 2019.

VERZOLLA, Beatriz Lopes Porto. As imagens da doença e da degeneração racial nos livros didáticos (1920-1930). In: MOTA, André; MARINHO, Maria Gabriela Silva Martins da Cunha (Orgs.). **Eugenia e história: ciência, educação e regionalidades**. São Paulo: USP, Faculdade de Medicina: UFABC, Universidade Federal do ABC: CD.G Case de Soluções e Editora, 2013.

ZIZEK, Slavoj. **Violências: seis reflexões laterais**. Tradução Miguel Serras Pereira. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

Recebido em: 27.08.2019

Aprovado em: 20.03.2020

Regina Maria de Souza é Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professora livre docente na Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação. E-mail: reginalaghi@hotmail.com

Morena Dolores Patriota da Silva é doutoranda no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Grupo de Pesquisa: DiS - Diferenças e Subjetividades em Educação (UNICAMP). Atualmente é Pedagoga do Instituto Federal do Paraná, Campus Londrina. E-mail: morenadolores@gmail.com

Cristiane Maria da Silva é mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em educação da UNICAMP. Grupo de Pesquisa: DiS - Diferenças e Subjetividades em Educação (UNICAMP). Graduada em Psicologia pela Universidade Cruzeiro do Sul atuando em Psicologia Social no município de Sumaré (Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Inclusão Social de Sumaré (SP). E-mail: cristianemaria.silva2@gmail.com

MARIA GRASIELA TEIXEIRA BARROSO: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA ENFERMAGEM CEARENSE

■ MARIZA DA COSTA PEREIRA
<https://orcid.org/0000-0002-0466-8652>
Universidade Estadual do Ceará

■ SILVIA MARIA NÓBREGA-THERRIEN
<http://orcid.org/0000-0002-9660-8314>
Universidade Estadual do Ceará

■ ANDRÉA DA COSTA SILVA
<https://orcid.org/0000-0001-6207-9306>
Universidade Estadual do Ceará

RESUMO

O texto versa sobre a trajetória de vida pessoal e profissional de Maria Grasiela Teixeira Barroso, evidenciando sua implicação constante e dedicada à formação e ao ensino do profissional enfermeiro. Constitui recorte de uma pesquisa maior de uma das autoras, que teve por objetivo registrar a história de vida pessoal e profissional da Professora móvel do ensaio. Conforma uma investigação com abordagem qualitativa, cuja metodologia utilizada foi do tipo História Oral. A coleta de dados se deu mediante a técnica da história oral temática híbrida, que combina as fontes orais com uma documentação densa paralela, escrita ou iconográfica. Com base nas análises, constatou-se que Grasiela Barroso teve intensiva participação na história da Enfermagem no Ceará, visto que trabalhou incansavelmente pelo crescimento desse ofício-arte, preocupando-se com o ensino dos novos enfermeiros, dedicando-se a constituir saberes e modernizar as referidas práticas, com âncora em concepções e promoção da saúde. Conclui-se que se faz necessário registrar a história e a memória de profissionais que consolidaram as bases desse relevante ofício, preservando e enaltecendo os feitos e ações dessas personalidades.

Palavras-chave: Biografia. História da Enfermagem. Práticas de Ensino.

ABSTRACT **MARIA GRASIELA TEIXEIRA BARROSO: PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN CEARENCE NURSING**

The text deals about the personal and professional life trajectory of Maria Grasiela Teixeira Barroso, evidencing its constant and dedicated implication to the formation and teaching of the professional nurse. It is a clipping of a larger research by one of the authors, which aimed to record the personal and professional life story from the mobile essay teacher. It conforms an investigation with qualitative approach whose methodology was of the Oral History type. Data collection took place through the technique of hybrid thematic oral history, that combines oral sources with dense parallel documentation, written or iconographic. Based on the analyzes, Grasiela Barroso had an intensive participation in the history of nursing in Ceará, since she worked tirelessly for the growth of this craft, worrying about the teaching of new nurses, dedicated to building knowledge and modernize these practices with anchor in conceptions and health promotion. It is concluded that it is necessary to record the history and memory of professionals that consolidated the foundations of this relevant craft, preserving and praising the deeds and actions of these personalities.

Keywords: Biography. Nursing History. Teaching Practices.

RESUMEN **MARIA GRASIELA TEIXEIRA BARROSO: DESARROLLO PROFESIONAL EN ENFERMERÍA CEARENSE**

Trata sobre la trayectoria personal y profesional de Maria Grasiela Teixeira Barroso, destacando su implicación constante y dedicada a la formación y enseñanza de la enfermera profesional. Constituye recorte de una investigación más grande realizada por uno de los autores, que tuvo como objetivo registrar la historia de la vida personal y profesional de la profesora motivo del ensayo. Conformar una investigación con enfoque cualitativo cuya metodología fue del tipo de Historia Oral. Los datos fueron recolectados por técnica de historia oral temática híbrida, que combina fuentes orales con documentación paralela densa, escrita o iconográfica. Con base en los análisis, se constató que Grasiela Barroso tuvo participación intensa en la historia de la enfermería en Ceará, trabajó incansablemente para el crecimiento de este oficio-arte, preocupándose por la enseñanza de nuevas enfermeras, dedicada a constituir conocimiento y modernizar las prácticas referidas con anclajes concepciones y promoción de la salud. Se concluye que es necesario registrar la historia y la memoria de los profesionales que consolidaron los fundamentos de

la profesión de este personaje relevante, preservando y ensalzando los hechos y acciones de estas personalidades.

Palabras clave: Biografía. Historia de enfermería. Prácticas de enseñanza.

Introdução

Este texto focaliza a história de Maria Grasiela Teixeira Barroso (1926-2011), com o objetivo de registrar a história de vida pessoal e profissional dessa Enfermeira e professora, que, particularmente, atuou e contribuiu na formação da Enfermagem do Estado do Ceará. Sendo ela enfermeira por formação, conquistou o título de Professor Emérito¹ da Universidade Federal do Ceará - UFC (1994), tendo dedicado meio século de sua vida à Enfermagem. Esta investigação é o recorte de uma pesquisa maior de uma das autoras.

A carreira profissional da Pioneira², Grasiela Barroso, começou cedo. Registrou meio século de dedicação à Enfermagem, tempo durante o qual a Professora nascida no Município de Palmácia militou em distintas dimensões na seara profissional, entre elas, as destacadas por Sanna (2007), conformadas em assistir, administrar, ensinar e pesquisar, definidas como processos de trabalho do profissional de Enfermagem.

A história da Enfermagem profissional no Ceará é constituída pela narrativa de vários homens e mulheres que contribuíram com seus pensamentos e ações no cotidiano do exercício laboral, porém, e, a não ser em in-

formações esparsas, inexistem estudos sobre essas personagens da história do Ensino da Enfermagem no Estado.

Mendes (2013) aponta que um dos fatores das lacunas dessa história é a falta de documentos e estudos sobre a história da Enfermagem no Ceará, constatada concretamente nos vários eventos realizados da categoria profissional. Outro fator constitui a falta de pesquisadores na temática. Na busca de preencher as lacunas da história da Enfermagem no Estado, este escrito propõe-se ampliar as pesquisas de precursores que fizeram história e contribuíram para a formação profissional da Enfermagem.

Isto posto, para atingir nosso objetivo, este artigo se organiza em seções, partindo da introdução, que exprime a temática do estudo, seguindo o caminho trilhado em busca dos dados da pesquisa. Na sequência, narramos os episódios iniciais da infância, escolarização e contexto familiar da Pioneira. Depois, na vida adulta, cuidamos de descrever os passos dados na profissão enfermeira/docente, seus cuidados com a formação de enfermeiros, o desenvolvimento com a liderança e empenho no âmbito da pesquisa ordenada, em busca de tornar científico o ofício profissional sob exame. Concluímos o texto com as devidas considerações sobre o percurso trilhado e respondemos ao objetivo do ensaio.

Caminho Metodológico Trilhado ao biografar Grasiela

Para o alcance do objetivo, a pesquisa amparou-se na abordagem qualitativa, em que recorreremos à História Oral como metodologia.

1 *Professor Emérito* é o título honorífico atribuído ao docente, aposentado dessa Universidade, que se haja distinguido com ações relevantes e dedicação integral ao ensino, pesquisa ou extensão no curso de sua carreira, a ser proposto pelo Conselho da Unidade Acadêmica, mediante exposições de motivos e memorial. (UFC, s.d.) O título foi outorgado pelo Magnífico Reitor, Prof. Antônio de Albuquerque Sousa Filho, deliberado por unanimidade do Conselho Universitário em 1994 da UFC.

2 Recorremos a essa palavra para definir a Grasiela, visto que, com base no dicionário Aurélio - Pioneira: é aquela que abre caminho, aquele que é precursor. Desse modo, a enfermeira Grasiela fez-se pioneira por criar e fundar o curso de Enfermagem da UFC.

Nessa perspectiva, utilizamos as lembranças e memórias dos sujeitos próximos a Grasiela Barroso, visto que, “[...] a memória é a chave que permite ao pesquisador apropriar-se do acontecimento pela via interpretativa de quem o viveu e que, ao narrar, reconstrói o vivido à sua maneira e torna o fato imortal”. (ESQUIN-SANI, 2012, p. 221). Ferreira e Amado (2006) fazem uma reflexão a respeito do uso da história oral, expressando a riqueza e as dificuldades, mostrando que a recorrência às vertentes orais permite uma imersão na memória das pessoas, possibilitando visões subjetivas e singulares para a história contada.

De tal maneira, o traçado da história de uma pessoa inclui um conjunto de intenções e finalidades ao pesquisador, de maneira a retratar o modo de vida do biografado, as experiências vividas, a prática desenvolvida, as influências, os desafios encontrados, a superação deles, e, ainda, relatar, momentos históricos que implicaram mudanças significativas para a sociedade.

Sanna (2011) evidencia a ideia de que a Enfermagem é uma das áreas que têm interesses em biografar suas personagens, delas fazendo exemplos, valorizando o trabalho e exaltando as experiências na Enfermagem. Padilha *et alii* (2011) complementam nesse sentido, assinalando que

As biografias ou trajetórias de vida das enfermeiras têm sido utilizadas na educação de enfermagem com várias finalidades - ressaltar o desenvolvimento de uma área profissional específica; orientar a criação de escolas de enfermagem e associações profissionais; criar teorias de enfermagem; investigar os avanços sociais e políticos da profissão. (P. 248).

É sabido que as personagens marcantes biografadas deixaram sinais, principalmente pelo fato de terem contribuído para a implantação das primeiras escolas de Enfermagem, além de haverem se dedicado ao estudo sobre

as origens e o desenvolvimento desse ofício. A esse respeito, Barreira (1999) assinala que, na qualidade de sujeitos históricos, estas pioneiras lutaram para estabelecer uma identidade profissional coletiva, revelando outra perspectiva sobre e para a profissão.

Cada história dessas personagens constituiu um mosaico forte que ajudou a instituir uma profissão e sua oficialização na realidade brasileira. Foram enfermeiras e enfermeiros que, ao seu modo e ante as condições estruturais de sua época, estabeleceram o diferencial na formação desses profissionais, sob os auspícios da Ciência e da Arte – conforme se expressa ser a Enfermagem.

Desse modo, por intermédio da História Oral, nos debruçamos nos registros de uma personagem assinalada para a formação em Enfermagem no Estado do Ceará, que foi Maria Grasiela Teixeira Barroso. Ancoramo-nos, sobretudo, em narrativas oriundas da memória dos sujeitos, que retratam a experiência de vida de uma pessoa cuja trajetória foi significativa para a compreensão de eventos, períodos, práticas culturais e históricas, registrada e analisada, esclarecendo percursos individuais e processos coletivos (MEIHY; HOLANDA, 2013), notadamente na senda da Enfermagem e no terreno educacional.

Conforme adiantamos, para a recolha dos indicadores, optamos pela técnica histórica oral - temática híbrida, que combina fontes orais e documentação escrita ou iconográfica, realizando o diálogo de fontes. A realização de entrevistas com pessoas que se aproximem do conhecimento do objeto de estudo permitiu a elaboração e reconstituição da história por meio dos relatos individuais (OLIVEIRA *et alii*, 2013).

Os entrevistados, por via da oralidade, relataram as memórias acerca da trajetória de vida pessoal e profissional da Pioneira. Os discursos foram captados pelo instrumento de coleta es-

colhido, gravados, o que permitiu maior riqueza na captação do registro do áudio, tornando a fala fidedigna. Na sequência, as fontes orais foram transcritas e textualizadas. Além das entrevistas, recorreremos a vertentes documentais - artigos científicos, currículo *lattes* e livros e capítulos que tratam da vida de Grasiela.

As entrevistas, neste estudo, foram temáticas e realizadas com três pessoas pinçadas intencionalmente, porquanto deveria a escolha recair naquelas que tivessem vivido e participado da vida pessoal e/ou profissional da Enfermeira sob exame histórico, e que guardassem interesse em participar do ensaio, visto que a pesquisa é *in memoriam*, pois Grasiela Barroso é falecida³.

A primeira pessoa a aceitar o convite foi Maria Dalva Santos Alves, grande amiga e companheira de trabalho de Grasiela, por quase 50 anos. Maria Dalva escreveu um capítulo de livro, em conjunto com outros autores, sobre Grasiela Barroso e sua dedicação à Enfermagem. Maria Dalva aportou contribuições para reconstituir a temática da vida profissional, além de tornar disponíveis diversos arquivos sobre a Mestra estudada nesta relação histórica.

O segundo entrevistado foi Vicente Teixeira Barroso, um dos filhos de Grasiela, que prontamente decidiu ajudar na pesquisa, concedendo entrevista e respondendo a perguntas acerca da vida pessoal de sua celebrada Mãe.

A terceira entrevistada foi Neiva Francenelly Cunha Vieira, ex-aluna de Grasiela na graduação. Posteriormente, Neiva se inseriu como professora no grupo de docentes da UFC e tinha Grasiela como amiga, coordenadora. Ambas, também, foram docentes colaboradoras de uma mesma disciplina para a turma do Mestrado. A entrevistada colaborou para as informações acerca da vida, principalmente aca-

dêmica, da trajetória de Grasiela no Curso de Enfermagem da UFC.

No corpo do texto, as falas dos entrevistados são identificadas pelo último sobrenome - Alves, Barroso e Vieira - seguidos da data de realização dos encontros, em 2017. Os instrumentos foram aplicados no local e no horário escolhidos pelos entrevistados, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde foram respeitadas normas de rigor ético em pesquisa com pessoas humanas - *in anima nobili* - conforme as Resoluções números 466/2012 e 510/2016.

Episódios iniciais da história de vida de Maria Grasiela Teixeira Barroso

Grasiela Barroso nasceu aos 6 de maio de 1926, na cidade serrana de Palmácia, no Estado do Ceará, que, então, pertencia ao Município de Maranguape. Quarta filha de Rita Stela Nepomuceno Teixeira e João Teixeira Joca, proveio de uma família de oito filhos, que vem na seguinte ordem decrescente: Rita Yolanda Nepomuceno Teixeira, João Teixeira Filho, Madalena Nepomuceno Teixeira, Maria Grasiela Nepomuceno Teixeira, Zélia Nepomuceno Teixeira, José Luciano Teixeira, Reginaldo Nepomuceno Teixeira e Marcos Stênio Teixeira. Foi a quarta de oito irmãos e irmãs.

Filha de agricultores, donos de duas propriedades agrícolas, uma na cidade de Palmácia e outra em Maranguape (Amanari). Sua infância foi marcada pelo espírito familiar, vivendo no sertão durante o inverno e na serra quando verão. Sua educação primária teve como marca o ensino domiciliar, com uma professora contratada para ensinar e acompanhar Grasiela e seus irmãos (FREIRE, 2002⁴).

³ Grasiela Barroso foi a óbito no dia 13 de maio de 2011, aos 85 anos.

⁴ Artigo periódico publicado na *Revista Rene* em 2002, por Lidiane Dias Freire, tendo como título *Grasiela - um marco nos 25 anos do curso de enfermagem da*

Durante esse período no Brasil, começo do século XX, se dava o início da democratização do ensino e da escola pública. Um dos maiores desafios da época era o analfabetismo. O processo acontecia lentamente, de sistematização e garantia de direitos fundamentais, em decorrência de várias dificuldades: falta de prédios escolares, ausência da formação de professores e de investimentos em material didático (FREITAS; BICCAS, 2009).

Em tais circunstâncias, os pais de Grasiela Barroso possibilitaram o ensino de primeiras letras aos filhos, em casa. Pelo fato de não morarem na Capital, o acesso a escolas tornava-se ainda mais difícil. Posteriormente, a família foi residir em Baturité, em 1943, quando Grasiela deu continuidade aos estudos no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, recebendo, assim, uma educação formal sob a perspectiva religiosa, seguindo os padrões da época. Concluiu o 2º grau em Fortaleza, garantindo o diploma de professora primária (FREIRE, 2002). Durante sua adolescência, Grasiela Barroso dedicava-se aos estudos e às atividades da religião, já que sua formação escolar acontecia em regime de internato. Apesar disso, “[...] ela gostava de passear com as irmãs e primas, de sair para conversar, gostava de reunir, de aglomerar”, relatou o filho de Grasiela (BARROSO, 16/10/2017).

Casou-se, em julho de 1948 com o Dr. Sérulo Mendes Barroso, graduado em Odontologia no ano de 1947. Órfão de pai muito cedo, Sérulo enfrentou dificuldades financeiras, junto com sua mãe e irmã. Prestou exame vestibular para Odontologia e ingressou no curso no ano de 1945. Anterior a isso, Sérulo foi combatente, convocado para o serviço militar durante a 2ª Guerra Mundial, quando serviu nas Bases Aéreas de Fortaleza e Recife (BARROSO, 16/10/2017).

FFOE – UFC, que aborda passagens da vida familiar e profissional de Grasiela, descrevendo fatos e ações que apontam o reconhecimento do seu trabalho.

Do matrimônio foram gerados três filhos: Vicente, Maria Eugênia e Rômulo, graduados, respectivamente, em Engenharia Civil, Gastro-nomia e Administração de Empresas. Dr. Sérulo configurou um dos principais incentivos e inspiração para a escolha da profissão de Grasiela Barroso. Por muitos anos, ela o auxiliava durante as cirurgias, pois

[...] trabalhou com meu pai durante anos, ela sempre ia pra cirurgia com meu pai, [...] operava muito com o papai na Casa de Saúde São Raimundo, no Cura d’Ars, [...] papai foi cirurgião da Santa Casa por 15 anos, e ela sempre acompanhava ele, eles eram muito amigos (BARROSO, 16/10/2017).

A trajetória acadêmica e profissional da professora e doutora Grasiela Barroso teve um grande destaque e mereceu reconhecimento. Veremos nas seções seguintes os marcos e ações de sua atuação.

Percurso de formação e inserção na carreira do magistério

O *locus* para a formação inicial de Grasiela Barroso foi a Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo - EESVP, na qual iniciou seu curso no ano de 1956. Na época, a Escola encontrava-se recém-agregada a então Universidade do Ceará, criada em 1954. Grasiela ingressou aos 30 anos na Enfermagem, era casada e tinha seu filho mais velho, Vicente. Durante a graduação, engravidou, pela segunda vez, de Maria Eugênia, no entanto, cumpriu sua carga horária, escalas, estágios e tarefas acadêmicas (ALVES *et alii.*, 2016).

Alves *et alii.* (2016) expressaram que Grasiela, enquanto foi aluna do Curso de Enfermagem “[...] se destacava como aluna exemplar, apaixonada e sempre compromissada. Não lhe agradava parecer importante, demonstrando-se sempre humilde e recatada”. (P. 89). Desde a vida acadêmica, demonstrava dedicar-se com afinco à profissão.

Concluiu a graduação em Enfermagem, tendo a celebração dos concludentes da turma acontecido em 1959, em Fortaleza. Realizou-se uma missa em ação de graças, celebrada pelo Bispo - Auxiliar da Arquidiocese de Fortaleza, Dom Expedito Eduardo de Oliveira, na capela do Patronato Nossa Senhora Auxiliadora, sequenciada pela solenidade da colação de grau, no Theatro José de Alencar. O ato solene teve a cerimônia das lâmpadas, e a dama da turma foi a aluna Alice Nogueira do Nascimento, passando nas mãos das neodiplomadas o símbolo mundial da Enfermagem - a lâmpada de Florence Nightingale.

O processo formativo inicial possibilitado pela EESVP envolveu Grasiela tão logo nos saberes da docência, no mesmo ano do término de sua graduação. Ela integrou, de 1959 a 1971, o quadro de docentes da EESVP, lecionando as disciplinas Enfermagem em Saúde Pública, Enfermagem Pediátrica, Enfermagem em Clínica Médica, Dietética Infantil, Economia Hospitalar, Saneamento, Problemática de Enfermagem e Ética Profissional (FREIRE, 2002).

Desde o início da carreira docente, Grasiela Barroso direcionava o aluno para a aprendizagem-científica. Acreditava que o estudante era responsável pelo próprio aprendizado e este se ancorava em um saber científico. Apoiava-se nos estudos de Carl Rogers⁵ na proposta de aprendizagem centrada no aluno (VIEIRA, 16/10/2017). Ponderava na ideia de que, “O aluno deveria ser colocado, inicialmente, em situações de ensino-aprendizagem com grupos de vizinhanças, desenvolvendo ações que cresceriam em complexidade à proporção que fossem cursando disciplinas”. (BARROSO; SILVA; VARELA, 2006, p. 150). Essas foram as palavras da Pioneira, em um discurso escri-

to em comemoração aos 25 anos do curso de Enfermagem da UFC. Para a então Professora, a aprendizagem é um processo de amadurecimento de uma prática.

Em 1975, Grasiela Barroso integrou o corpo docente do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal do Ceará, contratada inicialmente como auxiliar de ensino, com o objetivo de estruturar o curso de Enfermagem da UFC, com vigência desde primeiro de setembro de 1975 (BARROSO; COSTA; VARELA, 1992).

No currículo *lattes* de Grasiela, encontramos, no item Atuação Profissional, algumas das disciplinas que a Enfermeira ministrou no recorte temporal de 1982 a 1999, isso após sua atuação como coordenadora do curso de Enfermagem, de março de 1976 a junho de 1982, na UFC. A professora Grasiela atuou nos níveis de graduação e pós-graduação *stricto e lato sensu*, ministrando disciplinas como: Estágio, Didática aplicada à Enfermagem, Supervisão e Treinamento do Pessoal de Enfermagem, Exercício em Enfermagem, Legislação do Ensino e do Exercício de Enfermagem, Tecnologia Aplicada à Administração, Administração em Serviços de Enfermagem em Saúde Pública, Tendências de Enfermagem, Produção Científica de Eventos em Enfermagem; Estudo Crítico dos Programas de Ensino de Enfermagem, Metodologia do Ensino de Enfermagem - e diversas disciplinas de pesquisa.

A conduta de Grasiela como professora tinha intensa inspiração nos escritos do educador Paulo Freire. O processo educativo, para ela, deveria ser feito de uma maneira em que houvesse a formação de profissionais éticos, críticos e bem preparados, fazendo uso do diálogo e da problematização, respeitando o contexto social dos alunos.

Em um de seus escritos, Grasiela e uma de suas orientandas de doutorado, em coautoria, analisaram as contribuições de Paulo Freire para a prática e educação crítica na Enferma-

5 Carl Rogers (1902-1987), psicólogo estadunidense, cuja “[...] proposta de atuação pedagógica coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, produzindo um conhecimento baseado na experiência significativa e tendo na figura do professor o suporte necessário e um facilitador deste processo”. (ESCÁRIO, 2014, p. 83).

gem, inventariando os conceitos trabalhados por Freire para a educação dos enfermeiros. Miranda e Barroso (2004) exprimem a reflexão conforme a qual

[...] o pensamento de Freire tem colaborado de forma significativa na construção de uma educação reflexiva na enfermagem, incorporando uma educação crítica e problematizadora, tendo como leitmotiv o diálogo com seus educandos; compreendendo o que é e para que serve a educação, indo de encontro à proposta pedagógica ainda hegemônica do monólogo, batendo de frente com aqueles conteúdos prontos e preestabelecidos. (P. 634).

As ideias do educador pernambucano Paulo Freire com relação à prática do ensino foram seguidas pela Professora Grasiela, na observação do compromisso com uma educação que liberte, desenvolvendo a cidadania, a solidariedade e o respeito. O caminho para se chegar a essa proposta pedagógica libertadora é desafiador, requer ousadia. Mediante o discurso de uma das entrevistadas, percebemos que Grasiela fazia uso constante do diálogo, da problematização e da chamada *metodologia ativa*, que consiste em situar diretamente os alunos para serem condutores do próprio aprendizado, ideais defendidos pelo educador Paulo Freire.

Ela acreditava no aluno, na sua autonomia, sua independência, a sua emancipação. Ela ensinava a pescar e não dava o peixe, entendeu? Problematizava muito. “Refleta, não me dê à resposta agora não, procure se informar”. Então, ela exercitava muito a estratégia de fazer com que o aluno fosse autônomo, independente, emancipado, livre, né, para buscar os próprios caminhos. (VIEIRA, 16/10/2017).

A entrevistada, ex-aluna de Grasiela, revela algumas das estratégias de ensino usadas por ela, conforme se recorda: “[...] estudos em grupos, seminários, estudo dirigido de textos, ela tinha essa coisa de fazer com que o aluno fosse autônomo, independente, buscasse

o aprendizado” (VIEIRA, 16/10/2017), pensando na formação de um sujeito ativo, redirecionando o foco do processo de ensino para o próprio aluno, em que este seria responsável pelos seus estudos, pois o acadêmico não ia simplesmente assistir às aulas, mas, também, desta participava ativamente.

Nesse intento, de formar um escolar ativo, a Professora Grasiela implantou o Programa Especial de Treinamento (PET), em 1988, modalidade de ensino tutorial que tem como objetivo possibilitar um espaço de trabalho em grupo, vivenciando a autonomia e a ética na vida acadêmica e profissional. Os bolsistas do Programa colaboram no ensino, fazendo mediações entre os estudantes e professores, bem como proporcionam experiências de reflexão crítica (BARROSO; SILVA; VARELA, 2006).

Sua posição como professora era de um bom relacionamento com seus alunos, pois sondava as dificuldades e o contexto da realidade social de seus educandos, como comenta uma das entrevistadas: “Teve muitas orientandas desde a Iniciação Científica até o Doutorado. Tinha como filhas. Recebia na sua casa. Assinava muitas revistas de Enfermagem para atender suas alunas e orientandas, assim como professores de diferentes universidades”. (ALVES, 08/10/2017). Demonstrava, pois, o papel da afetividade nesta relação entre docente e escolar, bem como expressava o compromisso com a formação dos seus enfermeiros e enfermeiras.

Assim exposto, é relevante asseverar o quanto Grasiela Barroso se fez paradigma para as gerações atuais e futuras, na busca por uma carreira que se preocupasse com o seu reconhecimento, concedendo à Enfermagem motivos para lutar pelo que acredita. Sempre demandava por uma profissionalização com o *status* que esta merecia e que lhe era concedido pelo mérito de atuação e conduta ética e competência.

Protagonista na criação do curso de Enfermagem da Universidade Federal do Ceará - exercendo sua capacidade de liderança

O acelerado desenvolvimento de alguns países exige, dos profissionais de todas as áreas, diversas competências - como compromisso, honestidade, autodisciplina, dentre outras - do que se destaca a liderança (SOUSA; BARROSO, 2009). A habilidade do líder pode se manifestar em qualquer pessoa, desde que esta guarde um propósito, desenvolvendo ações para alcançar o alvo e influenciando a equipe para atingir o objetivo.

[...] a enfermeira tende a desenvolver, quase que de forma inevitável, habilidades de liderança, principalmente em virtude das tarefas que lhe são exigidas. É necessário que a enfermeira desempenhe, seja em instituições hospitalares ou em atividades de saúde comunitária, o papel de líder, uma vez que está diretamente envolvida com análise crítica, identificação de problemas, tomada de decisões, planejamento e implementação de cuidados, alocação de outros profissionais da equipe de enfermagem e motivação dos profissionais da equipe de saúde, por exemplo. (SOUSA; BARROSO, 2009, p. 182).

Nesta perspectiva, a competência de liderar, em sua função gerencial, está imbricada aos mistérios da Enfermagem, porquanto, em equipe, líderes e liderados militam em prol do sucesso no âmbito assistencial, motivando-se para o cuidado de si e do outro. Sousa e Barroso (2009) expressam a ideia de que existem dois modos de liderar, um por meio do poder e outro por via da autoridade. O primeiro - depreende-se - prejudica a relação de ambos os membros, ao passo que o seguinte incentiva a boa vontade dos envolvidos, prosperando numa interação dialógica, sem perder o foco no cuidado.

Ao prosseguir com esse modelo, Grasiela Barroso teve a oportunidade de liderar em di-

versos espaços. Por meio da base de informações do Sistema de Currículo *lattes*, notamos terem sido diversos cargos. Após ingressar, no ano de 1964, como funcionária pública na Secretaria de Saúde do Estado do Ceará, Grasiela Barroso atuou em posições de administração e direção, como Chefe da Seção de Enfermagem (1966-1967); Superintendente do Serviço de Enfermagem (1965-1967); Membro da Diretoria do Conselho Regional (1974-1974) e Chefe do Serviço do Centro de Treinamento da Divisão de Treinamento do Departamento Técnico de Saúde (1971-1975). Como relembra o engenheiro Vicente Teixeira Barroso, “[...] logo notou se a sua liderança natural e ingressou na Secretaria de Saúde, na qual exerceu diversos cargos de chefia, e em destaque especial a Fiscalização do exercício da Profissão, e o famoso Centro de Treinamento”. (16/10/2017).

Grasiela Barroso é havida, historicamente, como a primeira enfermeira a desenvolver atividades no Serviço de Fiscalização do Exercício Profissional (1964-1975), antes preenchido por profissionais de outras categorias. Tal setor estrutura e normatiza a função, desenvolvendo estratégias motivadoras para o cumprimento da lei (FREIRE, 2002). No múnus do lugar assumido no Centro de Treinamento da Secretaria de Saúde do Estado do Ceará, Grasiela operou com o desenvolvimento de recursos humanos. Uma das entrevistadas que trabalhou com ela se recorda de que observava a maneira de Grasiela administrar, com autoridade e sem autoritarismo, a educação continuada do Estado.

Outra função digna de destaque, trazendo o título dessa seção, foi a Coordenação do Curso de Enfermagem da UFC, de 1975 a 1982. Muito mais do que coordenar, Grasiela ajudou a estruturar o Curso. Anteriormente, em 1970, foi instada pelo reitor Fernando Leite para auxiliar na implantação do curso, porém declinou do convite, visto que o curso seria estruturado

com o de Medicina, e seguiria um modelo curricular centrado na pessoa doente no hospital (FREIRE, 2002). Este fato é apontado como de relevo para a trajetória de Grasiela Barroso, ao perguntarmos à Professora Doutora Maria Dalva dos Santos Alves a respeito de algum fato/ episódio marcante em relação à trajetória da Pioneira como gestora. Consoante a entrevistada respondeu, Grasiela

Somente aceitou o convite para criar o Curso de Graduação em Enfermagem da UFC quando foi aceito o projeto proposto por ela e não o que quiseram lhe impor. (ALVES, 08/10/2017).

[...] o curso de enfermagem era pra ser dentro do hospital universitário, e ela não queria, porque a visão da Grasiela era que a enfermagem tinha que está fora do hospital. O curso tinha que nascer com o enfoque preventivista, e não com o enfoque voltado para a doença, mas com o enfoque voltado para a promoção da saúde. [...] ela não aceitava, que naquela época, o curso tivesse esse enfoque de olhar o indivíduo doente, mas sim um indivíduo sadio e promover a saúde desse indivíduo, [...] nós éramos promotores de cuidado da saúde, e não com enfoque na doença. (VIEIRA, 08/10/2017).

O segundo aceno para coordenar o planejamento/implantação do Curso veio do reitor Pedro Teixeira Barroso, em 1975. A proposta, dessa vez, tinha como eixos a promoção da saúde e a prevenção de doenças, bem como a assistência direcionada ao cuidado integral de saúde, buscando compreender o processo saúde-doença do ser humano, respeitando o seu contexto de vida.

Como em tudo o que se propunha fazer, Grasiela exercia os cargos administrativos com dedicação, compromisso, responsabilidade e ética. Expressamos, na sequência, excertos das falas que revelam sobre a vocação da Pioneira para os atos de gerenciar, na óptica das entrevistadas.

Acredito que Grasiela já nasceu líder. Era moderadora na sua labuta como enfermeira, sen-

do ela gestora, consultora, assessora. (ALVES, 08/10/2017).

Eu acredito que ela já tinha esse dom da gestão, [...] ela tinha uma maneira muito peculiar da gestão, que eu acredito até um pouco muito avançado pra época, [...], quando eu entrei no curso de enfermagem e ela era a coordenadora do curso de enfermagem, eu observava que a professora Grasiela ela tinha uma preocupação muito grande, de que nós alunos nos envolvesse de alguma forma, na forma como o curso estava sendo conduzido. (VIEIRA, 16/10/2017).

Observamos que Alves e Vieira consideram a Pioneira como líder nata, pois, na segunda fala, deparamos um tipo de gerenciamento democrático, que escuta o outro e avalia o próprio trabalho, ou seja, à medida que ia exercendo os cargos, aperfeiçoava, concomitantemente, sua prática. Seus conhecimentos de Supervisão e Chefia fizeram dela uma professora- dirigente e diligente - que concedia valor ao relacionamento mais direto entre os professores e alunos, o que fazia ela ser respeitada e admirada como autoridade.

O posicionamento administrativo de Grasiela era permeado pelas competências, dentre elas a de influenciar seus liderados e se fazer modelo. A Pioneira era contra a estagnação profissional, pois, no seu entendimento, o profissional teria que ir em busca de melhorar a prática profissional. Acerca disso, uma das entrevistadas recordou-se de que, “Grasiela se inquietava quando você chegava e dizia que não ia fazer pós-graduação [...], ela sempre estimulava que todo o colegiado tivesse capacitação adequada para o ensino”. (VIEIRA, 16/10/2017).

Isso possibilitaria a qualidade da formação docente, e, posteriormente, as virtudes do curso. Ao incentivar a melhoria da formação e do desenvolvimento profissional, estabelecia caminhos para o crescimento da Enfermagem no Ceará.

[...] ela fez a enfermagem do Ceará crescer, porque na hora que ela capacitou o pessoal, estimulou, e fez um perfil do corpo docente e instalou o mestrado, muitas docentes de outras escolas do estado do Ceará foram se capacitar. (VIEIRA, 16/10/2017).

Desde então, profissionais da Enfermagem do Estado se inseriram nos cursos de pós-graduação, desenvolvendo estudos, de modo a ampliar o comprometimento com uma prática social transformadora e dirigida para a melhoria de qualidade de vida, no plano do cuidado individual e coletivo.

Os caminhos trilhados na Pesquisa

Estudos de Sanna (2007) revelam que pesquisar em Enfermagem tem como objetivo o saber já disponível e as lacunas desse saber, pois os resultados são novos conhecimentos, que modificam o trabalho dos profissionais de Enfermagem. Na perspectiva de Pedro Demo (2006), a seu turno,

Pesquisar não é somente produzir conhecimento, é sobretudo aprender em sentido criativo. [...] Dialogar com a realidade talvez seja a definição mais apropriada de pesquisa, porque a apanha como princípio científico e educativo faz da pesquisa condição de vida, progresso e cidadania. (P. 44).

A investigação de teor científico, desse modo, tem como função fazer o operário da pesquisa desvelar um conhecimento científico capaz de questionar, investigar, levantar hipóteses, coletar e analisar dados, elaborar propostas, dentre outras competências.

Na obra *Vinte e cinco anos: curso de Enfermagem UFC – 1976-2001*, Barroso, Silva e Varela (2006) ponderam que, na seara de exame da Enfermagem, os estudiosos defendem o argumento de que a pesquisa é essencial para que a profissão alcance e consolide posição entre

as ciências. Logo, compreendemos que a busca ordenada tem relevância no terreno da Enfermagem, e que merece uma atenção maior por parte dos profissionais, com vistas a perfilar uma prática fundamentada em princípios científicos.

Ao observarmos o Currículo Lattes de Grasiela, percebemos o quanto desenvolveu estudos e pesquisas, em sua maioria, escritos na área da Saúde Pública. As produções são, de um modo geral, livros, capítulos de livros, periódicos e ensaios sob ordenamentos metodológicos. Os dados demonstram o expressivo envolvimento de Grasiela Barroso com a pesquisa científica. São, ao todo, 206 resumos publicados em anais de congressos, 107 artigos em periódicos, 55 capítulos de livros, 16 livros, 15 trabalhos completos publicados em anais de congressos, dentre outros. Grasiela foi pesquisadora de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq Nível 1D. Seus projetos de pesquisa eram na área de Educação em Saúde, abordando o tema prevenção a doenças sexualmente transmissíveis (DST), que originou muitos trabalhos.

Os projetos integravam bolsistas de iniciação científica e alunos do mestrado e doutorado, em sua, maioria seus orientandos. Sobre as contribuições deixadas pela Pioneira no âmbito da investigação, uma das entrevistadas evidencia que Grasiela foi uma liderança em pesquisa, pois formava pesquisadores. Seus orientandos seguiram a linha de perquisição deixada pela Professora Grasiela, e continuam a trazer o aporte para a área da Enfermagem, principalmente nos escritos de HIV e AIDS.

[...] o visível é a materialidade da produção, o número de artigos que ela publicou, o número de livros e capítulos de livros que ela produziu, isso é muito fácil verificar a materialidade nisso, mas o invisível que é a liderança na pesquisa, a formação de pesquisadores, e o quan-

to que esses pesquisadores continuam nessa linha de estudo que ela iniciou isso que é mais importante para o pesquisador, é a contribuição da veia da produção de buscar o conhecimento, de produzir o conhecimento, isso ela deixou em todas as pessoas que ela orientou. (VIEIRA, 16/10/2017).

Acerca, ainda, do incentivo à demanda científica, impõe-se destacar a contribuição que a Cientista sob relação trouxe para a formação dos cursos de pós-graduação da UFC – em senso lato como em sentido estreito. Após estruturar o curso de graduação, pensando nas melhorias para esse programa e de todos os de que faziam parte, os professores eram motivados à qualificação.

A Professora Grasiela aposentou-se em 1991, no entanto, logo abdicou desse direito, permanecendo na Universidade, retornando às atividades como docente-visitante, renovando o contrato anualmente. E, assim, auxiliou também a implantação dos cursos de Mestrado (1992) e Doutorado (1998). Em 2004, se ausentou, pelo fato de ter sofrido um acidente vascular cerebral. A Professora continuou, entretanto, realizando suas orientações a alunos de pós-graduação. Apesar da idade avançada e malgrado o acidente patológico que a invadiu, estava sempre disposta a fazer algo, pois seu prazer era transmitir o que sabia. Eis que, na madrugada do dia 13 de maio de 2011, Grasiela, aos 85 anos, experimentou o óbito (ALVES *et alii.*, 2016).

Considerações Finais

Maria Grasiela Teixeira Barroso tornou-se uma das personalidades mais respeitadas no âmbito da história da Enfermagem do Ceará, tendo inclusive reconhecimento na contextura nacional. É considerada a pioneira do ensino em Enfermagem no Estado, havendo contribuído para diversos avanços, tanto para a graduação como para a pós-graduação, o que enriqueceu

a valorização do Curso e, conseqüentemente, a profissão do (a) enfermeiro (a) em geral.

Tendo dedicado meio século de sua vida à Enfermagem, antetantas ações e projetos realizados, o reconhecimento profissional concretizou-se de modos diversificados, pois ela recebeu homenagens em vida e *in memoriam*, de sorte que as contribuições da Pioneira ultrapassam o tempo e o espaço em que viveu. Grasiela Barroso tinha uma personalidade robusta na liderança, detinha uma concepção clara da profissão e a defendia, lutando por uma nova visão da Enfermagem e de seus profissionais.

Em sua trajetória, percebemos que, ao conhecer a vida de uma pioneira, é possibilitada uma reflexão daquilo que tem a ensinar, bem como um reconhecimento do seu esforço profissional em busca de ver e uma prática expressa nos valores éticos da profissão, e isso não se constitui repentinamente, mas, em cada passo trilhado durante a formação profissional. A esse respeito, Moita (2000) assinala que

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação no sentido em que é um processo de formação. (P. 115).

Os desafios superados, as conquistas e ações realizadas por Grasiela Barroso resultaram para o campo da enfermagem uma visão mais humanística da profissão, favorecendo assim implicações e aprendizados para o cenário contemporâneo como a relevância da qualificação profissional, o exercício a liderança, a proação, o profissionalismo, criticidade e princípios éticos na atuação. Sua participação atuante e sua luta pelo crescimento e qualidade da categoria são exemplos a serem seguidos.

A jeito de remate, faz-se pertinente enfatizar a relevância de imortalizar a memória de profissionais que deram solidez às bases teóricas e empíricas da profissão da Enfermagem brasileira, preservando e enaltecendo os feitos e ações dessas personalidades (SECAF; COSTA, 2010). O desenvolvimento deste estudo responde ao nosso objetivo, em que demandamos registrar a história de vida de Grasiela Barroso, contribuindo, assim, para preservar e produzir a História da Enfermagem no Estado do Ceará, fechando algumas lacunas com reflexões científicas nesse terreno.

Referências

- ALVES, Maria Dalva Santos *et. alii*. Grasiela Barroso: Meio Século de Dedicção à Enfermagem Brasileira. In: OGUISSO, Taka; FREITAS, Genival Fernandes de; GONZÁLEZ, José Siles. **Enfermagem: História, Cultura dos cuidados e Métodos**. Rio de Janeiro: Águia Dourada, 2016. pp. 87-100.
- BARREIRA, Ieda de Alencar. Memória e história para uma nova visão da enfermagem no Brasil. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – USP, v. 7, n. 3, pp. 87-93, jul./1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v7n3/13480.pdf>. Acessado em 11/09/2019.
- BARROSO, Maria Grasiela Teixeira; COSTA, Lígia Barros; VARELA, Zulene Maria de Vasconcelos. **Dez anos Curso de Enfermagem UFC 1976-1986**. Fortaleza: Editora UFC, 1992.
- BARROSO, Maria Grasiela Teixeira; SILVA, Raimunda Magalhães; VARELA, Zulene Maria de Vasconcelos. **Vinte e cinco anos Curso de Enfermagem**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.
- BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2014. pp. 203-233.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ESCÁRIO, Silvana. Concepção humanista (Carl Rogers): como recurso de atuação na educação para o trânsito - aprendizagem contextualizada. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, pp. 83-95, jan./jun, 2014. Disponível: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2014v2n3p83>. Acessado em 11/09/2019
- ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Entre percursos, fontes e sujeitos: pesquisa em educação e uso da história oral. **Educação e pesquisa**, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 38, n. 1, pp. 217-228, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28335/30193>. Acessado em 05/09/2019.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos e Abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- FREIRE, Lidiane Dias. Grasiela – um marco nos 25 anos do curso de Enfermagem da FFOE – UFC. **Revista RENE**, Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, v. 3, n. 1, pp. 97-103, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/rene/article/view/5755/4107>. Acessado em 24/09/2019.
- FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2013.
- MENDES, Emanuela Therezinha Bessa. **A Formação da Enfermeira Cearense e a Escola São Vicente de Paulo (1943-1977)**. [Mestrado em Educação- Dissertação] Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.
- MIRANDA, Karla Corrêa Lima, BARROSO, Maria Grasiela Teixeira. A contribuição de Paulo Freire à prática e educação crítica em Enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – USP, v. 12, n. 4, pp. 631-635, jul./ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v12n4/v12n4a08.pdf>. Acessado em: 24 set. 2019.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antônio. **Vida de**

Professores. Porto: Porto Editora, 2000. p. 111-140.

OLIVEIRA, Marinalva de Jesus *et. alii*. História Oral e o Método Biográfico: Congruências, Diferenças e Potencialidades de Utilização no Campo da Administração. In: Encontro em Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - ENEPQ, IV, 2013, Brasília. **Anais.** Brasília, 2013.

PADILHA, Maria Itayra; NELSON, Sioban; BORENSTEIN, Miriam Sussekind. As biografias como um dos caminhos na construção da identidade do profissional da enfermagem. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 18, supl.1, pp. 241-252, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702011000500013 Acessado em: 24 set. 2019.

SANNA, Maria Cristina. Os processos de trabalho em Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 2, pp. 221-224, abr./2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v60n2/>

[a17v60n2.pdf](#) Acessado em: 24 set. 2019.

_____. Biografia. In: OGUISSO, Taka; CAMPOS, Paulo Fernando de Souza; FREITAS, Genival Fernandes de. Pesquisa **em História da Enfermagem**. Barueri: Manole, 2011. pp. 301-338.

SECAF, Victoria; COSTA, Hebe C. Boa-Viagem A. **Enfermeiras do Brasil: história das pioneiras**. São Paulo: Martinari, 2007.

SOUSA, Leilane Barbosa de Sousa, BARROSO, Maria Grasiela Teixeira. Reflexão sobre o cuidado como essência da liderança em Enfermagem. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, pp. 181-187 jan./mar. 2009. Disponível em: http://eean.edu.br/detalhe_artigo.asp?id=414 Acessado em: 24 set. 2019.

Recebido em: 18.10.2019

Revisado em: 25.03.2020

Aprovado em: 29.03.2020

Mariza da Costa Pereira é Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Participa do Grupo de Pesquisa Educação, História e Saúde Coletiva (GPEHSC). E-mail: marizadacosta16@gmail.com

Silvia Maria Nóbrega-Therrien é Doutora em Sociologia da Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação, História e Saúde Coletiva (GPEHSC). E-mail: silnth@terra.com.br

Andréa da Costa Silva é Pedagoga. Mestre em Educação. Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Colaboradora no Grupo de Pesquisa Educação, História e Saúde Coletiva (GPEHSC). E-mail: andreacosta_silva@yahoo.com.br

HISTÓRIA DE VIDA DE UMA INTELLECTUAL BRASILEIRA: JUSAMARA SOUZA E SEUS DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS COM A EDUCAÇÃO MUSICAL

■ DELMARY VASCONCELOS DE ABREU

<https://orcid.org/0000-0001-5787-5703>

Universidade de Brasília

RESUMO

Este artigo foi elaborado no âmbito de uma pesquisa de pós-doutorado realizada no ano de 2018 na Universidade Federal de Pelotas. A construção da história de vida de Jusamara Souza com o campo da educação musical esteve pautada nas obras do filósofo Paul Ricoeur, com destaque para as obras *Tempo e Narrativa* e *o Si mesmo como um outro*. Tomo como objeto de estudo compreender na história de vida profissional dessa pesquisadora que trajetórias são essas que levaram à sua visão de educação musical. Por acreditar e estar embasada nos pressupostos teóricos e metodológicos das histórias de vida e sua grande representatividade para a área de educação, escolhemos a abordagem da História de Vida em diálogo com a epistemologia de Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Os episódios foram construídos com temas que emergiram das fontes orais e documentais dentro da tríplice mímese da aventura (auto)biográfica, que consiste em fazer da sua história de vida um modo de exprimir-se, socializar-se e avaliar-se formativamente com a área da Educação Musical. Acredito que ao trazer a trajetória profissional desta educadora musical brasileira, é possível dizer que, nas várias histórias da educação musical no Brasil, há um esforço no campo da educação musical na tentativa de compreender na história de vida profissional de educadores, professores e pesquisadores a percepção da própria historicidade da área e suas epistemologias.

Palavras-chave: Educação Musical. História de Vida. Desafios Epistemológicos.

ABSTRACT

**LIFE HISTORY OF A BRAZILIAN INTELLECTUAL:
JUSAMARA SOUZA AND HER EPISTEMOLOGICAL
CHALLENGES WITH MUSIC EDUCATION**

This article was prepared in the context of a postdoctoral research project conducted in 2018 at the Federal University of Pelotas. The

construction of Jusamara Souza's life story with the field of music education was based on the works of the philosopher Paul Ricoeur, with emphasis on the works *Time and Narrative* and *Oneself as Another*. I take as object of study the understanding of this researcher's professional life history: what trajectories are these that led to her vision of music education. Believing and basing myself on the theoretical and methodological assumptions of Life Stories and its great representativeness for the Education area, we chose the life history approach in dialogue with Maria Helena Menna Barreto Abrahão's epistemology. The episodes were constructed with themes that emerged from oral and documentary sources within the triple mimesis of (auto) biographical adventure, which consists in making oneself life story a way of expressing, socializing and evaluating oneself formatively with the area of music education. I believe that by bringing the professional trajectory of this Brazilian music educator, it is possible to say that, in the various histories of music education in Brazil, there is an effort to be undertaken in the directions produced in the field of music education in attempt to understand the professional life history of educators, teachers and researchers, the perception of the historicity of the area itself and its epistemologies.

Keywords: Music Education. Life History. Epistemological Challenges.

RESUMEN

HISTORIA DE LA VIDA DE UNA INTELLECTUAL BRASILEÑA: JUSAMARA SOUZA Y SUS DESAFÍOS EPISTEMOLÓGICOS CON LA EDUCACIÓN MUSICAL

Este texto fue preparado en el ámbito de una investigación postdoctoral realizada en 2018 en la Universidad Federal de Pelotas. La construcción de la historia de vida de Jusamara Souza en el campo de la educación musical se basó en las obras del filósofo Paul Ricoeur, con énfasis en las obras *Tiempo y Narración* y *Sí mismo como otro*. Tomo como objeto de estudio comprender en la historia de la vida profesional de esta investigadora qué trayectorias son las que la llevaron a su visión de la educación musical. Por creer, y con base en los presupuestos teóricos y metodológicos de las Historias de Vida y su gran representatividad para el área de Educación, elegimos el enfoque de Historia de Vida en diálogo con la epistemología de Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Los episodios se construyeron con temas que surgieron de fuentes orales y documentales dentro de la triple mimesis de la aventura (auto)biográfica, que consiste en hacer de su historia de vida una forma de expresarse, socializarse y evaluarse formativamente con el área de la Educación Musical. Creo que, al

traer la trayectoria profesional de esta educadora musical brasileira, se puede decir que, en las diversas historias de la educación musical en Brasil, hay un esfuerzo —en el campo de la educación musical— por comprender en la historia de vida profesional de educadores, profesores e investigadores la percepción de la propia historicidad del área y sus epistemologías.

Palabras clave: Educación musical. Historia de la vida. Desafíos epistemológicos.

Introdução

O percurso do reconhecimento de um campo investigativo, como foi o caso da educação musical no Brasil, percorre diferentes caminhos até chegar ao status de área. Esse reconhecimento é feito pelo trabalho exaustivo de autores comprometidos com uma área do conhecimento. Ao prefaciá-lo livro *Ecos e Memórias: histórias de ensinamentos, aprendizagens e músicas* (MONTI e ROCHA, 2019), Pereira (2019, p. 13) esclarece que a obra “[...] traz um exercício de contextualização do campo da História da Educação Musical, comparando-o com outros campos próximos como o da História da Educação”. O autor observa “[...] os esforços da pesquisa histórica em educação musical em autonomizar-se como um campo específico, com leis e características próprias” (PEREIRA, 2019, p. 14). Também destaca um texto de “Jusamara Souza, destacada pesquisadora que tem se dedicado ao estudo e à construção do campo da Educação Musical” (p. 14). Ele esclarece que “Jusamara evidencia o ainda inicial movimento de autonomização deste campo, indicando que a História da Educação Musical é vista através de outras histórias” (p. 14) devendo, portanto, “[...] se apoiar em trabalhos referenciais da área, estabelecendo uma investigação de sua história com teorias, ferramentas e metodologias próprias na análise de suas fontes primárias” (PEREIRA, 2019, p. 14).

No início na década de 1990 surgiram as produções dos primeiros doutores pioneiros da área no Brasil. Segundo Oliveira (1995), “[...] com as primeiras teses de mestrado e doutorado inaugurou-se uma nova fase de estudos científicos sobre os processos de formação de profissionais e sobre assuntos que interessam à resolução de problemas brasileiros” (OLIVEIRA, 1995, p. 7). Data também deste período a criação da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM (1991) capitaneada por Alda Oliveira, pesquisadora e docente aposentada da Universidade Federal da Bahia.

Tomo como propósito dar a conhecer trajetórias singulares-universais de pesquisadores da área que, por terem participado e continuarão participando da construção da história da educação musical brasileira, vêm produzindo conhecimentos científicos. Desses, escolhi a pesquisadora Jusamara Souza, que faz parte dessa história como uma das fundadoras da ABEM e que, juntamente com Alda Oliveira, no ano de 2017, foram homenageadas como sócias beneméritas¹ da Associação pelo reconhecido trabalho empreendido ao longo dos últimos trinta anos na construção da educação musical no Brasil.

¹ Informação disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/artsg2.asp?id=165>.

Pensando com o texto *Biografias* de José Saramago (2008), “[...] todos os seres humanos deveriam deixar relatadas por escrito as suas vidas”, porque se assim não o fizerem possíveis questionamentos sobre um mar de conhecimentos poderiam ser abertos como, por exemplo, o que leva pesquisadores, autores a terem essa ou aquela visão? Assim, tomo como objeto de estudo compreender na história de vida profissional dessa pesquisadora que trajetórias são essas que levaram à sua visão de educação musical.

A pesquisa em destaque caracteriza-se como um estudo que se ocupa dos aspectos músico-históricos, pedagógico-musicais e musicobiográficos,² para que façam emergir da história de vida profissional dessa educadora musical brasileira uma compreensão do campo da educação musical na sua perspectiva. As aproximações epistemológicas das áreas de educação musical e pesquisa (auto)biográfica são condições essenciais para que, como pesquisadora, possa contribuir com o fazer científico. Nessas aproximações estão envolvidos os objetos de estudo que entrelaçam os processos formativos do sujeito com a música sob os aspectos de apropriação e transmissão (KRAEMER, 2000), evidenciando a subjetividade, o espaço, o tempo, as práticas e os saberes individuais e sociais.

No campo semântico da ação, a narrativa musicobiográfica pode ser compreendida, na prefiguração, com noções fundadas na vida (bio) com a música e no uso de instrumentos semióticos (grafias – estruturas e símbolos), derivando daí noções a serem estudadas, refiguradas e melhor conceituadas no campo da educação musical. Nessa direção, a terminologia “musicobiografia” aproxima epistêmica e metodologicamente as áreas de educação musical e pesquisa (auto)biográfica. (ABREU, 2018)

2 Termo nocional cunhado por Abreu (2018) para aproximar epistêmica e metodologicamente os campos investigativos da educação musical e da pesquisa (auto)biográfica.

No circuito da narrativa

As narrativas (auto)biográficas que compõem a história de vida de Jusamara Souza foram construídas no circuito da narrativa. Foram oito encontros realizados entre os meses de maio de 2018 a março de 2019. Dividi as entrevistas em oito partes denominadas Entrevista Narrativa (EN1-EN8).

As narrativas foram enriquecidas com fontes orais e documentais. Foram horas de leituras de fontes documentais em formato de artigos, capítulos e livros organizados e prefaciados por Jusamara Souza, bem como leituras do seu memorial acadêmico, teses e dissertações orientadas por ela e também conversas com pessoas que se dispuseram a dar o seu depoimento. Essas fontes contribuíram para compor a história de vida de Jusamara Souza.

Os episódios foram construídos com temas que emergiram das fontes orais e documentais dentro da tríplice mimese da “aventura (auto)biográfica”, como esclarece Pineau (2012), que consiste em fazer da sua história de vida um modo de “[...] exprimir-se, socializar-se e avaliar-se formativamente” com a área da Educação Musical. (PINEAU, 2012, p. 139)

Por acreditar e me embasar nos pressupostos teóricos e metodológicos das Histórias de Vida e sua grande representatividade para a área de Educação é que decidi pesquisar a História de Vida de Jusamara Souza com a Educação Musical, pois [1] a expressão biográfica de uma vida privada, [2] a sua passagem a uma vida social pela produção do conhecimento, entrelaçada com [3] os efeitos do vivido é que nos lança a essa tríplice aventura (auto)biográfica. Disso, o que nos interessa é a terceira aventura, isto é, os efeitos do vivido trazidos no momento da entrevista e que aclararam no processo analítico os seus feitos advindos das outras duas aventuras, retratando

na sua vida pública e privada o modo como foi construindo-se como uma das referências na área de Educação Musical, um projeto de vida com a educação musical brasileira construído na perspectiva da sociologia da vida cotidiana elucidando, assim, alguns de seus desafios epistemológicos.

Foi no ano de 2007 que conheci Jusamara Souza, no meu doutoramento em música na UFRGS. Essa relação culminou na sua participação como banca em minha defesa de doutorado em 2011. Foi um processo ímpar que só as narrativas (auto)biográficas da experiência dessa formação darão conta de elucidar a toponímia do meu encontro com a Educação Musical. Encontro este permeado por autores e pesquisadores que vêm construindo a educação musical brasileira. Por isso, resolvi voltar nesse lugar, que deu forma à minha constituição (auto)biográfica com o campo da educação musical, e dialogar com Jusamara Souza, nesse circuito da narrativa como bem estrutura conceitualmente a autora, que também foi minha supervisora do pós-doutorado, Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Esse foi, portanto, um encontro em que se pode refigurar horizontes de aberturas com aquilo que vem sendo configurado ao longo desses anos com meu envolvimento no campo da educação musical e pesquisa (auto)biográfica.

No primeiro encontro, Jusamara agradeceu a oportunidade de participar desse projeto, pois, nas palavras dela, “[...] um projeto dessa natureza em nível de pós-doutorado traz uma contribuição significativa para a área de Educação Musical” (EN1, 2018, p. 02).

O mais interessante é que este é um tipo de projeto que só uma pessoa externa consegue fazer bem e que preserva a devida distância, pois, seria extremamente difícil para mim fazer algo (auto)biográfico. Digo isso pela experiência do memorial para progressão para titular

no ano de 2016 que foi escrito em uma situação bastante difícil da vida, uma situação de luto. E nesse momento que você está questionando a vida e a finitude da vida você tem que olhar a sua vida no formato de um memorial, um texto inacabado como é a vida e que está à disposição para ser lido. Foi a partir dessa experiência que fiquei pensando o que seria alguém falar da sua própria vida em uma entrevista, mesmo que sejam apenas recortes profissionais, acadêmicos da área, mas que, de certa forma, provocam muitos sentimentos. Esses sentimentos foram expressos no memorial acadêmico, mostrando a dificuldade que é falar de si mesma, mostrando os conflitos e as dificuldades, e como isso pode ser trabalhado em uma narrativa (auto)biográfica (EN1, 2018).

Com essa expressão biográfica, Jusamara abre passagem para compreender com ela a expressão de uma vida privada e social construída com produção do conhecimento, entrelaçada com os efeitos do vivido. Como ela mesma conta, “[...] essa pequena experiência na escrita do memorial permitiu que outros colegas pudessem contribuir e dar as suas versões sobre os fatos”, o que podemos entender como “fato biográfico” ou, dito de outro modo, como os feitos de uma pessoa que se constrói e participa da construção de uma área. Também se mostrou “[...] disponível para vários encontros uma vez que neles vão sendo desveladas as várias camadas não só na maneira de contar, mas nos detalhes que passam despercebidos e que no diálogo isso fica mais claro” (EN1, 2018, p. 03).

A esse respeito, Abrahão (2018) esclarece que “[...] somente escuta dessa natureza, no diálogo (auto)biográfico, suscita a interlocução dos sujeitos em formação no âmbito de um circuito de fala e escuta”. Portanto, “[...] se há diálogo com narração e com escuta em pesquisa intencionalmente formativa” há de se considerar “[...] as compreensões em construção pelos sujeitos em diálogo no âmbito do circuito narrativo constituído de significação ético político

ca como práxis (re)construtora de identidades narrativas” (ABRAHÃO, 2018, p. 27).

Expressão de uma vida privada: narrativas da infância e da juventude

Jusamara optou por trazer à tona a sua vida privada ao dizer: “[...] talvez, eu possa começar do início, daquilo que não está registrado no Lattes, é muito recorrente começarmos com a nossa história com a música ainda na infância” (EN1, 2018, p. 04). Jusamara Souza nasceu no ano de 1958, na cidade de Uberlândia, Estado de Minas Gerais.

Filha de dona Francisca e Sebastião Francisco é caçula de três irmãos: José Antônio, Paulo Cesar e Luiz Alberto. A respeito da escolha do seu nome, ela conta que “[...] tem um fato curioso em minha biografia, pois meus pais não tinham um nome para me dar. Depois de algumas opiniões, a família decidiu pelo nome Jusa”. Também lembra que seu irmão opinou para que se colocasse um nome composto como o deles e “[...] inventou Mara que era para ser separado, mas o escrivão orientou a juntar os nomes, pois poderia virar apelido e as pessoas iriam chamar só de Jusa”. Seu pai concordou e juntou. Mas, segundo ela, “[...] não deu muito certo porque as pessoas chamam apenas de Jusa” (EN1, 2018, p. 12).

Segundo Pais (2003, p. 12), “[...] o nome é uma denominação distintiva pela qual se conhece uma pessoa, e nesse sentido o nome pode revelar muitas coisas, tanto de quem o atribui como de quem o porta”. Tanto que tomei a liberdade de fazer uma analogia com o seu nome durante esse processo de construção da sua história de vida com a área. Teve momentos na escrita de artigos em que utilizei a metáfora “Jusante”. O termo jusante é um substantivo feminino que também significa para o lado da foz, o qual elucida, metafori-

camente, a configuração mimética como um lugar de referência de um rio pela visão do observador.

Na linguagem figurada, a locução adverbial “a jusante” é usada para se referir a acontecimentos abrindo para a questão o que vem depois, concordando com a questão geradora da narrativa (auto)biográfica, em que a configuração narrativa vai descobrindo sentidos na relação entre aquilo que ancora a sua experiência humana no encontro com aquele que escuta. Portanto, é como conduzir o leitor a esse lugar privilegiado pela atualização do sentido que se forma na obra dada. E foi nessa direção que busquei erguer nesse texto a tessitura da intriga, a mimética textual entre os que aqui prefiguram, configuram e refiguram a composição da história de Jusamara Souza com a Educação Musical dando, assim, continuidade às narrativas (auto)biográficas no sentido “a jusante”, isto é, o que vem depois?

No meio acadêmico Jusamara Souza é identificada por seus alunos, inclusive por mim, que fiz parte de uma de suas turmas em disciplinas no doutorado, como uma professora observadora. A esse respeito ela conta que “[...] desde muito cedo comecei a observar. Fui uma criança que perguntava, que via e percebia as coisas acontecendo. Esse foi um ponto bem interessante na minha biografia, porque comecei a ler e escrever muito cedo, apenas observando [...]” (EN1, 2018, p. 13).

A escola na qual Jusamara Souza estudou era um grupo escolar que foi tombado como patrimônio histórico da cidade de Uberlândia. Esse excerto narrativo da sua “história de alfabetização” a leva a relatar, na sequência, a sua alfabetização musical ou, em outros termos, a sua musicalização. Foi no ano de 1964 que ela começou os seus estudos de piano, com uma professora particular, depois entrou para o “Conservatório Cora Pavan Caparelli” onde se formou em curso técnico e também

onde iniciou sua vida profissional como professora.

As memórias desse período da infância com música são destacadas pela narradora como um marco, “[...] um período que, embora fique oficialmente registrado que a escola oficial é o conservatório, foi a aula particular que me marcou muito nessa época” (EN, 2018, p. 15). Esse marco parece ter contribuído para sua constituição como orientadora no curso de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS:

As minhas percepções como orientadora estão muito ligadas nessa vida vivida com a música, das experiências que me formam não só como um todo, pedagogicamente, mas esse olhar fino para temáticas, para pontas que vou buscar naquilo que vivi que tem relação com esses temas. (EN3, 2018, p. 18)

Adriana Bozzetto, sua segunda aluna de mestrado, concluiu no ano de 1999 a pesquisa intitulada: *O professor particular de piano: uma investigação sobre a sua identidade profissional* (BOZZETTO, 1999). Podemos inferir, com base nas narrativas produzidas no circuito da narratividade, sobre o seu jeito de orientar e como vem contribuindo com os seus orientandos na lapidação da escolha do tema de pesquisa. Em um desses diálogos ela disse: “[...] agora, falando em voz alta percebo que a vida nesses trabalhos tem a ver com as pessoas, elas escolhem os temas. Mas, se detalharmos cada um deles, o processo de construção da temática, arquitetura e jeito de pensar temos pontos em comum.” (EN2, 2018, p. 16)

Em outro momento ela disse que “[...] os trabalhos mais antigos dos meus alunos ainda é vida [...] tenho todos eles guardados” (EN3, 2018, p. 15). A vida parece permear os trabalhos de seus alunos, como podemos ver nos registros de agradecimentos no trabalho de Adriana Bozzetto: “À minha orientadora, profa. Dra. Jusamara Souza, pelo inesgotável empenho,

cuidado e afetividade em ensinar, e por colocar-me em desafio constante frente a este trabalho e à vida [...]”. Esse parece ser o jeito como produz figuras de ligação de si com o mundo acadêmico.

Cerca de quase duas décadas depois podemos observar que as aulas particulares de instrumento, que teve na infância, ainda podem trazer aproximações com pesquisas atuais.

O mestrando Antônio Cezar Ferreira, turma 2017, trouxe um cartaz que ele viu de um professor particular que dá aula a dez reais, e aí começamos uma discussão de como um professor vive com dez reais. Então, assim, isso não está diretamente ligado à tese, ao trabalho, o tema dele nem tem a ver com aula particular, mas tem a ver com o estar atento, com essa vigilância epistemológica de área. (EN3, 2018, p. 18)

Nesse aspecto, como pesquisadora da área de Educação Musical, Jusamara Souza tem buscado se cercar de projetos de pesquisas que abarquem tanto os ambientes formais de ensino como aqueles que direcionam para a vida cotidiana com música. Além disso, observar o “cartaz” é estar atento ao que Ferrarotti (2014, p. 40) diz: “[...] a paisagem está fora de nós e em nós mesmos. Olhamos para ela e ela olha para nós [...] é da ordem do visível, mas também do invisível”, isso “faz a realidade da paisagem”. Em outras palavras, das imagens, das cenas do cotidiano, daquilo que pode representar a educação musical com espaços e contextos em razão da capacidade visual e sensitiva de quem a percebe. Instrumentalizados por uma área do conhecimento que é a Educação Musical, olha-se para e com ela as “paisagens” cotidianas.

Vida-Formação com música na juventude

A vida privada de Jusamara Souza tem total conexão com a sua vida pública. Nos efeitos do

vivido podemos identificar uma invenção de si na área de Educação Musical. Nessa invenção de si percebe-se aquilo que Pineau (2009, p. 21) considera que, “[...] o biográfico nos ensina o saber da vida. Esse saber da vida é o gaio saber, a gaia ciência, o encantamento cognitivo que resulta do encontro incandescente da chama da vida com a teoria”. Desse modo, compreendemos que cada ser carrega em sua trajetória de vida instituições educacionais, mas também ambientes específicos de aprendizagem. Há, portanto um mundo da educação musical que está ligado pelo sujeito da experiência na sua relação com os diversos setores da vida social. É o mundo da vida se revelando na constituição de si com a educação musical ligando esses mundos pelo sujeito da experiência, um sujeito empírico, epistêmico e biográfico.

Com dez anos de idade, mais precisamente no ano de 1968, Jusamara Souza entrou “oficialmente para conservatório Cora Pavan Capparelli”. Ela conta que essa transição “[...] marcou muito porque o conservatório era algo oficial e tinha a questão de ser um conservatório de elite” (EN1, 2018, p. 05). Jusamara lembra que “[...] o dote que tu não tinhas, o capital financeiro, tinha de ter o capital intelectual, tanto que a família investiu muito nisso e os quatro filhos fizeram curso superior”. Como esclarece Bozzeto (2012, p. 248-270) é “[...] acreditar no conhecimento como um capital que ninguém pode tirar do filho, tendo em vista que o conhecimento é um dos bens mais preciosos”. Isso, nos termos da autora, consiste em “um projeto educativo” que, no caso de Jusamara, entendendo como um projeto com a educação musical.

Cunha (2009), que também foi orientada por Jusamara Souza, compreende a escola de música como instituição e observou que no conservatório, “[...] a formação se baseava nos princípios da precocidade, dedicação extrema

e talento. [...] Todos os alunos tinham de revelar um talento, e os que demonstrassem o talento esperado eram ensinados pelos melhores professores [...]” (CUNHA, 2009, p. 13). De modo que, a diretora do conservatório, Cora Pavan Capparelli, encaminhou Jusamara para “[...] uma das melhores professoras da escola, chamada Maria Amélia Peixoto [...]” (EN1, 2018, p. 18). Como esclarece Gonçalves (2007, p. 276), “[...] os professores se diferenciavam entre si. Muitas vezes, o prestígio do professor era confirmado quando D. Cora, na distribuição dos alunos, dava preferência para certo professor”. Com essa distribuição feita por Dona Cora, Jusamara conta que “[...] foram sete anos de estudos ininterruptos com a professora Maria Amélia Peixoto”.

Naquela época, “[...] o conservatório levava seus alunos a muitas viagens para apresentações. Era uma forma de divulgar o trabalho realizado pelo conservatório fora da cidade de Uberlândia participando de recitais, concursos, festivais [...]” (GONÇALVES, 2007, p. 291). E foi aos 12 anos de idade que Jusamara começou a participar desses concursos obtendo, inclusive, o reconhecimento da própria Maria Amélia, como “[...] uma aluna que se diferenciava por ganhar concursos e prêmios graças a uma grande dedicação aos estudos [...]” (EN1, 2018, p. 19).

Foi a partir dos efeitos do vivido nesse contexto, nessa instituição formal de ensino de música, que portas de trabalho se abriram para ela. Aos 17 anos já possuía um contrato de trabalho: “[...] comecei substituindo a minha própria professora, Maria Amélia Peixoto [...]”. Essa relação de trabalho com a Maria Amélia se estendeu por longa data, pois se tornaram “[...] colegas no Departamento de Música da UFU” (EN1, 2018, p. 08).

Dessas cenas vividas por Jusamara Souza, configuradas e refiguradas por ela no relato oral e escrito, tais sucessões que ocorreram no

curso da sua vida geraram efeitos desse tempo, definindo formas de compreensão do seu modo de existência.

A vida-formação e também a inserção na vida profissional no conservatório de música Cora Caparelli é um marco na história de vida de Jusamara Souza. Tais refigurações podem ser apreendidas do relato de Jusamara Souza por ocasião da entrevista concedida à rádio da UFRGS: Música em Pessoa. Das suas memórias configuradas nas narrativas, faz refigurações com aquilo que entende como Educação Musical, tanto como práticas músico-educacionais quanto como campo investigativo:

Iniciar música naquela época significava, basicamente, aprender a tocar um instrumento. Não existia uma concepção de musicalização como a que temos hoje segundo a qual além de tocar um instrumento é importante ouvir, se movimentar, fazer outras atividades de criação e composição. Na minha época era uma ideia de ensino musical que primeiro era aprender teoria musical para depois poder tocar um instrumento. Aos seis anos aprendi a ler e escrever música, antes de conhecer o instrumento. Hoje temos outros modelos de iniciação musical em que se experimentam vários instrumentos, de meninos e meninas terem as mesmas oportunidades de escolhas de instrumentos e não só erudito, mas também da música popular. Naquela época havia mais restrições, piano para menina e violão para meninos. E hoje temos um espectro muito mais amplo de possibilidades. Pensamos hoje em não se ter uma orientação apenas para talentosos ou virtuosos, mas que crianças e adolescentes que vão estudar música porque isso vai fazer parte da sua socialização, comunicação com jovens, com grupos, mas não necessariamente seguir a música como carreira profissional. E hoje também temos adultos que não tiveram oportunidades quando crianças e que hoje voltam a estudar música. Vejo a educação musical como uma área que se ampliou muito com possibilidades e acesso, até porque, estudar música significa ter um instrumento que hoje em dia são mais variados e acessíveis do que naquela época que, o piano por exemplo equivalia a compra de um carro novo. Hoje

sabemos que há um acesso maior para todos os instrumentos, com projetos de construção de instrumentos alternativos e tudo isso vai ampliando possibilidades de inserção de mais crianças e adolescentes virem a ter acesso à música. (SOUZA, 2018b)

Diante desse texto, do mundo do texto, como diria Paul Ricoeur (2008) que considera o narrado como epistemologia do texto, podemos compreender no mundo do narrado a sua visão e os desafios epistemológicos do campo da educação musical. A relação que ela faz de uma educação musical vivida na infância e adolescência e suas diferenciações na atualidade é refinada com os efeitos do vivido para compreensões de uma sociologia da educação musical.

A análise do efeito produzido em sua narrativa pode estar relacionada à sua maneira de apreender a experiência da formação pelas narrativas (auto)biográficas. Esses elementos constitutivos da narrativa fazem parte de uma transformação na maneira de ver, ouvir, ler, escrever e refletir sobre o narrado durante a produção (auto)biográfica. A experiência da compreensão resulta no modo de narrar e ouvir o conteúdo da experiência, destacando no seu agir progressivo a sua materialidade. Isso, portanto, gera experiências de compreensão que são a base para os processos de formação e autoformação do sujeito com a música, com as práticas musicais, educativo-musicais, com o campo da Educação Musical, com a formação e profissionalização como docente e pesquisador na área.

Entendo que a experiência é formativa por causa dos processos constitutivos de uma narrativa a partir da qual o sujeito reconstrói eventos de sua história e a emancipa em formas de significado. A história pode adotar várias formas: releitura concreta do texto (auto)biográfico, versões sucessivas produzidas ao compor a história; expressão que envolve a

seleção das passagens da história; experiência de recepção durante as fases de socialização dentro de um coletivo, que tem o efeito de primeira e segunda pessoa – modos de composição da história de um si como um outro que, em sua dinâmica, consiste na abertura dos horizontes de percepção e formas de se ver nas transformações qualitativas. Compreende-se que na apreensão desses processos constitua-se uma epistemologia. A força do seu relato revela um modo de se constituir e fazer parte da constituição de uma área, pois, por trás de toda epistemologia há autobiografias. Nesse sentido, o objeto de estudo nos intima e, ao mesmo tempo, ganha força na nossa história.

Constituindo-se na profissão professor de música

As narrativas produzidas neste tópico giram em torno da vida-formação em Nível Superior no Brasil e sua inserção profissional na área de música. Esse processo de vida formativa em música, no Nível Superior, se deu de forma concomitante à sua atuação como professora de música tanto no conservatório em que se formou no curso técnico, como proprietária e professora em uma escola particular de música, quanto em um projeto de extensão da universidade, conduzindo-se para a docência de música no Ensino Superior como professora na Universidade Federal de Uberlândia:

Entre na Universidade em março de 1980. Fiz parte de uma geração que entrava pelo currículo, pela experiência, pois ainda não haviam concursos. Os concursos públicos foram instituídos em junho e os professores que já estavam atuando foram absorvidos. Isso não foi só na Universidade de Uberlândia, mas em todas as Universidades Federais: os que já estavam atuando foram efetivados. Então, fomos absorvidos como professores universitários no nível auxiliar, porque também não existia essa carreira. (EN2, 2018, p. 03-04)

Um novo marco em sua história de vida se dá quando conclui a graduação e se insere como professora na universidade com apenas 20 anos de idade. Nesse período de três anos, ou seja, de 1978 a 1981, trabalhou “[...] de forma concomitante no conservatório, escola regular e universidade” (EN2, 2018, p. 04). Esses acontecimentos de alguns anos, sintetizados em uma única narrativa, fazem com que Jusamara compreenda, no ato de narrar, “[...] que é falando agora que me dou conta do tanto de coisa que fiz ao mesmo tempo, porque também fiz uma especialização em 1980, quando ainda estava no conservatório, na escola regular e na universidade. Era muita coisa”, conclui a narradora (EN2, 2018, p. 07).

A maneira como escreve a sua história provoca-nos a pensar a “[...] teoria do relato biográfico como lugar da gênese socioindividual” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 535). Assim, experimenta a sua (auto)biografia na maneira como se narra, escreve e age na construção de sua própria história. É um projeto de área que foi se construindo com a sua trajetória acadêmica, pois como narra: “[...] depois da graduação em música, me tornei professora na UFU e de lá foram as exigências acadêmicas que acabei seguindo na graduação, especialização, mestrado e doutorado. Foi todo um caminho dedicado a uma única profissão [...]” (SOUZA, 2018a, p. 4). Esse caminho para a pesquisa não partiu apenas da necessidade desse tipo de formação que a universidade exige, mas também do seu próprio interesse pela pesquisa. Interesse este que a levou a outro momento charneira – o desejo de prosseguir se qualificando em programas de pós-graduação em Educação musical. Um percurso formativo ocorrido fora do país, pois como conta: “É bem importante localizar que, para essa geração de professores dos anos de 1980, não existiam cursos de pós-graduação em nossa área específica. E ir para o exterior era um caminho possível. (SOUZA, 2018a, p. 4)

Erlebnis e Erfahrung: experiência vivida na Alemanha

Começo aqui a dar a atenção ao conceito de experiência por meio dos termos equivalentes em alemão, em especial para a ressignificação da experiência ou, nos termos de Ricoeur (2010), a refiguração no texto produzido na segunda entrevista construída no circuito da narratividade com Jusamara Souza sobre os seus estudos na Alemanha.

Traduzir é uma operação autoformadora e potencialmente transformadora. Inserir-se no idioma do outro fazendo leituras, escritas e uma escuta atenta para compreendê-lo completamente foi o que fez Jusamara Souza para não só entender como o outro pensa, mas na relação com o conhecimento das pessoas com a música. Eis uma metáfora interessante do encontro da alteridade – *Erlebnis* e *Erfahrung*. Em alemão essas palavras geralmente são traduzidas, a primeira, como experiência vivida, ou vivência, prefigurada. A segunda associa-se às impressões sensoriais e ao entendimento cognitivo, que integra a experiência num todo narrativo e num processo de aprendizagem, nos termos de Delory-Mombeger (2014), biografização.

A palavra *Erfahrung* compõe-se de *Farht* (viagem) e pode ser associada a *Gefahr* (perigo), o que remete a uma temporalidade longa, no caso de Jusamara, dez anos vividos na Alemanha. Também, além de perigo a palavra sugere a ideia de aventura que Abrahão (2004), que trabalha com História de Vida, destaca como aventura (auto)biográfica. Desses termos nocionais podemos pensar com Passeggi (2011) que a experiência significa ter vivido os riscos do perigo, sobrevivido e aprendido algo nesse encontro, na viagem: “[...] *ex*, em experientia significa saída de, ativa o vínculo entre memória e experiência acumulada, capaz de produzir um tipo de saber, que somente se

alcança no final da viagem”. (PASSEGGI, 2011, p. 148)

É com essa viagem de Jusamara, que atravessou o oceano Atlântico para fazer Mestrado e Doutorado em educação musical que passaremos a percorrer conjuntamente. Convém iniciar essa aventura (auto)biográfica pela narrativa final da entrevista que tratou dessa temática: “[...] hoje olho para trás e penso como uma pessoa que saiu do interior de Minas Gerais sem muitos recursos financeiros... Hoje tenho a noção do que significou fazer isso naquela época [...]” (EN2, 2018, p. 23). Jusamara conta que foi liberada pela Universidade Federal de Uberlândia em abril de 1985 e que já estava convicta que esse seria um novo marco em sua história de vida com a música. Ela intuía que “[...] aquilo ia me abrir o mundo para enxergar a música de outra maneira, com outras possibilidades” (EN2, 2018, p. 22).

Abrir o mundo para enxergar a música de outra maneira foi o que Jusamara fez ao atravessar o Atlântico. A experiência da formação é também a metáfora da viagem. Como ensina Dominicé (2000), a formação pertence a quem se forma e refigura esse processo na figura do *Balseiro*, que conduz para a outra margem a narradora transformada pela viagem em *expert*, pois é esta quem dirá onde foi, como foi e como prosseguirá em seu caminho, assumindo depois a figura do Ancião, junto a quem ela iniciará na tarefa de refletir sobre o próprio processo formativo na área da educação musical como é o caso de Jusamara Souza como professora pesquisadora/formadora. É, portanto, uma viagem cujo processo a torna fortalecida como autora, teorizando sobre a vida cotidiana, conhecendo e conhecendo-se de forma mais autônoma, *ex-pondo-se* a novas experiências, agindo e avaliando-se dentro do seu discurso, na sua práxis cotidiana em educação musical. Na metáfora da viagem identificamos Jusamara como um sujeito em processo de

musicobiografização, produzindo conhecimento e autoconhecimento capaz de fazer produzir o sentido da educação musical em sua história de vida.

Na licenciatura, mestrado e doutorado “uma formação musical mais humanista”

Jusamara conta que, por ter feito bacharelado em Música no Brasil, os estudos de Paulo Freire não faziam parte da formação, logo, foi na língua alemã o seu primeiro contato com as obras de Paulo Freire. Não é sem razão que o pensamento de Paulo Freire orientou a percepção de muitos pesquisadores europeus em diferentes movimentos nos anos de 1980, dos quais destacamos o movimento (auto)biográfico das histórias de vida em formação, cuja preocupação esteve centrada no adulto em formação,

[...] buscando em seus estudos compreender o que esse sujeito tinha a dizer sobre suas experiências e o que podiam fazer com elas, levando-os a pensarem uma teorização sobre essas narrativas de si que as demarcassem como um procedimento próprio da educação, no seu uso nas ciências humanas”. (PASSEGGI, 2011, p. 69)

E foi esse destaque dado por Jusamara Souza, “uma formação mais humanista” que a levou a escolher disciplinas que lhes proporcionassem uma “[...] formação humanista, no sentido de um reconhecimento e da importância dessa área na formação de História, Política e Sociologia, uma formação sociocultural e sociologia da vida cotidiana [...]” (EN2, 2018, p. 09). Durante os anos vividos na Alemanha, Jusamara destaca em um de seus artigos a sua experiência em sala de aula com a música.

Entre os graves problemas que a escola alemã enfrentava, nessa época, estava a absorção de milhares de crianças e jovens que chegavam à Alemanha refugiados da guerra da Bósnia. [...]

Essa situação exigiu mudanças na estrutura institucional, entre elas, a criação de uma classe preparatória (Vorbereitungsklasse), com duração de dois anos, destinada a alunos e alunas que não dominavam a língua alemã e outros requisitos básicos para a cultura escolar [...] Acreditando que o trabalho estético-artístico fosse um canal possível de comunicação com/para essas crianças através da comunicação não verbal se expressar, eliminando parte de suas tensões internas (“Ventilfunktion” da arte), foi proposto um projeto, intitulado “Dschungel” (Floresta) (SOUZA, 1996b, p. 23).

Jusamara conta que foi “convidada para coordenar a parte de música”. Além das aulas, “[...] o projeto incluía também visita às famílias dessas crianças em horários extras para conhecer onde e como elas moravam e ter clareza da situação precária e provisória em que elas viviam [...]” (SOUZA, 1996a, p. 23)

Essa citação da autora mostra a força da *Erlebnis* e *Erfahrung* na sua vida-formação na Alemanha nos seus desafios epistemológicos no campo da educação musical e nas práticas músico-educacionais na perspectiva da sociologia da educação musical. É uma história de vida que se constrói com esses desafios, nas escolhas de seus projetos de vida com a área. Podemos destacar ainda neste seu artigo o seu olhar para o campo da sociologia da educação musical: “[...] era preciso servir-nos de modelos mais complexos de outras disciplinas que talvez permitissem dar conta das interações entre os vários níveis” (SOUZA, 1996, p. 25-26). Essas interações têm relação com a metodologia de trabalho, uma experiência com grupo de crianças e jovens com diferentes culturas musicais, cultura escolar, processos musicais que o grupo utilizava para se comunicar com as práticas rítmicas, melódicas e de improvisação que permitem estabelecer uma leitura e uma interação com esses saberes musicais.

A conclusão do Mestrado se deu no ano de 1988. No ano seguinte já estava matriculada no

doutorado, como conta: “[...] isso foi importante para a universidade, eu fui a primeira doutora do departamento [...]” (EN2, 2018, p. 15). Esse marco é importante para identificarmos processos da construção da área de Educação Musical no Brasil e iniciação dos programas de pós-graduação na área como ela mesma narra: “[...] ir para o exterior era um caminho possível e a Alemanha é um país que tem uma tradição na música e na pedagogia musical [...]” (SOUZA, 2018a, p. 05)

Se tomarmos as narrativas de Jusamara Souza e o seu texto produzido sobre as aulas de música que ministrou na Alemanha para crianças, refugiados da guerra, percebemos que a política educacional do norte da Alemanha estava preocupada com o sujeito, com as suas famílias e as melhores condições de vida, contribuindo com um ensino que os auxiliasse a se tornarem indivíduos, objeto de estudo da antropologia social que evoca a complexidade de “[...] relações entre indivíduos e suas inscrições e entornos (históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos, políticos); entre o indivíduo e as representações que ele faz de si próprio e das suas relações com os outros [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 523)

No circuito da narratividade, Jusamara Souza retoma os seus princípios epistemológicos advindos da experiência vivida na Alemanha e “[...] dos estudos de importantes autores que se debruçaram na produção de conhecimento para esta área [...]”. Sobre o objeto de estudo da área, ela conta que “[...] na época isso já estava claro, pois já existia um esforço dessa natureza ali na tese, mas ficou mais depois que me debrucei nos estudos de Kraemer [...]” (EN2, 2018, p. 17). Um ano depois Jusamara Souza publicou um artigo no Brasil trazendo esclarecimentos sobre a delimitação da educação musical como um campo (SOUZA, 1996a). Os textos Kraemer (2000) e Bastian (2000) se tornaram clássicos na literatura da educação

musical brasileira. Essa força do objeto de estudo é um marco epistemológico que se mantém nas pesquisas individuais e coletivas, por ela orientadas, ao longo dos últimos 20 anos.

Erlebnis e Erfahrung na refiguração dos horizontes de possibilidades no Brasil

Construir a história de vida de Jusamara Souza consiste em fazer produzir uma metáfora viva da alteridade. Não se trata apenas de metaforizar a travessia do oceano Atlântico, mas de contar os efeitos do vivido nesses dez anos de história de vida em formação cujas memórias e experiências são capazes de produzir um tipo de saber que somente se alcança no final da viagem, nessa aventura (auto)biográfica em que os efeitos vividos da vida privada e pública, do sujeito empírico ao epistêmico, são ligados pelo sujeito biográfico que possui um capital intelectual e biográfico. (PASSEGGI, 2016)

Tematizar o efeito do vivido na história de vida de Jusamara Souza na Alemanha é abrir-se para compreensões epistemológicas acerca de uma educação musical, como também a epistemologia do texto. Obras como do filósofo alemão Walter Benjamin sintetizam tal compreensão por meio das palavras *Erlebnis* e *Erfahrung*.

Essa sofisticada teoria da experiência em Benjamin (2010) mostra de um lado a teoria do conhecimento, no sujeito epistêmico e, do outro, a ética e a verdade compreendidas como a peculiaridade humana de partilhar um senso coletivo, de encontrar-se no outro e de interessar-se por ele como interessa a você mesmo. Também pontua uma experiência que já não traz a identificação do coletivo. Nos anos de 1930 a 1945, cenário estudado por Jusamara Souza no Brasil, podemos também identificar nesse período obras clássicas de Walter Benjamin, no campo da experiência

e que no ano de 1943 trata o conceito da experiência no campo da sensibilidade, ou seja, a experiência em *Erfahrung* se torna vivência em *Erlebnis*.

Com isso, o autor entende que a qualidade da experiência é uma atitude espiritual, um *ethos*, caminho este que se percorrido poderá possibilitar uma outra qualidade da experiência. E como alcançá-la? Para Walter Benjamin, o alcance está na atitude tomada, insistindo em permanecer jovem, cheio de espírito, focado na possibilidade. Pensando com Ricoeur (2010), a qualidade da experiência se situa na chegada de um horizonte de possibilidades, na refiguração.

De volta ao Brasil, Jusamara, que já havia cumprido com o tempo de afastamento para estudos na UFU, é contemplada pelo CNPq com um projeto de pesquisa inscrito para desenvolver-se no campo da educação musical na UFRGS.

Por meio de fontes documentais, produção bibliográfica e narrativa (auto)biográfica, Jusamara faz configurações de como foram seus dois primeiros anos no Brasil após a conclusão do doutorado feito na Alemanha:

Em 1995, já como doutora, fui contemplada com uma bolsa de pesquisa do CNPq na modalidade de Recém-Doutora, para realizar atividades na UFRGS, durante 24 meses [...]. Em maio de 1997 fiz o concurso público para professor efetivo na UFRGS, focado na área de sociologia da educação musical. Em agosto de 1997, iniciei minha carreira como docente e pesquisadora da UFRGS [...], atuando com as disciplinas do campo da sociologia da educação musical. (SOUZA, 2016, p. 9)

Como recém doutora, o CNPq concedeu-lhe uma bolsa para desenvolver a pesquisa, “O cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepção didática e exemplos práticos” (SOUZA, 2016, p. 9), bem como a possibilidade de registrar um grupo de pesquisa no CNPq. Foi então que, em março de 1996, criou o seu

grupo de pesquisa que vem coordenando há mais de vinte e três anos.

Como descrito também em seu memorial acadêmico, o grupo de pesquisa foi instituído como um espaço de formação “[...] no qual aprofundávamos os processos de análise pedagógica, metodológica e epistemológica de nossas práticas como professores [...]” (SOUZA, 2016, p. 30). De fato, o grupo de pesquisa tornou-se mais um espaço destinado aos encontros de professores da rede de Educação Básica, licenciandos e pós-graduandos em música da UFRGS. Essa foi, portanto, a pesquisa que a introduziu no cenário da educação musical brasileira como professora/pesquisadora e formadora de pesquisadores dentro de um campo implicado com a sociologia da educação musical e as teorias do cotidiano.

É evidente, na entrevista narrativa, o entusiasmo de Jusamara Souza com esse novo projeto de vida. Nele um aprender a apropriar-se dos saberes constitutivos em um conjunto de relações com os outros e consigo mesmo, lançando novos olhares sobre o vivido em contínuo processo de biografização com a pesquisa, na perspectiva da sociologia da educação musical. A constituição de um grupo de pesquisa e o de se tornar uma pesquisadora foi para ela fazer escolhas diante daquilo que acreditava e que poderia seguir continuamente ao longo de sua vida profissional.

Os desafios epistemológicos enfrentados por Jusamara Souza demandaram encontros e confrontos na negociação do *topoi* biográfico. De acordo com Delory-Momberger (2012, p. 535), “[...] ao confrontar relatos de si entre os *topoi* constrói-se sentidos de si e formas próprias, tematizando, organizando e agindo nele como lugares de reconhecimento e chaves de interpretação da experiência”. Jusamara recorre a um *topos* duplo: de um lado o *topos* socioindividual e do outro o *topos* coletivo. É na gestão do *topoi* biográfico que Jusamara Souza

encontra-se como observadora de si a partir da recepção de sua obra.

Compreendemos melhor esses desafios epistemológicos quando nos colocamos diante de sua narrativa: “[...] sobre os textos escritos, tenho pensando que essa recepção e crítica é algo que não temos no Brasil como se faz na Alemanha, por exemplo, onde os autores se referenciam uns aos outros discutindo a obra. Acho que falta praticarmos mais isso na nossa área [...]” (EN3, 2018, p. 17).

Essa é uma prática que pode ser exercida, também, com pesquisas dessa natureza – histórias de vida como obra – o que significa, na teoria do texto de Paul Ricoeur, uma proposta da análise hermenêutica, uma vez que, “[...] o que deve ser interpretado, num texto, é uma proposição de mundo, de um mundo tal como posso habitá-lo para nele projetar um de meus possíveis mais próximos [...]” (RICOEUR, 2008, p. 66)

Entendo com o autor que em toda obra tem-se o tempo refigurado. E é nesse encontro, entre obra e leitor, que existe um espaço privilegiado – horizontes – para fazer encontrar neles a sua relação com o campo da educação musical. A prefiguração e a configuração se atualizam no ato da refiguração, assim, a razão da existência da obra vem à tona.

A mediação operada pelo texto conduz o leitor à apropriação de uma “proposição de mundo”, decorrente do encontro face-a-face com “o mundo da obra”. Nas palavras de Ricoeur (2008, p. 63), “[...] esta proposição não se encontra atrás do texto, como uma espécie de intenção oculta, mas diante dele, como aquilo que a obra desvenda, descobre, revela. Por conseguinte, compreender é compreender-se diante do texto”. A capacidade de compreender não repousa sobre o texto em si e sua capacidade finita de compreender, mas o sujeito, ao expor-se ao texto recebe dele um *si* mais amplo, e sua compreensão se trata de “[...]

uma proposição de existência respondendo, da maneira mais apropriada possível, à proposição de mundo [...]” (RICOEUR, 2008, p. 68). O sujeito passa, portanto, a ser constituído pelo mundo da obra e suas possibilidades (SOUZA, 2018, p. 112).

Como alerta a narradora/pesquisadora: “[...] se tu leres um texto ou outro apenas, talvez dificulte a compreensão do todo, mas o que tu estás fazendo é ler o conjunto de uma obra, assim tu consegues ler na obra mais da pessoa no seu próprio texto [...]” (EN3, p. 21). Esse é, portanto, o horizonte de possibilidades que poderá ser preenchível mediante a obra de uma autora como Jusamara Souza que conta não como se faz, mas como fez para fertilizar teorias e metodologias em educação musical. Para ela, “[...] o autor é um tradutor de ideias, tradutor do mundo, do jeito como vejo a área e busco traduzir nos textos [...]” (EN3, 2018, p. 21).

Ao se referir a essa teoria da recepção literária, de uma bioteca, Delory-Momberger entende que isso faz parte de um “[...] conjunto das experiências e dos saberes biográficos, ou biografemas, do receptor”, da mesma forma que “[...] no ato da leitura, a construção do sentido é orientada e finalizada pelo horizonte de expectativa do leitor [...] na sua relação com os interesses de conhecimento que esse horizonte lhe oferece”. Dito de outro modo pela autora, “[...] eu me aposso prioritariamente dos biografemas (pessoais, sociais, históricos, culturais, imaginários) que podem ser integrados à minha própria construção biográfica, na medida em que respondem, aqui e agora, ao meu próprio mundo da vida [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 58-59)

É com essa visão que ampliamos compreensões de que a construção da história de vida profissional de Jusamara com a educação musical frente aos seus desafios epistemológicos é aguçada pelos biografemas. Logo, “[...] o objeto que construo está estreitamente ligado

ao sistema de interpretação constituído por minha bioteca pessoal e pela rede de biografemas que se encontram à minha disposição [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 59)

Compreendo, portanto, que é com esse sujeito que ocorre a valoração do caráter histórico de um campo investigativo formado por um sistema contextualizado por diversas biotecas e biografemas, inscrevendo pesquisadores num quadro de referências partilhadas, tornando disponível a soma de saberes experienciais no domínio biográfico e, para usar nossos termos, no domínio musicobiográfico.

Considerações finais

Ao aprender com Paul Ricoeur (ano, 2008, p. 63) que “[...] compreender é compreender-se diante do texto”, vejo-me diante da pesquisa realizada durante o pós-doutorado com a tarefa que não se encerra. Ao contrário, ergue-se do horizonte de possibilidades o percurso do reconhecimento de tamanha responsabilidade na formação de professores e pesquisadores no campo da educação musical. Na aventura desse diálogo (auto)biográfico, na construção de uma história de vida, a nossa história com a área também foi sendo refigurada.

A noção epistemológica de reconhecimento para Ricoeur (2006) é de identificação, de capacidade antropológica de si mesmo como um outro, chegando à noção de política. No percurso do reconhecimento está dado o potencial do agente transformador. Esse potencial é dado pela memória e pela promessa, exigindo esforço por existir e desejo de uma vida realizada, no meu caso, com campos investigativos da pesquisa (auto)biográfica e a educação musical. O sentido de uma vida científica carrega em si a abertura de um compromisso com “instituições justas”, como assinala Paul Ricoeur. O justo tem relação com a reciprocidade mútua: aquele que dá reconhece quem

o recebe, significando que viver em comunidades “científicas”, institucionalizadas exige o contínuo reconhecimento do outrem e de si mesmo com um outro.

Reconhecer-se como um outro dentro de uma área de conhecimento da qual faz parte pode fornecer condições de querer construir a sua história de vida nas “[...] significações do narrar de si/narrar do outro no diálogo (auto)biográfico de uma aventura epistemo-empírica” (ABRAHÃO, 2018, p. 38). É no reconhecimento mútuo de nossas histórias de vida implicadas com um campo investigativo que os horizontes de responsabilidades seguem no seu percurso.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A aventura do diálogo (auto)biográfico: narrativa de si/narrativa do outro como construção epistemo-empírica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; VILAS-BÔAS, Lúcia (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológico. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 25-49.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A Aventura (Auto)Biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ABREU, Delmary Vasconcelos. A construção da educação musical no Distrito Federal: histórias de vida na perspectiva epistêmico-metodológica. In: MIGNOT, Ana Chrystina; MORAES, Dislane Zerbinatti; MARTINS, Raimundo (org.). **Atos de Biografar**: narrativas digitais, história, literatura e artes na pesquisa (auto)biográfica. v. 2. São Paulo: Editora CRV, 2018. p. 313-335.

BASTIAN, Hans Gunther. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. **Revista Em Pauta**, Porto Alegre/RS. v. 11, nº 16/17. abr./nov., 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9379> Acessado em: 5 jul. 2019.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras

escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 2010.

BOZZETO, Adriana. **O professor particular de piano em Porto Alegre**: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional. 1999. 140f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

CUNHA, Eliza da Silva. **Compreender a Escola de Música como uma instituição**: um estudo de caso em Porto Alegre-RS. 2009. 190f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação** – Figuras do Indivíduo Projeto. Tradução e Revisão Científica Maria da Conceição Passeggi; João Gomes da Silva Neto; Luis Passeggi. 2. ed. Natal/RN, EDUFRRN, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. set./dez., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf> Acessado em: 05 jul. 2019.

DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme proses de formation**. Paris: L'Harmattan, 2000.

FERREIRA, Antonio Cezar. **Ser professor de gaita - ponto no projeto Fábrica de Gaiteiros**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado profissional em Música) Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

GONÇALVES, Lilian Neves. **Educação musical e socialidade**: um estudo em espaços de ensinar/aprender em Uberlândia-MG, nas décadas de 1940-1960. 2007. 240f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

KRAEMER, Rudolph. Dimensões e Funções do Conhecimento Pedagógico-Musical. **Revista Em Pauta**, Porto Alegre/RS. v. 11, n. 16/17, p. 48-73, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/>

[view/9378](#) Acessado em: 5 jul. 2019.

OLIVEIRA, Alda. Relatório da associação brasileira de educação musical gestão das primeiras diretorias - 1991-1995. **Revista da Abem**, Londrina/PR, n. 2, nov.,2014. Disponível em: <http://www.abemeduacacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/505>. Acesso em: 08 mai. 2018.

OLIVEIRA, Alda e SOUZA, Jusamara. Pós-graduação em Educação Musical (resultados preliminares). **Revista da Abem**, v. 4, n. 4, 1997. Disponível em: <http://abemeduacacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/486>. Acesso em: 05 jul. 2019.

OLIVEIRA, Alda. O perfil de um curso de doutorado em música: educação musical. **Revista Em Pauta**, Porto Alegre, n. 11, p. 5-19, nov. 1995.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, mai/ago, 2011. Disponível em: <http://revista-seletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8697/6351>. Acesso em: 05 jul. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 05 jul. 2019.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. A História da Educação Musical como campo científico: primeiros ecos de um processo de autonomização. In: MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga; ROCHA, Inês de Almeida. **Ecos e Memórias**: histórias de ensinamentos, aprendizagens e músicas. EDUFPI, 2019, p. 11-16.

PINEAU, Gaston. A tríplice aventura (auto)biográfica: a expressão, a socialização e a formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo I. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPURCS; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 139-158.

- PINEAU, Gaston. O Gaio saber do amor à vida. *In*: SOUZA, Elizeu, Clementino de e MIGNOT, Ana Chrystina (org). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro. Quartet: FAPERJ, 2009, p. 17-38.
- RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa** – o tempo narrado. Tomo 3. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2010.
- RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e Ideologias**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- RICOEUR, Paul. **Percorso do reconhecimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- SARAMAGO, José. Biografias. *In*: **O caderno de Saramago**, 22 de setembro de 2008, Disponível em: <http://caderno.josesaramago.org>. Acesso em: 12 out. de 2017.
- SOUZA, Jusamara. A história de vida de Jusamara Souza com a Educação Musical: desafios epistemológicos. Projeto de pesquisa pós-doutorado em Educação de Abreu, **Entrevista narrativa**, UFPel, 2018a.
- SOUZA, Jusamara. Música em Pessoa, Rádio da UFRGS, **Entrevista**, 2018b.
- SOUZA, Jusamara. **Memorial Acadêmico**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2016.
- SOUZA, Jusamara. **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música, 2000.
- SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da Sociologia para a pesquisa em Educação Musical. *In*: Encontro Anual da Abem, Londrina. **Anais do 5º Simpósio Paranaense de Educação Musical**, p. 11-39, 1996a.
- SOUZA, Jusamara. O cotidiano como perspectiva para a aula de música. **Fundamentos da Educação Musical**, v. 3, p. 61-74, 1996b.
- SOUZA, Jusamara. Aspectos metodológicos na formação didática do professor de instrumento. *In*: 3º Simpósio Paranaense de Educação Musical. **Anais**. Londrina/PR, p. 43-60, 1994.
- Recebido em: 14.10.2019
Revisado em: 20.03.2020
Aprovado em: 29.03.2020

Delmary Vasconcelos de Abreu é Doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestrado em Estudos de Linguagem pela UFMT. Professora nos cursos de Licenciatura em Música presencial e à distância e no Programa de Pós-graduação em Música em Contextos, da Universidade de Brasília. E-mail: delmaryabreu@gmail.com

INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA COMO PARTE DO LEGADO CIENTÍFICO DE BEATRIZ SILVA D'AMBROSIO

■ JOSÂNE GERALDA BARBOSA

<https://orcid.org/0000-0002-1958-4902>

Instituto Federal de Minas Gerais

■ CELI ESPASANDIN LOPES

<http://orcid.org/0000-0001-7409-2903>

Universidade Cruzeiro do Sul/Universidade Cidade de São Paulo

RESUMO

Neste artigo apresentamos um recorte dos estudos de uma tese de doutorado em que estamos construindo a biografia intelectual de Beatriz Silva D'Ambrosio. Considerando o método biográfico, especialmente os estudos de Clandinin e Connelly, Dominicé, Dosse, Ferrarotti, Finger e Nóvoa, Lani-Bayle, Passeggi e Clementino e Pujadas Muñoz, abordam-se aqui os assuntos que constituem parte do legado científico da biografada para a Educação Matemática brasileira: as discussões sobre a insubordinação criativa na prática do professor e do pesquisador. São apresentadas algumas narrativas que elucidam a insubordinação criativa na concepção de Beatriz como um conceito que sensibiliza os profissionais para entender o outro e o contexto em que está inserido, honrar o compromisso assumido no exercício das atividades diárias, mobilizar saberes de forma a proteger a integridade dos estudantes e dos espaços formativos, neutralizar os efeitos desumanizadores da autoridade burocrática.

Palavras chave: Beatriz Silva D'Ambrosio. Insubordinação criativa. Subversão responsável. Educação Matemática.

ABSTRACT

CREATIVE INSUBORDINATION AS PART OF BEATRIZ SILVA D'AMBROSIO'S SCIENTIFIC LEGACY

This paper presents a preliminary view resulting from a doctoral thesis aimed at assembling the intellectual biography of Beatriz Silva D'Ambrosio. Supported by the biographical method, especially in the studies of Clandinin and Connelly, Dominicé, Dosse, Ferrarotti, Finger and Nóvoa, Lani-Bayle, Passeggi and Clementino and Pujadas Muñoz, the text deals with the issues that constitute part of the sci-

entific legacy of that scholar for Brazilian mathematics education; specially discussions about creative insubordination in the practice of teachers and researchers. Creative insubordination is presented according to Beatriz's view, This concept describes the willingness of professionals to understand others and the context in which they are inserted, honor the commitment assumed while conducting their daily activities, mobilize knowledge in order to protect the integrity of students and training spaces, as well as neutralize the dehumanizing effects of bureaucratic authority.

Keywords: Beatriz Silva D'Ambrosio. Creative Insubordination. Responsible Subversion. Mathematical Education.

RESUMEN **INSUBORDINACIÓN CREATIVA COMO PARTE DEL LEGADO CIENTÍFICO DE BEATRIZ SILVA D'AMBROSIO**

En este artículo presentamos un recorte de los estudios de una tesis doctoral en la que estamos construyendo la biografía intelectual de Beatriz Silva D'Ambrosio. Apoyados en el método biográfico, especialmente en los estudios de Clandinin y Connelly, Dominicé, Dosse, Ferrarotti, Finger y Nóvoa, Lani-Bayle, Passeggi y Clementino y Pujadas Muñoz, tratamos aquí los temas que forman parte del legado científico de la biografía a la Educación Brasileña de Matemáticas: las discusiones sobre la insubordinación creativa en la práctica del profesor y el investigador. Se presentan algunas narrativas que elucidan la insubordinación creativa en la concepción de Beatriz como un concepto que lleva a los profesionales a entender al otro y al contexto en donde está inscrito, para honrar el compromiso asumido en el ejercicio de las actividades diarias, para movilizar el conocimiento con el fin de proteger la integridad de los estudiantes y los espacios de formativos y a neutralizar los efectos deshumanizadores de la autoridad burocrática.

Palabras clave: Beatriz Silva D'Ambrosio. Insubordinación Creativa. Subversión responsable. Educación Matemática.

Introdução

Neste artigo expomos parte de um estudo biográfico, em que tomamos o indivíduo em sua singularidade e usamos as narrativas de outras pessoas que, tendo convivido com o biografado, narram experiências que nos permitem reconstruir sua trajetória – neste caso, o percurso profissional de uma professora pesquisadora –,

para evidenciar suas contribuições para o desenvolvimento de uma área de conhecimento. Assim, assumimos na pesquisa o método biográfico, que se refere às histórias da vida, às reconstruções biográficas através de relatos, de narrativas de outras pessoas e de outras fontes complementares (PUJADAS MUÑOZ, 1992).

Apresentaremos um recorte dos estudos de uma tese de doutorado em que estamos construindo a biografia intelectual de Beatriz Silva D'Ambrosio, carinhosamente chamada de Bia, apelido que muito a agradava e, por isso, optamos por nos referir a ela dessa forma.

Filha de Maria José Silva D'Ambrosio e de Ubiratan D'Ambrosio, Bia nasceu em 26 de janeiro de 1960, na cidade de São Paulo. Iniciou a vida escolar nos Estados Unidos, onde viveu dos 3 aos 13 anos de idade. Retornando ao Brasil, concluiu o último ano do Ensino Fundamental no Colégio Progresso e cursou o Ensino Médio no Colégio Pio XII, ambos em Campinas, no interior de São Paulo. Fez licenciatura em Matemática na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e, nos dois últimos anos da graduação, também trabalhou no Centro de Educação - Orientação, Treinamento e Pesquisa (CeEduc), com crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Com essa primeira experiência docente, sentiu a necessidade de se aperfeiçoar na arte de ensinar Matemática. Visualizando essa possibilidade na área da Educação Matemática, não encontrou nenhum curso de pós-graduação no Brasil, o que a levou de volta aos Estados Unidos, onde cursou mestrado e doutorado na Indiana University Bloomington, de 1981 a 1987.

Deixemos que Bia lhes conte um pouco sobre essa etapa de sua vida:

Minha formação, como educadora matemática, começou com o curso de Matemática na Unicamp. Logo dei aula numa escola para crianças que tinham dificuldades de aprendizagem, e era uma escola que oferecia acompanhamento das crianças, além da escola. Nessa escola, os pais procuravam esse serviço de acompanhamento, para que a gente tentasse recuperar crianças que estavam indo mal na escola. E aí eu comecei a me interessar muito pelos motivos pelos quais as crianças iam mal na escola e achei que eu poderia ajudar muito mais se eu tivesse mais formação. Então eu fui atrás de fazer um mestrado na época, uma pós-graduação, e

não existia no Brasil, a Educação Matemática. [...] Foi em 80 que eu saí, para fazer mais um pouco de formação, me especializar em problemas de aprendizagem. Na minha cabeça era isso que eu ia fazer. Aí eu cheguei aos Estados Unidos, escolhi um programa e comecei a fazer essa formação de pós-graduação e conhecer a área de Educação Matemática que aqui no Brasil ainda não se constituía como uma área de formação [não era ainda] não existia o curso de pós-graduação, não existiam revistas. Era o começo no Brasil, nos Estados Unidos já estava bem estabelecido. Então eu fui com a intenção de fazer mestrado e acabei ficando e fazendo o doutorado mesmo de vez, direto e conhecendo o mundo da pesquisa da Educação Matemática. (BRIÃO, 2015, p. 2)¹

Retornando ao Brasil no segundo semestre de 1987, Bia lecionou na UNICAMP e na PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), instituições em que trabalhou na criação do primeiro curso noturno da UNICAMP, uma licenciatura em Matemática, e do primeiro curso de pós-graduação em Educação Matemática na PUC-SP.

Em 1989, regressou aos Estados Unidos, onde concentrou a maior parte de sua trajetória profissional, e trabalhou em quatro universidades norte-americanas: Indiana University (Bloomington, de 1981 a 1987), Purdue University Indianapolis (de 1994 a 2005), University of Delaware (de 1989 a 1992), University of Georgia (de 1992 a 1994) e Miami University (de 2005 a 2015). Em 2013, esteve no Brasil, quando trabalhou como professora visitante na Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP).

Mas, em setembro de 2015, faleceu nos Estados Unidos, vítima de um aneurisma cerebral. Após 37 anos de efetivo exercício em sala de aula, sendo 28 deles após a conclusão do doutorado, desenvolveu diversos trabalhos

¹ Entrevista concedida a Gabriela Felix Brião, no XIV Congresso Interamericano de Educação Matemática (CIAEM), ocorrido no início de maio de 2015, na cidade de Tuxtla Gutierrez, no México.

e pesquisas que deixaram grandes contribuições para as comunidades científicas brasileira e americana.

O método biográfico

Esta é uma pesquisa qualitativa, apoiada nas premissas do método biográfico, que, proveniente do campo da Sociologia, desde 1918 tem buscado seu espaço, inicialmente implementado nos estudos de Thomas e Znaniecki, da Escola de Chicago, que pesquisaram camponeses poloneses (LANI-BAYLE, 2008). Aparece como aporte epistemológico e metodológico opositor às práticas positivistas que imperavam nas pesquisas científicas pautadas na objetividade e na nomotetia. Possibilita uma abordagem qualitativa, com menor ênfase pragmática e maior valor científico atribuído à subjetividade dos sujeitos envolvidos nas pesquisas realizadas (DOMINICÉ, 2014; FERRAROTTI, 2014a; FERRAROTTI, 2014b).

A opção pelo método biográfico reside em sua possibilidade de sugerir e ilustrar melhor as informações, não apenas por utilizar-se da narrativa do sujeito biográfico – no caso desta pesquisa, narrativas escritas por Bia ao longo de sua vida –, mas também porque pode ser complementado pelas declarações das pessoas que constituem o ambiente social imediato, ao fornecerem novos fatos, relevantes para uma melhor compreensão do sujeito biografado.

Consideramos então as narrativas escritas por Bia e as narrativas escritas e orais de pessoas que dialogaram com ela durante seus processos de construção de conhecimentos, pautando-nos em Clandinin e Connelly (2011), que recomendam a pesquisa narrativa como forma de lembrar, construir, reconstruir e analisar fenômenos narrativos.

Ferrarotti (2014b) apresenta como essência fundamental a subjetividade e a antinomo-

tetia, entendidas como a aceitação e a significação do sujeito historicamente constituído pelas relações sociais a que está exposto e gerador de materiais autobiográficos a serem valorizados no ato de biografização. Trata-se de um método cuja ênfase não envolve a quantificação, a experimentação, a objetivação e a comprovação ou refutação de hipóteses. Diferentemente, sua preocupação central é o processo pelo qual as pessoas se formam, as principais interferências nessa formação e a forma como elas compreendem e dão significado ao contexto em que vivem.

Por esta natureza, sua validade científica é constantemente contestada por pesquisadores que sustentam suas pesquisas em pilares mais tradicionais ou clássicos. E, recentemente, alguns pesquisadores, vêm modificando o método, ao utilizá-lo em suas investigações, não epistemologicamente, mas em suas técnicas de coleta, análise e apresentação dos dados, para que este novo método se adapte às condições impostas pela cientificidade positivista. Isso tem lhe conferido um empobrecimento heurístico considerável, pois tende a perder a sua essência criativa. Preocupações excessivas de pesquisadores e cientistas com a pragmatização dos procedimentos, a valorização da objetividade, a quantificação de fatos e situações e a generalização tendem a tornar as biografias documentos monótonos, pobres de significação e vida, caracterizando-se apenas como uma justaposição de personagens, fatos, acontecimentos e informações, apresentados de forma fragmentada e coisificada.

A biografia transforma-se frequentemente num relatório de acontecimentos, numa verdadeira ficha sociológica coisificadora. Vai-se ao ponto de voltar a escrever na terceira pessoa e num tom burocrático – *sine ira nec studio*, dizia M. Weber –, não a história de uma existência e uma existência humana, mas o seu esqueleto objetivado. (FERRAROTTI, 2014b, p. 39)

Alguns trabalhos, como o de Franco Ferrarotti, em 1950, na Itália; o de Oscar Lewis, em 1961, no México; e o de Daniel Bertaux, em 1960, na França, começaram a retomar a essência do método biográfico, que consiste em compreender, por meio das histórias de vida, os sentidos que os atores sociais dão aos seus próprios atos. Entretanto, foi somente a partir dos anos de 1980 que ele foi amplamente utilizado e ganhou sua legitimidade nos diversos campos das ciências sociais (LANI-BAYLE, 2008).

Analogamente, uma bifurcação existente no método biográfico é apresentada por Passeggi e Souza (2017, p. 11), que denominam de “epistemologia do sul” e “epistemologia do norte”. A primeira é vinculada a “um modo narrativo de pensar”, cuja ênfase está centrada na construção histórica, na consideração ao literário e ao circunstancial e, ainda, conduz o autor/narrador por um caminho de conscientização, resistência e emancipação. A “epistemologia do norte” é associada a “um modo pragmático”, de caráter hegemônico, colonial, dogmático e excludente, cuja ênfase se centra no lógico, no objetivo e no científico.

No Brasil, o método biográfico ganhou visibilidade e começou a ser utilizado a partir dos anos 2000, quando as pesquisas se voltavam para as histórias de vida ou para os memoriais autobiográficos. O ano de 2004 marcou a realização do primeiro Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), um espaço privilegiado para sistematizar as pesquisas (auto)biográficas, refletir e avançar nas demarcações teórica, metodológica e epistemológica do método, sobretudo para o campo da Educação. O número de pesquisadores e estudantes que compartilham os resultados de suas pesquisas e dialogam sobre os possíveis avanços no campo (auto)biográfico tem apresentado significativo aumento desde sua primeira edição.

Essa busca por uma hermenêutica própria, que envolva novas formas de compreender, conceber, produzir e analisar as fontes (auto)biográficas, nos conduz à necessidade de demarcar o método biográfico no campo da Educação. Um método que se apresenta com caráter “subjetivo, interpretativo, qualitativo e alheio aos esquemas de hipótese-verificação da perspectiva positivista” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 12).

Assim, o trabalho de biografia a ser desenvolvido na pesquisa que subsidia este artigo estará vinculado a um modo narrativo de pensar, libertado das abordagens tradicionais, propondo-se ao desafio de produzir uma biografia que apresente o legado teórico e metodológico da biografada, compreendendo seus processos formativos e o contexto em que viveu.

Além disso, consideraremos a construção da biografia numa perspectiva não historicista, em que há ruptura com a concepção de história como sucessão diacrônica ou temporal, cronológica. Propomos a encontrar, portanto, as “convergências que emergem tematicamente nas histórias de vida singulares, dentro de um determinado horizonte histórico” (FERRAROTTI, 2014a, p. 51). Assim, a biografia a ser construída considerará os temas científicos abordados por Bia ao longo de sua trajetória profissional.

Finalmente, admitiremos o conceito da biografia intelectual, definido por Dosse (2015), ao produzir a biografia de Paul Ricoeur. Ela é assumida como o estudo da vida de escritores, filósofos e “homens de letras” em geral, entendidos como pessoas que “se deixam ler por suas publicações, não por seu cotidiano” (DOSSE, 2015, p. 361). Com isso, abordaremos o legado científico de Beatriz Silva D’Ambrosio, focalizando apenas a sua produção científica e profissional, sem nos atermos à sua vida familiar ou pessoal. Da mesma forma, participarão

da pesquisa, como colaboradores, pessoas ligadas à vida profissional de Bia, ao seu campo intelectual.

A investigação tem se sustentado nas narrativas (auto)biográficas contadas por pesquisadores, alunos e professores de Bia, além da sua produção bibliográfica, por vezes individual e por vezes em coautoria. Portanto, trata-se de uma biografia intelectual polifônica, entendida como uma construção da autora, dos colaboradores e da própria biografada, que nos fala por meio de sua produção científica. A biografia desloca-se de “uma busca exclusivamente centrada num indivíduo para uma busca plural” (DOSSE, 2015, p. 376).

Seguindo na contramão do método biográfico tradicional, que prioriza os materiais biográficos secundários, compostos por fotografia, laudos, livros, diários, correspondência, em detrimento dos chamados materiais biográficos primários, que são as narrativas autobiográficas, esta pesquisa prima pela subjetividade presente na narrativa de cada um de seus colaboradores. São narrativas, orais e escritas, solicitadas a diversos professores e pesquisadores que se envolveram profissionalmente com Bia. Como ela lecionou e desenvolveu pesquisas tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, estão sendo convidados a reportar as narrativas profissionais brasileiros e norte-americanos. Os brasileiros, por meio de relatos orais ou escritos; e os americanos, por relatos escritos.

As narrativas constituirão, portanto, artefatos de grande valor heurístico nesta jornada, fundamentais ao propósito de desvelar a educadora Beatriz Silva D'Ambrosio e suas contribuições para as comunidades científicas. São documentos inéditos, de riqueza incomensurável, produzidos especificamente para a pesquisa proposta, registros inexistentes em outros documentos. Dada a liberdade que uma narrativa (auto)biográfica apresenta,

neles pode ser lida parte da história dos colaboradores e da biografada – momentos, personagens, contextos e circunstâncias das quais apenas eles se recordam e aos quais provavelmente atribuem a maior importância.

Assim, além das recorrências nas narrativas, também serão consideradas as singularidades pontuadas por cada colaborador. Fatos ocasionais lembrados indicam as especificidades vivenciadas por cada um deles com Bia, em momentos muito específicos de suas vidas, aos quais atribuíram maior significado, a ponto de serem lembrados. Portanto, procuraremos construir, por meio de vários olhares e mãos, a biografia intelectual polifônica desta educadora que constatamos tão querida por todos com quem conviveu.

Ademais, sobre a natureza das narrativas (auto)biográficas, admitimos a hermenêutica da interação que se faz presente no relacionamento entre pesquisador e colaborador, por meio de memorização e reconstituição de fatos, personagens e acontecimentos do passado, que tangenciaram a trajetória profissional de Bia. Essas lembranças surgem no ato de narrar, são contadas e ponderadas pela ótica do presente e ressignificadas pelas experiências vivenciadas pelo colaborador até o momento da narrativa. Elas tendem a propiciar a reflexividade e a atribuição de sentido ao vivido pelos que narram; contam suas histórias; explicam as circunstâncias, o contexto, as atitudes e os personagens; e depois refletem sobre o relato produzido, gerando novos conhecimentos, além de promoverem a aproximação entre o pesquisador e o biografado e entre o pesquisador e os colaboradores.

Ao final da pesquisa esperamos ter conhecido e analisado os diversos temas estudados por Bia, concretizando, assim, a sua biografia intelectual. Do mesmo modo que Dosse (2015), sabemos que jamais concluiremos esta tarefa, não importa o número de fontes que consiga-

mos reunir. Sempre haverá pessoas, temas e materiais não lidos, não ouvidos ou não sabidos. Entretanto, neste processo de ouvir os diversos narradores e suas histórias, ler a produção bibliográfica de Bia e refletir sobre ela, vamos desvelando essa educadora. Ambas, autora e biografada, que nunca se viram ou se falaram, vão se conhecendo gradualmente, dia após dia, e então se dará a produção da biografia, escrita por uma pesquisadora, sob a ótica de tantos outros.

Como se trata de uma pesquisa em andamento, neste artigo abordaremos um dos assuntos que acreditamos constituir parte do legado científico de Bia para a Educação Matemática brasileira: as discussões sobre a insubordinação criativa na prática do professor e do pesquisador.

Insubordinação criativa

São recentes, no contexto da Educação Matemática brasileira, as pesquisas que se propõem a identificar, refletir, significar e contextualizar a insubordinação criativa presente no ambiente escolar. Celi (segunda autora deste artigo) e Bia foram as primeiras pesquisadoras a utilizar este conceito, associado ao de subversão responsável, como sinônimos, na prática tanto de professores quanto de pesquisadores.

Ao estudar o comportamento desviante presente nas estruturas sociais burocráticas, em 1963, Robert King Merton apresentou algumas ideias, no campo da Sociologia, que se aproximam do conceito de insubordinação criativa. Na área da Nutrição, em 1967, surgiu outro conceito similar, chamado “desvio positivo”. Com significado também semelhante, a subversão responsável apareceu no campo da Enfermagem, em pesquisa realizada por Hutchinson. Mas foi no final da década de 1970 e no início de 1980, no campo da Etnografia, que nasceu o conceito nomeado “insubordinação

criativa”, quando Crowson e Morris analisaram atitudes insubordinadas de 16 diretores de escolas da cidade de Chicago.

Na área da Educação, em 1992, Keedy e, em 1995, Haynes e Licata realizaram pesquisas similares, também envolvendo diretores de escolas. E, no campo da Educação Matemática, a pesquisadora norte-americana Rochelle Gutiérrez, em 2013, foi a primeira a utilizar o conceito na área de Educação Matemática, ao discutir ações de professores de Matemática quando resistem a políticas e diretrizes burocráticas, em um contexto que envolve questões sobre racismo, classe e linguagem. Ela estudou como alguns professores dessa área assumem riscos em seus contextos de trabalho para defender alunos historicamente marginalizados.

Celi e Bia começaram a dialogar com o conceito em janeiro de 2014, quando escreveram o primeiro artigo publicado no *Boletim de Educação Matemática (Bolema)* em abril de 2015 (D’AMBROSIO; LOPES, 2015a). Ao discutirem as ações de insubordinação criativa, estabeleceram conexões com a perspectiva freiriana e consideraram que ser subversivamente responsável requer assumir-se como ser inconcluso e ter consciência sobre quando, como e por que agir contra procedimentos ou diretrizes estabelecidas no âmbito profissional.

É tomar a curiosidade como alicerce da produção de conhecimento e fazer de seu inacabamento um permanente movimento de busca. Nesse artigo elas fazem à comunidade de educadores matemáticos (professores e pesquisadores) um convite para debater as ideias de insubordinação criativa em suas produções.

A partir daí, elas deram início à Coleção Insubordinação Criativa na Editora Mercado de Letras: redigiram o primeiro volume e convidaram pesquisadores para produzirem capítulos para o segundo volume, nos quais evidenciassem relações de suas produções científicas

com a insubordinação criativa. Ao mesmo tempo, convidaram professores pesquisadores a redigirem capítulos para um terceiro volume, no qual discutiríamos suas práticas pedagógicas diante do conceito.

Apesar da dificuldade para separar a produção científica de Bia e de Celi sobre o conceito de insubordinação criativa, por ter a produção sido escrita pelas duas em sua quase totalidade, concentraremos nossa atenção na repercussão da produção de Bia na comunidade científica brasileira. Após o seu falecimento, Celi e outros profissionais com quem Bia trabalhou seguem investigando e divulgando o conceito entre os pesquisadores brasileiros.

Alguns educadores matemáticos brasileiros, colombianos e americanos se uniram para criar uma conferência internacional sobre a insubordinação criativa em educação matemática (International Conference on Creative Insubordination in Mathematics Education – ICOCIME). A primeira edição ocorreu em 2017, em São Paulo, na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e a segunda, em 2019, na Universidade de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis. Ambos os eventos demarcaram um local privilegiado de diálogo e de muito aprendizado. Professores e pesquisadores de diferentes países e instituições participaram com pesquisas que dialogavam com o conceito de insubordinação criativa, socializaram suas investigações, inquietações e contribuíram para o crescimento do conceito e o fortalecimento de suas raízes: compromisso com a justiça social e com a formação do sujeito crítico e ético.

O ICOCIME 1 contou com apresentação de pôsteres, palestras, mesas-redondas e *workshops*. Ainda, foram constituídos grupos de discussão para abordar as abrangências e as implicações da insubordinação criativa: Insubordinação Criativa em pesquisas em Educação Matemática, Insubordinação Criativa nas

práticas pedagógicas, Insubordinação Criativa na aprendizagem matemática, Insubordinação Criativa no currículo de Matemática e Insubordinação Criativa na avaliação de Matemática. Não foram produzidos anais do evento, mas as produções foram publicadas em uma edição temática da revista *REnCiMa*.

No ICOCIME 2, foram apresentados pôsteres, comunicações científicas; houve rodas de conversa, minicursos, palestras e mesas-redondas. Para esse evento foram produzidos anais, e os autores foram incentivados a expandir seus textos e submetê-los à edição temática do *International Journal for Research in Mathematics Education (RIPEM)*.

As discussões iniciadas por Bia em relação à Insubordinação Criativa ecoaram fortemente nesses espaços. O conceito vem sendo amplamente utilizado pela comunidade de educadores matemáticos, seja em suas atividades docentes, seja em suas produções científicas.

Nas edições do ICOCIME, houve momentos de homenagem à professora pesquisadora. À época do primeiro ICOCIME, compôs-se uma mesa com um dos professores de Bia, da UNICAMP, o professor Sergio Lorenzato; uma de suas alunas, também da UNICAMP, a professora Regina Célia Grando; um pesquisador que fez pós-doutorado com Bia nos Estados Unidos, o professor Vicente Marafioti Garnica; e as filhas dela, Gabriela e Rafaela. Em suas falas, percebeu-se o quanto Bia foi especial e marcante na vida daqueles com quem conviveu. Ponderaram a sua dedicação, a confiança que depositava em seus alunos, a sua capacidade de problematizar, encorajar e empoderar as pessoas. Ressaltaram a sua grande humildade, pois ela nunca se apegou a seus títulos. Isso não era importante, e ela não aceitava ser considerada por seu título. Gostava de ser chamada simplesmente por Bia e ensinou suas filhas que o mais importante, a parte mais linda da vida, era ajudar as outras pessoas.

Também nesse primeiro ICOCIME, as suas filhas, Gabriela e Rafaela, fizeram uma apresentação, em que ressaltaram algumas provocações que aprenderam com a mãe e que são facilmente encontradas nos textos dela².

A primeira observação é que a habilidade especial de apresentar excelentes ideias todo mundo tem. Todo mundo nasce com essa habilidade natural, e a segunda coisa é a coragem de agir nessas ideias. Então, com essas duas coisas você pode conseguir ter uma confiança criativa e agir com essa confiança criativa. Nossos pensamentos e opiniões se baseiam no tempo em que passamos aqui no Brasil. Cada uma de nós ficou um ano estudando, no Ensino Médio, em escolas privadas em Tatuí, eu, e em Rio Claro, a Gabi. O resto da nossa experiência educacional tem sido em escolas públicas e particulares nos Estados Unidos, e estudando educação a nível universitário. Nossas curiosidades sobre o sistema educativo foram adotadas por nossa mãe que acreditava que independentemente de limitações do governo a insubordinação criativa na sala de aula iria beneficiar o aluno por toda a vida. Temos aí uma foto de uma sala de aula onde os meninos estão bem aborrecidos. No Brasil, em matemática, existem muitas regras: “não levante a sua mão em sala de aula”, “não questione os seus professores”, “faça o que te dizem, quando te mandem e do jeito que o professor disse”. Minha mãe não acreditava nessa ideologia. Seu foco principal, no trabalho dela, foi que havia sempre uma outra maneira de resolver o mesmo problema e que as regras foram feitas para serem quebradas. Quando se trabalha em sala de aula a Bia encorajaria: “Eu amo a sua ideia!”, ela falava para os seus alunos. “Diga-me porque que ela funciona?”. Nestes momentos, quando os alunos encontram a sua própria maneira de resolver os problemas difíceis. Ela habilitava os alunos, tornando-os animados para aprender Matemática e ansiosos por aprender mais. Bia deu autonomia aos alunos. Ela queria que eles sentissem que estavam no comando e assim fazia com que os alunos com quem trabalhou comessem a amar de matemática. Não havia regras para Bia. Que-

brando as regras, dizia ela, é o que nos faz crescer e aprender verdadeiramente. Esta ideia é o centro da insubordinação criativa. Essencialmente, ela leva-nos a quebrar as normas e agitar um pouco as coisas. Mas ser criativamente insubordinado é difícil e como vamos saber, por onde começar? Vamos primeiro olhar para as salas de aula e a maneira em que operam atualmente. A tradição diz que as crianças odeiam matemática, mas são obrigadas a estudar pensando apenas em se sair bem no Enem. Bia não teria aceitado a ideia de que não é importante que as crianças gostem de Matemática, enquanto aprendem matemática. É nosso trabalho, enquanto professores, entregar o material para os alunos de forma que eles sejam receptivos ao material, para que eles realmente entendam, para que sejam receptivos eles devem desfrutar o conteúdo. Então, se isso significa que nós devemos disfarçar a matemática em formas de jogos, deixem eles jogarem os jogos. Se isso significa explorar e criar, deixem que eles explorem e criem. Por outro lado, se um aluno quer resolver os problemas de um livro, então deixe-o resolver. As crianças não são feitas para odiar a matemática. Como você pode odiar algo que não compreende? Eles simplesmente não gostam de Matemática porque todas as experiências que tiveram com a Matemática têm sido negativas. A maioria das crianças odeiam a Matemática porque eles odeiam a repetição e eles odeiam se sentir frustrados. Também porque na escola os professores sempre os empurram para passar para o próximo nível antes que eles estejam prontos. Quando fazem isso o estudante começa a falhar e assim a sua confiança na Matemática é destruída. Você não pode mudar as experiências passadas por eles, mas você pode fazer boas e novas experiências. Estamos tão acostumados a fazer as coisas como elas sempre foram feitas que esquecemos que cada criança aprende de uma forma diferente. Palestras durante as aulas e fazendo exercícios de livros não são suficientes para todos os alunos. Para os que odeiam Matemática estamos ensinando-os a odiá-la. Mas, estudos quase sempre garantem que esses estudantes irão pior em Matemática do que aqueles que gostam de Matemática, alterando o nosso foco para ajudar cada aluno, orientando-os de uma forma que eles são re-

² Palestra apresentada no evento, com ajuda de recurso audiovisual.

ceptivos e que gostam. Então poderemos ver melhorias vastas no desenvolvimento da criança. Bia acreditava que um professor nunca deve ser um palestrante, mas um facilitador e guia que apresente apoio para cada criança através da sua própria exploração da Matemática. Alunos da Bia, frequentemente, cresceram frustrados com sua resposta às suas perguntas, porque os alunos sempre perguntavam: “Isso é certo? Isso funciona?” E ela respondia: “Não tenho certeza, porque você não me diz? Mostre-me o que você fez, me explique porque você acha que é certo ou não está certo?” Ao fazer isto, cada estudante tornou-se o seu professor. As perguntas mostraram falta de confiança em si mesmos. Mas fazendo-os responder as suas próprias perguntas, empurrou-os para crescer em sua confiança na Matemática e lentamente a começar a gostar mais de Matemática. E se o aluno estava errado? Bem, então durante a explicação do seu trabalho a Bia salientava a eles que não fazia sentido e com isso os empurrava pensar mais sobre seus próprios processos matemáticos. Os alunos ficavam frustrados com suas perguntas à Bia, pois seu silêncio em dar respostas e dizer se eles estavam certos ou errados, porque eles não estavam habituados a isso na sala de aula. Eles foram acostumados a ter uma resposta correta e para a professora passar dizendo: “Ah, bom trabalho!” No entanto Bia utilizou essa técnica muito simples para ser criativamente insubordinada: fez perguntas em vez de dar respostas. Ela agia como guia para que os alunos descobrissem coisas sozinhos, ajudando-os a criar uma base sólida de compreensão verdadeira. Bia valorizava a liberdade em sala de aula para cada criança explorar, descobrir, aprender e sentir-se como um mini gênio. Todo problema tem mais de um caminho certo para chegar a resposta, especialmente na Matemática. Não deve ter uma solução determinada pela professora. Deixe-me te fazer uma pergunta: De quantas maneiras você pode fazer o número oito? Pense nisso por um segundo. $1 + 7$, $2 + 6$, $3 + 5$ e $4 + 4$ e também $10 - 2$, $12 - 4$, todos eles fazem o 8. Mas é só isso? Não! $2 \times 2 + 4 \times 1$ também funciona. As possibilidades são ilimitadas! Deixar as crianças a explorar permite que elas se sintam como gênios, lhes permitem aprender a amar a Matemática e lhes permite colaborar as ideias com os outros. Nos Estados

Unidos fazemos esses tipos de exercícios todos os dias com as crianças na esperança de ampliar a sua visão de Matemática e empurrando-os para explorar. Colocando uma questão sem uma resposta pré-determinada ou sem uma solução específica que você está procurando é uma maneira de ser criativamente subordinado. Minha mãe, minha irmã e eu entendemos que ao seguir os passos de Bia e usando insubordinação criativa na sala de aula é realmente difícil. Mas nós estamos dando a vocês quatro exemplos de como fazer isso. Deixe os alunos perguntarem qualquer coisa e torne-os seus próprios professores. Dar aos alunos uma voz na sala de aula. Deixe os alunos explorarem o que deixe eles curiosos. Solte-se da ideia de que deve haver uma única resposta para cada problema. Em outras palavras, o primeiro passo de ser criativamente insubordinado é aceitando, permitindo e até mesmo incentivando a criatividade dos seus alunos. Abrindo mão da ideia de que não há uma maneira certa de fazer alguma coisa e dar aos seus alunos uma voz em sala de aula. Ao fazer isso você começou o processo de modificação de suas práticas para ser criativo, para ser diferente e para ser interessante para os alunos. Aqui estão algumas outras coisas que são importantes para se lembrarem na sala de aula e que são importantes a considerar em ser criativamente insubordinado. Primeiro, ouça para compreender e não para responder. Esta é uma prática recomendada quando consideramos que aprendemos as necessidades dos outros, não só na Matemática. Dê a cada aluno uma voz e uma chance de dizer o que ele sabe, antes de repreendê-lo pelo que ele não sabe. É nosso trabalho, como educadores, aprender de nossos alunos. Construindo relações estáveis e desconfiança com eles vai mudar tudo para você e para eles. Quando a Gabi estudava aqui no Brasil ela notou um forte contraste presente na sala de aula para professores que tinham fortes relações com os seus alunos contra aqueles que não tinham. Quando um professor que respeitava-nos entrava na sala de aula, todo mundo ria e brincava. E nos momentos que ele dizia: “E aí, vamos aprender alguma coisa?” A sala crescia em silêncio e ele ensinava facilmente. Criando uma relação com os nossos alunos, cria confiança e cria um espaço para cada estudante se sentir seguro para fazer per-

guntas e aprender. Deixe-os sentirem-se seguros, confiantes e com suporte assim eles vão querer trabalhar e aprender. Então, o que isso significa para nós? O que é a grande figura? Temos que preparar nossos alunos para o mundo real. Parece haver divisões claras entre os sujeitos do Ensino Fundamental e os da pós-graduação. No mundo real, na aplicação da vida, todos os materiais diferentes que estudo na escola interagem se relacionam entre si. Quando um elemento está ausente há uma falta de desenvolvimento em tudo. A criança e o aluno holístico é onde devemos concentrar e é o futuro da educação nos Estados Unidos e aqui no Brasil, independente da política educacional. Muitas vezes encontramos alunos em sala de aula que são capazes de memorizar fatos, a fim de reproduzir respostas que são todas iguais, mas quando são pedidos para aplicarem os mesmos conceitos para um problema do mundo real eles são incapazes de fazê-lo, afirmando que eles nunca realmente aprenderam isso. Gastamos horas para certificarmos de que nossos alunos sabem 5×8 e 7×9 , mas quando perguntam quantos biscoitos devemos comprar para uma festa que queremos que cada criança tenha quatro biscoitos e existiam 22 crianças na sala de aula, elas tornam-se incapazes de calcular. Crianças, como adultos, não gostam de fazer as coisas quando não veem um propósito nelas. Quando perdemos a ligação entre a Matemática e o mundo real os alunos pensam em Matemática como um conceito obsoleto, abstrato, que não tem sentido para elas e então eles não gostam. Ligando-a ao mundo real, ao mundo deles, nós criamos uma conexão entre eles e a Matemática e os conceitos não parecem tão abstratos. Na educação interdisciplinar, fundada em valores de justiça social e pedagógica, devem se entrelaçar ao material escolar com aplicação no mundo real. Então aqui eu tenho uma foto de uma criança, de um desenho que uma criança fez, que é feito da cabeça dela, das experiências que ela tinha. Mas, embaixo, esses risquinhos, é uma foto dos pássaros em um livro de Matemática, em que o aluno aprende a contar. Depois desse estudo viu a estudante começou a desenhar os pássaros assim³. Ela perdeu o conceito

de criatividade, porque ela estava aprendendo com materiais que não eram criativos. Este é um gráfico que mostra os resultados dos estudos de vários pesquisadores que já fizeram estes mesmos estudos por várias vezes, nos Estados Unidos e no mundo inteiro. Eu queria mostrar para vocês que o resultado é sempre igual. Por exemplo, em 1968, o George Lent e Bem Jamen fizeram um estudo sobre criatividade com crianças de 5 anos. Fizeram uma série de perguntas, que agora nos Estados Unidos eles usam para testar as crianças. E 98% dos alunos com 5 anos tinha os elementos de ser criativo. Mas com o tempo eles foram crescendo, foi um estudo longitudinal, mas com 10 anos já baixou para 30% e logo com 31 anos, mais ou menos, cai para 2%. Então, por que que está baixando a criatividade com o tempo? O objetivo é que os professores precisam intervir, de forma insubordinadamente, para impedir esta tendência descendente de criatividade nos estudantes. Precisamos, pois nem sempre os pais vão intervir. Então, é trabalho dos professores fazerem isso. Então, como fazemos isso? Há um número de maneiras de fazer isso na sala de aula. A maneira favorita de Bia, a nossa mãe, era fazer isso com os alunos do Ensino Fundamental através da literatura. Uma criança, ao ler um livro, chama a sua atenção. É fácil encontrar livros infantis sobre qualquer assunto. Aqui estão alguns bons livros sobre a Matemática. Eu já usei vários desses livros e temos muito mais também. Eu não sei se todos têm tradução em português, mas hoje deve ter. E tem alguns deles, que não são tecnicamente livros de Matemática, mas é sobre o menino que, quando ele estava dormindo, uma estante que estava no quarto caiu em cima dele e fez ele bem fininho, pequenininho. Então ele ficou em duas dimensões, praticamente. Então, na história, os pais dobram ele e mandam ele para a Califórnia, porque ele não pode entrar no avião, porque ele não consegue sentar na cadeira. Então é uma história que, se eu fosse ensinar, numa aula de Matemática para 3.º ano do Ensino Fundamental, eu já usaria esse livro para ensinar as dimensões. Então, esses são alguns exemplos. Mas, por que é tão importante conec-

apenas como risquinhos. A criança passa a desenhar o pássaro com muito menos detalhes, procurando aproximar-se do desenho do livro ou influenciada por ele.

3 A foto inicial mostra um pássaro desenhado com os detalhes observados pela criança. Abaixo, exhibe a figura que consta no livro, o desenho de pássaros

tar a sala de aula ao mundo real do aluno? O que nos faz acreditar que os nossos alunos não podem ser os indivíduos que avancem a nossa sociedade? Quando pensamos sobre os avanços na humanidade: os direitos humanos, a diplomacia, o debate pacífico, como limpar a água e o ar, mudanças ambientais, descobertas farmacêuticas, ciências e computação, tecnologia, nós devemos fornecer a oportunidade para eles. O que separa um especialista de um estudante? Como podemos guiar os alunos para novos níveis de talento? Todos os filósofos, cientistas, matemáticos, diplomatas e descobridores começaram como alunos. E essa é a mentalidade que todos os professores devem ter dos seus alunos. É por isso que temos nos Estados Unidos um movimento progressivo acontecendo agora, onde os estudantes são convidados a resolver problemas do mundo real, problemas que mesmo adultos especialistas podem não ser capazes de responder ainda. Por exemplo, esses são de vários níveis, também você não vai perguntar isso para uma criança de cinco anos, mas com o tempo você vai chegando a esse ponto. Sentando em uma mesa por seis horas seguidas nos ajudam a aprender, então podíamos fazer uma pesquisa, os alunos poderiam fazer uma pesquisa desta, criar todos os padrões e o que se precisava saber e podiam fazer a sua própria pesquisa na sala de aula. Como podemos fornecer mais água limpa para as pessoas do mundo? Como podemos conectar ideias e comunicação ao redor do mundo? Como podemos criar casas mais ecológicas e com custos mais eficientes para mais pessoas? Como podemos mudar um país de terceiro mundo para um país de primeiro mundo? Como podemos ensinar as famílias a serem fisicamente mais responsáveis? É possível termos uma saúde universal com alta qualidade e a baixo custo? Quanto anos temos ainda na terra antes de destruímos todos os ecossistemas? Quais são as nossas alternativas? Quando os estudantes são convidados a responder os problemas do mundo real não há nenhuma resposta certa ou errada que o professor tenha predeterminado. O professor espera que os alunos descubram as ferramentas e habilidades que precisam para desenvolver suas ideias e que o aluno colabore e pesquise para encontrar uma solução. Ver o que eles aprendem em sala de aula, aplicado ao

mundo real, anima os alunos, tornando-os desejosos de aprender mais e ajuda-os no caminho de amar, não apenas a Matemática, mas também a aprendizagem em geral. A escola não é um lugar para aprender o que nós adultos já sabemos, mas um lugar onde os alunos aprendem as habilidades necessárias para descobrir o desconhecido. Muito obrigada. (Gabriela e Rafaela, narrativa oral, ICOCIME 1, 2017)

No encerramento do segundo ICOCIME, do mesmo modo houve um momento de homenagem a Bia. Celi elaborou um texto com o objetivo de destacar e justificar algumas características pessoais:

Bondade
Elegância
Amor
Ternura
Respeito
Inteligência
Zelo

A todo momento nós falamos aqui de Beatriz Silva D'Ambrosio. Criar um acróstico, assim nomeado na língua portuguesa, com as primeiras letras do nome dela fica relativamente fácil, devido às inúmeras qualidades de Beatriz. A bondade era sua principal característica, uma característica que conduzia a constantes práticas de solidariedade, fraternidade e compaixão. Sua elegância não se restringia à aparência física, mas se fazia presente no convívio humano, tanto na vida pessoal quanto profissional. Havia sempre uma forma delicada de comunicar uma ideia, de fazer uma comunicação, de provocar uma reflexão, oralmente ou textualmente. Beatriz, sempre de forma constante, expressou seu amor pela vida e pelo ser humano. Sua sensibilidade em perceber o sofrimento, a angústia e a dificuldade de quem estivesse ao seu lado era excepcional. Suas expressões eram meigas em seu contato com as crianças e com seus estudantes. Havia sempre ternura em suas ações educativas, que logicamente não se restringia apenas a sua sala de aula. Quem convivía mais próximo dela sabia que o seu olhar e o seu sorriso manifestavam seu carinho, sem precisar expressar qualquer palavra. O respeito à vida humana e à natureza marcava seu coti-

diano. Adorava admirar paisagens, lindas flores, lindas aves e se encantava com as cores e as suas formas de vida. Na casa em que vivia era um grande vidro que tinha na sala e ela gostava de sentar à mesa e olhar a paisagem e o quintal era aberto. Então tinha raposa, tinha os veadinhos e ela admirava os pássaros. Tinha um pica-pau que sempre ficava lá e ela dizia assim: “se um dia eu sair dessa casa, eu vou sentir muita falta disso. É o que eu mais gosto nessa casa”. Sua inteligência era vivaz e criativa. Sua capacidade de estabelecer relações e provocar a reflexão do outro contribuiu para o desenvolvimento de muitas pessoas, tanto seus alunos, amigos e familiares. Tinha uma habilidade ímpar de problematizar uma situação e também de encontrar diversas soluções para o mesmo problema. Beatriz era sempre muito preocupada com o próximo. Tinha uma atenção especial a qualquer pessoa que lhe solicitasse ajuda. O zelo com a família, os amigos e seus alunos era excepcional. Nossa querida Beatriz, simplesmente Bia, nos deixou em um momento de vida de muita maturidade, tranquilidade, serenidade e muita alegria. Eu tive o privilégio de estar muito próxima a ela em seus últimos meses de vida aqui na Terra. E afirmo a vocês que ela estava muito feliz. Viajamos muito, fomos a Seattle, ao Alasca, a Portland, à Itália e à Grécia. Nosso relacionamento profissional nos permitiu vivenciar uma amizade muito bonita. Nos descobrimos com várias afinidades. Nossas ideias se complementavam nas atividades de escrita dos nossos textos. Trocávamos ideias apaixonantes com a insubordinação criativa. Sua luz permanecerá sobre nós, como pudemos vivenciar aqui estes dias. Ela deixou um legado de ensinamentos, de ideias e de provocações, que irão estimular a elaboração de novos estudos, como vimos aqui acontecendo. Essa educadora matemática especial, que deixa para as crianças e professores pesquisadores um exemplo de que para aprender, ensinar e pesquisar é preciso ética, respeito, solidariedade, compaixão e sensibilidade. Agradeço a Deus por ter me concedido o privilégio de conviver com Bia e a cada um de vocês por compartilhar do mesmo carinho que nos fez estar presentes neste evento e nos agraciou com essa presença. (LOPES, narrativa oral, ICOCIME 2, 2019)

Dialogando com colaboradores e bia

Fica evidente nas falas de Celi, das filhas e de tantos outros profissionais que conviveram com Bia que a insubordinação criativa não constava apenas nos seus textos e nos seus discursos. A insubordinação criativa estava presente em sua prática como professora e como pesquisadora, na sua vida e na essência de suas atitudes. Bia preocupava-se muito com o aprendizado das crianças e com a formação delas como cidadãos críticos, éticos e responsáveis pela melhoria da sociedade em que vivem. Nesta seção trataremos, também, um pouco da produção bibliográfica de Bia acerca da insubordinação criativa⁴.

O conceito de insubordinação criativa é particularmente apropriado a esta educadora, pois atende às suas crenças e à esperança de construção de uma sociedade mais justa e digna para todos, em que a escola e a Educação Matemática priorizem a formação de cidadãos capazes de visualizar e construir esta sociedade. Isso vai exigir do professor postura reflexiva sobre si e sobre o contexto em que está inserido; atenção para identificar situações que se contrapõem aos princípios éticos, morais e de justiça social; criatividade e ousadia para tomar decisões não contempladas em regras preestabelecidas. Por isso Bia preocupava-se com a formação desses professores:

Nós preparamos professores que não têm voz e seguem sem crítica às regras, sem considerar se são boas ou se levarão ao bem das crianças. Preparamos líderes educacionais para defender políticas e documentos, em vez de defender seus professores e as crianças em seus sistemas. Esperamos que os professores sigam cegamente as políticas, sem se preocupar com o impacto de seus atos de ensinar sobre as crian-

⁴ A produção bibliográfica de Beatriz sobre insubordinação criativa é apresentada, com mais detalhes, no texto que se encontra nos anais do ICOCIME 2. Disponível em: <http://icocime.com/index.php/en/>.

ças, nem com o impacto de seus ensinamentos no quadro maior de contribuição para uma geração inspirada a trabalhar em direção a uma nova ordem mundial. (D'AMBROSIO, 2014, p. 5, tradução nossa)

Apresenta ainda algumas considerações sobre o que entende ser a função da escola e dos professores. Há equívocos evidenciados por Bia que nos levam a significativas reflexões:

Alguns podem argumentar que valores, ética, moral e solidariedade são ensinados em casa e não são da conta das escolas. Eu discordo. Não está correto ensinar amor e respeito em casa e viver em uma sala de aula de racismo e intolerância na escola. Não está correto saber que você pode ser o que quer que seja em casa, mas aprender na escola que nunca alcançará seus sonhos, já que todos os sistemas estão prontos para você nunca deixar as faixas mais baixas da escola e para que seus sonhos e aspirações possam ser silenciados e esmagados. O alinhamento das experiências de uma criança para garantir que ela atinja todo o seu potencial tem que estar em vigor em todos os aspectos da nossa sociedade – incluindo as experiências na escola. Na sala de aula de matemática não estamos lidando com soluções criativas de problemas, nem com valores. Em vez disso, estamos focados em fornecer um currículo nacional – o mesmo currículo que está em vigor há quase 200 anos. (D'AMBROSIO, 2014, p. 4-5, tradução nossa)

A preocupação com a formação plena das crianças é muito presente nos textos e nas atitudes de Bia. Ela não acreditava que a escola devesse se ocupar apenas do conhecimento científico e escolarizado, proporcionando uma formação fragmentada. Defendia uma educação plena, crítica e libertadora. Para ela o sucesso em Matemática toma, como eixos centrais no fazer matemático, a problematização, a escuta aos estudantes e o incentivo e o desenvolvimento de sua criatividade. Por isso admitia que a insubordinação criativa tem um papel muito importante na postura e nas

tomadas de decisão de professores e de gestores escolares, possibilitando-lhes ajudar os seus alunos a se tornarem cidadãos não conformados e não submissos a regras e a códigos que violem a dignidade humana.

Ademais, seguindo as publicações de Bia e os relatos de profissionais que com ela trabalharam, a pesquisa em Educação Matemática também apresenta indícios de insubordinação criativa e pode se beneficiar muito deste conceito. Segundo Bia, a insubordinação criativa de pesquisadores ocorre quando esses rompem com posições metodológicas rígidas, contraproducentes, burocráticas ou incoerentes.

Quando criam novas alternativas, afastam-se dos tradicionais critérios de excelência, consideram novos e apropriados critérios para avaliar o trabalho de seus pares e repensam sua posição de pesquisadores. Quando abandonam qualquer possibilidade de sentir-se como as fontes de todo o conhecimento, enquanto produzem ou supervisionam atividades de pesquisa. (D'AMBROSIO; LOPES, 2015b, p. 255, tradução nossa)

O rigor deve considerar o compromisso de gerar avanços nas pesquisas, de atender às diferentes visões sobre uma mesma realidade ou contexto e, sobretudo, de ter o participante ou colaborador da pesquisa como coautor na produção do conhecimento.

Atitudes insubordinadas criativamente requerem reflexão sobre as próprias ações e contextos, rupturas com o que está posto e superação dos paradigmas previamente determinados e das trajetórias metodológicas já percorridas. Para isso, professores e pesquisadores precisam desenvolver a autonomia como um processo contínuo de descobertas e transformações da própria prática educativa e investigativa. Igualmente necessária é a criatividade, entendida como a capacidade humana de inovar e estabelecer algo novo. É importante direcioná-la para ações positivas, em prol do bem-estar humano, de forma a

não comprometer a ética e o respeito ao outro (D'AMBROSIO; LOPES, 2015).

Pesquisadores e professores são encorajados a ser coerentes com suas crenças e práticas profissionais e, ao mesmo tempo, respeitar as práticas de seus pares, suas opções teóricas e metodológicas, apresentando respeitosa e criticamente construtivas qualitativamente para a área da Educação Matemática. Bia alerta que é preciso ter sensibilidade para entender o outro e o contexto em que está inserido, honrar o compromisso assumido no exercício das atividades diárias, mobilizar saberes de forma a proteger a integridade dos estudantes e dos espaços formativos, neutralizar os efeitos desumanizadores da autoridade burocrática.

E, finalmente, fica muito clara a importância significativa dada ao outro, quer seja ele estudante, colega, professor, pesquisador, não importa. Devemos ouvi-lo, conhecê-lo e entendê-lo, para que possamos atender aos seus anseios, compreender seus processos, ajudá-lo a superar seus medos e insuficiências. Em suma, acolhê-lo e complementá-lo naquilo que lhe falta ou que nos é solicitado.

Referências

- BRIÃO, Gabriela Felix. Entrevista: conversa com a educadora matemática Beatriz D'Ambrosio: uma construtivista radical. **e-Mosaicos** – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Rio de Janeiro, RJ, v. 4, n. 7, p. 2-13, jun. 2015.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. ILEEL/UFU, Uberlândia: EDUFU, 2011.
- D'AMBROSIO, Beatriz Silva. **Living contradictions**: Negotiating practices as mathematics teacher educators. *In*: Annual Meeting of the Association of Mathematics Teacher Educators, 2014. Disponível em: <http://amte.net/sites/default/files/living-contradictions-dambrosio-amte-2014.pdf> Acesso em: 12 jun. 2019.
- D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. **Trajetórias profissionais de educadoras matemáticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. (Coleção Insubordinação Criativa).
- D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, SP, v. 29, n. 51, abr. 2015a. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/issue/view/986> Acessado em: 15 set. 2019.
- D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. Sowing new and rare seeds in Mathematics Education. *In*: D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. **Creative Insubordination in Brazilian Mathematics Education Research**, Raleigh, NC: Lulu Press, 2015b. p. 253-259.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In*: NOVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução: Maria Nóvoa. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 77-90.
- DOSSE, François. **O desafio biográfico**: escrever uma vida. Tradução: Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: EDUSP, 2015.
- FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**. O método biográfico nas ciências sociais. Tradução: Carlos Eduardo Galvão, Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2014a.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NOVOA, Antônio; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução: Maria Nóvoa. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014b. p. 29-56.
- First International Conference on Creative Insubordination in Mathematics Education – **ICOCIME 1**. Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

LANI-BAYLE, Martine. Histórias de vida: transmissão intergeracional e formação. In: PASSEGGI, M. C. **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 297-316.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6 - 26, 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/56>
Acessado em: 15 set. 2019.

PUJADAS MUÑOZ, Joan Josep. **El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales**. La Rioja: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), 1992.

The Second International Conference on Creative Insubordination in Mathematics Education – **ICOCIME 2**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2019.

Enviado em: 20.10.2019

Aprovado em: 21.03.2020

Josâne Geralda Barbosa é doutoranda em Ensino de Ciências e Matemática, na Universidade Cruzeiro do Sul. Trabalha no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) - *campus* Ouro Preto, como Técnica em Assuntos Educacionais. Membro do grupo de pesquisa Educação, Trabalho e Sociedade, vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – *Campus* Ouro Preto. E-mail: josane.barbosa@ifmg.edu.br.

Celi Espasandin Lopes é doutora em Educação. Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática e Estatística (CEPEME). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Estatística e Matemática (GEPEEM) e do grupo Práticas Pedagógicas na Educação Básica (PRAPEB). E-mail: celi.espasandin.lopes@gmail.com.

ANA MARIA EUGÊNIO DA SILVA: UMA QUILOMBOLA QUE VENCEU O CÂNCER ESCREVENDO E DANÇANDO COM SÃO GONÇALO

■ FERNANDA IELPO DA CUNHA

<http://orcid.org/0000-0002-4429-5555>

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

■ ANA MARIA EUGÊNIO DA SILVA

<http://orcid.org/0000-0002-6121-7882>

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

JOSÉ GERARDO VASCONCELOS

<http://orcid.org/0000-0003-0559-2642>

Universidade Federal do Ceará

RESUMO

O processo da descoberta do câncer de mama, os impactos, as angústias, o medo e ainda a discriminação foram os assuntos percorridos nesta pesquisa. A autobiografia de uma mulher negra quilombola revela os caminhos percorridos para o tratamento realizado através do Sistema Único de Saúde e a importância da sua autobiografia e espiritualidade na superação de sua enfermidade. O estudo chama a atenção para a importância do recorte étnico-racial frente às políticas públicas de saúde destinadas à população negra, especialmente à mulher quilombola, cujas singularidades e particularidades não são compreendidas nem respeitadas por grande parte dos profissionais de saúde, o que repercute na fragmentação de ações pontuais se comparadas àquelas destinadas a mulheres brancas. A metodologia é exploratório-descritiva, com revisão de literatura e análise autobiográfica da autora em questão. Os resultados revelam o quanto foram importantes a autobiografia e a dimensão da espiritualidade para a autora, resignificando a sua vida positivamente e fazendo-lhe protagonista de sua história.

Palavras-chave: Autobiografia. Câncer de mama. Dança de São Gonçalo. Espiritualidade.

ABSTRACT **ANA MARIA EUGÊNIO DA SILVA: A QUILOMBOLA THAT OVERCAME CANCER WRITING AND DANCING WITH SÃO GONÇALO**

The process of breast cancer discovery, impacts, anguishes, fear and even discrimination were the topics discussed in this research. The autobiography of a quilombola black woman reveals the paths taken for treatment through the Unified Health System and the importance of her autobiography and spirituality in overcoming her illness. The study draws attention to the importance of the ethno-racial approach to public health policies aimed at the black population, especially the quilombola women, whose singularities and particularities are not understood or respected by most health professionals, which impacts on fragmentation of specific actions compared to those aimed at white women. The methodology is exploratory and descriptive, with literature review and autobiographical analysis of the author in question. The results reveal how important were the autobiography and the dimension of spirituality for the author, positively resignifying her life and making her protagonist of her history.

Keywords: Autobiography. Breast cancer. São Gonçalo Dance. Spirituality.

RESUMEN **ANA MARIA EUGÊNIO DA SILVA: UNA QUILOMBOLA QUE VENCÍÓ AL CÁNCER ESCRIBIENDO Y BAILANDO CON SAN GONZALO**

Este estudio trata de temas relacionados al proceso de descubrimiento del cáncer de mama, los impactos de esa enfermedad, las angustias, el miedo y la discriminación hacia ella. La autobiografía de una mujer negra quilombola revela los caminos recorridos hacia el tratamiento realizado a través del Sistema Único de Salud y la relevancia de su autobiografía y espiritualidad en la superación de su enfermedad. El estudio pone de relieve la importancia del ámbito étnico-racial ante las políticas públicas de salud destinadas a la población negra, sobre todo la mujer quilombola, cuyas singularidades e idiosincrasias no son comprendidas ni respetadas por muchos de los profesionales de salud, lo que resulta en la fragmentación de acciones puntuales si se comparan con las acciones destinadas a las mujeres blancas. La metodología es exploratorio-descriptiva, con revisión de literatura y análisis autobiográfico de la autora en cuestión. Los resultados indican la importancia que tuvieron la autobiografía

y la dimensión de la espiritualidad para la autora, resignificando su vida positivamente y convirtiéndola en protagonista de su historia.

Palabras clave: Autobiografía. Câncer de mama. Baile de São Gonçalo. Espiritualidad.

Introdução

Ela se chama Ana Eugênio, belíssimo nome, carregado de luta e resistência. Ana, “aquela que é benéfica, que tem compaixão”; Eugênia, “aquela que é bem nascida ou aquela que tem origem nobre”, conforme consta no *site Significado do Nome*. Assim, a personagem aqui tratada carrega no nome a resistência, cujas raízes possuem ancestralidade africana de uma mulher forte, disposta a resistir e a lutar até o fim. Essas características se destacam como elementos-chave da autobiografia e das narrativas escritas por essa mulher, que chorou ao saber do seu diagnóstico de câncer de mama, mas renasceu depois das lágrimas, encontrando uma forma de superação, resiliência e fé na escrita de seus relatos autobiográficos e na dança de São Gonçalo.

[...] fico a pensar nos sujeitos acometidos pelo câncer que não sabem ler, escrever, pois não tiveram oportunidade de estudar, assim como eu tive. Penso que estes devem sofrer ainda mais com o impacto da doença. Por isso, a escrita foi uma das maneiras de desabafo e também de enfrentamento e superação do câncer de mama. (SILVA, 2018, p. 17)

A autobiografia, nesse sentido, é utilizada como um mecanismo de autodefesa emocional que possibilita ir ao encontro das memórias e reminiscências mais profundas de sua existência, lugar secreto e introspectivo do seu refúgio interior, descobrindo a si mesma, seus medos, traumas, dores, alegrias e força motriz, força esta capaz de escrever, de registrar fragmentos de sua história, de sua árvore genealógica e dos ensinamentos de seus ancestrais.

A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa, como virada significativa, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências. (SOUZA, 2007, p. 141)

O método autobiográfico utilizado por Ana Eugênio permite, portanto, fazer uma análise de sua história de vida, das vivências e experiências reveladas pela escrita, suas poesias, a dança de São Gonçalo, sua cultura, revelando-se como um ser não isolado, mas que está no mundo, que pensa, emociona-se, luta, tem desejos e busca transformar a si e a seu entorno, o mundo.

O fazer biográfico é importante porque com ele percebemos a trajetória de mulheres e homens como sujeitos da história, vemos como os documentos representam os indivíduos e como esses são representados por suas escrituras e pelas escritas dos outros, o biografado com um todo, do indivíduo ao coletivo (ALMEIDA, 2018, p. 49)

Cabe ressaltar que o ato de narrar e descrever sua própria autobiografia deixa para a ciência e a pesquisa os caminhos de aproximação com a realidade vivida pelas mulheres quilombolas, com fundamento em: crenças, valores, relação com a terra e o território, dimensão do sobrenatural revelada pelos ensinamentos dos seus ancestrais, tradição da dança de São Gonçalo e sua relação com a espiritualidade, na busca da cura e resgate de sua saúde, ampliando o debate do câncer de mama a partir das especificidades de uma mu-

lher de origem quilombola ainda pouco exploradas e debatidas nos espaços acadêmicos e da pesquisa.

Este método abre caminhos para contestar a cientificidade positivista que tanto discriminou os registros históricos das populações tradicionais. Nesse modelo, tais sujeitos sociais tiveram sua oralidade silenciada, foram meros espectadores de suas histórias e vivências, resultando na superficialidade e não originalidade de suas verdadeiras histórias. Daí a importância de colocar as populações étnicas como protagonistas de sua própria história, fazendo com que transponham para o mundo a essência de suas memórias e narrativas autobiográficas, o seu potencial criativo.

É fato notório na história das ciências humanas a influência exercida pelos métodos experimentais desenvolvidos no âmbito das ciências físicas e biológicas, sobre as formas com que cada uma se conduziu para investigar os fenômenos sociais que lhes dizem respeito. Entretanto, o que foi a princípio um verdadeiro fascínio – pois servir-se de tais métodos era a condição para se ter o reconhecimento como disciplina científica – veio a se tornar com o tempo uma verdadeira tirania [...]. Não se trata aqui de reconstituir essa história, mas de lembrar que este é um dos principais pontos que dão origem às insatisfações que vão surgindo no interior de cada uma dessas disciplinas e ensejam um movimento de rupturas e mudanças que se iniciou nas primeiras décadas do século passado e não cessou de se desenvolver até os dias de hoje. Tais mudanças dizem respeito não somente à busca de novos métodos de investigação, mas, sobretudo, a um modo novo de conceber a própria ciência. Ou seja, ao abrir mão dos métodos experimentais e seus correlatos, que traduziam a ambição de se constituir em cada campo uma ciência racional e objetiva, capaz de dar conta da tarefa de descobrir as regularidades que ocorrem na natureza e as leis que regem tais fenômenos, estava-se na verdade abdicando de um conceito de ciência em favor de outro. (BUENO, 2002, p. 13-14)

A autora supracitada afirma ainda a relevância de irmos ao encontro de novos métodos científicos, capazes de extrair a subjetividade de sujeitos sociais que durante tanto tempo foram esquecidos e até relegados nas ciências. Enfatiza que é preciso compreendermos os aspectos subjetivos dos sujeitos sociais, a oralidade, situando-os também como sujeitos de suas histórias. “[...] A subjetividade passa a se constituir, assim, na ideia nuclear, vale dizer, no próprio conceito articulador das novas formulações teóricas e das propostas que realimentam a área a partir dessa viragem” (BUENO, 2002, p. 13).

Assim, é preciso que os sujeitos sociais narrem suas histórias de dentro de suas entranhas, colocando-se como protagonistas de suas reminiscências, rompendo com a objetividade imposta pelo modelo de neutralidade e objetividade, que não representa as comunidades tradicionais quilombolas, por exemplo. “[...] da contestação do positivismo que emergem as possibilidades de um novo paradigma compreensivo. Temos que perceber a alteração do real produzida pelas ações concretas dos atores sociais [...]” (SOUZA, 2007, p. 140).

Dito isso, Ana Eugênio, com plena consciência e lucidez, mostra a relevância da autobiografia, uma maneira que encontrou de se afirmar no mundo como mulher negra quilombola, colocando-se como protagonista de sua própria história, assim como trazendo para o debate acadêmico caminhos para se aproximar da realidade e historicidade dessa população, da qual pouco se sabe ou da qual o que se sabe é sob a percepção do homem branco ocidental, que negou a cultura dos povos africanos e suas diásporas no mundo, considerando-os selvagens, primitivos e não civilizados e/ou situando-os como representantes de uma cultura pagã e de “menor valor”.

Logo, esse olhar hoje não representa em sua legitimidade a verdadeira história e cul-

tura africana e de seus afrodescendentes (DOMINGOS, 2017). Aqui é a autora narrando e se revelando para o mundo através da escrita, colocando-se como sujeito de sua própria história, como protagonista de seu enredo, de sua vida, da memória latente mergulhada na profundidade da imensidão da sua essência feminina, no interior e esconderijo de sua alma, trazendo para a pesquisa e a ciência uma autobiografia a partir de suas entranhas, da sua gênese, como afirma:

Os relatos aqui trabalhados foram elaborados a partir de minha vivência. Neste momento, assumo-me enquanto sujeito de minha própria história, trazendo nesta escrita as dimensões científica, ético-política e poética. Compartilhando, assim, minhas vivências tendo ciência de que a escrita tem sido uma das formas de enfrentamento e superação do câncer de mama. (SILVA, 2018, p. 16)

Assim, este artigo se preocupou especialmente em dar visibilidade à autobiografia de Ana Eugênio, por situar questões relevantes para o cunho acadêmico, cuja relevância da pesquisa autobiográfica traz um debate capaz de revelar, a partir de sua própria escrita, sua história de vida, sem a presença de um pesquisador e de técnicas que intimidassem ou trouxessem constrangimento. A metodologia adotada segue a abordagem qualitativa, visto que se aproxima mais das crenças, valores, costumes e vivências dos sujeitos sociais, considerando a sua essência humana, os aspectos biopsicossociais, que podem ser apreendidos em seu cotidiano, nas vivências e na própria explicação do senso comum (MINAYO, 2004).

A importância deste estudo biográfico revela-se na metodologia exploratório-descritiva com a revisão da literatura e análise bibliográfica com recorte da autobiografia de Ana Eugênio e de sua obra intitulada *Enfrentamento e superação do câncer de mama: narrativa autobiográfica de uma mulher negra quilombola*,

apresentada à Universidade Estadual do Ceará (UECE) para a obtenção do título de graduação em Serviço Social no ano de 2018.

Nesse sentido, a fim de ampliar as discussões acima suscitadas, elegemos as categorias: autobiografia e câncer de mama, atreladas à dança de São Gonçalo e à espiritualidade, cuja compreensão é de fundamental importância para o entendimento da trajetória de vida da autora, dos meios encontrados por ela para amenizar o seu sofrimento e dos processos de cura com base nos ensinamentos de seus ancestrais somados aos da medicina convencional.

A autobiografia e o câncer: um olhar para as especificidades e singularidades das mulheres quilombolas

Descobrir um diagnóstico de câncer não é algo fácil, até porque a maioria das pessoas já tem em mente sua própria sentença de morte, algo semelhante, segundo a autora: “[...] [a]o cantar do galo fora de hora e [a]o canto melancólico da acauã, que anuncia que algo sinistro vai ocorrer [...]” (SILVA, 2018, p. 17). Esse sentimento foi, sem sombra de dúvidas, o primeiro vivenciado pela autora ao receber a notícia da confirmação da tão temida doença, encontrando na sua autobiografia uma maneira de narrar sua experiência com o câncer de mama, como uma forma de desabafo, um refúgio no seu mundo interior mais profundo, um alívio para sua dor.

Toda essa luta que vivenciei e que ainda vivencio faz-me refletir que, ao longo dos meus 45 anos, sempre tive que lutar, nada foi fácil, sobretudo quando soube do diagnóstico. Ao relatar, vejo o quanto é relevante o ato de ler e escrever, sobretudo no momento da descoberta da doença, em que a fala, a voz falhava e o choro tomou conta de mim, mas, ao mesmo

tempo, as lágrimas lavavam todos os medos, as incertezas que havia dentro de mim. (SILVA, 2018, p. 17)

A autobiografia utilizada pela autora instiga não somente o debate sobre o câncer, que tem ceifado milhares de mulheres, mas a ampliação de um olhar com o recorte étnico-racial, dado que as mulheres negras, as afrodescendentes e as quilombolas têm especificidades que as deixam mais vulneráveis a alguns tipos de cânceres mais agressivos, como o triplo negativo¹, somadas às dificuldades ora enfrentadas no Sistema Único de Saúde (SUS) e na própria atenção primária, que se organiza por meio das equipes de saúde de família, o que poderá agravar e acelerar o processo de evolução da doença.

De acordo com o INCA (Instituto Nacional de Câncer), o câncer de mama é o tipo de câncer que mais acomete as mulheres em todo o mundo. 'O câncer é o nome dado a um conjunto de mais de 100 doenças que têm em comum o crescimento desordenado (maligno) de células que invadem os tecidos e órgãos, podendo espalhar-se (metástase) para outras regiões do corpo'. O câncer de mama acomete uma ou as duas mamas e, por vezes, as axilas, manifestando-se no início como um nódulo. Esse tipo de câncer é mais comum em mulheres acima de 35 anos e, embora possua um bom prognóstico quando identificado no início, é considerado um problema de saúde pública. (INCA, 2014 apud ROCHA; ALMEIDA; RIBEIRO, 2013, p. 7)

Considerando a realidade acima exposta, o que se percebe nessa política e serviços primários é toda uma fragilidade de ações sistematizadas, principalmente para as mulheres que residem no campo, muitas vezes distantes dos espaços de saúde e com pouco acesso às informações se comparadas às mulheres brancas da zona urbana, que têm um atendimento

mais amplo e próximo delas, tendo as mulheres do campo, especificamente as quilombolas, que se adequar ao agendamento do Programa de Saúde Local (Programa Saúde da Família – PSF), mostrando que, embora a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN) assegure a ampliação do acesso ao atendimento básico, na prática deixa uma grande lacuna entre o que preconiza a lei e sua efetivação. Tudo isso afeta nitidamente a realidade das comunidades quilombolas, como enfatiza Silva (2018, p. 41):

No município de Quixadá, existem diversas equipes de saúde da família para atender à população urbana e rural. No distrito de Dom Maurício, onde moro, tem um posto de saúde que atende à população do Quilombo e adjacências. Consta no calendário da equipe de saúde da família o atendimento dentro do Quilombo Veiga uma vez por mês, mas, quando se aproximava o dia de atendimento, ocorriam imprevistos e era remarcado para o mês seguinte. Para que tivesse agenda de atendimento, houve muitas reivindicações por meio de abaixo-assinado, denúncias e mobilizações por parte das famílias quilombolas. Para conseguir uma consulta no posto de saúde que está há 3km do Sítio Veiga, era preciso sair de casa à noite com o intuito de assegurar uma ficha, pois eram somente 16 fichas distribuídas para todos que buscavam atendimento. Diversas vezes conseguiam a ficha, mas a equipe médica não comparecia. Os motivos eram muitos e sempre os mesmos: ausência de gasolina, pneu furado ou careca, a estrada estava ruim, dentre outros.

É notório, portanto, que equidade foge muito da realidade cotidiana dessas mulheres, cujas longas filas de espera, atendimentos pontuais e ações fragmentadas ferem nitidamente o direito delas de transitar em pé de igualdade com os demais sujeitos sociais, além de tirarem a sua autonomia sobre a escolha de suas demandas, da garantia de um entendimento particularizado de suas especificidades e singularidades, do conhecimento de suas realidades locais e da dimensão do

1 "O câncer chamado triplo negativo é duas vezes mais comum em mulheres negras. É um tipo mais agressivo, de difícil identificação, que tem mais facilidade de se espalhar pelo corpo" (CORREIO NAGÔ, 201-, p. 1).

território, das condições socioeconômicas e habitacionais, sendo, na maioria das vezes, invisibilizadas e/ou ignoradas pelas equipes de saúde.

[...] O princípio da igualdade sempre foi descrito nas Constituições brasileiras desde a época imperial como a ação de se tratar de forma igual os iguais e de forma desuniforme os desiguais, no sentido de alcançar a equidade. Cabe, então, refletir até que ponto a implantação de políticas e programas do SUS pode ser observada como gesto qualificado para a promoção de ações e serviços que estabeleçam o direito de as comunidades escolherem os atendimentos de suas prioridades frente às necessidades, tornando-os protagonistas. (VIEIRA; MONTEIRO, 2013, p. 611)

Ampliando suas críticas sobre os aspectos anteriormente mencionados, Ana Eugênio avalia a própria incoerência que envolve as campanhas pontuais e fragmentadas, como o Outubro Rosa². Tais ações, apesar de chamarem a atenção para a importância da realização da prevenção do câncer e de exames específicos, a exemplo da mamografia e da ultrassonografia, na prática esses serviços tornam-se morosos, sendo, mais uma vez, preciso aguardar nas filas de espera a marcação, o que acarreta supostamente em um diagnóstico tardio, podendo ocasionar, inclusive, a mortalidade dessas mulheres.

[...] os debates e informações deveriam ser pautados com mais frequência pelos profissionais da saúde, de modo que essas informações de prevenção e acesso ao tratamento de câncer atinjam toda a população do campo e cidade, respeitando suas singularidades. É comum e visto como normal que estas informações (palestras, roda de conversa) não cheguem aos povos do campo, das águas e das florestas, em particular aos remanescentes de quilombolas, visto que estes tendem a morar em espaços

2 “O Outubro Rosa é um movimento internacional que visa à conscientização sobre a importância de um diagnóstico precoce e da prevenção contra o câncer de mama” (SANTOS, 201-, p. 1).

mais afastados e em péssimas condições sociais, econômicas, políticas e culturais. (SILVA, 2018, p. 39)

Assim, muitas mulheres, sem acesso a esses serviços e informações em tempo hábil pelas equipes de saúde, acabam sendo vítimas de seus tabus em torno do câncer, ficando enclausuradas em seus medos ao referir-se à doença ou lidarem com ela, criando, em seus imaginários psicológicos, ideias de que não se deve falar da enfermidade para não atrair para si “aquela doença”³, “bater três vezes na madeira”⁴ e “Ave-Maria três vezes”⁵. Presas a esses tabus, elas desconhecem seus próprios corpos, não recebem serviços adequados de prevenção, tratamento e diagnóstico, não sabem ou não têm familiaridade com o autoexame, não havendo também um suporte emocional e psicológico nos serviços de saúde capaz de realizar uma orientação mais humanizada, respeitando e conhecendo suas singularidades, o que poderá contribuir para colocar em risco suas próprias vidas.

[...] além do tabu, o câncer de mama continua sendo permeado de mitos. Outro fator é que mulheres negras têm mais chances de desenvolver a anomalia antes dos 40. Porém, o Ministério da Saúde recomenda que mulheres acima de 50 anos realizem mamografia a cada dois anos. No entanto, tal recomendação diverge do que a Sociedade Brasileira de Mastologia recomenda, esta afirma que o exame deve ser feito uma vez ao ano, a partir dos 40, pois 25% dos casos de câncer ocorrem em mulheres nesta faixa etária. (MEDEIROS, 2016 apud SILVA, 2018, p. 13)

Isso faz lembrar as palavras de Machado (2015), que observa que a política de saúde é

3 Faz referência ao câncer, mas, por superstição derivada do medo da doença e das crenças populares, não menciona o verdadeiro nome da doença, como uma forma de se proteger e não ser acometido(a) por ela, etc.

4 Expressão ou ditados populares que fazem referência ao *bater na madeira* com espantar o *azar*.

5 Expressão ou ditado populares que significam pedir livramento de uma enfermidade, acidente, etc.

um direito socialmente construído através da luta da classe trabalhadora. Segundo a pesquisadora, a política de saúde, desde a sua criação, sempre teve dificuldades de ser implementada, devido à política neoliberal, que carrega em si as marcas do conservadorismo sócio-histórico, cujo embrião foi fecundado ainda na Reforma Sanitária⁶. A doutrina neoliberal busca de todas as formas diminuir o tamanho do Estado, tornando-o máximo para os ricos e mínimo para os pobres.

Todavia, apesar de todos os problemas do SUS, não podemos negar alguns dos avanços no tratamento dos mais variados tipos de cânceres, uma vez que esse sistema possui uma estrutura avançada no tratamento dessa anomalia com relação ao tratamento disponibilizado pelo espaço privado. Entretanto, faz-se necessário avançar em uma série de outras questões, como na diminuição da fila de espera, acesso a medicações e a tratamento de forma geral, embora a Portaria n. 874/GM, de 16 de maio de 2013, garanta o atendimento integral a qualquer pessoa com suspeita ou diagnóstico confirmado de câncer.

Diante do exposto, não há como negar que as ações de atendimento do SUS ainda deixam muito a desejar, o que demarca a própria história da Reforma Sanitarista no Brasil, que traz em sua origem o retrato de um sistema social injusto e desigual do nosso país. Todavia, não podemos deixar de reconhecer que foi uma conquista da sociedade civil e da classe trabalhadora e hoje se legitima como uma política universal que atende a pobres, ricos, brancos e negros, sem distinção de classe, gênero, religião ou etnia, cabendo à União e aos estados

a oferta de serviços, daí a importância de melhorar a oferta desses serviços, principalmente no tocante à realidade das mulheres que moram no campo, em particular as remanescentes quilombolas.

Autobiografando uma carta de despedida: uma escrita sensível e necessária, uma dor imensurável

A relevância da escrita na vida de Ana Eugênio percorre diversos momentos de sua autobiografia ao saber do seu diagnóstico do câncer e ao escrever a carta intitulada “Carta de Despedida”⁷: cada parte de nós é um universo. Essa carta foi escrita nos momentos que antecederam a separação da sua mama do seu corpo, simbolizando o momento mais difícil da sua essência feminina.

Este texto foi um dos mais importantes para mim, pois foi escrito em um dos momentos mais difíceis, visto que já se aproximava a hora da retirada completa de minha mama. Foi o período que mais derramei lágrimas, mas também foi um tempo de grandes aprendizados, novas amizades e construções coletivas. Ao escrever este texto, percebi o quanto tudo que escrevemos/fazemos é uma construção coletiva e como essa construção é importante para a vida em sociedade. (SILVA, 2018, p. 54)

Os relatos escritos nesse momento percorrem um caminho sensível, trazendo à tona todas as fases do tratamento, a descoberta, a realização de seus exames e as sessões de quimioterapia e radioterapia, mas talvez o momento mais delicado e de resiliência mais profunda foi quando ela precisou retirar sua mama. Esse momento foi um dos mais sagrados, adentrando na sua essência feminina, dada a representatividade dos seios para as mulheres e de sua associação ao prazer, à

6 “O movimento da Reforma Sanitária nasceu no contexto da luta contra a ditadura, no início da década de 1970. A expressão foi usada para se referir ao conjunto de ideias que se tinha em relação às mudanças e transformações necessárias na área da saúde. Essas mudanças não abarcavam apenas o sistema, mas todo o setor saúde, em busca da melhoria das condições de vida da população” (PENSESUS, 201-, p. 1).

7 A escrita desse texto se deu no dia 7 de setembro de 2016, sendo concluída no dia 26 de setembro do mesmo ano.

sensualidade, à vaidade, ao ser mãe, às dores e alegrias em torno da amamentação, dentre outros fatores.

O seio, na obra freudiana, está relacionado à amamentação e ao modelo de experiência de prazer que ele proporciona ao longo da vida. É visto como símbolo da feminilidade, manifestando deslumbramento e erotismo. [...] Dessa forma, o seio é um representante das experiências do ser humano, principalmente da mulher, porque é esta quem vê o próprio seio se desenvolvendo, junto com seus afetos. (ROCHA; ALMEIDA; RIBEIRO, 2013, p. 6)

A mama nesse caso suscita a simbologia dessa representação para as mulheres, não sendo só uma forma de alimentar um outro ser, indo além da simples alimentação física, envolvendo os primeiros contatos de satisfação, prazeres e afetos entre mãe e filho (BASTOS, 1998 apud ROCHA; ALMEIDA; RIBEIRO, 2013).

Na carta, Ana Eugênio fala das diversas etapas da sua vida e do significado dos seus seios na fase da transição da infância para a adolescência, passando pela maternidade e chegando à retirada de sua mama. Enfatiza que ser mulher é uma construção social, pois não se nasce mulher, mas torna-se mulher (BEAUVOIR, 1967 apud SILVA, 2016, p. 56). Nas palavras de Beauvoir (1967, p. 9):

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro. Enquanto existe para si, a criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada. Entre meninas e meninos, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo.

Dito isso, percebe-se a maneira que Ana Eugênio vivencia essa transição de menina a mulher e sua relação com as mudanças corporais, sendo uma relação que ela considera para além do próprio sexo, construída cotidianamente com a própria história dos sujeitos sociais, como enfatizado adiante:

[...] Quando tinha em torno de onze anos, você, minha querida (mama direita), brotou de dentro de mim, percebi que estava deixando minha infância e me tornando mulher, menina mulher, mulher menina. Apesar das dores, do incômodo causado com o seu nascimento, fiquei tão feliz, e que menina não ficaria? Vestia roupas coladas, queria que visualizassem; lembro-me dos falatórios da vizinhança: – lllllllllll, foi picada pelo marimbondo. Ficava irritada, mas ao mesmo tempo feliz, pois a cada dia estava me tornando mulher. Como afirma Simone de Beauvoir (1974), não se nasce mulher, torna-se mulher! De fato, ninguém nasce mulher, este é um processo de construção permanente, no qual o indivíduo vai se fortalecendo cotidianamente a partir de sua construção enquanto sujeito, sujeito de sua própria história. A situação pela qual estou passando me deixará mais mulher, assim acredito e defendo que o conceito de mulher vai para além do sexo. Entretanto, passei a observar com mais nitidez o desabrochar de meus seios ao longo dos dias/meses/anos. Foi tão sublime acompanhar o crescimento de minhas mamas, porém este prazer ficou ainda mais prazeroso quando percebi a essência/dimensão do prazer para além do crescimento. Foram tantos prazeres que meus seios me proporcionaram durante o tempo em que estiveram comigo, prazer em ver meu corpo deixando de ser menina, prazer enquanto mulher e mãe. (SILVA, 2018, p. 56-57)

A fase inerente ao papel exercido de ser mãe e amamentar é apresentado por Ana Eugênio de forma bastante sofrida, repleta de dualidade, permeada por momentos de prazer e alegria, mas também de desconforto e sofrimento, principalmente quando não se tem boas condições socioeconômicas, o que compromete bastante o próprio ato de amamen-

tar, pois, sem uma boa alimentação, fica difícil obter uma boa quantidade de leite.

[...] relatarei, *grosso modo*, o prazer de amamentar, de poder saciar a fome de meus filhos/as. Compreendo e defendo o ato, a importância de amamentar, mas não é fácil e muito menos simples como dizem os/as trabalhadores/as da saúde e a população no geral. Quando ainda criança, escutava minha avó dizer: – Que a cabra dava leite pela boca. Não compreendia tal metáfora. Tempos depois compreendi que de fato, se o animal não come, também não terá condições de produzir leite. E este é apenas um dos muitos fatores que carecem de ser observados para além do senso comum. Cabe lembrar que, para a mãe produzir leite no período de lactação, se faz necessária uma série de cuidados, tais como: apoio da família, tempo, carinho e diversos outros cuidados, além da necessidade de uma alimentação saudável. Estes fatores muitas vezes não são levados em consideração e ainda há a culpabilização do indivíduo de não querer amamentar. Nos períodos em que amamentei, minha alimentação foi altamente precarizada, o reflexo era nítido na pouca produção de leite, as tonturas eram frequentes causadas pela ausência de alimentos, pois ao mesmo tempo tinha que cuidar da casa e trabalhar. Esta é a realidade da maioria das mulheres que conheço, as intensas jornadas de trabalho, o machismo e muitos outros fatores. Contudo, para amamentar bem, é necessário que se tenham as condições materiais necessárias, não basta ter somente os seios, não basta ser somente mulher. Portanto, a qualidade e quantidade de leite será de acordo com as condições de quem está amamentando, isto é válido tanto para a mulher quanto para os animais no período de lactação. Embora não tendo as condições materiais necessárias, amamentei minhas crias durante alguns meses, mesmo de forma fragmentada, e isto me deu prazer. (SILVA, 2018, p. 57)

Nessa narrativa é possível observarmos que o ato de amamentar não estabelece só o prazer, mas evidencia sofrimento físico e psíquico, sofrimento este que, não raro, as mulheres se recusam a revelar. Tais dores, por vezes, são sentidas emocionalmente pelo próprio ato

de amamentar, agravando-se pela sobrecarga de atribuições, quando tentam conciliar a maternidade com a vida doméstica e privada, expressando angústia e sentimento de culpa pelo modelo imposto pelo padrão cultural que exige que sejam “boas mãezinhas” e “tudo suportem”, fazendo com que muitas mulheres renunciem a si mesmas, a suas aspirações e desejos, ficando presas nesses papéis, o que denuncia o mal-estar da insatisfação, o medo e a culpa de não estarem realizando outras coisas que também gostariam de fazer, sobrecarregando-se de forma nenhum pouco democrática quando suas atividades desempenhadas são comparadas às de seus companheiros (CUNHA, 2000).

Muitas mulheres, nesse sentido, principalmente das classes populares, ingressam no mercado de trabalho e continuam responsáveis pela esfera doméstica, exige-se delas a proteção integral aos filhos – assim, a mãe cuidará tanto da formação (educação), quanto da satisfação das necessidades básicas, quanto da recusa ou impossibilidade do pai em realizar. (SANTIAGO, 1998 apud CUNHA, 2000, p. 58)

E, por fim, Ana Eugênio tece suas críticas à cultura machista e ao apelo da sociedade em torno de seios e corpo perfeitos. Assim, ela consegue dialogar plenamente com Beauvoir (1967), chamando a atenção para o peso que a cultura impõe sobre os corpos femininos, cuja pressão exercida coloca as mulheres em grandes armadilhas, sendo necessário desconstruir esses padrões impositivos, desconstruir essa beleza narcisista para agradar os homens e se conformar aos padrões culturais.

Os padrões culturais atravessam os corpos femininos, que não permanecem intactos aos múltiplos sentidos, desejos e injunções históricas. Dessa forma, um corpo é uma expressão singular em que a possibilidade de mudança é constante. A preocupação contemporânea com a estética corporal é exacerbada, como um culto ao corpo, no qual sua imagem varia

conforme certas marcas identitárias: gênero, faixa etária, etnia, nacionalidade etc. O discurso veiculado pela mídia tem um papel especial nesse processo e na difusão de padrões de beleza. Define-se uma estética corporal através de diversas manifestações, na busca de uma imagem que ultrapasse uma certa falta. A busca ocidental de uma imagem idealizada como rica em sensualidade – um corpo feminino desejado, alvo de interesses sexualizados – leva a uma série de práticas e performances vinculadas a um individualismo, expresso na noção de autoestima. (ROCHA; ALMEIDA; RIBEIRO, 2013, p. 6-7)

Dito isso, Ana Eugênio demonstra sua indignidade com esse padrão machista, mas não desiste de lutar contra esse sistema opressor, colocando-se como uma mulher livre, protagonista de sua própria história, cuja existência jamais fará anular-se como mulher.

[...] O que mais dói é viver em uma sociedade machista, onde é criado um padrão de beleza (magra, alta, seios firmes, pele branca e cabelo liso) para nós, mulheres. Mas lutarei para continuar caminhando ainda que seja a passos lentos, mas estes serão fincados no chão e por onde eu trilhar lutarei contra estes estereótipos que nos oprime, que nos mata. (SILVA, 2018, p. 58)

As palavras da autora deixam nítido que o privilégio por certas partes do corpo feminino como expressão dessa feminilidade e sua valorização para a autoimagem poderão redundar em um sofrimento profundo quando da possibilidade dessa perda ou mutilação, sendo o câncer e a retirada da mama expressões, dentre outras, trágicas dessa realidade.

O câncer é umas das doenças que mais alteram a imagem corporal, imagem essa que o sujeito não deseja. O câncer de mama significa uma mutilação para as mulheres, visto que o seio é um dos principais representantes da feminilidade. Contudo, o surgimento do câncer de mama causa sequelas traumáticas para a mulher que vão além da doença em si. (ROCHA; ALMEIDA; RIBEIRO, 2013, p. 7)

Assim, como mais um exemplo de mulher empoderada, autônoma, resiliente, espiritualizada, ela se despede desse pedaço precioso do seu corpo feminino. O adeus à sua mama não retira a essência de ser ela mesma detentora de sua história, cujas raízes, fincadas na gênese de suas memórias autobiográficas, revelam-na para o mundo como Ana Eugênio, aquela que lutou contra o câncer, retirou sua mama e se reconstruiu outra vez como uma mulher para além de uma mama.

Agora vá, minha querida mama, pois sem você caminharei melhor ainda. Quanto ao prazer que me proporcionou, guardarei as doces lembranças e serei eternamente grata, pedaço de mim. Você não é uma pessoa, mas é parte de uma pessoa, pedaço de meu eu. Em breve, muito breve, serão somente cicatrizes. Siga bem, agora caminharei sem você, lutando por uma sociedade mais justa e denunciando os diversos tipos de violência e negação de direitos cometidos sobretudo contra menina/mulher, mulher/menina. (SILVA, 2018, p. 58)

O diálogo autobiográfico com a espiritualidade: um caminho percorrido pela fé, promessa, devoção e cura na dança de São Gonçalo

Realizar uma promessa para a cura de uma enfermidade não é algo tão simples, visto que passa por uma experiência individual e não tem necessariamente relação com religiões e crenças, contudo é na espiritualidade que o indivíduo pode se conectar com o que considera sagrado, com suas divindades, suas crenças, os diversos elementos em torno de suas promessas, o que irá remetê-lo ao plano da dimensão transcendental.

[...] Religião e espiritualidade foram consideradas como uma e a mesma coisa até a virada do século 19. A partir de então, estabeleceu-se gradualmente uma distinção entre elas. Religião

passou a ser entendida como prática institucionalizada de um sistema de crenças, rituais e símbolos, compartilhada por uma comunidade. Espiritualidade, por sua vez, pode ser entendida como uma busca pessoal por significado e sentido maior no existir e sua relação com o sagrado e o transcendente, podendo estar vinculada ou não a uma religião formalizada ou designação religiosa. (DAL-FARRA; GEREMIA, 2010, p. 588)

A dimensão da espiritualidade de Ana Eugênio adentra em sua vida já desde a infância, quando participava e acompanhava seus familiares e a comunidade do Quilombo Sítio Veiga⁸, em Quixadá, Ceará, na tradição religiosa da dança de São Gonçalo⁹, puxada pelo mestre Joaquim Roseno¹⁰. Essa tradição ocorria pelo repasse de conhecimento de seus ancestrais, sendo socializada oralmente de uma geração a outra, orientando sobre a importância da fé, da devoção e da promessa para a realização de um desejo, objetivo ou cura, sendo esses ensinamentos fundamentais para o fortalecimento de sua espiritualidade durante todo o seu processo de tratamento.

8 “[...] comunidade tradicional quilombola e rural localizada no distrito de Dom Maurício, também conhecido por Serra do Estevão, um dos pontos turísticos do município de Quixadá-CE. O Quilombo fica a 3 km da sede do distrito, 8 km do município Choró Limão e 25 km da cidade de Quixadá, no estado do Ceará” (SILVA, 2016, p. 19).

9 “A dança de São Gonçalo foi trazida pelo casal Chiquinho Ribeiro e Mãe Vêia no início do século XX. O ritual é em homenagem ao santo português Gonçalo, que nasceu na cidade de Talgide, em 1187. Em Portugal, a tradicional festa é realizada na cidade de Amarante no dia 7 de junho, com uma semana de festejos, procissões, banda de música e folguedos populares. Gonçalo estudou em uma escola arquiépiscopal em Braga, foi ordenado sacerdote e posteriormente pároco de São Paio de Vizela. O culto ao santo foi permitido apenas no ano de 1551, pelo papa Júlio III, e foi canonizado em 1561” (SANTOS, 2009, p. 54).

10 “Essa expressão cultural é repassada através das gerações para os descendentes da comunidade. Atualmente, a dança é animada pelo neto de Chiquinho Ribeiro e Maria Ribeiro, seu Joaquim Ferreira da Silva (Joaquim Roseno), hoje com 79 anos, mestre da dança. Em 2010, foi reconhecido como Mestre da Cultura pela Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, da qual passou a receber um salário vitalício e começou a participar do encontro dos mestres de cultura de todo o Brasil” (SILVA, 2016, p. 63).

Cabe destacar a importância da espiritualidade para a saúde. Na minha experiência, o território, o sentimento de pertencimento a uma cultura, a tradição religiosa da dança de São Gonçalo e o apoio da escrita contribuíram para o fortalecimento da minha espiritualidade, o contato com a dimensão transcendental dos ensinamentos dos meus ancestrais me orientando e energizando o meu ser interior rumo ao processo de cura. (SILVA, 2018, p. 16)

Assim, não tem como negar que São Gonçalo esteve presente durante todo o processo de tratamento na vida de Ana Eugênio. Inicialmente pedindo forças para superar o próprio diagnóstico positivo do câncer, depois nas sessões de quimioterapia e radioterapia, mas foi exatamente no momento de maior dor e aflição que recorreu ao santo. E isso ocorreu após sua primeira cirurgia de retirada da mama, precisando se submeter a uma segunda cirurgia de urgência com menos de 24 horas da primeira para a retirada de um coágulo e rompimento de um vaso sanguíneo. Diante de tanto medo, ela clamou por São Gonçalo, firmando devotadamente sua promessa.

Foi neste momento de dor e aflição que recorri a São Gonçalo e pedi forças para suportar a segunda cirurgia, em menos de vinte e quatro horas. Se porventura alcançasse a graça, em novembro do mesmo ano assistiria toda a dança e na última jornada ficaria em frente ao altar segurando São Gonçalo. (SILVA, 2018, p. 43)

Geralmente existe um ritual em torno das promessas ao santo, sendo estas pagas durante o mês de novembro, quando os pagadeiros das promessas seguem o percurso de uma procissão cantando e dançando em homenagem ao santo, o que simboliza ainda, para além da religiosidade e expressão cultural, uma forma de manter viva a tradição, a oralidade e a própria história acerca do Quilombo Veiga e seus ancestrais, o que demarca também seus territórios e identidades negras quilombolas, hoje realizada na Semana da Consciência Negra.

A dança de São Gonçalo é comum em algumas comunidades quilombolas e consiste em uma tradição e marca identitária desse território negro. No entanto, [...] não é um espetáculo: fazem para celebrar e agradecer a boa colheita, o plantio. A dança, junto com a reza da folia, pagamento de promessas, preparação de comida, formam o conjunto amplo que compõe a festa em homenagem a São Gonçalo, religiosidade católica realizada na Semana da Consciência Negra no Quilombo Sítio Veiga. (VIDEIRA, 2009 apud SILVA, 2018, p. 59)

A dança é feita em 12 jornadas¹¹, nome dado a cada repetição dos passos. As 11 primeiras jornadas são feitas em agradecimento ao bom ano na agricultura e à fartura. A última jornada é destinada ao pagamento de promessas alcançadas pelos moradores da comunidade ou de devotos de fora. As jornadas são contadas com sementes; 12 sementes começam nas mãos do contramestre e são passadas para o mestre ao fim de cada jornada. (SILVA, 2018, p. 57)

A consciência de si mesma também foi elemento fundamental que fortaleceu a espiritualidade de Ana Eugênio: ela nunca deixou de acreditar na superação de sua doença, colocando na fé em si mesma e nas suas devoções ao santo São Gonçalo total certeza de que iria vencer, que obteria sua cura. Ela deu em vários momentos exemplos de determinação, não se deixando influenciar por ninguém em suas decisões; mesmo sabendo dos riscos a que se submeteria em alguns procedimentos, ela nunca desistiu de si, não deixou de acreditar. Ela sonhou, ousou, estabeleceu metas e objetivos em sua vida, o que mostra que a espiritualidade envolve uma atitude de amor incondicional, respeito e crença em si acima de tudo.

A terceira promessa aconteceu quando meu organismo insistia em não aceitar a prótese, e minha mastologista falou que havia exposição da mesma e teria que retirá-la o quanto

antes para evitar infecção, lembrando que já era a segunda rejeição. Então, mesmo diante do risco, resolvi continuar; os motivos foram: sempre acredito que há sempre outra possibilidade além da que está posta; cada pessoa reage diferente a determinada ação; e mais ainda que iria tentar por mim, mas também por outras mulheres acometidas com o câncer e também pela equipe médica que fez todo o procedimento. Minha situação ficaria como experiência para todos, seja boa ou ruim. Parte de minha família e amigos dizia que eu estava louca: ir contra a palavra da médica, mas pensava cá comigo que nem todas as mulheres terão a coragem de enfrentar, então eu enfrentarei e sairei vitoriosa, tudo vai dar certo. Esta foi a frase mais repetida: 'vai dar certo'. A promessa ocorreu quando retornava para casa e até os dias atuais continuo com a mesma prótese. (SILVA, 2018, p. 62)

A força existente nas atitudes de Ana Eugênio fez com que ela trouxesse um significado para sua vida, resignificando-a com olhar introspectivo para dentro de si, buscando alternativas para a superação de suas dores, refletindo sobre o mundo e as pessoas e estabelecendo uma conexão com sua espiritualidade. A partir dessa relação, traçou objetivos e metas de superação, não desistindo, compreendendo as questões inerentes à possibilidade de morrer, mas também de lutar pela vida com a devoção do seu santo protetor, São Gonçalo. Sendo esses elementos os mais importantes na dimensão espiritual, ou seja, lutar pela vida, como afirmam Sousa e Olinda (2015, p. 243):

A consciência da condição humana com todas as suas limitações e necessidades é fator impulsionador de busca do que há de melhor em nós mesmos e nos outros. Espiritualidade aparece como fortalecimento diante das diversas situações de dor, de aflição e de angústia. A espiritualidade é a âncora, é porto seguro que acalma, que tranquiliza e que orienta no sentido de acreditar e confiar em nós mesmos como sendo capazes de transgredir essas limitações e, assim, fortalecendo nosso interior diante dos desafios do dia a dia.

11 "É a quantidade de vezes que eles cumprem e acertam a dança durante os versos em louvor" (SILVA, 2018, p. 57).

Por fim, fica a relevância da dança de São Gonçalo, uma expressão cultural que foi capaz de se conectar com Ana Eugênio para além da dor e sofrimento, pois, com a graça alcançada, abriram-se os caminhos para fechar as cicatrizes que porventura ainda haviam ficado, descortinaram-se os caminhos para continuar vivendo e ampliou-se principalmente a força de continuar mais próxima da espiritualidade.

Os trechos adiante são da música de São Gonçalo, simbolizando a romaria e todas as trajetórias dos pagadores de promessa em torno da graça alcançada:

Eugênia quando se viu¹²
De dores amortecidas
Valeu-se de São Gonçalo
Logo foi favorecida.

São Gonçalo é um santo muito milagroso.
É de Deus amado, é de todo o povo.
Quem São Gonçalo serve, será servido.
É de Deus amado, é de todo o povo
Quem São Gonçalo serve, de coração.
É de Deus amado, é de todo o povo¹³.

Que nunca viu venha, venha ver (bis)
São Gonçalo no terreiro (bis)
Dançando com seus devotos (bis)
Junto com seus companheiros. (bis)

Ô que caminho tão longe
Ô que areia tão quente
Se não fosse São Gonçalo
Aqui não tinha essa gente¹⁴.

Adeus, adeus, São Gonçalo
Até o ano que vem
Se a morte não nos matar
Se Deus quiser eu também¹⁵.

12 Trechos da música de São Gonçalo cantado por Ana Eugênio como forma de agradecimento à graça alcançada na promessa ao santo.

13 Esse verso é cantado quando se inicia a dança, em forma de batuque.

14 Esse verso é cantado já quase ao final da dança. Nesse momento todos os grupos saem do local onde está ocorrendo o ritual e dançam em torno desse espaço, dando uma volta completa.

15 Essa estrofe é uma das últimas cantadas e dançadas. É um momento muito místico, em que cada dançadei-

Graças a Deus já chegamos
Nesta casa de alegria
Onde mora santo Deus,
Filho da virgem Maria¹⁶.

Considerações

A autobiografia não é só um método importante para descrever e narrar a história de um sujeito social a partir dele mesmo, mas torna originais e fiéis esses escritos quando coloca em cena o próprio autobiografado como protagonista autônomo do seu próprio enredo, da reminiscência de sua memória.

Esse método abre ainda os caminhos para contestar a cientificidade positivista que tanto discriminou os registros históricos das populações tradicionais, sua oralidade e escritos, estabelecendo um modelo rígido, neutro na produção do conhecimento, um modelo de representatividade eurocêntrica, cuja hegemonia na produção do conhecimento negava sua validação, daí a importância de colocar os sujeitos sociais das populações étnicas como protagonistas de sua própria história, deixá-los transpor para o mundo a essência de suas memórias, que durante tanto tempo foram narradas sob o olhar ocidental eurocêntrico, de uma ciência positivista que silenciou e aprisionou não só seus corpos, mas suas vozes, seu potencial criativo.

Observamos, assim, que os escritos narrados foram mais do que uma autobiografia, por chamar a atenção para as particularidades e singularidades das comunidades de remanescentes quilombolas, ampliando o debate sobre o câncer a partir de um recorte étnico-racial, especialmente no que tange aos corpos negros femininos, ainda invisibilizados e fragmentados quando comparados às intervenções e às

ra – como chamamos as integrantes do grupo – vai ao pé do altar onde está São Gonçalo para agradecer por mais um ano de vida e também para pedir que esteja viva no ano seguinte.

16 Essa estrofe é cantada quando chega da pequena romaria.

ações de saúde dirigidas às mulheres brancas do espaço urbano, sendo as quilombolas os maiores alvos de preconceitos, exclusão social e ação pontual.

Diante disso, faz-se relevante a luta dos profissionais do SUS e da sociedade civil organizada, especialmente das famílias, no campo, na defesa do sistema de saúde equitativo, justo, democrático, igualitário e, acima de tudo, humanizado, com atendimento integral, com instrumentos capazes de traçar o recorte étnico-racial, para que se reflita sobre a realidade dessas mulheres e se busquem meios para superar o estado de vulnerabilidade social em que se encontram quando acometidas pelo câncer.

A dimensão da espiritualidade também deixa uma porta aberta para que os profissionais da área de saúde atentem para a relevância desse aspecto para alguns pacientes; mesmo que seja desconhecida por muitos profissionais, a dimensão da espiritualidade traz elementos muito positivos no processo de enfrentamento de algumas enfermidades, possibilitando o alívio de alguns sofrimentos do paciente ou até mesmo, mediante sua fé, a cura de sua doença. Nem sempre os profissionais estão preparados ou treinados para lidarem com essa questão, fragilizando, muitas vezes, as possibilidades de intervenções para além da medicina convencional e dos fármacos.

Nesse sentido, valendo-se de São Gonçalo, Ana Eugênio externou momentos de profunda espiritualidade e devoção, em uma narrativa capaz de significar sua vida, como uma forma que encontrou de se conectar com seus ancestrais, de aliviar suas dores mais profundas, como a retirada de sua mama, o que nos leva a refletir como os sentimentos espirituais podem agir positivamente no organismo da pessoa, diminuído o seu sofrimento e trazendo suportes emocionais favoráveis, tais como a resiliência e a determinação estritamente li-

gadas com seus sonhos de se manter viva, de lutar e de acreditar na sua superação, fortalecendo não só a sua espiritualidade, mas curando o seu corpo, equilibrando a sua mente e resgatando a sua saúde.

Referência

ALMEIDA, Gildênia Moura de Araújo. Capitão Duarte: caminhos em terras cearenses com educação, imprensa e amor proibido. In: MACHADO, Charliton José dos Santos (Org.). **Desafios da escrita biográfica: experiências de pesquisa**. Fortaleza: UECE, 2018. p. 40-58.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. São Paulo: Difusão Europeia, 1967.

BRASIL. **Políticas de promoção de equidade em Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. **Políticas de promoção de equidade em Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Portaria n. 874, de 16 de maio de 2013. Institui a Política Nacional para a Prevenção e Controle do Câncer na Rede de Atenção à Saúde das Pessoas com Doenças Crônicas no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 maio 2013.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022002000100002&script=sci_abstract&tlng=pt Acesado em: 15 jul. 2019.

CORREIO NAGÔ. Câncer de mama: 3 coisas sobre mulheres negras. **Correio Nagô**: informação do seu jeito, 201-. Disponível em: <<https://correionago.com.br/portal/cancer-de-mama-3-coisas-sobre-mulheres-negras/>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

CUNHA, Fernanda Ielpo. **Mercado de trabalho informal e família**: uma análise sobre a esfera pública e privada numa perspectiva das mulheres de baixa renda do Parque Araturi- Caucaia. 2000. Trabalho de

Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Programa de Graduação em Serviço Social, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2000.

DAL-FARRA, Rossano André; GEREMIA, César. Educação em saúde e espiritualidade: proposições metodológicas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 34, n. 4, p. 587-597, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022010000400015 Acesado em: 15 jul. 2019.

DOMINGOS, Luís Tomás. **Entre estigmas e traumas de violência de colonização e escravidão**: afirmação de identidade afrodescendente. São Leopoldo: EST, 2017.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MACHADO, Moreira Natália. **Compreendendo os principais desafios do adolescente com câncer atendido pelo Hospital Peter Pan**. Fortaleza: [s.n.], 2015.

MEDEIROS, Keytyane, **Câncer de mama não vê cor?** Mulheres negras têm mais chances de desenvolver a doença. 2018. Disponível em: <cancer.www.oncogui.org.br>. Acesso em: 19 mar. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

OLINDA, Ercília Maria Braga de; SOUSA, Elaine Freitas de. Pensando o conceito de espiritualidade a partir das narrativas dos professores de Ensino Religioso. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). **Cultura de paz, educação e espiritualidade**. Fortaleza: UFC, 2015. p. 237-252.

PENSESUS. Reforma Sanitária. **PenseSUS**, 201-. Disponível em: <<https://pensesus.fiocruz.br/reforma-sanitaria>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

ROCHA, Iana Miranda Gorito da; ALMEIDA, Paulo César Toledo de; RIBEIRO, Juliana Fernandes de Souza. Seios, anseios e perdas: o corpo feminino e o cân-

cer de mama como alvo de investimentos subjetivos. **Revista Mosaico**, Vassouras, v. 4, n. 1, p. 5-10, 2013. Disponível em: <http://editora.universidadede-vassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/160> Acesado em: 15 jul. 2019.

SANTOS, Vanessa Sardinha dos. “Outubro Rosa”. **Brasil Escola**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/datas-comemorativas/outubro-rosa.htm>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

SIGNIFICADO do nome. Ana. **Significado do Nome**. 201-. Disponível em: <<https://www.significadodono-me.com/ana/>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

SILVA, Ana Maria Eugênio. **Enfrentamento e superação do câncer de mama**: narrativa autobiográfica de uma mulher negra quilombola. 2018. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso – (Graduação em Serviço Social) – Programa de Graduação em Serviço Social, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

SILVA, Cristiane Sousa da. **Do Quilombo Sítio Veiga à universidade**: uma experiência extensionista antirracista no sertão central cearense. 2018. 196f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMEN-TO; Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: UFBA, 2007. p. 137-156.

VIEIRA, Ana Beatriz Duarte; MONTEIRO, Pedro Sadi. Comunidade quilombola: análise do problema persistente do acesso à saúde, sob o enfoque da Bioética de Intervenção. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 99, p. 610-618, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-11042013000400008&script=sci_abstract&tlng=pt Acesado em: 15 jul. 2019.

Recebido em: 18.08.2019

Aprovado em: 03.03.2020

Fernanda Ielpo da Cunha é Mestranda em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. Possui Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Especialização em Serviço Social, Políticas Públicas e Direitos Sociais pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Especialização em Gerontologia pela Faculdade Ateneu - FATE. E-mail: ferielpo@gmail.com

Ana Maria Eugênio da Silva

é Mestranda em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB. Graduada em serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará e Graduanda em Antropologia pela UNILAB. Integra o movimento Quilombola. E-mail: anaeugenio.v@gmail.com

José Gerardo Vasconcelos é Professor Titular de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará. Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará, Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará, Pós-Doutorado em Artes Cênicas, pela Escola de Teatro, da Universidade Federal da Bahia, Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Pós-Doutorado em História da Educação pelo Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Líder do Grupo de Pesquisa de História e Memória da Educação do CNPq - NHIME. E-mail: gerardovasconcelos1964@gmail.com

MEMORIA COLECTIVA Y BIOGRAFÍAS EDUCATIVAS DE ALFABETIZADORES EN MOVIMIENTOS SOCIALES

■ SANDRA MABEL LLOSA

<https://orcid.org/0000-0001-5384-1135>

Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este artículo se dirige a compartir aspectos metodológicos de una línea de indagación en curso, enfocándose en los desafíos de un abordaje colectivo y participativo para la reconstrucción de la memoria colectiva y de las biografías educativas de alfabetizadores de personas jóvenes y adultas en organizaciones y movimientos sociales de Argentina. Se presenta, en primer lugar, la investigación marco en la cual se inscribe este trabajo. Dicha investigación se aboca, a través de una estrategia metodológica general combinada cualitativa y participativa, al estudio de los procesos pedagógicos y psicosociales que dan cuenta de la construcción colectiva de conocimientos en experiencias político-pedagógicas desarrolladas por organizaciones y movimientos sociales, en torno a áreas problemáticas de la vida cotidiana; una de las cuales refiere a la alfabetización de las personas jóvenes y adultas. Luego de ubicar esta problemática, se desarrollan y fundamentan las principales decisiones epistemológicas, teórico-metodológicas y técnicas de esta línea de investigación, así como los primeros avances realizados. Para finalizar, se efectúan reflexiones acerca de la búsqueda de consistencia en relación con los presupuestos generales de la investigación acción participativa y la educación popular, considerados relevantes frente a las acuciantes problemáticas del contexto actual del país y de la región.

Palabras clave: Memoria colectiva. Biografía educativa. Investigación participativa. Alfabetizadores de jóvenes y adultos. Movimientos sociales.

ABSTRACT

COLLECTIVE MEMORY AND EDUCATIONAL BIOGRAPHIES OF ALPHABETIZERS IN SOCIAL MOVEMENTS

This article aims to share methodological aspects of an ongoing line of inquiry, focusing on the challenges of a collective and participatory approach to the reconstruction of the collective memory and

educational biographies of young and adult's alphabetizers working in organizations and social movements from Argentina. First, the broader research in which this work is framed is presented. This research focuses, through a combined methodological strategy, both qualitative and participatory, on the study of pedagogical and psychosocial processes that account for the collective construction of knowledge, in political-pedagogical experiences developed by organizations and social movements, around problematic areas of everyday life; one of which refers to the literacy of young people and adults. After presenting this problem, the main epistemological, theoretical-methodological and technical decisions of this line of research are developed and grounded, as well as the description of the first results obtained. Finally, reflections are made about the search for consistency of these decisions in relation to the general assumptions of participatory action research and popular education that are considered relevant to the urgent problems of the current context of the country and the region.

Keywords: Collective memory. Educational biographies. Participatory research. Youth and adult literacy teachers. Social movement.

RESUMO

MEMÓRIA COLETIVA E BIOGRAFIAS EDUCATIVAS DE ALFABETIZADORES EM MOVIMENTOS SOCIAIS

Este artigo tem como objetivo compartilhar aspectos metodológicos de uma linha de pesquisa em andamento, enfocando os desafios de uma abordagem coletiva e participativa para reconstruir a memória coletiva e as biografias educacionais de educadores alfabetizadores de jovens e adultos em organizações e movimentos sociais da Argentina. Primeiro, é apresentada a linha de pesquisa geral em que este trabalho está inserido. Esta pesquisa enfoca, por meio de uma estratégia metodológica combinada, qualitativa e participativa, ao estudo dos processos pedagógicos e psicossociais que fazem a construção coletiva do conhecimento, em experiências político-pedagógicas desenvolvidas por organizações e movimentos sociais, em torno de áreas problemáticas da vida cotidiana; uma delas se refere à alfabetização de jovens e adultos. Após a localização desse problema, são desenvolvidas e fundamentadas as principais decisões epistemológicas, teórico-metodológicas e técnicas dessa linha de pesquisa, bem como os primeiros avanços realizados. Por fim, são feitas reflexões sobre a busca da consistência dessas decisões em relação aos pressupostos gerais da pesquisa-ação participativa e da educação popular que são

considerados relevantes para os problemas urgentes do contexto atual do país e da região.

Palavras chave: Memória coletiva. Biografias Educacionais. Alfabetizadores de jovens e adultos. Movimentos sociais.

Introducción

Este artículo tiene como objetivo compartir aspectos metodológicos y de avance de una línea de indagación, recientemente iniciada, en torno a la identificación de procesos de construcción de conocimientos en torno a la alfabetización de personas jóvenes y adultas en organizaciones y movimientos sociales, a través de la reconstrucción de la memoria colectiva y de las biografías educativas de alfabetizadores y alfabetizadoras¹ que realizan su tarea en dichas organizaciones, en Buenos Aires, Argentina.

Se presentará, en primer lugar, la investigación marco en la cual se inscribe esta línea de indagación. En segundo lugar, se expondrán los rasgos principales del área problemática de la alfabetización de las personas jóvenes y adultas, así como de los trabajos antecedentes realizados en relación con la experiencia seleccionada como caso de estudio. Luego se desarrollarán y fundamentarán aspectos metodológicos y técnicos de esta línea de indagación, presentando las primeras tareas de avance realizadas. Se trata de presentar las principales decisiones teórico-metodológicas de esta etapa de la investigación, en tanto dichas decisiones envuelven reflexiones epistemológicas y metodológicas que buscan sostener su consistencia en relación con los presupuestos generales de la Investigación Acción Participativa (IAP) y la Educación Popular.

La línea de trabajo en la cual se profundiza

¹ Se acuerda con la utilización de lenguaje inclusivo. Sin embargo, dada la publicación de este texto, en español, en una revista brasileña, se opta por continuar con las denominaciones tradicionales, sólo a efectos de facilitar la lectura.

en este artículo forma parte de un proyecto de investigación marco², orientado a indagar en los procesos pedagógicos y psicosociales que dan cuenta de la construcción colectiva de conocimientos, en experiencias político-pedagógicas de diferente grado de formalización³, en organizaciones y movimientos sociales, ámbitos sociocomunitarios. Se trata de un estudio de casos en relación con áreas problemáticas de la vida cotidiana (tales como, vivienda y hábitat; participación social y política; alfabetización y educación de jóvenes y adultos; salud).

El interés por este objeto de estudio tiene su anclaje en el devenir sociohistórico y actual

- ² En este artículo se hará referencia a esta investigación mayor como “investigación marco”, en tanto involucra a ésta y a otras líneas de trabajo. La realización de esta investigación marco, dirigida por S. Llosa, ha sido aprobada y sostenida a través de un subsidio de la Universidad de Buenos Aires (UBACYT 2018-2020). Tiene su sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE-UBA. Esta investigación marco incluye también la realización de dos tesis de maestría, una de doctorado y otra de postdoctorado.
- ³ Desde una perspectiva amplia de la Educación a lo largo de la vida, se incluye la multiplicidad de experiencias educativas ya sea que acontezcan en la escuela o más allá de la escuela. Se discrimina entre tres componentes: la Educación Inicial incluye fundamentalmente al sistema educativo formal en todos sus niveles (desde el nivel preescolar al universitario); la Educación de Jóvenes y Adultos, refiere al conjunto de actividades educacionales dirigidas a la población de 15 años y más, ya sea organizadas para completar los niveles educativos o a la formación en las diferentes áreas (trabajo, salud, participación, etc.); y los Aprendizajes Sociales, refieren a aquellos difusos e inestructurados ámbitos de aprendizaje por los que atravesamos en nuestra vida cotidiana. Estos tres componentes pueden ser analizados según su formalización, en cuanto a la organización y estructuración de las actividades educativas en sus distintas dimensiones y aspectos; esta noción de grados y tipos de formalización intenta superar las limitaciones de los tradicionales conceptos de educación formal / educación no formal / educación informal (SIRVENT, TOUBES, SANTOS, LLOSA Y LOMAGNO, 2010).

de Argentina. En los últimos años, desde nuestras experiencias de docencia, investigación y extensión universitaria, nos sorprende, interpela e interroga la emergencia de un fuerte reconocimiento y aún, reivindicación por parte de algunas organizaciones sociales, respecto de los “saberes acumulados”, de los conocimientos contruidos a partir de los aprendizajes sociales y del entrelazamiento de múltiples saberes, en diversos espacios de la vida organizacional. Esta disposición contrasta con la situación anterior, cuando, durante la década de 1990, con la consolidación del modelo neoconservador y neoliberal bajo el patrón de dominación de la “nueva derecha” (MENGUINI, MIGLIAVACCA Y MAS ROCHA, 2016), se agudizaron las múltiples pobrezas y los factores inhibitorios de la participación y de la organización social (SIRVENT, 2008). Se observaba, en esa época, entre otras cuestiones, la dificultad para reconocer los aprendizajes vividos y los saberes contruidos en las organizaciones sociocomunitarias barriales.

En Argentina, esta crisis tuvo su máxima expresión a fines de 2001, momento de profundos conflictos socioeconómicos y políticos y de cambios, a partir del cual se reavivaron y/o fortalecieron ciertas experiencias organizativas y aún se generan otras nuevas formas de organización y movilización popular articuladas en el devenir de procesos de construcción de demandas sociales en pos de la realización de diversas necesidades y derechos. Al mismo tiempo, sin embargo, se continuaron ciertos fenómenos y formas de ejercicio de poder inhibitorios (tales como la fragmentación o el clientelismo político), en la permanente contradicción entre estos aspectos inhibitorios y otros que, en cambio, aportaban al crecimiento en la conciencia y defensa de los derechos humanos y sociales (SIRVENT, 2008; SIRVENT Y LLOSA, 2006). Las organizaciones sociales han ido asumiendo complejas formas de relación

con el Estado, desde el rechazo o la disputa, hasta formas de asimilación (MALDONADO, 2016).

De manera entramada con estos procesos, diversas organizaciones y movimientos sociales han ido reconociendo el componente pedagógico involucrado en sus prácticas cotidianas y han avanzado en la generación y/o recreación de estrategias educativas, con una orientación político-pedagógica que podríamos ubicar de manera general, en una perspectiva crítica, desde una mirada amplia de lo educativo y con intencionalidad transformadora⁴. En estos nuevos actores sociales “[...] se percibe [...] un reconocimiento explícito del relevante lugar de la educación en su proceso de organización [...] y de la capacidad de construcción colectiva de conocimiento [...]” (RIGAL, 2008, p. 34). Distintas instituciones barriales y organizaciones sociales buscan sistematizar las experiencias y los conocimientos logrados; y aún más: buscan instituir espacios de formación de formadores para transmitir dichos conocimientos. La existencia de estos procesos, que aún constituyen un campo de estudio “incipiente” (BARALDO, 2010) o “en construcción” (GUELMAN, 2011), alienta a indagar en la dimensión pedagógica, en la “caja negra” de los procesos que puedan dar cuenta de dicha producción de conocimiento.

En esa dirección se encamina la investigación marco. Los objetivos se orientan a generar categorías analíticas que permitan identificar, analizar y comprender aquellas experiencias valiosas y potentes en términos de construcción colectiva de conocimientos, en un sentido transformador. Esto implica, también para el

⁴ Varias investigaciones han permitido construir un cierto consenso respecto del potencial formativo de la experiencia cotidiana de las organizaciones y movimientos sociales en varios países de la región, en cuyo marco se inscriben también acciones intencionalmente educativas (GHON, 1999; ZIBECCHI, 2008; MICHICI, DI MATTEO Y VILA, 2012; GUELMAN, 2011; RIGAL, 2008; VILLAGRA, ZINGER Y PATAGUA, 2015; entre otros).

equipo investigador, una intencionalidad teórica y política, comprometida con horizontes de emancipación y transformación social.

La estrategia metodológica elegida se concreta en un diseño combinado, de tipo cualitativo y participativo, que supone la combinación de diferentes modos de hacer ciencia de lo social (SIRVENT Y RIGAL, 2016). El modo de generación de conceptos, desde el cual se enfatiza la perspectiva cualitativa e interpretativa, se interesa por los significados que las personas les atribuyen a los sucesos, a sus acciones e interacciones, dentro de un contexto histórico y social determinado. Y el modo participativo, desde el cual se enfatizan aspectos epistemológicos del paradigma de la teoría social crítica, se orienta a generar procesos de participación real de la población objeto de estudio, en la construcción colectiva de un conocimiento científico, como instrumento para una praxis social emancipatoria. Se busca el crecimiento de la población en su capacidad de participación y construcción de poder, a través de la articulación entre investigación, participación y educación; en este sentido, supone un entramado dialéctico entre las prácticas de la IAP y las acciones de Educación Popular (SIRVENT, 2011; SIRVENT, LLOSA Y STEIN, 2018).

El diseño de esta investigación marco se concreta a través de un estudio de casos, en cuanto a la selección de aquellas experiencias político-pedagógicas desarrolladas en el marco de organizaciones y movimientos sociales, en las cuales se desarrollen procesos de construcción colectiva de conocimiento, en torno a áreas que estas organizaciones consideren problemáticas a enfrentar y superar, tales como la alfabetización y educación de jóvenes y adultos; la participación social y formación política; el territorio, la vivienda y el hábitat.

En la primera de dichas problemáticas se inscribe la línea de indagación sobre la cual se profundiza en este artículo.

La alfabetización y la formación de alfabetizadores como problemática para la investigación, la acción y la participación

Se asume una perspectiva conceptual amplia, global e integral del fenómeno educativo, que conlleva incluir a la alfabetización de personas jóvenes y adultas en un continuo de educación a lo largo de la vida. Desde esta perspectiva, se enfatiza el reconocimiento de la educación como una necesidad y un derecho humano y social para todas las personas, a lo largo de toda la vida. Sin embargo, la realización de esta necesidad y el cumplimiento de este derecho no están garantizados para todos por igual. Para muchos jóvenes y adultos de nuestro país, la educación es una carencia más en un mundo de pobreza que tiende a reproducirse, asociada a la desigualdad entre clases sociales, así como a situaciones de discriminación e injusticia social.

Según el censo nacional INDEC de 2010, en Argentina se registran 528.349 personas mayores de 15 años que nunca asistieron a la escuela, lo cual representa el 1,8 % de la población. Estos datos se agravan, según investigaciones antecedentes, al considerar que, de las personas de 15 años y más que alguna vez asistieron pero que ya no asisten a la escuela, el 12,8 % posee como máximo nivel educativo alcanzado sólo el primario incompleto; se trata de 3.117.102 personas. Los análisis muestran su asociación principal con la situación de pobreza (medida a través de las Necesidades Básicas Insatisfechas NBI) y con las diferencias regionales dentro del país (SIRVENT Y LLOSA, 2012). Se trata de los escalones de mayor vulnerabilidad y de vulneración de derechos, en el marco de una situación educativa de riesgo⁵.

⁵ El concepto de Nivel Educativo de Riesgo (SIRVENT, 1997) refiere a la probabilidad estadística que tiene

Aunque la Argentina sea considerada dentro de los parámetros internacionales con altos índices de alfabetización, esta perspectiva varía según a qué se considere estar alfabetizado. El concepto de alfabetismo ha sido gradualmente ampliado. Desde una perspectiva cualitativa, la noción de alfabetismo hace referencia a la compleja red de conocimientos que un ciudadano necesita para analizar crítica y autónomamente los hechos de su entorno barrial, regional e internacional; ser alfabeto en la actualidad, supera ampliamente la adquisición de los instrumentos rudimentarios para la lectura y la escritura (SIRVENT Y LLOSA, 2001).

Este diagnóstico cuantitativo y cualitativo de vulneración de derechos se encarna en la vida cotidiana en los territorios populares urbanos, al afectar especialmente a las personas jóvenes y adultas de los sectores populares, impactando incluso sobre las posibilidades de la participación social:

Nos dimos cuenta que había compañeros del movimiento que no podían leer nuestros materiales que se necesitaban para tomar algunas de las tareas militantes. (Alfabetizadora de uno de los movimientos sociales en reunión del día 12/05/2016).

En este contexto, varias organizaciones y movimientos sociales no sólo han expresado sus demandas al Estado en tanto responsable y garante del derecho a la educación, sino que han adoptado y construido propuestas de alfabetización para la población más vulnerada, que por distintas razones no ha podido acceder a otras opciones educativas. Para ello, han organizado campañas y/o centros de alfabetización en distintas sedes de los propios movimientos y/o en otras organizaciones barriales

un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado. Su dimensión cuantitativa refiere, en términos operacionales, a la población de 15 años y más que no asiste a la escuela, cuyo nivel educativo alcanzado es menor o igual al nivel secundario incompleto.

(comedores comunitarios, centros de jubilados, etc.) o, aún, en espacios cedidos en viviendas de los propios vecinos⁶. Y han realizado, asimismo, convocatorias para quienes quieran desempeñarse como alfabetizadores. Los alfabetizadores, en consecuencia, son tanto educadores militantes de los propios movimientos como otros “voluntarios”, que se suman a la tarea. Si bien algunos tienen formación docente específica, muchos otros son estudiantes de nivel secundario, de profesorado o de distintas carreras universitarias. Los propios referentes alfabetizadores de los movimientos suelen proveer una breve formación inicial a quienes se acercan, pero esto no agota la búsqueda de nuevas oportunidades y fuentes de formación.

En esas búsquedas, en 2015, varios alfabetizadores participaron de un curso de formación docente, basado en los resultados de maestría y doctorado de una de las integrantes del equipo de esta investigación sustentados en una concepción de Educación Permanente y de Educación Popular y en una Epistemología Psicogenética Constructivista (KURLAT, 2011, 2014). A partir de estos primeros intercambios, se ha ido descubriendo cómo las organizaciones y movimientos populares han tomado esta problemática como una de sus áreas de acción colectiva y aún más, cómo han encontrado en la alfabetización y educación popular una herramienta para la intervención militante. Al mismo tiempo, se fueron identificando nudos críticos referidos a sus necesidades de formación, así como, de generación de intervenciones pedagógico-didácticas fundadas en una metodología acorde, adaptadas a las características del aprendizaje de las personas

6 Ejemplos de ello son: las propuestas de creación de Escuelas Primarias Populares y la implementación de Campañas de Alfabetización desde el Movimiento Popular La Dignidad “El futuro es nuestro”; la Campaña “Del papel al poder”, desde la Corriente de Organizaciones de Base (COB La Brecha); la conformación de espacios de alfabetización del Frente Arde Rojo, entre otras.

jóvenes y adultas y a la especificidad de sus espacios de alfabetización.

Esa fue la semilla de un camino compartido, que aún estamos recorriendo, a través de una trama que articula, hasta el presente, diversos dispositivos de investigación, docencia y extensión universitaria, implicando un trabajo conjunto entre docentes-investigadores universitarios y referentes de alfabetización y alfabetizadores que desarrollan propuestas de alfabetización de personas jóvenes y adultas, así como, de formación de alfabetizadores en sus organizaciones y movimientos sociales⁷.

En el año 2016, este trabajo conjunto comenzó a tejerse en relación con espacios académicos de formación de grado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Posteriormente, desde 2017 y hasta la actualidad, la experiencia tomó forma a través de Proyectos de Extensión Universitaria⁸, orientados al fortalecimiento de los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas en organizaciones y movimientos sociales. Los principales dispositivos de trabajo implementados son⁹:

- La realización de observaciones, registros y análisis de las prácticas alfabetizadoras; esta tarea, inicialmente desarrollada por estudiantes universitarios, fue paulatinamente realizada

7 A lo largo del camino han participado en los sucesivos Proyectos de Extensión, alfabetizadores y alfabetizadoras integrantes de diferentes anclajes territoriales de las siguientes organizaciones y movimientos sociales: Movimiento Popular La Dignidad, COB La Brecha, Frente de Organizaciones en Lucha, Frente Arde Rojo, Casa de la Cultura Compadres del Horizonte, La Poderosa, Movimiento Campesino de Córdoba. Las prácticas alfabetizadoras suelen organizarse por zonas, con la coordinación de un "referente alfabetizador".

8 Dichos Proyectos de Extensión Universitaria (denominados UBANEX a nivel institucional), dirigidos por Llosa y Kurlat, han sido seleccionados para ser sostenidos por la Universidad de Buenos Aires, a través de sucesivos subsidios, durante los años 2017, 2018 y 2019.

9 Para más detalles ver en KURLAT Y LLOSA, 2019a; 2019b.

por los propios referentes alfabetizadores. Los resultados de los análisis fueron compartidos en sucesivas reuniones de retroalimentación, con la participación de integrantes de las organizaciones y movimientos sociales involucrados.

- La organización de talleres de construcción colectiva de secuencias y de proyectos didácticos para la alfabetización de personas jóvenes y adultas.
- La implementación de otras propuestas de fortalecimiento de las prácticas alfabetizadoras: "mesa de libros itinerante", "cineclub", publicación de materiales didácticos ("cuadernillos"), producto del trabajo colectivo realizado.

Como parte de este camino compartido, también se ha implementado, en 2018, un seminario-taller de extensión universitaria, a efectos de profundizar la formación. En la planificación de dicho seminario participaron los referentes de alfabetización, quienes resaltaron, entre otras cuestiones, su interés en torno a las biografías educativas de los alfabetizandos: "Es importante ver lo de las biografías educativas; con eso entendés quiénes son y lo que les pasa a las personas que se acercan a nuestros espacios"¹⁰.

Esto reforzó la inclusión de contenidos al respecto, sobre la base de investigaciones anteriores (LLOSA, 2012, 2017).

A lo largo de todo este trabajo se fueron conformando una serie de aspectos que, finalmente, hoy pueden interpretarse como condiciones potentes para iniciar un nuevo camino, de participación de estos alfabetizadores, en la investigación sobre los procesos de construcción colectiva de conocimiento. Dichos aspectos refieren a:

10 Narrativa generada en la reunión de planificación colectiva del Seminario-taller de Extensión Universitaria, realizada el 18/04/2018.

- la identificación de evidencias sobre la existencia de procesos previos de producción de conocimiento en torno a sus prácticas alfabetizadoras;
- la paulatina conformación de un grupo de trabajo, con los alfabetizadores, en cuanto a su involucramiento con las tareas desarrolladas a lo largo del tiempo y en cuanto a la emergencia de vínculos de reconocimiento, confianza y afecto, no sólo con el equipo investigador de la universidad, sino entre alfabetizadores integrantes de las distintas organizaciones sociales involucradas; esto resulta significativo dado que, en la IAP, lo grupal, tiene una centralidad metodológica en tanto instancia productora de un conocimiento colectivo y científico (SIRVENT Y RIGAL, 2016);
- la apropiación, por parte de los alfabetizadores, de ciertos posicionamientos conceptuales y metodológicos compartidos con el equipo investigador de la universidad, a lo largo del desarrollo de la experiencia, en torno a la alfabetización;
- la apropiación y valoración de técnicas propias del quehacer investigativo, por parte de los alfabetizadores; incluso realizando observaciones “cruzadas” entre las distintas organizaciones participantes;
- la apropiación y valoración del abordaje biográfico, a partir del intercambio sobre conceptos y aspectos metodológicos básicos de nuestras investigaciones anteriores y sobre sus propias vivencias devenidas de comenzar a implementar proyectos didácticos con la incorporación de narrativas biográficas de los alfabetizados como estímulo para la lectoescritura.

Organización social, memoria colectiva y biografía educativa

A la luz de la tríada entre los objetivos generales, el objeto y el problema de investigación planteados en el proyecto de investigación marco (presentados en el primer apartado de este artículo), el camino previo compartido con los alfabetizadores en el proyecto de extensión universitaria y las condiciones facilitadoras identificadas condujeron a focalizar, como uno de los estudios de caso¹¹, en los procesos de construcción colectiva de conocimientos en torno a la alfabetización de personas jóvenes y adultas, en las experiencias de las organizaciones y movimientos sociales con las que veníamos trabajando¹².

De esta focalización emergen varias líneas de trabajo. A efectos de este artículo, se presenta la línea de indagación en relación con los siguientes interrogantes generales ¿Cómo ha sido el devenir de los procesos de construcción colectiva de conocimientos relativos a las prácticas alfabetizadoras en organizaciones y movimientos sociales? ¿Qué aspectos y procesos pedagógicos y psicosociales pueden dar cuenta de ese devenir?

Estas preguntas han alentado a un abordaje histórico – biográfico, apropiado tanto a la naturaleza del objeto de estudio, como a los posicionamientos epistemológicos, metodológicos y éticos relativos a la IAP asumidos. Se ha comenzado entonces (tal como se detallará más abajo), compartiendo y acordando una propuesta de trabajo, con los referentes de al-

11 Actualmente el proyecto de investigación marco UBA-CYT se despliega en relación con éste y otros casos seleccionados, a efectos comparativos buscando generar categorías teóricas de mayor alcance. Los otros casos (en distintos estadios de avance) refieren a las problemáticas de la vivienda y el hábitat, a las problemáticas de la participación social y política y a las problemáticas ambientales.

12 Estamos trabajando con tres organizaciones sociales; dado que se trata de un momento inicial de trabajo compartido, se prefiere conservar el anonimato, previendo en un futuro arribar a autorías colectivas.

fabetización de las organizaciones y movimientos sociales participantes en el proyecto de extensión. Se han ido delineando interrogantes específicos: ¿Cuándo y cómo se ha construido conocimiento acerca de la problemática y de las necesidades de alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas? ¿Cuáles han sido los momentos clave y los estímulos que han operado en la construcción colectiva de conocimientos, a lo largo del tiempo? ¿Cuáles han sido las fuentes de construcción de conocimiento? ¿Cuáles han sido las trayectorias de formación de los alfabetizadores, en tanto protagonistas portadores y constructores de conocimientos?

Se ha tornado relevante la búsqueda de propuestas metodológicas que sean consistentes con dichos interrogantes y adecuados a las características del caso seleccionado.

En tal sentido, se destacan algunos autores que han observado la contribución del uso de historias de vida individuales y de materiales biográficos a las investigaciones sobre movimientos sociales (entre otros, SALTALAMACCHIA, COLÓN, RODRÍGUEZ, 1983; TORRES CARRILLO, 2010). Saltalamacchia, Colón y Rodríguez (1983) han entendido por “movimiento social” a una configuración social limitada, constituida en torno a una lucha por una determinada reestructuración de poder, que supone la aparición de interrelaciones entre un conjunto de individuos y la constitución de una identidad colectiva sostenida en una cosmovisión compartida. Señalan que su carácter “contestatario” y, aún, la represión gubernamental, atentan contra la existencia y/o la sobrevivencia de rastros documentales, no registrados por los archivos oficiales. Teniendo en cuenta, además, que la conformación y organización de estos movimientos se desarrolla en interjuego con una historia nacional y regional conflictiva, en complejos procesos de disgregación, fusión y reestructuración de relaciones entre

sujetos e instituciones, estos autores resaltan los beneficios de recurrir a materiales biográficos, ya sea para mapear las instituciones y organizaciones en las que se fue forjando el movimiento social, para identificar informaciones factuales que hacen a su desarrollo temporal y, especialmente, para captar las vivencias significativas y para reconstruir el sentido de las acciones colectivas.

La solidaridad que lleva a la acción colectiva a ciertos individuos [...] nace, en el plano subjetivo, a partir de la experiencia de encuentro y reconocimiento provocados por la vivencia de ciertos acontecimientos. Cuáles son esas vivencias y cómo fueron interpretadas en su momento es algo que comúnmente se pierde en las fuentes escritas que es posible encontrar a posteriori. La historia de vida puede ser una forma adecuada para reconstruirlas. (SALTALAMACCHIA, COLÓN Y RODRÍGUEZ, 1983, p. 325).

Los abordajes metodológico-biográficos se han utilizado en diversas disciplinas de las ciencias sociales y humanas desde larga data, haciendo énfasis principalmente en una dimensión individual. Aún cuando es posible desarrollar relatos de vida apelando, de manera instrumental, a intercambios grupales, estos quedan fundamentalmente centrados en la experiencia individual. Sin embargo, tal como repara Le Grand, “[...] la dimensión colectiva está ahí presente” (2004, p. 7): en los relatos, aparece un conjunto entrelazado de estructuras familiares, institucionales y profesionales de pertenencia, de itinerarios, relacionados con trayectorias comunes a una generación, de experiencias compartidas. “El otro y los otros están siempre presentes, por todas partes” (LE GRAND, 2004, p. 8).

La existencia de una dimensión colectiva en toda producción biográfica (aún aquella que pueda pensarse como más personal, íntima y “única”), resulta una invitación a una mirada y a una producción colectivas. En ese

caso, se supera la sumatoria de los testimonios individuales como fuente para reconstruir lo colectivo, adquiriendo una especificidad y una denominación propia. Le Grand propone reservar el término “historia de vida colectiva” para aquellas situaciones en las que existe “[...] una entidad colectiva con una experiencia común, en el seno de una vida colectiva real. Dicho de otra manera, allá en donde existe una colectividad de pertenencia y no solamente una comunidad de destino [...]” (2004, p. 6). Rhéaume, por su parte, haciendo hincapié en una aproximación biográfico narrativa para la investigación-acción-intervención comunitaria, también destaca la particularidad, la complejidad y la implicación relativa al “relato de vida colectivo”, definido como “[...] el relato de un colectivo que elabora una palabra en conjunto, en relación con su historia vivida en tanto que grupo o colectivo instituido [...]” (2002, p. 113); refiere a la historia narrada producida por el grupo en encuentros, acerca del surgimiento y la constitución del grupo, su evolución, sus realizaciones, sus proyectos futuros.

La reconstrucción de la memoria colectiva, por otro lado, ha sido una estrategia de producción de conocimiento de la educación popular (TORRES CARRILLO, 2010). En tanto proceso y producto de prácticas biográficas colectivas, permite resaltar la relación entre la experiencia personal y la historia producida; responde a una necesidad vital de los individuos y de los grupos, ligada al trabajo sobre la identidad colectiva, a la elaboración de duelos y conflictos, a la constitución de una base para la elaboración de proyectos compartidos. Tal como señala Le Grand “[...] sin duda alguna, contar la historia es una forma de poder [...]” (2004, p. 7).

Los autores remarcan los efectos formativos de este tipo de prácticas biográficas colectivas, así como la relevancia de que dichas prácticas sean participativas (RHÉAUME, 2002;

LE GRAND, 2004); una metodología reflexiva de Educación Popular puede proyectarlas hacia una elaboración cultural y educativa (LE GRAND, 2004). El anclaje en grupos que hayan constituido o constituyan un colectivo, las tornan una herramienta potente de trabajo con organizaciones y movimientos sociales.

Teniendo en cuenta estas cuestiones, en la línea de investigación presentada en este artículo se asume entonces al enfoque o método biográfico de manera amplia, en tanto “[...] el conjunto de los procedimientos seguidos para organizar la investigación alrededor de un yo individual o *colectivo* que toma forma narrativa incorporando sus descripciones de experiencias y sucesos y sus interpretaciones [...]” (SAUTU, 1999; p. 23; destacado propio). El caso seleccionado para su estudio, ha conducido a la búsqueda y elaboración de estrategias metodológicas consistentes, que enfatizaran lo grupal.

Por un lado, desde el plan de trabajo de la investigación marco, el objeto problema planteado en torno a procesos colectivos, condujo a prever el desafío de la combinación de unidades de análisis colectivas e individuales. Buscando la coherencia con el enmarcamiento conceptual y metodológico sostenido, entre otras cuestiones, en supuestos centrales de la Educación Popular y de la IAP, se subraya la relevancia de lo grupal y de los procesos de reconstrucción de la memoria colectiva, en su impacto en la construcción de identidad y de poder; es decir, se asume el valor político que implica este tipo de procesos investigativos.

Por otro lado, tal como se ha mencionado más arriba, el trabajo previo realizado ha permitido avizorar no sólo la conformación de un grupo de base constituido por los investigadores universitarios y los referentes alfabetizadores, sino su interés por continuar trabajando juntos y por incorporar el trabajo biográfico. En las reuniones en las que acordamos el

tipo de trabajo investigativo a desarrollar, el énfasis en lo colectivo quedó expresado por los participantes:

Me parece muy interesante eso de ir recuperando una memoria colectiva, pero desde los colectivos en sí, no de ir desde lo individual, que bueno, agarrás un par de personas y hacés entrevistas por cada lado, de cada individualidad y después vas tratando de unir lo común. Querría el proceso inverso, de ir desde lo colectivo y lo general, a lo individual¹³.

Por otra parte, en los trabajos antecedentes se sugiere, además, la pertinencia y utilidad de una combinación de técnicas y fuentes de datos. González Terrero, Aguilera Morales y Torres Carrillo (2013), por ejemplo, han abordado la investigación de la producción de subjetividades y la formación de sujetos en y con organizaciones y movimientos sociales, a través de una perspectiva metodológica participativa y crítica, incluyendo como uno de sus momentos investigativos a la reconstrucción descriptiva y narrativa de los procesos y trayectorias organizativas; para ello han incluido revisiones documentales, activación colectiva de la memoria, encuentros pedagógicos y afectivos en reuniones con integrantes pasados y presentes, así como biografías individuales (a través de historias y relatos de vida y de entrevistas), entre otras técnicas y estrategias.

En el caso de la línea de investigación que aquí se presenta, los interrogantes han conducido a la combinación de técnicas grupales para la reconstrucción de la memoria colectiva con técnicas orientadas a la indagación en las biografías educativas personales de los alfabetizadores participantes. En efecto, el estudio de la construcción colectiva de conocimiento supone el desafío de abordar un objeto complejo, en el cual se interrelacionan fuentes y portadores de diferentes saberes, en las tramas entre lo individual y lo colectivo.

¹³ Expresión de uno de los alfabetizadores, en la reunión realizada el 09/08/2019.

Teniendo en cuenta el énfasis de nuestra investigación en unidades de análisis colectivas, el trabajo sobre las biografías educativas personales ha sido planteado como complementario; tal como señala Rhéaume (2002), los relatos de vida individuales pueden complementar el relato colectivo, permitiendo esclarecer más la historia del grupo, así como comprender los significados que los integrantes le asignan a sus momentos clave.

En este caso, al trabajar con alfabetizadores de personas jóvenes y adultas que actúan en organizaciones y movimientos sociales, la complejidad se profundiza; se trata de un campo poco explorado en su especificidad, en cuanto a sus muy diversas trayectorias de formación en torno a la alfabetización, las cuales frecuentemente se han conformado a través del tránsito por espacios educativos de un bajo grado de formalización (talleres, jornadas de encuentro, intercambios informales, trabajo autodidacta, etc.). Es relevante entonces poder reconstruir las fuentes y las trayectorias desde las cuales se aporta a la construcción de conocimiento colectivo.

El enfoque de las biografías educativas supone abordar la totalidad de las fuentes de formación y la interacción entre aprendizajes construidos en diferentes espacios educativos y en experiencias cotidianas, como una globalidad que se despliega a lo largo de toda la vida. Esta perspectiva, desarrollada en varias investigaciones antecedentes (entre otros, DOMINICÉ, 1988, 1990; DE VILLERS, 1990; ALHEIT, 1995; JOSSO, 1999; LLOSA, 2016, 2017), también se orienta hacia la búsqueda de la emancipación personal y social del sujeto y hacia la democratización del conocimiento, trascendiendo su utilización como instrumento de relevamiento de información empírica en la investigación hacia la búsqueda de un impacto en la formación de los propios narradores. Varios trabajos han mostrado, además, la riqueza de

la inclusión de espacios grupales, en los cuales los entrevistados pueden reflexionar sobre sus biografías educativas, en interjuego con las interpretaciones de otros narradores así como las del propio investigador (DOMINICÉ, 1988; SOUZA, 2007; PASSEGGI, 2009, entre otros)¹⁴.

En la línea de investigación aquí presentada, teniendo en cuenta las consideraciones efectuadas más arriba, se opta también por un tratamiento grupal de las biografías educativas. En este sentido, resulta inspiradora la propuesta de los “Círculos Reflexivo Biográficos” desarrollada por E. Olinda y su equipo, por su carácter innovador, al proponer un dispositivo de trabajo basado, entre otras fuentes, en la lógica de los “círculos de cultura” freireanos, que se desarrolla en reuniones grupales sucesivas, en las cuales se trabajan los acuerdos iniciales con el grupo, su sensibilización hacia el trabajo biográfico y se implementan diversos recursos reflexivos, expresivos y creativos (ver por ejemplo, en OLINDA Y PINTO, 2019).

En síntesis, buscando la consistencia con los supuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos que se asumen en esta línea de investigación, se ha abrevado entonces en autores que, de manera general, han enfatizado la potencia del trabajo grupal para el abordaje del devenir tanto de una organización colectiva como de una trayectoria educativa personal reconociendo y asumiendo los aportes de la educación popular y del involucramiento participativo de los sujetos en la investigación, propiciando procesos reflexivos y críticos en una dirección emancipatoria.

La propuesta metodológica elaborada: avances y perspectivas de continuidad

¹⁴ Desde otra perspectiva de trabajo se desarrollan experiencias pedagógicas realizadas desde un enfoque biográfico narrativo, en redes y colectivos docentes (por ej., ver en SUÁREZ, 2015).

La línea de investigación acerca del devenir de los procesos de construcción colectiva de conocimientos en torno a las prácticas alfabetizadoras en organizaciones y movimientos sociales ha comenzado con un momento inicial de trabajo, dedicado al logro de los primeros acuerdos en torno a la participación del grupo de referentes y de alfabetizadores en la investigación y al reajuste del plan de trabajo, en reuniones donde se amplió la información básica que este grupo ya disponía acerca del proyecto de investigación marco y se formularon preguntas específicas para esta línea de indagación. Luego se planteó, de manera general, la propuesta metodológica, referida a la reconstrucción colectiva histórico-biográfica, y sus fundamentos¹⁵. Los participantes fueron manifestando, a su vez, sus interrogantes y sus opiniones; y manifestaron su interés por formar parte activa del proceso de investigación, esbozando desde un primer momento una identificación de posibles fuentes y modos de acceso a la información. Estas son algunas de sus expresiones:

“Esto es muy interesante!”

“Para mí está buenísimo; siento que es un montón de laburo...”

“Igual para mí es muy posible, eh? porque, aunque dudo que algunos compañeros puedan venir a una reunión acá, podemos hacer entrevistas cuando nos encontramos en los encuentros del movimiento o en los espacios de alfabetización”¹⁶.

Se ha sistematizado las expectativas de los integrantes del grupo y ellos han resignificado y se han apropiado de esta línea de la investigación, repensando el propósito de profundizar los espacios participativos en la

¹⁵ Los acuerdos para la realización de este trabajo trascienden a los integrantes del propio grupo, dado que ellos deben, a su vez, refrendar estos acuerdos con cada una de sus organizaciones.

¹⁶ Fragmento de registro de las expresiones de los referentes alfabetizadores en la reunión donde se trabajó colectivamente la propuesta de trabajo, realizada el día 21/07/2019.

investigación y la utilidad de la generación de conocimiento para sus propias prácticas, en términos de:

- conocer más las propias organizaciones de pertenencia y resguardar su memoria;
- aprender de otras y otros; crecer individual y colectivamente;
- construir un material para compartir con los militantes en los distintos espacios de la organización, así como para la formación de otros voluntarios que se acerquen a alfabetizar;
- instalar la problemática de la alfabetización a nivel más amplio, para avanzar en su resolución y potenciar las prácticas alfabetizadoras.

Sobre esta base inicial de acuerdos y propósitos compartidos, se previó un plan de trabajo que se despliega en tres estrategias metodológicas interrelacionadas, las cuales implican, a su vez, una combinación de técnicas:

- a) Reconstrucción de la memoria colectiva; esto abarcaría:
 - La reconstrucción de la memoria colectiva acerca de las prácticas alfabetizadoras desarrolladas por cada una de las organizaciones y movimientos sociales a lo largo del tiempo, a través de la elaboración de historias colectivas y de entrevistas.
 - La elaboración de la historia colectiva compartida previamente por este grupo, cuyos integrantes son referentes de dichas organizaciones.
- b) Elaboración de las biografías educativas de los integrantes del grupo
- c) Integración de la memoria colectiva y biográfica producto de las estrategias anteriores, en reuniones de retroalimentación ampliadas.

Actualmente se está desarrollando la primera de las estrategias arriba mencionadas,

dirigida a la reconstrucción de la memoria colectiva. Esta estrategia se orienta a la identificación de los hitos principales que han marcado el devenir de las prácticas alfabetizadoras en el tiempo, así como de los momentos clave de la construcción de conocimiento en torno a éstas.

Dicha estrategia se despliega, motoriza y direcciona a través de una serie de reuniones, en las cuales, al mismo tiempo, se va constituyendo también el grupo investigador, con la participación de integrantes alfabetizadores de las organizaciones sociales, profundizando los vínculos previos, en la interrelación y la toma de decisiones conjuntas.

Los participantes alfabetizadores han iniciado una identificación de diferentes fuentes de información que incluyen documentos escritos, publicaciones digitales, fotos, mensajes en redes sociales. Así como han propuesto realizar entrevistas a otros informantes clave; es interesante señalar que, entre estos informantes clave, han incluido no sólo a quienes fueron alfabetizadores referentes históricos de cada organización que no están participando actualmente del grupo, sino que señalaron la relevancia de entrevistar también a los referentes territoriales que viven en los barrios y que habilitan y organizan los espacios comunitarios para que la tarea alfabetizadora se realice.

De esta manera, las decisiones colectivas y la dinámica grupal, ha conducido a iniciar el trabajo con la elaboración de la historia de vida colectiva en torno a las prácticas alfabetizadoras desarrolladas por uno de los movimientos sociales participantes, a través de la aplicación de varias técnicas de relevamiento de información: búsqueda de documentos; relatos de vida colectiva; intercambio sobre materiales evocadores; entrevistas semiestructuradas a otros informantes clave.

Se ha trabajado con ellos la elaboración de ejes temáticos como guía para la realización

de las entrevistas, así como se han compartido los principales aspectos técnicos. Se ha reflexionado, en particular, acerca de que la realización de las entrevistas por parte de estos alfabetizadores hacia otros alfabetizadores, quienes son, a su vez, sus propios compañeros de tareas, colabora con “reducir al mínimo la violencia simbólica que puede ejercerse” a través de una entrevista” (BOURDIEU, 1993, p. 529), dada la proximidad social y la familiaridad entre ellos; pero que, sin embargo, no por ello no está exento de desafíos, especialmente en términos de quebrar la tendencia a la naturalización y a la mitificación del pasado compartido.

En las reuniones grupales se ha estimulado el relato de vida colectiva, a través de preguntas clave y del trabajo con materiales evocadores provistos por los mismos alfabetizadores (volantes, afiches de convocatorias a alfabetizadores voluntarios, distintos logos utilizados, etc.). Cada pregunta y/o material expuesto desata un rico ida y vuelta de intervenciones de los participantes, con aportes, repreguntas, rectificaciones, ampliaciones, debates entre distintos puntos de vista...

La activación de la memoria colectiva realizada hasta el momento ha permitido la elaboración colectiva de una primera cronología, sobre una línea de tiempo, en la cual se identificó, de manera preliminar:

- el inicio de las prácticas alfabetizadoras, cuando se identificaron las necesidades y demandas de militantes y de habitantes de los barrios, ligadas a la lectoescritura
- los principales hitos o momentos clave relativos al devenir de las prácticas alfabetizadoras y de la formación de alfabetizadores
- la identificación y ubicación temporal de la acción de los principales referentes alfabetizadores
- la influencia de la constitución del pro-

pio grupo a través de las acciones del equipo investigador-educador de la UBA, en el proyecto de extensión universitaria.

- primeras relaciones entre el devenir de las prácticas alfabetizadoras y el de la organización social como un todo, así como la influencia de aspectos del contexto sociohistórico.
- algunas pistas o evidencias sobre los principales procesos de construcción colectiva de conocimientos

Cada reunión ha sido planificada con herramientas propias de la educación popular, orientadas a la construcción colectiva de conocimientos y al ejercicio del pensamiento crítico y reflexivo; el desarrollo de cada reunión se vuelca a un registro para su posterior análisis. Se han compartido no sólo los recuerdos y las emociones sino que, en relación con el lugar que la palabra escrita tiene para este grupo de alfabetizadores, también han circulado canciones y poesías.

Si bien el camino está en pleno desarrollo, ya se vislumbra fértil para los descubrimientos y la autovaloración del grupo, por ejemplo, en las siguientes expresiones:

“Nooo! ¿entonces estamos hace diez años haciendo alfabetización en los barrios?! vos sabías eso?? ¡Es un montón!!”

“uno no tiene idea dónde está... ¡Diez años! ¡Es un montón! Tenemos que celebrar”

“¡¡nosotras tenemos que chapear ((mostrarnos)) más con todo esto¹⁷!!!”

En cuanto a la *segunda estrategia prevista*, tal como se señala más arriba, se trata de abordar las trayectorias educativas de los propios integrantes del grupo. Posicionados desde el enfoque conceptual y metodológico de

¹⁷ Expresiones de asombro recogidas en la reunión realizada el 30/09/2019, donde se avanzó en la reconstrucción de la memoria colectiva, a través de la elaboración conjunta de una línea de tiempo preliminar.

las biografías educativas, se apuesta no sólo a la generación de conocimiento científico sobre las mismas, sino al impacto educativo que conlleva la elaboración de estos relatos, en lo personal y en lo colectivo.

Si bien aún no se ha avanzado en esta estrategia, se ha iniciado la ubicación de cada integrante del grupo en la línea de tiempo preliminar, mencionada más arriba. Y dado que han surgido algunas expresiones “espontáneas” en torno a ello, se ha propuesto la escritura de una primera narrativa breve, acerca de cuándo, por qué y para qué iniciaron sus prácticas alfabetizadoras en la organización y cómo fue ese inicio. Los próximos pasos, se orientarán hacia la reconstrucción de las trayectorias educativas individuales (desde una perspectiva amplia de lo educativo), en espacios de producción individual y grupal, a efectos de potenciar las reflexiones y análisis colectivos como base para identificar las fuentes y las tramas de construcción colectiva de conocimiento en torno a las prácticas alfabetizadoras.

Es interesante reflexionar con Le Grand, acerca de que “[...] con frecuencia, el conocimiento es algo desencarnado, que flota en una especie de halo puramente institucional sin verdadera vinculación con las situaciones personales significativas [...]” (LE GRAND, 2004, p. 4). La reconstrucción de las biografías educativas como complementarias de la historia de vida colectiva contribuiría a que cada integrante se reencuentre como protagonista y parte activa de los procesos de aprendizaje y de construcción colectiva de conocimiento.

Como parte de la sensibilización del grupo hacia el trabajo biográfico se ha reflexionado acerca de la utilidad y el impacto que conlleva el trabajo biográfico, a partir de su propia experiencia previa en la implementación de proyectos didácticos de alfabetización (mencionados más arriba), en los cuales han trabajado con grupos de alfabetizandos en sus territorios, en

el entrelazado entre reconstrucción histórica y biográfica. Los alfabetizadores señalaron que ese trabajo, además de haber sido el estímulo y la oportunidad para múltiples aprendizajes en torno a la lectoescritura, había servido también para resignificarse y revalorizarse como alfabetizandos y como militantes de una organización social, frente a un contexto socioeconómico y político hostil. Frente a esto, reafirmaron la importancia de elaborar sus propias biografías educativas: “Como que laburamos biografías con las vecinas, ¡pero no lo hacemos con nosotras mismas!”¹⁸.

Por último, interesa señalar que se prevé, como *tercera estrategia*, la integración de la memoria colectiva y biográfica, en sesiones de retroalimentación ampliadas, con la participación de los propios integrantes del grupo y de otros integrantes de las organizaciones involucradas.

Las sesiones de retroalimentación constituyen espacios de trabajo con los participantes, en donde se comparte tanto el proceso como el producto de la investigación. Se entiende a estos espacios como una instancia mínima propia de la investigación participativa, sobre el supuesto epistemológico de la posibilidad de una construcción colectiva de conocimiento a través del interjuego entre los saberes de todos los participantes, entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico; constituyen espacios de aprendizaje, de educación popular con jóvenes y adultos, donde se favorece la reflexión grupal y se apuesta al fortalecimiento de los procesos participativos, a partir de la objetivación de las problemáticas de la vida cotidiana¹⁹ (SIRVENT, 2008; SIRVENT y RIGAL, 2016; LLOSA, 2000).

¹⁸ Expresión de una de las referentes de alfabetización, participante del proyecto, en una de las reuniones realizadas para la reconstrucción de la memoria colectiva, el 30/09/2019.

¹⁹ Entendemos por objetivación al proceso de construcción del conocimiento por el cual la realidad cotidiana de una población se transforma en objeto de análisis y estudio para la misma (SIRVENT, 2008).

En el caso de esta línea de investigación, las sesiones de retroalimentación están previstas como espacios para compartir y avanzar colectivamente sobre la integración de los resultados que se hayan obtenido a través de las dos estrategias anteriores, convocando no sólo a quienes hayan participado de manera directa, sino a otros militantes de las organizaciones involucradas. Se pretende por esta vía, además, aportar a la validez de los resultados a través de la triangulación intra e intermétodo y de la validación “in situ” (como técnica no convencional de validación, propia de la IAP) (SIRVENT, 2011), con la participación de todos los involucrados.

Reflexiones finales

Se han presentado en este artículo las principales decisiones metodológicas y los primeros pasos realizados en torno a una línea de indagación actualmente en curso, en el marco de una investigación acerca de los procesos pedagógicos y psicosociales que dan cuenta de la construcción colectiva de conocimientos en experiencias desarrolladas por organizaciones y movimientos sociales. Esta línea de indagación se enfoca, como estudio de caso, en el devenir de la construcción colectiva de conocimientos acerca de las prácticas alfabetizadoras con personas jóvenes y adultas en organizaciones y movimientos sociales. Se han compartido en este artículo, los aspectos y desafíos que conlleva la implementación de un abordaje colectivo y participativo para la reconstrucción de la memoria compartida y de las biografías educativas de alfabetizadores que se desempeñan en dichas organizaciones. Dado que se trata de una línea en desarrollo, está sujeta a reajustes, en el marco de un diseño flexible e interactivo (MAXWELL, 1996), propio de una estrategia metodológica general cualitativa y participativa. En parte, la

elaboración de este texto también responde a la necesidad de ir registrando las decisiones y los avances realizados en la construcción del objeto en estudio, como parte de la “historia natural” de la investigación, de la observación de la propia implicación y del cuidado de la consistencia (vigilancia) epistemológica propia del quehacer científico.

Las actividades de investigación desarrolladas con los alfabetizadores referentes de estas organizaciones sociales se asientan en actividades previas de articulación de actividades de docencia, investigación y extensión universitaria, las continúan y las amplían, a través de la relación intrínseca entre la IAP y la Educación Popular en su tradición latinoamericana²⁰. Esta relación se orienta a reforzar los aspectos participativos en la generación de conocimiento científico, entendiendo a la participación como proceso de involucramiento de aquellos sujetos tradicionalmente entendidos como “objeto de investigación”, en tanto activos protagonistas en la toma de decisiones en la investigación.

Desde este posicionamiento epistemológico, político pedagógico y metodológico, se asume que, en este caso, la reconstrucción de la memoria colectiva y de las biografías educativas, conlleva y desborda su utilidad metodológica en términos de una obtención de resultados científicos, hacia otros sentidos que van más allá, en términos no sólo de la posibilidad de enriquecer la formación de alfabetizadores, sino de desarrollar colectivamente una praxis político-pedagógica en un sentido transformador frente a la realidad actual. Acercarnos a ese horizonte, parece requerir también transformar las formas de conocer.

En un contexto actual de derechización

20 El equipo de docentes investigadores forma parte de la RIAPEP: Red de Investigación Acción Participativa y Educación Popular en Universidades Públicas, en la cual se articulan equipos de universidades de Argentina y Brasil.

política a nivel regional (BRANDAO, 2016), con la radicalización del neoconservadurismo y el neoliberalismo, ciertos rasgos parecen haber reagudizado las múltiples pobrezas: de protección, de entendimiento, de participación²¹. Desde diversas organizaciones sociales y comunitarias se continúa señalando la persistencia y profundización, en los territorios populares urbanos, de problemáticas estructurales en torno a las cuales trabajan (dificultades en el acceso a la tierra y la vivienda, para el acceso y la continuidad en el sistema educativo, problemas de salud y alimentación, contaminación ambiental, etc.). Asumimos la relevancia del crecimiento de las capacidades para el pensamiento reflexivo y de la construcción de conocimientos colectivos y críticos sobre las distintas problemáticas, por parte de los sujetos protagonistas, tanto universitarios como integrantes de estos grupos y movimientos, como base para el enfrentamiento de estas cuestiones y para la elaboración de alternativas superadoras y de proyectos colectivos de transformación social.

Referencias

ALHEIT, Peter. The "Biographical Question" as a Challenge to Adult Education. En: BELANGER, Paul; GELPI, Ettore. **Lifelong Education**. Países Bajos: Kluwer Academic, 1995. p. 283-298.

BARALDO, Natalia. Educación en y desde los Movimientos sociales: ¿nuevo objeto y nuevos abordajes en Educación? Algunas tendencias en estudios

²¹ El concepto de múltiples pobrezas es una reinterpretación de la noción misma de pobreza, sobre la base de la conceptualización integral o sistémica de las necesidades humanas. No se agota en el diagnóstico de las carencias que hacen a la satisfacción de las necesidades llamadas (tradicionalmente) básicas u obvias, sino que abarca el estudio de una compleja realidad de pobrezas (en plural) en relación con carencias en la satisfacción de necesidades fundamentales, pero no tan obvias, que se manifiestan especialmente como la pobreza de protección, la pobreza de pensamiento reflexivo o de entendimiento y la pobreza de participación (Sirvent, 2008).

recientes. **Cuadernos de educación**, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, n. 8, p. 165-176, oct. 2010. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/803> Acceso en: 23/06/2017

BOURDIEU, Pierre. **Cosas Dichas**. España: Gedisa, 1993.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Conversaciones de Carlos Brandao con María Teresa Sirvent. En: Jornadas Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida, 25-26 octubre 2016, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, FFyL UBA, 2016. Disponible en: <https://peetiiceuba.files.wordpress.com/2017/04/jornadas2016jovenesyadultos> Acceso en: 05/08/2017.

DE VILLERS, Guy. **Relatos de historia de vida en formación de adultos**. 1990 [S.D.]. Disponible en: <http://www.psicologiagrupal.cl/documentos/articulos/index.html> Acceso en: 26/06/2007.

DOMINICÉ, Pierre. O que a Vida lhes Ensinou. En: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). **O Método (Auto) biográfico e a Formação**. Lisboa: Depto. de Recursos Humanos. Ministério da Saúde. 1988. p. 131-153.

DOMINICE, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. París: L'Harmattan, 1990.

GHON, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e educação**. Sao Paulo: Cortez, 1999.

GONZÁLEZ TERREROS, María Isabel; AGUILERA MORALES, Alcira; TORRES CARRILLO, Alfonso. Investigar subjetividades y formación de sujetos en y con organizaciones y movimientos sociales. En: PIEDRAHITA ECHANDÍA, Claudia; DÍAZ GÓMEZ, Álvaro; VOMMARO, Pablo (Comp.): **Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Clacso, 2013. p. 49-70.

GUELMAN, Anahí. Pedagogía y movimientos sociales: lo pedagógico y lo político en sus propuestas educativas. En HILLERT, Flora; AMEIJERAS, María José; GRACIANO, Nora (Ed.). **La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión**. Buenos Aires: Editorial de la Filosofía y Letras, 2011. p. 120-130.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “historias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200002> . Acceso en: 20/09/2006.

KURLAT, Marcela. El ‘culto a las letras’ en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Pátzcuaro, México, CREFAL, Año 36, n. 1, p. 59-90, enero-junio de 2014. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545087004.pdf> . Acceso en: 20/02/2016 .

KURLAT, Marcela. Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Pátzcuaro, México, CREFAL, Año 33, n. 2, p. 69-95, jul./dic. 2011. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545093005.pdf> . Acceso en: 15/03/2016.

KURLAT, Marcela; LLOSA, Sandra. Fortalecimiento de procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas: un proyecto en marcha. En: BALMACEDA, Aníbal José... [et al.] **III Encuentro Latinoamericano: Escenarios Sociales de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina**. Tres de Febrero: Imaginante, 2019a. p. 202-212. Disponible en: <https://oei.org.ar/caeu/wp-content/uploads/2019/09/Maqueta-OEI.pdf> . Acceso en: 30 oct. 2019.

KURLAT, Marcela; LLOSA, Sandra. Educación superior y movimientos sociales: articulaciones en torno a la alfabetización desde la perspectiva del derecho a la educación a lo largo de la vida. En: FELDFEBER, Myriam; ORSE, Victoria. (comp.). **Educación superior como derecho: 100 años de la Reforma Universitaria**. Buenos Aires: Ed. Buenos Libros. 2019b. En prensa.

LE GRAND, Jean-Louis. Puntos de referencia teóricos y éticos en historias de vida colectiva. **Revista Diálogos** (electrónica). n. 38, p. 7-13, 2004. Disponible en: <http://www.dialogosred.net/revistas/revista38.htm> . Acceso en: 15 jul. 2016.

LLOSA, Sandra.: Demandas educativas de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: una perspectiva psicosocial. **Revista Interamericana de Educación de**

Adultos, Pátzcuaro, México, CREFAL, Año 39, n. 1, p. 69-90, junio 2017. Disponible en: <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2017-1/exploraciones3.pdf> Acceso en: 29/07/2017.

LLOSA, Sandra. Las biografías educativas como estrategia de investigación – formación – transformación: hallazgos y desafíos. En: Congreso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica, 7, 2016, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá, 2016. Disponible en: http://viicipa.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2016/08/C2T_LAS-BIOGRAFI%CC%81AS-EDUCATIVAS-COMO-ESTRATEGIA-DE.pdf Acceso en:28/02/2017

LLOSA, Sandra. “Será por todas estas cosas que me pasaron en la vida...”: estudio de los procesos psicosociales que dan cuenta de las demandas educativas a lo largo de la vida. **Revista del IICE**, Buenos Aires, UBA, n. 31, p. 83-98, jul/dic 2012. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/367/344> Acceso en: 12/03/2014

LLOSA, Sandra. La sesión de retroalimentación de la investigación como espacio de construcción colectiva de conocimientos: una experiencia en La Ribera de Quilmes. En: LITWIN, E. et. al. **Educación, Crisis y Utopías: Análisis político y propuestas pedagógicas**. Tomo I. Buenos Aires: UBA – Aique, 2000. p. 298-306.

MALDONADO, Martín. Movimientismo Estatal. Poder, Legitimidad y Territorio en 360º. **Revista Cultura y representaciones sociales**, México DF, Universidad Nacional Autónoma de México, V. 11, n. 21, p. 170-210, set. 2016. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v11n21/2007-8110-crs-11-21-00170.pdf> . Acceso en: 30/06/2017

MAXWELL, Joseph A. **Qualitative Research Design: An interactive approach**. California: Sage Publications, 1996.

MENGHINI, Raúl, MIGLIAVACCA, Adriana y MAS ROCHA, Stella. Enseñar en la escuela secundaria. Condiciones de trabajo en la Argentina de comienzos del siglo XXI. **Poiésis**, UNISUL, Santa Catarina, Brasil, v. 10, n. 17, p. 29-53, Jan/Jun 2016. <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index> . Acceso en: 20/12/2017.

MICHI, Norma; DI MATTEO, Álvaro; VILA, Diana. Movimientos populares y procesos formativos. **Revista**

Polifonías, Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján, n. 1, p. 22-41, dic. 2012. Disponible en: <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/3%20-%20Mi-chi.pdf>. Acceso en: 14/04/2017

OLINDA, Ercilia; PINTO, Elismária. O círculo reflexivo biográfico na pesquisa com jovens da periferia de Maracanaú-CE. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo, Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 2, p. 263-286 mai/ago 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n22019p263a286>. Acceso: 4/08/2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Simbolizações do percurso de escrita da narrativa autobiográfica: da experiência sensível à experiência formadora. En: PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla; KUREK, Deonir Luís. **Essas coisas do imaginário**: diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber livros, 2009. 148-161.

RHÉAUME, Jacques. El relato de vida colectivo y la aproximación clínica en ciencias sociales. **Perfiles Latinoamericanos**. México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, n. 21, p. 99-116, dic. 2002. Disponible en: <https://perfilesla.flacso.edu.mx/index.php/perfilesla/article/view/295/248>. Acceso en: 12/07/2019

RIGAL, Luis. Educación, democracia y ciudadanía en la postmodernidad latinoamericana: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación - RASE**, vol. 1, n. 3, p. 22-42, set. 2008. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8567/8110>. Acceso en: 15/05/2012

SALTALAMACCHIA, Homero; COLÓN, Héctor; RODRÍGUEZ, Javier. Historia de vida y movimientos sociales. **Itzapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades**, México, UAM, n. 9, p. 321-336. Jul. 1983. Disponible en: <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/847/998>. Acceso en: 13/09/2016

SAUTU, Ruth. (Comp.) **El método biográfico**: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Buenos Aires: Universidad de Belgrano, 1999.

SIRVENT, María Teresa. La Educación Popular y el Nivel de Riesgo Educativo de la Población. En: **Encuentro Nacional de Educación en Sectores Populares**, 2, 1997, Bariloche. Mimeo.

SIRVENT, María Teresa. La Investigación Acción Participativa y la Educación Popular: su encuadre pedagógico. En: HILLERT, Flora; AMEIJERAS, María José; GRACIANO, Nora. (comp.): **Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas**. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA / Ed. Buenos Libros, 2011. p. 150-175.

SIRVENT, María Teresa. **Educación de Adultos**: Investigación, Participación, Desafíos y Contradicciones. (2da ed.), Buenos Aires: Miño y Davila, 2008.

SIRVENT, María Teresa; LLOSA, Sandra. Estructura de Poder, Participación y Cultura Popular: el estudio de las demandas educativas de jóvenes y adultos, desde la perspectiva de Educación Permanente y Educación Popular. En: CASTORINA, Antonio; ORSE, Victoria. (comp.). **Anuario 2011 IICE**. Buenos Aires: FFyL UBA, 2012. p. 25-40.

SIRVENT, María Teresa; LLOSA, Sandra. **Encuadre histórico de la Multiplicidad de Pobrezas**. En: Conferencia, Concordia, Entre Ríos, 2006. AGMER (CTERA). Mimeo

SIRVENT, María Teresa; LLOSA, Sandra. Jóvenes y Adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires. Hacia una pedagogía de la participación. **Revista del IICE**, Buenos Aires, UBA, N°18, p. 37-49, dic. 2001. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/5965> Acceso en: 23/03/2018

SIRVENT, María Teresa; RIGAL, Luis. **Metodología de la Investigación social y educativa**: diferentes caminos de producción de conocimiento (mimeos del libro en elaboración). Buenos Aires, 2016.

SIRVENT, María Teresa; LLOSA, Sandra; STEIN, Alejandra. La triangulación metodológica en investigación biográfica: aportes y desafíos en el estudio de la construcción de demandas educativas a lo largo de la vida. En: ABRAHÃO, María Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; VILLAS BÔAS, Lúcia. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistémico-metodológicos. Curitiba, Brasil: CVR, 2018. p. 107-125.

SIRVENT, María Teresa; TOUBES, Amanda; SANTOS, Hilda; LLOSA, Sandra; LOMAGNO, Claudia. Revisión del concepto de Educación No Formal. Debates y propuestas. **Revista del IICE**, Buenos Aires, UBA, n. 929, p. 41-56, marzo 2010. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10052> Acceso: 29/03/2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografías, histórias de vida e práticas de formação. En: NASCIMENTO, Antônio dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación. En: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.), **(Auto)biografía e documentacao narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 63-86.

TORRES CARRILLO, Alberto. Educación Popular y

producción de conocimiento. **Revista La Piragua**, Panamá, CEAAL, N.º 32, 8-25, 2010. Disponible en: <http://ceaal.org/images/stories/LaPiragua/la%20piragua%2032%20v.pdf> Acceso: 30/08/2016

VILLAGRA, Mariela; ZINGER, Sabrina; PATAGUA, Patricia. Demandas de los nuevos Movimientos Sociales en relación a la formación, el trabajo y el empleo de sus participantes y militantes: reflexiones a partir del trabajo con dos Movimientos Sociales en Jujuy. En: Jornadas de Sociología, 10, Buenos Aires. **Anais...** 2015. Disponible en: <https://www.academica.org/000-061/879> . Acceso: 12 mar. 2017.

ZIBECHI, Raúl. **Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento**. México, D.F.: Bajo Tierra Ediciones, 2008.

Presentado en: 15.11.2019

Revisado en: 05.04.2020

Aprobado en: 07.04.2020

Sandra Mabel Llosa es Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora Asociada en el Departamento de Ciencias de la Educación - UBA. Directora de Proyectos de Investigación y de Proyectos de Extensión Universitaria en el marco del Programa Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE - UBA). E-mail: sandramllosa@gmail.com

PIRILAMPO, LAMPARINA: LUMEZINHO DE MIM, CÉU PINTADO DE HISTÓRIA

■ ROSVITA KOLB BERNARDES

<https://orcid.org/0000-0001-9090-4633>

Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

Esse texto apresenta algumas histórias da minha infância, vividas no Rio Grande do Sul, no extremo sul do Brasil, e que me compõem como aprendiz ao longo da vida. Para dar forma e sentido a essa experiência inspiro-me no “ateliê biográfico de projeto”, tal qual formulado por Delory-Momberger (2006). Movida pela certeza de que é preciso fazer conhecer-se a si mesmo para conhecer o outro, chego através da pesquisa autobiográfica, feita durante o meu doutorado, à minha prática como professora, artista e pesquisadora.

Palavras-chave: Narrativas autobiográficas. Memória de infância. Arte e docência.

ABSTRACT

FIREFLY, LAMP: A TINY BRIGHT OF ME, A SKY PAINTED OF HISTORY

This text presents some stories from my childhood, lived in Rio Grande do Sul, in the extreme south of Brazil, which compose me as an apprentice throughout life. To give shape and meaning to this experience I draw inspiration from the “biographical project studio”, as formulated by Delory-Momberger (2006). Moved by the certainty that it is necessary to get to know oneself to know the other, I arrive through the autobiographical research, work that began during my doctorate, to my practice as a teacher, artist and researcher.

Keywords: Autobiographical narratives. Childhood memory. Art and teaching.

RESUMEN

LUCIÉRNAGA, LÁMPARA: POCA LUZ MÍA, CIELO PINTADO DE HISTORIA

Este texto presenta algunas historias de mi infancia vividas en Rio Grande do Sul, en el extremo sur de Brasil, que me componen como aprendiz durante toda la vida. Para dar forma y significado a esta experiencia, me inspiro en el “estudio de diseño”, formulado por Delory-Momberger (2006). Movida por la certeza de que es necesario conocerse a sí mismo para conocer al otro, llego a través de la inves-

tigación autobiográfica, trabalho que começou durante mi doctorado, a mi prática como profesora, artista e investigadora.

Palabras clave: Narraciones autobiográficas. Recuerdo de la infancia. Arte y enseñanza.

O escuro encosta neles para ter vaga-lume.

Manoel de Barros (2003)

Lume que vaga. Redoma de luz Lamparina

Comecei assim. Tateando os pontinhos de luz de minha própria história: vida vivida! Fiz como o poeta, encostei no escuro para ter vaga-lumes e acordei na minha infância rodeada deles na mata atlântica, quintal da casa de minha avó Oma¹ Rosa, onde vivi dias de vaga-lumes e de Lamparina. Entro no movimento de rememorar, de desenhar a linha novelo multicolor de minha própria história de vida. Não sei se percorro fins ou começos porque já não sei se, ao lembrar, não tenho esquecimentos e se a linearidade é só uma saudade preenchida de data. Sigo segurando a ponta da linha sem receio de embolar, cair ou saltar. Sigo o caminho de esquecer para acender a chama de lembrar. Meu pequenino pedaço de história que aqui narro começa com luzezinhos flutuantes: vaga-lumes e a lamparina de minha Oma Rosa.

Tenho os cabelos amarelos quase sol, os olhos azuis de claro céu e a pele branca muito fininha. Na brasilidade de meu sangue tenho os inícios vindos de outros oceanos. Do grande navio, guardei três baús, que guardados segredos de histórias trouxeram. Eu: sou entre Brasil e Alemanha, um fruto.

Em 1930 meus avós, oriundos da região de Baden-Württemberg, na Alemanha, desembarcaram no sul do Brasil. Primeiro no pequeno povoado de Palmitos, depois seguiram para outro povoado que hoje chama-se São Vendelino e depois para cidade de Nova Pe-

trópolis, onde começa uma parte de minha história de vida e formação. Meus avós paternos se conheceram muito jovens, no tempo em que se namorava no banco da igreja e no portão de casa.

Figura 1: Oma Rosa e eu



Fonte: Acervo pessoal

A avó, Oma Rosa, jovem bonita de olhos azuis, tinha um jeito cativante de ser com uma estatura forte com passos curtos. Se apaixonou pelo meu Opa Josef. Um jovem es-

¹ Oma é a forma cotidiana e carinhosa de avó em alemão. Opa é a forma masculina.

tudante de teologia, futuro pastor da igreja Luterana no Brasil. Rapaz alto, grande, forte, corajoso e decidido na sua missão de querer ajudar os outros. Não sei o que aconteceu entre eles, mas acho que foi amor à primei-

ra vista. Só sei que em pouco tempo a Oma Rosa casou-se e foi embora para o Brasil com o meu Opa Josef que tinha assumido a tarefa na sua missão pastoral de fazer um estágio no Brasil.

Figura 2: Oma Rosa, Opa Josef, meus tios e meu pai



Fonte: Acervo pessoal

Assim chegaram ao porto de Santos e depois a Porto Alegre. Fazia parte dessa jornada instalarem-se em um pequeno povoado para acolher os membros da igreja. Muito tempo depois, já adulta, soube de algumas histórias contadas pela Oma Rosa deste início de vida

aqui no Brasil.

Na sua bagagem tinha apenas o necessário para iniciar a nova vida. No povoado Palmitos, onde chegaram por primeiro, um pedaço da escola foi transformado em quarto para recebê-los.

Figura 3: Roupas sobre o baú de meu Opa Josef



Fonte: Acervo pessoal

Colchão para dormir não existia e lugar para comprar muito menos ainda. Assim, enquanto esperavam a bagagem chegar, dormiram no chão da escola. Seu novo lar em terras brasileiras.

Sou neta da Oma Rosa e do Opa Josef. A terceira geração da família Kolb no Brasil. Foi no convívio com eles que descobri a força e energia que pode ter a meditação e a oração.

Meu avô foi um homem religioso. Tudo era um fator de agradecimento. Desde a comida, os filhos, as noras, netos, amigos e parentes na Alemanha. Era uma reza espontânea, intuitiva. Era por meio das orações que o Opa Josef estabelecia vínculos com o exterior, citando nome por nome de todos os familiares. Criamos, assim, uma consciência das nossas raízes familiares.

No encontro com as histórias de vida do outro

Há alguns anos o encontro com as histórias de vida vem alimentando minha trajetória como professora-artista em meu cotidiano. Hoje já não sei mais dizer quando é um ou outro. Como prática em minhas disciplinas para os alunos da licenciatura em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG, começo sensibilizando para a escuta e o exercício de lembrar. Falar de si. Contar sua história. Ouvir a história do outro.

Nesse balanço entre fala e escuta me alimento profundamente das histórias de meus alunos. Me alimento dos seus trabalhos autobiográficos, da sua intimidade, criatividade, sua produção estética e plástica sob a luz da arte. Configura-se a partir desse momento um potente arsenal, quando um se torna objeto da sua própria pesquisa, onde a experiência de rever, lembrar, lembrar e narrar vai se construindo em um caminho ziguezagueante, que pisca-pisca no escuro, lumando ora aqui, ora acolá.

Assim, venho há tempos ensaiando olhar, rememorar, iluminar minha própria história para fazer dela meu objeto de pesquisa e investigação. Iniciei esse processo durante o meu doutorado, quando percebi a importância do estudo das histórias de vida como possibilidades de se compreender os caminhos percorridos durante o desenvolvimento dos saberes escolares. (SOUZA, 2006) O sujeito aprende a partir da sua própria história e, ao narrá-la, permite-se um espaço para pensar e sentir sobre si e sobre os outros.

Foi o tempo do doutorado que me deu tecido, fio e linha para mergulhar no campo da autobiografia como espaço de reflexão e diálogo sobre as minhas aulas na graduação, pós-graduação e cursos de formação continuada de professores. Espaço que me possibilitou, de acordo com a pesquisa autobiográfica, rever também o meu próprio percurso artístico docente, onde a dimensão temporal e a narrativa de vida são constitutivas da experiência humana.

Recentemente, ao assistir ao filme *Walachai* (ZILLES, 2013), sobre uma pequena comunidade rural no sul do Brasil, onde se fala um antigo dialeto alemão, voltei com toda a força à minha memória de infância. Rejane Zilles não só conta a história dessa pequena comunidade, mas a história de *Walachai* lhe pertence. Ela viveu nesse lugar até os 9 anos de idade. A história do filme de alguma forma também me pertencia.

Carrego comigo da infância o não saber falar português até os 8 anos de idade e de ser alfabetizada em alemão. De chegar na escola do Ensino Fundamental e não entender nem o que a professora falava e muito menos os meus colegas de classe. Falar com sotaque, trocar as vogais. Caminhei um tempo aqui e acolá. Entre lugares, entre pausas e silêncios para ouvir, escutar e olhar para saber quem eram os meus pares.

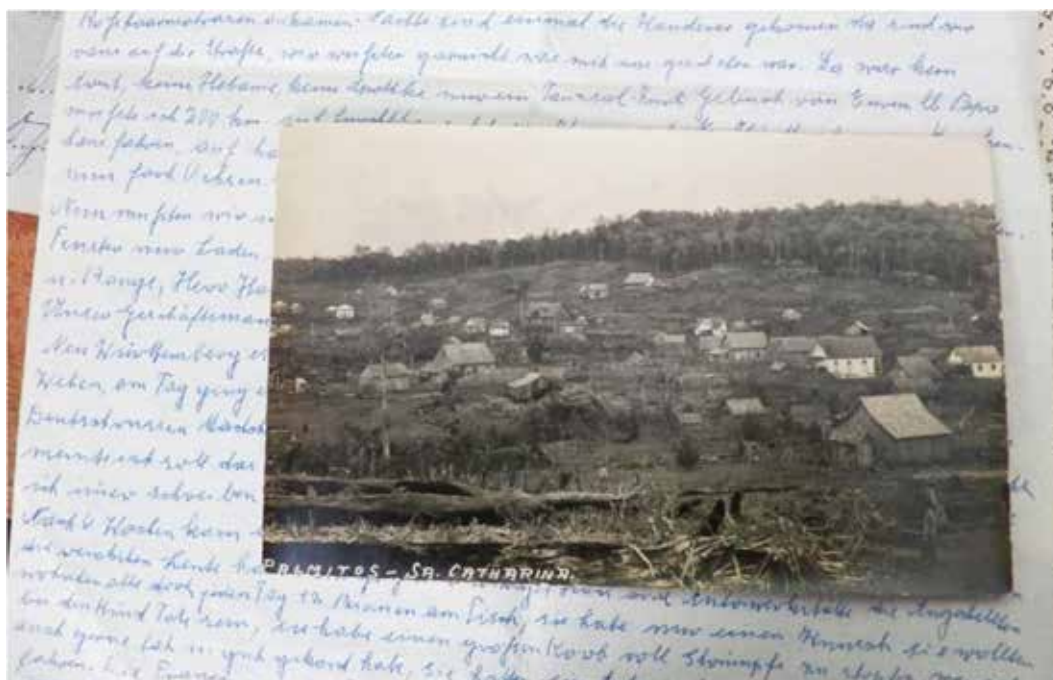
Talvez esse tenha sido um momento em que meu coração piscou como pisca um vaga-lume à procura dos seus. Dali iniciei um processo profundo de fazer nascer coragem para ver, lembrar e narrar sobre mim e minha história de vida.

Fazer nascer coragem para ver, lembrar e narrar: as cartas

Inspirada nas histórias de infância de Benja-

min (1987) busco por outras historietas do meu cotidiano. São histórias que, por meio da ação de lembrar, são revisitadas e ressignificadas por mim. Comecei a fazer vários movimentos de busca por indícios na minha casa pela minha história. Em um destes movimentos, obstinadamente à procura de uma carta de minha avó em que falava sobre a prisão de meu avô, em 1940, quando Getúlio Vargas proibiu falar e ler em alemã, encontrei em um saquinho de plástico fotos, bilhetes e cartas.

Figura 4: Carta e fotografia, Cidade de Palmitos - Santa Catarina



Fonte: Acervo Pessoal

Abro e leio duas cartas escritas pelo meu avô para os meus aniversários de 9 e de 14 anos de idade e uma outra carta escrita pela minha avó no dia 27 de novembro de 1981, narrando sobre a lamparina da sua casa.

Hoje, ao escrever esse texto, volta não só à minha memória de infância a lamparina, pela qual tenho um fascínio especial, mas as cartas escritas por meu avô no dia do aniversário. São objetos revisitados pelos espaços percorridos no tempo de infância onde personagens e pessoas marcaram um tempo vivido. Encontrar com as cartas, fotos, bilhetes, lamparina,

constitui o que Delory-Momberger (2012, p. 75) chama de mundo interior do espaço exterior. Para ela:

Essas construções biográficas do espaço levam-nos a elaborar um mundo de significações e valores que constitui, de alguma maneira, para nós, o mundo interior do espaço exterior. É sob o prisma desse mundo interior, que o espaço exterior vai se achar dotado, para que cada um de nós, de uma biograficidade singular, isto é de uma capacidade de construir vestígio, de construir experiência, de fazer sentido em nossa existência.

Olho as fotos e releio as cartas, escritas em

um tom amoroso, cheias de múltiplos sentidos. São enviadas e recebidas para celebrar a vida. Abro e leio:

Hoje ao celebrarmos os seus nove anos de idade me lembro quando perdi o meu pai aos nove anos. Tinha mais oito irmãos menores do que eu. Tive que ajudar a sua bisavó, a minha mãe, com tudo. Se não teríamos morrido de fome. Aprendi com isto que com nove anos já podemos ajudar os nossos pais nos afazeres da casa. (KOLB, 1964)

Em outra carta, quando faço 14 anos, ele me conta que com essa idade os jovens na Alemanha finalizam um ciclo na escola e que alguns seguem seus estudos e outros vão para escolas mais técnicas. E que aos 14 anos de idade se iniciaria uma nova fase na minha vida, quando se é convidada a participar do ensino confirmatório na igreja Luterana e onde vai celebrar diante de uma comunidade a sua entrada para o mundo adulto. Ele segue na sua escrita e diz:

É em tudo isto que estamos pensando hoje no seu aniversário de 14 anos como a nossa neta mais velha. Você com certeza vai perceber quando a fase da infância se encerra e inicia-se a fase da juventude. Te desejamos de coração, alma e corpo um novo tempo de vida. (KOLB, 1969)

Figura 5: Minha fotografia de infância



Fonte: Acervo Pessoal

Ao reler essas cartas me invade um sentimento de amor anunciado por mim, como o pisca pisca do vaga-lume à procura dos seus. Recolho um jeito simples de escrever, onde pensamentos são carregados de vida de um amor de avós presentes. Sempre!

São cartas que revelam uma concepção de educação que passa pelo conceito de cuidado, zelo com o outro, um olhar humanista presente. Um olhar que olha para a infância, para a juventude. Nas entrelinhas das cartas leio uma postura que indica valores que passam pelo respeito aos mais velhos, aos pais como autoridade, uma postura de escuta, de silêncio, de cuidado com o outro, obediência, respeito e humildade. Uma memória.

Antigamente também escrevia cartas. Escrevia para contar a vida. Escrevia para viajar para encontrar. Hoje já não escrevo mais cartas.

Ao reler as cartas escritas dos meus avós, vêm à minha mente lugares objetos familiares que fazem parte do espaço doméstico, a minha intimidade. Tenho com esses lugares e objetos da minha infância uma relação de construção biográfica recíproca: eu os constituo e eles me constituem. São formas de manifestações de nós mesmos.

São objetos que fazem parte de um espaço memória-infância no qual me reconheço e no qual também sou reconhecida pelo outro. Ao pensar na força e potência que o objeto carta pode ter, me vem à mente o trabalho contemporâneo da artista Elisa Macedo com as suas cartas visuais. Ela destaca que:

Cada carta que chegava em casa já me enchia os olhos. Saber notícias dos amigos, da família, receber foto de um lugar distante. Era todo um ritual de enlances. Até o aparato para cerrar a ponta dos envelopes sem “machucá-lo” tínhamos. A carta é uma memória. Minha memória granular. Nas aulas de redação na escola, era a partir das cartas que me encontrava com os esmeros da caligrafia e do contar. Mais tarde

soube das cartas importantes que mudaram a vida da minha mãe, as cartas para os amigos que só encontravam este meio para contar vida. Viajei para diferentes paisagens e as cartas eram deixadas antes da partida e escritas nos percursos. Escrevi cartas sem nem ir, para contar para alguém como ficou a vida aqui enquanto a ausência existia, ainda que temporária. Escrever sempre foi uma possibilidade terna. Filmar foi o encontro com a textura, o encontro com o olhar do meu com o outro, o respeito pelas histórias que começavam a existir dentro. A cada nova passagem, o desejo de remeter sobre as paisagens, primeiro entendendo a geografia, o espaço, o som, a vida para ser poesia. (MACEDO, 2016, p. 1).

Assim como me toca profundamente o trabalho dessa artista, sinto também o meu coração redondo quando leio as muitas histórias escritas nos cartões-postais entre João Guimarães Rosa e suas netas (ROSA, 2003). O livro “Quando eu voltei, tive uma surpresa”, de Joel Rufino Santos (2000), escrito durante a sua prisão durante a ditadura, em 1972, para seu filho, e o livro “Correspondência” de Bartolomeu Campos de Queiroz (2004) me remetem a outros sentidos formas de vida e significação de pensamento.

Tem dias que procuro por respostas de um tempo vivido e que se esconde em minhas gavetas, cadernos de professora, bilhetes escritos, derramados em bordas de livros e fotos. Cartas. Envelopes lacrados e rompidos pelo destinatário. Fotos e lamparina. Lembranças concretas de um certo tempo da minha vida, de um encontro, de um certo acontecimento de minha existência. Dia de lamparina.

Dia de Lamparina: redoma de luz

Contar, escrever e falar sobre si, sobre a sua história vivida é uma possibilidade de interagirmos, inter-relacionarmos para refazer caminhos, recompor rastros para poder recontar a nossa história.

Figura 6: A lamparina de minha avó



Fonte: Acervo pessoal

Pela ação de rememorar apontada por Walter Benjamin (1987) sigo ziguezagueando entre passado e presente com a intenção de trazer o passado com o olhar do presente. Assim, vou em busca de querer saber onde ficou a lamparina da casa da minha Oma Rosa. Objeto de memória da minha infância que carrega a promessa de luz. Arde ao meu tato, queima e me fascina para quebrar o escuro da noite. Redoma é sua luz.

Leio a carta da Oma Rosa contando sobre a importância da lamparina na sua vida:

Quando eu estava grávida do seu pai tive que sair do povoado de Palmitos bem antes dele nascer, pois lá não tinha parteira, nem hospital. Resolvi sair alguns dias antes quando apareceram as primeiras dores do parto. E assim fui com um vizinho, Seu Haas de carro em uma estrada de chão, cheia de buracos para um outro lugarejo que ficava a 200 km dali. No meio do caminho, o carro atolou e ficamos parados

no meio da estrada no escuro. A sorte foi que eu tinha levado a lamparina e assim com ajuda de alguns moradores conseguimos tirar o carro puxado por alguns bois. A minha tarefa naquela noite foi além de segurar a minha barriga no nono mês de gravidez, iluminar a estrada. A lamparina foi sempre um objeto muito importante para nós. (KOLB, 1988)

Segue narrando que se lembra que, já morando no povoado de São Vendelino/RS, a luz era fornecida para as casas por um gerador que funcionava até as 10 horas da noite. Depois só com a lamparina para ler ou fazer algo à noite.

Hoje, ao reler essa carta, procuro por imagens. Imagens da infância que revisitam a minha memória. São imagens de uma criança de seis anos de idade que passava sozinha as férias na casa dos avós. Entre as sombras, frestas e luzes que piscavam aqui e acolá, os vaga-lumes, pirilampos, a lamparina me guiavam.

Seguia o seu rastro. Seu feixe de luz. Era pela mão da minha avó que ela era levada para cá e para lá. Para frente e para trás. Parecia uma dança. Uma dança que alumiu meu tempo de criança.

Venho já algum tempo trabalhando com as histórias de vida dos meus alunos nos cursos de graduação. Hoje, ao repensar sobre o que tenho feito, escrito, dito sobre a minha história e também dos meus alunos em sala de aula, não tenho dúvidas que acessar a memória e biografar-se, carrega a essencialidade do poder de as pessoas se reconhecerem como sujeitos de suas próprias histórias. É encontrar-se com uma maneira singular de produzir escrita e reflexão. É retomar a experiência do espaço, dos objetos, dos sentidos do vivido. É retomar as imagens e significância do que foi desenvolvido ao longo da nossa história pessoal.

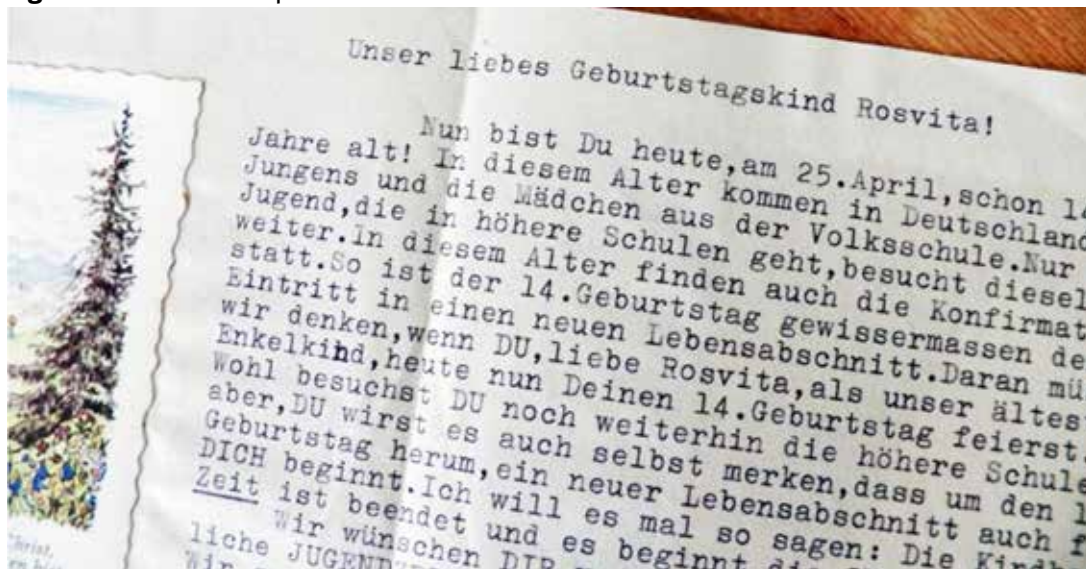
Destaco que ao refletir sobre o meu processo de formação, ao trazer as cartas que compartilho aqui, ilumino saberes que me constituíram como pessoa e que me ajudam a dar visibilidade aos fios de histórias particulares e que se entrelaçam em trajetórias reveladas no presente como professora artista. Então, no momento que trago uma visão de mundo focado pela lente da memória da infância, penso que vou construindo e elaborando experiências vividas que me permitem ir além dos fatos vividos e registrados no papel. Nesse trajeto de volta para si e encontrar-se com a sua própria história inspiro-me no “ateliê biográfico de projeto”, que é compreendido como

[...] um processo que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que lida o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa emergir o seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 359)

Dinâmica bastante propícia para lançar luzes sobre aquelas texturas da vida que compõem os percursos pessoais, revelando histórias que só se deixam mostrar por meio das narrativas que engendram o pensar sobre si e a tomada de consciência de si. Assim, sigo em busca de narrar o vivido em meio a um emaranhado de fios que vão compondo a minha trama vida para reconhecer-me como sujeito da minha própria história, atribuindo sentido aos diferentes itinerários percorridos até aqui.

Acessar as cartas, as fotos, a minha memória, é encontrar com a minha própria voz, com o mundo que rodeou a minha infância. São histórias, vestígios que me permitem compreender um pouco o que sou hoje como professora e artista. Olho para o céu pintado de histórias.

Figura 7: Carta escrita por meus avós



Fonte: Acervo pessoal

Referências

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Natal: EDFRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, ago., 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000200011&script=sci_abstract&tlng=pt Acessado em: 2 set 2019.

KOLB, Josef. **Correspondência privada**. Nova Petrópolis: 1964.

KOLB, Josef. **Correspondência privada**. Nova Petrópolis: 1969.

KOLB, Rosa. **Correspondência privada**. São Leopoldo: 1988.

MACEDO, Elisa. *Cartas Visuais*, 2016. Idealização.

Disponível em: <http://cartasvisuais.com.br/idealizacao/>. Acesso em: 26 mar. 2020.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Correspondência**. Belo Horizonte: RHJ, 2004.

ROSA, João Guimarães. **Oó do Vovô!**: correspondência de João Guimarães Rosa, vovô Joãozinho, com Vera e Beatriz Helena Tess: de setembro de 1966 a novembro de 1967. São Paulo: Edusp; Belo Horizonte: Editora PUC Minas; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

SANTOS, Joel Rufino. **Quando eu voltei, tive uma surpresa**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

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

WALACHAI. Direção: Rejane Zilles. Porto Alegre: Zilles Produções, 2013. 1DVD (84 min).

Recebido em: 29.09.2019

Revisado em: 20.03.2020

Aprovado em: 26.03.2020

Rosvita Kolb Bernardes é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Desenvolve pesquisa, extensão e ensino entre Arte e Educação, Infância, Formação Estética Docente, Narrativas Autobiográficas. E-mail: rosvitakolb@gmail.com

ARTIGOS



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



MAGISTÉRIO EM CENA: HISTÓRIAS DE VIDA, TRAMAS SOCIOCULTURAIS E COTIDIANO ESCOLAR NO CINEMA

■ PAULA PERIN VICENTINI

<https://orcid.org/0000-0003-3925-7893>

Universidade de São Paulo

■ RITA DE CASSIA GALLEGO

<http://orcid.org/0000-0003-4465-8173>

Universidade de São Paulo

RESUMO

Este artigo analisa a narrativa cinematográfica de dois filmes que têm como protagonistas o professor Mark Thackeray, de *Ao mestre, com carinho* (Direção: James Clavell, Reino Unido da Grã-Bretanha do Norte e Irlanda do Norte, 1967), e a professora Erin Gruwell, de *Escritores da Liberdade* (Direção: Richard LaGravenese, Estados Unidos, 2007), ambos inspirados em “histórias reais”. Esses dois filmes vinculam-se à perspectiva denominada aqui de *professor-herói*, por terem como características mais acentuadas dos docentes retratados a abnegação e o caráter redentor de sua prática, desconsiderando-se, muitas vezes, as condições de trabalho. Além disso, são produções que contemplam o início da carreira desses professores, mas evocam cenários, tramas, histórias de vida e problemáticas diversas que permitem refletir acerca das especificidades das situações, épocas, regiões e sujeitos biografados considerando diferentes concepções acerca da docência e dos significados dos processos de formação para as histórias de cada um que se articulam na constituição da “memória coletiva”, segundo Halbwachs (2013). Há, portanto, uma interface das trajetórias dos professores retratadas nos filmes, cuja repercussão no imaginário social é inegável, com a história e a memória da categoria, bem como da sociedade como um todo que permite identificar e discutir as representações disseminadas pelo cinema a respeito da docência.

Palavras-chave: Cinema e docência. Biografia. Professor-herói. Cotidiano escolar. Tramas socioculturais.

ABSTRACT **TEACHING ON THE SCENE: LIFE HISTORIES, SOCIOCULTURAL PLOTS AND DAILY SCHOOL LIFE AT THE MOVIES**

This article analyses the cinematic narrative of two films starring teacher Mark Thackeray of *To Sir, with love* (Directed by James Clavell, United Kingdom of Northern Great Britain and Northern Ireland, 1967), and teacher Erin Gruwell, from *Freedom Writers* (Directed by Richard LaGravenese, USA, 2007), both inspired by “real stories”. These two films are linked to the perspective named here as teacher-hero, once both bring the self-denial and redemptive character of the teacher’s practice, often disregarding working conditions, as their most accentuated characteristics. Moreover, these are productions that contemplate the beginning of these teachers’ careers, but the films evoke scenarios, plots, life histories and various matters that allow us to reflect on the specificities of situations, time periods, regions and biographed subjects considering different conceptions about teaching and the meanings behind the forming processes of each one’s stories that are articulated in the constitution of the “collective memory”, according to Halbwachs (2013). There is, therefore, an interface of the teachers’ trajectories portrayed in the films, whose repercussion in the social imaginary is undeniable, with the history and memory of the category, as well as of society’s as a whole, which allows the identification and discussion of the representations disseminated by cinema about teaching.

Keywords: Movies and teaching. Biography. Hero-teacher. Daily school life. Social-cultural plots.

RESUMEN **MAGISTERIO EN LA ESCENA: HISTORIAS DE VIDA, TRAMAS SOCIOCULTURALES Y VIDA COTIDIANA ESCOLAR EN EL CINE**

Este artículo analiza la narrativa cinematográfica de dos películas, una protagonizada por el profesor Mark Thackeray, de *To sir, with love* (dirigida por James Clavell, Reino Unido, 1967), y otra por la profesora Erin Gruwell, de *Freedom Writers* (dirigida por Richard LaGravenese, Estados Unidos, 2007), ambas inspiradas en “historias reales”. Estas dos películas están vinculadas a la perspectiva nombrada aquí como maestro-héroe, ya que tienen las características más acentuadas de los maestros que retratan el carácter de abnegación y redención de su práctica, a menudo ignorando las condiciones de trabajo. Además, se trata de producciones que contemplan el inicio de la ca-

rrera de estos docentes, pero evocan escenarios, tramas, historias de vida y diversos problemas que nos permiten reflexionar sobre las especificidades de situaciones, tiempos, regiones y materias biográficas, considerando diferentes concepciones sobre la enseñanza y los significados desde los procesos de formación hasta las historias de cada uno que se articulan en la constitución de la “memoria colectiva”, según Halbwachs (2013). Existe, por lo tanto, una interfaz de las trayectorias de los docentes retratadas en las películas, cuya repercusión en el imaginario social es innegable, con la historia y la memoria de la categoría profesional, así como de la sociedad en general, que permite identificar y discutir las representaciones difundidas por el cine sobre la docencia.

Palabras clave: Cine y docencia. Biografía. Maestro-Héroe. Vida cotidiana escolar. Tramas socioculturales.

A arte do cinema e a indústria do filme são apenas as partes que emergem à nossa consciência de um fenômeno que devemos tentar apreender em sua plenitude. Mas a parte submersa, essa evidência obscura, confunde-se com a nossa substância humana, ela mesma evidente e obscura, como o batimento do nosso coração, as paixões da nossa alma [...]. Da mesma forma que a fotografia ocultista ‘suga’ o vivente, [...] o cinema total sugará nosso próprio duplo a fim de fazê-lo viver um sonho coletivo organizado. (MORIN, 2014, p. 63).

Quais imagens dos professores aparecem nas telas do cinema? Como as suas histórias de vida são retratadas pela sétima arte? Quais aspectos de seu cotidiano são privilegiados? Como os sentimentos ligados ao exercício da docência são expressos? Quais valores são associados ao ofício docente mediante a representação que o cinema faz do profissional que o exerce? Ao revisitar as produções cinematográficas produzidas a esse respeito, não teríamos uma resposta unânime para tais questionamentos, haja vista a grande quantidade de filmes dedicados à educação e aos professores, os quais versam sobre diversos perfis e problemáticas. Entretanto, um primeiro olhar para essas produções evidencia a preponde-

rância da imagem do que podemos chamar de *professor-herói*, tendo em vista que as características mais acentuadas do docente retratado são a abnegação e o caráter redentor de sua prática, desconsiderando-se, muitas vezes, as condições de trabalho.

Como exemplos dessa perspectiva, pode-se destacar os filmes: *Sementes da violência* (Direção: Richard Brooks, Estados Unidos, 1955), *Sociedade dos poetas mortos* (Direção: Peter Weir, Estados Unidos, 1989), *Mentes Perigosas* (Direção: John M. Smith, Estados Unidos, 1995), *Nosso professor é um herói* (Direção: Gérard Lauzier, França, 1996), *O sorriso de Monalisa* (Direção: Mike Newell, Estados Unidos, 2003) e *Escritores da liberdade* (Direção: Richard LaGravenese, Estados Unidos, 2007), os quais são produzidos em diferentes momentos históricos, conforme se observa nas datas de seus lançamentos. Entretanto, a obra mais emblemática desse tipo de produção, provavelmente, seja o filme britânico, datado de 1967, dirigido por James Clavell: *Ao mestre, com carinho*. Por outro lado, há produções que são marcadas por um caráter mais *realista*, tais como: *Quando tudo começa* (Direção: Bertrand Tavernier, França, 1999), *Ser e ter* (Direção: Nicolas

Philibert, França, 2002) e *Entre os muros da escola* (Direção: Laurent Cantet, França, 2008), entre as quais se encontram documentários e obras ficcionais que, ao retratar o cotidiano escolar, evidenciam conflitos vivenciados pelos(as) professores(as) no exercício da docência, representando-os de forma mais humana em narrativas que explicitam tanto os dilemas enfrentados na tomada de decisões que marcam o seu ofício quanto os limites impostos às suas ações por determinantes socioeconômicos, por exemplo.¹

Diante dessa diversidade de filmes sobre professores(as) que remete a diferentes concepções do ofício docente, pretende-se analisar aqui narrativas inspiradas em “histórias reais”, envolvendo dois representantes da perspectiva *professor-herói*, os filmes: *Ao mestre, com carinho* e *Escritores da Liberdade*. Trata-se, portanto, de uma tentativa de evidenciar a forma como a profissão é representada nessas duas produções, considerando, tal como afirmam Inês Teixeira e José Lopes (2003) - organizadores do livro *A escola vai ao cinema*² - que um filme expressa

- 1 Não se pode deixar de mencionar aqui os filmes brasileiros, cujos protagonistas são professores(as) e em que se tematizam as experiências vivenciadas na escola, tais como: *Anjos do Arrabalde* (Direção: Carlos Reichenbach, 1987) que relata o cotidiano de três professoras da periferia de São Paulo, marcado por preconceitos, machismo e desilusão com o ofício; *Central do Brasil* (Direção: Walter Salles, 1998), cuja protagonista é uma professora aposentada que escreve cartas para sobreviver e *Pro dia nascer feliz* (Direção: João Jardim, 2005), que conta com depoimentos de professores(as) e alunos(as) de diferentes classes sociais e regiões do Brasil.
- 2 Esse livro foi o primeiro de uma série que visa explicitar as potencialidades da produção cinematográfica para se pensar o ensino e os processos formativos que ele engendra, tendo em vista diferentes grupos sociais e perspectivas, tais como: *A mulher vai ao cinema*, *A família vai ao cinema* e *A diversidade cultural vai ao cinema*. (TEIXEIRA; LOPES, 2005; 2012; 2016), *A infância vai ao cinema* (TEIXEIRA; LOPES, LARROSA, 2007) e *A juventude vai ao cinema* (TEIXEIRA, DAYRELL, LOPES, 2009). Com características distintas, o material produzido por Cynthia Pereira de Sousa, Denice Barbara Catani, Rosario Genta Lugli e Vivian Batista da Silva (2005), numa iniciativa da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo com a Fun-

“[...] uma certa maneira de olhar. É uma expressão do olhar que organiza o mundo a partir de uma ideia sobre esse mundo. Uma ideia histórico-social, filosófica, estética, ética, poética, existencial, enfim. Olhares e ideias postos em imagens em movimento, por meio das quais compreendemos e damos sentido às coisas, assim como as ressignificamos e expressamos”. (TEIXEIRA; LOPES, 2003, p. 10)

Assim, quando as história de vida dos(as) professores(as) e o cotidiano escolar ganham projeção nas telas de cinema – e, posteriormente, em outras mídias (vídeos, DVDs, plataformas de *streaming* etc.) –, além de se chamar a atenção do grande público para os dilemas que envolvem o exercício da docência, é possível identificar diferentes formas de conceber o magistério e o papel a ser desempenhado pela categoria diante dos diversos segmentos que compõem a sociedade, tal como evidenciam os dois filmes escolhidos para a análise apresentada aqui.³

Uma das obras mais representativas dos filmes que exaltam a figura do *professor-herói*,

dação de Apoio à Faculdade de Educação, intitulada *A diversidade e o trabalho escolar*, também traz sugestões para o uso do cinema em sala de aula, como uma estratégia de discussão de várias temáticas: *Multiplicidades culturais e representações, Gênero, sexualidade e discriminação, Sobre o multiculturalismo e Histórias de vida, autobiografias e projetos de formação*. Por fim, convém mencionar a obra *Telas da docência: professores, professoras e cinema* (NUNES et al, 2017) que reúne pesquisas sobre as relações dos professores com o cinema, considerando os seus hábitos culturais, ao mesmo tempo em que desenvolve reflexões acerca das potencialidades da relação entre a educação e a sétima arte, incluindo a produção de cinco curtas.

- 3 Cabe informar que se localizou alguns trabalhos sobre *Ao mestre, com carinho* (FERREIRA, 2003, s/d) e *Escritores da Liberdade* (BORGES, 2012; SOUZA, 2013; PINHEIRO, 2013; COSTA & FIGUEIREDO, 2015), mas trata-se de uma proposta distinta da apresentada aqui que toma as narrativas acerca da figura docente como eixo central da análise para se compreender as visões acerca da profissão veiculadas pela sétima arte. Nesse sentido, também convém mencionar uma dissertação (DIAS, 2014) sobre formação e cinema que, embora utilize os termos *narrativas* e *história de vida*, privilegiou como sujeitos da pesquisa estudantes do Curso Normal e não os protagonistas dos filmes, conforme proposto neste texto.

Ao mestre, com carinho é baseada no livro homônimo de Eustace Edward Ricardo Braithwaite (1912-2016), no qual o autor lança mão de um nome fictício para contar suas experiências como professor. Estreado na década de 1960 com direção de James Clavell, o filme retrata a história do professor Mark Thackeray, negro e com uma formação acadêmica realizada nos Estados Unidos que, estando desempregado na área da Engenharia, decidiu ensinar numa escola de um bairro operário e periférico de Londres. Não obstante, os desafios do início de seu trabalho na escola, quando seus alunos, em sua maioria brancos e tidos como desajustados socialmente, 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.

Uma história semelhante é retratada na produção americana dos anos 2000, dirigida por Richard La Gravenese, *Escritores da Liberdade*, no qual a professora Erin Gruwell, advinda de uma classe social privilegiada, iniciante na carreira e idealista, começa a lecionar em uma escola em um bairro pobre e violento. Erin assume uma turma estigmatizada como a “pior da escola” e enfrenta uma série de desafios para conseguir fazer com que os seus alunos e alunas - marcados pelo preconceito em razão de sua origem sociocultural (a maioria da turma era constituída de hispânicos e negros) - aprendessem. Seus investimentos foram de diferentes naturezas, incluindo iniciativas para além dos muros da escola em busca da ressignificação da relação de seus alunos com o conhecimento.

Pode-se notar, dessa forma, que esses dois filmes vinculados à perspectiva *professor-herói* foram produzidos em países distintos - *Ao mestre, com carinho*, Reino Unido da Grã-Bretanha do Norte e Irlanda do Norte, e *Escritores da liberdade*, nos Estados Unidos -, e contem-

plam momentos históricos bem distantes, pois o primeiro se refere aos anos 1960 enquanto o segundo do início dos anos 2000. No âmbito político, os dois filmes são marcados por momentos importantes em termos mais gerais. No caso do primeiro, havia uma forte luta pelos direitos civis, sendo os Estados Unidos e outros países, como a Inglaterra, cenário de discussão das questões raciais. No caso do segundo filme, os Estados Unidos tinham como presidente George Bush (2001-2009) e o mundo acompanhava a Guerra do Iraque, eclodida pelo mesmo país, em 2003.

Em *Escritores da Liberdade*, a dimensão sociocultural e econômica é mais relevante na interlocução com as problemáticas trazidas para a história dessa professora. Também é importante assinalar que, em ambos, são contemplados o início da carreira desses docentes, mas evocam cenários, tramas, histórias de vida e problemáticas diversas e favorecem uma reflexão que permite articular situações, épocas e regiões distintas ao debate sobre diferentes concepções acerca da docência e os significados dos processos de formação para as histórias de cada sujeito, sendo essas um ponto de vista da “memória coletiva”, segundo Halbwachs (2006). Há, portanto, uma interface das trajetórias dos professores retratadas nos filmes com a história e memória da categoria e da sociedade como um todo que permite identificar e discutir as representações disseminadas pelo cinema a respeito da docência, mediante a análise dos filmes mencionados, cuja repercussão no imaginário social é inegável.

Com isso, é possível compreender as interlocuções existentes entre a categoria e outros segmentos sociais no que concerne aos sentidos dados à profissão ao longo do tempo e em diferentes situações. Tal como dão a entender as inspiradoras palavras de Morin tomadas como epígrafe deste texto, a “arte do cinema”, expressa nessas narrativas, retrata

a história de vida de diferentes sujeitos em estruturas, espaços e tempos distintos, mostrando conflitos, dúvidas, receios e escolhas feitas no decorrer de sua trajetória, marcadas por expectativas e sensações diversas (alegria, satisfação, frustração, impotência etc.). Desse modo, o grande público aproxima-se da complexidade da substância humana, num jogo entre consciente e inconsciente e a parte submersa, a “evidência obscura”, composta de razão e emoção, ganha visibilidade na ação de sujeitos que, ao mobilizar aspectos individuais, mas também de caráter sociocultural no interior dessas tramas, possibilita a vivência de “um sonho coletivo organizado”, conforme será discutido ao longo do texto.

Professor Mark Thackeray: da sala de aula como campo de batalha para espaço de interações

Garotos?! Adultos, com responsabilidades...

Depois de imagens das ruas de Londres, vê-se um homem negro de terno e gravata, num ônibus: ele suporta gracejos e gargalhas de três mulheres brancas sentadas ao seu redor, ao descer do ônibus, dirige-se, com uma pasta executiva e um sobretudo nas mãos, a um prédio, no qual uma placa informa que se trata de uma escola secundária, chamada North Quay. Primeiramente, ele depara-se com um jovem fumando que indaga, sem nenhum tipo de formalidade, se ele procura alguém; em seguida, ao som de uma certa algazarra, esbarra em três moças que estavam correndo e se refugiam na sala de aula do professor que ele iria substituir (Hackman) e, junto de outros alunos, sentados em cima das carteiras, debocham do recém-chegado. Ele, então, segue para uma outra sala e apresenta-se como o novo professor a um homem branco - também vestido com um terno e gravata, mas todo mal-ajambrado

com os cabelos sujos e desalinhados - que o recebe de forma um tanto quanto sarcástica: “Então, meu caro, você é o novo cordeiro para o abatedouro. Ou devo dizer, a nova ovelha negra”.

Dessa forma, é apresentado o personagem principal de *Ao mestre, com carinho* - o professor Mark Thackeray - com uma interpretação brilhante de Sidney Poitier. Em seguida, tem-se mais informações sobre a sua trajetória devido à conversa com a vice-diretora (Head Evans) que se mostra bem menos hostil do que Weston (o outro colega): originário da Guiana Inglesa, ele passou alguns anos na Califórnia (Estados Unidos), é formado em Engenharia e esta é a sua primeira nomeação como docente. No decorrer do filme, fica-se sabendo que, apesar de ter uma excelente qualificação, o protagonista estava há dezoito meses procurando emprego como engenheiro e, mesmo tendo conseguido o cargo de professor, continuaria em busca de um trabalho nessa área. Quanto à sua vida pessoal, as informações presentes na narrativa referem-se ao seu estado civil, solteiro, e ao fato de ele ter sido muito pobre e, para se formar, trabalhou como garçom, cozinheiro, lavador de carro e zelador, sem menções a familiares e amigos. Embora em alguns momentos da trama haja indícios de um flerte com uma jovem professora da mesma escola (Gillian Blanchard), isso não é desenvolvido na narrativa que privilegia a sua relação com seus alunos. Na continuidade do filme, *Ao mestre, com carinho II*, produzida cerca de três décadas depois para a televisão norte-americana (Direção: Peter Bogdanovich, EUA, 1996), cujo roteiro contou com a participação do próprio Braithwaite (conforme já dito, o seu nome real), tem-se a informação que, ao se aposentar após trinta anos de magistério em Londres, ele estava viúvo, não havia tido filhos e voltaria a Chicago para lecionar em uma escola secundária de um bairro pobre da cidade.

Pelo fato de sua realização coincidir com o movimento de luta pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, iniciado nos anos 1950 e com repercussão internacional, levando um dos seus principais líderes - Martin Luther King Jr. - a receber o Prêmio Nobel da Paz, em 1964, convém notar que o filme, ao retratar a trajetória do único professor negro de uma escola secundária de Londres, dá visibilidade para inúmeras situações de racismo vivenciadas pelo protagonista - como no diálogo já mencionado com Weston -, mas muitas vezes as implicações disso são tratadas de forma um tanto quanto velada. Tal fato ocorre, por exemplo, na primeira conversa com o diretor, na qual isso fica subentendido quando ele questiona a razão de um engenheiro, com um excelente currículo, estar há tanto tempo desempregado. Exceto num embate entre os alunos no qual uma delas acusa dois colegas de racismo, a trama optou por retratar manifestações de preconceito e de segregação racial, assim como os seus impactos para o protagonista negro valendo-se da interpretação primorosa de Sidney Poitier que, diante do silêncio imposto ao personagem, recorre de modo pungente ao olhar e à expressão facial para demonstrar os sentimentos de dor, indignação, resignação e até mesmo satisfação frente à solidariedade, da parte dos alunos, em episódio a ser comentado mais adiante.

A despeito da questão racial, *Ao mestre com carinho* constrói uma narrativa sobre a trajetória desse professor numa escola secundária de um bairro periférico de Londres, na qual se evidencia a sua capacidade de rever a imagem que estava cristalizada a respeito dos alunos, tidos como inimigos a serem enfrentados na situação de aula. Com isso, Thackeray implementa uma nova maneira de tratá-los que transforma a dinâmica existente até então nesse espaço, afetando, inclusive, outros docentes e as relações que mantinham entre si. Ao agirem com

base nessa representação negativa dos alunos, os professores nutriam sentimentos ambíguos em relação a eles, descrevendo-os tanto como crianças desassistidas vítimas de um ambiente familiar violento quanto como jovens rebeldes e assustadores. Essa relação conflituosa com aqueles sem os quais a prática docente não é possível - os estudantes - levava a uma visão ambivalente da docência, tornando a recepção aos novatos um momento de tensão, no qual às manifestações de hostilidade e amargura se contrapunham atos de solidariedade e um grande esforço para encorajá-los a permanecerem na profissão.

Isso fica evidente quando Thackeray é apresentado aos outros professores da escola, em que Weston continua sendo sarcástico, ao aconselhá-lo a “voltar para casa enquanto há chances” e um outro professor diz que “ele não sabe o que vai enfrentar”; seguem-se comentários nada animadores sobre Hackman, a quem ele substituiria: “ele pulou fora”, “quem aguenta isso aqui!” e “ele mereceu”. Ambos demonstram o seu total desencanto com as possibilidades de realização do magistério, ao passo que a vice-diretora e duas colegas mostraram-se solidárias à condição de iniciante do novo colega. Na ocasião, Head faz votos de que Thackeray permaneça na escola e pede a Gillian Blanchard - uma jovem que também havia sido recém-contratada - para encorajá-lo a continuar, deixando-o surpreso a ponto de indagar-lhe sobre as razões disso. Gillian tenta tranquilizá-lo dizendo que fizeram o mesmo com ela, mas acaba reconhecendo que sentia medo dos alunos: “há qualquer coisa desafiadora e assustadora nessa escola. Sabe que não há nenhuma forma de castigo corporal e punição na verdade? Eu nunca tive experiência como professora e me sinto meio perdida ... Eu tenho um pouco de medo deles”.

O primeiro contato com o diretor (Florian) reforça essa imagem negativa dos alu-

nos, pois ele informa ao novato que a maioria deles foi rejeitada em outras escolas e que o Departamento de Educação não os ajudava em nada, de modo que o sucesso ou fracasso dependeria unicamente dele. Ao longo da trama, é possível notar que a conduta do diretor é marcada pela indiferença que ele anuncia nesse primeiro contato, mostrando-se atento apenas às questões burocráticas. Já a representação da sala de aula como um campo de batalha aparece com frequência na fala dos professores muitas vezes associada à questão dos castigos físicos e à violência à qual os alunos estavam acostumados em suas casas. Essa percepção fica evidente na conversa que Thackeray tem, após a sua primeira aula, com uma das colegas que se mostrou solidária no primeiro encontro - Clinty Clintridge - uma excelente artista, segundo a vice-diretora, que dava aulas para se manter. Ela ofereceu uma xícara de chá e pergunta como havia sido. Ao ouvir como resposta que “a batalha começou”, ela aproveita para aconselhá-lo como agir:

“[...] todos conhecem o ponto de vista do diretor, basicamente concordamos com ele, mas ele está a salvo em seu gabinete. Esses meninos vêm de casas onde geralmente uma ordem é seguida de uma pancada, uma resposta rude para os pais e o mundo caía sobre eles. Mas isso não ocorre aqui. Por isso, estamos em grande desvantagem. Hackman tentou ser popular e se queimou, Weston não gosta deles e isso não ajuda. Eu não posso orientá-lo, mas não leve as besteiras deles a sério. A maioria é gente boa. Se não souber lidar com eles, eles acabam com você”.

Diferentemente dessa conversa inicial com Clinty, em que ainda estava sob o impacto do primeiro contato com a sua turma, Thackeray, ao se encontrar com Gillian e Weston na sala dos professores, após algumas semanas de trabalho, expressa a sua tristeza por não estar conseguindo ensinar nada, ao mesmo

tempo em que procura no jornal vagas como auxiliar de engenheiro, mostrando a frustração que, muitas vezes, acomete aqueles que ingressam na profissão empenhados em fazer com que os alunos aprendam, mas se deparam com inúmeras dificuldades ou até a indiferença e resistência à aula. Enquanto Gillian tenta animá-lo, dizendo que o próximo período será melhor, Weston não perde a oportunidade de ser sarcástico, mais uma vez, ao afirmar que o “passatempo mais excitante dos alunos é provocar os professores” e avisa: “o pior está por vir. Você está ainda na fase silenciosa”. Ao ser indagado sobre a próxima fase, ele é, novamente, racista ao dizer que “[...] terá que usar magia negra. Os danados sabem muitos truques [...] Depois será pior. Eles precisam de uma boa surra”. Em seguida, Weston não poupa o colega pelo fato de lamentar que os alunos mal sabiam ler: “Você é tão ingênuo, meu caro. Logo estarão ganhando o dobro de nós antes que você perceba e farão parte dos londrinos sujos, iletrados, fedorentos e bastante felizes. Educação é desvantagem nos dias de hoje... Por isso, é bom você fazer o seu vodu se não quiser ficar louco”.

Ao mestre, com carinho, desse modo, não só evidencia reações com as quais geralmente os novatos se deparam ao expressarem os dilemas que marcam o início da sua carreira, como também dá vida a diferentes tipos de professores que ainda povoam as nossas escolas, com destaque para a figura do professor desiludido com o ofício - Weston -, interpretado de forma magistral por Geoffrey Bayldon, cuja hexis corporal e a aparência desleixada juntamente com as falas, permeadas de ironia e desalento, fazem dele signo da amargura e do desencanto com o magistério. Como contraponto, tem-se o iniciante Mark Thackeray que, em sua primeira aula, procura conhecer o que os alunos já sabiam, constatando que muitos tinham sérias dificuldades em leitura e

desconheciam completamente o tópico sobre pesos e medidas que ele pretendia ministrar. Além de partilhar com os colegas a sua angústia sobre o seu desempenho como professor, ele perde horas de sono, lendo o livro *Ensinando os mais lentos*, mas a turma continua mostrando-se completamente refratária às suas tentativas de conquistar o mínimo de interesse para os conteúdos a serem ministrados. As situações de ensino, retratadas inicialmente no filme, representam a sala de aula como um campo de batalha, no qual o professor sente-se desafiado a vencer a rebeldia e a indiferença dos alunos.

Se, na primeira aula, os bocejos e as cabeças apoiadas na mão mostram o desânimo e a má vontade dos alunos para realizar as tarefas solicitadas, nos dias que se seguem começam a aparecer gracejos, deboches, observações sarcásticas e irônicas, com as quais eles parecem testar até que ponto vai o autocontrole do professor, procurando medir forças com ele. Desatenção, conversas e gozação dão o tom das aulas e fazem da classe um lugar barulhento e desorganizado. Dessa forma, a sensação de fracasso de Thackeray só aumenta. Com o passar do tempo, os alunos realizam pequenas “sabotagens” à aula - tais como: derrubar uma pilha de livros, chamar o professor por outro nome, fazer ranger as carteiras, pedir para sair da sala - que vão se tornando cada vez mais graves: num dia, eles quebram o pé da mesa e, ao apoiar-se, o professor quase cai; noutro, ao entrar na escola é atingido por um saco de água jogado da janela e, por fim, põem fogo em algo da própria sala. Tem-se, nesse momento, um ponto de “inflexão”: Thackeray fica possesso, dá uma bronca fenomenal na turma e ordena que a sala seja limpa em cinco minutos, quando ele retornaria ao local.

Nesse meio tempo, ele encontra com Gillian e lamenta o ocorrido, dizendo que jamais imaginaria que, em poucas semanas, aqueles

garotos teriam feito ele perder a cabeça, não depois de tudo que havia passado na vida. Em seu dizer, “esses garotos são a encarnação do diabo, eu já tentei de tudo, mas nada deu certo! Não pensei que eles conseguiriam tão rápido, tão fácil... Garotos, é isso! Garotos...” Muito provavelmente, Thackeray se refere à resiliência desenvolvida ao longo de sua trajetória, durante a qual lutou contra a pobreza para poder se tornar engenheiro, tendo que se mudar de país, mais de uma vez, e enfrentar um extenso período de desemprego, vivenciando situações cotidianas de racismo e segregação racial, inclusive no interior da North Quay. Entretanto, é justamente essa situação limite que lhe dá o *insight* para reverter a total resistência dos alunos às suas aulas, pois ele percebe a importância de vê-los como adultos capazes de respeitar regras de convívio, com base nas quais a responsabilidade e o respeito mútuo se tornam condição para o relacionamento entre eles, permitindo-lhes, inclusive, opinar sobre o que seria tratado nas aulas. Assim, a situação de ensino não seria mais vivenciada como uma batalha - na qual, de um lado, artimanhas de toda sorte fossem mobilizadas para sabotá-la e, de outro, se acalentasse o uso de punições ou se buscasse estratégias de defesa para neutralizá-las e sobreviver no exercício do magistério -, mas como uma possibilidade de convívio produtivo e interação. Para anunciar esse “novo contrato pedagógico”, Thackeray retorna à classe e joga uma pilha de livros fora, dizendo aos alunos:

“são inúteis para vocês. De repente eu percebi que não são crianças; que serão adultos, em poucas semanas, com todas as responsabilidades que isso implica. Portanto, serão tratados por mim e se tratarão dessa forma. Como adultos, adultos responsáveis. Logo, seremos razoáveis uns com os outros [...] Vamos apenas conversar vocês e eu. Ouvirão sem interrupções e, quando eu acabar, poderá dizer o que quiserem. Sem interrupções”.

Thackeray prossegue dizendo que eles deveriam atentar a certas cortesias: “vão me tratar por senhor, as moças por senhoritas e os rapazes pelos sobrenomes”; além disso, primeiro as moças, que “devem mostrar que são dignas das cortesias que os rapazes vão demonstrar”. Para os rapazes, o professor faz também recomendações de higiene pessoal: “se querem usar os cabelos longos, lavem, inclusive é mais atraente”, ressaltando que o zelo é uma qualidade do espírito, assim como a bravura e a honestidade. Nesse momento, alguns alunos questionam sobre a aparência de Weston e Thackeray responde que o colega não era professor dessa turma e eles só poderiam reclamar se ele próprio não oferecesse o que estava exigindo. Um dos estudantes mais rebelde e que atuava como uma espécie de líder perante os colegas, Bert Denham, insiste no questionamento dizendo que isso não era justo; o professor concorda e diz que essa é algumas das injustiças que se deve tolerar no mundo dos adultos. Além de estabelecer essas normas de conduta, Thackeray dispõe-se a tratar de qualquer tema em suas aulas: “vida, sobrevivência, amor, morte, sexo, casamento, revolução, o que vocês quiserem”, assegurando à turma a possibilidade de expressar os seus interesses, opiniões e dúvidas, mas sem deixar de considerar as regras em que cada um devia ouvir o outro, inclusive, o professor, com a ressalva de não haver interrupções.

A atitude de Thackeray remete às ações descritas por François Dubet (1997), na entrevista “Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor”, ao relatar que, ao assumir uma turma de liceu na periferia de Bordeaux, acabou por promover uma espécie de “golpe de Estado”, estabelecendo regras de conduta extremamente rígidas, mas sem deixar de considerar as demandas dos estudantes e a história de cada um deles e ressaltar a importância de assegurar-lhes um “canal de comunicação”

com a escola da qual faziam parte. No caso de Thackeray, a sua conduta teve um efeito imediato junto às alunas que, além de terem apreciado a ideia dos rapazes a tratarem como damas, também ficaram admiradas de o professor ter mantido o controle num momento de raiva. Após esse episódio, nota-se que pouco a pouco as suas aulas se transformam e ele vai conquistando o interesse até dos alunos mais resistentes, apesar de ainda ser confrontado algumas vezes. Bert Denham - que o chamava de “tição” pelas costas - chegou a questioná-lo sobre um programa de TV, no qual viu mulheres negras com os peitos de fora. Thackeray não aceita a provocação, dizendo que a forma de se vestir tem a ver com o clima e a cultura de cada povo, além de aproveitar a oportunidade para mostrar como a moda pode fazer parte de uma revolução social, conforme os *Beatles* vinham promovendo. Ele sugere, então, que os alunos visitem uma exposição chamada “Roupas através do tempo” no *Victoria & Albert Museum*; num primeiro momento, eles estranham a ideia, pois era um espaço que não estavam habituados a frequentar, mas depois gostam da proposta e pedem para que essa visita seja no horário da aula, argumentando que, no contra-turno, eles tinham afazeres domésticos que os impediam de fazê-la. Thackeray pede autorização ao diretor que, inicialmente, mostra-se totalmente contrário à ideia, porém, revê a sua posição; concorda, mas com a condição que um outro docente também acompanhe a excursão, fazendo-o recorrer a Gillian que aceita prontamente e, devido ao êxito da iniciativa, esse tipo de atividade passa a ser realizado semanalmente.

A partir desse momento, é possível notar que a dinâmica das aulas se altera completamente, pois passa a ter interesse, atenção e diálogo, assim como a versar sobre temáticas diversas e a envolver atividades práticas, como por exemplo, o preparo de uma salada nutri-

tiva que, segundo Thackeray, poderia ser útil em situações de falta de dinheiro - o que faz os alunos questionarem se ele já havia passado por isso. A resposta afirmativa os deixa espantados, mas a constatação que o professor podia vivenciar os mesmos os problemas enfrentados por eles, no dia-a-dia, lhe dá traços de humanidade, favorecendo um clima de cumplicidade e compreensão na turma, a ponto de uma das alunas se sentir à vontade para levar o seu irmãozinho (um bebê que estava sob seus cuidados enquanto a mãe foi ao médico) e, assim, não faltar à aula. A mudança no comportamento dos estudantes da turma de Thackeray repercute em toda a escola, levando-o a atuar na resolução de conflitos ocorridos com outros docentes e a ter o reconhecimento dos pais, como no caso de dois feirantes que, ao encontrá-lo na rua, lhe agradecem pela excursão e pelos ensinamentos dados aos filhos e de uma mãe que pede seu auxílio para solucionar um problema que estava enfrentado com a filha.

Tal mudança remete ao que George Noblit (1995) observou na prática da professora norte-americana Pam, cujo “poder” perante os alunos e à comunidade escolar advinha do “desvelo” que sua prática revelava. Isso fica evidente quando um dos alunos, Seale, perde a mãe, que era casada com um negro. Thackeray oferece o seu apoio e os alunos se organizam para comprar uma coroa de flores, deixando-o surpreso ao dizerem que não poderiam levá-la pessoalmente: bastante constrangidos, eles explicam que as pessoas falaria-se os vissem na casa de um negro e, por isso, as suas famílias também não aprovariam. Thackeray fica transtornado ao saber disso, mas sorri para encobrir a sua reação, impregnada de sentimentos ambíguos, entretanto sente-se orgulhoso ao encontrar com toda a turma no funeral da mãe de Seale e, logo em seguida, descobre que havia conseguido um

emprego como engenheiro numa empresa do interior.

A notícia de sua partida espalha-se pela escola e é objeto de comentários na festa de formatura de sua turma, sendo lamentada, inclusive, por Weston que, além de estar com o cabelo penteado com brilhantina, pela primeira vez não é sarcástico com o colega e reconhece que ele “havia feito maravilhas com aqueles alunos”. Na festa, uma das alunas leva a salada que havia aprendido com Thackeray e foi batizada com o nome da escola - North Quay - e, juntamente com os seus colegas de turma, organizam uma homenagem a ele, cantando a música tema do filme, *To Sir, with Love*⁴, fazendo alusão à importância da recompensa simbólica para a profissão e privilegiando a dimensão afetiva do magistério, tal como o próprio título sugere. Ao ficar sozinho na sala de aula, contempla a caneca com a qual havia sido presenteado e lê o cartão que a acompanhava, quando é interrompido por dois jovens que entram no ambiente de forma intempestiva e mexem nas coisas da mesa, sem nenhuma cerimônia, dizendo que seriam seus alunos no ano seguinte. Ele, então, rasga a carta com o convite de emprego evidenciando, dessa forma, que seguiria o conselho que Clinty acabara de lhe dar na festa de não “desperdiçar o seu talento com eletrônicos” e continuaria, como docente, para colaborar com o processo por meio do qual jovens de outras gerações se tornariam adultos capazes de um convívio respeitoso e produtivo.

Professora Erin Gruwell: o desvelo e a escrita de um diário como prática de liberdade

“A luta verdadeira deve acontecer aqui na sala de aula” (Erin Gruwell)

⁴ Essa música, cantada por Lulu, tornou-se um grande sucesso no ano de 1967.

Em 123 minutos, em uma narrativa dinâmica, com cenas marcadas por violência, drama, tensões de diversas naturezas (especialmente a racial) mas também por humor, empatia entre os sujeitos envolvidos e por que não também amor, a atriz Hilary Swank protagoniza uma professora iniciante em uma escola da periferia de Long Beach, Califórnia (Los Angeles), no filme *Escritores da Liberdade*. Inspirado em uma história real, a atriz dá vida à jovem norte-americana Erin Gruwell (1999), nascida no dia 15 de agosto de 1969, na Califórnia, autora do livro autobiográfico *O Diário escritores da liberdade: como uma professora e 150 adolescentes usaram a escrita para mudar a si e o mundo ao redor deles* (*The Freedom Writers Diary: How a Teacher and 150 Teens Used Writing to Change Themselves and the World Around Them*), publicado em 1999, o qual se tornou rapidamente um *best-seller* nos Estados Unidos. Em 1998, Erin criou a *Fundação Escritores da Liberdade* (*Freedom Writers Foundation*), que tem como intuito realizar formação com professores por todo país, incentivando a implementação de inovações no âmbito do processo ensino-aprendizagem, defendendo que esse seja centrado no aluno de modo a melhorar o desempenho escolar. Devido à repercussão de sua história nos Estados Unidos, essa foi adaptada para o cinema em 2007, tendo a própria Erin participado ao lado de Richard LaGravenese como roteirista do filme, que foi um grande sucesso de bilheteria, inclusive no Brasil.

Temporalmente marcado pela passagem de dois anos letivos, apresentados de forma linear, sendo o primeiro bastante conflituoso, a trama é permeada ora por sua atuação com os alunos, ora com seus colegas professores e direção, mas envolve, ainda, sua vida privada, retratando a sua relação com o marido e pai. Além de se ver a professora na situação pedagógica, é possível acompanhá-la em ou-

tros espaços e em contato com sujeitos que não fazem parte de seu contexto profissional: em casa e no restaurante, por exemplo. À vida pessoal, muitas vezes alvo de tanta curiosidade por parte dos alunos, são dedicadas algumas cenas, em menor proporção àquelas que se passam no cotidiano escolar, mas essas são importantes na medida em que, tal como foram construídas, expressam suas relações, angústias, dilemas para além daqueles presentes em sua vida profissional, privilegiada na narrativa dos dois anos de atividade junto àqueles jovens.

Mas, o que levou Erin a querer ser professora em uma escola periférica marcada pela violência? Essa era a pergunta que seu pai lhe fazia, sendo sua escolha objeto de decepção, pois acreditava que ela era inteligente demais para estar ali, achava que ela estava desperdiçando o seu talento com quem não dava a mínima para a educação. Segundo ele, isso partia-lhe o coração. Entretanto, o que fez com que ela optasse por iniciar a docência nessas condições adversas foi o fato de seu pai ter atuado com veemência como defensor dos direitos civis. Inicialmente, queria ser advogada, mas pensou que perante o juiz a “luta já estaria perdida”, entendia que a verdadeira luta acontecia na sala de aula, podendo evitar, assim, que esses jovens fossem para o reformatório juvenil. De fato, essa luta não só com os alunos, mas com a direção, seus colegas, superiores e por que não com o próprio pai e marido, sendo esse gradativamente deixado de lado ao longo da trama; quanto maior a proximidade conquistada junto aos alunos maior a distância do seu marido, com quem era recém-casada. Seu marido, Scott, inicialmente, a apoia e a considera competente para dar conta dos desafios. No começo do filme, ela chega em casa e chora compulsivamente dizendo-lhe que iria desistir, mas ele a consola e diz acreditar em sua capacidade para fazer com

que aprendam. Quanto ao seu pai, que goza de uma situação econômica bastante confortável, questionava-a quanto ao seu trabalho e mesmo o seu salário, conforme já se assinalou, o que a deixava bastante triste uma vez que sempre o teve como exemplo. Entretanto, era evidente que Erin não ficava confortável em decepcioná-lo, o que leva Scott a aconselhá-la a parar de querer ser a filha perfeita. Ela não entendia o porquê dele não achar que ser professora era uma boa escolha. Scott dizia para o sogro não poder fazer nada perante tal situação, pois, para ele, se ela considerava que podia ensinar aqueles garotos então ela podia; dizer que não só iria deixá-la zangada.

Passados mais de quarenta minutos da narrativa, marcada, até então, pelas tensões e provocações dos estudantes em relação à professora, Erin teve a ideia de propor a leitura de um livro, porém não encontrou apoio de sua diretora e os alunos não tinham dinheiro para comprá-lo. Sem auxílio institucional tampouco de seus colegas, em um jantar com seu pai, nitidamente com uma esperança de obter ajuda financeira, expõe a sua aflição de ter que atuar, sem recursos ou respaldo algum, perante jovens que não têm muitas expectativas para além da vida no crime. Apesar de saber que não era assistente social, não conseguia ver a situação e não fazer nada. Porém, ele a aconselha a fazer o seu trabalho da melhor forma possível até o fim do ano letivo e depois arrumar outro emprego, advertindo-a de que não era responsável pela vida dos alunos fora da escola. Para ele, o sucesso vinha com a experiência, portanto recomendou que ela adquirisse mais experiência e se lembrasse de que aquele era “só um emprego” e se esse não servisse que ela arranjasse outro. Tais tensões a abalavam, mas também pareciam fortalecê-la a perseguir o que havia se disposto a fazer pelos cerca de 150 jovens sob a sua responsabilidade, na disciplina de Inglês Básico, mesmo

começando a enfrentar problemas em sua vida privada.

Não tendo sucesso com o seu pai para conseguir o dinheiro para a compra dos livros, mas acreditando que essa seria uma forma de chamar a atenção dos estudantes para o conhecimento, Erin resolve realizar dois trabalhos extras (vendedora de lingerie e recepcionista em um hotel de luxo, o *Merriot*, aos finais de semana), sacrificando, assim, seu momento de descanso, lazer e, especialmente com o marido, para conseguir viabilizar a estratégia pedagógica que havia pensado. Decisões essas que, obviamente, não são bem recebidas por seu marido, à essa altura, bastante estressado por ter sido posto completamente de lado; aguardava-a, dia após dia até tarde da noite, porém, apesar do tempo exíguo que passava com ele, esse era preenchido com relatos sobre seu trabalho e alunos. O apoio inicial é pouco a pouco substituído por cobranças, brigas, inconformismo, insatisfação com o casamento, distanciamento, o que culmina na separação. As conversas, cada vez menos frequentes, quando não tinha o trabalho como questão nuclear apontavam, também por parte dela, para uma insatisfação e não contentamento com a escolha profissional do marido, que havia abandonado a graduação em arquitetura para seguir outro caminho.

Erin expressa, em um dado momento, que vislumbrava o desejo de constituir uma família com ele, mas o seu investimento cotidiano na profissão e sua crença inabalável de que era possível reverter a situação daqueles jovens por sua ação pedagógica a faz se distanciar de sua relação matrimonial, que também estava no início. Em seu entender, deveria investir na profissão para depois ser mãe. Por outro lado, com seu pai o caminho foi inverso: da decepção e descrédito pelo trabalho da filha à sua admiração. Após perceber que nada abalava seu ímpeto de fazer a diferença na vida de

seus alunos e que tal insistência reverberou, de fato, na vida escolar e pessoal deles, o pai declara sua admiração por ela, considerando-a uma professora incrível, especial e abençoada. Desse modo, a linearidade com que a narrativa se organiza traz as figuras do pai e do marido em momentos específicos da trama, sendo a relação com esses alteradas na medida em que Erin, gradativamente, vai encontrando meios de romper a barreira entre ela e aqueles jovens desacreditados.

O êxito obtido pela professora foi à custa do seu casamento e do seu sacrifício, sendo esse acentuado ao longo da trama, alcançando o seu ápice no momento em que assume dois trabalhos extras para conseguir recursos para dar andamento ao seu plano de ação pedagógica; mas em troca veio o reconhecimento, aspecto simbólico bastante valorizado na docência, conforme também ocorreu com o professor Mark Thackeray, de *Ao mestre, com carinho*. A narrativa não traz qualquer indício de que ela teria essa recompensa ao final, após tantas tentativas, uma dedicação quase que exclusiva à docência. Não poucas vezes, graças à astúcia na condução das lentes das câmeras, a cada empecilho, desaforo, descrédito, violência com que ela é recebida pelos alunos ou mesmo colegas e superiores, ela aparece pensando, levando a um certo suspense, pois as suas expressões faciais e corporais indicavam que ela parecia que iria desistir. O público é levado a esperar aquele silêncio, levando-se à indagação: e agora, ela vai abandonar tudo e desistir? Mas nas cenas seguintes, de forma inusitada, Erin vinha com suas novas propostas e ações no sentido de criar mais táticas para se aproximar dos alunos.

As características físicas de Erin causam o primeiro desconforto em seus alunos, pois a aparência da jovem professora, branca, magra, cabelos castanhos e lisos, contrastava com a deles que eram, em sua grande parte, negros,

mas também latinos, cambojanos, vietnamitas, entre outros, inseridos numa condição de violência, abandono, drogas, rejeição e pobreza, sendo alguns participantes de gangues de rua em Long Beach ou liberdade assistida. Além disso, a forma como ela se vestia com *tailleur*, brincos e colar de pérolas, acessórios sempre presentes, dados pelo seu pai, sendo o colar destacado logo início do filme com um *close*, deixava ainda mais evidente a distinção socioeconômica. Não poucas vezes, o adjetivo “branquela” e o termo “branquelândia” estiveram presentes para registrar a questão racial que os diferenciava. Contudo, a sua principal marca era, sem dúvida, o sorriso e o brilho no olhar, o que os deixou incomodados logo no início, pois muitos não acreditavam que uma professora com tais características poderia ser sensível às condições de vida deles. A trama é toda construída de modo a evidenciar a maneira pela qual Erin consegue, por meio de diversas tentativas e artimanhas, não só aproximar-se de seus alunos, mas ser aclamada e querida a ponto de os levarem a fazer um abaixo-assinado e pedirem aos dirigentes da educação para que ela pudesse continuar com eles no terceiro ano do Ensino Médio.

A professora Erin não os conquista a partir de uma fórmula pré-concebida. A trama proporciona uma reflexão fecunda sobre o êxito na relação pedagógica, portanto é um filme rico para discutir em cursos de formação. Isso porque, não raras vezes, alguns estudantes dos cursos de Pedagogia e Licenciatura chegam à disciplina de Didática, por exemplo, com a expectativa de conhecer a maneira ideal de dar aula, buscando, assim, uma fórmula mágica infalível em qualquer contexto, situação ou sujeitos envolvidos. A construção da narrativa, nesse sentido, é brilhante e permite tomá-la para uma discussão sobre as questões referentes à complexidade da prática pedagógica e, tal como elucida Azanha (1985), em seu

texto “Uma reflexão sobre a Didática”, não há regras exaustivas que produzam o êxito no ensino, não estando, para esse autor, a salvação ou o socorro definitivo em nenhum método de ensino. Erin evidencia tais ideias de Azanha a cada cena em que a relação pedagógica é privilegiada. Ainda que a situação desejada por Erin fosse conhecida e perseguida durante o filme todo - fazer com que seus alunos aprendessem, acreditando que a sala de aula era o espaço de luta contra a marginalização daqueles jovens -, para alcançá-la, a professora não dispôs de técnicas aplicáveis já conhecidas. Pelo contrário, ela construiu, com acertos e erros, modos de ensiná-los, apostando no protagonismo daqueles jovens e, essencialmente, na reflexão sobre suas próprias histórias de vida. E esse “caminho” foi trilhado a partir de atitudes e reações dos próprios alunos às quais ela estava atenta e sensível. A complexidade inerente à qualquer situação pedagógica é acentuada, nesse caso, pelas trajetórias e pelas condições de vida desses jovens já mencionadas, inicialmente desacreditados e sem esperança alguma no papel da escola para alterar esse quadro.

Esse descrédito em relação ao potencial dos jovens com os quais ela deveria trabalhar, reunidos na “turma dos burros”, como eles mesmo a designavam, já se mostrou nas primeiras cenas em que ela apresentava os seus planos de ensino à diretora da escola, que recomendou a revisão da linguagem utilizada e criticou a escolha dos livros previstos, como *Odisseia* de Homero, considerados muito difíceis para eles e o excesso de lição de casa, pois eles pegavam três ônibus para chegar à escola; essa foi uma das justificativas apontadas para tamanha descrença. A diretora não disfarçava seu inconformismo com o que havia ocorrido na instituição, cuja média - que era uma das melhores até dois anos atrás - caiu com a integração desses jovens. Embora as

políticas públicas tivessem procurado incluir esses jovens alijados do sistema educacional, muitos deles em liberdade assistida (conforme já foi dito), os professores e a direção não haviam realizado qualquer esforço no sentido de fazer com que eles aprendessem de fato; ao contrário, apostavam na desistência dos mesmos até o fim do Ensino Médio, por isso os últimos anos ficavam sob a responsabilidade dos professores mais antigos, como uma forma de privilégio.

Erin, de fato, altera significativamente seus planos de ensino traçados antes de conhecer seus alunos, mas não por conta da demanda da diretora, mas pelo contato estabelecido com eles. Suas primeiras aulas são marcadas pela clara demonstração dos alunos de que não estavam interessados no que propunha, a exemplo de uma aluna estar pintando a unha na sala de aula, além de seus olhares e declarações bastante hostis. Uma das tentativas de aproximação, como colocar uma música *black* não repercutiu como ela esperava; ao invés de causar um impacto positivo, um dos alunos afirmou sobre a atividade: “a branquela quer ensinar rap pra gente”. Eva, uma das alunas protagonistas, a questionou: “você já deu aula antes?” e, então, constata: “não faz a menor ideia do que fazer aí na frente”. Com o mesmo nível de descrédito e hostilidade, outro aluno afirma que gostaria de saber “quando a tia ia perder esse sorrisinho”. Em outra oportunidade, Eva, com bastante ódio em relação aos brancos, num tom acusatório, diz “Você ensina essa droga de gramática depois a gente tem que voltar para a rua. O que entende disso? O que você faz aqui dentro que muda alguma coisa na minha vida?”. Assim, se aplicavam para demonstrar a falta de interesse, o descontentamento em relação ao que era ensinado, numa clara expressão de que a escola não tinha importância alguma em suas vidas; além disso, fizeram apostas

sobre quanto tempo a professora duraria em sua sala de aula.

Tendo em vista que a frequente confusão que era a turma, inviabilizando qualquer possibilidade de se realizar as atividades, outra atitude dela perante os alunos foi a mudança dos lugares, impondo a cada um que ocupasse a carteira que ela apontasse, gerando uma confusão e mesmo desconforto frente a sua atitude. Entretanto, pode-se afirmar que um episódio ocorrido foi significativo para o início de um processo de mudanças naquela relação pedagógica e pessoal e, assim, no rumo da história. Em meio a uma aula convencional que tentava ministrar sobre gramática, percebendo que estava circulando algo entre os alunos que riam ao olhar para o papel, Erin deparou-se com uma caricatura racial de um dos estudantes afro-americano. Erin interceptou o desenho, bastante irritada e incomodada, e depois de olhar com inconformismo durante alguns segundos aquele papel, a lousa e os alunos, ordenou que fechassem seus livros, e comparou-o aqueles que eram feitos dos judeus por nazistas durante o holocausto. Essa situação desencadeou uma grande discussão entre os alunos e deles com Erin, sendo esse bastante agressivos, evidenciando a problemática da questão do preconceito racial presente ali; Eva declarou, inclusive, que odiava brancos. Após uma analogia do holocausto com as gangues, o que parece não ter causado qualquer impacto entre eles, dada suas reações de ódio e ressentimento que afloraram, a professora os enfrentou com argumentos que os levava a refletir sobre a importância de seus atos para a humanidade, o que parece ter surtido algum efeito, pois do caos inicial a turma ficou em silêncio, sendo esse rompido justamente pelo aluno que tinha feito o desenho, que a interpelou sobre o significado de holocausto, palavra que pronunciou de forma errada. Nitidamente, os estudantes não enten-

deram a comparação e responderam de forma confusa, o que fez com que ela percebesse que muitos de seus alunos nunca tinham ouvido falar do holocausto, exceto um deles, o único branco, percebendo nisso uma possibilidade de tratar de uma temática próxima de suas próprias histórias.

A partir de então, Erin lança mão de uma série de atividades que os colocava em outro lugar de importância, pois essas visavam fazer aflorar suas biografias. Entre elas, realizou um jogo com questões voltadas às suas vidas, como relação com drogas, violência, amigos que morreram, entre outras. Para tanto, colou uma fita vermelha no meio da sala e os dividiu em dois grupos, a cada pergunta, para a resposta sim, deveriam se aproximar da linha. Na cena que antecede essa atividade crucial no levantamento e conhecimento de quão a vida daqueles jovens estava marcada pela violência, ela sai da escola e os observa no gramado à frente da escola. Imediatamente após a realização dessa atividade, cuja expressão de tristeza dos alunos foi interrompida por risadas altas da maioria quando ela perguntou quem pertencia a gangues, pois não poderiam ser filiados a essas no interior da escola, retirou cadernos que havia comprado para cada um e propôs que registrassem suas histórias. Eis o lançamento da proposta da escrita de seus diários: deveriam escrever todos os dias, o que quisessem, sobre o passado, o presente e o futuro, podendo ser a escrita como diário ou música, poesia, coisas boas ou ruins, não importava. O importante, segundo orientação de Erin, era escrever todos os dias, deveriam deixar uma caneta por perto para quando estivessem inspirados, e não valeria nota. É importante observar que a leitura por parte dela seria opcional, iria checar a escrita somente folheando rapidamente, mas, quem quisesse que ela lesse, poderia deixá-lo em um armário que ficaria aberto durante a aula toda e seria

fechado ao final e ao qual ela teria acesso. Tal proposta causou um certo estranhamento por parte dos alunos, que, ao serem convidados a pegarem seu diário, quando se sentissem à vontade, demoraram para reagir. Passados alguns dias, foi com tamanha surpresa e alegria que, ao abrir o armário, tinha cada vez mais cadernos para ela ler. Algumas cenas externas mostraram seus alunos envolvidos na escrita de suas histórias, sendo que a grande maioria era marcada pela violência.

Para dar continuidade as suas ideias, como a compra de um livro para cada aluno, *O Diário de Anne Frank*, precisava de recursos, o que foi negado pela direção e pelo seu pai, conforme assinalado anteriormente. Percebendo que os alunos estavam cada vez mais interessados em suas propostas de atividades, passou a trabalhar como vendedora e recepcionista de hotel, segundo se destacou, para angariar o dinheiro necessário para arcar com as suas ideias pedagógicas. Desse modo, conseguiu comprar os livros, levá-los ao *Museu do Holocausto* e, após a visita, foram jantar no hotel, de luxo, onde trabalhava aos fins de semana, tendo a presença de um sobrevivente do holocausto. À essa altura, os alunos tinham estabelecido outro vínculo com ela e alterado significativamente a forma de lidar com a leitura e escrita; passado um ano, a leitura e a escrita estavam incorporadas em suas vidas.

Após a série de atividades bem-sucedidas, o ápice do envolvimento dos alunos foi a proposta de se realizar uma festa para arrecadar fundos para trazer a senhora Miep Gies, quem refugiou os Frank, para poderem conversar com ela sobre o livro. A proposta inicial de Erin era simplesmente escrever uma carta para ela, mas, ao anunciar a atividade, um dos alunos teve a ideia de trazê-la à escola para uma conversa, conquistando a adesão de todos, inclusive da professora, que os ajudou a organizar o evento para angariar fundos, haja vista que

não teria como arcar com as despesas. Tudo isso foi divulgado nos jornais da época, dando grande visibilidade à atuação de Erin. Pode-se dizer, portanto, que a repercussão que a leitura do livro de Anne Frank e a escrita dos diários teve junto aos alunos alterou completamente a relação com a professora que passou a ser chamada carinhosamente por eles de “senhora G”, em referência a inicial de seu sobrenome. A partir de então, são notáveis as transformações ocorridas em sua classe: a sala ficou mais clara, ganhou cor dada pelas flores alocadas no parapeito das janelas enquanto os alunos também ganharam “mais cores”, essas expressas em suas roupas, e passaram a se vestir de forma “arrumada”. Entretanto, o que mais chamou a atenção foi a mudança em suas *hexis* - o corpo que expressava resistência, retração, rostos sisudos e expressões de deboche, ódio e ressentimento deram lugar a corpos mais leves, rostos alegres, olhos vivos e interessados, e o sorriso de Erin que inicialmente os incomodava os contagiou, eles passaram a sorrir. Do distanciamento inicial entre eles e Erin, vê-se, na cena final, todos vibrando e se abraçando, incluindo a professora. Ao ajudar “os garotos a entender suas vidas”, segundo suas palavras, a professora, ao agir com o poder e o desvelo, tal como a professora Pam analisada por Noblit (1995) em outro contexto e nível de ensino, segundo já se observou a propósito de Mark Thackeray, leva-os a concluir o Ensino Médio, sendo muitos deles os primeiros de suas famílias a finalizarem essa etapa da educação básica e ingressarem em uma universidade. Os estudantes da sala 203, de estereotipados, apáticos, desmotivados, nomearam-se “escritores da liberdade”, em homenagem aos ativistas dos direitos civis, os “Cavaleiros da Liberdade” (Freedom Riders), jovens negros e brancos, intelectuais, artistas e religiosos, que lutaram pelo fim da segregação racial, nos Estados Unidos na dé-

cada de 1960. Pode-se dizer que ela venceu a luta à qual tinha se proposto quando escolheu a docência e permaneceu mediante tantas adversidades.

Humanidade, atuação docente e sobrevivência: algumas considerações finais

Duas tramas, duas biografias de professores no início da carreira foram objeto de análise do presente texto. O recorte de suas vidas projetado na tela do cinema traz uma coincidência: ambas as tramas mostram tanto Mark Thackeray quanto Erin Gruwell na entrada da profissão, em seu primeiro dia, com suas primeiras turmas de alunos, experimentando as primeiras relações com seus colegas e superiores. A riqueza de tratar de dois professores em contextos, gênero e momento histórico distintos recaiu na oportunidade de perceber as diferentes formas que eles encararam os desafios encontrados no início da profissão. A atuação dos dois professores tratados, considerando, obviamente, as singularidades inerentes a cada história de vida, reforçam a associação que geralmente é feita entre a começo da carreira e o ímpeto de transformar a realidade de seus alunos buscando novas maneiras de envolvê-los na dinâmica das aulas com vistas a promover a aprendizagem dos conteúdos ministrados num ambiente acolhedor, muitas vezes distinto daquele encontrado fora dos *muros da escola*, quadro esse bastante presente em *Escritores da Liberdade*. Entretanto, os temores que cercam essa iniciação não deixaram de ser retratados nesses filmes e mesmo as dificuldades da profissão evidenciadas no contato com os membros da equipe gestora (diretores e coordenadores) e os colegas em diferentes momentos da carreira, dentre os quais se encontram aqueles que compartilham do mesmo entusiasmo e os que

já estão desiludidos com o ofício; no caso de Erin Gruwell, ela era a única entusiasta.

Em ambos os casos, a aridez que imperava em suas instituições de ensino, ampliada pela situação de marginalidade que os jovens eram tratados fora e dentro da escola, falta de apoio institucional, dos colegas e de políticas públicas, foram pouco a pouco amenizada pelas alegrias experimentadas diante dos avanços alcançados pelos estudantes - tanto em relação ao conhecimento e à aprendizagem quanto ao comportamento frente a esses professores que acreditaram em seus potenciais à revelia das expectativas negativas que seus colegas nutriam. No caso específico da professora Erin, destaca-se a angústia decorrente dos limites impostos às suas ações para minimizar as “formas de sofrimento social” (BOURDIEU, 2003) que acometia aqueles jovens e, notadamente, assume uma grande repercussão nas relações e expectativas que esses têm com a escola e os professores. Desse modo, ao trazer para a tela a vida e a trajetória de professores, dando visibilidade às marcas do ofício por diferentes razões, em locais e momentos da escolarização diversos, evoca representações sobre o magistério, permitindo ao grande público rememorar as experiências vivenciadas como alunos e, talvez, ressignificar sua percepção a respeito da docência, criando e/ou reforçando imagens que remetem, por exemplo, para as especificidades das diferentes fases que marcam a carreira docente, tão bem retratados no estudo de Huberman (1992) sobre o ciclo da vida profissional dos professores.

Sob a mediação dos responsáveis pela narrativa cinematográfica, entre os quais se encontram desde os roteiristas até os atores, passando por diretores e figurinistas, cujas representações acerca da docência são mobilizadas nesse tipo de produção, a análise apresentada, embora trate de duas histórias com suas singularidades, conforme assinalado ao

longo do texto, pode potencializar a reflexão acerca de alguns valores que são próprios do ofício, assim como as condições de trabalho que estão sujeitas a inúmeras variáveis. Mais do que isso, as tramas permitem a identificação de nuances existentes nas relações com alunos, pais, colegas e superiores hierárquicos e de caráter pessoal, os questionamentos que cercam as decisões tomadas no decorrer da carreira que constituem um quadro que dá a ver o magistério. Ao serem exibidos nas telas do cinema, não se restringem aqueles que exercem o ofício docente ou atuam na área educacional, podem ser apreciados pelo público geral, que não têm, necessariamente, uma ligação profissional com a escola, mas trazem, em suas memórias, as marcas das experiências vivenciadas como aluno assim como representações sobre essa instituição e profissionais que atuam na educação. O trabalho estético realizado por produtores e atores que dão vida na tela a esses personagens reais reforça ou contesta valores, provoca diversos sentimentos enquanto estão fixados, durante um tempo precisamente definido de antemão, a duração do filme, mas que reverberam e marcam suas vidas de modos bastante singulares e por um período impossível de se indicar.

Ao contrário do livro em que cabe ao leitor imaginar as cenas, criar as características físicas e psicológicas para os diversos personagens, os espaços em que se passam as ações, a partir das descrições trazidas ou até pela ausência delas, o filme não só dá forma aos personagens como aos ambientes tornando a relação com a história trazida, distinta ao seu acesso pelo suporte da leitura. Ao contrário da narrativa escrita, a projetada nas telas ganha uma trilha sonora, cores e ritmos de acordo com as intenções que se tem para atingir o público, afora a possibilidade da linguagem corporal, os silêncios, olhares, não-ditos e, ainda, “jogo” das câmeras, com seus *closes*, ângulos e

planos distintos. Quantas páginas escritas seriam necessárias para descrever com tamanha precisão o que uma cena em segundos mostra em termos do conjunto de detalhes presentes? São suportes distintos igualmente ricos que evocam artifícios diversos para contar e dar visibilidade a aspectos compreendidos como importantes de uma dada trajetória ao se tratar de obras (auto)biográficas. Pode-se comparar, assim, o diretor de um filme, junto aos demais profissionais, a um pintor de um portarretrato, mas ao invés do quadro, sua obra é expressa na tela do cinema, ao imprimir características como duração, cores, ritmo, sendo essencial para as impressões a serem construídas pelo público acerca do biografado.

Daí advém certamente o seu potencial formativo para os futuros professores, pois constitui um material riquíssimo para promover uma compreensão mais acurada acerca do seu papel na sociedade e as relações que marcam o exercício do ofício - quer seja entre os pares, quer seja com outros segmentos sociais -, dando visibilidade a nuances de seu dia-a-dia tanto em produções de caráter mais realista, retratando as condições de trabalho adversas, os conflitos e os dilemas enfrentados com ênfase na dimensão humana do profissional (NÓVOA, 1992a, 1992b, 2002; JOSSO, 2004) quanto as que exaltam uma imagem idealizada do professor retratado, aproximando-o de um *herói*, tais como Mark Thackeray e Erin Gruwell, protagonistas das produções aqui analisadas. Em ambos os casos, a reflexão é fecunda, pois permite não só ressignificar as experiências vivenciadas no processo de escolarização, mas também questionar determinadas concepções e condicionantes socioculturais que permeiam as relações que marcam o exercício cotidiano do ofício. Talvez por essa razão a atriz Fernanda Montenegro, em sua entrevista no programa *Conversa com Bial* (03/10/2019), ao comentar a sua indicação ao Oscar em 1999 por *Central*

do Brasil, quando interpretou uma professora aposentada que escrevia cartas para manter-se, destacou: “dentre tantas coisas maravilhosas e inesperadas” advindas desse trabalho, “pacotes e pacotes... de abaixo-assinados, de alunos e professoras do Brasil inteiro, de agradecimento pela história de uma professora que, pela humanidade ... da sobrevivência, encontra o menino e ambos se salvam.” Um movimento semelhante ao que os filmes analisados aqui fazem, ao retratarem o cotidiano das salas de aulas de Mark e Erin, nas quais o público tem a possibilidade de assistir a “pequena revolução” que eles vivenciaram junto a seus alunos, a despeito das dificuldades, dúvidas e temores que marcam a entrada no magistério, sobretudo quando se atua junto a segmentos até então excluídos do sistema educacional.

Referências

- AZANHA, José Mario Pires. Uma reflexão sobre a Didática. In: 3º Seminário A Didática em questão. Rio de Janeiro, **Atas...**, vol. I, 1985, p. 24-32.
- BORGES, Fabrícia Teixeira. A professora que vemos nos filmes: a construção identitária e significados da docência. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 32, n. 88, p. 303-317, set.-dez. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/a04v32n88.pdf> Acessado em: 10 oct. 2019.
- BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. 5ª ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.
- COSTA, Eliane Picão da Silva & FIGUEIREDO, Yasmin Coelho. Reflexão do filme *Escritores da Liberdade* a partir de uma prática pedagógica. XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba, Educere, 2015. p. 1-13. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17177_7781.pdf Acessado em: 10 oct. 2019.
- DIAS, Priscilla Lucena Vianna. **História de vida, formação docente no Curso Normal e o cinema: imagens e narrativas**. 2014, 115 p. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2014.
- DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**, nº 5-6, p. 222-231, maio-dez/1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277059004_Acessado em: 10/10/2019.
- GRUWELL, Erin. **The Freedom Writers Diary: How a Teacher and 150 Teens Used Writing to Change Themselves and the World Around Them**. New York: Broadway Books, 1999.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.
- HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.
- PINHEIRO, Veralúcia. Escritores da Liberdade: o cinema como expressão da violência simbólica. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia-GO, **Anais...** Goiânia, ANPEd, 2013. p. 1-19.
- FERREIRA, Susana da Costa. A imagem do professor em filmes americanos (1955-1975). In: Congresso Brasileiro de História da Educação, **Anais...** s/d. p. 1-12. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0710.pdf> Acessado em: 10 oct. 2019.
- FERREIRA, Susana da Costa. **O professor como personagem e a escola como cenário: escola e sociedade em filmes norte-americanos (1955-1974)**. 2003. 200 p. Tese (Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 2003.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário** - ensaio de Antropologia Sociológica. São Paulo: É realizações, 2014.
- NOBLIT, George W. Poder e desvelo na sala de aula. **Revista da FEUSP**, São Paulo, v. 21, nº 2, p. 119-137, jul./dez. 1995. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33570> Acessado em: 10 oct. 2019.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992a.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992b.

NUNES, Celia Maria Fernandes; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; DINIZ, Margareth; ARAÚJO, Maria Jaqueline de Grammont Machado de; GUSMÃO, Milene de Cássia Silveira & OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). **Telas da docência: Professores, professoras e cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara; LUGLI, Rosario Genta & SILVA, Vivian Batista da. **A diversidade e o trabalho escolar**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo/Fundação de Apoio à Faculdade de Educação, 2005.

SOUZA, Fernando dos Anjos. Um ensaio sociológico a respeito do filme *Escritores da Liberdade*. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, n.1, v1, p. 121-133, jan-junho/2013. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/1821> Acessado em: 10 oct. 2019.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro & LOPES, José Miguel de Sousa (Org.). **A escola vai ao cinema**. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **A mulher vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **A família vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. **A diversidade cultural vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LARROSA, Jorge & LOPES, José Miguel de Sousa (org.) **A infância vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; DAYRELL, Juarez & LOPES, José Miguel de Sousa (Org.). **A juventude vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Sites consultados

<https://www.culturagenial.com/filme-escritores-da-liberdade/>

http://www.filosofia.com.br/vi_filme.php?id=24

Recebido em: 11.12.2019

Aprovado em: 31.03.2020

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. E-mail: paulavicentini91@gmail.com

Rita de Cássia 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. E-mail: rita-gallego@hotmail.com

ENCONTROS POTENTES PRODUZIDOS PELA INVESTIGAÇÃO COM HISTÓRIAS DE VIDA

■ VALESKA FORTES DE OLIVEIRA

<http://orcid.org/0000-0002-8295-1007>

Universidade Federal de Santa Maria

■ TANIA MICHELINE MIORANDO

<http://orcid.org/0000-0003-2934-5478>

Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO

Este artigo percorre pelas trilhas das histórias de vida como caminhos investigativos na formação profissional de professores. Por objetivo, trouxemos como proposição apresentar as vertentes metodológicas, matrizes da pesquisa, a partir das histórias de vida de professores e suas potentes indicações para pensar a formação docente. Para mostrar um cenário que aproxima as vivências dos professores das discussões da formação profissional, apontamos qualitativamente, o transcurso desde as primeiras investigações até seus desdobramentos e hoje, ao relatar como se inaugurou um novo fazer na pesquisa. Observamos que, somente após nos debruçarmos a compor a trajetória que estas pesquisas tomaram, é possível traçar indicações a encontrar suas tendências no campo por ele aberto. O seu conjunto traçou uma breve recomposição do início da pesquisa, que buscou conhecer as histórias de vidas dos professores e conta como hoje os pesquisadores já se arriscam em caminhos criativos para pensar a formação de professores pela voz que relata os fazeres docentes no percurso profissional.

Palavras-chave: História de vida. Pesquisa (auto)biográfica. Formação de professores.

ABSTRACT

POWERFUL MEETINGS PRODUCED BY RESEARCH WITH LIFE STORIES

This article travels along the path of life stories as investigative paths in the professional formation of teachers. Our objective is to present the methodological aspects, the research matrix, from the teachers' life histories and their powerful indications for thinking about teacher education. To show a scenario that brings teachers' experiences

closer to the discussions of vocational training, we qualitatively point out the course from the first investigations to their unfolding and today, when reporting how a new doing in research was inaugurated. We observe that, only after we look at composing the trajectory that these researches took, it is possible to trace indications to find their tendencies in the field opened by it. Their set outlined a brief re-composition of the beginning of the research, which sought to know the teachers' life stories and tells how researchers are now venturing in creative ways to think about the formation of teachers through the voice that reports the teaching activities in the professional career.

Keywords: Life's history. (Auto)biographical research. Teacher training.

RESUMEN **ENCUENTROS SIGNIFICATIVOS PRODUCIDOS POR LA INVESTIGACIÓN CON HISTORIAS DE VIDA**

Este artículo recorre el camino de las historias de vida como caminos de investigación en la formación profesional de los docentes. Nuestro objetivo es presentar los aspectos metodológicos, la matriz de investigación, a partir de las historias de vida de los docentes y sus poderosas indicaciones para pensar en la formación docente. Para mostrar un escenario que acerque las experiencias de los docentes a las discusiones sobre la formación profesional, señalamos cualitativamente el curso desde las primeras investigaciones hasta su desarrollo y hoy, cuando informamos cómo se inauguró un nuevo hacer en la investigación. Observamos que, solo después de analizar la composición de la trayectoria que tomaron estas investigaciones, es posible rastrear indicaciones para encontrar sus tendencias en el campo abierto por él. Su conjunto describió una breve recomposición del comienzo de la investigación, que buscaba conocer las historias de vida de los docentes y cuenta cómo los investigadores ahora se están aventurando de manera creativa para pensar en la formación de docentes a través de la voz que informa sobre las actividades docentes en la carrera profesional.

Palabras clave: Historia de vida. (Auto)investigación biográfica. Formación de profesores.

Nenhuma aprendizagem evita a viagem. Sob a orientação de um guia, a educação empurra para o exterior. Parte: sai. Sai do ventre de tua mãe, do berço, da sombra oferecida pela casa paterna e as paisagens juvenis. Ao vento e à chuva: lá

fora, faltam todos os abrigos. As tuas ideias iniciais não repetem senão palavras antigas. Jovem: velho tagarela. A viagem dos filhos, eis o sentido despido da palavra grega pedagogia. Aprender provoca a errância. (SERRES, 1993, p. 23)

Primeiras palavras e nossas aproximações

A vida e o seu enredo se desenrolam em uma grande sequência de pequenos relatos que, encadeados, produzem um romance que transpassa boa parte de nossas histórias. Em cada relato escolhemos mostrar partes que significadas pelo tom que damos a ela, apropriamos sentidos que passam a dizer quem somos: professoras/professores, estudantes, trabalhadoras/trabalhadores, pesquisadoras/pesquisadores... Identificamos o sujeito que há no relato produzindo-se em uma história: sentidos potentes de vidas que se repetem, se diferenciam, se tornam coletivos, se olham e se contam.

As histórias de vida, que amalhamos em pequenos pedaços diários de recontos do cotidiano, dizem de uma enciclopédia plena de significações. Às vezes, pedacinhos dela parecem escondidas no corriqueiro, como se pudéssemos transformar em hábito a vida ou deixar passar como se fosse banal ter dia a dia uma vida por viver. Mas quando falamos sobre cada episódio, esses pedacinhos parecem coloridos de novo, prontos para serem reconhecidos em palavras e ressignificados como quando olhamos através de um espelho e as imagens contam sonhos em perspectiva - do passado, do presente e como ainda pretendemos viver, inquietos.

Ao nos aproximarmos das histórias de vida na educação, quisemos notar existências em relatos autorais dos professores que inscrevem uma pedagogia que se formula no seu cotidiano. Passamos a conhecer histórias incorporadas de autores que já descreveram o fazer didático para os cursos de licenciatura e estes, que ainda argumentam uma incompreensão entre teorias já impressas e hipóteses que ainda buscam palavras para serem registradas. Um relato de história de vida é como sair

em viagem, diz Serres (1993), é sair a caminhar para si, contou Josso (2004), são as relações que atravessam as vidas, lembra Nóvoa (1995), pintam um Imaginário coletivo, atenta Castoriadis (1982), num cenário que reinterpretemos sem muito esforço para compreender, mas viver nele.

A história do Gepeis (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social), é contada pelas tramas das histórias de vidas de professores em formação inicial, em formação continuada, projetos de extensão, ensino e pesquisa. Sentamos em rodas de estudos, de conversas, de pesquisas, em performances artísticas e sessões de cinema. Fazemos piqueniques literários que nos ajudam a dar a leveza e a poética para suportar dias de dureza, tristeza, frustração, em estar corajosamente resistindo entre o que a vida leva e o que a profissão pede. Ouvimos Coisas¹ desde 2010 e repensamos nossos espaços e fazeres na Educação.

Há mais de duas décadas ouvindo histórias de professores, contando suas vidas, reconhecendo nossas histórias, encontrando sentidos e ressignificando, buscamos palavras, buscamos caminhos. Mais que uma vez ouvi-las, inventamos tempos e identificamos as expressões que se multiplicam em intenções, sensibilidade, criatividade. Tramamos em parcerias com autores que já há muito fazem isso (NÓVOA; FINGER, 1988; ABRAHÃO, 2004; DELORMOMBERGER, 2008; PASSEGGI; SOUZA, 2008) e nos ensinam a encontrar palavras para os nossos estudos. Entremio teorias, pontuamos nossos espaços, assumindo o direito de constituirmos uma docência feminina cujas narra-

1 O Ouvindo Coisas é um evento que o Gepeis promove junto ao Centro de Educação, na UFSM, para falar de Educação e todo seu contexto, procurando fugir do formato de grandes eventos e a formalidade que poderia afastar os participantes, organizadores e mediadores. O site que guarda as memórias dos eventos que já aconteceram é <http://coral.ufsm.br/gepeis/index.php/ouvindo-coisas>.

tivas expandem territórios menos submissos e mais resistentes.

Atravessamos tempos políticos que mexem nos imaginários instaurados, instituídos, reduzidos a uma compreensão dada de uma vida para uma profissão: ser professora/professor. Também aqui temos a companhia de autores que não nos deixam sozinhos quando vemos que os horizontes se ampliam e o mundo torna-se ainda mais diverso daquele que pensávamos conhecer. Entramos para tempos - políticos e de vida - que exigem movimentos de um protagonismo que nos faz sujeitos nos espaços em que marcamos presença.

A chamada de sala de aula, convocando a presença, muda de lado, mas não libera o comparecimento: “Chegou o tempo de repensar a investigação educacional numa perspectiva mais ampla, com uma liberdade sem condição. Porque a liberdade é tudo, e tudo o resto é nada” (NÓVOA, 2014, p. 20). Mas como compreender este chamamento tão provocativo? De onde tirar forças e coragem para assumir a liberdade a que temos conquistado em nossos fazeres docentes, que estudamos perfazendo em brincadeiras poéticas as teorias para a docência?

Encontramos nos autores das Histórias de Vida um refúgio para pensar a docência e sua formação profissional como um desenvolvimento a se constituir negando “modelos formativos pensados para os professores e não com eles, muitas vezes, [que] não levantam questões de fundo para pensar no professor e na docência na sociedade contemporânea” (OLIVEIRA, 2016, p. 9). Por aproximar os pesquisadores aos professores, é muito mais possível pensar com os professores quando os conhecemos ou sabemos de suas condições, suas dificuldades e seus sonhos. Como fazer isso senão ouvindo-os a contar, enquanto pensam suas vidas e sua profissão?

A aproximação à História de Vida deixou-nos reinventar a pesquisa, lembrando que suas

histórias constituíram suas vidas e se materializam em uma parte importante da investigação sobre os professores - agora conversando lado a lado. Encontramos um sujeito da educação para além de teorias a serem consideradas em suas práticas. Ouvir mais vezes a mesma história, reler anotações não transcritas por uma entrevista, mas por silêncios, lágrimas, raivas, emoções que, por mais que saibamos que vão aparecer, não há um pesquisador totalmente preparado - porque trata de vida, do inesperado.

Os relatos vêm cheios de atravessamentos culturais, políticos e sociais de seus tempos, que mexem profundamente nas suas e em outras vidas. Para fins de pesquisa, somente depois de um conjunto de histórias que parecem passar sem fatos especiais, se percebe o Imaginário que nele estava constituído. A vida matizada de um sentido corriqueiro esmaece confundida com o habitual - sem perceber que ali é que ela mostra um grande mapa de condições para tentar estabilizar as mudanças. Avivar os constructos diários que saltam pela diferença, mas pouco sobressaem-se por estarem restritos à sala de aula ou à escola, abrandam os movimentos instituintes (CASTORIADIS, 1982) que procuram sobressair ao instituído.

Está no Imaginário Social que os professores na escola têm a responsabilidade de mudar a Educação das sociedades. Mas esta máxima transfere do Estado para o indivíduo uma responsabilidade que não pode ser compreendida sem a complexidade (MORIN, 2001) que abrange. Os professores carregam o peso de salvar uma sociedade com suas aulas, mas não são vistos por esta mesma sociedade o quanto estão sozinhos fazendo uma educação imaginada. Escolhe-se um cenário que emerge sem contexto: a escola e os professores vivem em uma sociedade que ainda pouco percebe o quanto a mídia, a gestão administrativa e a

cidade, por exemplo, também educam (ou de-educam) para a missão esperada de uma sociedade que alcance sair da barbárie.

O contexto de uma escola cujos professores voltam diariamente para o trabalho e não conseguem viver dele em condições de escolher para si oportunidades que profissões que melhor remuneram oferecem, vem traduzido em suas falas - muitas vezes tristes e sem sonhos, de uma educação cansada. Voltar para uma escola cujos projetos e infraestrutura está sem financiamento, com poucas condições de investir na formação de seu quadro funcional, requer palavras que se seguram nas alegrias relatadas dos aprendizados e homenagens que recebem ao longo de seus dias.

As teorias da educação quando não incorporam as vidas de seus professores nos seus fazeres pedagógicos, pouco transformam pelos argumentos que trazem. Nas histórias de vida que os professores narram, as teorias vêm preenchidas de sentidos nos seus fazeres pedagógicos: prenes de sentimentos - esperados ou não pelas descrições teóricas para a docência. Movimentos de vida que mostram uma estética da docência (MIORANDO, 2018), dizendo de uma professoralidade (PEREIRA, 2013) que se renova a cada fase que muda sua trajetória pessoal e profissional.

A partir das histórias de muitas vidas que passamos a considerar, foi reiterado o que os professores dizem ao querer mais espaço para a música, o cinema, a arte, em suas aulas, mas que nem sempre há espaço dentro dos sistemas, num primeiro olhar. Percebemos que os professores contavam de suas práticas e de suas vidas dizendo desses aprendizados que, estrategicamente, entravam para a sala de aula, saíam para o pátio, passeavam por outras escolas, dialogavam junto aos colegas. O conjunto de tantas histórias recolhidas mostram um imaginário coletivo que se constitui e fica sendo registrado.

Os professores que foram construindo as histórias das escolas recolhem episódios marcantes e, pelos relatos, poucas vezes tiveram a oportunidade de deixar registrado. Ao receberem aqueles que vêm começar a atuar, iniciando suas carreiras docentes, trazem a vontade de contar tudo e falar do que concluíram ao final de suas carreiras: há muitas camadas de aprendizados, alegrias, frustrações, ressentimentos e esperanças. Por sua vez, os colegas recém chegados trazem sonhos, cautela ao agir, lembranças de seus professores e de suas aulas de formação.

Ao recolher essas falas em tempos de vida muito diferentes, dispor em estudos que mostram de qual escola estamos falando, percebe-se um conjunto de discursos que se refazem: trajetórias percorridas que deixam vestígios e provocam encorajamentos a novas trilhas - mesmo que não sejam recomendadas, mas ousadas a investir em possibilidades que possam se reinventar. O cruzamento de tantas histórias se mesclam em narrativas de formação.

A Pesquisa em Educação

Retomamos as palavras finais do texto intitulado “Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a investigação em Educação?” (NÓVOA, 2015), publicado na Revista Lusófona de Educação, para um exercício de pensamento porque é necessário retomar. Mais ainda, retomar para avaliar. Avaliar para um balanço de até onde viemos e, mais radicalmente para tentar responder a questão levantada acima: para que tem servido a investigação em educação na perspectiva narrativa, das histórias de vida ou como foi inaugurado no Brasil o “movimento (auto)biográfico” (PASSEGGI; SOUZA, 2017).

Trazemos, brevemente, a rememoração dos momentos iniciais e corajosos do GEDOMGE que se lançava a fazer pesquisa acreditando

em um movimento que emergia no contexto da pesquisa. Essas investigações, por sua vez, traziam pessoas a falar, contando suas memórias e como se perceberam em meio a um cotidiano que, por vezes, invisibiliza e quase apaga o que foi notícia ao longo dos dias. No movimento que se instaurava, pesquisadores acreditaram na voz dos próprios protagonistas com suas histórias de força que faziam a diferença entre os seus pares.

O momento inaugural em Educação acontece nos anos 1990, com os trabalhos e pesquisas desenvolvidos pelo Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE), criado em 1994, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Esses estudos inspiram-se, prioritariamente, do *movimento sociohistórico das histórias de vida em formação*. Essa é a primeira filiação do movimento (auto)biográfico em Educação, no Brasil. (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 13. Grifos dos autores.)

Esse momento inicial, mas nada de principiante em pesquisa, mostra a exaustão que a pesquisa em educação já mostrava de como vinha sendo feita e o desafio para a tomada de decisão para os rumos a ver outra possibilidade de investigação, junto com professores. Retomar esse momento nos dá forças para inaugurar dentro dessa condição de pesquisador que investiga por esta vertente, buscar o que ainda não foi feito.

Quando em outros momentos todos os inspiradores foram estrangeiros, hoje passamos a contabilizar um grupo grande de pesquisadores brasileiros a avançar para conhecer a escola e a docência pelos dizeres a partir dos cenários que os próprios professores referem e quais palavras escolhem para suas narrativas. Estes autores que ainda lemos, continuam impulsionadores na compreensão de como fazer a pesquisa com professores, mas mais que isso, tomamos de sua coragem a força para constituirmos nossas investigações.

Ele é em larga medida tributário das contribuições dos pioneiros *das histórias de vida em formação*, que emerge, nos anos 1980, na Europa e no Canadá, no contexto da formação continuada de adultos. Ressaltam-se os estudos de Gaston Pineau (1983, 2005); Pierre Dominicé (2000); Marie Christine Josso (2010), no mundo da francofonia e o de António Nóvoa (1992, 1995), no mundo da lusofonia. (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 13. Grifos dos autores.)

Para chegar a conhecer a “formação continuada de adultos”, até então, buscavam-se os delineamentos contextuais e, aos poucos, passavam a ouvir os professores, que tinham mais para relatar que o aspecto formal do aprendizado de adultos. A curvatura nos indicativos do fazer pesquisa em educação passava a mostrar a riqueza nas falas, por proporcionar a composição de elementos que transcendem nossas questões de pesquisa. Daí o exercício de não cairmos em reducionismos ao perguntar ou ouvir as falas que chegam aos nossos estudos somente nos moldes como já foram feitas.

O movimento apresentado pelas coletâneas organizadas a partir da produção lusófona, intituladas “Profissão Professor” (NÓVOA, 1995) e “Vida de Professores” (NÓVOA, 1992) foi no Brasil o que trouxe António Nóvoa para o campo da formação junto com os professores. Essa produção movimentou a pesquisa com professores em suas diferentes fases de formação, trazendo a voz dos sujeitos que eram investigados para um encontro com seus processos formativos e a história da própria profissão.

No Congresso de Educação, realizado na cidade de Santa Maria/RS, pelo Centro de Educação, da Universidade Federal - UFSM, a professora Selma Garrido Pimenta, da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, traz, em 2000, uma importante colaboração desse campo investigativo no país. Nosso contato tem início nesse mesmo ano e inclui idas

à Universidade de Lisboa para estudos mais dirigidos. Em outros momentos, estávamos em novas parcerias cada um no país do outro para aproximar o diálogo e o estudo.

Os contatos potentes se desdobraram com a inclusão no círculo do GEPEIS, da Universidade Federal de Santa Maria, os laços de cooperação com o grupo coordenado pela professora Denice Bárbara Catani, o GEDOMGE, da Universidade de São Paulo, consultora da primeira investigação em rede do grupo. Essa primeira grande pesquisa se deu na perspectiva das narrativas de formação com professores. Iniciamos e aprofundamos investigações, dentre elas, a que intitulamos: *Narrativas de Formação com Histórias de Vida*, interessando-nos o processo de Memória Docente.

As leituras conceituais se enriqueciam a ampliar o olhar para a literatura e as artes. Canetti (2010) é apresentado ao grupo e ler para contar as histórias é outro elemento a ser aprendido. O que ler e como escrever as histórias que marcam um tempo e uma comunidade, traçou pauta para nossos repertórios. Custou-nos ver de onde vêm os enunciados políticos e como os corpos relatam, quando os silêncios das falas se enchem de palavras sem serem ditas. Este foi um grande aprendizado que não estava descrito em receituários, mas aprendidos ao serem conhecidos se a escuta sensível (BARBIER, 2007) estivesse presente, permeando a investigação.

As intercursões que o GEPEIS experimentou deixou marcas indeléveis. A partir daí os sujeitos que estavam nas pesquisas passavam a ser reconhecidos com suas vidas: entravam para o campo epistemológico da educação para contar de sua docência, trazendo histórias. Muito desse trabalho ficou registrado no livro que publicamos: *Imagens de Professor: significações do trabalho docente* (OLIVEIRA, 2000). Nossos encontros foram aproximados também pelo território português.

Os professores que contavam suas histórias de vida desde a década de noventa, do século passado, foram se multiplicando. Um banco com muitas informações foi se ampliando. Algumas vidas foram se constituindo dentro do grupo e passaram a ser pensadas mediante a possibilidade de formar-se para a docência ressignificando as memórias de vida. E outras, depois de terem sido dadas a conhecer, continuaram seus percursos sem mais voltarem ao grupo ou o grupo a reencontrá-las: algumas seguiram a formação, outras, aposentaram-se e outras, seguiram a docência, mas nunca mais igual a antes.

A liberdade que produziu um imaginário no Brasil sobre a produção de Antônio Nóvoa, relacionando-o com a formação de professores, foi diferente do que era conhecido em terras portuguesas, que já perfaziam uma segunda vertente desta forma de pesquisa. Lá deu-se pela investigação em história da educação, com o olhar voltado para o cenário da produção à pesquisa (auto)biográfica no campo educacional.

Os trabalhos desenvolvidos sob esse enfoque voltam-se, como já afirmamos, para a formação docente, e se situam, prioritariamente, na segunda vertente da pesquisa (auto)biográfica, recorrendo às histórias de vida e às narrativas autobiográficas como fonte e método de investigação qualitativa, indagando-se sobre práticas docentes, as trajetórias de formação, não apenas para produzir conhecimento sobre essas práticas, mas perceber como os professores dão sentido a elas. (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 13)

Essa vertente inspirou os trabalhos dos pesquisadores em educação, no Brasil, e seguiram fortemente para a formação de professores. Abrimos os planejamentos, os diários de classe, pela mão do professor, que trouxe seus cadernos de outras épocas. Seguimos ouvindo seus sonhos, frustrações e significações dentro dos espaços escolares,

chamando de investigações a aproximação ao campo da formação. As narrativas trazidas já vinham no exercício de um pensamento tramado pelos seus saberes dentre muitas experiências vividas.

O envolvimento com a pesquisa (auto)biográfica leva o Gepeis a inscrever-se nessa vertente, desviando-se pelas histórias de professores nas escolas de Santa Maria/RS e da região. Além das práticas de sala de aula, os professores contam de si e como a vida abre os territórios de diferentes fases de suas histórias para dar sentido ao que constituem seus planejamentos em sua docência, suas preocupações, sua compreensão política, cheios de sentido: falam e ouvem suas apresentações, interpretando-as e reinventando-as. Abrem as portas de escola pelas chaves que receberam e nos conduzem pelos seus relatos. Reescrevemos histórias.

A proliferação da pesquisa narrativa no campo da educação no Brasil, datado nos anos noventa, inicia bem antes em outros países com o princípio da educação permanente e, relacionado à formação de adultos, como enfatiza Nóvoa. Os chamados para pensar a educação no Brasil até os anos noventa estavam muito limitados às leituras liberadas a serem feitas e que se detivessem às práticas escolares.

Esta inicia-se na transição dos anos 60 para os anos 70, referindo o sucesso que então conheceu o conceito de Educação Permanente. Ele era portador de uma crítica ao 'modelo escolar', deslocando a formação de uma idade específica (a infância) para todas as idades da vida e de um lugar concreto (a escola) para um conjunto de espaços sociais e culturais. (NÓVOA, 2004, p. 13)

As histórias dos professores nos levaram a refazer a história aqui. Aproveitamos a possibilidade de uma pesquisa que considera as ponderações dos professores ao contarem-se: a vida passava por fatos que, se corriqueiros

e já vividos, agora poderiam ser reunidos em um álbum de recordações, que compunham cenários com muitas aprendizagens - que poderiam ser deixadas escritas, gravadas, anunciadas. Não só no Brasil, mas as lições com as histórias que os adultos contavam, aqui chegaram e também em outros territórios passava a dar novos contornos de pesquisa lá.

No conjunto das 'saídas' que esta reflexão foi tendo, vale a pena assinalar o aparecimento das 'histórias de vida' e o seu desenvolvimento nos espaços de formação de adultos. A equipa de Pierre Dominicé, na Universidade de Genebra, de que Marie-Christine Josso fez parte, foi um dos polos principais deste movimento nos países francófonos. Por uma via distinta, com origem em John Dewey e nas leituras que dele fez Donald Schon, também nos Estados Unidos da América se equacionavam as questões da experiência e da reflexão. Um pouco mais tarde, Mathias Finger e eu próprio, que tínhamos sido alunos de Pierre Dominicé no início dos anos 80, publicávamos em Portugal uma colectânea de textos, O método (auto)biográfico e a formação que reunia muitos dos autores de referência dos dois lados do Atlântico. (NÓVOA, 2004, p. 13)

A escola que passava por um momento que precisava olhar para si, olhou para seus professores que atravessava os tempos para ver em quem se constituía esse corpo docente. Um grupo grande de mulheres que foram fazer a educação fora de casa, foram para a escola. Se esses fazeres foram, em parte, olhados e pensados como "formação de adultos", em parte como "questões da experiência e da reflexão", o que se percebeu foi a demanda por uma investigação que dava a conhecer quem a ela se expunha.

Ao fazer pesquisa conhecendo vidas, consideramos o tanto de forças que nos levam a trilhar caminhos e o quanto delegamos espaço ao fazer cotidiano. Inspirados em Serres (1990) que propõe pensar a aprendizagem também como errância, podemos nos dispersar em alguns pontos que julgamos pertinentes a uma

reflexão avaliativa. Esse movimento pressupõe estranharmos o que vimos produzindo para que a pergunta: para que serve esse tipo de pesquisa em educação? - possa ter reverberação num movimento instituído nos nossos países.

O primeiro ponto que queremos trazer, e, não necessariamente no caráter de importância, poderia ser o desdobramento das nossas pesquisas autobiográficas na vida e nas práticas dos professores. Quando elegemos, um outro contrato de investigação, que não o da pesquisa sobre professores, mas com eles, já colocamos a produção do saber docente (TARDIF, 2012) em compartilhamento. Assumimos que os professores têm força em seu fazer e são reconhecidos pelo que contam, narrando seus fazeres e processos formativos, dando à apreciação os sentidos que identificam em sua profissão.

Tivemos, mas talvez, pudéssemos ainda dizer, temos, por ainda não poder conjugar no pretérito, uma prática que se configurou na lógica de [uma forma de] fazer pesquisa em que expressões emergiram, nos textos das análises utilizadas, como quem apenas de fora se punha a pressupor o que o professor fazia. Expressões entendidas como: descobrir “mazes”, conhecer “práticas heterônomas”, que, ao fim e ao cabo, colocam os pesquisadores na posição de juizes, analisando práticas escolares e de seus professores. Estas questões nos provocaram repensar. O que conseguimos sedimentar na cultura docente com outras práticas de investigação?

Talvez, o fortalecimento do imaginário que o saber dos especialistas tivesse mais valor, mais consistência, poderia ter passado mais facilmente se não tivéssemos trazidos as pessoas para as suas histórias. Pesquisas que se estabelecem em percentuais calculáveis, anonimatos impessoais, possibilitam um afastamento que mostra claramente a falta de diá-

logo entre quem produz os questionamentos de pesquisa e quem os responde. A postura de quem dá a chance ao entrevistado para falar sobre práticas que se produzem na escolas e na docência, passa a ser a de ouvir outras possíveis respostas.

Talvez, tenhamos, na contramão da produção internacional e nacional, a defesa da profissão docente a partir de um repertório de saberes próprios, despotencializado de suas autorias, a necessidade de reconhecimento. A legitimidade das narrativas nos colocaram em contato com experiências vividas e, que, quando contadas a um outro com uma escuta sensível, acabavam por (res)significar através do trabalho da memória sua reconstrução a partir do presente.

Uma memória que lembra, que reconstrói, que esquece e que inventa, torna-se potente de uma imaginação criadora (CASTORIADIS, 2004). Um trabalho que a narrativa pode provocar, onde como dispositivo, a imaginação é articuladora do pensar para criar, não como o novo, mas sustentáculo potente de sentidos para seus fazeres docentes diários, o vivido toma sentidos para si e se reescreve. Quando propomos que aquele que se conta, possa trazer seus sonhos, seus devaneios, o vivido pode tomar formas ainda não experimentadas para se insurgir.

Ao respondermos que a narrativa autobiográfica convoca o sujeito à reconstrução de seus trajetos e repertórios, exercita um trabalho de memória, terapêutico por excelência, que acarreta a reconstrução narrativa do pensar sobre si. De errâncias, a conhecer outros territórios que não apenas o anunciado em uma formação limitadora, as aprendizagens foram sendo tomadas em acertos até tentativas de se pensar outras possibilidades em educação. Transitar por territórios de teorias conhecidas a se intentar por novos trajetos de eventualidades pedagógicas, requer um com-

passo de coragem política a tracejar rumos sem certezas.

Em outros trabalhos aproximamos essa reflexão do pensar sobre si e um tempo para si, mobilizado pela experiência formadora, com a noção de cuidado de si, recuperada por Michel Foucault (2004), na sua estética da existência. Este cuidado que olha para si, enquanto é olhado também pelo outro, implica em certas técnicas como uma “arte de conduta”, que as pessoas realizam de forma consciente, operando sobre si próprias, na perspectiva de constituição de um modo de ser. Enquanto se experimenta em um viver, se igual a todos, se questiona; se diferente de todos, se questiona: quando saber que seu viver produziu o cuidado para uma existência que provoca encontrar sentidos?

Num processo de reconstrução a partir dos povos antigos, por exemplo, os gregos, o exercício de preceitos como “conhece-te a ti mesmo” e, mais radicalmente, “ocupa-te de ti mesmo”, cria o conceito de *epiméleia heautoú*, o cuidado de si, que Foucault traz à pauta para lembrar o já experimentado como forma de vida (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 268). A valia implicada a “trabalhar ou estar preocupado com alguma coisa” também atingiu os corpos de professores, que entraram em lógicas produtivistas, conteudistas. Há na genealogia foucaultiana uma problematização sobre essas técnicas, que podem ser revistas onde houver mais diálogos, cartas e outros tipos de escritas, como técnicas de si, não para serem como escrutínio de uma vida, mas um cuidado sobre si.

Para esta forma de fazer pesquisa, um tempo foi exigido: o que se maleabiliza em formação, em pesquisa formação. Esse exercício reflexivo, chamado por Josso (2004) de experiência formadora, deu tempo para passar a conversar sobre a vida, e que poderia ser a partir de jogos, brincadeiras, atuações (LORENZONI, 2018), desde que se permitisse um tempo para

falar de si. Quando apresentamos as pesquisas, querer saber quais foram os “resultados” passa por respostas que afirmam sobre um caráter não quantitativo ou de produtos visíveis, mas fala de possíveis olhares que enxergam diferente depois de se contarem.

Percorrer a pesquisa em educação rendeu aprendizagens que não poderiam mais estar em um processo de criação solitário. Fomos construindo pesquisas coletivas e individuais (mas são isoladas) que se valeram do campo autobiográfico para uma aproximação dos imaginários construídos nos trajetos formativos das práticas educativas. Tramamos estudos em como fazer pesquisa com suas determinantes, que se refaziam enquanto a pesquisa com Histórias de Vida se compunha, também a partir das pistas de quem se fazia entrevistador junto aos que aceitavam contar seus relatos em narrativas.

Adentramos em um campo de representações, criadas pelas instituições que nos mostraram diferenças em tomar a História de Vida e os recortes propostos, tanto na Biografia Educativa (DOMINICÉ, 1988; JOSSO, 1988) como na Narrativa de Formação. A Biografia Educativa, por exemplo, não é uma história global da vida, mas um recorte de seus processos formativos. Didaticamente, Pereira aponta as fases desse trabalho dizendo que

A primeira consiste em um trabalho introspectivo, uma atenção interior que tem por objetivo desvelar *como me tornei no que sou e como tenho eu as ideias que tenho*. (id., *ibid.*: 41). A segunda supõe um distanciamento de si para ordenação do percurso de formação numa narrativa periodizada, considerada (a ordenação) um trabalho simultaneamente individual e autopoietico e obra coletiva (id., *ibid.*: 43). Por fim, a terceira etapa consiste numa reflexão que visa a explicitação dos fios condutores que permitem compreender os encadeamentos, dos períodos entre eles, permitindo por um lado, compreender a dinâmica do sujeito na sua ma-

neira de fazer escolhas ou de se deixar ir e, por outro lado, caracterizar os temas com os quais o sujeito entrou em confronto nas suas escolhas, orientações e reações. (PEREIRA, 2010, p. 45 - Grifos do autor)

Nesse movimento intitulado por Josso (1988) de “momentos charneira”, importantes no trabalho sobre si, individual e, posteriormente, na socialização coletiva, muitos se reconhecem na fala do outro. Essa experiência que a autora chamou de formadora, implica em um processo reflexivo a partir do movimento de “caminhar para si” - marcante aos estudiosos que consideram esta formação parte da pesquisa que se constitui ao se conhecer vidas.

Um segundo elemento diz respeito a como efetivamos uma circularidade em espiral, das narrativas produzidas com os professores. Provocar que voltem às suas reflexões, a partir de continuidades e descontinuidades dos relatos, são exercícios que movimentam um tempo pouco possível no diário das práticas escolares. Organizamos essas narrativas, numa perspectiva de implicarmo-nos com elas e, buscamos juntos com os (co)autores a compreensão de como cada singular-coletivo chegou até onde pode narrar e, que consequências socioculturais e históricas essas narrativas trazem ao cenário da formação e das práticas docentes.

Onde nessas viagens erramos, onde paramos e onde poderíamos retomar, tendo em mente que a pesquisa tem a responder à pergunta da relevância? O que seguimos e o que deixamos na errância? Há pesquisas produzidas em nossos territórios que, mesmo num trabalho analítico, os autores se furtam de expandir o contexto de fala, para além daquilo que foi dito. Da análise do vivido singularmente, não podemos ficar no relato singular, sem conseguir entendê-lo como parte de um tempo, de um lugar, de uma biopolítica.

Mostrar as continuidades e descontinuidades nas práticas discursivas dos sujeitos que participam das nossas pesquisas, implica o que Delory-Momberger chamou de dupla hermenêutica. O narrador ao sistematizar seu material vivido, elegendo o que deseja socializar à uma investigação, já realiza um primeiro movimento hermenêutico. O pesquisador (com)partilha da experiência narrada e é convidado, num trabalho analítico, ao exercício da ampliação do narrado, mostrando, no trabalho hermenêutico, os contextos de produção de fala ou de escrita.

As experiências que ficaram: histórias que se contam

Nas experiências com a pesquisa histórica e a reconstrução das lembranças pelo trabalho da memória, aprendemos que uma vida – singularmente escolhida para ser narrada – é um exemplar de um tempo ou para além dele: um vivido que potencializa pensar tempos, espaços e acontecimentos. A vida que alguém traz, inscrito nela um contexto socio-histórico e cultural a ser conhecido pela oralidade, se tenta uma transcrição. Uma vida que se não for contada, nunca saberemos sobre imaginários instituídos e instituintes de uma época. Uma vida que traz a história das mentalidades, dos comportamentos do tempo vivido, ou, para além dele.

Nessa perspectiva, acrescentamos às aprendizagens coletivas do GEPEIS os estudos investigativos com a pesquisa a partir das histórias de vida, agora não mais apenas transcritas, mas também filmadas. A produção da narrativa de Maria Luisa, transformando-a num documentário, como uma produção audiovisual, traz o desafio para as instituições educativas olhar para os comportamentos sociais [vivos]. Marias e Luisas, a narrativa de uma transexual militante das causas LGBTQ+, da cidade de São Borja, fronteira do Rio Grande do

Sul com a Argentina, trouxe, quando aluna do Instituto Federal Farroupilha, a necessidade de reconhecimento normativo do nome social.

Na concepção da História Oral, de reconstruirmos histórias que não seriam contadas se não emprestássemos nossos corpos para que outros tivessem visibilidade dentro da academia, produzimos a narrativa oral, transcrita e roteirizada como documentário. Conhecer imaginários pela narrativa do vivido é provocar a aproximação de uma história contada por quem a viveu. As histórias de Maria Luisa estavam nas invisibilidades que continuamos negando nas salas de aula quando buscamos enquadrá-las nos padrões de vida e de trabalho que já conhecemos e que, pela força da narrativa, evidenciam-se e acabam por provocar deslocamentos, desassossegos, outros pensamentos.

Diante disso, falar em narrativa biográfica, pelas palavras de Delory-Momberger (2008, p. 61), é considerar que “a narrativa biográfica do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica, onde ela pode deslocar-se, reconfigurar-se, alargar seu horizonte: onde ela se põe à prova como escrita de si”. O alargamento de horizontes, na ampliação de repertórios, com relação a temas como etnias, classes sociais, gênero e diversidade sexual, podem ser experimentados, pela aproximação de narrativas que não têm ainda um espaço de voz e de escrita nas pesquisas acadêmicas.

Temos nos aproximado de professores que contam suas memórias em muitas narrativas, como incentivadores e promotores a experimentarem-se autobiógrafos. E, ao colocar nossos convidados na condição de pesquisadores de si, aprendemos com eles os outros modos de viver, de sentir, de decidir sobre sua vida erótica e sexual. Nessa experiência formativa acionamos, segundo Delory-Momberger, uma compreensão hermenêutica da “história de vida”.

O trabalho da reflexividade biográfica é de natureza hermenêutica; assim como o hermenêuta considera o texto como totalidade com a qual se relaciona cada uma de suas partes, o autobiógrafo representa para si sua vida como um todo unitário e estruturado com o qual relaciona os momentos de sua existência. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 57)

Nas narrativas de Maria Luisa tivemos acesso a dois momentos de um todo unitário para ela, como narradora. Para nós, pesquisadores e formadores nos espaços educacionais, os fragmentos de relatos vão se tramando e tomam sentido; são fios que fomos juntando e dispendo correspondência ao associar a tempos políticos e eventos culturais. Tivemos acesso a uma primeira narrativa mais ensimesmada, necessária para a autora, num processo de ressignificação das experiências vividas. A segunda, já de uma outra perspectiva ética e estética, já passado um certo tempo entre uma narrativa e outra, um relato militante. Por isso, os encontros foram importantes: se abriram a dar condições em traçar um roteiro para a filmagem.

A narrativa de uma militante pelas políticas das transexuais e dos travestis, sua vida como prostituta foi trazida em um relato de confiança ao grupo, que produziu um documentário referência em nossos projetos. Mais que uma história de vida, transformou-se em denúncia da precariedade da cidadania das transexuais numa sociedade que privilegia a heteronormatividade como padrão. Um relato que desloca e que provoca pensar naqueles que insistem numa narrativa neoliberal, de dizer que as pessoas não conseguem um trabalho, uma ocupação, um emprego porque não têm vontade ou não se esforçam.

Na produção audiovisual como pesquisa em educação também temos feito incursões significativas no espaço autobiográfico (ARFUCH, 2010, p. 16): “horizonte de inteligibilidade e não como mera somatória de gêneros já con-

formados em outro lugar”. Ao nos aproximarmos daquilo que se convencionou pensar no auto, como uma narrativa de um eu que emerge ambíguo, se mostra na reconstrução de um tempo passado, de um tempo vivido, que não alcança os preceitos de invasão da vida íntima, privada - tão aclamada por estes tempos sombrios que confundem figuras e espaços do público e do privado.

No espaço autobiográfico importa que, num exercício de alteridade, outros corpos utilizem os nossos para se contar, porque como afirma Cecília Meireles (2010), uma vida só vale a pena, se pode ser reinventada. Se também com as narrativas pudermos desassossegar e afetar corpos desanimados, cansados, precarizados na sua cidadania, produzimos um movimento ético e estético de valorização de outras subjetividades. Outras formas de viver, outras formas de ser professor nesses tempos sombrios, parecem conseguir emergir e respirar em uma forma que vem de saber das forças resistentes que moram em si.

Como narradores, pesquisadores de si e do outro, os professores valorizam as narrativas, salientando que “O princípio ético orientador das pesquisas com histórias de vida é que as narrativas da experiência, longe de comunicar o que já se sabe, constituem-se verdadeiros processos de descoberta e reinvenção de si” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 13). Movimentamos no imaginário social sempre com a tensão que o instituído carrega, mas não nos paralisa. Ao contrário, nos mobiliza. Mobiliza a pensar outras formas, outros comportamentos, outras instituições. Nesse movimento, a narrativa do vivido toma força de memória e de possibilidade de ir inventando um outro presente.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Pesquisa (auto)biográfica - tempo, memórias e narrativas**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A aventura

(auto)biográfica: teoria & empiria. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 2004, p.201-224.

ARFUCH, Leonor. **O Espaço Biográfico**. Dilemas da Subjetividade Contemporânea: EdUERJ, 2010.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília (DF): Liber Livro, 2007.

CANETTI, E. **A língua absolvida**: história de uma juventude. Tradução de Kurt Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto VI** – figuras do pensável. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Trad. de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luiz Passeggi. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 99-106.

FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Org.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS. DRHS.CFAP, 1988, p. 37-50.

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

LORENZONI, Cândice Moura. **Ser artista professor**: tramas, imaginários e poéticas em jogo nos espaços de atuação-formação. 2018. 344p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, RS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15683/TES_PPGEDUCACAO_2018_LORENZONI_CANDICE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 oct. 2019.

MARIAS e Luisas. Direção: Valeska Fortes de Oliveira. Brasil: Gepeis, 2018. (26min52seg). Disponível em: <<https://normas-abnt.espm.br/index.php?title=-%C3%ADdeo/Filme>>. Acesso em: 22 oct. 2019.

MEIRELES, Cecília. Cecília de Bolso. **Uma Antologia Poética**. Porto Alegre, RS: LP&M, 2010.

MIORANDO, Tania Micheline. **Ir ao Cinema: a Formação Inicial de Professores e o instituinte ético-estético em Educação nos Processos Formativos Docentes**. 2018. 150p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, RS, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16244>>. Acesso em: 22 oct. 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez;Unesco, 2001.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

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

NÓVOA, António. Em busca da Liberdade nas universidades: Para que serve a investigação em Educação? In: **Revista Lusófona de Educação**, 28, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4936>>. Acesso em: 22 oct. 2019.

NÓVOA, António. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação?. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, mar. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000100263&lng=pt&nrm=iso Acessos em: 22 oct. 2019.

NÓVOA, Antonio. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.) **História e Histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 7-12.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1988.

OLIVEIRA, Valeska F. de (Org.). **Imagens de Profes-**

or: significações do trabalho docente. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 2000.

OLIVEIRA; Valeska Fortes de. Movimentos entre Verbetes, Significações e Funcionalidades: a formação e a docência na sociedade contemporânea. In: MIORANDO, Tania M. SILVA, Jacqueline Silva da. (Orgs). **Formação de Professores nas Trilhas do Parfor**. Lajeado/RS: Editora da Univates, 2016, p. 9-18. Disponível em <https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/163/pdf_163.pdf>. Acesso em 22 out 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (Org.) **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFERN, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto) Biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no Campo Educacional. *Investigación Cualitativa*, Madri, v.2, n.1, p. 06-26, 2017. Disponível em: <<https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/56/36>>. Acesso em: 22 oct. 2019.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da Professoralidade: Um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

PEREIRA, Marcos Villela. Sobre histórias de vida e autoformação: um enfoque ético e estético. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.) **(Auto) Biografia e Formação Humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 123-138.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

SERRES, Michel. **O Terceiro Instruído**. Trad. Serafim Ferreira. Lisboa: Piaget, 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

Recebido em: 14.11.2019
Revisado em: 27.03.2020
Aprovado em: 30.03.2020

Valeska Fortes de Oliveira é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Professora Titular no Departamento de Fundamentos da Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. E-mail: vfortesdeoliveira@gmail.com

Tania Micheline Miorando é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Especialista em Educação de Surdos. Licenciada em Educação Especial/Hab. em Educação de Surdos. Professora Adjunta no Departamento de Educação Especial, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. E-mail: tmiorando@gmail.com

HISTORIAS DE VIDA Y MOVILIDADES ACADÉMICAS DE INMIGRANTES

■ JOSÉ GONZÁLEZ-MONTEAGUDO

<https://orcid.org/0000-0002-3094-8092>

Universidad de Sevilla

■ WILTON CARLOS LIMA DA SILVA

<https://orcid.org/0000-0002-1507-8017>

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”

RESUMEN

Este artículo se centra en la migración y la movilidad académica. Se basa en un estudio de caso biográfico sobre un investigador universitario de origen inmigrante. La primera sección desarrolla el contexto de las cuestiones abordadas, destacando las lagunas actuales en la investigación sobre la movilidad académica de los migrantes. La sección metodológica proporciona una rápida justificación del enfoque biográfico utilizado para producir y construir la narrativa del caso, que se presenta en la siguiente sección. Se comentan varias dimensiones importantes sobre el caso presentado, referidas a la cooperación, los contextos transfronterizos y multilingües, el diálogo, la perspectiva histórica y comparativa, y las universidades inclusivas. Con ello, se intenta contribuir a la construcción de una perspectiva eco-formación, basada en la movilidad intercultural. Se destacan los beneficios de las metodologías cualitativas y narrativas para conocer y comprender mejor las cuestiones referidas a las migraciones, las identidades y las diversidades interculturales.

Palabras clave: Historias de vida. Migraciones. Movilidades académicas. Interculturalidad. Aprendizaje informal.

ABSTRACT

LIFE HISTORIES AND ACADEMIC MOBILITIES OF IMMIGRANTS

This article focuses on migration and academic mobility. It is based on a biographical case study of an university researcher from immigrant origin. The first section develops the literature review of the issues addressed, highlighting current gaps in research on the academic mobility of migrants. The methodological section provides a justification of the biographical approach used to produce and con-

struct the narrative case, which is presented in the following section. Several important dimensions of the presented case are discussed, referring to cooperation, cross-border and multilingual contexts, dialogue, historical and comparative perspective, and inclusive universities. The aim is to contribute to the construction of an eco-training perspective, based on intercultural mobility. The benefits of qualitative and narrative methodologies are highlighted, to better know and understand the issues of migrations, identities and intercultural diversities.

Keywords: Life histories. Migration. Academic mobilities. Interculturality. Informal learning.

RESUMO

HISTÓRIAS DE VIDA E MOBILIDADES ACADÉMICAS DOS IMIGRANTES

Este artigo centra-se na migração e na mobilidade académica. Baseia-se num estudo de caso biográfico de um investigador universitário de origem imigrante. A primeira secção desenvolve a revisão bibliográfica das questões abordadas, destacando as lacunas atuais da investigação sobre a mobilidade académica dos migrantes. A secção metodológica fornece uma justificação da abordagem biográfica utilizada para produzir e construir o caso narrativo, que é apresentada na secção seguinte. São discutidas várias dimensões importantes do caso apresentado, referindo-se à cooperação, aos contextos transfronteiriços e multilíngues, ao diálogo, à perspectiva histórica e comparativa e às universidades inclusivas. O objetivo é contribuir para a construção de uma perspectiva de eco-formação, baseada na mobilidade intercultural. Destacam-se os benefícios das metodologias qualitativas e narrativas para melhor conhecer e compreender as questões das migrações, identidades e diversidades interculturais.

Palavras-chave: Histórias de vida. Migração. Mobilidade académica. Interculturalidade. Aprendizagem informal.

Migraciones y moviidades académicas

En los últimos años, la migración y la movilidad se han generalizado. La globalización económica, los nuevos medios de transporte, las crecientes desigualdades, los conflictos y las guerras han dado lugar a flujos migratorios internacionales que han afectado a todos los países del mundo. Los migrantes, los viajeros

y los estudiantes internacionales están dando lugar a nuevas formas de movilidad e interdependencia, al desarrollo de las empresas transnacionales, al aumento de la diversidad cultural y a formas recientes de cooperación bilateral, regional y mundial (UCKER, 2018). En 2007, las Naciones Unidas estimaron que ha-

bía 200 millones de migrantes internacionales, definidos como personas que habían vivido al menos un año fuera de su país de nacimiento. Esto representaba alrededor del 3% de los 6.500 millones de habitantes del mundo (CASTLES y MILLER, 2009, p. 2-7). Esta migración debe considerarse como parte de un fenómeno global, complejo y cambiante que afecta tanto a los que migran como a los que reciben a los migrantes, y que transforma las condiciones sociales y culturales de todos los ciudadanos.

Este artículo explora el tema de los migrantes académicos de origen mexicano (o más ampliamente latinoamericano) que trabajan en universidades de los Estados Unidos. Para enfocar mejor nuestro tema, presento aquí algunos datos y puntos de referencia sobre los movimientos migratorios que tienen lugar en los Estados Unidos (como país anfitrión). Entre 1850 y 1914, la mayoría de los migrantes que llegaron a Estados Unidos procedían de Irlanda, Italia, España y Europa del Este, zonas donde la industrialización comenzó más tarde. Los Estados Unidos de América propusieron el sueño de convertirse en un agricultor o comerciante independiente en la Nueva Tierra de las Oportunidades; el período más intenso fue entre 1861 y 1920, cuando llegaron 30 millones de personas (CASTLES y MILLER, 2009, p. 84).

En las últimas décadas, la inmigración total, referida a extranjeros con residencia legal permanente en Estados Unidos, fue de 4,5 millones en el período 1971-1980, cifra que ascendió a 7,3 millones entre 1981-1990, y aumentó a 9,1 millones entre 1990-2000. Por país, el mayor número de migrantes que obtuvieron la ciudadanía en Estados Unidos provenía de México, India y Filipinas (CASTLES y MILLER, 2009, p. 120). Para México, la población de México a Estados Unidos aumentó de 2.2 millones en 1980 a 11.9 millones en 2010. Los Estados Unidos tienen los niveles más altos de inmigración en el mundo. Entre estos

migrantes, los mexicanos son el grupo mayoritario, con el 27.6% de la población total del país norteamericano. (DELGADO WISE, 2013; DELGADO WISE y CHÁVEZ, 2016).

La internacionalización de las universidades y la movilidad académica se presentan a menudo como políticas ideológicamente neutrales, coherentes e inconexas. La conceptualización de las personas como recursos que deben trasladarse y reubicarse en todo el mundo con una atención limitada a la identidad, la comunidad, el cuidado o el dominio emocional tiene implicaciones sociales, éticas, financieras y de equidad. Urry (2007, p.12) argumenta que la movilidad ha sido una “caja negra para las ciencias sociales”, pues ha sido considerada generalmente un conjunto de procesos neutrales. A menudo se minimiza el significado y las consecuencias de las experiencias profundas, incluso corporales, derivadas de la movilidad. Por otro lado, en el ámbito de la educación superior, observamos una falta de estudios de sociología y etnografía sobre la movilidad. La literatura sobre movilidad estudiantil en la academia global está muy desarrollada (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2016; CHANG, 2011 y 2015; UCKER, 2018). Sin embargo, sólo unos pocos estudios exploran las perspectivas y testimonios de la movilidad de los profesores e investigadores migrantes (KIM, 2010). El paradigma de la nueva movilidad está empezando a hacerse notar, dentro de una sociología dinámica y abierta (SHELLER y URRY, 2006; SHELLER, 2014).

La movilidad académica que se estudia en este artículo implica trasladarse del Sur Global al Norte Global por razones económicas, políticas o de derechos humanos. Este es generalmente el caso de los académicos latinoamericanos que viven y trabajan en los Estados Unidos. Para ellos, la migración es vista como un compromiso a largo plazo (DELGADO WISE, CHÁVEZ y RODRÍGUEZ, 2016).

Utilizando la historia producida en el contexto de entrevistas biográficas con un profesor-investigador nacido en México, que actualmente trabaja en una universidad de Texas (Estados Unidos), este artículo intenta contribuir a una mejor comprensión, desde la perspectiva de los actores involucrados, de los retos y oportunidades asociados con la migración como un viaje transnacional, intercultural y transformador.

Metodología

Este estudio de caso se realizó en el contexto de una investigación sobre los migrantes latinoamericanos que trabajan en universidades de los Estados Unidos.

Las entrevistas con este profesor-investigador mexicano, realizadas por uno de los coautores, se realizaron de acuerdo a un enfoque cualitativo y narrativo, pero incluyeron también preguntas semiestructuradas, para enfocar mejor los matices específicos. Para comprender mejor las experiencias y perspectivas sobre la movilidad y la internacionalización, se exploraron los siguientes temas: el contexto familiar y social, el itinerario educativo, la historia de la migración y la movilidad, las motivaciones para la movilidad, las ventajas y desventajas personales y profesionales de la movilidad internacional, los factores que han contribuido a que las experiencias de movilidad sean positivas o negativas, las experiencias sociales y el perfil como profesor e investigador académico.

Las entrevistas se llevaron a cabo durante una estancia de investigación realizada por uno de los coautores en Estados Unidos de América en 2015. Aunque las entrevistas se realizaron en inglés, Ezequiel utilizó el español muchas veces, particularmente en referencia a la familia, sus raíces mexicanas y temas de identidad, cultura y desarrollo. Este cambio

constante entre el inglés y el español es uno de los rasgos distintivos de esta entrevista y refleja intensamente los problemas de la diversidad cultural, el cruce de fronteras, la hibridación y el bilingüismo.

Las entrevistas prestaron especial atención a la narración de experiencias, perspectivas personales, contextos culturales y profesionales, trayectorias profesionales y la interacción de la internacionalización con identidades particulares. Las entrevistas se transcribieron y fueron codificadas temáticamente. Los análisis de las entrevistas biográficas exploran la dialéctica entre las dimensiones personales y las estructuras sociales, tratando de explicar y comprender las dinámicas que vinculan la subjetividad con la sociedad y la cultura (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2016).

Para construir la narrativa del caso, se decidió contar la perspectiva del sujeto de una manera cercana al contenido de la transcripción de la entrevista. Esperamos que esta elección transmita algo de la frescura y autenticidad que se encuentran en los testimonios de este investigador.

El participante, al que nombraremos como Ezequiel para mantener el anonimato, se mostró muy interesado en colaborar en nuestra investigación. Ofreció una narración muy completa y rica de detalles. Se mostró muy feliz al poder compartir con uno de los coautores su itinerario en el sentido amplio del término, lo que para él incluyó numerosas referencias a sus raíces familiares, al contexto social y cultural de México, a los espacios y tiempos de su infancia, a su carrera educativa y profesional, a su compromiso como militante social y a su perfil académico rebelde y alternativo. Para favorecer la expresión de una voz auténtica por parte de Ezequiel, uno de nosotros, como entrevistador, aceptó compartir durante las entrevistas ideas y experiencias cercanas a la sensibilidad del participante. Esto permi-

tió construir un diálogo sincero y fluido, reconociendo la importancia, al mismo tiempo, de la voz del participante y del investigador. Para nosotros, esto significa intentar superar la tentación ´extractivista` que a veces está presente en los enfoques biográficos y narrativos. Estas es una cuestión de profundo calado, sobre la cual reflexionó Ezequiel durante las entrevistas. En más de una ocasión habló de los roles que podemos desempeñar, como investigadores, acompañadores e incluso colonizadores. Este tema no constituye el foco central de nuestro artículo, pero visibiliza en la narrativa de Ezequiel el debate ideológico sobre qué significa investigar desde el punto de vista epistemológico, ético, ideológico y político.

El itinerario de Ezequiel: un caso satisfactorio de inclusión social y profesional en ámbito académico de un inmigrante

Ezequiel, de origen mexicano, es un líder comunitario y profesor-investigador en una universidad de Texas. El caso gira en torno a las ideas centrales del cruce de fronteras, la mezcla cultural, la construcción de la identidad cultural de los grupos minoritarios y las pedagogías críticas en la educación formal y el desarrollo comunitario. Para introducir el caso, comenzamos describiendo las raíces familiares de Ezequiel, siempre a partir de su testimonio durante las entrevistas.

El padre de Ezequiel nació en 1936 en el estado mexicano de Nuevo León y tenía 10 hermanos. El padre fue pastor durante su infancia. Su padre y los hermanos de su padre crecieron durante el período en que se creó el *Programa Bracero*. Este programa consistió en un acuerdo entre los gobiernos de los Estados Unidos y México para promover la contratación de trabajadores agrícolas mexicanos, para reemplazar a los trabajadores estadounidenses

que participaron en la Segunda Guerra Mundial, en base a las necesidades laborales de las diferentes temporadas agrícolas. Contratados como trabajadores agrícolas, fueron llamados *mojados*, un término que se refiere a los migrantes irregulares e indocumentados que cruzan la frontera para trabajar temporalmente en los Estados Unidos.

La madre de Ezequiel era de cultura mexicana, pero ella nació y vivió al norte de la frontera. Como resultado, ella era ciudadana de los Estados Unidos. Debido a la actividad ilegal del abuelo materno como contrabandista, la familia tuvo que huir de los Estados Unidos y esconderse en México.

El padre y la madre de Ezequiel se conocieron en México, se casaron y tuvieron cuatro hijos. En 1968, toda la familia tuvo que abandonar México y establecerse en Texas, a cuarenta kilómetros al norte de la frontera. Ezequiel nació en México en 1963. Comenzó a vivir en los Estados Unidos cuando tenía cinco años. Inicialmente los padres sólo hablaban español y frecuentemente cruzaban la frontera en ambas direcciones, principalmente para visitar a parientes que aún vivían en México. Ezequiel resume sus antecedentes familiares expresando que él y sus tres hermanos eran niños transnacionales, con una cultura transfronteriza. El relato sobre el momento del cruce de la frontera y sus implicaciones es muy elocuente:

La vida de mi padre había sido amenazada, y él [...] yo, como padre que soy, puedo imaginarme esto, ¿verdad? Todo pasando por su mente y diciendo: "vale, entonces si me pasa algo, está mi mujer, dejo a mi mujer sola con tres niños pequeños, y entonces [...] ¿Qué tipo de vida van a vivir?". Así que él y mi madre están de acuerdo en cruzar la frontera hacia los Estados Unidos [...] Mis padres tenían inteligencia natural y también inteligencia comunitaria. Ellos sabían cómo transitar por los sistemas. Y, así, el último día de 1968, mis padres recogieron a la familia y cruzamos el río. Y nos establecimos en Texas, a

unos 25 kilómetros al norte de donde nacimos y crecimos. El lugar no estaba muy alejado, pero, culturalmente, ya sabes, lingüísticamente, y la moneda... era un mundo totalmente diferente.

Ezequiel destaca la importancia de preservar el español y no perderlo como condición para mantener la identidad mexicana. Ezequiel y sus hermanos fueron a una escuela pública en Texas, en un ambiente que él describe como muy “mexicano”. Ezequiel insiste en la importancia que el padre da a la educación de los hijos. Ezequiel expresó con orgullo que los cuatro hermanos han obtenido cuatro títulos universitarios, tres maestrías y dos doctorados. Cabe destacar que Ezequiel ha seguido una trayectoria educativa y profesional muy cercana a la de su hermano Ruperto, nacido en 1964, y que los dos hermanos han trabajado juntos en numerosos proyectos educativos y de desarrollo.

Ezequiel subraya la importancia de los valores aportados a la familia y a la comunidad, elementos que influyeron decisivamente en él y en su hermano Ruperto: “El origen de nuestra educación es la familia y la comunidad”. Ezequiel y Ruperto estudiaron en la década de 1980 en una universidad de Austin, la capital del estado. Ezequiel recuerda que la formación fue buena, pero Ezequiel señala que no aprendieron nada sobre sí mismos, porque la universidad le dio la espalda a la diversidad cultural y social:

En los años 80 mi hermano y yo éramos estudiantes universitarios en Austin. En la universidad éramos unos 48.000 estudiantes, pero sólo había como unos 2.000 como nosotros, que éramos mexicanos. Y casi no había profesores mexicanos, ¿verdad? Así que no veíamos la literatura latinoamericana que nos atraía. Así que estudiamos de todo, excepto a nosotros mismos, ¿verdad?

A mediados de los años ochenta, esta fue una de las razones por las que los hermanos

Ezequiel y Ruperto, durante sus estudios universitarios, animaron al padre a escribir su autobiografía. Esta historia debe estar basada en historias, recuerdos y anécdotas que el padre solía contar. Este proceso de escritura autobiográfica del padre fue un incidente crítico que influyó profundamente en el futuro viaje personal y profesional de Ezequiel.

Durante este proceso, una nueva conciencia surgió en él y comenzó a desarrollar un proceso de aprendizaje de gran alcance. El hábito del padre de usar anécdotas e historias como herramientas educativas animó a Ezequiel y a su hermano Ruperto a explorar cómo el diálogo podría redefinirse en contextos educativos y comunitarios. En efecto, para Ezequiel, el diálogo, concebido como una dimensión transversal de la existencia humana, tiene implicaciones en tres contextos diferentes: investigación, educación y desarrollo comunitario. La experiencia de Ezequiel en la escuela primaria, secundaria, preparatoria y universidad le confirmó que el conocimiento sobre el mundo social de los estudiantes era muy escaso.

Para intervenir al mismo tiempo desde el punto de vista educativo y político, Ezequiel destaca la necesidad de trabajar en la formación de la identidad personal y colectiva, ayudando a la comunidad mexicana a ser reconocida como uno de los principales actores de su propio progreso. Esto lleva a Ezequiel a reconocer la necesidad de desarrollar el trabajo político, promoviendo el lenguaje y la crítica como medio de empoderamiento y agencia. Ezequiel enfatiza continuamente a lo largo de la entrevista que su forma de entender y practicar la investigación proviene de las historias y experiencias heredadas de sus padres y familiares.

Ezequiel resaltó que la migración y el cruce de fronteras son, al mismo tiempo, cuestiones culturales, políticas y técnicas. Esto también implica hablar de ideología y de geografía,

pero en continuidad con lo aprendido en el ámbito familiar y comunitario:

Así que el cruce de la frontera para nosotros fue tanto cultural como político, y también técnico. Y todo el cruce de la frontera y la experiencia migratoria es tanto ideológico como geográfico. Y se convirtió en algo que empezamos a utilizar como una estrategia para el desarrollo, como una estrategia para el crecimiento, pero también como una estrategia para el empoderamiento, porque, cuando éramos estudiantes en la universidad en Austin, podíamos lograr tanto porque entendíamos dos idiomas. Y eso dio origen a un cierto proceso de investigación que fue realmente distinto y muy importante, porque, para nosotros, la investigación se originó de nuestras historias y las experiencias que tuvimos de nuestros parientes. Y luego pasó a la ciencia.

La falta de capital social y económico, un tema que Ezequiel destacó en varias ocasiones, ha sido compensado por el compromiso con su propia comunidad y el territorio. Esta hibridación, típica de los contextos interculturales y transfronterizos, ha fomentado un enfoque muy inclusivo de la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y el desarrollo comunitario, basado en una atención significativa en los niveles macro y micro y en su interacción, pasando constantemente del análisis a la síntesis y de la síntesis al análisis.

Gran parte de la investigación de Ezequiel en estos proyectos es autobiográfica, a menudo en forma de historias orales. La integración de las historias, del poder y de la sabiduría de las personas produce procesos de transformación muy poderosos. La investigación que nos propone tiene un enfoque decididamente biográfico y cooperativo:

Mucha de nuestra investigación es autobiográfica, historias orales, porque es la más efectiva y necesaria de las fuentes primarias... Así que todo lo que escribimos es autobiográfico. Todo. Nos situamos en esta perspectiva porque no creemos que se pueda hacer nada con objetividad. La mayor parte de nuestro trabajo es

en torno a las historias de la gente, el poder del lugar y la sabiduría de la gente. Cuando los juntamos, comienzan a ocurrir procesos ecológicos realmente interesantes, y lo vemos [...] Nos dimos cuenta, por todas las lecturas que habíamos hecho, que la investigación nunca fue una empresa aislada o singular. Todo nuestro enfoque ontológico de la investigación ha sido colaborativo.

Colocar a los sujetos en el centro del proceso implica, manifiesta Ezequiel, apoyar una epistemología constructivista e interpretativa, incompatible con el mito de la objetividad, y orientada por la *plática* o diálogo como eje vertebrador. En este contexto, es importante redefinir y ampliar el significado del conocimiento:

Así que el diálogo no es sólo un resultado, sino que es un proceso, y el proceso es un resultado en sí mismo. Y dentro de ese resultado tienes la investigación, tienes la pedagogía, y tienes la construcción de la comunidad... Esto una oportunidad para un tipo diferente de explosión de energía, de ideas, de posibilidades, ¿verdad? Y lo que hacemos también es enfatizar diferentes perspectivas privilegiar del conocimiento: el conocimiento de la cognición, pero también el conocimiento de la emoción, el conocimiento de las relaciones y el conocimiento del cuidado.

Ezequiel defiende una perspectiva crítica que trasciende los aspectos cognitivos y se convierte en una actitud política y cultural que promueve la diversidad y el desorden. El diálogo crítico entre los diferentes grupos es muy importante en el trabajo educativo y político. El buen aprendizaje, tal como nos lo enseñan los antropólogos culturales, dice Ezequiel, es principalmente social; en segundo lugar, el buen aprendizaje es cognitivo; y finalmente, es una cuestión técnica. Ezequiel apoya la necesidad de promover la capacidad de los profesores para pensar y crear conocimiento.

Este líder comunitario se percibe a sí mismo como un académico en una posición delicada con respecto a su estatus. Reconoce la

necesidad de innovación en la universidad, promoviendo procesos educativos grupales y el empoderamiento de los participantes. Promueve programas innovadores que promueven la autoconciencia, la agencia y el aprendizaje alternativo, en contraste con los enfoques convencionales. En particular, se destacan los esfuerzos para ampliar la participación en la universidad de los estudiantes vulnerables o pertenecientes a minorías desfavorecidas que trabajan con familias y grupos de la comunidad local. Por otro lado, Ezequiel critica el tradicionalismo de las universidades, que siguen reproduciendo modelos muy tradicionales de aprendizaje y gestión, y que no son capaces de responder adecuadamente a los cambios sociales y culturales de las últimas décadas.

En este campo, Ezequiel propone una redefinición completa de la formación inicial del profesorado, con el objetivo de adaptar los modelos de enseñanza y aprendizaje universitarios a las necesidades de los futuros educadores, así como de los intelectuales y críticos innovadores. Su visión es muy crítica de un conocimiento y una investigación que se considera objetiva, neutral y distante. Por otro lado, aboga por una epistemología basada en el constructivismo social. Considera que las universidades corren el riesgo de convertirse en instituciones sin importancia en las próximas décadas si no son capaces de reconfigurar los métodos de enseñanza y aprendizaje y las condiciones para la transmisión del conocimiento:

La parte radical de esto es que la universidad va a necesitar reformular lo que es la enseñanza, el aprendizaje, el liderazgo y la construcción del conocimiento. Creo que, personalmente, si continuamos en el camino que hemos recorrido, la universidad se volverá irrelevante y morirá, tal como la conocemos. Creo que, al igual que las escuelas públicas, ha habido un ataque neoliberal a las instituciones públicas, y ese ataque no se ha detenido con la enseñanza secundaria, ha llegado hasta las universidades.

Historias de vida en contextos migratorios y de movilidad académica: contribuciones y oportunidades

La historia de vida personal y profesional de Ezequiel nos lleva a considerar varias cuestiones centrales en relación con las cuestiones del aprendizaje y de la diversidad intercultural:

- La primera cuestión se refiere a la importancia de la cooperación, la comunidad y el grupo. Frente al modelo dominante, que enfatiza la competitividad y el logro de objetivos individuales, es importante fomentar un enfoque colectivo dentro de las instituciones educativas, pero también en contextos comunitarios y ciudadanos. Los valores comunitarios son necesarios para crear contextos apropiados para el desarrollo y la formación. Esto incluye la mejora de las relaciones entre las escuelas y los contextos locales, con miras a promover comunidades de aprendizaje. Además, la construcción de vínculos sociales y de grupo puede ser un factor importante para compensar la falta de capital social, especialmente en el caso de individuos y grupos desfavorecidos o vulnerables.
- Los contextos transfronterizos y multilingües constituyen ecosistemas de gran complejidad sociocultural. Estos contextos ofrecen muchas oportunidades para desarrollar experiencias y relaciones que pueden ayudar a mejorar la tolerancia, la gestión del choque cultural, la comprensión de las diferencias, la aceptación de la diversidad intercultural, la flexibilidad y la gestión de la identidad compartida. En la narrativa aquí presentada encontramos elementos políticos, culturales y metodológicos

cos para profundizar la construcción de una eco-pedagogía del cruce fronterizo.

- Una pedagogía itinerante, nómada y vivencial debe basarse en el diálogo como principio central. Las contribuciones de Célestin Freinet y Paulo Freire, entre otros, pueden ayudarnos a identificar enfoques basados en el diálogo y el intercambio (FREINET, 1971; FREIRE, 1996). En esta perspectiva dialógica, el conocimiento se construye en la interacción, tiene un carácter contextual y sirve para transformar la realidad. Las historias de vida en formación y las metodologías autobiográficas nos muestran una forma de trabajar en la formación basada en la colaboración y con el objetivo de fomentar el desarrollo del conocimiento y del empoderamiento colectivos.
 - Es necesario adoptar una perspectiva histórica y comparativa. Este enfoque debería permitirnos situar los procesos culturales y educativos, las experiencias de formación y los itinerarios biográficos dentro de marcos sociales más amplios. Las universidades acogen ahora a un nuevo público de “estudiantes no tradicionales” de origen popular, a veces sin una perspectiva histórica que permita contextualizar mejor los procesos de transformación. La migración y la movilidad académica son parte de estos procesos que debemos entender en su compleja y cambiante dinámica temporal.
 - Las universidades, al igual que otras instituciones de educación formal, tienden a reproducir modelos de gestión y aprendizaje tradicionales y anticuados. La migración plantea importantes desafíos a la educación superior. Frente a instituciones que históricamente han
- dado la espalda a la diversidad cultural, el estudio de caso de este artículo nos muestra la necesidad de desarrollar y profundizar un enfoque basado en la inclusión social para favorecer los itinerarios formativos de los estudiantes no tradicionales, vulnerables y desfavorecidos. Esta tarea es un reto importante que requiere enfoques innovadores en los ámbitos de los contenidos curriculares y de los métodos de aprendizaje.
- Contra los abusos autoritarios, xenófobos y exclusivos desarrollados en Europa, América y otras zonas geográficas, necesitamos iniciativas de resistencia colectiva y lucha organizada para construir alternativas basadas en la igualdad, el pluralismo, la tolerancia, la cooperación y el respeto de los derechos humanos.
 - El creciente uso de enfoques autobiográficos e historias de vida en la investigación sobre viajes, migración y movilidad cumple diferentes funciones:
 - Promueve la producción de conocimientos: desarrollo del conocimiento de los procesos migratorios y de la compleja dinámica del cambio socio-cultural y de identidad.
 - Sensibiliza sobre los problemas que plantea este fenómeno y promueve la comprensión cruzada: las historias de vida de los migrantes y sus comunidades (familias, grupos generacionales) promueven una mejor comprensión del punto de vista de los demás, facilitan la superación del etnocentrismo y aumentan el nivel de tolerancia (LECHNER, 2018).
 - Permite contextualizar las situaciones y comparar diferentes contextos: sociedades de origen y de acogida, generaciones en diferentes momentos del

ciclo vital, diferentes grupos étnicos y culturales que han emigrado dentro de un mismo país o región, comparación de un mismo grupo cultural desde un punto de vista diacrónico.

- Promueve un buen enfoque de intervención y formación: los profesionales implicados en el apoyo y el asesoramiento de los inmigrantes y las personas en movilidad necesitan saber más sobre este tema, desde una perspectiva científica y de matices. Esto puede facilitar un mejor posicionamiento profesional por parte de los profesionales de la salud, los servicios sociales, la policía, el poder judicial, los profesores, los formadores, los psicólogos, los consejeros laborales y los mediadores interculturales.
- Proporciona un buen nivel de teorización y problematización: el objetivo de la investigación es también producir teorías que nos ayuden a explicar y comprender mejor los procesos interculturales. Las historias de vida son un enfoque útil para explorar, a nivel meso y micro, los temas relacionados con los viajes, la movilidad y la migración, así como las relaciones entre estos niveles y los elementos macroestructurales, tales como la clase social, el género, la etnia y el grupo de edad.

Las historias de vida de inmigrantes académicos como enfoque para desarrollar la inclusión social y la diversidad intercultural

La investigación biográfica puede contribuir al estudio de las identidades fluidas, cambiantes y heterogéneas de la modernidad tardía (BAUMAN, 2000). Para ello, las biografías deben ser

consideradas como formadas y condicionadas histórica y socialmente. Las transformaciones de la identidad biográfica dependen de los recursos biográficos del individuo entrevistado, concebidos como experiencias y conocimientos acumulados a lo largo del ciclo vital. De esta manera, el investigador podrá generar mejor sus estrategias de interpretación y hacer frente a las diferencias culturales y los conflictos que puedan surgir en la historia de la vida. Prestará más atención a la relación entre “narrador” y “narrador”, a las diferentes oportunidades biográficas de la historia, a las condiciones en las que se encuentra el entrevistado en el momento de la historia. El análisis biográfico permite explorar los diferentes discursos del narrador, las estructuras de significado y los modelos de creencias que el sujeto establece; estos discursos están condicionados culturalmente y conducen a la construcción de una identidad narrativa personal, pero enraizados en un contexto social e histórico particular (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2016). El caso presentado en este artículo presenta las posibilidades de un enfoque experiencial, biográfico y cualitativo de las experiencias de migración y movilidad académica desde la perspectiva de un docente e investigador comprometido que ha teorizado y practicado la narrativa como dimensión fundamental de la formación, el desarrollo local y la construcción de una identidad tolerante y abierta, en el contexto de un mundo conectado y globalizado (BRETON, 2014; KIM, 2014).

En los nuevos contextos globalizados, posmodernos y cambiantes, las historias de vida y los relatos -como prácticas multiformes de investigación, formación, intervención social, testimonio histórico y construcción de identidades- aspiran a profundizar una forma de trabajo integradora y compleja, para favorecer el desarrollo de la autonomía personal, la convivencia tolerante y la participación social.

Los enfoques narrativos biográficos, ya sean de investigación, de formación o de intervención social, pretenden conectar el pasado, el presente y el futuro en una perspectiva proyectiva.

Para estudiar la identidad (inter)cultural, la trayectoria migratoria, la adaptación a la sociedad de acogida, la formación y la integración social de las personas de origen inmigrante, creemos que debemos de defender una perspectiva de investigación antirracista y no eurocéntrica, guiada por los valores de la justicia y de la igualdad.

Actualmente, y debido al clima político y social que atraviesa Europa, estas posiciones parecen casi revolucionarias, pero en realidad derivan de los derechos humanos y de los valores reconocidos en las constituciones de los distintos países europeos. El enfoque narrativo propuesto en este texto permite un análisis profundo y empático de los problemas culturales y generacionales de los inmigrantes, a caballo entre la cultura de origen y la cultura de acogida. La lengua, la gestión del espacio y del tiempo, las relaciones familiares e interpersonales, los métodos educativos, el trabajo y la autoridad son dimensiones importantes de la cultura, a las que debemos prestar atención si queremos promover una integración social, ciudadana y laboral que respete las identidades y experiencias culturales de las personas inmigrantes (AMORÓS-TORRÓ, 2018).

La investigación biográfica y narrativa nos permite comprender la experiencia de la inmigración de una manera que no parece posible obtener con otros métodos. En primer lugar, el método biográfico nos permite recoger de primera mano la experiencia migratoria de los migrantes, que llevan a cabo un trabajo continuo de revisión de su identidad y de autoconocimiento sobre su propio proceso de aculturación e integración en la sociedad de acogida.

Los inmigrantes nos muestran cómo están viviendo el proceso de aculturación, que implica un incesante proceso de negociación consigo mismos y con el entorno, y cómo están llegando a diferentes momentos de síntesis y de hibridación, entre los universos culturales de origen y de acogida (AMORÓS-TORRÓ, 2018). Sus historias de vida nos involucran en estos procesos y nos permiten contribuir a la recreación y reconstrucción de la identidad por medio de las narrativas biográficas. Los costes de las negociaciones internas, el sentimiento de lealtad hacia la comunidad cultural de origen, la necesidad de integración y adaptación al nuevo marco de referencia, son sólo algunos de los procesos a los que se ven obligados los menores de origen inmigrante.

Otra de las contribuciones que ofrece la investigación biográfica y narrativa en el caso de los inmigrantes es la capacidad de captar la temporalidad y la experiencia del tiempo que tienen estas personas. La vivencia del tiempo personal se sitúa en el contexto del tiempo histórico y social. Como muchos autores han descrito (BERTAUX, 1997; FERRAROTTI, 1983), en el conocimiento biográfico el tiempo biográfico-personal (la temporalidad como vivencia subjetiva) está entrelazado con el tiempo histórico-social. Esto último concierne a grandes grupos de personas e implica cambios decisivos en la vida de las personas (movimientos migratorios, catástrofes, guerras y acontecimientos similares).

La perspectiva biográfica se centra en la persona, humaniza la investigación y le da sentido, anclándola en la experiencia. De esta manera, adquiere una legitimidad que resulta completamente diferente de la generalización o la racionalidad que requieren otros tipos de enfoques (BRUNER, 1991). Es una legitimidad que surge de la experiencia humana, derivada de vivir el fenómeno de la inmigración en un tiempo y un espacio concretos. Y no hay otros

modos de conocer todo esto que puedan igualar la narración de la experiencia en primera persona. Esta es una de las grandes riquezas y desafíos de la investigación biográfica y narrativa (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2008; FERRAROTTI, 1983; LAINÉ, 1996). Esta contribución es particularmente significativa en los estudios sobre los movimientos migratorios y las relaciones interétnicas, ya que la investigación centrada en las personas hace visibles las experiencias humanas ocultas tras una visión de la inmigración en la que habitualmente sólo prevalecen los datos cuantitativos o las teorías políticas y sociológicas.

Otro elemento positivo del método biográfico en contextos de migración es el contexto intercultural que se genera en el intercambio que la propia investigación biográfico-narrativa promueve y acompaña. La metodología biográfica se basa en gran medida en la entrevista biográfica, que posee las características de una conversación entre dos personas (investigador y narrador), en donde la horizontalidad y el intercambio entre iguales son esenciales para el desarrollo de la metodología. El investigador (que tal vez puede ser, al mismo tiempo, un educador o un trabajador social) y el narrador tienen diferentes marcos culturales y universos simbólicos. Esto implica que las formas en que ambos darán sentido a la realidad pueden no sólo diferir, sino también ser contradictorias. El intercambio comunicativo entre estas dos personas transforma el espacio metodológico en un espacio intercultural y existencial, ya que la metodología requiere un posicionamiento hermenéutico que aspira a comprender el mundo del otro (LECHNER, 2018). La entrevista biográfica y la historia de la vida son, en sí mismas, un texto nacido de la experiencia intercultural, un espacio de mediación entre dos vidas que se comunican cara a cara.

Las narrativas biográficas de los inmigrantes nos confrontan con sus propios mar-

cos culturales (etnocentrismo) y requieren un ejercicio de distanciamiento que favorece el autoconocimiento. La conversación biográfica nos lleva a este ejercicio de descentración para acceder a la comprensión del otro, y este ejercicio enriquece claramente a investigadores y lectores de narrativas biográficas interculturales (LECHNER, 2018). A través de estas narrativas se accede también al universo del significado del otro. Este movimiento hermenéutico intercultural es posible gracias al método biográfico, tanto en el proceso metodológico como en el producto que constituye el texto resultante (BRUNER, 1991).

El reconocimiento constituye un aspecto fundamental de la aplicación del método biográfico. La dimensión ética y política del método biográfico se ha puesto a menudo de relieve bajo la perspectiva de “dar voz” a grupos e individuos que han sido generalmente excluidos de la historia oficial. En este sentido, la historia oral y el método biográfico nos permiten escuchar las historias de las minorías y de los grupos excluidos y silenciados.

Los inmigrantes viven entre dos culturas, la cultura de origen y la cultura de acogida. Los proyectos e itinerarios migratorios pueden ser analizados en términos de la interacción de estas dos culturas, con todas las contradicciones, esperanzas, riesgos, miedos e incertidumbres que derivan de la concepción y realización de la migración. El cruce de culturas dificulta un proceso que no es fácil en sí mismo. La fidelidad a la cultura de origen, así como la adaptación e integración en la cultura de acogida, requieren que los inmigrantes estén casi siempre involucrados en un proceso de negociación complicado y conflictivo.

En este sentido, la investigación narrativa, si bien tiene un interés real en la comprensión y la interpretación, debe prestar especial atención al conflicto y al análisis de una serie de dualismos que parecen constituir los esce-

narios sociales y culturales actuales, entre los que se incluyen: la vida personal y pública, la identidad personal y sociocultural, la sociedad de origen y de acogida, la infancia y la edad adulta, el pasado y el futuro, los objetivos personales y los objetivos relacionados con el grupo familiar y cultural de origen.

Bibliografía

AMORÓS-TORRÓ, Marta. La dimensión espacial en la investigación biográfica. El « aquí » y el « allá » en los relatos de vida de migracións. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 07, p. 21-34, 2018. Disponible en: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4481> Acceso en: 22 oct. 2019.

ARNOT, Madeleine, SCHNEIDER, Claudia, WELPLY, Oakleigh. Education, mobilities and migration: people, ideas and resources. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**. London, 43 (5), p. 567-579, 2013. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057925.2013.822194?journalCode=com20> Acceso en: 22 oct. 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Liquid modernity**. Cambridge: Polity Press, 2000.

BERTAUX, Daniel. **Les récits de vie**. Paris: Nathan, 1997.

BRETON, Hervé. L'expérience du voyage : une initiation à l'autoformation. **Colloque sur l'Autoformation**, Université de Strasbourg, 30 et 31 de octubre de 2014.

BRUNER, Jerome. **Actos de significado**. Madrid : Alianza, 1991.

CASTLES, Stephen, MILLER, Mark J. **The Age of migration. International population movements in the modern world**. New York: Palgrave Macmillan, 4th ed, 2009.

CHANG, Aurora. Undocumented to Hyperdocumented: a jornada of protection, papers, and PhD status. **Harvard Educational Review**. Cambridge (Massachusetts), 81(3), p. 508-520, 2011. Disponib-

le en: <https://hepgjournals.org/doi/abs/10.17763/haer.81.3.d84532vu27772424> Acceso en: 22 oct. 2019.

CHANG, Aurora. Privileged and undocumented: Toward a Borderland Love Ethic. **Association of Mexican-American Educators (AMAE) Open Issue**. México DF, 9(2), p. 6-17, 2015. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3845/384555587004/html/index.html> Acceso en: 22 oct. 2019.

CLIFFORD, Valerie, MONTGOMERY, Catherine. Challenging conceptions of western higher education and promoting graduates as global citizens. **Higher Education Quarterly**. San Francisco, 68(1), p. 28-45, 2014. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/hequ.12029> Acceso en: 15 oct. 2019.

DELGADO WISE, Raúl. Mexico-United States migration, 1980s-2010> In: n I. Ness (Ed.). **The Encyclopedia of Global Human Migration**. New York: Blackwell Publishing, 2013. p. 100-132.

DELGADO WISE, Raúl. Reflexiones sobre la cuestión migratoria México-Estados Unidos ante el triunfo electoral de Donald Trump. **Migración y Desarrollo**. México DF, 27, p. 156-167, 2016. Disponible en: <https://issuu.com/comunicacionsocialuaz/docs/mydv14n27> Acceso en: 15 oct. 2019.

DELGADO WISE, Raul, CHÁVEZ, Mónica. Migración calificada: entre la pérdida de talento y la oportunidad de transformar a México con innovación. **Revista Mexicana de Política Exterior**. México DF, 107, p. 117-135, 2016. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870-75992016000200167&lng=es&nrm=iso Acceso en: 15 oct. 2019.

DELGADO WISE, Raúl, CHÁVEZ, Mónica, RODRÍGUEZ, Héctor. La innovación y la migración calificada en la encrucijada: reflexiones a partir de la experiencia mexicana. **Revista Interdisciplinar de Movili­dades Humanas**. Brasília, XXIV, 47, p. 153-174, 2016. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1980-85852016000200153&script=sci_abstract&tlng=es Acceso en: 15 oct. 2019.

FERRAROTTI, Franco. **Histoire et histoire de vie. La méthode biographique dans les Sciences Sociales**. Paris: Librairie des Méridiens, 1983.

- FREINET, Célestin. **La educación por el trabajo**. México: FCE, 1971.
- FREIRE, Paulo. **La pedagogía de la esperanza**. Madrid: Siglo XXI, 1996.
- GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José. Des approches européennes non francophones en histoires de vie” (Note de synthèse). **Pratiques / Analyses de Formation. Revue internationale**. Paris, 55, p. 9-83, 2008.
- GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José. Transitions et transformations des étudiants internationaux en contextes de mobilité académique. **Pensée Plurielle**. Bruxelles (Éditeur De Boeck Supérieur), 41(1), p. 111-122, 2016. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2016-1-page-111.htm> Acesso em: 15 oct. 2019.
- KIM, Terry. Transnational academic mobility, internationalisation and interculturality. **Intercultural Education**. London, 20, p. 395-405. 2009a. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675980903371241> Acesso em: 15 oct. 2019.
- KIM, Terry. Shifting patterns of transnational academic mobility: a comparative and historical approach. **Comparative Education**. London, 45(3), p. 387-403. 2009b. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050060903184957> Acesso em: 15 oct. 2019.
- KIM, Terry. Transnational academic mobility, knowledge and identity capital. **Discourse: Studies in the cultural politics of education**. London, 31(5), p. 577-591, 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596306.2010.516939> Acesso em: 15 oct. 2019.
- KIM, Terry. The intellect, mobility and epistemic positioning in doing comparisons and comparative education. **Comparative Education**. London, 50(1), 58-72, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050068.2013.874237> Acesso em: 15 oct. 2019.
- KNIGHT, Jane. The changing landscape of higher education internationalisation – for better or worse? **Perspectives: Policies and practice in higher education**. San Francisco, 17(3), p. 84-90, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596306.2010.516939> Acesso em: 15 oct. 2019.
- LAINÉ, Alex. **Faire de sa vie una histoire**. Paris: Desclée de Brouwer, 1996.
- LECHNER, Elsa. Pesquisa biográfica no estudo de migrações: diálogos teórico-práticos no horizonte de uma utopia concreta. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 07, p. 35-44, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4950> Acesso em: 15 oct. 2019.
- OLWIG, Karen Fog, VALENTIN, Karen. Mobility, education and life trajectories: new and old migratory pathways. **Identities: Global Studies in Culture and Power**. London, 22(3), 247-257, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1070289X.2014.939191> Acesso em: 15 oct. 2019.
- SHELLER, Mimi. The new mobilities paradigm for a live sociology. **Current Sociology Review**. New York, 62 (6), p. 789–811, 2014. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0011392114533211> Acesso em: 15 oct. 2019.
- SHELLER, Mimi, & URRY, John. The new mobilities paradigm. **Environment and Planning**. London, 38(2), 207–226, 2006. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1068/a37268> Acesso em: 15 oct. 2019.
- UCKER, Lilian. A experiência de ser estudante internacional: discursos, práticas narrativas e aprendizagens em diálogo. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 07, p. 257-272, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4165> Acesso em: 15 oct. 2019.
- URRY, John. **Mobilities**. London: Polity Press, 2007.

Recebido em: 15.11.2019

Revisado em: 01.04.2020

Aprovado em: 03.04.2020

José González-Monteagudo Doutor em Pedagogia e professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de Sevilha (Espanha). Foi professor convidado em universidades de Europa, América e Ásia. Pertence às associações francófona (ASIHVIF), anglófona (ESREA) e brasileira (BIOgraph) de pesquisa e formação biográficas. E-mail: monteagu@us.es

Wilton Carlos Lima da Silva Doutor em História (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, 2000). Estágios de pesquisa nas Universidade de Coimbra (2010) e Sevilha (2015-2016). Professor Associado da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP. E-mail: wilton@assis.unesp.br

AUTOBIOGRAFIA E CURRÍCULO

■ HILLER SOARES SANTANA

<https://orcid.org/0000-0003-2579-1390>

RESUMO

Este artigo apresenta algumas considerações a respeito da opção metodológica da autobiografia, utilizada como defesa de tese de doutoramento em Educação, no campo do currículo, inspirada no Método *Currere* de William Pinar (1996). Discuto aqui, ainda que de forma sintética, a forma utilizada no texto da tese, como uma imitação de texto teatral, bem como apresento as bases do método que subsidiaram a escrita autobiográfica. O artigo considera outras influências, mas enfatiza a perspectiva apresentada pelo método proposto por Pinar como sendo a que foi apropriada efetivamente para a inscrição de minha biografia na cena curricular.

Palavras-chave: Autobiografia. Método *Currere*. Currículo. Gênero e sexualidade.

ABSTRACT

AUTOBIOGRAPHY AND CURRICULUM

This article presents some considerations about the methodological option of autobiography, used as a defense of doctoral thesis in Education, in the curriculum field, inspired by William Pinar (1996) *Currere* Method. I discuss here, albeit synthetically, the form used in the thesis text, as an imitation of theatrical text, as well as presenting the basis of the method that subsidized autobiographical writing. The article considers other influences, but emphasizes the perspective presented by the method proposed by Pinar as the one that was actually appropriate for the inscription of my biography in the curricular scene.

Keywords: Autobiography. *Currere* Method. Curriculum. Gender and sexuality.

RESUMEN

AUTOBIOGRAFÍA Y CURRÍCULO

Este artículo presenta algunas consideraciones sobre la opción metodológica de la autobiografía, utilizada como defensa de una tesis doctoral en Educación, en el campo del currículo, inspirada en el Método *Currere* de William Pinar (1996). Discutir aquí, aunque de manera sintética, la forma utilizada en el texto de la tesis, como una imitación del texto teatral, así como presentar la base del método

que apoyó la escritura autobiográfica. El artículo considera otras influencias, pero enfatiza la perspectiva presentada por el método propuesto por Pinar como la que fue efectivamente apropiada para el registro de mi biografía en la escena curricular.

Palabras clave: Autobiografia. Método *Currere*. Currículo. Género y sexualidad.

Inscrevendo minha biografia no currículo

Meu “infinito particular”

Eis o melhor e o pior de mim
O meu termômetro o meu quilate
Vem, cara, me retrate
Não é impossível
Eu não sou difícil de ler
Faça sua parte
Eu sou daqui eu não sou de Marte
Vem, cara, me repara
Não vê, tá na cara, sou porta bandeira
de mim
Só não se perca ao entrar
No meu infinito particular
Em alguns instantes
Sou pequenin@ e também gigante
Vem, cara, se declara
O mundo é portátil
Pra quem não tem nada a esconder
Olha minha cara
É só mistério, não tem segredo
Vem cá, não tenha medo
A água é potável
Daqui você pode beber
Só não se perca ao entrar
No meu infinito particular

Infinito Particular.¹

Compositores: Arnaldo Antunes, Marisa Monte, Carlinhos Brown (2006)

Em maio de 2019 defendi como tese de doutoramento uma autobiografia curricular².

- 1 Letra de música pertencente ao Álbum homônimo: Infinito Particular. Marisa Monte. 2006. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/marisa-monte/infinito-particular>. Acesso: em 23/07/2018.
- 2 Para os que estejam interessados na leitura da tese, o link do texto é: http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15992

Nela, apresento questões surgidas a partir de vivências minhas no cotidiano escolar, entendidas como curriculares e reflito sobre os sujeitos rompentes da heteronormatividade – entre os quais eu me incluo – para, a partir de pesquisas realizadas, apresentar uma arena discursiva na qual estão presentes a aceitação e a repulsa aos sujeitos não heterossexuais nos espaços escolares e, com esses registros questioneei a “naturalidade” da violência e da discriminação aos indivíduos LGBTQ+³.

A letra da canção dos Tribalistas, que usei acima como epígrafe, além de identificar um eu-lírico aparentemente do gênero feminino grafado no adjetivo “pequenina” que eu, com liberdade poética, represento com “@” tentando retirar a fixação de gênero - tem importância porque demonstrar o quanto nossos “particulares” podem ser infinitos, independentemente dos gêneros que assumimos como sujeitos sociais. Essa percepção é pertinente para justificar a opção metodologia da autobiografia com a qual defendi a minha tese de doutoramento em educação, numa perspectiva curricular, por entender que todas as vivências que temos no decorrer de nossas vidas e

- 3 LGBTQ+ é a sigla semelhante as siglas LGBT, LBTT'S e a contemporânea LGBTI que representa o movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros ou intergêneros (I). A letra Q de Queer seguida do sinal + estão ligados a uma perspectiva acadêmica que compreende uma série de empreendimentos na sociologia, nos estudos culturais, na antropologia, na filosofia, nas artes e em diversos outros campos do saber, no sentido de afirmar essas identidades da diferença.

consequentemente os efeitos delas decorrentes, vão construindo aquilo que reconhecemos como nossas identidades, que se constituem na hibridização cultural entre experiências pessoais e alheias, ou seja, no diálogo entre os sujeitos da diferença, que com convicções e crenças distintas constroem, contingencialmente, o que considero uma identidade forjada na impossibilidade de fechamento de sentidos e de significações. Uso a metodologia autobiográfica para defender que as identidades são, a meu juízo, construções discursivas.

O meu objetivo com este texto é apresentar o método *currere* como possibilidade autobiográfica de um currículo vivido como “infinito particular”, o que me torna ímpar e ao mesmo tempo me faz compreender outros infinitos particulares que me circundam e contribuem na composição do que sou. As interseções que realizo na mediação entre mim e o outro proporciona o entendimento de que o que existe mesmo é diferença como regra e não a exceção, como hegemonicamente vemos difundida no senso comum. Esse entendimento facilita o meu respeito às escolhas, crenças e convicções dos outros sujeitos sem que eu tenha que abrir mão das minhas, desde que eu faça com elas um movimento de análise crítica, que a meu ver podem contribuir para um entendimento ampliado, tanto meu quanto do outro que comigo estabelece relações e vínculos.

A síntese ou roteiro do que abordei em minha tese autobiográfica foi apresentada na tese por um narrador, que é o condutor explicativo da fragmentação do personagem que sou eu. Sob essa perspectiva defendo que o narrador exerce uma função importante para a compreensão, de quem lê sobre o meu mundo, ou em outras palavras, sobre o meu “infinito particular.” Reforço que não tive o objetivo de fechar possibilidades interpretativas, produzir fundamentos ou empreender qualquer tentativa de sustentar uma “verdade” ao apresentar

uma narrativa autobiográfica. Apenas produzi um discurso, que sob outras óticas poderia encadear outros pontos de vista, inclusive opostos aos que eu apresento. Com o método autobiográfico proposto por Pinar (2007) indico uma sequência, não necessariamente linear, de fatos e vivências minhas e de outros sujeitos com os quais convivi curricularmente e que coloquei sob análise, à luz das teorias pós-estruturalistas em consonância com a teoria do discurso político desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe.

Cabe informar que entendo currículo pensado como *espaço-tempo de fronteira cultural*, como defende Macedo (2006), portanto, creio que o currículo se efetiva na negociação entre os sujeitos, suas identidades e na circulação do conhecimento produzida por essa interação, na qual estão presentes as relações de poder, também discursivamente produzidas, o que exige de nós uma reflexão diária sobre os diversos sujeitos que compõem essas relações existentes nas tênues fronteiras entre as culturas presentes no cotidiano escolar e isso exige práticas educativas baseadas no diálogo e interlocução. A partir dessa crença refleti sobre como o currículo entende e lida com as performances de gênero e de sexualidades tão presentes em nossas escolas e como são entendidas as ações políticas que procuram garantir o direito individual e a livre expressão da diversidade de nossa sociedade refletida no espaço escolar.

Escrevi a tese, mais especificamente o segundo capítulo dela, apresentando rubricas, cenas, atos, entreatos, imitando uma escrita teatral, no sentido de tentar propiciar um entendimento das minhas vivências e memórias curriculares. Ou seja, organizei a escrita da tese com um texto no formato que imita um texto teatral que se inicia com um prologo, faz uma apresentação, se subdivide em partes, tem intervalo, faz uma conversa com a plateia

e termina com uma cortina, que não se fecha.

Por mais que eu vislumbre a impossibilidade de construção de consenso na elaboração de políticas públicas de integração, emancipação e incorporação ampla e digna de milhões de brasileiras/os excluídas/os, direta ou indiretamente, do foco curricular de nossas escolas na segunda dezena do século XXI, acredito que ao evidenciarmos os sujeitos rompentes da norma hegemônica de gênero e sexualidade, estaremos mantendo uma crítica à naturalização da violência e do preconceito contra os indivíduos não heterossexuais.

A autobiografia a partir do método *Currere*

Em 2012, no meu primeiro ano do mestrado em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PROPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), me inscrevi em um curso onde tive a oportunidade de conhecer um pouco da obra de Pinar (2011, 2007; 1995) que era o professor convidado da Escola de Altos Estudos, evento que enriqueceu substancialmente as potencialidades de diálogos sobre as perspectivas nos estudos de pós-graduação em educação.

O curso do (PROPED/UERJ) visava a formação acadêmica de pós-graduandos no campo da teoria curricular e para este fim foram criadas duas disciplinas eletivas, uma para doutorado e outra para mestrado com o professor Pinar. Eu era aluno do mestrado e fazia a disciplina Teorias de Currículo com as professoras Alice Lopes e Elizabeth Macedo, organizadoras da Escola de Altos Estudos à época. De ambas recebi, assim como as/os demais alunos/as, o incentivo para participar do curso com um dos principais signatários do movimento da reconceptualização curricular.

Já na primeira aula, no dia 18 de junho daquele ano, cujo tema foi “a reconceptualização

dos estudos curriculares: o método *currere*”, comecei a organizar algumas das ideias que só posteriormente, no doutorado, é que consegui materializar ao realizar a escrita da tese como uma narrativa que entrecruza minha biografia como sujeito que ocupa(ou) diversos lugares na vivência curricular. Também trouxe para a conversa autobiográfica as minhas vivências nas artes por considerá-las importantes suportes para o enfrentamento dos preconceitos contra os sujeitos LGBTQ+.

Me apropriei do método de Pinar para desenvolver um texto narrativo sobre minhas experiências na educação, na qual me reconheço como sujeito rompente da “heteronormatividade compulsória” (RICH, 2010) apresentada como hegemonia cultural nas sociedades contemporâneas.

Através da autobiografia identifico-me como sujeito multifacetado, com vivências múltiplas e a partir desta constatação, procurei trazer a discussão sobre as diversas “identidades” vivenciadas por mim (aluno, professor, coordenador pedagógico, diretor e pesquisador) como fios condutores para a abordagem das questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar.

Propus com a tese, a perspectiva de entendimento do currículo como processo que compreenda as identidades como híbridos culturais.

Para dar suporte a esta tarefa, vista como polêmica por muitos sujeitos do “chão da escola,” trabalhei com algumas linguagens artísticas, como citei acima, pois a meu juízo elas foram potentes para apresentar, no ambiente escolar, questões consideradas controversas e a partir de uma pesquisa, na qual eu me inseri como participante, defender o que seria um exemplo de currículo “queer”⁴, ou como prefi-

4 Por mim entendido como uma possibilidade de desconstrução de identidades fixadas e que se apresenta como uma forma de abordar criticamente as identidades. O currículo *Queer* “falará” a todos e não se dirigi-

ro designar, um currículo pós-identitário, que pode ser entendido como um currículo aberto para o entendimento de que as identidades não são estanques! Numa perspectiva contrária a essa afirmo que as identidades são construídas culturalmente e recheadas de contradições internas.

Como é descrito o método que embasou minha escrita autobiográfica?

Nas últimas décadas tem se intensificado em diversos países a produção de diversos discursos em defesa da qualidade da educação que justificam a realização de pesquisas que, por meio de diferentes abordagens, buscam analisar, de modo articulado a experiências consideradas exitosas, no que se refere à produção de uma educação de qualidade em diversos contextos. Ortigão e Pereira (MACEDO e MENEZES, 2019, p. 98).

Entendo o significante “qualidade da educação” como um significante vazio⁵, a partir de Laclau (2011), exatamente porque ele abrange um espectro amplo de possibilidades semânticas. Com esse entendimento passei a elencar algumas prioridades para identificar como elementos de promoção da qualidade na educação a integração dos alunos silenciados no currículo por conta de suas expressões de gênero e sexualidade. Encontrei sustentação teórica no método proposto por Pinar.

De acordo com Pinar (1975, p. 19)⁶, o Método *Currere* “[...] é regressivo-progressivo-analítico-sintético [...]”. Em outras palavras é um método, temporal e conceitual por natureza,

rá apenas àqueles ou àquelas que se reconhecem na posição de sujeito da diferença.

5 Para entender esse conceito sugiro a leitura de: *Por que os significantes vazios são importantes para a política?* In: LACLAU, 2011.

6 As citações da referida obra de Pinar (1975, p. 19-27) foram traduzidas para o português para fins didáticos por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo e estão disponíveis na internet no link: http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/artigos/programaca_11.pdf.

mas objetiva o cultivo de um ponto de vista de desenvolvimento que sugere o “transtemporal e transconceptual” Dito de outra forma, o método é a conceptualização autoconsciente do temporal, é a visão do que foi conceptualizado ao longo do tempo. Então, quando se tem esse entendimento, segundo Pinar, “o que buscamos é explorar a complexa relação entre o temporal e o conceitual” e ao fazermos esse exercício “[...] podemos desvendar a relação com o Self e a evolução com a educação [...]” (1975, p. 19).

Ainda de acordo como Pinar, neste processo importa tentar entender a contribuição que “meus estudos acadêmicos formais dão à compreensão da minha própria vida”.

Tomando por hipótese uma situação biográfica, Pinar diz⁷:

Se, de certa maneira, eu a escolhi (e, portanto, tenho que me responsabilizar por isso), posso também dizer que, de certa forma, ela foi causada em alguma medida por situações prévias. Posso olhar a minha vida de uma maneira linear, reconhecendo seu caráter multidimensional atual, mas limitando minha visão à linearidade para torná-la mais administrável — assim, entendo que isso leva àquilo. Em uma dada circunstância, eu escolhi isso e rejeitei a alternativa; articulei-me com essas pessoas, depois as deixei por outras; este campo me intrigou, depois este outro; trabalhei neste problema, depois neste outro. Se coloco essas escolhas e circunstâncias em uma linha do tempo e depois começo a descrevê-las (como as lembro agora), as transições dessa situação para as seguintes, vejo que há nelas certa coerência. Não necessariamente uma coerência lógica, mas vivida, sentida. O ponto de coerência é a biografia como vivida: a *lebenswelt* (PINAR, 1975, p. 20)

Pinar (2007, p. 65) escreve que inventou o método *Currere* visando percorrer o caminho para sustentar o estudo sistemático da autorreflexão dentro do processo educativo. Segundo o autor, esse método se baseia na forma

7 Registros orais do autor retirados de PINAR (1975) traduzidos por Alice Lopes e Elizabeth Macedo.

latina do infinitivo de currículo que significa “percorrer um caminho” ou no gerúndio “percorrendo o caminho”, o que de acordo com ele, fornece uma estratégia para os alunos de currículo estudarem as relações entre conhecimento acadêmico e história de vida no interesse da auto compreensão e reconstrução social.

Dito de outra forma, o método *currere* procura entender a contribuição dos estudos acadêmicos para compreensão que cada um tem da sua vida e vice-versa e como ambos estão imbricados na sociedade, na política e na cultura (BRUNER, 1996, apud. PINAR, 2007, p. 66).

Influenciado pela teoria literária feminista *currere* torna-se uma versão do criticismo cultural. O criticismo cultural, de acordo com Lasch (1983, p. 16):

[...] tomou um caráter pessoal e autobiográfico que no seu pior degenerou em auto exibicionismo, mas que no seu melhor mostrou que a tentativa de compreender a cultura tem de incluir o modo como molda a própria consciência do crítico. (LASCH, 1983)

Devido “aos perigos de exibicionismo de exposição” apontados por De Castell (1999), Pinar afirma que recusou, inicialmente, em recomendar o método *currere* como instrumento instrucional no currículo escolar. Porém, de acordo com o próprio Pinar (2007, p. 66) “o estudioso da experiência pedagógica toma como hipótese que, em qualquer determinado momento ele está numa situação biográfica”. Trabalhando com sua própria autobiografia, Pinar (1995, p. 520, citando Pinar e Grumet,, escreve:

Consigo perceber que isto me leva àquilo; nessa circunstância escolhi aquilo, rejeitei esta alternativa; associei-me àquelas pessoas, depois deixei-as por estas, que este campo me intrigou intelectualmente, depois aquele; trabalhei neste problema depois naquele... Vejo que há uma

coerência. Não necessariamente uma coerência lógica, mas uma coerência vivida, uma coerência sentida. O propósito da coerência é a biografia como ela é vivida... A [questão] predominante é: qual foi e qual é, agora, a natureza da minha experiência educativa? (PINAR; GRUMET, 1976, p. 52)

Pinar (1975, p.20) faz uma grande quantidade de questionamentos sobre esta possibilidade metodológica. Dentre os principais, há um que entendo como primordial, que é: “o que tem sido e é hoje a natureza de minha experiência educacional?”.

Outras inspirações

Outra forte inspiração de narrativa autobiográfica me foi dada quando li o livro “Nas malhas da diferença: nuances de gênero na educação de crianças”, de Marta Regina Alves Pereira (2005) durante a escrita da monografia que apresentei para concluir a especialização *lato sensu*, em currículo, que fiz na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Na apresentação de seu texto Marta indica suas vivências e a importância delas para as escolhas teóricas que ela havia feito ao realizar uma pesquisa, também com questões de gênero e sexualidade, no chão da escola. A partir daquela influência consegui fazer um mergulho em minha memória e recordar fatos que agora podem ser melhores entendidos ou até mesmo ressignificados.

De acordo com Abrahão:

[...] as (auto)biografias são constituídas por narrativas que desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória. (2004, p. 204)

Apesar da constatação de que no mundo contemporâneo a experiência comunicável entrou em baixa (BENJAMIM, 1994), a narrativa autobiográfica retoma o centro do palco quando

temos a pessoa e as ações do humano como foco de conhecimento. É o que diz Nóvoa:

Durante muito tempo o mundo foi visto como estrutura e como representação. impõe-se agora, vê-lo também como experiência, o que obriga a invenção de uma nova epistemologia do sujeito. Olhando para os livros escritos nas últimas décadas surge de imediato a questão: onde é que estão as pessoas? (2004, p. 9)

Segundo aponta Wolney Honório Filho⁸: “a autobiografia é uma forma de ver o mundo como experiência que atente para os relatos de vida, que a reorganiza em função de novos objetivos, de novos desafios” (2011, p. 194)

Estes desafios estão dados na nossa condição de sujeitos em constante movimento de auto recriação. O autor diz mais, citando Santos (2009, p. 24): “[...] olhar para os testemunhos (história de vida), dentro de um padrão racional científico seria desconfiar da experiência imediata”.

Mas o problema não são as histórias de vida e sim a maneira de encará-las cientificamente. Para Honório Filho (2011) a abordagem autobiográfica muda o eixo do conhecimento das coisas, não o desprezando para conhecer quem conhece as coisas, ou seja, as pessoas. Essa é uma possibilidade, conhecer as pessoas: tanto os outros, numa perspectiva de alteridade, quanto a nós mesmos como nos diz Santos (2009): “todo conhecimento é auto-conhecimento”, portanto, entendo que se faz necessário enfrentar esse desafio de conhecer pessoas no projeto formativo possibilitando que elas também se conheçam mais e melhor.

Nesse propósito revisei “vivências” e identifiquei um método para contar uma história. Com ele me reconheci como criança que brincava no recreio da escola! Percebi-me adolescente e senti “na pele” (e principalmen-

te na alma) os preconceitos; reencontrei-me com as experiências vividas como aluno do Ensino Fundamental e Médio (curso normal), no qual fui habilitado a ser professor “primário” para dar aulas da primeira a quarta séries (atualmente primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental). Rememorei que após essa formação, me aproximei das artes cênicas, pois, à época, desejava me profissionalizar como ator, uma vez que já fazia essa atividade de forma amadora desde que, na escola, tive contato com a representação teatral.

Imbuído do desejo de reconhecer minha historiografia, o método ajudou-me a evidenciar que após um afastamento de cinco anos realizei meu reencontro com a educação, que se deu, de novo na condição de estudante, quando comecei a cursar a graduação em letras (português/literaturas) na Universidade Federal Fluminense no ano de 1997 e posteriormente na condição de professor dos primeiros anos do Ensino Fundamental, ao me tornar docente efetivo da rede municipal do Rio de Janeiro, para onde entrei no ano 2000, por concurso público e que depois de nove anos como docente, tornei-me coordenador pedagógico de uma escola municipal e que para entender melhor o que era coordenar o programa pedagógico daquela unidade escolar, resolvi continuar meus estudos de pós graduação iniciados com o curso de especialização *lato sensu* em currículo, no programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

O método autobiográfico me fez identificar as memórias iniciais dos estudos curriculares, que fiz, como já expliquei, para coordenar a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em que eu exercia a função de Coordenador Pedagógico e reconheço a importância de ter colocando na pauta das discussões o respeito às diferenças representadas pelos alunos “rompentes” da

8 Pós-Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Professor do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão (GO – Brasil)

hegemonia heteronormativa, ou seja, o método sinaliza que fui responsável pela inclusão das questões de gênero e sexualidade no currículo vivido no cotidiano daquele ambiente escolar.

Foi também o método autobiográfico que me ajudou a recontar outros percursos nos estudos de pós graduação, quando no ano de 2011 concluí a especialização e participei do processo seletivo para o ingresso no mestrado do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no qual fui aprovado e concluído no ano de 2014, com a defesa da dissertação *Questões de gênero e sexualidade no currículo escolar*, mesmo ano em que realizei o processo seletivo e entrei para o doutorado, concluído em maio de 2019 com a defesa de tese *Narrativa autobiográfica: inscrevendo minha(s) identidade(s) na cena curricular*.

Identificando a autobiografia a partir do método *currere* como objeto de pesquisa

Percebendo que toda a minha pós-graduação, incluindo os anos do doutorado, foi feita na área de Educação, em estudos curriculares e que, desde a especialização *lato sensu*, tenho estudado as questões de gênero e sexualidade na escola, resolvi, apoiado na perspectiva de Pinar (2007), Benjamim (1994), Abrahão (2004), Nóvoa (2004) e Pereira (2005), rememorar minhas vivências e pesquisas realizadas na área para apontar um exemplo de experiência curricular que reconhecesse efetivamente a abordagem dessas questões. É importante ressaltar que as memórias e os estudos se entrecruzam na narrativa autobiográfica que fiz, cujo objetivo foi experimentar possibilidades de inclusão, nas discussões curriculares e nas ações pedagógicas, das questões de gênero e sexualidade entendidas como garantidoras da

equidade de direitos entre alunos heterossexuais ou homossexuais.

Através de uma autobiografia procurei narrar não apenas as experiências, mas também os sentidos envolvidos nessas experiências, incluindo os que estiveram presentes nas arenas de disputas discursivas. Realizei análises desses discursos com os diferentes sujeitos neles envolvidos: professores, alunos, equipes gestoras, pais e responsáveis e também apresentei, de forma sucinta, um pouco da conjuntura política mundial e brasileira da atualidade, que considero como de retrocessos, refletidos na tentativa de marginalização das questões de gênero e sexualidade, por iniciativas como as do Movimento Escola sem Partido e de outros projetos conservadores que têm procurado influenciar a cultura escolar no que tange às discussões de gênero e sexualidade, ensejando uma diminuição de políticas públicas para a população LGBTQ+.

Relatei, na tese, a experiência que tenho tentado organizar - como diretor de uma escola do município do Rio de Janeiro - de um currículo numa perspectiva mais inclusiva das demandas dos alunos que rompem com a heteronormatividade e nesse processo narrei vivências de alunos que são descritos, não como exemplos de vitimização, mas como paradigmas de superação dos preconceitos e marginalidades geralmente ainda muito presentes no cotidiano de nossas escolas.

As questões de gênero e sexualidade no currículo também serviram para descortinar a minha própria existência enquanto sujeito que também venceu preconceitos e estigmas e que agora procura ampliar esta perspectiva de superação para outros sujeitos.

Atento às indagações dos autores que utilizam a autobiografia como instrumento de pesquisas, em particular as de Pinar⁹, in-

⁹ Que ministrou um curso na Escola de Altos Estudos, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no ano 2012.

corpo a hipótese de que, mesmo não tendo respostas para elas, a relação entre meu trabalho profissional e meu trabalho pessoal se entrecruzam com minhas vivências e tudo isso se apresenta como fonte de dados. De acordo com a crença de Pinar, o método de geração dos dados é como a técnica psicanalítica da livre associação.

Se eu escrever sobre minha situação biográfica como eu a vejo (não como a gostaria de ver, ainda que isso possa estar incluído), será como se eu tivesse escapado dela. Está lá, de alguma forma, no papel e continuo aqui, na máquina de escrever, olhando para o impresso e para a conceptualização de uma perspectiva que era minha e, portanto, o lugar é novo¹⁰. (PINAR, 2012)

Por que estou envolvido nesse projeto de pesquisa que me ocupa agora? Esta questão particular, conforme salienta Pinar, reforça a crença de que, trabalhando a maneira como vou descrever é que me levará a obter a informação que me moverá biograficamente, não apenas de forma linear, mas através de uma perspectiva multidimensional.

Ao se referir à temporalidade biográfica, Pinar diz:

O passado biográfico existe no presente, contribuindo de forma complexa para o presente biográfico. Quando dizemos que ele não pode ser considerado responsável pelo presente, a extensão com que ele é ignorado é provavelmente a extensão com que ele é responsável pelo que é o presente¹¹. (PINAR, 2012)

Tratando da espacialidade e da temporalidade a ela aliada, o professor Pinar (1975) registra:

Para o sujeito definir onde está e quando está,

10 Transcrição de aula proferida em 2012, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Escola de Altos Estudos, realizada pelo Programa de Pós-graduação em Educação.

11 Transcrição de aula proferida em 2012, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Escola de Altos Estudos, realizada pelo Programa de Pós-graduação em Educação.

ele precisa localizar o passado. Localizar significa identificação, significa colocar o passado entre parênteses. Colocar entre parênteses significa olhar para o que não é normalmente visto, para o que é tomado como dado, consequentemente se afastando dele. Como o passado se torna, o presente é revelado. (1975, p. 23)

De acordo com o que se pode inferir da proposição teórica abordada por Pinar, quando isso ocorre, objetiva-se tanto a liberdade do passado quanto a liberdade do presente. Esse é o ponto da primeira fase do método *currere*: observar-se no presente funcionando no passado.

Como o foco do método é a experiência educacional, o sujeito deve reconhecer sua vida passada na escola, sua vida passada com professores, livros e outros artefatos escolares e para isso ele deve observar e gravar. Deve também incluir respostas presentes para o que é observado. Pinar chega a sugerir a ideia de que o sujeito realizador de uma autobiografia retorne para o início da escolarização, para os anos iniciais, ou para onde ele for capaz de chegar.

Ele propõe que realizadores desse método, devem “entrar”¹² de novo na sala de aula, assistir os professores, a si e a seus colegas, refletir sobre ações e orienta:

Não tente interpretar o que você observa neste momento. Interpretação interrompe a presença no passado. Vá dos primeiros anos ao nível médio, mantendo o foco do observador em si próprio. O self, na sala de aula, como aquele(a) professor(a), aqueles assuntos, aquela resposta para aquele(a) professor(a), a intervenção dos pais em relação àquela situação e a resposta do sujeito. A ligação do sujeito com esses assuntos e aqueles professores; o desinteresse do su-

12 Esse movimento não é literal, é de imersão no passado, entretanto, penso que possa ser estimulado pela visita a ambientes que facilitem essas memórias, como ida a uma escola onde esta/e biografa/o tenha estudado e agora, como observador, assista aulas de turmas com idade equivalente à de sua memória do passado vivido naquele local.

jeito por este campo, o desagrado com esse(a) professor(a). Esse colégio ou aquele? O self em meio a isso tudo, expandindo-se dessa forma, deixando esses amigos, iniciando uma amizade com aqueles, tendo esses interesses acadêmicos e depois aqueles. Durante a graduação. Esses cursos, aqueles professores. Esses amigos. Que sequência? Outono. Inverno. Primavera. Trabalhos de verão. Fazendo esses cursos. Estudando na biblioteca, tentando estudar no dormitório. Essa garota, aquele amigo, a guerra, raiva, ódio. Ficando acordado ou, principalmente, pensando-se acordado e sabendo, mas nem acordado nem sabendo, sempre pensando, o corpo físico frequentemente ausente. A principal área de interesse finalmente escolhida. Para a graduação. Graduação e trabalho como professor. Reuniões profissionais. O momento presente. A vida dos sujeitos, sua vida educacional, sua vida nas escolas¹³. (PINAR, 2012)

A partir do entendimento proposto pela tradução dos escritos de Pinar, o sujeito “reentra na sua própria história; volta; regride; e lá é aqui, no presente”, ou seja, o biógrafo de si mesmo “traz o passado para o presente por sua impressão.” Dessa forma o autor define que esse é o primeiro passo do procedimento, ou dito de outro modo, é a regressão ao passado e o retorno ao presente.

Pinar (2007, p. 67, citando PINAR e GRUMET, 1976 p. 55) descreve o primeiro movimento do método, ou momento regressivo concebendo -o como a experiência aparentemente passada “vívda” ou existencial como “fonte de dados” e que, para gerar “dados”, fazem-se associações livres, através da técnica psicanalítica para entrar no passado e a partir daí alargar - e transformar - a própria memória. Ao fazê-lo, retrocede-se, “volta-se ao passado, para perceber como este foi e como (ele) paira sobre o presente”.

A próxima fase do método *currere* é o mo-

vimento Progressivo. Progressivo deriva do *pro*, significando “antes” e *gradi* significando “andar, ir”. Nessa fase, olhamos no outro sentido. Olhamos, na linguagem de Sartre, para o que ainda não é o caso, o que ainda não é o presente. Achamos que o futuro é presente da mesma maneira que o passado é presente. Isso influencia de maneira complicada o presente; isso forma o presente.

Pinar (1975) indica a experiência descrita abaixo:

Sente-se sozinho, talvez num quarto ligeiramente escuro, numa cadeira confortável com um suporte para escrever e uma caneta. Feche os olhos, preste atenção na sua respiração. Respire lentamente algumas vezes, porque isso é reconfortante. O sentido desses minutos é o relaxamento. Depois de relaxado, o sujeito pensa no futuro, no amanhã, na próxima semana, nos próximos meses, no próximo ano acadêmico, nos próximos três anos e daí por diante. Como nosso interesse é a experiência acadêmica, lentamente torne a dar atenção para assuntos associados aos seus interesses intelectuais e permita que sua mente trabalhe por livre associação. Grave o que surge. Tente discernir onde seus interesses intelectuais estão indo, a relação entre a evolução desses interesses e a sua vida privada, entre esses dois e o desenvolvimento das condições históricas. Possivelmente, você vai ver algo da natureza interdependente entre os seus interesses e a situação histórica. Se você é um(a) professor(a), foque no seu trabalho, na sua relação com os alunos e com os colegas, especialmente no conteúdo emocional disso, assim como no conteúdo intelectual. Procure discernir onde isso parece estar indo. Você deve imaginar um futuro, quem sabe um ano à frente ou alguns anos; descreva isso. (É importante no momento progressivo, assim como no regressivo, associar livremente, evitando usar aspectos racionais, lógicos e críticos. Não conclua, por exemplo, que um estado futuro imaginário não é razoável. Neste estágio, permita visões normalmente apagadas do que ainda não está presente para se manifestar). Faça isso enquanto se sentir confortável, quando ocorrer resistência, anote sua qualidade e conteúdo.

13 Transcrição de aula proferida em 2012, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Escola de Altos Estudos, realizada pelo Programa de Pós-graduação em Educação.

Não force o processo. Volte a cadeira e a esse contato com estados de futuro imaginado algumas vezes em dias diferentes por um período de alguns dias, semanas ou meses. (PINAR, 1975, p. 24)

De acordo com a tradução de Pinar (1975, p. 24.) “[...] essa ampliação do experimento reduz a possibilidade de distorção por preocupações temporárias [...]”. Isso seria o processo da progressão. Portanto, nesse segundo passo ou momento progressivo olha-se, para o que ainda não é o caso, o que ainda não é presente. “Como o passado, sugere, o futuro reside no presente”. O autor entende que, meditativamente, o estudioso do método *currere* imagina futuros possíveis.

O passo seguinte é o momento Analítico.

Na fase analítica, o estudioso examina tanto passado quanto o presente. Etimologicamente *ana*¹⁴ significa “até, através” *luisis* significa “uma libertação”. A análise de *currere* é semelhante a um agrupamento fenomenológico; a distanciação de cada um dos fatos do passado e do futuro funciona de maneira a criar um espaço subjetivo de liberdade no presente. Isto ocorre no momento analítico: “Como é que o futuro está presente no passado, o passado no futuro, e o presente em ambos? (PINAR, 2007, p. 67).

Ao fazer uma analogia dos passos anteriores do método com fotografias tiradas, reveladas e reservadas, Pinar crê que o sujeito da autobiografia se indague sobre o que falta e encontre como resposta a descrição do presente biográfico, excluindo o passado e o futuro, mas incluindo as respostas a eles.

Para muitos, o presente está misturado no tecido da vida institucional. Dentro dessa forma histórica, concretamente incorporada às materialidades, o sujeito autobiográfico pergunta: o que é o seu presente? Quais são os seus interesses intelectuais? O que é a con-

dição emocional? Por quais ideias, áreas de estudo, disciplinas ele é capturado? E o que o repele?

Pinar sugere que se faça uma lista dessas atrações/retrações, mas chama a atenção para a necessidade de não as interpretar, apenas descrevê-las.

Novamente fazendo analogia entre o ato de “fotografar” (registrar) e o resultado da revelação (interpretação) Pinar indica:

Fotografe o presente como se o sujeito fosse uma câmera, incluindo-se no presente da fotografia, assim como sua resposta a esse processo. Colocando entre parênteses o que é, o que foi, o que pode ser, o sujeito está se despregando da experiência, está potencialmente mais livre dela, portanto mais livre para livremente escolher o presente, o futuro. Estude as três fotografias. O que elas são, o que é sua individualidade? Que temas biográficos fundamentais eles expressam? Por que elas são como são? A interpretação deve tornar mais visível o que é diretamente vivido. A interpretação não deve subordinar o presente vivido a uma grade analítica e abstrata. A análise que o sujeito faz é um elemento constituinte do presente, como o cérebro é uma parte do corpo e não o corpo é pensamento no cérebro. (PINAR, 2012)¹⁵

De acordo com Pinar (2007, p.67) “[...] a fase analítica não é auto escrutínio pelo bem do desempenho público, uma auto teatralização em que a vida social se transforma em espetáculo.” Pinar (op.cit.) esclarece, então, que o propósito do método *currere* é um compromisso intensificado com a vida diária, não seu afastamento irônico.

Como está o futuro presente no passado, o passado no futuro e o presente em ambos? O presente biográfico justapõe as três “fotografias”: passado, presente, futuro, para investigar quais são suas inter-relações complexas e multidimensionais? – Pergunta Pinar apontan-

14 NT – Do Grego, *análisis* significa dissolução (por oposição a síntese) – Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

15 Transcrição de aula proferida em 2012, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Escola de Altos Estudos, realizada pelo Programa de Pós-graduação em Educação

do para a última fase de seu método autobiográfico que é a síntese.

O que é essa complexidade temporal que se apresenta como um momento presente no momento sintético

Sintético. *Sys* significa “junto” e *tithenai* significa “colocar”, “localizar”, centra-se no presente vivido. Consciente de sua própria respiração e do fato de reconhecer sua própria alteridade personificada, pergunta-se: “Quem é aquele?” De acordo com Pinar (2007, p. 68) “ouvindo cuidadosamente a sua própria voz interior no mundo histórico natural, pergunta-se: Qual é o significado do presente?”

A última fase desse método, a síntese, está baseada na crença de que o *Self* é acessível ao sujeito em sua forma física. O intelecto, residindo em forma física, é parte do *Self*, portanto, para Pinar (1975, p. 26): “O *Self* não é um conceito que o intelecto tem de si. O intelecto é um apêndice do *Self*, um meio, como o corpo, através do qual o *Self* e o mundo são acessíveis para eles.”

Com a mente em seu lugar, o sujeito conceptualiza a situação presente e chega à conclusão de que está localizado junto.

Considerações finais sobre o método autobiográfico, indivíduo, cultura e currículo

Segundo Pinar (2007, p. 69) “[...] a autobiografia é uma visão singular e na primeira pessoa da cultura e da história como elas estão personificadas no indivíduo concretamente existente na sociedade e no período histórico.” O autor a partir dessa constatação questiona: “como seria o currículo se centrássemos as disciplinas escolares nas histórias e reflexões autobiográficas daqueles que as suportam?”

Respondendo à própria indagação o autor afirma que “[...] os assuntos, nas disciplinas escolares referir-se-iam tanto em assuntos hu-

manos quanto em assuntos acadêmicos”.

De acordo com Pinar (op. cit, p, 69) “[...] a política cultural não pode ser conduzida, nessa altura, neste lugar, sem uma política do indivíduo e, dentro dessa esfera subjetiva, o próprio indivíduo deve ser um ativista a trabalhar no sentido de democratizar a interioridade de cada um.” Sustentando esse entendimento, o autor defende que a população interiorizada intimamente, ou seja, as diversas vozes internas compõem o eleitorado, por assim dizer, da constituição identitária que fazemos aparecer e essa população interior tem que ser reconhecida, respeitada, persuadida e não silenciada, “deportada sem audiência” (PINAR. 2007, p. 69) para fora dessa construção cultural da identidade subjetiva. Com isso Pinar acredita que somente através de uma democratização genuína dos elementos interiorizados de cada um, na qual nenhum sujeito é deportado (projetado em termos psicanalíticos) para os corpos dos outros é que, então, se compreenderá a alteridade.

A tarefa educativa, conforme a convicção de Pinar, é pegar nas manchetes que nós contamos a nós próprios e olhar para as páginas de trás. Temos de ensinar aquilo que as manchetes tentam esconder, ou seja, temos que expor e problematizar aquilo que o currículo pode ocultar. O autor do método *currere* salienta que o que se objetiva, ao fim e ao cabo, não é romantizar as pessoas marginalizadas, ainda que segundo ele haja motivos para admirá-las, mas, entender que o outro é, geralmente, construído a partir das nossas fantasias e isso pode não ser benéfico.

Pinar sugere, então, que o sujeito realizador da autobiografia olhe para si concretamente, como se fosse num espelho e chama atenção à respiração, para sublinhar a concretude biológica do ser.

De acordo com o que sustenta Pinar, ao prescrever esse método, o sujeito autobiogra-

fado deve fazer uma relação com a sua forma de vida. Isso inclui suas vidas pública e privada, seus comportamentos externamente observáveis e o conteúdo do seu fluxo de consciência. O corpo físico pode ser uma manifestação concreta de tudo o que ocorre nele e através dele.

O método *currere* reconceptualizou o currículo com objetivos para uma conversa complexa consigo próprio (como um intelectual “privado”), num projeto contínuo de auto compreensão, no qual cada um se mobiliza para ação pedagógica comprometida como intelectual privado e público, com os outros sujeitos na reconstrução da esfera pública.

A teoria do currículo pede ao professor prospectivo ou praticante que considere a sua posição enquanto comprometido consigo próprio, com seus alunos e com colegas na construção de uma esfera pública, uma esfera pública ainda não nascida, um futuro que não pode ser discernido no presente, ou mesmo, pensado a partir dele. Assim concebida a sala de aula torna-se, simultaneamente, um quadrado cívico e democrático, mas também um “espaço só seu”, ou seja, de afirmação de sua identidade e de sua subjetividade.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica - tempo memórias e narrativas. In: ABRAHÃO Maria Helena Menna Barreto. (Org.) **A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria**. Porto Alegre EDIPUCRS, 2004. p. 201- 224.
- BENJAMIN, Walter. 1892 -1940. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura** / Walter Benjamin; tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. - 7. ed. - São Paulo: Brasiliense, 1994. - (Obras escolhidas; v.1)
- DE CASTELL, Suzanne. On finding one's lace in the text: Literacy as a technology of self-formation. In: WILLIAM F. Pinar (Ed.) **Contemporary curriculum discourses: twenty years of JCT** (398-411). New York: Peter Lang, 1999. p. 398-411.
- HONÓRIO FILHO, Wolney. Velhas histórias coladas à pele: a importância das histórias de vida na formação do professor. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 189 -197, 2011.
- LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Coordenação e revisão técnica geral Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LASCH, Christopher. **A cultura do narcisismo**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1983.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-372, mai/ago, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000200007&script=sci_arttext&tIng=pt Acessado em: 10 set. 2019.
- MACEDO, Elisabeth; MENEZES, Isabel. (Org.) **Currículo, Política e Cultura. Conversas entre Brasil e Portugal**. Curitiba: Editora CRV, 2019.
- NÓVOA. Antônio. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.) **História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio grandense**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 7-12.
- RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Revista Bagoas**, Natal, UFRN, n. 5, p. 17-44, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309/1742> Acessado em: 15 set. 2019.
- ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; PEREIRA, Talita Vidal. Trabalho Colaborativo: conflito e dialogicidade. In: MACEDO, Elisabeth; MENEZES, Isabel. (Org.) **Currículo, Política e Cultura. Conversas entre Brasil e Portugal**. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 95-109.
- PEREIRA, Marta Regina Alves. **Nas malhas da diferença: nuances de gênero na educação de crianças**. Uberlândia: EDUFU, 2005.
- PINAR, William F. The method of *currere* (1975). In: PINAR, William F. (Ed.) **Autobiography, Politics and Sexuality**. New York: Peter Lang, 2011. p.19-27.
- _____. **O que é a teoria do currículo?** Porto: Porto Editora. 2007.

_____. et al. **Understanding curriculum**. New York: Peter Lang, 1995.

PINAR, William F. and GRUMET, Madeleine R. **Toward a poor curriculum**. Dubuque, IA: Kendall/Hunt. 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Recebido em: 29.09.2019

Aprovado em: 26.03.2020

Hiller Soares Santana é Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente do quadro efetivo da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro e atualmente Diretor da Escola Especial Municipal Francisco de Castro. E-mail: hiller.lyn@gmail.com

O DISCURSO POLÍTICO DO AUTORRETRATO EM ORIANA DUARTE

■ ANA CAROLINA MAGALHÃES SALVI

<https://orcid.org/0000-0002-5722-2216>

Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

Este texto propõe analisar um discurso político presente no trabalho de Oriana Duarte partindo da compreensão de seu corpo como híbrido ao transmutar-se constantemente em identidades instáveis e desterritorializadas, configurando uma identidade ciborgue que contraria as elaborações tradicionais e normativas do que é um corpo feminino na arte e na sociedade. Para tanto, toma-se como referência Butler (2000; 2003) e a ideia de gênero como categoria socialmente construída e, portanto, portadora de certas expectativas de performatividade em sociedade. Destarte, constrói-se uma diretriz que promove diálogo entre escrita de si como prática de liberdade diante das estruturas de poder e o autorretrato. A partir de entrevista com a artista e mergulho em sua poética, adotando como eixo de análise o autorretrato fotográfico *A Selvagem Sabedoria*, foi desenhada uma cartografia que identifica os contornos das estruturas sociais envolvidas na problemática da pesquisa e que percorre a subjetividade e corpo desejante da artista. Assim, esse corpo desobediente a regras expressa um fazer político na prática de artistas mulheres, que ocuparam tradicionalmente na História da Arte eurocêntrica hegemônica uma posição de objeto de desejo atrelado ao olhar masculino.

Palavras-chave: Gênero. Arte contemporânea. Corpo. Autorretrato. Oriana Duarte.

ABSTRACT

THE POLITICAL DISCOURSE OF THE SELF-PORTRAIT IN ORIANA DUARTE

This paper aims to analyse a political discourse in the production of Oriana Duarte, engendering from the understanding of her body as hybrid as it transmutes itself constantly into unstable and unterritorialized identities, constituting a cyborg identity that trespasses the traditional normative fabrications of what a female body should be in art and society. Therefore, Butler (2000; 2003) is taken

as a reference based on the notion of gender as a category socially manufactured and, thus, bearer of certain expectations of social performativity. From this standpoint, a guideline that furthers dialogue between the self writing and practice of freedom before power structures and the making of self-portrait. Having interview as main source, and adopting as analytical axis the photographic self-portrait *A Selvagem Sabedoria*, a cartography that identifies the contours of the social structures involved in the problematics of this paper was drawn, traveling through the subjectivity of the artist's yearning body. Thus, this body defiant of rules expresses a political doing in the practice of female artists, who have traditionally occupied a position of object of desire attached to a male gaze in the Eurocentric and hegemonic Art History.

Keywords: Gender. Contemporary art. Body. Self-Portrait. Oriana Duarte.

RESUMEN **EL DISCURSO POLÍTICO DEL AUTORRETRATO EN ORIANA DUARTE**

Lo texto propone analizar un discurso político presente en el trabajo de Oriana Duarte a partir de la comprensión de su cuerpo como un híbrido al transmutarse constantemente en identidades inestables y desterritorializadas, configurando una identidad cyborg que contradice las elaboraciones tradicionales y normativas de lo que es un cuerpo femenino en arte y sociedad. Para eso, Butler (2000; 2003) se toma como referencia y la idea del género como una categoría socialmente construida y, por lo tanto, portadora de ciertas expectativas de performatividad en la sociedad. Por lo tanto, se construye una directriz que promueve el diálogo entre escribir uno mismo como una práctica de libertad frente a las estructuras de poder y el autorretrato. A partir de una entrevista con la artista y de sumergirse en su poética, adoptando el autorretrato fotográfico *A Selvagem Sabedoria* como eje de análisis, se dibujó una cartografía que identifica los contornos de las estructuras sociales involucradas en el problema de investigación y que atraviesa la subjetividad y el cuerpo deseoso de artista. Por lo tanto, este cuerpo desobediente a las reglas expresa una práctica política en la práctica de las artistas femeninas, que tradicionalmente ocuparon en la hegemónica Historia del Arte Eurocéntrico una posición de objeto de deseo vinculada a la mirada masculina.

Palabras clave: Género. Arte Contemporáneo. Cuerpo. Autorretrato Oriana Duarte.

Introdução

A narrativa da História da Arte carrega consigo uma tradição eurocêntrica e portadora de olhar verticalizado naquilo que concerne os papéis a serem desempenhados pela/os sujeita/os. Enquanto ao feminino era perpetuado o posto de objeto de contemplação, a figura masculina fruía do posto de sujeito artista, fomentando uma forte tradição do corpo nu feminino como comodidade cultural na arte, na qualidade de objeto de desejo masculino e negadas a possibilidade criativa. Assim, perpetuou-se a crença desse corpo passivo e limitado ao papel de musa-objeto, restrito a essa condição de subjugação fortalecida no sistema patriarcal. Essa lógica perdurou por séculos de forma institucionalizada, sendo as mulheres inclusive impedidas de acessarem o ensino formal e as academias de belas artes até o fim do século XIX, onde a vida artística acontecia e era legitimada, ostentando a segregação e polaridade dos gêneros tão presente nesse esquema de sociedade patriarcal (ZACCARA, 2017).

Operante numa orientação da divisão social dos espaços, a figura feminina foi designada ao lar, distante da vida pública, o que acabava por também limitar as experiências, contrastando com a amplitude de experiências disponíveis aos sujeitos em livre circulação nos espaços públicos. Essa situação limitou também os motivos artísticos a serem explorados por essas sujeitas, cujos temas recaíam na vida cotidiana do lar e, em muitos casos, a si mesmas, tornando o autorretrato um motivo bastante comum entre artistas mulheres. No entanto, seja ironicamente ou poeticamente, o autorretrato passou a ser utilizado também como forma de fazer-se visível, de tornar pública e existente suas erudições, e com isso diversas artistas incorporaram o ofício da pintura, e outras atividades intelectuais, nas obras (BOTTI, 2005).

Convém destacar que essa lógica de arte fez parte de uma tradição que entrou em conflito em meados do século XX, em que a crise econômica europeia do pós-guerra ocasionou o transporte do centro cultural para os Estados Unidos, na época em plena ascensão econômica e expansão do sistema capitalista, o que trouxe consigo a reprodutibilidade em massa, consumo sem reflexão, exploração do trabalho em larga escala e expansão da arte como mercadoria. Como resposta a essa condição mercadológica, artistas movimentaram-se numa busca por dispositivos não comercializáveis, causando ruptura nas plataformas de expressão artística e quebrando o duopólio da pintura e escultura (ARCHER, 2001). A partir de então, a lógica da história da arte, enquanto movimento sucessivo, perdeu o sentido, e os campos expressivos tornaram-se diversificados e simultâneos.

Conseqüentemente, este se apresenta o momento em que o corpo transmuta de objeto de narrativa externa para suporte expressivo, dando espaço ao crescimento da performance que tanto explorou e aprofundou esta temática. As possibilidades narrativas emergentes junto a esse giro expressivo aproximaram política e arte, e grupos antes marginalizados nessa organização puderam fazer ecoar vozes. As mulheres que tradicionalmente haviam sido negadas a possibilidade criativa e permitidas quase unicamente como objeto de desejo masculino, com corpos narrados por um olhar externo, transformaram o pessoal em político, buscaram a emancipação e levantaram denúncia das opressões, trazendo a luta por igualdade para o campo da arte.

Neste período destacaram-se as inquietações de teóricas feministas como Linda Nochlin acerca do silêncio referente à participação de artistas mulheres no destaque dos acontecimentos históricos, promovendo a escavação arqueológica pela história à procu-

ra delas. Foi a partir dos estudos inaugurais desse período que a desigualdade de oportunidades das sujeitas femininas na produção artística foi levantada como justificativa desse silêncio, abrindo discussão para várias outras problematizações concernindo as identidades e grupos marginalizados nessa esfera. Houve, então, uma reformulação geral do papel que as mulheres haviam ocupado e poderiam ocupar na arte.

Esse momento revela artistas como Cindy Sherman¹ e provocação diante dos estereótipos de feminilidade no cinema, Judy Chicago e a obra *Dinner Party*² (1975-1979) em que dispõe um banquete repleto de personagens históricas femininas, ou mesmo Nan Goldin e a denúncia da violência doméstica sofrida em um autorretrato fotográfico em 1984³, e Ana Mendieta e as ações performáticas de denúncia de violências de gênero em *Rape Scene* (1973)⁴. Arte se expande enquanto campo de contestação e insubordinação ao sistema, ela torna visível as lutas que antes haviam sido silenciadas nos lares, nos espaços invisíveis da sociedade.

Esse breve panorama introdutório pretende situar o plano no qual o artigo se encontra. Assim, é justo dentro desse contexto pós-moderno de multiplicidade e simultaneidade que Oriana Duarte inicia sua jornada artística. Nascida na Paraíba em 1966, Oriana traçou um percurso acadêmico e artístico centrado no corpo e suas possibilidades transgressoras, híbridas, e definidas por si mesma como pertencente a uma “zona de fronteiras”, a fronteira aqui podendo ser encarada como um não-lugar, uma

zona de possibilidades onde não há fixidez em espaços pré-estabelecidos. Esse não-lugar se apresenta como atitude constante em seu trabalho, que repetidamente busca experiências espaciais híbridas e extracorpóreas através de performances em que transforma seu corpo, seja em corpo-cidade, como em *Playground* (1995), onde instalações refletiam a forma com a qual se relacionava com a cidade do Recife, seja na experiência de tornar-se edifício em *Dos Heteróclitos* (2000-2002) ou tornar-se barco em *Plus Ultra* (2006-2011). Inaugurando a série de trabalhos com o corpo surge *A Selvagem Sabedoria* (2004), autorretrato com cobripó que faz alusão direta à *Le violon d'Ingres* (1924) de Man Ray. Através de um palimpsesto, um hábito antigo que consistia em raspar as escrituras anteriores do pergaminho para dar espaço a novas, a artista raspa as significações anteriores de um corpo feminino passivo e objetificado colocando-se como sujeita (cri)ativa.

À vista disto, busco desenhar uma narrativa que discuta formas subjetivadoras, e, portanto, insurgentes de um fazer artístico feminino, entendendo *A Selvagem Sabedoria* como parte dos desmanchamentos de mundo propostos por uma cartografia traçada junto à ação micropolítica de uma subjetividade desterritorializada. Para tanto, trago como suporte o corpo híbrido e a identidade ciborgue de Donna Haraway (2009), somada à perspectiva de Michel Foucault (1979) sobre a importância da emancipação da subjetividade e da transformação do cotidiano como insurgência diante dos sistemas de poder, associadas a uma prática de liberdade contida na escrita de si – neste trabalho tratada pelo autorretrato – especialmente quando associada à narrativa de identidades políticas tradicionalmente silenciadas, como defendido por Margareth Rago (2013).

Em concordância com Donna Haraway em seu artigo *Saberes localizados* (1995), penso que a produção de conhecimento sobre mulhe-

1 Fonte: https://www.moma.org/learn/moma_learning/cindy-sherman-untitled-film-stills-1977-80/

2 Fonte: https://www.brooklynmuseum.org/exhibitions/dinner_party

3 Fonte: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/goldin-nan-one-month-after-being-battered-p78045>

4 Para maiores informações ver: GARCIA, C. SCHUCK, E. O feminismo de Ana Mendieta no campo das artes visuais. Seminário internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais eletrônicos). Florianópolis, 2017.

res por mulheres, ou qualquer outra forma de conhecimento horizontal e não hegemônico, é uma forma de resistência diante da herança de silenciamento que rodeia nossa história, uma possibilidade de desconstrução dessa lógica e transformação na construção de saberes. A cartografia, como proposta de metodologia de pesquisa, planeia a construção da subjetividade, e o acompanhar de processos que posicionam a/o sujeita/o narrada/o ativamente na composição. Tecem-se os cruzamentos entre a pesquisa (auto)biográfica e cartografia na subjetivação e proposição de um fazer político, em trazer à tona a experiência de sujeito que compõe e reflete os processos sócio históricos, estabelecendo um “diálogo entre o individual e o sociocultural” (ABRAHÃO, 2003, p. 81), entre as micropolíticas e macropolíticas.

É importante situar também que apesar de ser um campo em expansão, há escassez na produção de conhecimento que discuta o autorretrato como prática potencialmente transformadora através da análise de uma obra central, principalmente na língua portuguesa, visto que as principais leituras do tema que trago dizem respeito ou à prática do autorretrato sem relação direta a questões de gênero (GATTI, 2009) ou toma como foco uma análise amplificada acerca da frequência deste motivo entre artistas mulheres na contemporaneidade (BOTTI, 2005). Trago, então, o encontro de diversos campos do saber na intenção de construir uma pesquisa que discuta criticamente o fazer arte.

Para tal, foi escolhida a cartografia (BARROS e PASSOS, 2014) como metodologia de construção da pesquisa devido ao caráter não-descritivo e móvel no desenvolvimento dos procedimentos e suportes teóricos. Há também o aspecto sentimental dessa cartografia, que se faz no destaque dos processos de desejo e subjetivação da artista, nosso foco de investigação, investindo no destaque do corpo vibrá-

til muito além dos planos estritamente visíveis (ROLNIK, 2016). Em uma pesquisa cartográfica não há resultados a serem apresentados, mas realidades a serem construídas, devires possíveis.

A pesquisa mostra a potência que carregam corpos instáveis e híbridos, que se desfazem das máscaras obsoletas de um formato de identidade, e que por sua instabilidade desestruturam as regras anteriores de obediência e controle dos corpos baseada na binaridade. Também destacamos a importância que um fazer artístico autobiográfico pode ter nesse contexto, e que é possível com uma imagem raspar significações anteriores ultrapassadas e emancipar-se nesse processo auto-narrativo, em produção de verdade autogovernada.

Metodologia

A pesquisa desenhou-se como uma cartografia, que segundo Suely Rolnik (2016) “acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos videntes tornam-se obsoletos”, ou seja, trata-se de acompanhar subjetividades que oferecem possibilidades de novas verdades de sujeita/o, e conseqüentemente de mundo. Esse plano de análise e metodologia de construção de narrativa provoca os atritos entre o olho visível – os marcadores sociais fixos – e o corpo vibrátil – as transformações do desejo e subjetividade. Construir uma cartografia significa não apenas descrever uma situação, mas produzir significados outros, como descrito no trecho: “não há neutralidade do conhecimento, pois toda pesquisa intervém sobre a realidade mais do que apenas a representa ou constata um discurso cioso das evidências” (BARROS e PASSOS, 2015, p.20).

O percurso metodológico contou com dois momentos principais: a revisão bibliográfica pertinente à problemática da pesquisa – a mulher artista e os dispositivos de poder que lhe atravessam – e o desenho da cartografia a partir de entrevista com a artista. Primeiramente foram identificadas as estruturas do olho visível que aprisionam as possibilidades de ser-no-mundo das mulheres, percorrendo a categoria mulher como construção histórica e social, como parte de uma rede de ações de poder atreladas à noção binária e normativa de gênero e sexualidades, acompanhando as formas de atuação das estruturas de poder na disciplina-ção dessas sujeitas. Esse momento é caracterizado como o desenho do mapa das estruturas visíveis, compreendido por Suely Rolnik (2016) como o movimento do olho visível, daquilo que é aparente e pretende ser estático, é também o campo da macropolítica, em que as intensidades da subjetividade dos indivíduos pouco são levadas em consideração.

O segundo movimento da cartografia tratou de apresentar Oriana, compreendendo que na arte a relação artista-objeto-espectador contém e reflete as relações sociais que cada um desempenha, ação que por si só já desloca os significados e lugares que ocupam. Apresentar o desejo como força-motriz no trabalho de Oriana Duarte significa acompanhar as linhas que percorrem o seu processo criativo, significa colocar em primeiro plano os desejos que fervem e transmudam-se em performance, texto ou matéria. Esse momento mergulha em escritos da própria artista sobre seu trabalho, em escritos de terceiros sobre o mesmo e investiga, através de entrevistas diretas entre pesquisadora e artista, tudo que rodeia seu fazer.

A entrevista numa cartografia incorpora sua máxima, pois configura espaço aberto para que os efeitos de interação entre pesquisadora, sujeita narrada e suporte teórico escapem às variáveis, em justaposições ativadas a partir

do lugar de cada uma. Os percursos teórico-metodológicos foram fruto dos encontros afetivos na conversa direta com Oriana, e foi através das inquietações da minha caminhada que pude captar o corpo vibrátil para além da obra.

Após o levantamento bibliográfico, foram realizadas duas entrevistas com Oriana Duarte. A primeira delas buscou entender seu processo criativo, trabalho artístico e experiência de vida. A segunda entrevista visou aprofundar as questões do corpo como forma de arte e em específico abordar a obra central *A Selvagem Sabedoria* e investigar se, para a artista, há um discurso político nela e qual, de forma a responder os objetivos da pesquisa.

A partir de então, surgiu a identidade híbrida e vivência ciborgue, conceitos próprios da pós-modernidade, segundo Donna Haraway (2009), e a potência que carrega consigo essa identidade fluida e desterritorializada no desmanchamento de estruturas obsoletas. A análise se debruçou então, em discutir um fazer artístico fluido e cujo dispositivo principal é o corpo, para pensar a escrita de si e a emancipação desse criar-se ao narrar-se, especialmente se pensado na narrativa autobiográfica de mulheres, adotando como ponto central as elaborações de Margareth Rago a partir do cuidado de si elaborado por Michel Foucault.

As palavras, a coisa em si e os devires

A instituição artística, assim como outras instituições sociais, apresenta um recorte onde dinâmicas de interação social se refletem e se constituem. Deste modo, observo como a arte contém e reproduz uma série de ações hierarquizadas e opressoras, como bem encontradas no sistema patriarcal e eurocêntrico em que o contexto da Arte se formou, e que reverbera em regiões outras a ele associadas. A costura dessa pesquisa parte de alguns pensamentos

de autoras e autores apresentada/os acima, como Judith Butler, Michel Foucault, Donna Haraway, Margareth Rago, Guacira Lopes Louro, Danielle Kergoat e Linda Nochlin. A interação entre as formas de pensar dessa/es autora/es, junto a tanta/os outra/os, germinou na produção de conhecimento que busco apresentar nesse trabalho.

Inicialmente, para discutir uma problemática que envolva a sujeita mulher – bem como qualquer reconhecimento de identidade – é necessário adotar uma perspectiva que discuta essa identidade e em que plano ela se encontra. A perspectiva adotada nesse trabalho parte de uma compreensão de um feminismo pós-moderno que pensa o sexo/gênero como uma categoria socialmente construída e às quais uma miríade de expectativas e regras são associadas, o que pretende desfazer qualquer concepção naturalista de identidade (BITTENCOURT, 2015). Portanto, deslocar a identidade de uma inevitabilidade pré-discursiva atrelada à configuração biológica dos indivíduos permite trazer esse discurso ao campo político e social e discutir criticamente as redes de poder que se apoiam nessa lógica para sustentar sistemas de dominação.

Nesse sentido, Judith Butler (2003) pensa a própria ideia de gênero, e a forma como cada um portou-se historicamente, como advindas de regulações próprias da cultura, mutáveis em tempo e espaço, contestando a verdade permanente de uma natureza biológica. Dentro desse esquema patriarcal vigente, a distribuição dos papéis associados ao binarismo dividiu em dois polos opostos a figura feminina e masculina, instituindo à primeira a função do cuidado – seja do lar ou da família – e ao segundo a produtividade física e intelectual. Essa divisão das funções também se fez presente na divisão social dos espaços, bem como do trabalho, reforçando o ‘pertencimento’ das mulheres ao lar e dos homens à vida pública, aumentando o caráter silencioso dessa parti-

cipação feminina na construção da história e da sociedade (KERGOAT, 2003).

Entendo, então, que essa divisão – e desigualdade – entre os gêneros associa-se a redes de poder bem estruturadas na sociedade e cuja sustentação necessita que esses papéis se mantenham estáveis e sob controle, confluindo com a ideia do exercício de poder como forma de disciplinar os sujeitos, segundo Michel Foucault (1999), e como esse poder atua sobretudo na regulamentação dos corpos e das identidades. A nomeação das categorias de sexo/gênero e a elaboração de regras de conduta – e possibilidade performativa – fazem parte de produções de saber e poder, pois nomear significa também delimitar, manter fixas as definições da identidade. Tanto Judith Butler (2003) e Susan Bordo (1997) como Michel Foucault (1979) compreendem o corpo como local onde essas regras foram amplamente instituídas, e que essa atuação do poder participou também da própria constituição de sujeito, elaborando que uma perspectiva identitária limitada fabricada pelos sistemas de dominação restringe o processo de subjetivação, e conseqüentemente de emancipação. A subjetivação é, tanto para Foucault (1979) como para Suely Rolnik (2016), uma das principais fontes de insurgência diante de uma estruturação que pretende minar o campo subjetivo e as identidades móveis ao taxar e categorizar os indivíduos de modo a facilitar o controle.

A escrita de si surge nesse cenário como uma prática de liberdade e subjetivação, e que numa narrativa de grupos não hegemônicos e identidades dominadas nessa configuração, adota um senso político ainda mais importante (RAGO, 2013). O próprio corpo como narrativa central surge no trabalho de Oriana a partir do encontro com a escrita de si, que provoca quebra de barreira e resistência no dizer-se:

O trabalho com a escrita de si me levou a perder o preconceito e, mais do que preconceito,

eu era muito reativa com o dizer-se, o lançar-se à própria história e às próprias aflições e instigações. Mas, a gente está viva, tá entendendo? Então, vamos olhar um pouco para essa vida, e o que essa vida nos proporciona. Então, eu pedi a vergonha de assumir que a vida é a mola dessas proposições todas. (DUARTE, 2019)⁵

A narrativa autobiográfica propõe uma prática de extensiva reflexão sobre si e sobre os campos ao redor, ela promove uma postura ativa em que os processos de formação de sujeito perpassam ponderação e desligam do alienamento fabricado pelo sistema.

O autorretrato assume nesse trabalho a função da escrita de si, pensando como narrar o próprio corpo permite desmanchar perspectivas tradicionais sobre o corpo de indivíduos, especialmente o feminino, e cortar as amarras da disciplina. Pondero sobre o corpo feminino, especificamente na arte, dada a dialética de um potencial criativo desencorajado e deslegitimado, em contraste à valorização e exaltação do corpo objeto de desejo. Nesse quesito, um corpo feminino emancipado, ativo e desejante contraria todas as expectativas que a instituição artística colocou em cima da passividade e borra os limites da disciplina do corpo. Assim, Oriana bem comenta: “o corpo é um lugar de complexidade, e trabalhar com ele é você realmente estar se lançando a um universo que não sabe qual é”⁶.

A partir dessa união de pensamentos, elaboro como o corpo de Oriana Duarte se torna híbrido por se modificar fisicamente e afetivamente de maneira constante, transformando-se em si mesmo e além de si mesmo numa mistura ciborgue e fronteira, e promove um discurso político diante dos dispositivos de poder. Penso o corpo híbrido como parte de uma identidade ciborgue, de misturas de corpo, máquina, objeto, em diluições pós-humanas. A existência ciborgue é, para Donna Hara-

way (2009) “criaturas que são simultaneamente animal e máquina, que habitam mundos que são, de forma ambígua, tanto naturais como fabricados” (p. 36). A máquina pode ser entendida como qualquer ferramenta e dispositivo construído, qualquer tecnologia de extensão do próprio corpo – da carne, da pele, da mente.

Nesse sentido, o corpo híbrido está sempre se transmutando, de corpoambiente a corpoe-difício, corpoanimal, corpoescuta em movimentos que extrapolam a limitação de mecanismos biológicos restritivos de possibilidades identitárias e corpóreas. Na verdade da artista não existem limites para a experiência no mundo, as identidades estão imersas em tantos campos quanto possível numa existência ciborgue. Ser ciborgue não é ser desumana/o, mas sujeita/o além de si.

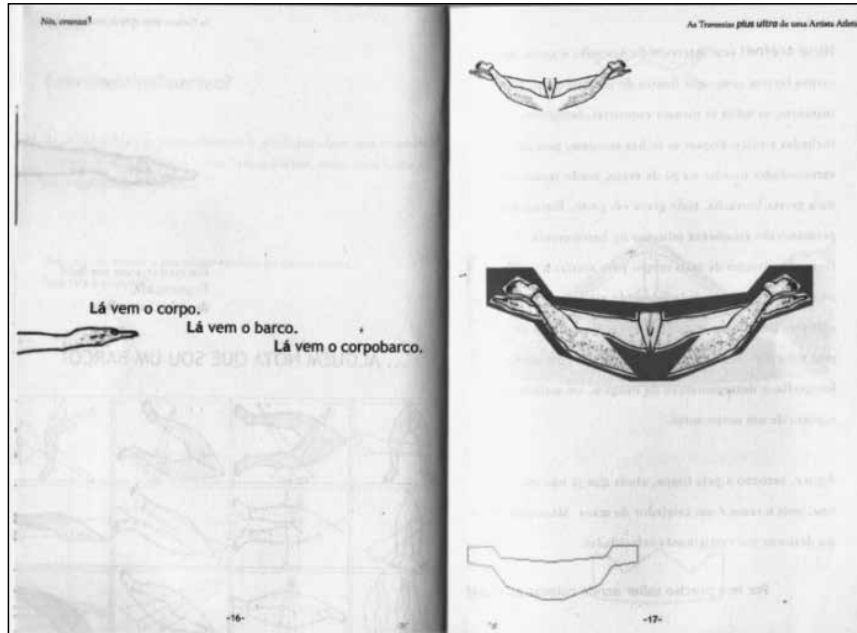
Nesse quesito, Donna Haraway (2009) coloca as identidades pós-modernas na superação das limitações da condição humana, cujas metamorfoses produzem uma identidade política não afiliada a categorias pré-definidas, sem territórios originários, sem um organismo determinante. Vejo aqui congruências com a perspectiva de Oriana Duarte pelas tecnologias de extensão da própria existência. Através das máquinas de musculação modifica a estrutura muscular pré-determinada, torna-se mais forte em ordem de conectar-se ao remo e tornar-se corpobarco: “alguém nota que sou um barco?” (DUARTE, 2013, p. 15) (Figura 1). O corpo torna-se para ela uma possibilidade de ultrapassar limites, como no trecho “meu corpo de superação, afora os elementos acoplados à sua forma, bem consegue ir mais além” (DUARTE, 2013, p.46). O corpo, para Oriana Duarte, não é um local de significados, mas um campo de possibilidade e experiência, constantemente disposto a promover transformações, ‘uma aventura’ (sic).⁷

5 Oriana Duarte em entrevista

6 Oriana Duarte em entrevista

7 Oriana Duarte em entrevista

Figura 1 - corpobarco



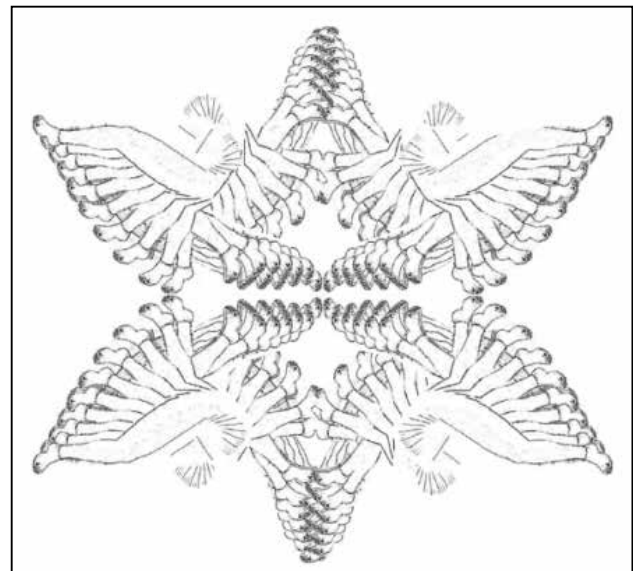
Fonte: *As travessias de Plus Ultra livro 1*, 2013

A exemplo, a performance-dissertação *Dos Heteróclitos* (2002) apresenta o período em que habitou o Edifício Copan na cidade de São Paulo, estabelecendo um contato entre corpo e espaço urbano, imersão de si num monumento, tornar-se parte deste. Observo nesse trabalho essa identidade pós-humana e pós-moderna, numa fuga da norma padrão sobre os corpos.

Em trabalhos tanto anteriores como posteriores, essa metamorfose costura constantemente seu fazer artístico, contestando as configurações predeterminadas do próprio corpo, como em *A coisa em si* (1997) em que coleta pedras de um local e ingere em forma de sopa em outro, digerindo e deslocando territórios, transmutando a rocha em fluido. Ou mesmo a transformação do corpo passivo em corpo ativo, como em *Experimentos de Voos Artísticos (E.V.A)* (2005) em que altera a estrutura muscular através dos aparelhos de musculação com a finalidade de realizar esportes radicais. A mutação desse corpo ainda corrompe a dualidade construída da figura feminina tanto da fragilidade e pureza como do pecado e desejo, ela não se apresenta como nem um nem outro, mas cria

uma terceira, quarta e quantas possíveis representações. Não se trata de corresponder a uma identidade pré-programada, mas a se constituir na criação de outras formas identitárias, inclusive sem forma alguma (Figura 2).

Figura 2 – sem título



Fonte: *Plus Ultra: o corpo no limite da comunicação*, 2012

A ideia mesmo de heteróclito que Oriana Duarte apresenta em *Dos Heteróclitos* (2002) prevê uma existência instável e mutável, pois, o heteróclito, segundo Michel Foucault (1999),

representa a impossibilidade de nomeação, promove a inquietação na linguagem ao desarrumar a estabilidade de definições.

O corpo entra nessa discussão como um lugar do discurso, onde as práticas de poder e obediência projetam paradigmas e atuam, e um dos principais mecanismos de controle do corpo surge na sociedade patriarcal mediante nomeação da sexualidade sob uma ótica heteronormativa e disciplinar, através de um discurso que delinea a prática sexual saudável como aquela restrita aos moldes conjugais heterossexuais e a prática dissidente como qualquer outra (FOUCAULT, 1999). Nesse jogo de poderes as regras de performatividade dos corpos recaem de forma mais rígida e disciplinar sobre o corpo feminino – bem como corpos que se aproximem a esse contingente – configurando uma estratégia altamente durável de controle e subordinação (BORDO, 1997). Então, se em uma sociedade regida pelo sistema patriarcal, onde as possibilidades performativas e existenciais da/os sujeita/os são atreladas a concepções binárias de sexo/gênero que polarizam e hierarquizam a/os individua/os, categorias bem nomeadas e fixadas conferem segurança ao sistema (BUTLER, 2003).

Essa formulação pretende elaborar como um corpo feminino não assujeitado aos moldes normativos, que deseja para além da utilidade econômica e monitorada oferece uma possibilidade subversiva perante esse sistema de dominação. Esses moldes podem também ser entendidos como máscaras produzidas por uma realidade social e territórios fixos aos quais a/os sujeita/os de desejo podem grudar ou gorar, provocando atrito ou correspondência entre as expectativas do olho visível – macropolítica – e a fluidez do desejo – micropolítica (ROLNIK, 2016). O que se entende por olho visível e plano macropolítico, na perspectiva de Suely Rolnik (2016), são os territórios visíveis, as máscaras-molde associadas aos papéis

sociais que indivíduos devem supostamente grudar – identificar-se. Em uma perspectiva estática não há deslocamento de desejo e conseqüentemente não há deslocamento de máscaras, uma vez grudada não mais poderia desgrudar. Em contrapartida, a subjetivação e os desdobramentos do processo de emancipar-se dos territórios engloba um outro plano, o da micropolítica, que penetra todas as camadas estruturais e leva em consideração os desejos e seus deslocamentos, as possibilidades múltiplas de transformação e instabilidade (ROLNIK, 2016).

A subjetivação como processo de devires flexíveis e desterritorializados soma nesse trabalho à noção da escrita de si e cuidado de si como uma forma de subjetivação, como bem defendido por Margareth Rago em consonância com Michel Foucault, entendendo que a/o sujeita/o se constitui ao passo que rememora e une peças de vivência na construção de novas formas de ser, que a/o indivíduo cria e denuncia sua verdade, negando a narrativa vertical e distanciada de outrem e construindo uma própria (RAGO, 2013).

Diante desse cenário, o autorretrato e escrita de si se fazem como discurso político por figurar uma prática de liberdade, por atuar na criação da subjetividade, promoção de autonomia e fazer crítico que promove ruptura nos territórios e na estrutura patriarcal. Essa escrita de si permite a criação de sujeitas autônomas e autogovernadas, distantes dos olhares e expectativas alheias, ela abre espaço para a dissolução de mundos e formação de novas identidades e novos significados “capazes de escapar às tecnologias do dispositivo biopolítico de controle individual e coletivo” (ROLNIK, 2016, p. 43). Se, segundo Emma Goldman “a melhor muralha da autoridade é a homogeneidade” (2007:1940, p.36), subjetividades múltiplas e fluidas tornam-se um perigo necessário para desarrumar estruturas de poder. Nesse sen-

tido, a escrita de si, bem como o cuidado de si promovem a construção de uma ética própria, ética esta que desemboca em caminhos de liberdade, visto que desloca a sujeição da confissão de si a um Outro – como nas práticas cristãs – e a direciona inteiramente para si (FOUCAULT apud DUARTE, 2012).

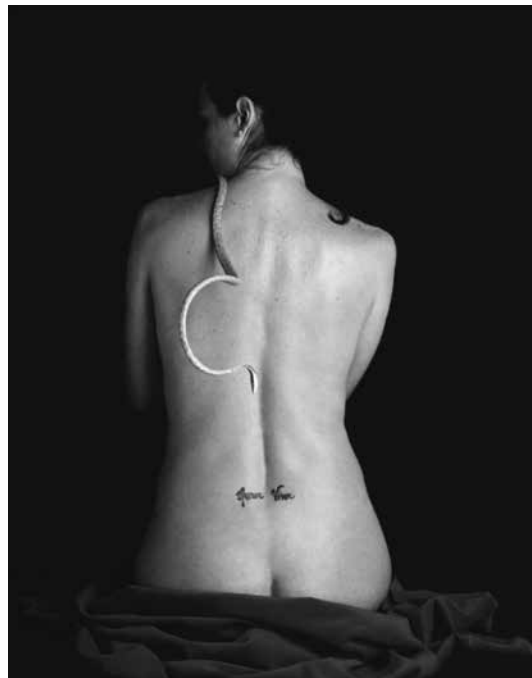
O autorretrato em questão, *Selvagem Sabedoria* (2004) (Figura 3), inaugura a série de pesquisas com próprio corpo, via investigações de seus limites e como extrapolá-los. A obra surge pelo retorno a si, mergulho nas angústias, sofrimentos e no desejo de inflamar de vida o corpo diante da morte, animalizar-se no enfrentamento de medos da condição mortal. Oriana comenta:

Nesses anos que antecedem minha tensão com o corpo, vivi um luto muito dramático, que foi a perda da minha mãe, muito jovem, vivi o acompanhar do corpo que vai perdendo a vida, numa situação realmente limite, e é algo que é muito chocante. De fato, eu precisava ativar o corpo para poder viver a morte. Por exemplo, a *Selvagem Sabedoria* mesmo, a experiência de você estar lidando com uma cobra, viver trancada uma semana com a cobra só sentindo medo, sem conseguir fazer nada com essa cobra a não ser sentir medo. E tem uma imagem o tempo inteiro na sua cabeça, que é uma imagem que suscitava uma imagem da arte, um palimpsesto da arte. [...]. Como se só a arte pudesse estar ali convivendo com o medo (DUARTE, 2019)⁸.

A cobra representa a sabedoria e a primeira pecadora do mundo – Lilith. Nesse processo a artista apresenta-se nua de costas com uma cobra-cipó enrolada no pescoço, promovendo uma crítica à História da Arte tradicional que tanto erotizou o corpo feminino ao reescrever a obra *Le Violon d'Ingres* (1924) de Man Ray. Oriana realiza um palimpsesto que reescreve as significações anteriores do corpo feminino passivo transformando-o em corpo ativo, pulsante de desejo e emancipado. Ela levanta

símbolos e contextos de uma outra época para criticar um fazer opressor e regulador sobre corpos, constrói novos significados apresentando-se de forma crítica e deserrotizada.

Figura 3 – A Selvagem Sabedoria



Fonte: Coleção particular

Esse palimpsesto atua como uma análise crítica de uma obra-texto anterior, como a exercer o papel de ‘imagem crítica’ tida por Didi-Huberman como:

Uma imagem que critica a imagem – capaz portanto de um efeito, de uma eficácia teóricos -, e por isso uma imagem que critica nossas maneiras de vê-la, na medida em que ao nos olhar, ela nos obriga a olhá-la verdadeiramente. E nos obriga a escrever esse olhar, não para ‘transcrevê-lo’ mas para constituí-lo” (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 172).

O jogo de olhares sobre as obras não atende à simples transcrição do que contém a imagem, mas constrói significados sobre elas, pretende traçar contextos e discursos histórico-político-sociais sobre categorias e indivíduos, dialogando constantemente com também um fazer possivelmente transformador, no intuito de conceber caminhos outros às formas de olhar no campo da arte. Assim como Didi-Hu-

⁸ Oriana Duarte em entrevista

berman (2018) entende a imagem dialética em ambiguidade e deformações de sentidos, entendendo tanto o conjunto do trabalho de Oriana Duarte como *A Selvagem Sabedoria* nessa deformação instável e metamórfica da identidade e em constante desconstrução de significações anteriores sobre corpo de artista, corpo feminino, sobre domínio e escrita de si. Para Oriana Duarte, essa obra representa um fazer político por tratar-se de um escape à ordem, enquanto provoca incômodo, como é possível observar na passagem:

Uma fala que se posiciona no sistema, seja contra, seja a favor, seja escapando completamente... eu estou no escape, estou cortando, eu estou transversalizando esse sistema. Que é o que mais incomoda, que é o que eu mais gosto também, que é de incomodar, que é uma atitude política. (DUARTE, 2019)⁹.

O que propõe essa pesquisa é a apresentação de uma nova forma de entender o autorretrato, somando a ele a uma possibilidade de discurso político quando associado à prática de artistas mulheres por configurar uma forma de escrita de si constitutiva, que não se restringe à denuncia a verdade de sujeita/o mas também a constrói. Ser mulher e criar é por si só um ato político, e incorporar esse discurso produzindo nova visualidade sobre o corpo abre portas para novas construções de subjetividade, e, conseqüentemente, atuações micropolíticas insurgentes às instituições dominantes.

Considerações finais

Propus ao iniciar essa pesquisa investigar de que forma o autorretrato, quando associado à prática de artistas mulheres, poderia portar um discurso político. Tomando como objeto o autorretrato *Selvagem Sabedoria* de Oriana Duarte, me permiti mergulhar na poética

da artista, abrindo as portas para o encontro entre meu corpo vibrátil e o dela de modo a corroborar ou contrariar as hipóteses previamente elaboradas. Após o encontro, pude perceber que as implicações políticas da obra em questão iam muito além daquilo que havia suposto, o discurso político não surge apenas numa narrativa própria sobre o corpo, ele surge principalmente no desmanchar desse corpo e nas ondulações que grudam-e-desgrudam em outros campos para fora de si. A poética da artista se faz no deslocamento, no ir e vir de vivências temporárias e transformadoras. A arte emerge como um campo de possibilidades, um lugar em que tudo pode ser ou não e esse é o discurso político, é poder criticar sistemas, criar novas significações e promover realidades possíveis. Não há uma verdade estática a ser produzida, mas aqui elaboro a verdade de uma artista que faz arte de sua vida, que pensa sobre o corpo enquanto extrapola ele, se acopla a maquinários ou animais, ou mesmo a nada, cria alternativas para exploração do corpo de maneira horizontal, diagonal, interna ou externa, mas jamais vertical e hierárquica.

Diante de sistemas de dominação, tornar-se massa homogênea e reprodutora de discursos é uma forma de sustentá-lo, então, dedicar-se a subjetivação e desafixar territórios é um ato político de insubordinação. Oriana Duarte encontrou na arte um terreno fértil para ação e transformação, a prática artística se constrói enquanto prática de liberdade e produção de subjetividade mediante a elaboração de uma verdade própria..

A discussão apresentada pode se fazer em qualquer sujeita/o fluida/o, desterritorializada/o e, portanto, subversiva/o. Aqui, penso como a pós-modernidade desfaz um pensamento racional e categórico, obsoleto e opressor, que mediante longa tradição silenciou sujeita/os não hegemônica/os e marginalizou as identidades plurais como forma de perpetuar

⁹ Oriana Duarte em entrevista

sua dominação. Esse mundo de possibilidades que a pós-modernidade busca incorporar é o que permite que trabalhos como este sejam pensados e executados, criticados ou tomados como relevante. Por se tratar de uma pesquisa cujo ponto central é o deslocamento de significações e transgressão de limites, delimitar uma conclusão torna-se quase incongruente, porém, o que colho desse trabalho é mais uma forma de produzir subversões aos paradigmas, pensar em identidades políticas e como os desejos e subjetivações, as microatuações, podem somar em atitudes políticas de desconstrução.

O que foi possível aprender com essa pesquisa foi a potência que carregam corpos instáveis e híbridos, que se desfazem das máscaras obsoletas de um formato de identidade, e que por sua instabilidade desestruturam as regras anteriores de controle dos corpos baseada na normatividade sexual binária. Também resultou da análise a importância que um fazer artístico autobiográfico pode ter nesse contexto, e que é possível com uma imagem raspar significações anteriores também anacrônicas e emancipar-se nesse processo auto-narrativo, em produção de verdade própria. A conclusão última que apresento aqui é: sejamos toda/os ciborgues, sejamos toda/os instáveis e esquivo/os ante estratégias de dominação e disciplina.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena. Memórias, narrativas e pesquisa autobiográfica. In: **História da educação** (ASPHE). Pelotas: Editora da UFPel.v.14, n1, p. 79-95, 2003. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/30223/pdf> . Acessado em: 30/03/2020.

ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea**: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

In: PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓSSIA, Liliana da. (Org). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-32.

BOTTI, Mariana Meloni. **Espelho, Espelho meu?:** auto-retratos fotográficos de artistas brasileiras na contemporaneidade. 2005. 153 p. Dissertação. (Mestrado em) Multimeios, UNICAMP, Campinas, 2005.

BORDO, Susan. O corpo e a reprodução da feminidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R (orgs.). **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p. 19-42.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000. p. 110-127.

_____. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. 2ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2018.

DUARTE, Oriana. **Dos heteróclitos como categoria de ação**. São Paulo: Bienal, 2002.

_____. Usei meu corpo: das vísceras fiz sopa, dos membros fiz pontes. In: Associação Brasileira De Pesquisa E Pós-Graduação Em Artes Cênicas (Congresso), 5ª ed., 2008. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, ABRACE, 2008. p. 1-4

_____. Oriana Duarte. In: Cristiana Tejo (Org.). **Salto no Escuro**: curadoria de arte como experimento. Recife: Funcultura, 2011. p.66-81.

_____. **Plus Ultra**: o corpo no limite da comunicação. 2012. 317p. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____. **Nós, errantes**: as travessias plus ultra de uma Artista Atleta. Parte I. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013.

_____. O entre arte e filosofia: um pensar sobre es-

tilo de existência e vida de artista. In: Associação Nacional De Pesquisadores Em Artes Plasticas - Ecosistemas Artísticos (Simpósio), 23ª ed, 2014, Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte, ANPAP, 2014. p. 3409-3417.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. A escrita de si. In: FAUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. p. 129-160

_____. **História da sexualidade**. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.

_____. **As palavras e as coisas**. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

GARCIA, Carolina; SCHUCK, Elena. O feminismo de Ana Mendieta no campo das artes visuais. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero & Mundos De Mulheres. (Seminário), 11 & 13, 2017. Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, UFSC, 2017. p. 1-11.

GATTI, Fábio Luiz. Auto-retrato: A expressão fotográfica e o desenho simbólico. In: Associação Nacional De Pesquisadores Em Artes Plásticas, Transversalidades Nas Artes Visuais (Simpósio), 18ªed, 2009, Salvador. **Anais...** Salvador, EDUFBA,2009. p. 411-425

GOLDMAN, Emma. **O indivíduo, a sociedade e o estado**. São Paulo: Hedra, 2007.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva patriarcal. **Cadernos Pagu**. Campinas, v. 5, p. 07-41, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773> Acessado em: 20 agost. 2018.

HARAWAY, Donna; TADEU, Tomaz; KUNZRU, Hari. **Antropologia Ciborgue: As Vertigens do Pós-Humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

KERGOAT, Danielle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: TEIXEIRA, M. (org.). **Trabalho e Cidadania Ativa para Mulheres: desafios para as políticas públicas**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003. p. 55-65.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

NOCHLIN, Linda. Why Have There Been No Great Women Artists? In: NICHOLIN, Linda. (Ed.). **Women, Art and Power and Other Essays**. New York: Westview Press, 1988. P. 25-40.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

POLLOCK, Griselda. **Vision y diferencia: feminismo, feminilidad y historias del arte**. Buenos Aires: Fierdo, 2013.

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

ZACCARA, Madalena. **De sinhá prendada a artista visual: os caminhos da mulher artista em Pernambuco**. Recife: Ed. do organizador. 2017

Recebido em: 15.10.2019

Revisado em: 26.03.2020

Aprovado em: 30.03.2020

Ana Carolina Magalhães Salvi é mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: anacsalvii@gmail.com

(DES)EPISTEMOLOGIZAR A CLÍNICA: O RECONHECIMENTO DE UMA CIÊNCIA GUIADA PELO PENSAMENTO CISGÊNERO

■ SOFIA FAVERO

<https://orcid.org/0000-0001-5179-1154>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

Este artigo busca refletir acerca da despatologização das identidades trans e travestis, considerando que tais mobilizações têm sido direcionadas a pensar o indivíduo que vai à clínica, mas não as epistemologias que sustentam a psicologia. Por essa via, resgata a parcialidade feminista para apostar nas autobiografias trans como modos de produção de agenciamento. Pretende, portanto, guiar a clínica em direção a éticas outras, capazes de questionar o pensamento nosológico atravessado pela cisgeneridade na condução de uma terapêutica pajubariana.

Palavras-chave: Clínica. Autobiografia. Travestis. Epistemologia.

ABSTRACT

(UN)EPISTEMOLOGIZE THE CLINIC: THE RECOGNITION OF A SCIENCE GUIDED BY CISGENDER THOUGHT

This article seeks to reflect on the depathologization of transvestites and “travestis” identities, considering that such mobilizations have been directed to think the individual who goes to the clinic, but not the epistemologies that underpin psychology. By this way, it rescues the feminist bias to bet on trans autobiographies as modes of agency production. Therefore, it intends to guide the clinic towards other ethics, capable of questioning the nosological thinking crossed by cisgenerity in the conduct of a pajubarian therapeutic.

Keywords: Clinic. Autobiography. Transvestites. Epistemology.

RESUMEN

(DE)EPISTEMOLOGIZAR LA CLÍNICA: EL RECONOCIMIENTO DE UNA CIENCIA GUIADA POR EL PENSAMIENTO CISGÉNERO

Este artículo busca reflexionar sobre la despatologización de las identidades trans y travestis, considerando que tales movilizaciones se han dirigido a pensar en el individuo que va a la clínica, pero no

en las epistemologías que sustentan la psicología. De esta manera, rescata el sesgo feminista para apostar por las autobiografías trans como modos de producción de agenciamiento. Por lo tanto, tiene la intención de guiar a la clínica hacia otras éticas, capaces de cuestionar el pensamiento nosológico atravesado por la cisgeneridad en la conducción de una terapéutica pajubariana.

Palabras clave: Clínica. Autobiografía. Travestis. Epistemología.

Introdução ao diário da navalha

As discussões sobre despatologização têm ampliado uma compreensão específica de cidadania para travestis e pessoas trans, de disputa e resgate a conceitos como autonomia e normalidade. Tais discussões geralmente se dão através do entendimento de que o enquadre psiquiátrico é capaz de produzir determinados contextos de vulnerabilidade, pois patologizar é um “fazer” que não se encerra na clínica. Pelo contrário, entende-se que a “patologia do gênero” diz respeito a um cenário bastante amplo, no qual estão situados os sujeitos do processo terapêutico, os operadores de saúde e os aparatos institucionais.

Assim, é pouco prudente desenvolver um debate sobre despatologização que se reduza às paredes de um consultório, tampouco às diretrizes inscritas nos códigos psiquiátricos e psicológicos, uma vez que ela se refere a um quadro histórico e social que, aqui, iremos chamar de estrutura. Por essa linha, o presente artigo pretende realizar algumas reflexões de ruptura, sendo a primeira delas entre quem é atendida e aquela que atende. Esse esforço já foi empreendido por diversas teóricas feministas, como é o caso da Patricia Hill Collins (2016), ao afirmar a potência epistemológica da *outsider within* – ou estrangeira de dentro, em uma tradução para o português. Essa potência se relaciona à capacidade de produção do conhecimento estando “dentro” e “fora”. É sobre falar a partir de um lugar marginal que pode ser interessante na viabilização de dis-

tintas perspectivas sobre os paradigmas sociológicos (COLLINS, 2016).

Falo, portanto, de um lugar. Mas não para afirmar uma prematura ideia de “local de fala” (RIBEIRO, 2017), que me parece restrita a uma anúnciação que pouco se articula à pesquisa. Pretendo, em contrapartida, recorrer aos “saberes localizados” oriundos de Donna Haraway (1995) para entender que os lugares de enúnciação são relacionais, não meramente afirmativos. Ou seja, não basta dizer “sou trans” para que isso justifique um interesse no campo dos estudos de gênero, pois essa sentença não funciona isoladamente, sendo capaz de enfraquecer a potência de uma escrita vivida (EVARISTO, 2006).

De todo modo, a seguinte discussão está fundamentada em uma concepção de sujeito butleriano (2015b), onde se considera incapaz o ato de relatar sobre o “eu” em sua totalidade, tendo em vista que não se detém a posse sobre as narrativas de si. Ao afirmar essa necessidade de desapossar o “eu” da produção autoral, especificamente, distancio-me da autoridade que o “local de fala” (RIBEIRO, 2017) dá indícios de apresentar. O que pretendo fazer, entretanto, é usar as experiências do “eu” para manter a tensão entre verdade e performatividade, pois ao passo que relato algo não estou simplesmente descrevendo um passado, mas fazendo algo com ele (BUTLER, 2015b).

A experiência passa a não ser tomada de antemão. E esse é um tema de grande interes-

se aos feminismos que debatem o público e o privado, o pessoal e o político. Com tal questão em mente, Scott (1999) traz algumas camadas de complexidade à experiência, principalmente ao considerá-la frágil quando desarticulada de uma perspectiva histórica. Assim, os indivíduos não são mais encarados como aqueles que detêm a experiência, mas, sim, tornam-se os que se constituem a partir das mesmas (SCOTT, 1999). É um movimento inverso que significa afirmar uma trajetória como possível recurso reflexivo, útil para expor como funcionam os mecanismos opressores, mas que, para alcançar a lógica de uma estrutura, essa mesma trajetória necessita ser historicizada.

Como está seu coração?

Bom, falei bastante e esqueci de me situar. Uma informação que pode tanto ser útil quanto contraproducente, a partir do momento que é usada de maneira apressada. Por isso, penso que uma investigação que se dá por meio de um percurso autobiográfico necessita estar atenta à produção de subjetividade que se instaura durante o processo (FASSIN, 2003). Para que, assim, não sejam redobradas as vitimizações de uma vida marcada pelas investidas da desigualdade. De todo modo, apresento-me: sou trans e psicóloga, às vezes também me identifico como travesti. São trânsitos e fluxos que não estou minimamente interessada em resolver. Estou de acordo com uma recente empreitada harawayana (2016), quando a autora afirma a energia da encrenca como uma potencial saída criativa para uma pesquisa.

Penso, assim, em compartilhar algumas cenas que dinamizaram minhas identidades profissionais e de gênero, fazendo com que fossem produzidas reflexões contextualizadas nessa escrita pró-despatologização. A primeira delas nos remete há alguns anos, quando tive contato com o primeiro psicólogo que iria

me atender. Minha mãe era uma mulher religiosa, como permanece até os dias atuais, e acreditava que havia algo de errado comigo. Ainda criança, costumava me levar a centros esotéricos em busca de alguma resposta para um comportamento que ela classificaria como incompreensível – na época, não existiam os debates atuais sobre gênero e sexualidade na esfera pública, conforme problematizam Maracci, Favero e Machado (2019).

Recordo-me de ficar acompanhada das crianças, não havia muita interferência dos adultos. Esses ficavam em outro cômodo. E lá estávamos nós, socializando em algo muito parecido com um pátio. O recurso religioso não adiantou, ou então minha mãe entendeu que não havia nada muito grave, pois desistiu de me levar após algum tempo. Das suas filhas, eu era a única que a acompanhava – na época, ainda menino. Com o passar dos anos, minhas sucessivas desobediências frente às normas de gênero fizeram-na convocar, dessa vez, o discurso científico. Avisou-me, portanto, que eu seria levada a um psicólogo para que pudéssemos entender o que estava acontecendo comigo. E assim fomos ao meu primeiro contato com a saúde mental.

Esse psicólogo atendia em uma clínica no centro da cidade. Morávamos no nordeste, mais precisamente na capital de Sergipe. Fomos, de tarde, ao seu consultório. Ele primeiro recebeu minha mãe, que saiu da recepção e entrou em sua sala. Momentos depois, ela retornou e foi sentar no lugar que estava vago ao meu lado. Não falamos nada. Nenhuma informação. O psicólogo logo me recebeu. Levantei e entrei em sua sala, que não tinha muitos detalhes para além de sua mesa e as duas cadeiras. Ele sentou atrás da mesa. Fiquei em meu lugar de paciente. E demos início a dois meses de terapia com uma pergunta que veio logo em seguida: esse cabelo é seu mesmo? “Sim” – lhe respondi. Meu cabelo estava com alguma cor

considerada inusitada, pois não era nem loiro nem escuro, mas colorido.

O incômodo que senti com essa pergunta não foi muito porque eu não a esperasse. De fato, muitas pessoas me perguntavam o mesmo, se meu cabelo era verdadeiro ou se eu usava alguma peruca, enfim. O ponto é que a terapia passava a se mostrar como um lugar similar a muitos outros em que eu estava inserida. Nesse sentido, não existia ali muita diferença entre esse espaço autodenominado terapêutico do espaço escolar, familiar, etc. Espaços que, convém destacar, eram atravessados pela violência. Ainda assim, continuamos. Mas, além disso, uma pergunta era repetida semanalmente, uma que dizia respeito a meu lugar no mercado afetivo. Então, eu era questionada se estava interessada em algum rapaz da minha turma. Como você está em relação aos rapazes? Você está apaixonada por alguém da escola? E sua sexualidade?

Como minhas respostas eram todas negativas, ele refazia a pergunta de formas diferentes, mas que geralmente tinham a genérica intenção de saber como estava minha vida afetiva e sexual. Assim, me marcou a seguinte indagação: como está seu coração? Eu acreditava, com fundamentos bastante sólidos, que as questões que conversávamos eram contadas à minha mãe, por isso evitava dizer muito sobre mim. Embora, devo confessar, não existia um grande interesse em garotos naquela etapa da vida, mas o eixo da discussão não é bem o fluxo interativo de uma garota de 14 anos. Noto, todavia, que talvez não estivesse em jogo apenas uma curiosidade materna, em cumplicidade com o psicólogo, mas uma ideia de que a transexualidade é intrinsecamente heterossexual.

Ao passo que minha puberdade se desenvolvia, junto aos primeiros passos de uma desprogramada transição, era desenhada uma crença de que o “desejo de ser mulher” deriva-

va de algum interesse em função dos meninos da minha idade, até mesmo para me tornar objeto de desejo deles. Mas isso eu fui entender anos mais tarde. Essa pretensa coerência entre sexo, gênero e sexualidade – segundo a qual Butler (2015a) denominou de matriz de inteligibilidade – aparecia na clínica para formatar os primeiros sinais de um pensamento cisgênero.

A cisgeneridade é um conceito transfeminista amplamente discutido por Viviane Vergueiro (2016), que em sua dissertação de mestrado a situou enquanto uma estrutura epistemológica. Próxima a conceitos como branquitude, heteronormatividade, capacitismo, gordofobia, dentre outros, a cisgeneridade é interessante para uma reflexão sobre a hegemonia, sem que para isso se situem as margens como um “problema” a ser analisado. Assim, falar em cisnormatividade, por exemplo, significa partir de um lugar diferente de análise, não mais para pensar os efeitos da transfobia, que em uma perspectiva vergueiriana (2016) diz respeito a uma mobilização possivelmente individualista. Significa, em contrapartida, afirmar o “centro” como objeto de investigação e crítica.

É através dessa postura que retorno à cena com o referido profissional de psicologia. Após as insistentes perguntas acerca da minha condição afetiva na época, passamos a discutir temas como corpo, cirurgias, transição. E ao falarmos sobre a possibilidade de uma futura transgenitalização, relatei que gostaria de realizá-la em razão da vontade de ir à praia e de poder usar uma roupa de banho sem me preocupar com esconder partes do meu corpo. Transgenitalização também pode ser conhecida como cirurgia de redesignação sexual ou “mudança de sexo” por alguns setores sociais. De qualquer forma, a justificativa de que Aracaju era uma cidade litorânea e que suas praias mobilizariam alguma inclinação por esse ou

aquele percurso cirúrgico deixava o psicólogo intrigado. Parafraseando Spivak (2010): pode a cidade falar?

Eu notava que, para ele, não fazia muito sentido uma cirurgia genital que não tivesse como premissa o ato sexual. Não me entenda errado. Não é que a vida sexual estivesse fora da equação, mas que a praia simbolizava esse espaço de liberdade para ser fiel a mim mesma. Os anos que passei sentada na areia, enquanto os amigos e amigas iam se banhar nas águas da Orla de Atalaia, deixaram-me marcada de alguma forma. Gostaria de caminhar até as ondas, sem camisa, sem bermuda, sem sandálias. Gostaria de sentir a sensação de estar apenas com a roupa de banho. Uma que eu escolhesse, não uma que eu fosse obrigada a utilizar. Bastava que por um instante fosse permitido correr pelos ventos daquele litoral sem estar atenta a algo que pudesse me expor à violência de alguém. O psicólogo, contudo, parecia não levar em consideração a proporção da própria cidade, uma vez que voltava a me questionar sobre os rapazes, como se a praia fosse algum mecanismo de defesa.

Ah! Onde está escrito “ato sexual”, leia-se ato heterossexual, pois não existia a menor abertura para dizer que uma transgenitalização seria compartilhada com alguma mulher cisgênera, pois travestis e transexuais aparentemente devem ser *a priori* heterossexuais. Dessa forma, querer ter uma vagina é algo que parece ter lógica somente a partir de uma relação com um homem cisgênero, reprisando o lugar da psicologia na produção de normatividades. Mas não normatividades vitais, conforme Canguilhem (2012). Normatividade surge aqui como uma ação de que tem sido cúmplice do resgate a uma suposta ordem. Apesar de nenhuma dessas reflexões terem sido feitas por mim há mais de dez anos, o que percebo é como a cidade, o espaço urbano, uma ideia de natureza e comunidade faziam mais senti-

do para uma jovem trans do que a ambição por interpretar um papel “feminino” de passividade – há muito criticado pelo feminismo. Ainda assim, algo estava impedindo que, quem me atendia, pudesse enxergar isso.

O que é ser mulher?

Minha segunda experiência se deu por volta dos meus 18/19 anos de idade. Dessa vez, não fui a mando da minha mãe. Queria alterar meu registro civil e entendia que para dar entrada em um processo jurídico seria necessário contar com um documento psicológico. Com isso em mente, fui à Unidade Básica de Saúde (UBS) que existia em meu bairro, em busca de acessar o Processo Transexualizador (SUS - Portaria nº 2.803). Fui recebida por uma assistente social e vislumbrei a oportunidade de, junto a um futuro laudo de saúde mental, ter também algum parecer social afirmando a minha identidade de gênero como legítima. Fiz essa solicitação a ela que, em conjunto, encaminharam-me a uma psicóloga de outra UBS. Mas ainda irei chegar nessa parte.

Tal assistente social me comunicou que faria esse relatório atestando que eu era conhecida com meu nome social no bairro em questão. Todavia, o que ela não me informou era que compareceria de surpresa na casa da minha família. E foi o que fez. Em um dia de semana, ouço minha mãe me chamar para receber a “moça do posto” que estava na porta. Fui recebê-la, sem entender o que estava acontecendo e tentando lembrar se havíamos combinado alguma data para aquela visita domiciliar. Entrando em casa, todavia, notei que ela não tido ido conversar comigo, mas com meus pais. Perguntou se aquela era minha mãe, que respondeu positivamente. E se sentou no sofá perguntando pelo genitor, no que foi informada por nós duas que ele estava em uma viagem de trabalho.

Fez alguns questionamentos a minha mãe sobre mim. Queria saber quando comecei a expressar sinais de ser diferente dos outros meninos. Desde quando eu havia passado a demandar ser chamada por outro nome. Como costumava ser minha relação com a família, com ela, com o pai, as irmãs. Muitas mentiras precisaram ser ditas, até porque a relação paterna naquele momento era inexistente, mas estar viajando

foi o alibi que encontramos para contornar o paradoxo da situação: existia alguém em uma posição institucional consultando a família de uma travesti para deferir ou indeferir um documento que viabilizaria a mudança de seu nome. Família essa que nunca esteve alheia ao que é produzido em termos sociais de rejeição a uma criança identificada enquanto LGBT. Ainda assim, tal documento foi elaborado.

Imagem 01 – Laudo Social com um risco no meu antigo registro civil, p 22 (2013)



Fonte: 201330700993 (Acervo pessoal - Processo em Segredo de Justiça)

E paralelo a sua elaboração, recebi o encaminhamento para ir à psicóloga que atendia em outra unidade. Era uma segunda-feira de manhã – do dia eu me recordo de uma maneira mais clara porque permanecemos com as “segundas” até o fim da terapia. Fui atendida após alguns pacientes e tivemos algo que hoje chamaria de um bom encontro. Também semanalmente, existia uma pergunta que voltava a se repetir. O que é ser mulher? Ela me questionava com certa frequência sobre isso. Às vezes, eu a respondia. Outras vezes chorava. De vez em quando ficava irritada. Em momentos assim, pedia que respondesse por mim. Pensava – “por que eu deveria dar uma resposta?”. Hoje, anos após termos terminado a terapia, talvez eu finalmente lhe confessasse o seguin-

te: não sei o que é ser mulher, ser Sofia já me dá bastante trabalho.

Também anexe um parecer psicológico ao meu processo jurídico. É aquilo que Bento (2006) apontou ao denunciar como a patologização não se restringe à área da Saúde, pelo contrário, vai parar no Direito. Dessa forma, é preciso notar como esses diálogos entre o campo biomédico e jurídico coproduzem um gênero, uma diferença e uma norma. Processo que constrói uma rede burocrática em termos de assistência e cidadania a pessoas trans e travestis brasileiras. Assim, com um parecer atestando a minha transexualidade, após um ano juntas, tive mais amparo “científico” para que o judiciário pudesse deferir o meu pedido.

Imagem 02 – Documento psicológico com omissão do nome da profissional, p. 19 (2013)

Fonte: 201330700993 (Acervo pessoal - Processo em Segredo de Justiça)

Em 2013, as movimentações do Supremo Tribunal Federal (STF) ainda não haviam decretado o fim da necessidade dos processos jurídicos para alteração de nome e sexo a pessoas trans e travestis. Decisão tomada somente em 2018. Atualmente, não é mais necessário o aval de profissionais ou a decisão de um juiz para a modificação dos próprios dados. Essa era a aposta do Projeto de Lei nº 5002/13 - João W. Nery, proposto pelo então deputado Jean Wyllys (PSOL). Batizado com esse nome devido à importância que João Nery teve para o movimento trans brasileiro, conhecido pelo seu pioneirismo no que diz respeito às transmasculinidades. Mesmo sem ter sido através do legislativo, hoje em dia basta ir ao cartório para dar entrada nesse pedido.

Que linda!

Daremos um pulo no tempo. Apesar de eu ter iniciado o curso em 2013, estudei um ano inteiro sendo chamada pelo meu prenome de registro antigo por alguns professores, embora a maioria concordasse em me chamar pelo nome social. No final de 2014, com o resultado positivo da minha petição jurídica, reiniciei minha trajetória acadêmica – agora podendo

exigir que respeitassem o modo que eu me identificava. Sim, o delírio de que psicólogos e psicólogas são pessoas “melhores” não sobreviveu ao primeiro semestre. Não são. Finalizei a graduação em 2018 e fui aprovada em um programa de pós-graduação na cidade de Porto Alegre, no mesmo ano. Recém-chegada no sul do país, busquei um serviço que oferecia atendimentos psicológicos.

Meu primeiro contato com essa terceira profissional foi seguidamente narrado a amigos pessoais, também psicólogos, que estavam me acompanhando. Sem saber que eu era sua colega de profissão, me recebeu no consultório de maneira alegre e entusiasmada. Parecia ser uma pessoa agradável. E convém destacar que essas cenas não servem para expor “práticas ruins” em saúde mental. A aposta é que elas possam ser úteis para a construção de uma psicologia fronteiriça (ANZALDÚA, 2005), atenta à reiteração de uma disciplina enrijecida e em contato com os centros. Nesse sentido, a mestiçagem defendida por Anzaldúa (2005) pode ser um instrumento de subversão a uma prática que não se reinventa, apenas se atualiza conforme uma noção inicial de tradicionalidade. Dito de um modo simples, de uma psicologia que busca aplicar seu conhe-

cimento universal em sujeitos que habitam as margens, causando mais precarizações e distanciamentos.

Voltando ao atendimento... Fui recebida com um sorriso. Era uma profissional simpática. Não muito mais velha do que eu. Pensei que seria fácil estabelecer uma conexão com a mesma, e de fato não enfrentei grandes dificuldades. Nossa conversa fluiu com tranquilidade. Mas, desde o início da sessão, tal psicóloga me dizia que eu era linda. Exatamente isso. Você é linda! Que linda! – me falava, animada. E eu ficava com uma imensa interrogação entre as sobrancelhas. Tentava mudar de assunto, falar sobre o que havia me levado até ali. Todavia, não. Ela voltava a dizer algo sobre beleza. Quando você começou a tomar os hormônios? – me perguntou. Acho que por volta dos 15 aos 16 anos de idade – lhe respondi. Mas também! Olha como funcionou! Você é linda! – me dizia em retorno. Em determinado momento, eu estava achando aquela situação particularmente engraçada.

Não é que ela estivesse me deixando desconfortável. Acredito que isso seria percebido, pois apesar dos pesares eu estava bastante à vontade. O ponto é que não me soava comum elogiar a aparência de um paciente. E se na semana seguinte ela não dissesse isso? Significaria que eu estava feia? Terminamos aquela sessão rindo. Fui encontrar um amigo e psicólogo que estava na recepção me aguardando. Na ida para casa, relatei a situação. Nunca me passou pela cabeça dizer que um paciente é bonito – eu pensava. Não é como se ela tivesse me ofendido, mas ainda assim permanecia

um gosto amargo na boca. Questionei algumas pessoas da minha turma sobre isso, se elas haviam tido a aparência avaliada tão diretamente pela própria terapeuta, no que me informaram unanimemente que não.

Passei a notar, assim, como existem coisas que se dirigem a uns e não a outros. Como aponta Luiza Bairros (1995), há um ponto de vista feminista que é defendido por feministas negras, uma vez que se fundamenta na compreensão de que existem diferentes femininos. E se existiam coisas que, na clínica, eram dirigidas a um campo específico de feminilidade, então seria necessário tomar o lugar da escrita como direito (EVARISTO, 2006). Afinal, quais eram as teorias que autorizavam um elogio tão diretivo de ser feito por parte de um profissional da psicologia? Sobretudo, o que fazia com que se sentisse confortável de dizer a mim o que tinha achado da minha aparência?

Talvez tenha partido de uma compreensão de aliança terapêutica entre “mulheres” que permitisse esse tipo de relação. Talvez estivesse querendo me dizer, através do referido elogio, que eu era bem-vinda naquele espaço. Talvez, de maneira mais problemática, “linda” tenha significado que ela entendia a minha transição como bem-sucedida, embora a ideia de “sucesso” no trânsito de gênero tenha sido apontada por Favero e Machado (2019) como problemática, por estar balizada em um discernimento normativo. Curiosamente, nossa consulta fez com que eu relembresse algumas falas que se apresentaram na época das audiências para alteração de nome e sexo, em um fórum de Aracaju-SE:

Imagem 03 – Manifestação do Ministério Público (MP), p. 126 (2013)

À minha frente, prestando seu depoimento seguro e convicto, vi uma linda e jovem moça, de longos cabelos negros, alta e esbelta, com jeito delicado de falar e expressar toda a agonia, conflitos, constrangimentos e sofrimentos pelos quais tem vivido ao longo de sua jovem existência e que merece e precisa viver com dignidade daqui pra frente.

Fonte: 201330700993 (Acervo pessoal - Processo em Segredo de Justiça)

Aqui eram contornadas algumas pistas sobre o lugar da beleza frente a travestis e mulheres trans, como um atributo capaz de garantir certa empatia, mas também de viabilizar o acesso a direitos sociais básicos, tal como seria o prenome. Dessa forma, a clínica estava sendo um espaço análogo, em termos avaliativos, ao de uma audiência, pois tanto os representantes do MP responsáveis por instruir um processo jurídico quanto a psicóloga que me atendia tinham como destino uma estética cisgênera. E dizer isso representa afirmar os limites que se impõem à população trans a partir do momento que os elementos que constituem uma política não são feitos para lidar com suas realidades, mas com signos e códigos normativos.

Como um modo de ferir o silêncio imposto (EVARISTO, 2006), pretendo compreender a sobreposição da aparência acima das travestis e mulheres trans como um imperativo da cisgeneridade. Ao mesmo tempo, não se trata meramente de pensar que existem diferentes formas de exercer uma travestilidade. Trata-se, antes, de desconectar as intervenções do sujeito, deslocando-as para o contexto histórico e social. Ora, não é raro identificar práticas clínicas que se baseiam em uma compreensão múltipla acerca das maneiras de estar trans no mundo, mas essas direcionam seus esforços a um alvo individual, não a uma estrutura que regula o próprio aparato clínico. Nesse sentido, não basta agir acima do “objeto”, sendo necessário criar algo para lidar com uma linha

de pensamento. Em outras palavras: é preciso superar a despatologização do gênero e caminhar em direção a uma despatologização epistemológica.

Antes que essa afirmação soe como um impulso simplesmente abstrato, pensar uma estratégia despatologizante que tem como foco um eixo epistemológico é similar ao que foi proposto por Prado (2018), quando o autor propõe que “pensar a despatologização das transexualidades/travestilidades é fundamental, mas praticá-la é sem dúvida essencial” (p. 18). Colocar um projeto contrário à patologização em ação não significa, necessariamente, embora envolva isso em alguma medida, repensar um certo tipo de técnica psicológica. Significa, de antemão, considerar que a escuta, enquanto ferramenta clínica, é ontologicamente cisgênera – e que, devido a esse entrave, ela precisa ser situada dentro de um sistema linguístico equivocado para o atendimento a pessoas trans.

A despeito da escuta ser uma atribuição da saúde mental, o argumento aqui desenvolvido busca compreendê-la como articulada a outras esferas sociais, pois elas se relacionam com as ciências preocupadas com o psiquismo, que nunca está alheio ao que é produzido em termos de cultura. Assim, psicologia, psiquiatria, medicina, mas também direito, são disciplinas que se desenvolveram em paralelo à cisgeneridade. Por exemplo, na sentença que deferiu minha alteração de registro civil, o juiz responsável pela audiência afirma:

Imagem 04 – Sentença, p. 135 (2013)

Determino, outrossim, que de da certidão do registro público competente conste apenas a observação “registro alterado por decisão judicial”, sem qualquer menção aos motivos que levaram à presente determinação, tampouco que ocorreu por motivo de redesignação sexual de transexual, não devendo constar sequer quais as alterações foram promovidas, que somente poderão ser reveladas por decisão judicial ou em habilitação para o casamento.

Fonte: 201330700993 (Acervo pessoal - Processo em Segredo de Justiça)

Ao passo que meus documentos deixavam de ser do sexo “masculino” e passavam a ser do sexo “feminino”, era declarado que essa informação seria fornecida a quem constituísse, no futuro, algum matrimônio comigo. A ideia de que uma ruptura entre quem o sujeito foi ao nascimento e quem ele se tornou no percurso de seu desenvolvimento é própria de um esquema de pensamento produzido pela cisgeneridade. Conforme aponta Severi (2000), cosmologia é um termo tradicionalmente utilizado para situar as representações indígenas acerca da colonização e da natureza. Por esse ângulo, pensar uma “cosmologia cisgênera” diz respeito a estranhar quais lógicas fazem sentido para tal esquema. Ou seja, por que soaria adequado, na eminência de um casamento, que alguém recebesse uma notificação acerca da “verdadeira” identidade da parceira?

Como um modo de mergulhar nessa epistemologia, Leila Dumaresq (2014) nos diz que é preciso nomeá-la. Então, não é com facilidade que se compra a noção de que alguns sujeitos são lesados por outros que, de modo subentendido, parecem estar falseando as próprias trajetórias. Afinal, de qual sistema discursivo falamos quando pensamos que alguém é enganado por uma identidade menos “verdadeira”? Não comprá-lo de antemão, isso é, estranhar um posicionamento que aparece como óbvio, classificando-o como cisnormativo, significa apontar para a nascente de um rio bastante calmo para uns, mas violento para outros. É navegar a clínica por outras águas. Como traz Prado (2018), a patologização é esse desejo de encontrar um terreno para fixar o gênero. Por que não apostar nas hidrografias?

Ademais, não é que a cisgeneridade seja puramente um tipo de ciência, ela tem sido a ciência em si. Que não tem nada de pura, é “toda feita” tal como as travestis apresentadas por Benedetti (2005). E dizer que ela é uma representação científica não significa reconhecê

-la como tal, mas aprisioná-la em sua própria contingência. É dizer que não há nada de neutro em uma abordagem que foi pensada, feita e articulada para funcionar com determinado indivíduo. Sendo assim, tampouco está em jogo a necessidade de que sejam produzidas técnicas diferentes, todavia, sim, linguagens diferentes. Em outros termos, a clínica não precisa ser meramente atualizada, apesar de que colocá-la e movimento seja parte fundamental desse processo, o que se torna imperativo a uma (des)epistemologização é recorrer a uma reconciliação.

Riscando o pajubá na tela em branco

Reconciliar, em outros termos, tem por objetivo refletir como autobiografias trans podem ser produtoras de agenciamento. Conforme aponta Grosfoguel (2016), ao pensar estruturas do conhecimento, existiram ao menos quatro principais epistemicídios ao longo da história: o que se direcionou aos muçulmanos e judeus, aos povos nativos das Américas, aos povos africanos e às mulheres. Segundo o autor, essas violências epistemológicas sustentaram o privilégio produtivo de conhecimento para o homem ocidental, fazendo com que fosse fortalecida uma arquitetura cognitiva colonial. Assim, tece uma crítica à premissa cartesiana “penso, logo existo” no intento de refletir que o sujeito da oração – isso é, o “eu” – nunca disse respeito a uma mulher, a um judeu, etc.

É possível pensar que, para além dos epistemicídios listados, a população trans e travesti também enfrenta um campo estrangeiro de narrativas sobre si? Não pensando aqui o estrangeirismo dentro da perspectiva de Collins (2016), útil para refletir acerca das biografias pessoais como veículo de produção de conhecimento. Pensa-se, em contrapartida, um campo estrangeiro como um terreno co-

lonial, no qual a psicologia tem dado indícios de buscar repouso (GROSFOGUEL, 2016). Não seria surpresa caso o presente texto fosse visto com maus olhos, pois utilizar a própria história como modo de questionar a quem serve uma clínica guiada pela cisgeneridade pode ser uma atividade considerada pouco “objetiva” (HARAWAY, 1995) ou pouco “psicológica”. Contrariando esse projeto de ciência, poderíamos abrir mão da objetividade para colocar o aprendizado através dos corpos como uma ética em saúde mental?

Sueli Carneiro (2003) parte da concepção de que mulheres negras detêm uma visão histórica diferenciada. Não é o objetivo, contudo, colocar em simetria as experiências raciais e de gênero como se estivessem no mesmo patamar, mas pensar como ferramentas dos feminismos negros são úteis para refletir a falta de inocência que há no conhecimento. Retomando uma tradição harawayana (1995), não há imparcialidade na ciência, aplica-se sempre uma análise localizada. E se todo conhecimento parte de algum lugar, por que seria diferente com as terapêuticas? Objetivando adicionar mais uma cena ao texto, recordo-me do período da graduação, onde se aprende justamente o contrário: ao psicólogo cabe a neutralidade.

Dão a isso o nome de reserva, abstinência, análise transferencial, intencionalidade, campo relacional, enfim, é algo que cada abordagem aprendeu a chamar de uma forma. Evidentemente que “neutralidade” aqui não tem sentindo similar a um total e completo distanciamento. Essa se trataria de uma caricatura. Ser neutro, na clínica, costuma dizer respeito a um projeto. Entender o que é seu e o que é do outro. Ainda assim, lembro-me de maneira bastante concreta sobre ter sido ensinada que estudantes de psicologia devem ser telas em branco. Seríamos um azulejo, vazio, em branco, sobre o qual fosse possível projetar sintomas, representações e histórias.

Não que tenha tomado isso como verdade, mas a possibilidade de ser uma lacuna é para poucos (DUMARESQ, 2016). Logo entendi, com a chegada da clínica-escola, que meus pacientes entendiam que eu era trans/travesti. Que seus pais poderiam tirá-los do tratamento quando notassem isso. Que ninguém esperava que as mulheres do curso fingissem que não eram mulheres. Que ninguém esperava igualmente que os homens do curso fingissem que não eram homens. Mas que minha tela era, desde antes, rabiscada em demasido para uma clínica capaz de ser controlada. Ora, não estava sob meu domínio conseguir um novo rosto, uma nova voz, uma nova postura. Eu era “eu”. Ainda assim, a mim era cobrado um esconderijo.

Sobre a transexualidade não se projeta? Ser atendido/a por uma psicóloga trans/travesti é um obstáculo para a transferência? A transexualidade é, a priori, uma lente que informa ao paciente os detalhes privados da vida da profissional? Se sim, por que a cisgeneridade não costuma ser alvo dos mesmos entraves? O que tinha nos sujeitos cisgêneros que eram estudantes de psicologia que fazia com que eles se considerassem “não-enviesados” (COLLINS, 2016)? De fato, talvez a pergunta deva ser refeita. Não é necessariamente o que tinha neles, mas o que tinha por trás, quais tecnologias semióticas (HARAWAY, 1995) permitiram que durante quase 60 anos de psicologia no Brasil se formassem profissionais que cabiam em uma esperançosa ciência imparcial?

Não ter tomado como verdade, todavia, não impediu que isso deixasse de afetar um processo formativo. Afinal, havia estudado uma disciplina que me patologizava. Não é agora que esqueceremos que as transexualidades e travestilidades permanecem impressas na Classificação Internacional de Doenças (CID) e no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). Respectivamente pro-

duzidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pela Associação Norte-Americana de Psiquiatria (APA). Se me perguntarem se já assisti a alguma aula que discutisse a transexualidade como se fosse uma psicose? Responderei que sim. Se as matérias de psicopatologia exibiam filmes nos quais personagens trans eram analisados à luz da nosologia psiquiátrica? Responderei que sim. Se isso repercutia em uma desconfiança acerca da minha capacidade de ser uma boa profissional no futuro? Igualmente.

Pois ser uma “boa” psicóloga é uma atribuição da cisgeneridade. Não dá pra ser trans e dizer que não tem uma história. Não dá pra ser trans e ignorar as violências e brutalizações diárias de uma nação que é líder mundial no ranking de assassinatos transfóbicos. Não é possível receber a filha ou o filho de um paciente que considera a transexualidade como um defeito, uma abjeção. Não é permitido ir à escola acompanhar o cotidiano de alguma criança, pois é preciso antes entender se sua presença naquele ambiente irá gerar constrangimento para o paciente/cliente. Afinal, podem rir da criança que é atendida por uma pessoa trans, e você precisa estar atenta a isso. Significa entender que uma eventual mudança no quadro de gênero ou sexualidade do/a atendido/a pode ser encarada como uma contra-transferência, ainda que todos os psicólogos e psicólogas tenham gênero e sexualidade da mesma maneira.

Embora esse longo parágrafo pareça dedicar-se a pensar o que falta, ele tem como proposta central a recusa à figura da “boa” psicóloga, tendo em vista que essa psicologia indulgente e bem-intencionada pode ser exercida por quem caminha confortavelmente por um percurso cisgênero. Não para pensar uma cisgeneridade (des)racializada ou (des)sexualizada, pois, de fato, em uma perspectiva interseccional (CRENSHAW, 1989), nunca se

é apenas uma coisa. As intersecções são como cruzamentos, onde os diferentes marcadores que compõem o sujeito interagem entre si. Entretanto, ainda que não se busque afirmar uma apressada ideia de somatório de pertencimentos (NOGUEIRA, 2017), reconhece-se uma articulação que se atualiza a depender de cada contexto. Assim, fala-se de cisgeneridade como uma fantasia. Uma grande tela imaculada com cavidades para passar os braços e as pernas. Que crê em si mesma, embora se vista todos os dias, se faça todos os dias, seja tão fabricada quanto aqueles a quem acusa de fabricação (LATOURE, 2002).

É admissível propor uma tela que seja rabiscada? Que não seja branca? Que tenha outras cores? Cores que fariam até mesmo um psicólogo questionar se são realmente suas, assim como muitos outrora fizeram? O que poderíamos escrever nessa tela? Quais palavras permitiriam que estivessem à mostra? A clínica pode comportar telas que não sejam quadradas? Telas triangulares? Telas sem moldura? Um dialeto conhecido por sua ampla circulação entre travestis é o pajubá, que no olhar de Lima (2017) diz respeito não só a um aglomerado de palavras, mas a um modo de subjetivação. Pajubar é mais do que falar, é um fazer. Poderíamos reinterpretar os paradigmas da profissão através de uma leitura pajubariana?

Muito além de pensar como faríamos uma nova psicologia, como se o presente artigo fosse pretencioso a esse ponto, o que aqui se discute é a possibilidade de apostar em uma nova ética. Uma ética das esquinas. Uma ética da diferença. Uma ética fronteiriça. Conforme pensou Gloria Anzaldúa (2005) ao propor uma consciência mestiça, referente às ambiguidades de seu lugar de chicana em um território norte-americano, o que vivenciei também se tratou de uma ocupação. Ser travesti em uma psicologia norteada pela cisgeneridade é ocupar uma fronteira. Habitar o limite. Não me

cabe pensar uma nova psicologia porque não quero atualizar o equívoco.

O que proponho é que haja espaço para as “más” psicólogas. Nada obstante, um “más” que, nesse lugar, remete à necessária maldade de adoecer a cisgeneridade enquanto uma estrutura que nos classifica como incapazes. Então, que sejamos cruéis em nossas críticas localizadas. Ser “má” não diz respeito a falhar em um trabalho terapêutico, mas fala sobre utilizar o gume feminista (HARAWAY, 1995) no enfrentamento de paradigmas engessados, na disputa pela racionalidade. Se realmente devemos ser boas para uma ciência que nos impõe um roteiro de sofrimento, como se não tivéssemos uma vida que vale a pena ser vivida, em nossos próprios termos, estamos falando, portanto, de exigir benevolência com quem pratica o epistemicídio das travestis brasileiras.

Que se abram, portanto, caminhos para as traveçagens semióticas, para as tecnologias transgêneras, para as corporificações (des)viadas. Que a psicologia não precise se reinventar. Não está em jogo uma nova cara para uma disciplina antiga, mas arriscar outros empreendimentos éticos, pois como despatologizar sem levar em conta um pensamento que é constitutivo? O roteiro psicológico, forjado em cima do cissexismo (VERGUEIRO, 2016), detém uma leitura de sujeito que presume determinada coerência entre o nascimento e sua vida posterior. Romper essa matriz de inteligibilidade (BUTLER, 2015a) conferiu às pessoas trans um lugar curioso na clínica, estejam atendendo ou sendo atendidas. Lugar em que cada passo dado em direção a uma estética cisgênera é celebrado – que linda! Não é mesmo? Boas pacientes e psicólogas são aquelas que deixam para trás suas próprias marcas, ainda que nunca, as pessoas balizadas pela cisgeneridade hegemônica, tenham tido de esconder suas próprias masculinidades e feminilidades. Esse

lugar fronteiro, como trouxe Anzaldúa (2005), é útil para pensar os paradoxos das margens. E aqui estou, psicóloga e usuária, terapeuta e paciente, trans e travesti, como meu último recurso de memória, lembrando das incontáveis vezes em que ouvi Indianara Siqueira, ativista brasileira pelos direitos humanos, dizer que somos más, mas podemos ser piores.

Da despatologização do gênero à despatologização epistemológica: caminhando para um fim

Despatologizar o gênero é um projeto político mais ou menos consolidado no âmbito de discussões acadêmicas sobre gênero e sexualidade. Desde a campanha *Stop Trans Pathologization* (STP), lançada no ano de 2009, diversos países dos seis continentes aderiram às disputas pelo fim de diagnóstico de gênero. Embora a proposta central do artigo seja pensar um deslocamento da despatologização generificada para uma despatologização epistêmica, o que se propõe não é considerar tais momentos como incompatíveis. Certamente, um projeto diz respeito ao outro, não são opositivos. O que se pensa aqui é uma continuidade entre despatologizar o gênero e sua (des)epistemologização, para que seja possível emergir determinada rede de produção crítica a respeito de uma estilística cisgênera vista com *status* de verdade.

Assim, os eventos aqui narrados, desde a pergunta sobre como estava meu coração até os elogios incessantes da psicóloga, servem para mostrar como não esteve em jogo um reconhecimento dentro da mulheridade. Embora ainda difícil, ser inserida no sujeito político feminino, questão discutida por Butler (2015a), tem lá seus prós e contras. Caso pensemos que essa mera acomodação das travestis e mulheres trans em um roteiro clínico seja o que queremos por despatologizar, então estaremos

colocando a “representatividade” como eixo das estratégias contra um aparato biomédico. Pelo contrário, o que esteve em jogo, ao passo que ser “mulher” aparecia como um elogio, era que a cisgeneridade se constituía como um destino saudável e desejável.

Aplicar, assim, um conhecimento universal (uni+verso) baseado em um gênero hegemônico se trataria de uma empreitada terapêutica? Poderíamos chamar de terapêutica uma ciência que, para uns mais do que outros, é ontologicamente normativa? Como propor um pluri+verso (GROSFOGUEL, 2016), isso é, uma conduta capaz de abarcar a voz dissidente, onde muitos decidem por muitos? Ao invés de recorrer a uma tradição nosológica perpassada pelo cissexismo, como utilizar um pensamento reflexivo pajubariano? Aliás, de quais formas é possível ter uma conduta coerente com uma clínica preocupada em exorcizar diariamente a cisgeneridade de suas bases? Essas questões fazem com que reconheçamos que (des)epistemologizar não é o mesmo que (des)ideologizar, como se estivesse em discussão tal tipo de esvaziamento. Longe de acionar uma psicologia “apolítica”, reflete-se, aqui, a emergência de uma saúde mental reconhecidamente “pajubada” – no lugar de simplesmente “queerizar” a psicologia, demanda-se: abraçar o gênero. Não deitamos em divãs, dormimos em redes. Nossos consultórios são calçadas ou janelas de madeira. A categoria “mulher-macho, sim, sinhô” é incompatível com uma leitura de “sujeito feminino” das ruas parisienses.

Talvez, por esse ângulo, para dar algumas pistas, seja preciso repensar o modo que fazemos nossas questões. Não se trata mais, em primeiro lugar, de querer saber qual é o conhecimento clínico que a psicologia detém sobre as travestis, uma virada semiótica propõe que devemos nos ater ao saber que as travestis têm produzido sobre a clínica. Em termos práticos, poderíamos pensar que ao redigir um

documento psicológico, podemos contar a história de vida do sujeito sem que, para isso, seja necessário recorrer a um código diagnóstico. Ademais, por exemplo, ao receber a solicitação de um médico afirmando que só realizará determinado depoimento após uma avaliação psicológica, aliar-se ao paciente para pensar essa cena como uma negligência médica, e não um processo natural das coisas – afinal, não há nada de natural em médicos esperando a autorização de psicólogos para que possam atuar. Sobre isso, o Conselho Regional de Psicologia (CRP) do Rio Grande do Sul apresentou uma nota técnica em 2016 afirmando que, no lugar da criação de laudos, os psicólogos devem fazer relatórios contrários à patologização.

Relatórios que são, principalmente, contrapontos à tradição nosológica, ou seja, a um campo de conhecimento. Despatologizar, enfim, parece-me um termo que foi vinculado a uma ideia de gênero, dificultando que possam ser construídas lesões na própria ideia de “saber” que baliza a psicologia. Se assumirmos, portanto, que as terapêuticas têm se dado em articulação com uma epistemologia normativa, então precisaríamos reconhecer que o pensamento cisgênero se encontra em oposição a um projeto terapêutico com travestis e pessoas trans. Dito de um modo simples, (des)epistemologizar é mais do que uma palavra alternativa para discutir a (des)patologização, é um recurso político frente a uma população que tem sido lida, analisada, interpretada, tratada e diagnosticada com ferramentas supostamente clínicas e pretensamente científicas.

Referências

ANZALDUA, Gloria. La conciencia de la mestiza: rumbo a uma nova consciência. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 704-719, Dec. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000300015&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 15 set. 2019.

- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** DSM-5. 5.ed. Washington, DC: APA, 2013.
- BAIROS, Luiza. Nossos Feminismos Revisitados. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 458, jan. 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462/15034>>. Acessado em: 30/03/2020.
- BENEDETTI, Marcos. **Toda feita:** o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual.** Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BRASIL. Portaria nº 2.803, de 19 de novembro de 2013. Redefine e amplia o Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 20 nov. 2013. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2803_19_11_2013.html>. Acessado em: 10 set. 2019.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** Feminismo e subversão da identidade; tradução Renato Aguiar. – 8ªed – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015a.
- BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo:** crítica da violência ética. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2015b.
- CANGUILHEM, Georges. **Conhecimento da vida.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: Ashoka Empreendedores. **Racismos contemporâneos.** Rio de Janeiro: Takano Ed, 2003. p. 117-132.
- CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex:** a Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Anti-racist Politics. University of Chicago Legal Forum, v. 1, p. 139-167, 1989.
- COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Soc. estado.**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-127, Apr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 30 jan. 2020.
- CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA, RS. **Nota Técnica do CRP-RS** acerca da produção de documentos psicológicos em situações de alteração/adequação de nome no registro civil e de procedimentos de modificação corporal de pessoas transexuais e travestis. Disponível em: <<http://www.crprs.org.br/upload/others/file/6c19186c57ef302582397d32f69db5f4.pdf>>. Acessado em: 15 set. 2019.
- DUMARESQ, Leila. Ensaio (travesti) sobre a escuta (cisgênera). **Periódicus**, v. 1, n. 5, p. 121-131, 2016. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/17180>>. Acessado em: 15 set. 2019.
- DUMARESQ, Leila. **O cisgênero existe**, 2014. Disponível em: <<http://transliteracao.com.br/leiladumaresq/2014/12/o-cisgenero-existe/>>. Acessado em: 15 set. 2019.
- EVARISTO, Conceição. **Becos da memória.** Belo Horizonte: Mazza, 2006.
- FASSIN, Didier. Governar por los cuerpos, políticas de reconocimiento hacia los pobres y los inmigrantes en Francia. **Cuadernos de Antropología Social**, p. 48-78, 2003. Disponível em: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4599>>. Acessado: 15 set. 2019.
- FAVERO, Sofia; MACHADO, Paula. Diagnósticos benevolentes na infância: crianças trans e a suposta necessidade de um tratamento precoce. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 102-126, jan, 2019. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/40481>>. Acessado em: 10 set. 2019.
- GROSGUJEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Soc. estado.**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, Abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 115 set. 2019.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, (5), 7-41, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>>. Acessado em: 10 out. 2019.

HARAWAY, Donna. **Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene**. Durham, NC: Duke University Press, 2016.

LATOUR, Bruno. **Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

LIMA, Carlos. **Linguagens pajubeyras: re(ex)istência cultural e subversão da heteronormatividade**. Salvador: Devires, 2017.

MARACCI, João; FAVERO, Sofia; MACHADO, Paula. “Cada comprimido é uma reivindicação de posse”: ativismo e identidade no documentário *Meu corpo é político*. **DOC ON-LINE**, v. 25, p. 47-63, 2019. Disponível em: <<http://ojs.labcom-ifp.ubi.pt/index.php/doc/article/view/549>>. Acessado em: 10 out. 2019.

NOGUEIRA, Conceição. **Interseccionalidade e psicologia feminista**. Salvador: Editora Devires, 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**. Décima revisão. São Paulo: Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português, 1993.

PRADO, Marco. **Ambulare**. Belo Horizonte (MG): PPG-COM UFMG, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Hori-

zonte (MG): Letramento, 2017.

SCOTT, Joan. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (Orgs.). **Falas de Gênero**. Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999. p. 1-23. Disponível em: <https://historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Joan_Scoot-Experiencia.pdf>. Acessado em: 10 out. 2019.

SEVERI, Carlo. Cosmologia, crise e paradoxo: da imagem de homens e mulheres brancos na tradição Xamânica Kuna. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 121-155, Apr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132000000100005&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 10 out. 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STP. **Stop Trans Pathologization**. Disponível em: <<http://stp2012.info/old/>>. Acessado em 10 de setembro de 2019.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade**. Salvador. 2016, 243p. Dissertação. Mestrado em Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

Recebido em: 20.09.2019

Revisado em: 20.03.2020

Aprovado em: 26.03.2020

Sofia Favero é Doutoranda em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Formada em Psicologia pela Faculdade Pio Décimo (SE). Está vinculada ao Núcleo de Pesquisa em Gênero e Sexualidade (NUPSEX) e é integrante da Associação e Movimento Sergipano de Transexuais e Travestis (AMOSERTRANS). E-mail: sofia.favero@hotmail.com

TRAVESTIS VIVENDO COM HIV/AIDS E SEUS DETERMINANTES SOCIAIS: ANTES E DEPOIS DO DIAGNÓSTICO

■ ANGRA DIAS DA SILVA TAGLIATE

<https://orcid.org/0000-0002-5891-6201>

Departamento DST/AIDS de Juiz de Fora

■ NEIL FRANCO

<https://orcid.org/0000-0002-1276-8901>

Universidade Federal de Juiz de Fora

RESUMO

Este estudo versa sobre as histórias de vida de duas travestis que vivem com HIV/AIDS e que são acompanhadas pelo Serviço de Assistência Especializada (SAE), setor integrado ao Departamento DST/AIDS vinculado à Secretaria de Saúde da Prefeitura de Juiz de Fora. O objetivo foi de conhecer seus determinantes sociais, seja no âmbito familiar, econômico, escolar, saúde, entre outros, de modo a identificar a construção do sujeito a partir da vivência e pertencimento a tantos demarcadores de exclusão do humano. Metodologicamente, é um estudo de abordagem qualitativa, construída a partir da correlação de fontes bibliográficas, documentais e empíricas. Para a construção das fontes empíricas utilizamos da história oral temática. Assim como outros estudos na área, evidenciamos o quanto essa população sofre com os diferentes tipos de preconceitos, seja pela proximidade com o universo da prostituição, seja por viver com HIV/AIDS ou pelo fato de serem travestis. Por outro lado, o estudo nos permite afirmar o quanto o serviço de saúde com uma equipe motivada em trabalhar com um olhar mais humano faz a diferença para os/as usuário/as em acompanhamento, assim, partindo do relato das entrevistadas, o SAE/Juiz de Fora emerge como um espaço de respeito às diferenças e a diversidade humana.

Palavras-chave: História Oral. Travestis. Família. Prostituição. HIV/AIDS.

ABSTRACT **TRANVESTITES LIVING WITH HIV / AIDS AND ITS SOCIAL DETERMINANTS: BEFORE AND AFTER DIAGNOSIS**

This study is about two transvestite's life story. They both live with HIV/AIDS and are accompanied by the Specialized Assistance Service (SAE), a sector integrated with the STD / AIDS Department linked to the Juiz de Fora City Health Department. The goal was to know its social determinants, whether in the family, economic, school, health, among others and to understand the construction of the subject from the experience and belonging to so many demarcations of human exclusion. Methodologically it is a study of qualitative approach built from the collaboration of bibliography, documents and empirical sources. For the construction of empirical sources, we used thematic oral story. Just like other studies in the subject, we could have some evidences of how the population of transvestites suffers with all kinds of prejudices either for the proximity with the prostitution universe, living with HIV/AIDS or for the fact that they are transvestites. On the other hand the study allows us to state how the health service with a team motivated to work with a more humane look, knowing that HIV is not an easy disease to live with, makes a big difference to the patient or patients through the process, with all that coming from the respondents report, the SAE of Juiz de Fora emerges as a space of respect to the human differences and diversity.

Keywords: Oral History. Transvestites. Family. Prostitution. HIV/AIDS.

RESUMEN **TRAVESTIS VIVENDO CON VIH/SIDA Y SUS DETERMINANTES SOCIALES: ANTES Y DESPUÉS DEL DIAGNÓSTICO**

Este estudio trata sobre las historias de vida de dos travestis que viven con VIH/SIDA y que están acompañadas por el Servicio de Asistencia Especializada (SAE), un área integrada al Departamento de ETS/SIDA vinculada a la Secretaria de Salud de la prefectura de la Ciudad de Juiz de Fora. El objetivo fue conocer sus determinantes sociales, ya sea en la familia, la economía, la escuela, la salud, entre otros, a manera de identificar la construcción del tema a partir de la vivencia y pertenencia a tantos marcadores de exclusión humana. Metodológicamente, es un estudio cualitativo basado en la correlación de fuentes bibliográficas, documentales y empíricas. Para la construcción de las fuentes empíricas utilizamos la historia oral temática. Al igual que otros estudios en el área, mostramos cuánto sufre esta población de diferentes tipos de prejuicios, ya sea por la

proximidad al universo de la prostitución, por vivir con VIH/SIDA o por ser travestis. Por otro lado, el estudio nos permite afirmar en qué medida el servicio de salud con un equipo motivado para trabajar con un aspecto más humano hace la diferencia para los/as usuarios/as en el acompañamiento, por lo tanto, a partir de los relatos de las entrevistadas, el SAE/Juiz de Fora surge como un espacio de respeto por las diferencias y de la diversidad humana.

Palavras claves: Historia oral. Travestis. Familia. Prostitución. VIH/SIDA.

Introdução

O presente estudo tem como motivação minha trajetória profissional no Departamento de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST/AIDS) de Juiz de Fora, uma vez que, ao longo desses quinze anos de trabalho, tenho acompanhado na instituição o cotidiano de travestis que realizam o tratamento para o vírus HIV/AIDS. Atrelado a este contexto está o interesse de atribuir significado a este público que, historicamente, esteve (e permanece) à margem da sociedade, uma vez que possuem corpos contraditórios no que se referem aos processos hegemônicos sociais e culturais da construção do gênero e vivências da sexualidade. Segundo vários/as autores/as, ao mesmo tempo em que são objeto de desejo por alguns/algumas, são vistos como seres abjetos (PERES, 2004; PELÚCIO, 2007; KULICK, 2008). Sobre a população evidenciada neste estudo, ainda possuem um agravante a mais: vivem com HIV/AIDS.

Nessa perspectiva, Richard Miskolci (2012) descreve que o abjeto em termos sociais constitui a experiência de ser temido e recusado com repugnância, pois sua própria existência ameaça numa visão homogênea e estável do que é a comunidade interpretada como padrão, verdadeira, possível. Retomando os primeiros momentos da epidemia da AIDS no mundo e no Brasil, o autor situa que o/a “aidético/a”, identidade do doente de AIDS na década

de 1980, encarnava esse fantasma ameaçador contra o qual a coletividade expunha seu código moral.

Partindo dessas argumentações, tem-se como proposta trabalhar com a história de vida de travestis que vivem com HIV/AIDS e conhecer seus determinantes sociais, seja no âmbito familiar, econômico, escolar, da saúde, entre outros. Enfim, refletir sobre a construção do sujeito a partir da vivência e pertencimento a tantos demarcadores de exclusão do humano.

Importante destacar o significado de algumas terminologias que estarão presentes no decorrer deste trabalho, tais como: travestis, transexuais e transgêneros (TTTs). Como referência a abordagem realizada por William Peres (2009, p. 236) sobre o universo existencial desses sujeitos:

De modo bastante rápido, defino as travestis como pessoas que se identificam com a imagem e o estilo feminino, apropriando-se de indumentárias e adereços de sua estética, realizando com frequência a transformação de seus corpos, quer por meio da ingestão de hormônios, quer através da aplicação de silicone industrial e das cirurgias de correção estética e de próteses. As transexuais são pessoas com demandas de cirurgias de mudança de sexo e de identidade civil, demandas que não encontramos nas reivindicações emancipatórias das travestis. Já as transgêneros são pessoas que se caracterizam esteticamente por orientação do gênero oposto, não se mantendo o tempo todo

nesta caracterização, como o fazem as travestis e as transexuais. Como exemplos destas últimas podemos elencar as/os transformistas, as *drags queens*, os *drag kings* etc.

Vale destacar também que sexo, identidade de gênero e orientação sexual são categorias diferentes umas das outras. Quando nos referimos a sexo, ele é classificador do sujeito em termos de macho e fêmea, com referência aos órgãos genitais. Sobre a identidade de gênero, é como o sujeito se identifica e deseja ser identificado socialmente. Esta categoria classifica os sujeitos em cisgêneros como aqueles/as que se identificam com o sexo determinado no seu nascimento e transgêneros aqueles/as que não se identificam com seu sexo biológico. A orientação sexual ou identidade sexual refere-se ao desejo e atração sexual por determinados gêneros, ou ainda, a nenhum deles. Nessa perspectiva, respectivamente, a pessoa pode ser identificada ou se identificar como heterossexual, homossexual, bissexual ou assexual (LOURO, 1997; BRASIL, 2019).

Como o foco desta pesquisa são as histórias de vida de travestis, é de extrema relevância resgatar o histórico da origem desta palavra. Jorge Leite Júnior (2008) descreve que em 1910 surge um dos principais estudos científicos sobre sexualidade e vestimentas: *Die Transvestiten*, traduzido para o inglês como *Transvestites – the erotic drive to cross-dress*, escrito por Magnus Hirschfeld¹, conceituado médico e psicólogo alemão do período e um dos precursores da “sexologia”. “Foi através deste estudo que originou os termos “traves-

ti” e travestismo”, que foi associando o uso de roupas do sexo “oposto” a um sentido sexual (LEITE JÚNIOR, 2008).

Segundo o autor, “travesti” (*transvestite*) vem dos termos em latim *trans*, que significa através e *vestitus*, com o sentido de estar vestido, e travestismo (*transvestism*) de *trans* e *vestis*, igual à roupa. Nessa direção, Leite Júnior (2008) aponta que Magnus Hirschfeld apresentou como inovação o termo e o conceito de “travestismo”, criando uma categoria clínica nova, como todos os “ismos” forjados na época e associados à sexualidade e dando um novo sentido a palavra “travesti”: uma pessoa (tra)vestida com roupas do sexo (gênero) oposto por motivações eróticas.

Estabelecendo aproximação com o enfoque deste estudo, no Brasil, inicialmente, havia uma relação do termo travesti com o meio artístico e a prostituição em razão das precariedades econômicas que artistas pobres vivenciavam. Ancorado nos estudos de Leite Júnior (2008), Neil Franco (2014, p. 38) sustenta essa argumentação ao explicitar que:

A palavra travesti esteve inicialmente relacionada ao disfarçar-se e, conseqüentemente, ligada ao campo da arte, do entretenimento, mais especificamente, do teatro. Com isso, uma das justificativas para o estreito vínculo entre travesti e prostituição relacionou-se diretamente à concepção de artistas, principalmente de atrizes, vigente no contexto social brasileiro do início do século XX. Nesse período, essas pessoas eram vistas como prostitutas e vice-versa.

Desta forma, na abordagem deste artigo pretendemos debruçar, principalmente, sobre o universo *trans*², com ênfase nas travestis, através das histórias vividas e expressadas por essas pessoas em seus cotidianos existenciais,

1 Magnus Hirschfeld, médico, nasceu em 1868, gay e judeu que defendia LGBTs do nazismo. Hirschfeld não acreditava na binaridade do gênero ou da sexualidade, mas sim num leque amplo de identidades, registrando até 64 delas em sua pesquisa. Seu trabalho não era puramente teórico e, entre suas aplicações práticas, ele fez a primeira cirurgia moderna de readequação sexual, sendo um pioneiro nesse campo. Devido à sua especialização, era apelidado de “Einstein do sexo”, um título ao qual respondia com “Einstein é o Hirschfeld da física” (LEITE JUNIOR, 2008).

2 Marcos Benedetti (2005, p. 17) utiliza a expressão “universo trans” uma vez que considera esta terminologia mais ampla no que se refere às possibilidades de “transformações de gênero”, abrangendo todas as personificações de gênero polivalente, modificado ou transformado, não somente pelas travestis.

de forma a demarcar alguns processos de estigmatização e os modos de subjetivação. Processos de estigmatização são aqueles em que as pessoas, ao romperem com os modelos previamente dados pela normatização, ficam marcadas negativamente, depreciadas a ponto de serem desprovidas de direitos a ter direitos. A visão desses processos se dá através dos encontros diversos que mantemos no cotidiano do universo de travestis, transexuais e transgêneros. Os processos de estigmatização vividos por pessoas *trans* denotam toda a organização de suas subjetividades, construídas ao longo das relações que estabelecem com os/as outros/as, com o mundo e consigo mesmas (PERES, 2009).

A maneira como as travestis são vistas socialmente as expõem a várias situações que configuram a exclusão de direitos. Segundo Peres (2004), neste processo de exclusão estão inseridos a exclusão familiar, social, econômica, sexual, cultural, religiosa, escolar, etc. Quando se atrela este processo de travestilidade ao fato de viverem com HIV/AIDS, a exclusão se torna ainda mais enfática. Diante deste contexto, Peres (2004, p. 28) aponta que: “A composição existencial na vida dessas pessoas, em rede de exclusão, favorece a efetivação do que já dominamos ‘violência estrutural’³, e coloca as pessoas mais intensamente disponibilizadas aos riscos e vulnerabilidades do HIV/AIDS, de forma muito perversa”.

Ao falar das vulnerabilidades no que se refere ao universo das travestis frente ao HIV/AIDS, e outras Infecções Sexualmente Trans-

3 O conceito de violência estrutural, portanto, torna evidente que a ideia de risco individual deve ser extrapolada. O grande avanço, em termos de teorização da prevenção dos últimos anos é o processo de mudança do conceito de risco comportamental para o conceito de vulnerabilidade social. Entretanto, o desenvolvimento desses conceitos nos obriga a modificar também uma grande parte do trabalho que fazemos. Inicialmente, é preciso deixar de ter uma preocupação tão centrada na informação e na intervenção comportamental, e fomentar o que Peres (2004) define fundamentalmente de intervenção estrutural.

missíveis (IST), são categoricamente estabelecidas relações a condições sociais, permeadas pela miséria e pobreza, violência, prostituição e uso de álcool e drogas. Grande parte das travestis no Brasil é excluída da família e da escola ainda muito jovens, restando-lhes as ruas como único espaço possível de sobrevivência, lazer e socialização. Sem formação, são repudiadas do mercado de trabalho, muitas vezes encontrando na prostituição a única forma de sobrevivência (FERREIRA JUNIOR; FRANCISCO; NOGUEIRA, 2016).

Como forma de amparo perante o Sistema de Saúde, o Ministério da Saúde, através da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, aponta que:

Ao surgir a epidemia HIV/Aids, no início dos anos 80, à época fortemente relacionada aos gays, o governo brasileiro apoiou mobilizações da população homossexual masculina na prevenção da doença. Essas mobilizações surtiram grande efeito sanitário diante da amplitude do número de casos que acometeu esse grupo. O movimento, então constituído majoritariamente por homens, gradualmente foi incorporando grupos com outras identidades sexuais e de gênero, particularmente as lésbicas e travestis. As demandas desses grupos ampliaram a discussão e, conseqüentemente, redirecionaram as estratégias da prevenção e do cuidado das pessoas em relação ao HIV/Aids (BRASIL, 2013, p. 09).

No trajeto dessas iniciativas governamentais, o Departamento DST/AIDS de Juiz de Fora, inaugurou o Serviço de Assistência Especializado (SAE) no ano de 1996 e, desde então, as travestis que vivem com HIV/AIDS realizam o acompanhamento no serviço, assim como outras pessoas da comunidade.

Desta forma, no que se refere ao amparo pelo sistema de saúde no Brasil, as travestis que vivem com o vírus HIV e/ou são doentes de AIDS, através das reivindicações realizadas em parceria do Programa Nacional – IST/AIDS

do Ministério da Saúde junto às Organizações Não Governamentais (ONGS), no enfrentamento e discussão com os laboratórios e as leis de patentes, têm obtido algumas vitórias que permitem uma pequena melhoria na qualidade de vida dessas pessoas (PERES, 2004).

Atualmente, essas medidas são descritas no Plano de Enfrentamento da Aids entre Gays, Homens que fazem Sexo com Homens (HSH) e Travestis, de 2007, por meio da Agenda Afirmativa Travestis na qual aponta como objetivos específicos:

- 1 - Garantir prioridade nas três esferas de gestão para ações de enfrentamento das DST/aids voltadas às travestis, do ponto de vista técnico, político e financeiro.
2. Ampliar a abrangência geográfica e a qualidade das ações de prevenção, assistência e tratamento do HIV, das DST e hepatites, para travestis, considerando novas tecnologias de educação em saúde e demandas e especificidades desse grupo populacional.
3. Promover a visibilidade positiva das travestis junto às instâncias governamentais, serviços de saúde e população em geral para reduzir as vulnerabilidades que deixam esse grupo mais suscetível à infecção pelo HIV e pelas DST.
4. Promover e ampliar a intersetorialidade das ações voltadas para a redução das vulnerabilidades às DST/aids das travestis.
5. Produzir conhecimento sobre representatividade na população brasileira, participação na epidemia de aids, características e vulnerabilidades socioculturais e econômicas e práticas das travestis frente à infecção pelas DST e pelo HIV.
6. Garantir o monitoramento, avaliação e controle social deste Plano de Enfrentamento da Epidemia de Aids e outras DST e da Agenda Afirmativa para Travestis, considerando as três esferas de governo (BRASIL, 2007, p. 17).

Apesar de esforços cuja finalidade é atender esta parcela da população que é tão estigmatizada, Simone Monteiro, Mauro Brigadeiro

e Regina Barbosa (2019) apontam que no campo da saúde, a vulnerabilidade de travestis e transexuais pode ser percebida por meio dos alarmantes índices de violência e assassinatos sofridos, lado a lado com as complicações relacionadas à saúde mental (por ex.: depressão, tentativa de suicídio) e por meio da alta prevalência do HIV.

Além disso, o estigma e a discriminação sexual têm sido apontados como importantes obstáculos ao acesso desse segmento social aos serviços de prevenção e cuidado. Em função disso, a agenda de direitos de cidadania para esse segmento social inclui ainda demandas por uma atenção integral em saúde e acesso aos serviços livre de discriminação. Essas reivindicações vêm sendo construídas paralelamente aos esforços por consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS) e evocam debates acerca das implicações das desigualdades sociais no cuidado em saúde.

A partir dessas contextualizações apresentadas, definiu-se como questão problema deste estudo: delinear a história de vida de duas travestis que vivem com HIV/AIDS e que são acompanhadas pelo Serviço de Assistência Especializado (SAE), setor que está integrado ao Departamento DST/AIDS vinculado à Secretaria de Saúde da Prefeitura de Juiz de Fora. Para responder a tal questão, apresentaremos a seguir o detalhamento metodológico; a descrição, análise e discussão das histórias de vidas das investigadas; nossas considerações a respeito e as referências.

A construção das histórias: o trajeto metodológico

Metodologicamente, ancoramo-nos em uma abordagem qualitativa construída a partir da correlação de fontes bibliográficas, documentais e empíricas. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2009, p. 21):

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Para a construção das fontes empíricas utilizamos da história oral temática, uma vez que nos pautamos pela utilização de um roteiro de questões para a entrevista. No sentido mais amplo, José Meihy e Fabíola Holanda (2010, p. 15) explicam que a história oral “[...] é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas.” O autor e a autora apontam ainda que: “História oral é um recurso moderno usado para a elaboração de registros, documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história de tempo presente e também reconhecida como história viva.” (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 17).

A proposta foi trabalhar com a história de vida de duas travestis que vivem com HIV/AIDS e que fazem acompanhamento no Serviço de Assistência Especializado (SAE). Utilizou-se como critério de seleção aquelas que tinham conhecimento do seu diagnóstico há mais tempo, assim foi possível traçar um paralelo de como se deu a vivência do antes e depois do diagnóstico.

O procedimento utilizado foi entrevista que, segundo Meihy e Holanda (2010, p.14) pode ser entendida como “[...] uma fórmula programada e responde à existência de projetos que a justificam.” A história oral temática foi o tipo investigativo adotado por oferecer

maior objetividade em que a discussão se dispõe em torno de um assunto central definido, ou seja, a partir de um assunto específico e preestabelecido, busca-se o esclarecimento ou opinião do/a entrevistado/a sobre algum acontecimento definido.

Para realização dessas entrevistas, foi construído um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no qual consta a proposta do projeto e a garantia dos aspectos éticos que envolvem o estudo, dentre eles, o anonimato das participantes⁴. Com isso, foi proposto que as colaboradoras escolhessem um nome fictício que as representassem na redação deste trabalho. As entrevistas foram realizadas no mês de abril de 2019, numa sala cedida pelo Departamento DST/AIDS.

Utilizou-se o gravador de voz para obter o registro das entrevistas. Após este registro foi realizada a transcrição do oral para o escrito a fim de obter uma análise detalhada de cada história de vida. Como descreve o método em pauta, depois de transcritas, as entrevistas foram encaminhadas para as colaboradoras para que revisassem o material e, caso fosse necessário, pudessem fazer alterações no texto. Este foi o critério para que pudéssemos iniciar a análise do material (MEIHY; HOLANDA, 2010).

Com os resultados obtidos por este trabalho a pretensão é de divulgá-lo no meio acadêmico, assim como apresentá-lo para as protagonistas deste estudo e para os/as profissionais do Departamento DST/AIDS, confirmando que, segundo Meihy e Holanda (2010, p. 17), “[...] o compromisso com a ‘devolução’ dos resultados do projeto é condição básica para se justificar um projeto de história oral.”

Diante do exposto, trabalhar com este tipo de abordagem possibilitou conhecer a história de vida dessas travestis, transformando-as em

⁴ Este termo foi formulado em duas vias, assinadas por ambas as partes, onde uma encontra-se com a pesquisadora e a outra com as entrevistadas.

protagonistas das suas próprias vidas. Nisso, como sugere o método da história oral, as categorias de análises foram construídas a partir do material das entrevistas, norteando sobre quais aspectos deveriam ser mais evidenciados pelo estudo. Dentre eles, foi possível elencar dimensões de compreensão das vidas das colaboradoras que emergiram como significativas para as discussões, quais sejam, a família, a escola, o trabalho, o sistema de saúde e o convívio social.

Travestis, família, educação, trabalho, sistema de saúde e sociedade

Como a proposta deste trabalho é abordar a história de vida de travestis que vivem com HIV/AIDS e conhecer seus determinantes sociais, no âmbito familiar, econômico, escolar, da saúde, entre outros, esta etapa será composta pela análise destes determinantes, possibilitando, desta forma, conhecer as particularidades de cada uma destas protagonistas.

A primeira protagonista se nomeou como Kely e estava com 57 anos de idade e vivia com HIV desde 2001. A segunda protagonista, que optou pelo nome Luana, estava com 46 anos e desde o ano de 2000 vivia com HIV. Ambas se identificaram como de cor parda e de religião católica, assim como, no período em que foram entrevistadas, em abril de 2019, encontravam-se civilmente solteiras e residiam sozinhas em bairros periféricos da cidade de Juiz de Fora.

A afeição pelo gênero feminino e o desejo de situar neste universo é outro fator que aproxima as entrevistadas, não somente uma da outra, mas, da maioria das travestis de nossa sociedade. Dentro do universo de construção do feminino é possível observar que o padrão de beleza de algumas travestis, por vezes, coloca-se como o objeto da percepção unânime que negligencia, porém, qualquer definição. Essa

tentativa, por vezes satisfatória, seja clandestinamente ou com o aval da medicina, de possuir seios siliconados, quadris moldados, bumbuns apresentáveis, coxas torneadas e rostos refeitos se faz presente em suas vidas desde muito cedo (NOGUEIRA, 2012). Considerando os espaços e tecnologias disponíveis na época em que se constituíram travestis, Kely e Luana destacam sobre seus processos de transformação, em que ambas relatam sobre a utilização do hormônio feminino e, não diferente de diversas etnografias sobre essa população, a auto-hormonização é um aspecto recorrente:

O processo de transição do meu corpo, enquanto travesti, foi através do uso de hormônio. Antigamente era assim, hoje em dia tem médico, eles veem dosagem de hormônio e tudo. Antigamente a gente tomava de cabeça: injeção, comprimido de anticoncepcional, tomava da cabeça, e aí deu por ter dado. Mas, hoje em dia é tudo controlado, naquela época você nem podia procurar médico que eles nem te atendiam (Kely, abril, 2019).

O processo de construção do feminino marcado pelo fascínio por roupas, jogos e cores vinculados ao outro gênero e, que para a maioria das travestis são proibidos na infância, podendo ser identificado como desencadeador dos conflitos iniciais (BENTO, 2006, p. 164), foi um aspecto relatado por Kely e Luana, entretanto, como veremos na próxima seção, Luana sofreu de forma mais incisiva as consequências deste processo que a levou a abandonar o lar muito cedo. Sua construção do feminino foi efetivada fora do âmbito familiar.

O hormônio diminuiu o pelo do meu corpo, e me deu seios. Eu sempre tomei o hormônio por conta própria, eu tomava anticoncepcional por conta própria. Eu tinha uma amiga travesti que se chamava R, ela morreu, ela era tipo minha madrinha. Ela falava que não era para tomar a injeção, mas eu comecei a tomar e deu certo. Eu senti a mudança no meu corpo. Nunca fiz plástica nem nada (Luana, abril, 2019).

Em consonância com Pelúcio (2007), Luana confirma que, às vezes, na casa dos pais, as travestis já se “montam”, mas, a transformação de fato só ocorre fora do ambiente familiar. Muitas travestis saem de casa ainda “*gayzinhos*”, classificação êmica que indica que ela já assumiu a orientação sexual para a sociedade, mas ainda não usa roupas femininas ou faz uso de hormônios. Na verdade, para muitas, em especial no período em que as colaboradoras construíram seu gênero, anterior a uma real identificação e constituição do feminino, o único caminho para mulheres *trans* era transitar pela identidade sexual homossexual (FRANCO, 2014).

Nas próximas seções aprofundaremos na história de vida das protagonistas deste trabalho no que tange sobre a família, escola, trabalho, sistema de saúde, HIV/AIDS e suas perspectivas de vida.

A construção do feminino e suas interfaces com família, escola e o trabalho

A respeito do processo de se descobrir travesti, tanto Kely quanto Luana afirmaram que sempre sentiam que o seu sexo biológico não era o que lhes pertencia:

Descobri-me enquanto travesti desde pequena, gostava mais de brincar com as minhas primas, gostava tudo mais para as coisas de menina, de casinha, boneca. E aí, depois, a gente começa a namorar menino. Não me via quando falavam: “Ah, tem que namorar menina.” Desde novo a gente percebe! (Kely, abril, 2019).

Não diferente de Kely, Luana conta de uma precocidade na identificação que se deu na incompatibilidade entre sexo genital e o gênero com o qual se compreendia, o que desencadeava conflitos familiares.

Eu, desde criança, já vestia roupa da minha mãe, já colocava salto da minha mãe. Eu sofri

muito com esta mudança, quando me revelei como travesti. Minha mãe sempre aceitou, a mãe sempre aceita o filho do jeito que é, mas, o meu pai, eu acho que ele engoliu, depois ele foi aceitar, quando ele viu que não dava pra me controlar mais, porque eu mesma fazia o meu sustento. Quando eu estava debaixo do sustento dele, ele queria que eu fosse o [Nome Masculino de Registro], mas nunca quis ser o [Nome Masculino de Registro], eu sempre quis ser a Luana (Luana, abril 2019).

As travestis vivenciam situações de opressão e discriminação desde quando suas escolhas e mudanças corporais começam a se tornar conhecidas. A descoberta da afinidade como o gênero que não é coerente com o sexo genital identificado ao nascimento é o momento no qual convivem com surras, insultos e diversos tipos de rejeição familiar (SOUZA et al., 2015); aspecto vivenciado de forma mais latente por Luana:

Eu desde criança já vestia roupa da minha mãe, já colocava salto da minha mãe, aí meu pai chegava do serviço e me batia. Minha mãe não me batia, mas meu pai sempre me batia, me surrava. Então, eu, com 11 anos, resolvi ir embora, porque eu apanhava muito, e muito. (Luana, abril 2019).

Não estar nos padrões de gênero esperados pela família é um dos primeiros obstáculos vivenciados pelas travestis (SOUZA, 2015). Da mesma forma, a difícil compreensão sobre os limites do que seriam manifestações de sexualidade e a construção do gênero de uma criança gera conflitos no eixo familiar, assim como descrito pelas entrevistas e reafirmado por Larissa Pelúcio (2007, p. 282) ao explicar que “a ‘suspeita’ familiar volta-se logo, para a sexualidade, erotizando esse desejo de ser/ parecer feminino do garoto. Não incomum que as travestis relatem que, desde a infância, elas também associavam esse interesse ao desejo por meninos e homens.”

Esta incompatibilidade entre sexo e gênero

ro que se manifesta desde muito cedo é uma situação de vida que a maioria das pessoas *trans* passa de alguma forma, assim, em muitos casos:

O primeiro passo rumo à construção da pessoa travesti vem, na maioria das vezes, com a saída de casa. Existem casos, também comuns, em que ainda na infância a travesti foge, ou é expulsa. Esse deslocamento para fora de casa materna/paterna tem sempre relação com a aparente incongruência do comportamento esperado para uma menino (PELÚCIO, 2007, p. 282).

A argumentação de Pelúcio (2007) é confirmada por Luana: “Meu pai me batia muito, aí com 11 anos eu fugi e fui me prostituir. Com 15 anos eu voltei e eles me aceitaram, eu fui sozinha, pedindo carona pela BR. E lá me prosti-tuí, para me sobreviver, para não passar fome.” (Luana, abril 2019).

Diferente da realidade que Luana vivenciou, da não aceitação do pai, Kely relata outra versão da sua família quando descobriu que ela era travesti.

Eu dividi meu momento de mudança para travesti com uma tia, hoje ela já é falecida, ela toda vida foi assim... bem liberal. Ela notava isso em mim. É igual pai e mãe, a minha mãe depois me falou que sempre notou, mas ela não falava. Meu pai me aceitou primeiro do que minha mãe e é difícil. Não é? (Kely, abril 2019).

Se comparado ao estudo de Franco (2014), é possível perceber uma similaridade neste processo de aceitação e acolhimento da família com os relatos de três das docentes (Adriana Sales, Adry e Geanne) entrevistadas pelo autor. Como exemplo, Geanne relatou o relacionamento sem conflitos com a família durante e após o processo de transformação, atribuindo à autoridade de sua mãe que sempre a protegeu, o motivo de não ter vivenciado recusas no ciclo familiar.

Considerando essas reações como exceções no que se refere à construção de iden-

tidades travestis no âmbito familiar (PERES, 2009; PELÚCIO, 2007). Os relatos de Kely e Luana levantam indícios de que nem todas as relações familiares se restringem a adotarem uma postura heteronormativa e excludente de travestis. Vários estudos indicam que outros espaços sociais, como a escola, parecem mais restritivos a essas construções do gênero.

Peres (2004) aponta que em suas escutas e observações etnográficas é frequente ouvir histórias de travestis que lamentam por não terem conseguido estudar, não poderem fazer faculdade e exercerem uma profissão na qual proporcionasse a sobrevivência, sem terem que recorrer à prostituição. As vivências das protagonistas deste estudo convergem com os apontamentos do autor, como se vê a seguir.

Na época que me tornei travesti eu ainda estudava, mas eu saí. Não conseguia mais estudar porque os meninos encarnavam, perturbavam. A gente não tinha sossego na sala de aula, a gente abandonava o estudo. Quase todos os travestis passam por isso. Hoje em dia você passa em frente a colégios, você vê até travestis estudando, todo mundo conversa com eles (Kely, abril 2019).

Além das dificuldades passadas dentro do contexto familiar, Luana ressalta os impasses dentro da escola que contribuíram para sua fuga desses espaços sociais:

Antigamente, na minha época, eu estou com 46 anos, não tinha como estudar, era muito trote. Hoje em dia tem como estudar, tem muito travesti que está até se formando. Eu não tive cabeça para estudar porque eu tive que fugir de casa (Luana, abril 2019).

A respeito desse processo, Junqueira (2009, p. 25) aponta que as experiências de deboche e humilhação, as diversas formas de opressão e os processos de exclusão, segregação e marginalização a que estão expostas travestis e transexuais constituem um quadro de “siner-

gia de vulnerabilidades” que as arrasta como uma “rede de exclusão” na qual:

[...] vai se fortalecendo, na ausência de ações de enfrentamento ao estigma e ao preconceito, assim como de políticas públicas que contemplem suas necessidades básicas, como o direito de acesso aos estudos, à profissionalização e a bens e serviços de qualidade em saúde, habitação e segurança.

Um relato apresentado por Peres (2009) é bem similar ao depoimento de Luana. Ele aponta que uma travesti, pobre, candombleira, vivendo com HIV/AIDS, aos 42 anos, relatou um episódio ocorrido ainda em sua infância, quando cursava a quarta série primária. Ela ainda não era travesti e se portava como menino, mas devido aos traços femininos sempre era molestada e agredida pelos outros meninos que a humilhavam constantemente. Um dia, após o sinal de retorno do recreio, ela dirigiu-se ao banheiro e foi atacada por nove meninos que a obrigaram a fazer sexo oral e anal com todos do grupo.

Quando eu ia ao banheiro que tinha que ser de homem, eu ficava presa no banheiro dos homens, eles praticamente me estupravam, (...), saía na hora do recreio, eles me levavam pro banheiro para me estuprar. Era forçado, era horrível, mas não podia falar nada, tinha que tolerar, porque senão tolerasse, eu apanhava deles. Não podia contar para ninguém, eles falavam: “já que você gosta, você tem que fazer comigo.” Ai eu fazia pra lá. Isso foi quando eu tinha 8 a 9 anos... Até os 10 anos eles me forçavam a fazer sexo com eles, vários de uma vez, 5, 6 a 8 meninos (Luana, abril, 2019).

Em consonância com as vivências de exclusão e violência destacada pelas entrevistas, Franco (2014) aponta que há dificuldades da escola em lidar com as questões referentes às identidades de gênero e sexual, especialmente quando os sujeitos em foco são pessoas *trans*. Isso acaba por resultar em “modelos sociais de exclusão” por meio de ações de violência e/

ou, concomitantemente, descaso dessas ações por parte da instituição escolar.

Marcadas pelas diversas formas de discriminação e opressão vividas pelas travestis, sem família, sem escola e sem emprego, a maioria dessas pessoas são obrigadas a buscar na prostituição a sua forma de subsistência, como uma imposição social que as levam a viver as mais diversas formas de violência pelas quais são expostas profissionais do sexo, seja na relação com a sociedade e com a polícia, seja com os clientes, com a cafetinagem e colegas de trabalho (PERES, 2005, 2009). Integrando essa “maioria” descrita pelo autor, as colaboradoras desta pesquisa se pronunciaram. Luana enfatizou sobre a cafetinagem e Kely sobre a resistência dos clientes no que se refere ao uso do preservativo:

Eu acho muito difícil ser travesti, porque, quando eu comecei, todos os lugares que eu fui para tentar trabalhar, para me prostituir, tanto no Rio como aqui em Juiz de Fora, a gente além de ganhar o dinheiro dos clientes, tem travesti que trabalha como cafetina. Elas cobram uma cota da gente. Aí, se a gente não ganhar, elas nos batem e nos expulsam da cidade (Luana, abril, 2019).

Tem uns que insistem em não usar camisinha. Eu não vou abrir para pessoa e falar que eu tenho HIV. Eles insistem em fazer sem camisinha. Teve um que eu perdi por causa disso: de não abrir mão de usar camisinha. Porque eu não tenho coragem de fazer isso com as pessoas (Kely, abril, 2019).

O trecho em destaque da fala de Kely é condizente com o que Pelúcio (2007, p. 201) apontou em seu estudo:

É preciso que se considere o comportamento dos clientes, uma vez que os momentos que antecedem (assim como os posteriores) o ato sexual de fato podem ser tensos e angustiantes. Existe o medo de ser visto por conhecidos, os conflitos internos em relação à sexualidade, ao mesmo tempo em que há a excitação de se estar fazendo algo transgressor, de se realizar

uma fantasia, de estar diante de uma sexualidade que os atrai e repugna, ao mesmo tempo. Com tudo isso, a camisinha torna-se um elemento que, muitas vezes, só é lembrado no fim do ato sexual ou quando (e se) a travesti propõe. Pegar AIDS ou qualquer outra doença sexualmente transmissível é um medo que está subsumido ao da perda da masculinidade, este sim, o temor corriqueiro.

Porém, é importante pautar que travesti não é sinônimo de prostituta, ou seja, embora a formação do estigma social sobre as travestis tenha produzido uma tendência, no imaginário das pessoas, de associarem travestis com a prostituição, a violência e a periculosidade, a cada dia nos deparamos com travestis que exercem as mais diversas ocupações.

É possível encontrar travestis trabalhando nos serviços públicos, nos salões de beleza e de alta costura, na prestação de serviços domésticos e, também, embora em número reduzido, com formação universitária, como é o caso de travestis que são advogados e psicólogos, além do caso de uma vereadora, em seu terceiro mandato, em pleno sertão do Piauí (PERES, 2005). Nessa vertente, considerando os obstáculos enfrentados ao longo de sua história, Kely relata sobre a forma como abandonou a prostituição e se tornou uma profissional autônoma:

Eu fiz um curso de cabeleireiro. Foi uma pessoa que eu morei com ela que começou a me ajudar, a me dar força. Pagou o curso. Esta pessoa, junto com meu pai, montou um salão pra mim. Aí, eu fui trabalhar como cabeleireira (Kely, abril, 2019).

No que se refere ao uso de drogas, dentre as literaturas relevantes na área, o trabalho de Pelúcio (2007, p. 33) pontua que um dado que salta aos olhos de quem vai a campo nos espaços de prostituição de travestis é o uso que parte delas fazem de drogas lícitas e ilícitas.

O álcool é bastante consumido por travestis, principalmente destilados como conhaque

e aguardente, mais do que fermentados como cerveja, que além de mais cara, é uma bebida gelada, que não contribui para propiciar o conforto térmico que noites frias exigem.

Muitas travestis contam que o *crack* é a principal droga que tem causado morte e decrepitude entre elas. Outras sempre se eximindo de ficarem no grupo das “colocadas” (as que usam drogas) ou das “bandidas” (as que roubam), relatam que esse tipo de vínculo é um grande atrativo para a proximidade com o universo da marginalidade. Por isso, muitas delas recorrem às cafetinas e aos cafetões (estes últimos mais raros na prostituição de travestis) para assegurarem a ordem.

Sobre essa discussão, Kely, relatou nunca ter feito uso de drogas, associando este fato ao acolhimento familiar que teve. Por outro lado, fazendo emergir as “sinergias de vulnerabilidades” (JUNQUEIRA, 2009), Luana contou-nos outra versão vivenciada em sua trajetória de vida.

Senti necessidade de usar droga porque é muita revolta, muito sofrimento, muita revolta mesmo, foi uma forma de fuga, mas eu me arrependi. Eu usei de tudo: cocaína, maconha, usei crack, tomei pico na veia, injetável. Bebi bebida alcoólica, tomei álcool de posto de gasolina. Me destruí com as drogas. Hoje em dia não quero mais (Luana, abril, 2019).

Inevitavelmente, como descreve Luana, os casos mais evidentes de vulnerabilidades no sentido mais amplo têm sido os vividos por travestis e transexuais que têm, na maioria dos casos, suas possibilidades de inserção social comprometidas por estarem privadas do acolhimento afetivo em face às suas experiências de expulsões e abandonos por parte da família, da escola, do mundo social e tantas outras instituições sociais (JUNQUEIRA, 2009; PERES, 2009).

Segundo Peres (2009), o sistema de saúde tem sido ao longo das trajetórias de vidas de

travestis brasileiras outra dessas dimensões de exclusão, contudo, neste aspecto específico, as travestis colaboradoras desta pesquisa apontam outras possibilidades de acesso aos sistemas de saúde pública, levantando indícios de certo avanço na dimensão social e humana esse serviço.

Vivendo com HIV/AIDS, Sistema de Saúde e perspectivas de vida

Quando se atrela a experiência da travestilidade ao fato de viverem com HIV/AIDS, a exclusão se torna ainda mais enfática para esses sujeitos. Diante deste contexto, Peres (2004, p. 28) aponta que: “A composição existencial na vida dessas pessoas, em rede de exclusão, favorece a efetivação do que já dominamos ‘violência estrutural’⁵, e coloca as pessoas mais intensamente disponibilizadas aos riscos e vulnerabilidades do HIV/AIDS, de forma muito perversa”, aspecto manifestado nos relatos das entrevistadas.

Depois que descobri que tenho HIV, há muita apontação de dedo, um aponta para o outro. Travesti mesmo que tem HIV. Já me chamaram de aidética na esquina (Luana, abril, 2019).

No começo da AIDS eu acho que caiu muito sobre os homossexuais, caiu muito... Depois que quebrou esse tabu. Antigamente falava que era homossexual, tinha o vírus (Kely, abril, 2019).

É possível perceber na próxima fala que a prostituição de travestis não é algo tão tranquilo como é, muitas vezes, interpretado pelo

imaginário social. Pelúcio (2007) aponta que, nos relatos de profissionais de saúde, o HIV aparece como “um detalhe” na vida dessas pessoas que já vem de um histórico tão sofrido, geralmente associado à condição de pobreza e de gênero: “Eu não fiquei triste não porque eu falei: já peguei! Eu tive um irmão que morreu com isso, meu irmão mais velho, ele foi a óbito com HIV, aí eu peguei e falei: já peguei, agora vou me cuidar.” (Luana, abril, 2019).

Na história de vida de Luana, o fato de contrair o vírus HIV foi visto como uma possibilidade de conseguir o sustento através do Benefício de Prestação Continuado (BPC) e, desta forma, conseguir sair da “vida”, ou da prostituição: “Eu estou morando sozinha e tenho o salário do governo, eu recebo o benefício LOAS⁶, que é o que paga o meu aluguel. (...). Graças a Deus, ao HIV e o LOAS que me ajudaram muito a sair dessa vida.” (Luana, abril, 2019).

Diferente de Luana, Kely teve um salão de cabeleireiro e, desta forma, teve a oportunidade de abandonar a prostituição: “Trabalhei como cabeleireira, mas, atualmente meu sustento vem da aposentadoria, não recebo nenhum benefício do governo.” (Kely, abril, 2019).

Considerando as vivências que levaram as entrevistadas ao se tornarem pessoas vivendo com HIV/AIDS, interessou-nos destacar suas vivências junto ao Sistema de Saúde que as amparam quanto sua situação. Com isso, caminhamos para as últimas reflexões deste estudo.

Partindo dos apontamentos da portaria 1820 de 13 de agosto de 2009, é possível perceber avanços no que tange o atendimento

5 O conceito de violência estrutural, portanto, torna evidente que a ideia de risco individual deve ser extrapolada. O grande avanço, em termos de teorização da prevenção dos últimos anos é o processo de mudança do conceito de risco comportamental para o conceito de vulnerabilidade social. Entretanto, o desenvolvimento desses conceitos nos obriga a modificar também uma grande parte do trabalho que fazemos. Inicialmente, é preciso deixar de ter uma preocupação tão centrada na informação e na intervenção comportamental, e fomentar o que Peres (2004) define fundamentalmente de intervenção estrutural.

6 Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) é uma lei criada em 07 de dezembro de 1993 cujo objetivo é garantir o mínimo de atendimento as necessidades básicas da sociedade, que visa proteger à garantia da vida, à redução de danos e à prevenção da incidência de riscos, proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice, amparo às crianças e aos adolescentes carentes a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária (BRASIL, 1993).

de pessoas *trans* no sistema público de saúde brasileiro. Dentre eles, nas fichas de atendimento do SUS foi disponibilizado um local para o nome social de sujeitos *trans*, independente do que revelam os seus documentos de identificação, sem que isso tome uma proporção desrespeitosa por parte da equipe médica e agentes de saúde (BRASIL, 2019).

Porém, vários estudos têm anunciado que nem sempre o que está escrito na Lei prevalece, se efetiva no cotidiano. Magnor Muller (2008) aponta que quando as travestis chegam e se dirigem à recepção de certos serviços públicos de saúde não são chamadas pelo nome feminino com o qual se identificam. No momento da consulta, ressoa pela sala, diante de olhares curiosos e discriminatórios, o nome que está impresso no documento de identidade. Este aspecto foi ressaltado por Valéria Romana (2008, p. 216) em um estudo realizado com travestis no Programa Saúde da Família da Lapa, Rio de Janeiro, no qual a autora destacou:

Inúmeros relatos magoados e indignados obtivemos em relação ao despreparo dos profissionais de saúde de Hospitais e ambulatórios no lidar com as travestis, tratando-as de maneira desrespeitosa, justificando absenteísmo, alta a revelia e interrupção ou abandono de tratamentos médicos.

Luana confirma em seu relato os aspectos evidenciados por Muller (2008) e Romana (2008): “Nos locais de saúde aonde eu vou eles não me chamam pelo nome social, eles me chamam pelo nome de homem mesmo. A gente já está passando mal, querendo ser atendido para ter uma melhora, a gente pega e vai, mas, eu acho horrível.” (Luana, abril, 2019). Contudo, ao se referir sobre o atendimento prestado a ela no SAE/Juiz de Fora, outra versão é relatada: “Aqui no SAE eles me chamam pelo nome de Luana.” (Luana, abril, 2019).

Como já anunciado no início deste estudo, no ano de 1996, foi criado o Serviço de Assis-

tência Especializada (SAE) com o intuito de proporcionar assistência a pessoas que vivem com vírus HIV e pacientes com AIDS, no sentido de contribuir para a redução de internações e gastos com tratamento, almejando uma melhor qualidade de vida aos/às usuários/as. (JUIZ DE FORA, 2009).

Desenvolvendo suas práticas de saúde, o atendimento é realizado por uma equipe multiprofissional, formada por médicos com formação em infectologia, enfermeiro, dentista, pediatra, psicólogo e assistente social. Além de profissionais de apoio, como farmacêuticos, uma vez que o SAE possui uma Unidade Dispensadora de Medicamentos antirretrovirais, se utilizando do Sistema Informatizado de Controle Logístico de Medicamentos (SICLOM) (JUIZ DE FORA, 2009).

Não diferente de Luana, Kely também sinaliza que o atendimento do SAE é diferenciado. Ambas relatam um bom acolhimento, um atendimento mais humanizado, o que significa um diferencial para que elas sintam vontade de estar e de retornar ao serviço sempre que necessário: “Eu gosto muito do serviço do SAE. Todo mundo fala que o atendimento do HU [Hospital Universitário] é muito bom, mas eu não tenho vontade de trocar, mesmo quando as pessoas falavam que no HU era mais escondido.” (Kely, abril, 2019).

Nas relações interpessoais, inerentes ao exercício profissional, é a qualidade do encontro que determina sua eficiência, reconhecidamente, a empatia, entendida como a troca de sensibilidade entre médico e paciente é essencial neste encontro. Assim, na formação e na identificação do bom profissional médico, a relação médico-paciente é sempre referida como fundamental na promoção da qualidade do atendimento (PEREIRA, 2005). Esse aspecto é evidenciado pelas informantes ao se referirem ao atendimento no SAE/Juiz de Fora.

Eu acho o Dr. [Nome do médico] muito especial, ele toda vida teve muito carinho comigo, ele brinca e tudo! Todo mundo fala que ele é bravo... Eu não posso falar nada dele! Toda vida ele foi de uma gentileza! Todo mundo que segue o tratamento, eu só vejo falar bem dele (Kely, abril, 2019).

O serviço aqui é maravilhoso! Dr. [Nome do médico] é um médico que estou com ele desde que comecei o tratamento (Luana, abril, 2019).

Considerando o que foi exposto anteriormente, importante destacar neste estudo que adesão ao tratamento é mérito dos/as profissionais do SAE, claro que motivado pelo interesse das entrevistadas. Kely recebeu o diagnóstico há 18 anos e Luana há 19 anos e ambas relatam terem uma boa qualidade de vida.

Eu não sinto nada da doença. Só tive uma vez uma pneumonia, e o que sinto mais que eu tenho enfisema pulmonar, um pouco de cansaço. É por causa do enfisema, que de resto não sinto mais nada. Minha carga viral é indetectável (Kely, abril, 2019).

Não perco nenhuma consulta. Nossa... Eu acho maravilhoso. E o atendimento do pessoal aqui comigo? (Luana, abril, 2019).

Mediante o que foi explicitado nesta seção, fica em evidência que o estigma e a discriminação têm sido apontados como importantes obstáculos ao acesso desse segmento social aos serviços de prevenção e cuidado. Mas é importante ressaltar que existem serviços, como o SAE de Juiz de Fora, que oferece uma assistência de inclusão, aspecto ponderado na perspectiva das entrevistadas.

Com isso, o SAE parece se esforçar para cumprir as medidas descritas no Plano de Enfrentamento da AIDS entre Gays, Homens que fazem Sexo com Homens (HSH) e Travestis (BRASIL, 2007). Da mesma forma, tenta garantir o mínimo de atendimento às necessidades básicas da sociedade nas quais a proteção e garantia à vida são especiais como descrito

desde 1993 na Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) (BRASIL, 1993).

Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi de conhecer as histórias de vida de travestis vivendo com HIV/AIDS acompanhadas pelo serviço de atendimento de saúde do SAE/Juiz de Fora. Para trazer parte das vivências deste público que historicamente esteve e ainda permanece à margem da sociedade. Utilizamos como metodologia a história oral temática, o que nos permitiu entender os processos de construção de suas identidades de gênero e como esse processo se deu mediante as relações familiares, escolares, profissionais, dentre outras.

No decorrer da análise foi possível perceber que por diversos momentos as histórias de Kely e Luana possuem determinantes parecidos como o processo de descoberta como travestis, as mudanças corporais e relação com a prostituição. Sobre as diferenças, identificamos as formas de aceitação ou rejeição da família, o uso de drogas e as possibilidades de reconstrução de suas histórias pelo viés da profissionalização e/ou a inserção no Sistema de Saúde público em razão do HIV/AIDS.

Assim como outros estudos na área, evidenciamos o quanto essa população sofre com os diferentes tipos de preconceitos, seja pelo trabalho como prostituta, seja por viver com HIV/AIDS ou pelo fato de serem travestis. Por outro lado, o estudo nos permite afirmar o quanto o serviço de saúde com uma equipe motivada em trabalhar com um olhar mais humano faz a diferença para os/as usuário/as em acompanhamento.

Como descrito no relato das entrevistadas, o SAE/Juiz de Fora emerge como um espaço de respeito às diferenças e à diversidade humana.

Referências

- BENEDETTI, Marcos. **Toda Feita**: o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- BENTO, Berenice. **A Reinvenção do Corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BRASIL, Ministério da Saúde. **Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)**. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742compilado.htm. Acesso em: 10 de jul. 2019.
- BRASIL, Ministério da Saúde. **A Luta pelo Direito à Saúde de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, 2013. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_lesbicas_gays.pdf. Acessado em: 28 maio de 2019.
- BRASIL, Ministério da Saúde. **Raça, Gênero e Sexualidade em Perspectivas Discursivas**: teorias e análises. Hélon Diego Lau, Éderson Luís Silveira – organizador. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.
- BRASIL, Ministério da Saúde. **Plano Nacional de Enfrentamento da Epidemia de AIDS e das DST entre Gays, HSH e Travestis**. Brasília: Ministério da Saúde: 2007.
- FERREIRA JUNIOR, Sérgio; FRANCISCO, Priscila Maria S. B.; NOGUEIRA, Péricles A. Perfil de travestis e transgêneros: tuberculose e HIV/Aids na cidade de São Paulo. **Revista Panam Salud Publica**, São Paulo, v. 40, n. 6, p. 4010-417, 2016. Disponível em <https://www.scielo.org/pdf/rpsp/2016.v40n6/410-417/pt>. Acesso em: 24 jun. 2019.
- FRANCO, Neil. **Professoras trans brasileiras**: ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar. 268f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia: 2014. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13671/1/ProfessorasTransBrasileiras.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019.
- JUIZ DE FORA. **Programa Municipal DST/AIDS** em Juiz de Fora/MG. SSSDA/PJF, 2009. Disponível em https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/ss/aids_dst/artigos.php. Acesso em: 24 jun. 2019.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 13-52.
- KULICK, Don. **Travesti**: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil. Tradução de Cesar Cordon. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.
- LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- MEIHY, José Carlos S. B; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Contexto, 2010.
- MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade de Ouro Preto, 2012.
- MONTEIRO, Simone; BRIGADEIRO, Mauro; BARBOSA, Regina M. Saúde e Direito da População Trans. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 4, p. 1-4, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csp/v35n4/1678-4464-csp-35-04-e00047119.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- MULLER, Magnor. Desigualdades no SUS: o caso de atendimento às travestis é “babado!”. **Cadernos EBAPE**, Brasília, v. 6 n. 2, 2008. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/caderno-sebape/article/view/5067/3801>. Acesso em 06 jul. 2019.
- NOGUEIRA, Francisco. “Trabalhadas no feminino”: um estudo sobre corpo, desejo e prostituição travesti em Fortaleza. **Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad**, Buenos Aires, ano 4, n. 8, p. 55-67, abr./jul. 2012. Disponível em <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewArticle/171>. Acesso em: 08 jun. 2019.

PELÚCIO, Larissa. **Nos nervos, na carne, na pele:** uma etnografia sobre prostituição travesti e o modelo preventivo de Aids. 2007. 312p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal São Carlos. São Carlos: 2007. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1399?show=full>. Acesso em: 29 jun. 2019.

PEREIRA, Maria das Graças. A relação médico-paciente em Rio Branco/AC sob a ótica dos pacientes. **Revista Associação Médico Brasileira**, Rio Branco, v. 51, n. 3, p. 153-7, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ramb/v51n3/a16v51n3>. Acesso em: 03 de jul. 2019.

PERES, William. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 235-264.

PERES, William. Violência estrutural e AIDS na comunidade travesti brasileira. **Revista Psicologia da UNESP**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 21-31, 2004, Disponível em: <http://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/991>. Acesso em: 29 maio 2019.

ROMANA, Valéria. As travestis no Programa Saúde da Família da Lapa. **Saúde Soc. São Paulo**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 211-219, 2008. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/sausoc/2008.v17n2/211-219/pt>. Acesso em: 11 jul. 2019.

SOUZA, Martha H.; MALVASI, Paulo; SIGNORELLI, Marcos C.; PEREIRA, Pedro P. G. Violência e sofrimento social no itinerário de travestis de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. **Caderno Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 4, p. 767-776, abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csp/2015.v31n4/767-776/pt>. Acesso em: 03 jul. 2019.

Recebido em: 25.08.2019

Aprovado em: 20.01.2020

Angra Dias da Silva Tagliate é Graduada em Serviço Social e especialista em Relações de gênero e sexualidades em perspectivas interdisciplinares pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atua no Departamento DST/AIDS de Juiz de Fora. E-mail: angratagliate@hotmail.com

Neil Franco é graduado em Licenciatura Plena em Educação Física, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Atua como docente na Faculdade de Educação Física e Desportos e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa: Corpo, Culturas e Diferença. E-mail: neilfranco010@hotmail.com

TRAJETÓRIA PARA ALÉM DO MOVIMENTO APARENTE: MOBILIZAÇÃO, SENTIDO E INCLUSÃO ESCOLAR

■ NAIARA CHIERICI DA ROCHA

<http://orcid.org/0000-0001-6436-9710>

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

RESUMEN

Este artigo apresenta as minhas experiências formativas como professora de Matemática e as concepções teórico-metodológicas que encontrei nas pesquisas de Mestrado e Doutorado para contribuir na área de estudos sobre o ensino de Matemática e inclusão escolar. As possibilidades e as concepções teóricas compõem a essência da minha trajetória. Busquei trazer à tona os fatos que vivi e, ao estudá-los, à luz da Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot, pude pressupor para a pesquisa de Doutorado que um caminho para promover um ensino em que todos tenham possibilidades e oportunidades de aprender a partir de suas capacidades, sem distinções, é por meio de uma prática educativa mobilizadora pautada nas distintas formas da relação com o saber. No Mestrado, pude concluir que, o ensino colaborativo e a Metodologia de Projetos possibilitam o desenvolvimento de estratégias de ensino de Matemática inclusivas. Na pesquisa de doutorado busco conhecer por meio de narrativas (auto)biográficas as mobilizações que professoras possuem e suas relações com o saber para ensinar. Portanto, acredito que seja possível compreender os fenômenos relacionados aos sujeitos e suas realidades, e intuir, por meio de suas narrativas, elementos que revelam parte do que mobilizam quando ensinam, ajudando a pensar em uma prática educativa mobilizadora, inclusiva.

Palavras-Chave: Ensino de Matemática. Inclusão Escolar. Saber. Mobilização.

ABSTRACT

TRAJECTORY BEYOND THE APPARENT MOVEMENT: MOBILIZATION, SENSE AND SCHOOL INCLUSION

This article presents my formative experiences as a Mathematics teacher and the theoretical-methodological conceptions that I found in Masters and Doctorate researches to contribute in the study area

of Mathematics teaching and school inclusion. Possibilities and the theoretical conceptions compose the essence of my trajectory. I sought to bring out the facts that I lived relating with Bernard Charlot's theory of Relation to Knowledge. Therefore, I was able to presuppose for the doctoral research that a way to promote a teaching in which all have possibilities and opportunities of learning from their capacities, without distinction, is through an educational mobilizing practice based on the different forms of relation to knowledge. In the Masters, I could conclude that collaborative teaching and Project Methodology make it possible to develop inclusive mathematical teaching strategies. In the doctorate research, I will try to know through autobiographical narratives what mobilize teachers to teach math for all students and their relation to knowledge. Therefore, it is possible to understand the phenomena related to the subjects and their realities, and to intuit through their narratives elements that reveal part of what they mobilize when they teach, helping to think in an inclusive and mobilizing educational practice.

Keywords: Mathematics Teaching. School inclusion. Knowledge. Mobilization.

RESUMEN

TRAJETORIA MÁS ALLÁ DEL MOVIMIENTO APARENTE: MOVILIZACIÓN, SENTIDO E INCLUSIÓN ESCOLAR

Este artículo presenta mis experiencias formativas como profesora de Matemáticas y las concepciones teórico-metodológicas que encontré en las investigaciones de maestría y doctorado para contribuir en el área de estudios sobre la enseñanza de Matemáticas e inclusión escolar. Las posibilidades y las concepciones teóricas componen la esencia de mi trayectoria. Busqué traer a la superficie los hechos que viví y, al estudiarlos, a la luz de la Teoría de la relación con el Saber de Bernard Charlot, pude presuponer para la investigación de doctorado que un camino para promover una enseñanza en la que todos tengan posibilidades y oportunidades de aprender a partir de sus capacidades, sin distinciones, es por medio de una práctica educativa movilizadora pautada en las distintas formas de la relación con el saber. En el Máster, pude concluir que, la enseñanza colaborativa y la Metodología de Proyectos posibilitan el desarrollo de estrategias de enseñanza de Matemáticas inclusivas. En la investigación del Doctorado busco conocer, por medio de narrativas (auto)biográficas, las movilizaciones que profesoras poseen y sus relaciones con el saber para enseñar. Por lo tanto, creo que es posible comprender los fenómenos relacionados a los sujetos y sus reali-

dades, e intuir, por medio de sus narrativas, elementos que revelan parte de lo que movilizan cuando enseñan, ayudando a pensar en una práctica educativa movilizadora, inclusiva.

Palabras clave: Enseñanza de Matemáticas. Inclusión Escolar. Saber. Movilización.

Notas introdutórias

Este artigo resulta das reflexões que sistematizei em palavras, os principais momentos e possibilidades que vivenciei em minha trajetória formativa, dotada de sentidos e propósitos que anseiam por uma educação de qualidade para todos. Nesse caso, devido a minha formação inicial ser em Matemática muito se verá por essas páginas os caminhos que percorri em busca de um ensino de Matemática que contemplasse as diferenças¹ de todos os estudantes. Assim, narro nessas páginas o que resgatei das minhas memórias, o que mais me afetou nesses últimos 10 anos, e, portanto, as experiências desde a formação inicial até o momento que me encontro – o doutoramento em Educação.

Minha percepção de escola inclusiva culminou no meu percurso formativo e se tornou alicerce (embora nem sempre consciente) da minha trajetória acadêmica – a formação inicial, a participação no grupo de pesquisa, a pesquisa de Mestrado e a ressignificação para a de Doutorado. Esta percepção se baseia na ideia de que uma educação inclusiva é aquela em que a escola seja para todos, sem distinções. Que as práticas educativas possibilitem a participação, autonomia e aprendizagem de todos, independentemente de suas caracterís-

¹ A diferença não é um mero atributo do corpo, uma mera característica. O conceito de diferença é o da diferença em si, que foge de toda e qualquer forma de representação. A diferença em si, é a expressão singular do ser, é o que se difere a todo instante, é o puro devir. Está além da seleção de linhagens – distinção do puro, impuro, do autêntico e do inautêntico. Deleuze afirma que não existem os ícones e então somos todos simulacros. (DELEUZE, 2000).

ticas físicas, intelectuais, sensoriais e sociais (MANTOAN, 2002, 2006).

O artigo está dividido em quatro momentos da minha trajetória formativa. O primeiro é a formação inicial, licenciatura em Matemática, onde apresento acontecimentos que marcaram as minhas escolhas e os caminhos que percorri; o segundo momento retrata a descoberta dos sentidos de ser professora e incluir na prática. Nesse momento, escrevo minhas percepções sobre o sentido de ser professora de Matemática e os desafios iniciais da docência. Apresento as possibilidades que encontrei na pesquisa de Mestrado com o ensino colaborativo e a Metodologia de Projetos para desenvolver estratégias de ensino de Matemática para ensinar a todos. E, em seguida apresento as ressignificações das perspectivas no desenvolvimento da pesquisa de Doutorado a partir da Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot e a pesquisa (auto)biográfica.

Licenciatura em Matemática

Em fevereiro de 2008 ingressei na Universidade. Não sabia nada sobre o que a Universidade Pública poderia me oferecer, tanto em possibilidades quanto em desafios. As possibilidades desfrutei e os desafios procurei e procuro até hoje confrontá-los. Foram os desafios, encarados como negativos desde o início da minha trajetória acadêmica que conduziram ao encontro com um grupo de pesquisadores, com as melhores possibilidades e com questões

inquietantes que me mobilizam até hoje para fazer pesquisa.

O primeiro ano da licenciatura em Matemática foi de (auto) conhecimento, principalmente sobre o que a Matemática significava para mim, pois a escolhi justamente porque na educação escolar ela me fazia sentido. Em Charlot (2000) pude compreender que se um sujeito afirma que algo faz sentido, está afirmando que esse algo é importante para si. Assim, no início da graduação até as primeiras aulas a Matemática continuou a ser importante, no entanto, a Matemática que se diz pura e aquela que se diz aplicada me levou para um universo que logo percebi não me pertencer.

No decorrer da graduação sobressaiu em minha formação aquilo que era essencial para os professores e para a maioria dos colegas de curso – a Matemática pura e aplicada. Os professores, matemáticos impressionantes, porém, formadores de professores que deixaram a desejar, aos poucos me fizeram quase acreditar que a Matemática escolar, era irrelevante e pensar a escola e os processos formativos para os quais acreditava que aprenderia na licenciatura era apenas consequência da prática cotidiana. Ressalto que é fundamental que o futuro professor de Matemática tenha em sua formação inicial as disciplinas fundantes da Matemática pura e aplicada. No entanto, acredito que há significativa fragmentação na licenciatura em Matemática em termos pedagógicos em detrimento de um curso de bacharel em Matemática maquiado em uma “falsa” licenciatura. Sendo assim, a formação inicial de professores fica comprometida no que tange a teoria e prática escolar.

Particpei de um projeto de pesquisa intitulado “aplicações do cálculo e introdução à modelagem matemática em Epidemiologia”. De forma rápida, esse projeto visava estudar por meio das Equações Diferenciais Ordinárias (aplicações do Cálculo Diferencial Integral, e

importantes ferramentas utilizadas na modelagem matemática) o crescimento ou decaimento populacional relacionado a modelos epidemiológicos. Não me identifiquei com o projeto, pois me sentia um robô que no modo automático desenvolvia em software específico diversos modelos matemáticos, que geravam algumas imagens gráficas que deixavam um pouco mais inteligível o que os modelos matemáticos nos diziam sobre determinadas dinâmicas populacionais e determinados fenômenos naturais.

Isso durou até conhecer (totalmente ao acaso) o trabalho do grupo de pesquisa Ambientes potencializadores para a Inclusão - API². Estava sentada aguardando minha aula de Desenho Geométrico começar quando observei o que acontecia no laboratório ao lado. Havia um grupo de alunos de diversos cursos (a maioria das licenciaturas e Pedagogia) desenvolvendo atividades com materiais didáticos e recursos pedagógicos com crianças e adolescentes com deficiência. Cheguei mais perto desse laboratório e observei até o fim das atividades o que acontecia naquele espaço.

Foi como se tivesse despertado novamente sobre o porquê escolhi fazer uma licenciatura, e o porquê escolhi a Matemática: a resposta parece simples, mas na prática foi e tem sido um desafio ensinar, construir, desconstruir, aprender com sentido e significado. Ser pro-

2 O grupo API desenvolve suas atividades no Centro de Promoção para a Inclusão Digital Escolar e Social (CPIDES) na Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente -SP, onde são desenvolvidos projetos de extensão, docência e pesquisa com ênfase no uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação e na Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva. Também são realizadas atividades de Formação Inicial e Continuada de Professores, nas modalidades presenciais, semipresenciais e a distância, nas áreas de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva. Além disso, há o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os EPAEE a partir de uma abordagem metodológica que almeja a construção do conhecimento por meio do contexto dos estudantes contribuindo para uma aprendizagem significativa.

fessora de Matemática para mim é isso, embora naquele momento ainda não tivesse essa clareza. Assim, ensinar, construir, desconstruir e aprender a Matemática para crianças e adolescentes que sempre estiveram marginalizados na sociedade e na escola foi o que mobilizou e que mudou os rumos da minha trajetória acadêmica.

Pesquisei sobre o grupo API, sobre os projetos desenvolvidos e suas perspectivas, e entrei em contato com a coordenadora do mesmo. O API abriu portas, caminhos, possibilidades e oportunidades, e desde então contribuo com atividades de pesquisa e extensão junto a esse grupo. Com todas essas possibilidades também vieram angústias e desafios, e que bom que vieram, pois não se faz pesquisa sem inquietações e problemas que genuinamente nascem de uma construção coletiva e que ao atribuímos sentido nos conduz num universo único e particular de nossas pesquisas.

O meu caminho nesse universo de sentidos e significados iniciou com o primeiro projeto de extensão que desenvolvi, intitulado “O uso das tecnologias de informação e comunicação como ferramenta para proporcionar a inclusão social, digital e educacional das pessoas com necessidades especiais (PNE)”. Diferentemente do primeiro projeto já narrado, nesse não havia possibilidades de trabalhar no automático, pois era necessário me doar em leituras, em práticas pedagógicas, e principalmente em um esforço semanal para compreender e respeitar a necessidade, a realidade e a diferença do outro. Trabalhei semanalmente com dois estudantes, ambos com Deficiência Intelectual. Meu desafio e compromisso era o de criar estratégias de ensino de Matemática mediados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)³.

3 Para ver todos os projetos de pesquisa e extensão vinculados ao grupo de pesquisa API ver: SCHLÜNZEN. Elisa Tomoe Moriya. Abordagem construcionista,

Aliada a essa experiência, também participei do projeto: pesquisa, avaliação, catalogação e tradução de objetos educacionais digitais em diversas mídias para disponibilização em portais de conteúdo educacional (Portal do Professor e Banco Internacional de Objetos Educacionais)⁴. O grupo API colaborou com a pesquisa de materiais nas áreas de: Educação Especial, Educação Ambiental, Geografia, Química, Física e Matemática. Participei da equipe de Matemática que pesquisava, catalogava e descrevia objetos educacionais para a educação básica e superior.

No ano da minha formação vieram a tomada de algumas decisões importantes. A primeira delas: o ingresso no programa de Mestrado em Educação e, a partir disso, a pesquisa que iria desenvolver considerando a breve participação no grupo API. O ingresso no Mestrado não aconteceu logo quando me formei. Ingressei três anos após a formação inicial como aluna regular do programa. No início não foi fácil a reprova em três anos consecutivos. Não compreendia onde errava e o porquê tal oportunidade não me acontecia. Mas, hoje compreendo que academicamente precisava amadurecer e a prática em sala de aula era necessária para que isso ocorresse. Por isso, as minhas tentativas de ingressar no Mestrado foram aliadas à minha participação nos projetos desenvolvidos pelo grupo API e experiências em sala de aula. Assim, com essas experiências lecionando conquistei avanços significativos que marcaram as minhas escolhas para a pesquisa de Mestrado, e esta conseqüentemente para a de Doutorado, as quais apresentarei a seguir.

contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva. Presidente Prudente, 2015. Tese de Livre Docência. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, (FCT/UNESP).

4 Para maiores informações acessar: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html> e <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

A descoberta dos sentidos de ser professora de Matemática e incluir na prática

Refleti até aqui sobre os momentos que me marcaram na formação inicial, ou ao menos, os que resgatei em minhas memórias para a escrita desse texto. Essas reflexões me conduziram a escrever nesse momento o período que antecedeu o ingresso no Mestrado em Educação e logo após a conclusão do mesmo, e que chamei de maneira ousada de “a descoberta dos sentidos”. Tentarei explicar tudo isso.

Primeiro é necessário contemplar a noção de sentido. Recorro a Bernard Charlot. Para compreender o conceito de sentido de Charlot é necessário compreender o conceito de mobilização. Passarei por esse conceito de forma breve, apenas para inseri-lo nesse diálogo entre minha trajetória e o leitor desse texto.

Para pensar em mobilização e sentido primeiro é necessário compreender que Charlot se refere a mobilização e sentido de um sujeito, e na concepção dele sujeito é:

Um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; Um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais); Um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. Esse sujeito: age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação. (CHARLOT, 2000, p. 33)

Com base nessa concepção de sujeito, “o conceito de mobilização implica a ideia de movimento. Mobilizar é pôr em movimento; mo-

bilizar-se é pôr-se em movimento” (CHARLOT, 2000, p. 54). Mobilizar é o movimento que um sujeito faz de dentro para fora, é por recursos em movimento, é reunir forças para fazer uso de si próprio como recurso. Diferentemente da motivação que é um movimento externo ao sujeito, de fora para dentro. Compreendo, portanto, que mobilizar está para além da nossa ação, para além da nossa razão de agir (nosso desejo), é o tudo e o todo que envolve a dinâmica interna da mobilização, é a descoberta, a consciência dessa descoberta, é o acontecimento, a experiência – o que eu faço, porque eu faço e o que fica disso.

Em consequência disso, Charlot afirma que mobilizar-se é também engajar-se em uma atividade originada por móveis (da própria mobilização/razões para fazer, agir) que são definidos por referência a uma atividade: conjuntos de ações que envolvem recursos, ações e metas. A meta é o resultado que as ações permitem alcançar, o móbil é o desejo que o resultado permite satisfazer e que culminou na atividade (CHARLOT, 2000). Assim, a fim de exemplificar, eu proponho: fazer um mestrado mobiliza um conjunto de ações que resultam em uma dissertação e à conquista de um título (resultados dessas ações). A meta do mestrado foi desenvolver uma pesquisa e defendê-la. O móbil de fazer o mestrado é o de estudar sobre um tema um problema, pesquisar para contribuir sobre ele, o desejo de ter uma melhor formação, etc.

Assim, chega o momento de explicitar o que o Charlot compreende por sentido. Ele anuncia primeiramente a noção de sentido utilizando um artigo de Francis Jacques intitulado “De la Signifiance” de 1987. Nesse artigo Charlot parte da compreensão de Francis sobre o que é significar e o que é significação, e partir disso, muito livremente, conforme ele mesmo afirma, avança desse último para o sentido. Francis Jacques afirmou nesse artigo que “significar é sempre significar algo a res-

peito do mundo, para alguém ou com alguém”. Tem “significação” o que tem sentido, o que diz algo do mundo e se pode trocar com outros”. (CHARLOT, 2000, p. 56).

Charlot (2000) parte desse campo da linguagem e da interlocução de Francis Jacques e propõe uma tripla definição para o sentido: tem sentido o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo e o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com os outros. Ele avança mais um pouco e propõe que esse sentido, é um sentido para alguém, que é um sujeito, e busca na teoria da atividade de Leontiev para explicar que o sentido de uma atividade é articulação de sua meta e seu móbil (o que mobiliza/razões de agir e o que orienta/o desejo da ação). Volto ao exemplo de fazer o mestrado. Que sentido tem fazer um mestrado? A dissertação, desenvolver a pesquisa e a conquista do título (resultados do mestrado), o fato de pesquisar e defender essa pesquisa (meta) permitem-me satisfazer o desejo que era o móbil de fazer o mestrado.

Assim, a partir do que Charlot propõe compreendo que nem a meta sozinha e nem o móbil sozinho permitem entender o sentido da ação, que fica mais clara quando coloco em relação a sua meta e seu móbil. Com isso, Charlot conclui a partir dessa ideia relacional da teoria da atividade de Leontiev que, “fazem sentido um ato, um acontecimento, uma situação que se inscrevem nesse nó de desejos que o sujeito é”. (CHARLOT, 2000, p. 57).

Há nesse momento uma forte atribuição de sentido ao desejo. Por isso, me questionava quando comecei a lecionar, não com essas palavras e com essas concepções que atualmente busco em Bernard Charlot, mas questionava e ainda questiono sobre: quando um professor ensina, o que ele deseja? Qual a relação de sua meta com o seu móbil? Quando eu, tão jovem, com planos de ingressar no Mestrado em Educação para pesquisar sobre o ensino de Matemá-

tica e inclusão escolar, o que eu desejava? Qual era a relação entre minha meta e meu móbil?

Por vezes eu não sabia responder qual era o sentido de acordar todos os dias para ir ensinar cerca de 30 estudantes, todos tão diferentes entre si, em uma realidade de escola e sala de aula a qual eu não conhecia. O modo como ensinava se baseava no modo como eu aprendi na escola. Resgatei o que me fazia sentido. Só conseguia ensinar aquilo que me fez sentido quando aprendi. Acredito que essa foi a primeira relação que fiz entre a meta e o móbil da atividade a qual estava submetida. Na escola, a Matemática tinha sentido, a forma como a professora ensinava era mobilizadora e me fazia desejar ser professora um dia. Desse modo, busquei preencher as lacunas de sentidos e significados de ser professora que a formação inicial deixou e procurei em leituras, cursos e na troca de saberes e experiências com outros professores, compreender meu papel e iniciar o encontro com a identidade docente.

Enquanto tinha as minhas primeiras experiências em sala de aula, também continuei nas atividades do grupo API participando em diversos projetos que objetivavam formar professores da rede básica na área da Educação Especial e Educação Inclusiva. Esses projetos ocorriam a partir de cursos na modalidade à distância e semipresencial. Primeiramente participei como estudante desses cursos, e após a conclusão, atuei como formadora, auxiliando os professores nas dúvidas sobre as atividades que deveriam desenvolver no curso, corrigindo-as e desenvolvendo as aulas dos encontros presenciais.

Embora pesquisasse e estudasse sobre inclusão escolar, meu maior desafio foi o de ensinar Matemática para turmas de sexto e sétimo ano do ensino fundamental II nas quais tinham respectivamente um estudante com Deficiência Intelectual e Autismo. No início não soube colocar em prática todas as minhas lei-

turas e tudo o que eu fazia no grupo API. Foi frustrante, desanimador. No início, quase fiz a adaptação curricular⁵, não refletindo para o fato de que diferenciar e adaptar o currículo para alguns é reduzir e rotular os estudantes, e segregá-los acreditando que está incluindo (MANTOAN, 2002). No entanto, submersa aos desafios do cotidiano escolar não conseguia encontrar estratégias que não fosse as da adaptação. Após alguns meses consegui com o auxílio da professora da Educação Especial que acompanhava um dos estudantes, desenvolver um planejamento pedagógico com estratégias de ensino que contemplasse a todos. Essas estratégias foram pensadas a partir da Metodologia de Projetos, que especificarei melhor no próximo tópico.

O início da docência, os desafios que tive para desenvolver um ensino de Matemática para todos, aliados ao tempo que tive para pensar em uma pesquisa de Mestrado que contemplasse os estudos do grupo API a tudo que vivenciei, me possibilitaram a encontrar concepções teórico-metodológicas para o desenvolvimento de uma pesquisa que pudesse contribuir para as práticas pedagógicas de professores de Matemática, visando o ensino para todos na educação básica. Assim, em 2014 ingressei no Mestrado em Educação. As principais concepções, que chamo de possibilidades para incluir na aula de Matemática serão apresentadas a seguir.

As possibilidades encontradas com a pesquisa de Mestrado para incluir a todos na aula de matemática

Desenvolvi a pesquisa de Mestrado em uma sala de aula do sexto ano do Ensino Funda-

5 Adaptação curricular é quando o professor modifica o conteúdo a ser ensinado para um estudante com deficiência ou dificuldade de aprendizagem e desenvolve um ensino “a parte” a esses estudantes.

mental II em uma escola estadual em um município localizado no interior do estado de São Paulo. Meu objetivo com a pesquisa foi o de promover práticas de ensino de Matemática para todos. Meu maior desafio para propiciar um ensino de Matemática inclusivo foi o de planejar estratégias de ensino que contemplasse as distintas formas de relações com o saber dos estudantes, considerando que cada um aprende de uma forma específica e que todos possuem o direito de aprender. Sendo assim, direcionei minha pesquisa para o desenvolvimento do ensino colaborativo⁶ utilizando como estratégia a Metodologia de Projetos.

No contexto da pesquisa trabalhei com uma professora de Matemática (sexto ano do ensino fundamental II) e com uma professora da Educação Especial especializada na área da Deficiência Intelectual (DI). Nessa turma havia duas alunas com DI. Observando o contexto pesquisado, surgiu a necessidade de estabelecer uma relação entre o trabalho de ambas as professoras. Com isso, a seguinte questão delimitou a pesquisa: como articular a prática do professor de Matemática da sala de aula comum junto ao professor especializado em DI?

Escolhi a Metodologia de Projetos para responder tal questão. Busquei em Hernández (1998) para entender que um projeto “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola” (p. 49). Com isso, foi necessário compreender na prática que para trabalhar com projetos seriam necessárias mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem e, por consequência, na postura e mediação pedagógica das professoras,

6 O ensino colaborativo é um modelo de apoio à inclusão escolar que envolve o trabalho em parceria entre o professor da Educação Especial e o professor da classe comum. Esta parceria ocorre desde que os dois professores se responsabilizem pelo planejamento pedagógico dos estudantes com deficiência – tanto na sala de recursos quanto na sala de aula comum – e compartilhem esse processo.

pois estruturar o ensino de Matemática a partir da Metodologia de Projetos é possibilitar que o estudante estabeleça relações com o que está sendo ensinado, o qual dará sentido ao conhecimento baseado na busca de relações entre os fenômenos naturais, sociais e pessoais para melhor compreender a complexidade do mundo em que vivem. Ou seja, é criar estratégias que irão abordar e pesquisar problemas que vão além da compartimentalização disciplinar.

Ressalto que a concepção de Projetos que utilizei estava aliada a ideia de que com essa metodologia todos aprendem com todos e, juntos, professores e estudantes configuram um conhecimento compartilhado, com as diferenças, conforme esclareceu Hernández (1998). Esta perspectiva é de um trabalho pedagógico pautado na valorização das experiências, habilidades e interesses de cada estudante. Não visa apenas os acertos e padrões de respostas, assim, o erro ou insucesso não pode ser utilizado para nivelar ou classificar os saberes de cada um, pois considera que todos sabem alguma coisa e assim, sempre aprendem alguma coisa. Para mim, esse é um dos pensamentos fundantes de uma prática pedagógica que respeita as diferenças em sala de aula.

Assim, planejamos e desenvolvemos de forma colaborativa o projeto intitulado “Projeto - gestão ambiental: eu no ambiente escolar”⁷. A questão geradora do projeto foi: “como é a gestão de recursos recicláveis e orgânicos na escola, levando em conta a atuação e responsabilidade dos próprios estudantes no contexto escolar?” A componente curricular de Matemática trabalhada nesse projeto foi o tra-

tamento da informação. As atividades foram planejadas para que todos os estudantes pudessem resolver, juntos, o problema proposto. Assim, foram divididos em 3 grupos de trabalho, com temas distintos, sendo: Grupo 1 - Lixo Orgânico. O objetivo do grupo era o de pesquisar sobre o que era lixo orgânico e sobre a gestão dos resíduos orgânicos da escola. Grupo 2 - Organização e tempo de decomposição do lixo. Este grupo tinha por objetivo estudar o tempo de decomposição e a destinação de todo o lixo da escola. Grupo 3 - Materiais/Lixo Reciclável. Este grupo tinha por objetivo pesquisar sobre o que são os produtos recicláveis e verificar a gestão deles na escola.

Optamos por desenvolver o projeto em três etapas, sendo elas: etapa 1, pesquisa na sala de informática, com o objetivo de preparar os estudantes para coleta de dados sobre materiais e lixos recicláveis e orgânicos no ambiente escolar; etapa 2: pesquisa de campo com coleta de dados no ambiente escolar, com o objetivo de levantar dados primários. A coleta foi realizada na coordenação, secretaria, pátio e cozinha, envolvendo profissionais da gestão, administrativos, limpeza e cozinha. Os dados foram coletados a partir de um roteiro de questões elaborados previamente em sala de aula com a orientação das professoras. Etapa 3: Organização dos dados e construção de tabelas para organizar e sistematizar os dados obtidos na pesquisa de forma resumida e tabulada, conforme previsto no currículo. Foram elaboradas quatro tabelas, sendo estas: tabela 1 - organização do lixo na escola; tabela 2 - quanto tempo dura o nosso lixo; tabela 3 - consumo de alguns materiais recicláveis na escola; e tabela 4: consumo de comida na merenda escolar. A etapa final do projeto ocorreu por meio da sistematização dos conceitos matemáticos, onde foram sistematizadas as especificidades de uma tabela, desde a construção até a interpretação de suas variáveis.

7 Para compreender todo o processo de construção colaborativa para o desenvolvimento da pesquisa ver em: ROCHA, N. C. Ensino Colaborativo e desenvolvimento da abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa na perspectiva da inclusão. 2016. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente/SP. 2016.

Com essa pesquisa, consegui analisar e hoje posso afirmar que, a partir do ensino colaborativo e o desenvolvimento da Metodologia de Projetos foi possível planejar estratégias e atividades que possibilitaram a participação de todos os estudantes, sem distinções nas atividades. As estudantes com DI tiveram mudanças significativas nos aspectos atitudinais, acadêmicos e sociais. Esses aspectos foram indicados nos estudos de Federico, Herrold & Venn (1999) que ao pesquisar os processos do ensino colaborativo identificaram mudanças atitudinais, progressos acadêmicos e crescimento em habilidades sociais nos estudantes com deficiências.

No projeto os conceitos matemáticos puderam ser trabalhados, isto é, minimizando as abstrações conceituais da Matemática, ou seja, partiu-se de uma problematização real/contexto para que os estudantes pudessem construir e atribuir sentidos e significados ao que estava sendo aprendido. Retomando essa concepção e esses dados da pesquisa, continuo concordando com Morin (2002) que afirma que “enquanto fragmentado, o saber não oferece nem sentido, nem interesse, ao passo que, respondendo às interrogações e curiosidades, ele interessa e assume sentido” (p. 22). Portanto, a pesquisa demonstrou possibilidades de desenvolver um ensino de Matemática considerando o contexto e atribuindo sentidos e significados aos conceitos.

Estes foram os elementos essenciais que procurei resgatar e apresentar sobre as escolhas e caminhos que construí com a pesquisa de Mestrado. Com a pesquisa de Doutorado algumas estratégias para pensar uma prática educativa de ensino inclusiva foram repensadas, e a forma como escolhi desenvolver a pesquisa foi modificada. Apresentarei a seguir as possibilidades que encontrei e ressignifiquei no Doutorado para fomentar a tese de uma prática educativa inclusiva.

A teoria da relação com saber e a pesquisa (auto)biográfica como novas possibilidades de pensar a pesquisa de doutorado

Quando ingressei no Doutorado, em 2017, a sensação que tive foi que continuar na mesma temática, ou ampliar o que fiz no Mestrado já não era mais o suficiente. Acreditei (ingenuamente) que já havia provado o que queria, e que os resultados da dissertação eram suficientes sobre as minhas perspectivas em relação ao ensino colaborativo e metodologia de projetos para ensinar Matemática numa perspectiva inclusiva. No entanto, se a reflexão que fiz foi ingênua, as minhas mobilizações não. Digo isso, pois, estava na verdade em um processo de ressignificar minhas experiências e ressignificar meus objetivos, e o que precisava para consolidar uma tese de Doutorado na área de processos formativos, ensino e aprendizagem (linha de pesquisa a qual eu pertencem em meu programa) numa perspectiva de educação inclusiva.

Demorei a compreender esse processo, fui desmotivada por muitos, desacreditada por outros, até que, encontrei na perspectiva (auto)biográfica o sentido que minhas inquietações buscavam. Por isso, minha primeira leitura me mostrou que estava buscando na tese inovar e ressignificar a forma pela qual estava acostumada a fazer pesquisa e compreender o trabalho pedagógico e concepções de práticas para incluir dos professores. A leitura de Larrosa (2015), que de uma forma tão particular afirmou que ressignificar diz respeito a uma mudança do modo de entender as coisas que nos acontecem e que nos afetam, ou seja, as nossas experiências, esclareceu esse processo complexo ao qual colocava em movimento.

Nessa perspectiva da afirmação de Larrosa, reencontrei um autor francês, o professor Bernard Charlot. Nas novas leituras que fiz desse

autor, pude modificar, como apontou Larrosa a forma de entender o que me afetou, minhas experiências e na pesquisa de doutorado tenho investido em compreender uma prática educativa inclusiva com base nas concepções de Bernard Charlot.

Meu objetivo é conhecer as mobilizações que professoras possuem e suas relações com o saber para ensinar diante da escola atual, e assim, fomentar a análise de uma prática educativa mobilizadora e inclusiva. Tenho investido nas perspectivas da pesquisa (auto) biográfica como modo de conceber e desenvolver a tese. Parto do pressuposto de que, um caminho para promover um ensino em que todos tenham possibilidades e oportunidades de aprender a partir de suas capacidades, sem distinções, é por meio de uma prática educativa mobilizadora pautada nas distintas formas da relação com o saber.

Meu foco não é observar contextos em si, mas sim, as histórias por traz dessas professoras que atuam em determinados contextos. Por isso, suscito na pesquisa alguns questionamentos que a delimita: qual o sentido de ensinar na escola atual? Quais as relações que os professores estabelecem com os saberes quando ensinam? Como poderiam ser promovidas, na escola, mobilizações entre os processos de ensinar e aprender para atingir uma prática educativa mobilizadora, inclusiva? Essas questões retomadas no Doutorado dialogam com àquelas que fiz no início das minhas experiências em sala de aula. Assim, essas inquietações foram transpostas para a minha pesquisa, que agora busco respondê-las dialogando com outras histórias, de outras professoras.

Essas questões ajudam a pensar sobre o que entendo por uma prática de ensino inclusiva – aquela em que todos os estudantes, indistintamente, tenham possibilidades de aprender a partir de suas capacidades. Para

que isso ocorra, é necessária uma profunda transformação da escola atual, e por isso, concordo com Charlot (2013) que reflete sobre o fato de que, para que essa escola possa ser um espaço de formação de qualidade para todos, ela deve ser em sua essência um lugar de sentido, de prazer de aprender e de construção de igualdade social, pois somente uma escola pública de qualidade pode garantir o direito de todos à educação.

Mas, volto a Teoria da Relação com Saber, basilar na tese. Os limites das páginas não me permitirão explicá-la e articulá-la com os ideais a ponto de ficar muito claro o que pretendo, porém, explicarei alguns conceitos básicos sobre o saber para Charlot, já que as noções básicas de mobilização e sentido adiantei anteriormente. Início com a seguinte afirmação “a relação com o saber é indissociavelmente social e singular. É o conjunto (organizado) de relações que um sujeito humano (logo singular e social) mantém com tudo o que depende da “aprendizagem” e do saber.” (2000, p. 80).

Esta afirmativa, me mobiliza a compreender que a relação com o saber é um pressuposto para uma prática educativa inclusiva, pois, concebe uma sociologia do sujeito⁸ que busca apreender as novas formas de individualidade que são produzidas a partir da socialização escolar. Charlot (2000) esclarece que o saber só existe efetivamente quando entra em ação um sujeito que se relaciona com o saber. Esta relação não é apenas teórica, mas também prática (mobilizadora), o que faz sempre do saber um “objeto” histórico e socialmente determinado.

Com isso, o saber assume a forma relacional do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Esta concepção relacional se apresenta em três dimensões: 1- epistêmica (ocorre de três formas: saber-objeto, a

⁸ Ver capítulo 3 – Por um Sociologia do Sujeito. In: CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

cognição; saber de uma atividade executada pelo corpo; e relação intersubjetiva), 2- identitária (há uma ordem de sentido, concepções de vida e expectativas do sujeito com relação aos outros e ao mundo) e 3- social (não pode ser intuída desvinculada das duas anteriores, pois a relação com o saber é construída, e por isso, é sempre uma relação social de um sujeito que está consciente ou inconscientemente em relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo). O sujeito é constituído cem por cento de cada uma dessas dimensões que são interdependentes. Assim, procuro conhecer por meio das histórias e trajetórias profissionais das professoras colaboradoras da pesquisa⁹ parte do que mobilizam quando ensinam e suas relações epistêmicas, identitárias e sociais com o saber.

Assim, em busca da coerência com o objeto de estudo proposto e as questões que delimitam o pressuposto da tese, bem como a escolha pela pesquisa (auto)biográfica, centrarei em procedimentos da abordagem qualitativa de pesquisa. Justifico esta escolha, pois, a pesquisa (auto)biográfica possibilita retratar perfeitamente o sujeito pesquisado como central no processo de desenvolvimento de uma pesquisa científica. Como já mencionei, não há teoria da relação com o saber sem o sujeito que se relaciona com o saber. Sendo assim, tendo o sujeito como central, escolhi trabalhar com as histórias e trajetórias de professoras, por meio de narrativas (auto)biográficas.

Minha base epistemológica para articular a Teoria da Relação com o saber com o método (auto)biográfico tem sido Franco Ferrarotti e sua obra “História e Histórias de Vidas - O mé-

todo biográfico nas Ciências Sociais” a qual tenho em mãos uma reimpressão de 2014. Nesta obra, Ferrarotti afirma a história de vida como método fundamental da análise sociológica, pois liquida drasticamente reducionismos tão fáceis. Porém, ele também adverte que demorou um bom período para compreender e consolidar o engajamento crítico das histórias de vidas. Ferrarotti buscou vincular a biografia individual às características estruturais globais da situação histórica datada e vivida. Para ele, após refletir sobre sua própria trajetória utilizando a história de vida, continua afirmando o que escreveu em sua obra “Trattato di sociologia” que “a história de vida permite proceder análises em profundidade, uma vez que exige um contato imediato e de confiança recíproca entre o objeto da pesquisa e o pesquisador”. (FERRAROTTI, 2014, p. 63).

Ao analisar a biografia e sociedade, e posso assim compreender o ser singular e social que somos e nossas relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo, Ferrarotti afirmou que

Cada narração de um ato ou de uma vida é por sua vez um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social. Uma narrativa biográfica é inteiramente distinta de um registro de ocorrência; é uma ação social através da qual um indivíduo retotaliza sinteticamente sua vida (a biografia) e a interação social em curso (a entrevista) por meio de uma narrativa – interação. A narrativa biográfica conta uma vida? Diremos mais precisamente que ela conta uma interação presente por intermédio de uma vida. Não existe mais verdade biográfica numa narrativa oral e espontânea do que num diário, numa autobiografia e em certas memórias. Só alcançaremos essa verdade biográfica se levarmos em conta a verdade relacional que informa a narrativa. A leitura sociológica de uma biografia caminha mediante uma hermenêutica da ação social que reinventa a biografia, narrando-a num âmbito de uma interação que o observador não deve esquivar, mas viver ativamente até o fim. (FERRAROTTI, 2014, p.73-74).

⁹ As professoras colaboradoras da pesquisa serão professoras que trabalham na rede pública do município de São Paulo (tanto na sala de aula comum, gestão e educação especial), que realizaram uma especialização em Educação Especial na perspectiva inclusiva com ênfase em Altas Habilidades Superdotação na modalidade semipresencial no ano de 2016, a qual fui formadora.

Esta citação, além de possibilitar iniciar a explicação do modo pelo qual pretendo desenvolver a pesquisa (por meio da entrevista narrativa), também compõem elementos que permitirão articular a concepção de uma sociologia do sujeito de Bernard Charlot à epistemologia do método biográfico em Franco Ferrarotti. Compreendo aqui, o cuidado que tomarei na pesquisa, que é o de compreender que há um sujeito (particular, singular), mas há uma sociedade, um mundo social sob qual esse sujeito vive, atua e é sempre virtualizado.

Meu respaldo teórico está centrado em autores como, Bertaux (2010), e Jovchelovitch e Bauer (2002) os quais esclarecem que por meio da entrevista narrativa há captação imediata e corrente da informação, pois este tipo de entrevista permite aprofundar narrativas de questões íntimas e pessoais que não poderiam ser narradas com outras técnicas.

A entrevista narrativa preserva particularidades do sujeito que narra na medida em que o que é narrado está relacionado ao modo de vida e às experiências do narrador. Estas narrativas estão estruturadas sob um contexto, em acontecimentos que podem ser sequenciais ou não, mas que explicita apropriações dos sujeitos sobre o lugar, o tempo, os saberes, as mobilizações e as orientações do sistema simbólico em que vivem (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2002).

Nessa perspectiva, Bertaux (2010, p. 92) também aponta que as entrevistas narrativas atribuem um caráter humano aos dados recolhidos, pois por meio delas o sujeito narra parte ou o todo de sua experiência vivida ao pesquisador e, por isso, acredita que a partir dessa narração há três ordens de realidade, sendo: a realidade histórico-empírica (percurso biográfico), a realidade psíquica e semântica (totalidade subjetiva atribuída pelo sujeito as suas experiências vividas) e a realidade discursiva (a narrativa como resultante da relação dialógica da entrevista).

A entrevista narrativa diferentemente de outras entrevistas não possui estrutura ou semiestrutura prévia. Ultrapassa o esquema de perguntas e respostas, pois se utiliza de uma prática cotidiana como o ato de contar e de escutar uma história. Assim, como um ato de quem escuta uma história, o narrador deve influenciar minimamente a narração, evitando para isso uma pré-estruturação da entrevista e escolhendo um ambiente que favoreça o ato de contar, sendo este confiável, amigável e familiar ao sujeito.

Bertaux (2010) sugere a construção de um roteiro, para orientar os caminhos que a entrevista seguirá. Este roteiro é uma lista de assuntos referentes ao tema em estudo e contempla duas partes: a primeira possibilita que o entrevistado conte sua experiência e a segunda possibilita que o pesquisador retome assuntos não abordados durante a entrevista. Nesse caso, os assuntos que colocarei nessa lista serão subsidiados pela teoria da relação com o saber e pelos princípios da inclusão escolar.

Após a realização de cada entrevista elaborarei uma síntese de como a mesma se desenvolveu, com registros de observações do contexto e do desenvolvimento da entrevista, como, por exemplo: questões, ideias, hipóteses, entre outras, e também, anotações com as primeiras reflexões e impressões de uma análise preliminar. É importante esclarecer que emoções, silêncios, expressões, etc., que porventura ocorrerem no decorrer da entrevista considerarei, uma vez que são sentimentos e ações carregados de sentidos e significados. Por fim, ao finalizar cada entrevista realizarei a transcrição imediata da narrativa.

Para a análise das entrevistas seguirei a proposta de Souza (2014) – análise interpretativa-compreensiva, que está em consonância com as contribuições de Bertaux (2010), Jovchelovitch e Bauer (2002) e Poirier et. al. (1999). Nesta proposta de análise desenvolvida por Souza (2006,

2014), o primeiro passo é realizar uma pré-análise, isto é, preparar o material de análise, fazendo um contato inicial com as entrevistas narrativas, realizando uma leitura cruzada das mesmas, com o objetivo de construir um perfil do grupo pesquisado. O segundo passo é analisar as narrativas por meio da definição de unidades de análise temática/descritiva nas quais buscaremos apreender homogeneidades e heterogeneidades de cada narrativa individualmente, bem como do conjunto das entrevistas que serão realizadas. Por fim, realizarei uma leitura interpretativa dos dados, ampliando a análise, a partir de leituras e releituras individuais e coletivas do conjunto de narrativas.

Não tenho a pretensão de universalizar narrativas singulares com uma identidade para as professoras colaboradoras da pesquisa, porém, assim como esclareceu Poirier et al (1999), cada história singular concretiza o universal, mesmo que não concretize tudo, face as regularidades e irregularidades das narrativas das colaboradoras. Portanto, buscarei as aproximações e distanciamentos em cada narrativa e farei contrapontos com o pouco que se conhecerá e observará sobre as professoras, buscando saber mais a respeito dessas profissionais que ensinam todos os dias nas realidades, adversidades e diferenças presentes nas escolas.

Notas finais

Escrever sobre o ensino de Matemática em uma perspectiva inclusiva é muito desafiador, porém necessário para o ensino desta ciência. Minha formação inicial, e as breves experiências que tive em sala de aula mostraram que a Matemática não pode mais ser vista e trabalhada de forma excludente. Pensar na Matemática e inclusão escolar, é pensar em ousar, propor, desafiar, questionar, contextualizar, enfim, é fazer com todos e para todos, e não apenas com alguns.

Por isso, investi no Mestrado em uma pesquisa que articulasse o que vivenciei na prática junto aos pressupostos que estudava com o grupo de pesquisa API. Assim, o ensino colaborativo e a Metodologia de Projetos foram as possibilidades que encontrei no Mestrado para discutir sobre uma Educação Matemática para todos. Essas concepções me proporcionaram teoricamente e na prática trabalhar com a diferença de todos, e não reafirmar as diferenças entre os pares, que rotula e reforça a ideia de que as diferenças devem ser respeitadas no âmbito das comparações.

As práticas tradicionais e as típicas aulas de Matemática tendem a atribuir determinado rótulo para alguns estudantes e generalizam o que é singular, descaracterizando o que as pessoas são de fato. Rotular é reduzir as pessoas em partes de um todo. Por isso, os resultados do Mestrado me ajudaram a pensar nas singularidades, na univocidade do ser.

Sendo assim, pautado nas minhas experiências, trajetória e pesquisa, uma aula de Matemática deve considerar o processo, considerar as partes e circunstâncias de cada um a partir das capacidades que todos possuímos e que se renovam a todo momento sem verdades absolutas ou respostas pré-moldadas, prontas e acabadas. Por isso, para compreender uma prática educativa que siga estas perspectivas necessito conhecer e ouvir as professoras e considerar suas histórias e seus saberes para fomentar um debate de uma prática educativa, mobilizadora e inclusiva.

Portanto, o modelo educacional imposto condiciona a forma como a maioria de nós ensinamos. No caso da Matemática ela está condicionada pela escola tradicional atrelada à padronização do ensino, do currículo e por consequência das pessoas que dela fazem parte. Ainda ensinamos a Matemática esperando que todos aprendam da mesma maneira e da forma que sempre aprendemos, como um

ciclo vicioso que parece nunca ter fim. É preciso mudar, é necessário ensinar com vistas a heterogeneidade.

Referências

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FEDERICO, Michael About.; HERROLD, Willian George.; VENN, John. Helpful tips for successful inclusion: a checklist for educators. **Teaching Exceptional Children (TEA)**, Arlington, v.32, n.1, p.76-82, 1999. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/004005999903200111>. Acessado em: 14 nov. 2019.

FERRAROTTI, Franco. **História e Histórias de vida**: O método biográfico nas Ciências Sociais. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: projetos de trabalho. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Educação: Experiência / Sentido)

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Ensinando a turma toda – as diferenças na escola. **Pátio: revista Pedagógica**, Artmed. Ano V, n. 20, p. 18-23, fev./abr. 2002. Disponível em: <https://acervo.plannetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=870>. Acessado em:

14 nov. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 183-210.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

POIRIER, Jean; CLAPER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida**: teoria e prática. Oeiras-Portugal: Celta Editora, 1999.

ROCHA, Naiara Chierici. **Ensino Colaborativo e desenvolvimento da abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa na perspectiva da inclusão**. 2016. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente/SP, 2016.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa**: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva. Presidente Prudente, 2015. 200f. Tese de Livre Docência. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, (FCT/UNESP), 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.). **Autobiografias, história de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva -interpretativa e política de sentido. **Revista Educação UFSM**, Santa Maria, v. 39, n. 1, pp. 85-104, jan./abr. 2014a. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/11344/pdf>. Acessado em: 14 nov. 2019.

Recebido em: 10.01.2019

Revisado em: 15.11.2019

Aprovado em: 26.03.2020

Naiara Chierici da Rocha é Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Presidente Prudente – SP. Membro do Grupo de Pesquisa Ambientes Potencializadores para Inclusão – API. E-mail: naiaracr27@gmail.com

NARRATIVAS DE MIM: MEMÓRIAS DANÇANTES

■ ANA CRISTINA CARVALHO PEREIRA

<https://orcid.org/0000-0003-2421-6757>

Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

A partir de uma perspectiva autobiográfica este artigo reflete sobre o percurso formativo de uma artista-professora-pesquisadora de Dança desde o ensino não-formal até o ensino superior. Ligando o passado, o presente e o futuro, narra fragmentos de experiências estéticas desde a infância até a atuação profissional numa universidade pública, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. É uma construção biográfica de alguém que atende ao chamado da Arte significando assumi-la em todas as suas dimensões, e em todas as relações que esta poderia propiciar e que se cruzam entre momentos vividos na infância, na prática artística, na docência e na investigação. O texto apresenta a (re)significação das imagens, lembranças, recordações a partir do referencial teórico de autores como Delory-Momberger (2006, 2012), Josso (2004) e Vianna (1990). Conclui-se que pela singularidade desta história de vida, acessos a formações, acervos culturais e atuação artística criaram um repertório e um modo próprio de ser docente na área da Dança.

Palavras-chave: Narrativas. Dança. Artista-professora-pesquisadora. Percurso formativo.

ABSTRACT

NARRATIVES OF ME: DANCING MEMORIES

From an autobiographical perspective this article reflects on the formative path of a dance artist-teacher-researcher from non-formal education to higher education. Bridging the past, the present and the future, narrates fragments of aesthetic experiences from childhood to professional practice in a public university, in the field of teaching, research and extension. It is a biographical construction of someone who responds to the call of Art meaning to assume it in all its dimensions, and in all the relationships that it could provide and that intersect between moments lived in childhood, artistic practice, teaching and research. The text presents the (re) meaning of images, memories, recoveries from the theoretical framework of authors such as Delory-Momberger (2006, 2012), Josso

(2004) and Vianna (1990). It is concluded that due to the uniqueness of this life story, access to training, cultural collections and artistic performance created a repertoire and a way of being a teacher in the area of dance.

Keywords: Narratives. Dance. Artist-teacher-researcher. Formative journey.

RESUMEN **NARRATIVAS DE MÍ: MEMORIAS DE DANZANTES**

Desde una perspectiva autobiográfica, este artículo reflexiona sobre el camino formativo de un artista-profesor-investigadora de danza desde la educación no formal hasta la educación superior. Uniendo el pasado, el presente y el futuro, narra fragmentos de experiencias estéticas desde la infancia hasta la práctica profesional en una universidad pública, en el campo de la enseñanza, la investigación y la extensión. Es una construcción biográfica de alguien que responde a la llamada del arte que significa asumirlo en todas sus dimensiones, y en todas las relaciones que podría proporcionar y que se cruzan entre los momentos vividos en la infancia, la práctica artística, la docencia y la investigación. El texto presenta el (re)significado de imágenes, remembranzas, recuerdos del referencial teórico de autores como Delory-Momberger (2006, 2012), Josso (2004) y Vianna (1990). Se concluye que, debido a la singularidad de esta historia de vida, el acceso a la formaciones, acervos culturales y actuación artística crearon un repertorio y un modo propio de ser maestro en el área de la danza.

Palabras clave: Narrativas. Danza. Artista-profesora-investigadora. Camino formativo.

Introdução

Neste artigo, como intérprete da minha trajetória profissional construí representações, categorizações que me permitiram narrar a mim mesmo dando visibilidade a uma narrativa que define meu lugar a partir da ressonância das minhas experiências e criando um elo entre meu passado, presente e futuro dando sentido a minha existência e reconhecendo que o sujeito se constitui em práticas *no* e *com* o corpo que, longe de ser simples “suporte”, é aquilo pelo qual e no qual sua identidade encontra sua forma. Para Delory-Momberger

[...] se essa dimensão da temporalidade é, com certeza, essencial na constituição da experiência e no trabalho biográfico que ela implica, o espaço, a começar [...] pelo nosso próprio corpo [...] é também constitutivo da experiência, um lugar de constituição das representações de si e dos outros. (2012a, p. 65).

Esta narrativa é fruto de uma construção ao mesmo tempo pessoal, individual e coletiva que envolvem minhas experiências a partir de paisagens do corpo: gesto, subjetividade, dança, educação.

Considerando que o dançar e o ensinar dança constituem conhecimentos inerentes à experiência de aprendizado *no* e *pelo* corpo, apresento os caminhos que foram e estão sendo trilhadas por mim. Vivências do meu corpo ao longo de minha história que se materializaram em minha identidade profissional. Experiências particulares, únicas, integrantes de uma tecitura viva, construindo um sentido para minha vida.

Atender o chamado da Arte da Dança significou assumi-la em todas as suas dimensões e relações que esta poderia propiciar. Foi ser tomada de coragem para trilhar e construir um caminho. Assim,

Na apresentação de si mesmo por meio do relato, o indivíduo se faz intérprete dele mesmo: ele explicita as etapas e os campos temáticos de sua própria construção biográfica. Ele também é intérprete do mundo histórico e social que é o dele: ele constrói figuras, representações, valores (Demazière, 1997), considerando que é no relato que ele faz suas experiências de que o sujeito produz categorizações que lhe permitem apropriar-se do mundo social e nele definir seu lugar (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 369).

Apresento aqui fragmentos da trajetória que percorri na construção de um trabalho profissional que se dá inicialmente fora e posteriormente dentro da Universidade. Trago algumas experiências do meu fazer que me levaram ao meu atual momento de vida como docente-artista-pesquisadora, ligada a uma universidade pública.

Narrativas de uma formação artística em dança

A formação daquele que pretende se tornar um Profissional de Dança, em geral, inicia-se como estudante ainda na infância ou no início da adolescência. Desse modo também muito cedo, esse iniciante, tradicionalmente já co-

meça a dar aulas em cursos livres. Enquanto dá suas aulas, ele não interrompe seu processo de formação técnica, até que tenha condições de se inserir em algum pequeno grupo ou companhia de dança, ou mesmo, numa produção independente de algum espetáculo de dança, após submeter-se a audições e concursos. Assim, como bailarino e professor, ele aos poucos se insere no mercado de trabalho. Outra possibilidade é considerar ainda que essa pessoa pode solicitar uma audição em seu Sindicato de Classe e receber, caso seja aprovado, o seu registro profissional, podendo exercer legalmente suas atividades de bailarino, coreógrafo e professor de dança em espaços não-formais de educação.

Mais recentemente o ensino formal se apresenta como um novo campo que se abre para o Profissional de Dança desde que formado no curso a Licenciatura em Dança.

Primeiros passos: corpo expressivo

Nasci no ano de 1959 em São Paulo, capital. Neste período, muitas transformações começam acontecer. Entre elas podemos citar a grande mudança na mídia televisiva e jornalística brasileira que passa a investir em outros meios de propaganda para além das famosas TVs Moças como Regina Duarte. A nova proposta importa o modelo americano e lança os comerciais infantis.

Foi neste contexto que, aos dois anos e meio de idade, em 1962, fui selecionada com outras três crianças, para fazer o Primeiro Comercial Infantil da TV Brasileira de veiculação nacional da Farinha Láctea Nestlé, o comercial carinhosamente apelidado de “comercial das comadrinhas”. No mesmo ano fui convidada para participar do lançamento da Boneca Amiguinha da Estrela nos jornais de veiculação nacional.

Figura 01 - Revista São Paulo na TV, 1962



Fonte: Acervo da autora

Figura 02 - Lançamento da Boneca Amiguinha da Estrela, Jornal Folha de São Paulo, 1961



Fonte: Acervo da autora

Vinte anos depois, em 1982, a produção do Programa Vídeo Show entra em contato querendo fazer um documentário sobre o Primeiro Comercial Infantil da TV Brasileira. Queriam saber o que aconteceu com as comadrinhas que participaram da campanha da Farinha Láctea Nestlé. Mas como somente eu possuí a carreira artística, conseguiram me loca-

lizar nos registros do Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversão do Estado do Rio de Janeiro (SAT-ED-RJ). E foi assim que neste mesmo ano participei do documentário do Vídeo Show que apresentava minha trajetória artística antes e o depois do primeiro comercial da Farinha Láctea Nestlé: as “comadrinhas”.

Retomar os registros do comercial de TV, da revista e dos recortes de jornais e da entrevista no programa Vídeo Show foi um momento muito marcante pois constatei que apesar de muito pequena, com apenas dois anos e meio, no comercial já usava a minha linguagem corporal para ilustrar o texto narrado por um adulto. Eu já era capaz de usar minha expressividade num comercial, isto é, minha primeira experiência em “cena”. Reconheci neste acontecimento a experiência fundadora da minha trajetória como Artista da Dança. Uma “recordação-referência” da minha trajetória, pois segundo Josso (2004, p. 40) “falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação”.

Construção do corpo cênico

Em 1968 me mudo com a família para Belo Horizonte. Em 1975 iniciei meus estudos de dança na Escola de Dança do Colégio Pio XII com a

professora Graziela Rodrigues. Ao rever minhas fotos e jornais encontro a foto do meu primeiro festival de dança nesta mesma escola. Desde então foram muitos anos de dedicação, pois na formação em dança não pode se dar saltos no tempo. Como dizia o mestre Klaus Vianna (VIANNA, 1990, p. 39), “existe o dia, a noite, a semana, o mês, o ano, você não tem como suprimir o tempo, não posso pular uma noite, não posso ir contra a natureza, a natureza do meu corpo. [...] O aprendizado exige tempo e esse tempo precisa ser consciente”.

Figura 03 - Espetáculo da Escola de Dança do Colégio Pio XII, 1976



Fonte: Acervo da autora

Logo em seguida ingressei, em 1977, no Studio Anna Pavlova, onde se deu minha formação como Artista da Dança e minha formação humana, pois as diretoras Dulce Beltrão e Sylva Calvo tinham como proposta ser “Uma escola de dança para a vida inteira”

Nesta escola, além dos meus estudos durante muitos anos com as fundadoras e diretoras Beltrão e Calvo, fui incentivada a conhecer e estudar com outros professores, seja como convidado pela direção da escola para ministrar cursos, seja nos incentivando a fazer cur-

sos de atualização em outras escolas e até em outros estados. Vários caminhos e possibilidades de formação em dança foram apresentados durante o meu percurso. Tive oportunidade de fazer aulas com professores considerados referência no ensino da dança como: Roseli Rodrigues, Rebeca Torossian, Renato Vieira, Jairo Sette, Marcia Barros, Marly Tavares, Gilson Sacramento, Euzébio Lobo, Vilma Vermon (Jazz); Bettina Bellomo, José Roberto Pereira, Tonny Abbott, Norma Binaghi, Ismael Guiser (Clássico); Klauss Vianna, Angel Vianna, Martine Époque, Paul André Fortier, Sylvie Pignard, Marluce Guimarães Gomes (Moderno); Helena Katz e Gloria Reis (História da Dança).

Éramos incentivadas a buscar uma formação plural que contribuísse para construção da nossa identidade como Artista de Dança. “Um gesto, uma dança, um movimento do ser...” diziam as diretoras Beltrão e Calvo.

Dulce Beltrão, uma das diretoras do Studio Anna Pavlova teve em sua trajetória profissional contato com diferentes linguagens artísticas que por sua vez influenciaram seu trabalho nos processos de criação em dança no Studio. Nesta perspectiva interdisciplinar, uma dessas aproximações possibilitou uma forte interlocução da Dança com a área de Teatro potencializando a expressividade dramática dos bailarinos nos espetáculos. Em várias montagens de espetáculos tive oportunidade de trabalhar com a direção conjunta de Beltrão e diretores teatrais como: Décio Noviello e Jota Dangelo. Esta característica é que futuramente dá o nome ao Grupo Profissional de Dança Baletatro Minas do qual fiz parte.

Um dos momentos significativos na minha formação foi minha participação nos Festivais de Inverno de Ouro Preto, nos anos de 1976 e 1977, considerado um dos movimentos culturais de vanguarda no país. O objetivo era promover cursos intensivos no período de férias escolares de julho, destinados aos alunos, ar-

tistas e professores de Arte de várias regiões do Brasil e do exterior promovendo encontros, fomentando e gestando novas propostas e ações no âmbito das Artes.

No Festival Inverno de Ouro Preto de 1976 tive oportunidade de frequentar as oficinas de Angel Vianna, Graciela Figueroa, Heder Parente Pessoa e Ruth Rachou. Esta experiência de imersão no ambiente intenso do festival me marcou profundamente. Tive a possibilidade de ter contato com um novo entendimento de dança. Um movimento de vanguarda onde artistas apresentavam suas criações, consideradas subversivas no contexto da ditadura militar, pois buscavam outra proposta de organização

corporal para construção de um corpo cênico. Uma proposta diferenciada que subverteu os padrões estéticos reconhecidos na dança em Belo Horizonte até então. Um movimento que se caracterizava pela liberdade criativa.

Como exemplo deste contexto, durante o festival a professora Angel Vianna promove um espetáculo, carinhosamente chamado de “A dança das cadeiras”, nas escadarias da Igreja Nossa Senhora do Carmo de Ouro Preto. Em cena tínhamos como referência os elementos da improvisação e o uso de cadeiras como objeto cênico. Não havia passos pré-estabelecidos e sim a participação ativa de todos em cena num processo de criação coletiva!

Figura 04 - Dança das Cadeiras. Oficina de Angel Viana. Escadaria da Igreja Nossa Senhora do Carmo, em Ouro Preto



Fonte: Acervo da autora

Tempos depois passo a dar aulas no Studio Núcleo Artístico e participo, em 1982, do intercâmbio na *Official School of Joffrey Ballet*. Destaco este momento como uma importante etapa na minha formação a minha. Além dos cursos de aperfeiçoamento entre os anos de 1982 a 1985, onde tive oportunidade de ter aulas com mestres como Franck Hatched, Phil Black, Jose Meier, Jojo Smith, Michael Owens, De Marco, entre outros.

Esta experiência fora do Brasil foi transformadora à medida que possibilitou o acesso ao um universo dançante inigualável. Encontrei

uma grande oferta de diferentes cursos de diferentes estilos de dança que promoviam uma formação diferenciada aos bailarinos ao mesmo tempo que constatei vários musicais que estavam em cartaz por mais de dez anos, configurando um amplo mercado de trabalho para os bailarinos.

Hoje vejo que esta experiência foi um marco em minha trajetória, pois quando volto pro Brasil, apesar de toda dificuldade e da resistência da minha família, assumo e escolho de forma consciente a Dança como minha profissão!

Figura 05 - Aula de clássico no Intercâmbio Cultural

Fonte: Acervo da autora

Bailarina: corpo cênico

Durante todo este processo de formação a dança foi se tornando “adulta em mim”, meus movimentos eram resultado de um processo consciente e intencional. Segundo Klaus Vianna, nesse processo,

À medida que trabalhamos, é preciso buscar a origem, a essência, a história dos gestos - fugindo da repetição mecânica de formas vazias e pré-fabricadas. Só assim o trabalho resultará em uma criação original, em uma técnica que é meio e não fim, pois a técnica só tem utilidade quando se transforma em uma segunda natureza do artista. (VIANNA, 1990, p. 58).

Como bailarina intérprete, trabalhei com vários grupos e companhias de dança cujas montagens e trabalhos foram apresentados em várias cidades brasileiras. Em 1979, pela primeira vez, assino um contrato como bailarina profissional para compor o corpo de baile da peça *Saltimbancos* em Belo Horizonte. Era o reconhecimento da minha escolha profissional!

**Figura 06** - Espetáculo *Saltimbancos*, Teatro ICBEU, 1979

Fonte: Acervo da autora

No meu trabalho como bailarina, na maioria das vezes, as coreografias eram criadas e apresentadas pelo outro: coreógrafo, diretor ou ensaiador. Não havia minha participação no processo criativo. Mas, mesmo dançando uma coreografia elaborada por outra pessoa, aos poucos, depois de muito ensaiar, e por trazer uma forte marca da expressividade dramática na minha maneira de dançar, buscava ir além da repetição mecânica dos passos imprimindo

uma forte marca expressiva transformando-a em “minha dança”. Era quando me sentia artista em toda a minha potência expressiva.

Em 1980, aos 20 anos de idade, em plena ditadura militar, vivi uma experiência transformadora, que neste processo de revisitar minha trajetória, considero um divisor de águas em minha carreira. Foi o contato direto e a experiência vivida com o mestre e diretor Klauss Viana. Como integrante do Grupo de Dança Baletatro Minas participei do espetáculo “Inconfidência Mineira: onde tem bruxa tem fada” sob a direção e coreografia de Klauss Vianna, estrutura sonora de Cecília Conde, direção teatral de Paulo Grisolli e texto de Bartolomeu Queiroz. Klauss desconsiderava os métodos formais de dança da época e buscava nos próprios bailarinos e em seus corpos, uma pesquisa do movimento construir uma linguagem expressiva e criativa.

Nesta perspectiva, fomos levados a pesquisar nosso gesto e movimento espontâneo e livre que dependia da nossa maneira exclusiva de sentir e viver. Durante um ano, através de experimentos e oficinas de criação ele promo-

veu um processo onde buscávamos o autocohecimento de nossos corpos, potencialidades e limites, nosso conhecimento técnico. A partir desses laboratórios e vivências e dos movimentos propostos pelos bailarinos, Klauss criou um espetáculo de dança estruturado em cenas como do balé Lago dos Cisnes, ladainha, roque, procissão (que evolui e se transforma em samba), sons de uma pracinha pública, leitura de cartomantes, candomblé, tango e pomba-gira, assaltos do dia a dia nas ruas da cidade. Dançávamos exemplos vivos de nosso sincretismo, sangue e centelha de uma permanente ilusão brasileira, batizada esperança num momento político totalmente adverso. Com maestria, Klauss Vianna mesclou fragmentos de uma realidade social que mostra o jogo das estruturas sociais travestidas em Fadas para melhor instalar o império das Bruxas. Era uma quebra de paradigma que subvertia padrões estéticos de corpo, cena e coreografia da época e possuía um caráter contestador da realidade social e política do país, assumindo uma atitude de resistência.

Figura 07 - Programa do Espetáculo “Onde tem bruxa tem fada” - Direção: Klauss Vianna / Cecília Conde / Paulo Grisolli / Bartolomeu Queiroz, 1980



Fonte: Acervo da autora

Figura 08 - Grupo de Dança Baletatro Minas. Espetáculo “Onde tem bruxa tem fada”



Fonte: Acervo da autora

A inovação proposta por Klauss Vianna, em 1980, pode ser considerada uma das bases para uma nova concepção de dança que se estrutura no Brasil desde então influenciando vários movimentos artísticos na dança e que dialoga diretamente com a proposta pedagógica do Curso de Dança - Licenciatura da EBA/UFMG que atuo como docente desde 2010. Isto porque, Klauss Vianna foi um dos autores que serviu de referência para a elaboração do currículo deste curso, que têm em suas proposições entendimentos que auxiliam na construção de uma dança mais democrática e plural a partir do princípio da autoralidade que con-

tribui para a busca da dança singular de cada aluno. Um espaço onde cada um pudessem buscar maneiras de “se dizer” através do movimento.

Ao longo da minha carreira foram muitos os ensaios, espetáculos, teatros, espaços alternativos, coreografias, coreógrafos, bailarinos, encontros e desencontros, diferentes estilos de dança, desafios e frustrações. Mas o mais importante disso tudo era que todas estas experiências culminavam no objetivo maior do Artista de Dança - estar no palco! Rever algumas fotos desses momentos como bailarina me levou a criar um mundo repleto de significado assumindo “a concepção de indivíduo como ser singular, biográfico, que possui sua própria experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 739). Afinal “[...] cada um de nós constrói e desenvolve uma cartografia que lhe é própria” (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 74). À medida que fui reconhecendo nas fotos a minha maneira de estar no palco identifiquei uma forte marca de expressividade e presença cênica que nesse processo de narrar a mim mesmo me fazem reconhecer a forte influência das experiências com Dulce Beltrão e Klaus Vianna em minha formação inicial.

Figura 09 - Grupo de Dança do Studio Anna Pavlova, 1977



Fonte: Acervo da autora

Figura 10 - Peça teatral Orquestra de Senhoritas, 1982



Fonte: Acervo da autora

Figura 11 - Studio Núcleo Artístico premiada no II Concurso Mineiro de Dança, Troféu de Ouro. Coreografia “Abraça a Vida”, 1987



Fonte: Acervo da autora

Figura 12 - Grupo de Dança Camaleão - Espetáculo “S.O.S. Brasil”. Coreografia de Luiz Arrieta, 1989



Fonte: Acervo da autora

Ensino de dança como possibilidade de formação humana e artística: professora e coordenadora de escolas de dança

Comecei a ensinar dança aos 15 anos. Entre os anos de 1977 e 2001 atuei em várias escolas de

dança de Belo Horizonte como professora e também como coordenadora. Entre elas destaco: Studio Anna Pavlova, Studio Meia Ponta, Studio Núcleo Artístico, Escola de Dança Primeiro Ato.

Ao rever as fotos dos festivais das escolas, das aulas e lembrar do meu trabalho como professora de dança reconheço como minha

identidade de trabalho ir além de simplesmente ensinar passos e a repetição mecânica dos passos. Queria que as alunas encontrassem sua expressividade! Para além da técnica incentivava que buscassem maneiras de “se dizer” através do movimento. Queria que cada uma encontrasse a “sua dança”! “Um gesto, uma dança, um movimento do ser...”, como sempre ouvi as diretoras Beltrão e Calvo falarem quando era aluna do Studio Anna Pavlova.

No período de 1997 a 2002, fui convidada para desenvolver um trabalho de dança no Colégio Nossa Senhora das Dores em Belo Horizonte. Esta experiência me possibilitou vivenciar a relação do ensino de Arte e o contexto escolar desenvolvendo atividades com crianças da Educação Infantil à 6ª série do Ensino Fundamental. Nesse mesmo colégio, criei a Escola “Dança & Arte” atuando como diretora e professora no Colégio Nossa Senhora das Dores, no extra turno, de 1997 a 2002. Era a possibilidade de desenvolver um trabalho numa perspectiva artística, pois até então, na maioria das escolas regulares a oferta da dança acontecia numa perspectiva associada ao esporte, lazer, e não, à Arte.

Hoje vejo que este momento foi a oportunidade de desenvolver uma proposta pedagógica a partir da identidade do meu trabalho estruturado ao longo da minha trajetória profissional com uma forte influência da minha formação no Studio Anna Pavlova e minha experiência com Klaus Vianna. Trabalhar com ênfase na autoralidade, no processo de criação, na consciência do próprio corpo, e na expressividade era a maneira de incentivar minhas alunas a encontrar a sua própria dança!

O registro: memórias revisitadas

Durante todo o meu processo de formação no Studio Anna Pavlova fui orientada e incentivada a registrar minha formação artística atra-

vés de programas de espetáculo, jornais, fotos, etc. Isto porque, futuramente, todo este material seria a possibilidade de validar minha formação e trajetória profissional no momento da prova do Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões – SATED, para obter o meu registro profissional como artista. Nesse processo, além da prova prática tínhamos que apresentar um portfólio com a comprovação da nossa atuação artística como: certificados de cursos, programa de espetáculos, fotos, jornais, contratos e etc.

Neste aspecto, destaco também, minha participação em dois cursos sobre a temática História de Dança. O primeiro curso ministrado por Helena Katz, em 1991, intitulado “Três cenas de Dança” e o segundo ministrado por Glória Reis, em 1995, intitulado Curso da História da Dança. Estas experiências tiveram impactos que reverberam até hoje na minha atuação profissional, pois segundo Helena Katz (1991) “o que não está escrito não existe”.

A partir dos ensinamentos desde minha formação no Studio Anna Pavlova e reforçado pela fala de Helena Katz, compreendi a importância do registro de todas as minhas ações como profissional e por esse motivo continuei registrando minha trajetória mesmo depois de obter meu registro profissional.

Compor uma cartografia por meio de imagens, jornais, fotos e vídeos pareceu-me ser ação potente para a apropriação da minha trajetória que me possibilitou um trabalho de organização transformando-os em fontes documentais e imagéticas para tecer esta “narrativa de mim” como um exercício interpretação e significação das experiências vividas *no* e *com* o meu corpo e assim dar forma a minha identidade profissional.

É impossível não nos remetermos ao que propõe Josso (2004) quando diz que:

Elaborar a sua narrativa de vida e a partir daí, separar os materiais, compreendendo o que foi

a formação, para em seguida, trabalhar na organização do sentido desses materiais ao construir uma história, a sua história, constitui uma prática de encenação do sujeito que torna-se autor ao pensar a sua vida na sua globalidade temporal, nas suas linhas de força, nos seus saberes adquiridos ou nas marcas do passado, assim como na perspectiva dos desafios do presente entre a memória revisitada e o futuro já atualizado, porque induzido por essa perspectiva temporal. Numa palavra, é entrar em cena um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade. (JOSSO, 2004, p. 60).

Diferentes caminhos percorridos: narrativas de uma formação acadêmica

Muitos foram os caminhos percorridos. Com o objetivo de sistematizar minha experiência profissional como Professora de Dança em cursos livres e Artista da Dança, no ano de 1999, ingressei no Curso de Pedagogia Licenciatura Plena do Centro Universitário UNI-BH. Estava motivada pela concepção de Dança como área de conhecimento e como elemento constitutivo da formação do sujeito na Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB -Lei nº 9394/1996. Nela a Arte passou a ser disciplina regular obrigatória e a Dança, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, (BRASIL, 1997), foi reconhecida como modalidade artística a ser ensinada na Educação Básica. Desta maneira a Dança deixava de ser apenas um aspecto de entretenimento e lazer.

Com o objetivo de promover um diálogo entre a minha experiência artística e a Educação Básica, durante os anos de 2002 e 2003, cursei a Especialização em Arte Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais / PREPES. Neste processo tive a possibilidade de formalizar um diálogo entre a Dança e o Ensino Regular, ou seja, a Dança como elemento constitutivo da formação humana na Educação Bási-

ca. Conheci e tive aulas com professores importantes, entre eles, Ana Mae Barbosa que desde esta época é considerada uma grande referência na Arte Educação no Brasil. Como resultado apresentei a monografia que buscou investigar a dança nas origens da nossa civilização como um elemento importante da “*Paidéia*” grega, ou seja, no processo da formação e educação geral do homem grego. O resultado desta pesquisa corroborou a importância da dança na formação humana desde Grécia Antiga.

Em 2003, ingressei no Mestrado em Educação Tecnológica no Centro de Educação Tecnológico (CEFET-MG), na Linha de Pesquisa Filosofia da Ciência e da Educação com objetivo de desenvolver uma pesquisa que estabelecesse relações entre o uso de metáforas como recurso mediador no ensino da dança apoiados em obras de referência da área de Dança relacionando conceitos de linguagem como orientações espaciais. Busquei estabelecer uma relação explícita entre o uso metáfora no cotidiano dos professores e esses conceitos, isto é, sistematizar o uso de analogias e metáforas como recurso didático no ensino da dança.

Em 2007 dei início ao doutorado, desta vez no Programa de Pós-Graduação de Estudos Linguísticos PosLIN da UFMG na linha Estudos da Inter-relação entre Linguagem, Cognição e Cultura. A tese intitulada “Os gestos das mãos e a referenciação: investigação de processos cognitivos na narrativa oral” teve como objetivo contribuir para o estudo da linguagem e cognição e para o conceito de corporeidade (*embodiment*) buscando uma melhor compreensão de como o pensamento e a linguagem são, fundamentalmente, ligados à ação corporal. Foi um momento muito significativo em minha trajetória, pois tive a possibilidade de defender a importância do corpo e do gesto explorando o status cognitivo do gesto.

Ao refletir sobre a multiplicidade de caminhos percorridos posso dizer que tenho uma

formação acadêmica caracterizada pela interdisciplinaridade, em que as questões ligadas ao ensino da dança, formação de professores e linguagem corporal, que permeiam os meus estudos, asseguram a coerência da minha trajetória. Com a ausência de um curso especializado em dança em Belo Horizonte, fiz escolhas para minha formação universitária que possibilitassem futuramente minha inserção profissional na academia.

Arte da dança como um diferencial profissional: professora universitária

Através de processo seletivo, ingressei em 2001 como docente no Curso de Pedagogia do Centro Universitário do UNI-BH permanecendo até fevereiro de 2011. Inicialmente minha contratação estava associada à demanda de professor para disciplina Arte Educação recém-inserida na estrutura curricular do Curso de Pedagogia. Também lecionei disciplinas no Normal Superior relacionadas a corporeidade e a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesta mesma instituição atuei como professora da extensão do Centro Universitário

UNI-BH no Projeto social CRIANÇA CIDADÃ em parceria com o 5º Batalhão da Polícia Militar. Por intermédio desse projeto, 120 crianças e adolescentes de 7 a 11 anos, dos aglomerados Havaí, Morro das Pedras e Ventosa tiveram acesso a noções de cidadania, direitos humanos, e participaram de oficinas de Música, Dança e Artes Visuais. Neste projeto era responsável pela oficina de dança, tanto na atuação direta com as crianças carentes quanto na formação e orientação das estagiárias do curso de Pedagogia Centro Universitário UNI-BH envolvidas neste projeto. Foi uma experiência na qual me deparei com a complexidade do contexto do Terceiro Setor e do potencial formador e transformador da Arte.

Neste projeto atuei com um grupo de crianças de classe social menos favorecida num contexto exclusão, abandono, desigualdades sociais além das situações de risco pessoal e social. Nossa proposta era defender o papel formador e transformador da Arte como possibilidade de fortalecimento da identidade cultural dessas crianças através de suas mais variadas linguagens e expressões num processo de formação para a vida e para a cidadania.

Figura 13 - Projeto social Criança Cidadã UNI-BH e Polícia Militar 2001 e 2002



Fonte: Acervo da autora

No período de 2005 até 2009 fui convidada pelo Professor Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga da Escola de Belas Artes da UFMG para integrar o corpo docente do Curso de Extensão Pedagogia do Movimento para o Ensino de Dança na disciplina: Mediação de Processos Educativos na Dança I.

O curso foi ofertado para professores de dança que já atuavam no mercado profissional, mas que necessitavam aprofundar seus conhecimentos sobre o seu ensino. Essa oferta atendeu profissionais não só da capital, mas, principalmente, do interior mineiro, uma vez que era realizado em dois finais de semana por mês, durante um ano. O curso surge como resposta à demanda da classe artística de Dança que, em determinado momento, se vê ameaçada de perder a sua identidade profissional com imposições de, por exemplo, sermos nomeados a partir de funções/expressões usadas em outras áreas que não a nossa, totalmente destituídas do aspecto artístico, que na verdade é a nossa marca, o nosso diferencial.

Participar deste momento foi importante à medida que as experiências vividas e os conteúdos e disciplinas ministrados neste curso serviram de referência para a organização da proposta pedagógica do atual Curso de Graduação em Dança - Licenciatura da EBA/UFMG no qual atuo.

Volta às origens: um sonho possível

Em 2010, candidatei-me ao Concurso de Professor Assistente do Curso de Graduação em Dança - Licenciatura da UFMG, que iniciaria sua primeira turma. Fui aprovada no concurso para a ÁREA DE CONHECIMENTO: Pedagogia para a dança e dança na educação. Foi o primeiro concurso para a formação do corpo docente do curso.

Como apresentado neste artigo, para aprender, estudar, ensinar, pesquisar e divulgar a área da Dança percorri uma trajetória em diferentes espaços/campos como cursos livres, pedagogia, linguística e cognição. Finalmente, com a aprovação no concurso essa trajetória culminou em meu ingresso no Curso de Graduação em Dança - Licenciatura da Escola de Belas Artes da UFMG.

Minha atuação docente no curso teve início no segundo semestre de 2010 como professora voluntária, devido à proibição de contratação no período eleitoral. Naquele momento, o mais importante é que o Curso de Dança deveria começar com professores da área. Um curso sonhado por muitos e por muito tempo. Era um projeto que ia além do meu sonho e do projeto de vida. Era o desejo e o sonho de um coletivo.

Um sonho que começa em 1956, quando foi criado na Universidade Federal da Bahia o primeiro curso de Graduação em Dança do país e na década de 90 com surgimento de cursos em São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Paraná. Mesmo assim esta realidade configurava uma oferta muito limitada de Cursos Superiores de Dança no Brasil. Somente no contexto de expansão e democratização do ensino superior brasileiro é que houve a ampliação da oferta dos cursos de graduação em Dança, sendo que hoje temos mais de 40 cursos, entre eles a Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes da UFMG da qual faço parte como professora desde de sua criação em 2010.

Iniciei minha atuação na Pós-Graduação em Artes - PPGArtes da EBA/UFMG no ano de 2011 linha de pesquisa: Artes e Experiência Interartes na Educação. Em 2015, passei integrar o programa do Mestrado Profissionalizante - PROFArtes da Escola de Belas Artes, na linha de pesquisa Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes com o objetivo proporcionar formação continuada a docentes de Artes da Educação Básica pública, propondo

discussões sobre o papel do ensino da Arte na escola e na comunidade.

Como pesquisadora, destaco minha participação como idealizadora e líder do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos do Gesto e Cognição (GESTOLab) da UFMG, criado 20 de junho de 2013 e registrado no CNPQ. O grupo busca dar condições aos seus integrantes de vivenciarem um espaço catalisador de processo de construção de conhecimento na área de Arte a partir da experimentação, discussão e reflexão de investigações sobre: formação em dança; gesto e cognição; linguagem corporal no contexto da educação infantil; papel das metáforas e analogias na construção do gesto artístico de dança, entre outros.

Ao longo do meu percurso na UFMG, tenho atuado em diversas ações extensionistas, como programas, projetos, cursos e eventos. Dentre elas, destaco o “Projeto Linguagem Corporal na Educação Infantil: Capacitação de Educadores da Rede Municipal de BH numa Perspectiva Teórico-Prática” vinculado à Pró-reitora de Extensão em parceria com a Gerência de Educação Infantil (GEREDI) da Rede Municipal de Belo Horizonte que desde 2011 envolve a participação de Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI’s), Escolas de Educação Infantil e Creches Conveniadas.

O objetivo do projeto é contribuir para uma formação docente que ressignifique a atuação do professor na Educação Infantil no que diz respeito ao ensino de dança propondo a “Residência Corporal” nas escolas de Belo Horizonte durante todo o ano letivo. Neste período acontecem encontros semanais desenvolvendo a experimentação em sala de aula com a *Aula do corpo* com a participação de professores e crianças, além da formação continuada semestral a partir de palestras para equipe pedagógica. Desenvolvemos um trabalho de ensino e aprendizagem em Linguagem Corporal: Dança na Educação Infantil que considere

a criança protagonista deste processo e abra possibilidade para o adolecer da criatividade da criança pequena na criação de movimentos simbólicos e extracotidianos, bem como contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

Um dos momentos mais importantes deste projeto acontece quando uma nova integrante da equipe, em sua segunda visita a uma das UMEI’s encontra as crianças já do lado de fora da sala se preparando para iniciar as atividades. Ao avistá-la e ainda estranhando sua presença no projeto, duas crianças se aproximaram e questionaram a sua presença ali. – “O que você está fazendo aqui?” Indagou um dos meninos. Ao invés de respondê-las de imediato, ela pergunta para eles: – “Por que vocês acham que estou aqui?” E uma das crianças responde: “Eu já sei, é aula de dança!” E a outra criança instantaneamente, afirma: “É *aula de mim!*”. E saíram os dois felizes pela liberdade que aquela aula propunha no meio da manhã de quarta-feira.

A *poiesis* da fala espontânea de uma criança de três anos ressoou em mim fazendo com que eu refletisse sobre toda a minha trajetória profissional, seja como professora de dança em cursos livres ou como professora em cursos de licenciatura. Uma experiência que teve início aos dois anos e meio no comercial de TV no qual atuei como protagonista utilizando minha linguagem corporal, depois como bailarina, professora de dança e professora universitária. *Aula de Mim* representava trazer a criança para o protagonismo de seu corpo, permiti-la ser propositora de seus próprios movimentos numa perspectiva estética.

Professora-artista-pesquisadora que segue...

Ao narrar momentos/fragmentos da minha trajetória como professora-artista-pesquisadora

dora de dança seja em cursos livres, grupos de dança e, mais recentemente, os momentos que marcaram meu percurso na universidade constato a concretização de um sonho pessoal e ao mesmo tempo um sonho sonhado por muitos, um esforço que começou há muito tempo por outras gerações.

Nesta escrita de mim lembrar, juntar, relacionar, interpretar meu corpo, meu movimento, meu tempo e espaço deram forma própria as minhas experiências. Experiências que quando narradas revelam que dançar, ensinar dança, produzir dança, escrever sobre dança e viver a dança seria algo que me acompanharia por toda a vida.

Narrar a si mesmo é um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir o seu projeto pessoal e profissional, como construção da experiência do sujeito e da sua trajetória de vida. Para DELORY-MOMBERGER (2006, p. 365) “[...] o impulso do projeto de si permite advir à perspectiva de uma história que desenha um futuro possível e se concretiza em projetos singulares”. Como resultado deste processo de “narrar a mim mesma” encontrei uma coerência e uma identidade em minha trajetória que serve de base para minhas perspectivas profissionais futuras. Continuar desenvolvendo uma proposta de formação docente de dança, seja no ensino, pesquisa e ou extensão que possa contribuir para o crescimento e aprimoramen-

to da competência didática e artística dos profissionais numa perspectiva mais democrática e plural para que sejam capazes de ensinar a dança nas escolas garantindo o potencial formador e transformador da Arte.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200 Acessado em: 11 jan. 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf> Acessado em: 11 jan. 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: Ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal: UFRN, 2012a.

JOSSO, Mari-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.

Recebido em: 30.09.2019

Revisado em: 11.01.2020

Aprovado em: 26.03.2020

Ana Cristina Carvalho Pereira é Professora associada da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) atuando no curso da Graduação de Licenciatura em Dança, no Programa de Pós-Graduação em Artes e no Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES). É doutora pela UFMG com foco em Processamento da Linguagem, mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG. Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório GESTOLab. E-mail: anacriscpereira@ig.com.br

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

FOCO E ESCOPO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) é um periódico quadrimestral, publicado pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), que tem por principal objetivo a publicação de artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico, teórico-metodológico, visando a fomentar e promover o intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e de outros países, no âmbito do movimento biográfico internacional, como política de socialização de estudos vinculados à pesquisa (auto) biográfica em Educação.

A RBPAB recebe propostas de textos, em fluxo contínuo, observando-se as normas e orientações da Revista para suas diferentes sessões. As submissões devem ser feitas através da Plataforma SEER.

POLÍTICAS DE SEÇÃO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) compreende 7 (sete) seções: Artigos; Ensaio; Dossiês; Entrevistas; Documentos; Resenhas; Resumos de Teses e Dissertações;

Na seção *Artigos*, são publicados resultados de pesquisas empíricas, ou de caráter epistemológico e teórico-metodológico. Excepcionalmente, a RBPAB aceita um artigo anteriormente publicado, desde que seja em revistas, ou outros suportes, com pouca circulação no Brasil, e que contribua, efetivamente, com as discussões realizadas no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em Educação e suas implicações para essa área de produção de conhecimentos.

Na seção *Ensaio*, aceitam-se trabalhos que focalizem o campo da pesquisa (auto)biográfica, que sugiram problematizações pertinentes a domínios tais como memória, história oral, histórias de vida, práticas de formação, que embora não resultem obrigatoriamente de pesquisas no domínio da pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para o avanços da reflexão nessa área de pesquisa.

Os *Dossiês* são submetidos mediante Edital próprio e por demanda ou fluxo contínuo. A proposta das temáticas e artigos do Dossiê devem versar sobre assuntos de interesse para a pesquisa (auto)biográfica em Educação, e apresentar desdobramentos importantes para a pesquisa educacional em suas mais diversas vertentes.

A seção *Entrevistas* concerne à interlocução com pesquisadores de projeção nacional e/ou internacional, e tem como propósito veicular discussões e reflexões atuais e pertinentes à produção científica na área.

A seção *Documentos* é um espaço destinado à publicação de documentos históricos e/ou atuais, de interesse para a produção do conhecimento e a vida associativa.

As *Resenhas* têm em vista a socialização e síntese de livros, coletâneas, dicionários especializados, e demais obras que expressem posicionamentos sobre temáticas contemporâneas no domínio dos estudos (auto)biográficos.

Os *Resumos de Teses e Dissertações* visam à socialização de trabalhos acadêmicos-científicos, realizados em universidades brasileiras e de outros países que, ancorados na pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para sua consolidação no Brasil e ampliação de seu escopo em nível internacional.

Os trabalhos propostos à RBPAB devem ser enviados pela Plataforma SEER, preenchendo-se o formulário e observando-se às normas disponíveis no sistema de submissão.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO PELOS PARES

O processo de avaliação dos artigos submetidos à RBPAB obedece ao seguinte fluxo:

1. Análise quanto à forma realizada por pelo menos dois editores e adequação da submissão ao escopo da revista.
2. Análise por pares quanto ao mérito: Os trabalhos enviados à RBPAB são submetidos ao processo de avaliação por pares duplamente cego (*blind review*). O Editor responsável da Revista distribui os trabalhos para a avaliação por dois consultores *ad hoc* com vinculação à especialidade dos textos. Os textos com dois pareceres positivos serão aceitos; com dois pareceres discrepantes, o trabalho é enviado para um terceiro parecerista e consolidado pela Editoria da Revista; com duas reprovações o trabalho não será aceito para publicação. São considerados os seguintes critérios na avaliação: contribuição para a área; originalidade do tema e/ou da análise realizada; consistência argumentativa; rigor na abordagem teórico-metodológica; qualidade geral do texto e adequação as normas técnicas e de linguagem.
3. Revisão e adequação do artigo às normas da revista: após avaliado pelos pares e aceito para publicação, o texto é submetido a uma revisão de linguagem e normalização. Em seguida, o trabalho é encaminhado ao autor com as sugestões de correções, com autorização final enviada à Editora para publicação.
4. O tempo médio entre submissão e resposta é de no mínimo seis meses. O tempo médio entre o envio e publicação é de no mínimo oito meses.

DIRETRIZES PARA AUTORES

Os textos devem ser encaminhados através da Plataforma <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

No processo de submissão, o autor deverá indicar a seção a que se vincula o artigo, a garantia de observação de procedimentos éticos e cessão de direitos de publicação à RBPAB.

Os trabalhos devem ser submetidos, conforme as seguintes normas:

1. Na primeira página, devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereço(s) institucional(is) (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa;
2. Resumo, Abstract e Resumen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, métodos, resultado e conclusão. Logo em seguida, as Palavras-chave, Keywords e Palabras clave, com o mínimo de três e o máximo de cinco. Traduzir, também, o título do artigo, assim como do trabalho resenhado.
3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300) devem ser enviados em separado, com a indicação do título, da fonte/autoria e dos locais onde devem ser inseridos no texto. Para tanto, devem seguir a Norma de apresentação tabular, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística, e publicada pelo IBGE, em 1979.
4. As Referências devem vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Observar os seguintes exemplos:

4.1. Livro de um só autor:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.2. Livro até três autores:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.3. Livro com mais de três autores:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas et alii. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.4. Capítulo de livro:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Capítulo: subtítulo. In: SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Página inicial e final.

4.5. Artigos de periódicos:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico**, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação.

4.6. Artigo de jornais:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Jornal**, Local de publicação, Dia. Ano, Sessão, página.

4.7. Artigo de periódico (formato eletrônico):

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico**, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

4.8. Livro em formato eletrônico:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

4.9. Decreto, Leis:

País / Estado ou Cidade. Documento. **Diário Oficial do** (País, Estado ou Município), cidade, n., página inicial e final, dia e mês. Ano. Seção.

4.10. Dissertações e teses:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. **Título:** subtítulo. Ano. Número de folhas. Dissertação ou Tese (Mestrado em... ou Doutorado em...) – Nome do Programa, Nome da Universidade, Local, Ano.

4.11. Trabalho publicado em Congresso:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do trabalho. In: Nome do Evento (Congresso; Simpósio; Seminário; Reunião), edição., ano, Cidade. **Anais...** Cidade, Editora, Ano. Página inicial e final.

5. O sistema de citação adotado pela RBPAB é o de autor-data, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As citações devem obedecer à forma (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx).
6. As notas numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem. Recomenda-se utilizar apenas as notas explicativas, estritamente necessárias, obedecendo à NBR 10520, de 2003.
7. Após listar as referências incluir a menção "Submetido em (...)", com o mês e o ano da submissão.
8. Observar o quantitativo de caracteres para cada seção da Revista: a) *Artigo e Ensaio*: 40.000 no mínimo

e, no máximo, 60.000 caracteres; b) *Entrevistas*: máximo de 50.000 caracteres; c) *Dossiês*: constituídos por, no mínimo 6 (seis) artigos, e no máximo, 10 (dez). Observando-se as demais normas relativas aos artigos da Revista; d) *Resenha*: mínimo de 5.000 caracteres e o máximo de 10.000; e) *Resumos de Teses e Dissertações*: máximo de 5.000 caracteres.

9. Os textos só serão aceitos se atenderem às seguintes orientações e configuração, quanto ao seu formato: a) Título com o máximo de 90 caracteres, incluindo o espaço entre as palavras; b) Todas as margens com 2,5 cm; c) Formato: A4; d) Fontes Times New Roman: 12 (para o corpo do texto), 11 (em citações, com 4 cm de recuo, texto justificado), 10 (epígrafes e notas de rodapé); e) Espaço 1,5 cm em todo corpo do texto; salvo citações e epígrafes: 1,0; f) Alinhamento justificado.

CONTATOS E INFORMAÇÕES:

Secretaria Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph)

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica – RBAPB

Site: www.biograph.org.br

e-mail: biographassociacao@gmail.com

EQUIPE EDITORIAL

Editores

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Edla Eggert – PUCRS

Daniel Hugo Suarez – UBA

Editor Executivo

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Editor Assistente

Rodrigo Matos de Souza – UnB