

Educação e experiência

Narrativas em múltiplos contextos

Maria da Conceição Passeggi
Lucrécio Araújo de Sá Júnior
Tatyana Mabel Nobre Barbosa
Organizadores



Educação e experiência

Narrativas em múltiplos contextos

Maria da Conceição Passeggi
Lucrecio Araújo de Sá Júnior
Tatyana Mabel Nobre Barbosa
Organizadores



Reitor

José Daniel Diniz Melo

Vice-Reitor

Henio Ferreira de Miranda

Diretoria Administrativa da EDUFERN

Maria da Penha Casado Alves (Diretora)
Helton Rubiano de Macedo (Diretor Adjunto)
Bruno Francisco Xavier (Secretário)

Conselho Editorial

Maria da Penha Casado Alves (Presidente)
Judithe da Costa Leite Albuquerque (Secretária)
Adriana Rosa Carvalho
Anna Cecília Queiroz de Medeiros
Cândida de Souza
Fabrício Germano Alves
Francisco Dutra de Macedo Filho
Gilberto Corso
Grinaura Medeiros de Moraes
José Flávio Vidal Coutinho
Josenildo Soares Bezerra
Kamyla Álvares Pinto

Leandro Ibiapina Bevilaqua
Lucélio Dantas de Aquino
Luciene da Silva Santos
Marcelo da Silva Amorim
Marcelo de Sousa da Silva
Márcia Maria de Cruz Castro
Marta Maria de Araújo
Martin Pablo Cammarota
Roberval Edson Pinheiro de Lima
Sibele Berenice Castella Pergher
Tercia Maria Souza de Moura Marques
Tiago de Quadros Maia Carvalho

Secretária de Educação a Distância

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

Secretária Adjunta de Educação a Distância

Ione Rodrigues Diniz Moraes

Coordenadora de Produção de Materiais Didáticos

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

Coordenadora de Revisão

Aline Pinho Dias

Coordenador Editorial

José Correia Torres Neto

Gestão do Fluxo de Revisão

Edineide Marques

Gestão do Fluxo de Editoração

Rosilene Paiva

Conselho Técnico-Científico – SEDIS

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo – SEDIS (Presidente)
Aline de Pinho Dias – SEDIS
André Moraes Gurgel – CCSA
Antônio de Pádua dos Santos – CS
Célia Maria de Araújo – SEDIS
Eugênia Maria Dantas – CCHLA
Ione Rodrigues Diniz Moraes – SEDIS

Isabel Dillmann Nunes – IMD

Ivan Max Freire de Lacerda – EAJ

Jefferson Fernandes Alves – SEDIS

José Querginaldo Bezerra – CCET

Lilian Giotto Zaros – CB

Marcos Aurélio Felipe – SEDIS

Maria Cristina Leandro de Paiva – CE

Maria da Penha Casado Alves – SEDIS

Nedja Suely Fernandes – CCET

Ricardo Alexandro de Medeiros Valentim – SEDIS

Sulemi Fabiano Campos – CCHLA

Wicliffe de Andrade Costa – CCHLA

Revisão Linguístico-textual

Paula da Motta Botelho Gadelha

Revisão de ABNT

Cristiane Severo da Silva

Revisão Tipográfica

Diagramação

Ian Medeiros

Capa

Eliza Mizziara

Finalização

Isadora Veras Lobo de Paiva

Centro de Educação

Coordenação

Maria da Conceição Passeggi - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Brasil

Elizeu Clementino de Souza - Universidade do Estado da Bahia - Brasil

Christine Delory-Momberger - Universidade de Paris 13/Nord - França

Conselho Científico

Ana Chrystina Venancio Mignot - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Brasil

Antonio Bolívar - Universidade de Granada - Espanha

Ari Antikainen - Universidade de Joensuu - Finlândia

Christoph Wulf - Universidade Livre de Berlin - Alemanha

Conceição Leal da Costa - Universidade de Évora - Portugal

Danielle Desmarais - Universidade do Québec a Montreal - Canadá

Daniel Soárez - Universidade de Buenos Aires - Argentina

Duccio Demetrio - Universidade degli Studi de Milan Bicocca - Itália

Ecleide Cunico Furlanetto - Universidade Cidade de São Paulo - Brasil

Elsa Lechner - Centro de Estudos em Antropologia Social do ISCTE - Portugal

Gabriel Jaime Murillo - Universidade de Antioquia - Colômbia

Gaston Pineau - Universidade François Rabelais - França

Giorgos Tfiolis - Universidade de Creta, Rethyma - Grécia

Guy de Villers - Universidade Católica de Louvain la Neuve - Bélgica

Henning Salling Olesen - Universidade de Roskilde - Dinamarca

Hervé Breton - Université François Rabelais - França

Laura Formenti - Universidade degli Studi di Milano Bicocca - Itália

Linden West - Universidade de Canterbury - Inglaterra

Maria Helena M. B. Abrahão - Universidade Federal de Pelotas - Brasil

Maria Teresa Sarmento - Universidade do Minho - Portugal

Marta Maria de Araújo - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Brasil

Peter Alheit - Universidade Georg August, Göttingen - Alemanha

Pierre Dominicé - Universidade de Genebra - Suíça

Victoria Marsick - Teachers College, Columbia University, New York - EUA

Valerij V. Savchuk - Universidade de Saint-Petersburg - Rússia

Apoio

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ANNHIVIF - Associação Norte-Nordeste das Histórias de Vida em Formação

Esta publicação contou com o financiamento do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a partir da Chamada 05/2018 – PPGED/CE, tendo sido contemplada após análise pela Comissão Editorial do PPGED e foi resultado das ações dos seguintes projetos desenvolvidos junto ao CNPq, UFRN e UNICID: “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância” (MCTI-CNPq/Edital Universal - 14/2014, processo no. 462119/2014-9) – Parecer do Comitê de Ética – 168.818 HUOL-UFRN; “Pesquisa (auto) biográfica com criança: olhares da infância e sobre a infância” (MCTI-CNPq/Processo: 310582/2016-4); “Narrativa, educação e saúde: crianças, família e professores entre o hospital e a escola” (terceira etapa de projetos desenvolvidos, nos últimos cinco anos, com financiamento do CNPq, Edital de Ciências Humanas - 07/2011-2, nº 401519/2011-2; Edital Universal 14/2014, nº 462119/2014-9); e “Edição biográfica: políticas e práticas editoriais para a publicação de textos memorialísticos” (Pós-doutorado - UFRN | CE, PPGED, DPEC – UNICID | PPGEd – 2018.2-2020.1 e projeto homônimo desenvolvido com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq - Edital Universal 2018, MCTIC, n. 28/2018 – processo: 421051/2018-3).

Catálogo da publicação na fonte
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Secretaria de Educação a Distância

Educação e experiência: narrativas em múltiplos contextos [recurso eletrônico] / Organizado por Maria da Conceição Passegi, Lucrécio Araújo de Sá Júnior e Tatyana Mabel Nobre Barbosa. – 1. ed. – Natal: EDUFRN, 2021.
7173 KB.; 1 PDF

ISBN 978-65-5569-122-1

1. Educação - Experiências. 2. Educação - Narrativas. 3. Ensino. I. Passegi, Maria da Conceição. II. Sá Júnior, Lucrécio Araújo de. III. Barbosa, Tatyana Mabel Nobre. IV. Título.

CDU 37
E24

Elaborada por Edineide da Silva Marques CRB-15/488.

Direitos de publicação em língua portuguesa no Brasil:
EDUFRN – Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Avenida Salgado Filho, 3000 - Campus Universitário
59.078-970 –Natal-RN
Brasil

Grafia atualizada segundo o Acordo
Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999.
Em vigor no Brasil desde 2009.

Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica ∞ Educação

De que modo os percursos de vida contemporâneos, caracterizados pela pluralidade das experiências educativas, sociais e profissionais, singularizam-se nas histórias individuais? A pesquisa (auto)biográfica analisa as modalidades segundo as quais os indivíduos e, por extensão, os grupos sociais trabalham e incorporam biograficamente os acontecimentos e as experiências de aprendizagem ao longo da vida.

As fontes (auto)biográficas, constituídas por histórias de vida, relatos orais, fotos, diários, autobiografias, biografias, cartas, memoriais, entrevistas, escritas escolares e videográficas, configuram-se como objeto de investigação transversal nas Ciências Sociais e Humanas. Em Educação, a pesquisa (auto)biográfica amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação, as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos.

O símbolo presente no título da coleção “Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação”, sugestivamente, tem a intenção de marcar a abertura entre esses dois espaços e investir na liberdade de percorrer diferentes domínios da atividade humana mediante essa dupla entrada, a do (auto)biográfico e a do educativo.

Concebida numa perspectiva intercultural, a coleção acolherá textos sob a forma de relatos, ensaios, trabalhos de pesquisa que confirmem as diversidades — geográfica e teórica — de situações, de abordagens e de pontos de vista.

APRESENTAÇÃO

Este livro resulta dos trabalhos realizados em oito Programas de Pós-Graduação, vinculados a treze universidades de todo território nacional. São pesquisas, em sua larga maioria, desenvolvidas com apoio das principais agências de fomento do Brasil e vinculadas às universidades, de modo que os artigos aqui publicados representam a produção de sete Grupos e Núcleos de Pesquisa das mais diferentes regiões. A Coleção na qual esta obra se inscreve – Autobiografia & Educação – já ultrapassou dez anos de existência e contribuiu imensamente com a produção científica nacional e internacional, traduzindo para o Brasil obras canônicas na área, abrindo espaço para a produção nacional circular em todo o mundo, e se consolidando, atualmente, como uma referência incontestável para os pesquisadores. O Comitê científico, o Conselho editorial e as parcerias que mantêm com Associações e Laboratórios de relevância internacional nos permitem situar o legado das suas publicações. Esses dados são fundamentais para que possamos compreender a extensão e importância que a pesquisa autobiográfica ganhou em todo mundo, constituindo-se num conjunto de elementos dos quais esta obra é representativa.

Esse estado atual da pesquisa autobiográfica, que lhe confere tamanha expansão e pertinência, é resultado de uma história construída por pesquisadores de diferentes áreas, numa rede colaborativa internacional que permitiu que os objetos, sujeitos e contextos investigativos fossem cada vez mais plurais ao longo desses últimos 15 anos, demarcados aqui a partir do I Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica (PUCRS, 2004). E, a partir da construção desse histórico, esse tipo de pesquisa consolidou-se,

cada vez mais, no diálogo entre as diferentes áreas e foi seguindo em direção à tentativa de pensar e contribuir com a investigação em vários campos de conhecimento. Essa tradição, tecida ao longo dos anos, se converge neste livro. Nele, encontramos a pesquisa sobre a Educação e a experiência em, pelo menos, três contextos ligados entre si pelo estudo das narrativas: as pesquisas acerca das narrativas na educação hospitalar; as pesquisas sobre as narrativas que compõem a memória do Sertão Nordestino e os demais espaços geográficos e simbólicos marginais e marginalizados, como a clandestinidade na Ditadura, as trajetórias rurais e aquelas empreendidas pelas pessoas negras no ensino superior; e as pesquisas acerca das narrativas em diferentes situações de formação.

As pesquisas sobre educação e a experiência desenvolvidas nas classes hospitalares têm constituído um campo de estudo, aberto pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS, UFRN/CNPq) depois de um trabalho histórico acerca dos memoriais em contexto de formação que foi fundamental para as pesquisas das narrativas e seus processos de escrita junto a toda a comunidade científica. Neste livro, os artigos de Conceição Passeggi com Simone Maria da Rocha e com Roberta Ceres Antunes Medeiros de Oliveira, respectivamente – *Ser professora de classe hospitalar: entre vivências e narrativas de si e Escritas de si e desenvolvimento profissional em classe hospitalar: memórias, capital autobiográfico e ethos docente* –, visam conhecer como as professoras da classe hospitalar, ao investigar as próprias experiências, significam em suas narrativas o hospital como espaço pedagógico. Os resultados, que vêm sendo consolidados após cerca de um decênio de pesquisas apenas sobre o tema, permitem avançar acerca do repertório didático de trabalho nas classes hospitalares, e nos conceitos de *ethos* e capital biográfico a ele associado.

A investigação sobre as narrativas, seus processos de produção e as especificidades dos gêneros constituem uma temática cara à pesquisa autobiográfica e lhe é própria desde a emergência da área no Brasil. Os artigos: *Os trabalhos da memória: lavar a própria vida* de André Magri e *Edição biográfica: percursos editoriais para a publicação de narrativa* de Tatyana Mabel Nobre Barbosa seguem essa tradição e avançam, juntos, na tentativa de compreender as especificidades das narrativas e seus modos de narrar situados no contexto do Sertão. Os autores buscam as histórias de leitura e as políticas e estratégias de edição biográfica, que constroem a narrativa do espaço público e privado dentro da mesma região do Sertão potiguar. A discussão é ampliada com o conceito de (geo)biotraversia em contextos rurais usado para compreender as trajetórias dos professores universitários. Essa é a contribuição do artigo *Geo(bio) travessias de professores universitários de contextos rurais: percursos de vida-formação* de Simone Santos de Oliveira e Elizeu Clementino de Souza, que juntamente com Éder da Silva Silveira, Amanda Assis de Oliveira e Déborah de Sousa Avelin e Andrea Abreu Astigarraga, respectivamente, nos artigos *Memória e experiência social em narrativas sobre educação clandestina* e *Narrativas autobiográficas dos(as) alunos(as) negros(as) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale Acaraú-UVA*, desenvolvem um conjunto de pesquisas sobre situações e sujeitos marginalizados, que têm suas vozes cerceadas na História: as pessoas perseguidas pela ditadura civil-militar brasileira e as pessoas negras em situação de acesso ao ensino superior. Os três últimos artigos têm em comum, ainda, tratar de situações de formação, articulando-se aos textos seguintes que focalizam a narrativa como dispositivo de formação: *Potencialidade das narrativas de si como dispositivo de formação no espaço escolar*, de Joana Elisa Röwer; *Os sentidos e a duração do aprender docente: a*

dinâmica das cartas como dispositivo (auto) biográfico de formação de professores, de Alessandro dos Santos Machado, Andréa dos Passos Castro e Rafael Arenhardt; e *A moral na escola pública: percepções dos cursistas do Programa Profucionário*, de Maria Genilda Marques Cardoso e Lucrécio Araújo de Sá Junior.

Nesses artigos, as narrativas no espaço escolar, na formação docente e junto a técnicos em formação demonstram que a emergência da voz do sujeito em seus processos de aprendizagem são condições *sine qua non* para uma Didática da escuta, para uma Didática ao mesmo tempo política e de valorização da pessoa e das suas experiências. São resultados fundamentais à área, ao mesmo tempo ligados à tradição da pesquisa autobiográfica, que sempre teve na formação uma temática-chave da sua produção científica, e que se renova com a possibilidade de novos métodos e gêneros autobiográficos para a formação.

Como se vê, este livro representa importantes contribuições científicas para a discussão da experiência no campo da Educação, notadamente, acerca da legitimidade da experiência do sujeito como lugar de aprendizagem, de formação e de objeto investigativo pelo viés da narrativa, seja como dispositivo de formação, seja como objeto metodológico, seja como objeto *per si* de estudo. E, nesse sentido, o pesquisador que desejar conhecer os diversos contextos de pesquisa e de práticas educacionais voltadas ao conhecimento experiencial tem neste livro uma importante fonte.

Natal-RN, 15 de outubro de 2019.

Os organizadores

SUMÁRIO

Ser professora de classe hospitalar: entre vivências e narrativas de si	13
--	-----------

*Simone Maria da Rocha
Maria da Conceição Passeggi*

Escritas de si e desenvolvimento profissional em classe hospitalar: memórias, capital autobiográfico e ethos docente	41
---	-----------

*Roberta Ceres Antunes Medeiros de Oliveira
Maria da Conceição Passeggi*

Os trabalhos da memória: lavar a própria vida	74
--	-----------

André Magri

Edição biográfica: percursos editoriais para a publicação de narrativas	97
--	-----------

Tatyana Mabel Nobre Barbosa

Geo(bio) travessias de professores universitários de contextos rurais: percursos de vida-formação	128
--	------------

*Simone Santos de Oliveira
Elizeu Clementino de Souza*

Memória e experiência social em narrativas sobre educação clandestina	161
--	------------

*Éder da Silva Silveira
Amanda Assis de Oliveira*

Narrativas autobiográficas dos(as) alunos(as) negros(as) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale Acaraú – UVA	192
--	------------

*Déborah de Sousa Avelin
Andrea Abreu Astigarraga*

Potencialidade das narrativas de si como dispositivo de formação no espaço escolar	232
---	------------

Joana Elisa Röwer

Os sentidos e a duração do aprender docente: a dinâmica das cartas como dispositivo (auto) biográfico de formação de professores	256
---	------------

*Alexsandro dos Santos Machado
Andréa dos Passos Castro
Rafael Arenhaldt*

A moral na escola pública: percepções dos cursistas do Programa Profucionário	277
--	------------

*Maria Genilda Marques Cardoso
Lucrecio Araújo de Sá Junior*

Sobre os autores e organizadores.....	293
--	------------

Ser professora de classe hospitalar: entre vivências e narrativas de si¹

*Simone Maria da Rocha
Maria da Conceição Passeggi*

Devaneio com o pensamento, e estou certo que isto que escrevo já o escrevi. Recordo. E pergunto ao que em mim presume de ser se não haverá no platonismo das sensações outra anamnese mais inclinada, outra recordação de uma vida anterior que seja apenas desta vida... Meu Deus, meu Deus, a quem assisto? Quantos sou? Quem é eu? O que é este intervalo que há entre mim e eu? (PESSOA, 1982, p. 21).

Iniciamos nossa reflexão reportando-nos às palavras de Fernando Pessoa, no “Livro do Desassossego”, publicado em 1982 – quase 50 anos após a morte do poeta – ao escrever sobre a **Estética do desalento**, o bardo questiona a si mesmo, seu ser, suas múltiplas facetas existenciais e os intervalos constitutivos de um **mim**, por vezes próximo e distante, e de um **eu**. Ora, ao falar de si mesmo o sujeito interroga-se e coloca em xeque também as versões que

¹ Artigo produzido no âmbito dos projetos: “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância” (MCTI-CNPq/Edital Universal - 14/2014, processo no. 462119/2014-9) – Parecer do Comitê de Ética – 168.818 HUOL-UFRN; “Pesquisa (auto) biográfica com criança: olhares da infância e sobre a infância” (MCTI-CNPq/Processo: 310582/2016-4); e “Narrativa, educação e saúde: crianças, família e professores entre o hospital e a escola”, terceira etapa de projetos desenvolvidos, nos últimos cinco anos, com financiamento do CNPq (Edital de Ciências Humanas - 07/2011-2, nº 401519/2011-2; Edital Universal 14/2014, nº 462119/2014-9).

constrói para si mesmo. Ao mesmo tempo em que busca elaborar e apresentar a melhor versão de si ou a versão possível naquele instante/tempo narrativo, um processo, portanto, autopoietico, como nos lembra Passeggi (2010).

Este trabalho focaliza narrativas de si de duas professoras que atuam, há mais de cinco anos, em classes hospitalares, localizadas em hospitais pediátricos na cidade de Natal, capital do estado do Rio Grande do Norte/RN. A intenção é conhecer o que narram as professoras de suas vivências na classe hospitalar, na tentativa de depreender o que significa ser professora nesse espaço e, ao mesmo tempo, pensar **com** elas o fazer docente num ambiente tão peculiar que é a classe hospitalar. Assim como Fernando Pessoa questiona-se acerca de **quem é**, as professoras também se percebem num processo de constituição de si inquietante e, conforme os desafios se apresentam em seus cotidianos profissionais, versões de si vão sendo (re) construídas constantemente.

Para recolha das fontes, optou-se pela entrevista narrativa, a partir das orientações de Jovchelovitch e Bauer (2002), adaptada ao protocolo de pesquisa de nosso projeto interinstitucional, realizado em escolas de Natal, São Paulo, Recife Niterói e Boa Vista. De modo que as professoras dialogavam com um pequeno alienígena imaginário, vindo de um planeta distante onde não existia hospital, nem classe hospitalar. Das análises surgiram contradições e consensos, que nos conduziram a organizar em eixos para melhor compreensão hermenêutica das narrativas, a saber: o sentido do hospital para as professoras; entre o instituído e o instituinte; a reinvenção de si; cruzar fronteiras. Esses achados confirmam a relevância de escutar as narrativas de si das professoras sobre suas vivências no hospital e nos ajudam, por um lado, a melhor compreender o sentido de ser professora na classe hospitalar e, por

outro, conhecer alguns dos desafios impostos pela singularidade da prática educativa em ambiente hospitalar.

Caminhos da pesquisa: da entrevista narrativa às rodas de conversa

Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa duas professoras das redes municipal e estadual de educação – Sophia² e Andreia³ – que são pedagogas, com experiências em escolas regulares e com mais de cinco anos de atuação em classes hospitalares – trabalhavam à época da pesquisa em duas instituições filantrópicas, sendo um hospital pediátrico e uma casa de apoio a crianças e familiares em tratamento de doenças oncológicas, com atendimento 100% gratuito, no Estado do Rio Grande do Norte.

Da entrevista narrativa e as rodas de conversa

Para a recolha dos dados, seguimos as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2002) no que diz respeito a considerar o caráter seletivo da memória, ou seja, cientes de que alguns eventos poderiam ser esquecidos de maneira consciente ou não. Daí a necessidade de traçarmos um roteiro que pudesse nos ajudar na

² Nome fictício, sugerido pela professora participante do estudo.

³ A professora solicitou que fosse identificada por seu nome completo: Andreia Gomes da Silva. Ao longo do trabalho, nos referiremos apenas ao primeiro nome.

mediação da construção narrativa das professoras, caso se fizesse necessário. Inicialmente, havíamos pensado em seguir os passos propostos pelos autores no que se refere às principais fases da entrevista narrativa: Preparação. Iniciação. Narração central. Fases de perguntas. Fala conclusiva (JovcheloviTch; Bauer, 2002). No entanto, no processo de aproximação com as professoras surgiu a ideia de utilizarmos o protocolo de pesquisa do projeto interinstitucional, anteriormente citado, conforme fizemos numa investigação com crianças atendidas em classes hospitalares (ROCHA, 2012; ROCHA; PASSEGGI, 2013).

Como se tratava de professoras que atuavam em hospital e casa de apoio, contextualizamos o protocolo, contando com a “presença fictícia” de um pequeno alienígena como mediador da construção narrativa nas rodas de conversa.

Assumimos as rodas de conversas como método para a recolha das narrativas, que aconteceram em três fases: no primeiro momento, fizemos o convite para a participação na pesquisa; no segundo, recorremos ao protocolo inicial para suscitar a narrativa; para finalizar anunciávamos o retorno do alienígena para o planeta dele. As perguntas para dinamizar a conversa foram surgindo no diálogo, o que justificou a elaboração de dois roteiros diferentes, um para cada professora. Para cada participante, apresentamos a abertura e o fechamento das rodas de conversa e em seguida os dois roteiros foram sendo elaborados à medida em que as narrativas iam se desenrolando.

A abertura das rodas de conversa:

Gostaria de te convidar a imaginar, certo? Entrar no mundo da imaginação. Você que é professora de crianças, imagine que chegou de outro planeta, bem distante, um profissional da área de saúde que não conhece o que é o hospital na

Terra, não faz ideia do que é um hospital aqui e ele quer muito saber o que é um hospital. Mas, ele não quer saber por mim, ele quer saber por você que trabalha aqui como professora. O que você contaria para ele sobre o hospital?

O fechamento das rodas de conversa com as professoras:

Agora ele já está muito emocionado com todas as histórias que você contou. Ele nem imaginava que era tudo isso o hospital. Mas ele tem que voltar para o planeta dele, pois precisa trabalhar. Ele gostaria de levar uma mensagem sua para os profissionais que trabalham nos hospitais do planeta dele. Qual mensagem você enviaria?

Ao narrar as suas experiências, as professoras foram refletindo sobre seu saber-fazer e seus conhecimentos, permitindo-se a escutar a elas mesmas, no processo de reflexividade biográfica (PASSEGGI, 2011b).

Análise dos dados

Seguimos, em nossas análises, os direcionamentos de Jovchelovitch e Bauer (2002), acerca da análise temática para a compreensão hermenêutica das narrativas das professoras. A proposta dos autores volta-se para um procedimento gradual de redução do texto, que progressivamente é reduzido em duas ou três séries de paráfrases. Ou seja: “Primeiro, passagens inteiras, ou paráfrases, são parafraseadas em sentenças sintéticas. Estas sentenças são posteriormente parafraseadas em algumas palavras-chave. Ambas as reduções operam com generalização

e condensação de sentido” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 107). Na prática, colocamos as narrativas em três colunas, com as seguintes distribuições: Transcrição: texto na íntegra; Paráfrase: Primeira redução – redução; e Palavras-chave: Segunda redução e a palavra tema.

A partir desse movimento de parafrasear, construímos os eixos e categorias para interpretar as narrativas das professoras. Para cada roda de conversa, criamos palavras-tema ampliadas e ordenadas em um sistema de categorização geral para todas as rodas de conversa.

Assumimos para a análise das narrativas o critério da categorização temática, agrupando suas falas em temas de significação e sentidos, seguindo as orientações dos autores quanto às duas etapas estruturais: **inventário** ao isolarmos os elementos; e a **classificação** ao repartirmos os elementos. E assim procurar ou impor uma organização às mensagens.

Foi a partir dessas orientações que nos debruçamos sobre as narrativas das professoras da classe hospitalar, intencionando conhecer o que narram de suas vivências na tentativa de deprender o que significa ser professora nesse espaço; e, ao mesmo tempo, pensar *com* elas o fazer docente num ambiente tão peculiar que é a classe hospitalar.

O sentido do hospital para as professoras. Como elas percebem este lugar?

As narrativas das professoras demonstram que, em suas perspectivas, **o hospital é um lugar de vida**, como podemos notar na fala de Sophia (2014): “[...] O hospital... o que veio na minha cabeça é que o hospital é um lugar de vida [...] eu, passaria para

esta pessoa que é um lugar de perspectiva de vida, de renovação, de transformação”. A professora atribui ao hospital a significação de um lugar que proporciona expectativa de vida para a pessoa doente, como também um espaço de renovação e transformação. Provavelmente, porque, ao longo de sua prática pedagógica no hospital, percebeu que a criança vivencia transformações múltiplas em sua vida cotidiana, ao enfrentar uma doença crônica, que podem, para além do sofrimento, ser positivas e conduzir a novos projetos de si, ou seja, a uma renovação.

Destacamos em sua fala o diálogo que tenta estabelecer com o “alienígena” ao dizer “eu passaria para esta pessoa”, o que nos induz a pensar que a mediação exercida pela presença de um outro que não conhece o hospital colaborou para a estruturação da sua narrativa, no esforço de distanciar seu diálogo com a pesquisadora, a qual imagina saber o que é um hospital. E, assim, poder contar o que pensa para um outro desconhecido e desconhecedor.

Andreia, ao falar do hospital, também o apresenta como um lugar de vida ao dizer que “[...] é um lugar onde as pessoas vão para cuidar da sua saúde”. Se é um lugar no qual as pessoas buscam a restauração da saúde, podemos inferir que é um lugar de vida e de busca pela sua continuidade.

Sophia (2014) admite que é um lugar de vida, porém, ao mesmo tempo, lembra que “é um lugar onde as pessoas têm uma perspectiva de caminho para morte”, sobretudo, quando essas pessoas estão em tratamento de doenças oncológicas, pois o número de pacientes que sucumbem à patologia ainda mostra-se significativo. E, ao longo dos anos que vêm atuando na classe hospitalar, vivenciou inúmeros óbitos de crianças e adolescentes. Trabalhar na oncologia implica em atender, em alguns momentos, crianças em estado de terminalidade da vida, que perecem com a dor e com o sofrimento.

Sophia destaca ainda a relação de confiança e solidariedade em suas vivências com as crianças e seus familiares, estabelecida pelo que ela denomina de “verdadeiro diálogo”. Freire (2004, p. 78-79) afirma que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

Do mesmo modo, a professora Andreia, ao longo de sua narrativa, vai destacando as perdas que aconteceram no hospital, todavia, procura ressignificar a experiência atribuindo novos sentidos e falando dos ganhos como algo que precisa ser valorizado, potencializando as experiências vividas com as crianças nos aspectos positivos da convivência enquanto a vida pulsava, isso pode ser percebido nesta fala: “Por que apesar de você ter as perdas, você sofrer, ficar triste, os ganhos são muito maiores. Para mim vale muito a pena. [...], porque falar das perdas é triste, realmente, mas quantos estão bem?!” (ANDREIA, 2014).

Observamos que ela vai lembrando que nem todas as crianças perecem à morte, muitas conseguem vencer a doença e seguir a vida, e isso, de certa forma, ameniza o sofrimento e a tristeza que envolve a mortalidade de algumas crianças. E mesmo diante da finitude da criança, expressada na morte, Andreia conta dos laços afetivos estabelecidos com as famílias, numa perspectiva de generosidade e amor com o outro. Acerca disso, diz:

E eu ganhei muito mais do que perdi, para ser sincera eu só ganhei. Só ganhei afeto, carinho, amor. Eu tenho contato com crianças que eu conheci há oito anos atrás que até hoje tem uma relação forte, estreita comigo. Há pouco tempo, uma aluna que eu perdi faz sete anos, sete anos não é pouca coisa... E a mãe ainda fala comigo: “oi, tia Andreia, olhe faz sete anos que ela foi, mas você foi tão especial para ela e ela pra você”.

A narrativa de Andreia aponta para uma relação de cuidado humano que não termina com o óbito da criança, as experiências vividas e os laços afetivos estabelecidos durante o adoecimento e a hospitalização da criança permanecem, sobretudo, quando a família se sentiu acolhida no hospital. Em estudo realizado por Silveira e Angelo (2006), na Unidade de Internação Pediátrica de um Hospital Escola da cidade de São Paulo/SP, as autoras destacam entre os resultados a relevância do sentimento de acolhimento às famílias no processo de hospitalização das crianças, demonstrando que:

A família sente-se acolhida ao interagir com as pessoas e experienciar ações como recebendo atenção, tendo troca afetiva, tendo troca de amizade, recebendo palavras de conforto, ao perceber-se podendo contar com o profissional de saúde e tendo liberdade para expressar-se. (SILVEIRA; ANGELO, 2006, documento online sem paginação).

Esse ponto de vista vai ao encontro de fundamentos da abordagem do cuidado centrado na criança e na família, que enfatiza a função integral que os membros da família desempenham na vida e no bem-estar da criança, transformando em meta principal a criação de um ambiente de colaboração entre a equipe de enfermagem e as famílias, no qual todos os envolvidos possam experimentar confiança mútua, comunicação efetiva e cooperação no cuidado às crianças (SILVEIRA; ANGELO, 2006).

Acreditamos que essa concepção pode ser ampliada para todos os profissionais que atuam com crianças e seus familiares no hospital, entre eles os professores. Para que a atenção integral aconteça, precisamos refletir e estabelecer diálogos teóricos e práticos entre as áreas da Educação e Saúde, num processo colaborativo

para criar estratégias acolhedoras e de menos privação para a criança no ambiente hospitalar pediátrico.

Sophia (2014) apresenta para o alienígena o hospital como “um lugar de emoções, de trocas”, de socialização, assim, a professora lança seu olhar sobre as emoções, o compartilhamento de vivências também afetivas. Nunes (2009, p. 17) discorre a esse respeito, afirmando que “são as emoções que emprestarão um colorido novo ao aprender, primeiro sob a forma de manifestações de afetividade do educador para com seu aluno, para que este possa se assegurar de que ali é bem recebido e considerado [...]”.

O olhar generoso aos outros, com trocas verdadeiras e significativas vão delineando práticas de acolhimento nas instituições hospitalares pediátricas. Na medida em que nos aproximamos dos sentimentos do outro, temos a possibilidade de estabelecer uma melhor relação de cuidado. O que nos chama atenção, ainda, na fala de Sophia é a sua interação com o alienígena, o que percebemos no trecho “passaria isso pra ele”. Embora contasse suas histórias para a pesquisadora, essa professora entrou no jogo imaginário, o que verificamos pela sua tentativa de “passar” para ele suas percepções do hospital.

O hospital para as professoras apresenta-se como um lugar de vida, embora a presença da morte seja uma constante; um lugar de emoções, trocas, solidariedade e cuidado. Um lugar de encontros e diálogos afetivos e de acolhimento à vida.

Vivências na classe hospitalar: entre o instituído e o instituinte

Nas suas narrativas, as professoras rememoram conhecimentos oriundos das formações iniciais e continuadas, além

de fazerem referência aos conceitos que envolvem as práticas pedagógicas em ambiente hospitalar e aos saberes que vão sendo produzidos nas/pelas experiências na classe hospitalar. Assim, compartilharam suas vivências, a partir do que entendemos como redes de conhecimentos e experiências, que vão sendo tecidas em suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que revelam o que lhes acontece e como acontece, atribuem significações às experiências, como sugere Passeggi (2011, p. 149):

Entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou.

A noção de redes de atenção à saúde vem sendo muito utilizada, na intenção de romper com as fragmentações dos serviços em saúde. Para Mendes (2010, documento online sem paginação), “as redes de atenção à saúde são organizações poliárquicas de conjuntos de serviços à saúde, vinculadas entre si por uma missão única, por objetivos comuns e por uma ação cooperativa e interdependente [...]”. Essa noção vem ganhando espaço nos debates e ações em saúde, e compreendemos que pode ser intercambiada com as experiências vividas na classe hospitalar.

Larrosa (2002, p. 21) propõe pensarmos a educação a partir da experiência, e define a experiência como sendo “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, o que toca”. Nesse sentido, a experiência relaciona-se a eventos/acontecimentos que foram significativos para nós e que de alguma forma nos mobilizou, inquietou, transformou. O autor

fala em sujeito da experiência, que se define não por sua ação no mundo, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade fundamental e abertura essencial.

Assim, o sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”, ou seja, aberto às ocorrências de sua existência. No entanto, faz-se necessário esclarecer que a passividade, à qual refere-se Larrosa (2002, p. 19), relaciona-se à ideia de “uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção [...]”. Por isso, o sujeito da experiência se expõe, corre riscos, porque, ao ser transformado, também transforma e atribui significações aos acontecimentos que o afetam no decurso de sua vida.

Na perspectiva de um sujeito ativo que (se) transforma ele próprio transformando o mundo de incertezas que é o dele, queremos, portanto, fixar nossa atenção nesta questão particular: a desse espaço, ao mesmo tempo físico e mental, em que se desencadeia o agir social (SCHALLER, 2008, p. 68).

Schaller (2008) convida-nos a refletir sobre os lugares aprendentes, nos quais os sujeitos modificam a si mesmo e, consequentemente, vão modificando o mundo que os cercam, pela ação social, assim, “o lugar é o espaço do crescimento-conjunto” na concretude do mundo sensível (BERQUE, 2003, *apud* SCHALLER, 2008, p. 69). Desse modo, podemos pensar o hospital como um lugar aprendente, um espaço de crescimento compartilhado, no qual, pela concretude de sua existência e dos sujeitos que nele coabitam, vai sendo transformado e reinventado em redes de colaboração. E tal transformação e reinvenção perpassam pelas tensões entre o instituído e o instituinte.

A dialética entre instituído e instituinte conduz a uma realidade inacabada, um projeto em processo de construção, conforme adverte Pereira (2007, p. 8):

O instituinte não deve ser pensado como força que resulta em instituído, mas como relação de forças permanente, que comporta tanto o poder como as singularidades de resistência e produção de novos sentidos. Nas bordas do espaço instituído, debate-se o espaço instituinte, não previsível e inexato. [...] O instituinte sobrevive encoberto no seio de toda instituição através de seu germe transformador, o desejo, iceberg do qual só vemos a ponta aguda, cuja parte submersa é uma potência energética.

As palavras de Pereira (2007), ao tratar o instituinte como uma relação de forças permanentes, que alcança tanto as singularidades das resistências quanto a construção de novos sentidos, dialoga com as falas das professoras que nos levaram à construção da categoria Escola-Educação x Hospital-Saúde? Estamos, pois, diante de um antagonismo? Podemos questionar o fato de que a escola, historicamente, tem sido considerada o lugar da educação e, portanto, de professores, da mesma forma que o hospital é o espaço reservado para a saúde e seus profissionais?

Ao longo de suas narrativas, Andreia e Sophia contam as dificuldades na inserção do professor no ambiente hospitalar, pois, nesse lugar, destinado aos profissionais da saúde, elas adentram fazendo uma espécie de descaminho. A professora Andreia (2014) fala em camuflagem.

Então têm vários profissionais que trabalham lá, os médicos que são os doutores, têm os enfermeiros, têm

o pessoal todo de apoio, da limpeza e higienização do lugar e têm também os professores, que estão lá meio que camuflados, muitas vezes, porque a prioridade não é a educação é a saúde, e aí muitas vezes os profissionais de saúde veem a saúde dissociado do todo, veem apenas a doença, e não veem a criança como um todo.

A camuflagem, à qual refere-se Andreia, trata-se da forma como ela percebe a entrada do professor num espaço no qual ele não tem uma função de prioridade, ou seja, a educação surge como algo secundário, ou mesmo coadjuvante, um corpo estranho no hospital na atenção à saúde da criança. Ela atribui a isso o fato de os profissionais da saúde apresentarem certa dificuldade em apreender a criança como um todo, não apenas a doença e o tratamento terapêutico. Parece-nos que, na sua perspectiva, se a mirada dos profissionais da saúde ocorresse na abordagem do cuidado integral, a presença do professor no hospital não seria tão estranha.

Claro que existem exceções, no caso de instituições hospitalares que trabalham com esse foco, mas, de maneira geral, o professor e a própria classe hospitalar, ainda, são vistos como brincuedistas e espaços lúdicos, sem a compreensão de que é uma intervenção pedagógica. *Quicá* aí esteja a origem desse disfarce do professor. Ao adentrar no hospital, ele percorre um longo caminho para que seu trabalho seja compreendido, valorizado e reconhecido.

Fontes (2005) lembra que se faz necessário esclarecer que tanto a educação não é elemento exclusivo da escola quanto a saúde não é elemento exclusivo do hospital. O próprio Ministério da Saúde afirma que:

Hospital é a parte integrante de uma organização médica e social, cuja função básica consiste em proporcionar à

população assistência médica integral, curativa e preventiva, sob quaisquer regimes de atendimento, inclusive o domiciliar, constituindo-se também em centro de educação, capacitação de recursos humanos e de pesquisas em saúde, bem como de encaminhamento de pacientes, cabendo-lhe supervisionar e orientar os estabelecimentos de saúde a ele vinculados tecnicamente (BRASIL, 1977, p. 3.929).

Portanto, o hospital também é um lugar de educação, seja no âmbito da formação de profissionais da saúde – como médicos, enfermeiros, técnicos de enfermagem, nutricionistas, fisioterapeutas, psicólogos, entre outros –, seja no que concerne a crianças e adolescentes que têm direito à continuidade de seus processos de escolarização, independentemente do tempo de internação hospitalar.

A respeito da inserção do professor no hospital, Sophia (2014) diz:

No ambiente hospitalar o professor foi visto por muito tempo como um profissional invasivo. Você está socialmente num universo que não é o seu, o seu lugar é a escola. Então assim, você tem que ter a sensibilidade de conquistar o seu espaço, porque você sabe que a coisa não é imediata. Até a própria mãe, a própria família quer saber da cura do filho, não está querendo saber de estudar agora.

A narrativa da professora revela que a saúde da criança, como prioridade, não é vista apenas pelos profissionais da saúde, mas também pelas famílias, o que entendemos ser compreensível. Após um diagnóstico de doença crônica, tudo que se deseja é o reestabelecimento físico da criança, os pais se angustiam com a

situação de doença que acomete seus filhos e o hospital é o lugar que, de certo modo, representa a possibilidade de cura. Naquele momento o primordial é, realmente, que os efeitos do adoecimento sejam minimizados e sanados.

Por isso, ao dizer que o professor precisa ter a sensibilidade de conquistar seu espaço, a professora sugere uma sensibilidade também voltada à compreensão e acolhimento da família. Aos poucos, com diálogos e ações que colaboram para vivências menos dolorosas e traumáticas, que podem surgir decorrentes das hospitalizações, os professores vão delineando seu espaço de atuação e ajudando a família a compreender que estudar no hospital é um direito dos seus filhos e pode colaborar no seu processo terapêutico.

Ao afirmarmos que o professor pode colaborar no processo terapêutico, não estamos nos referindo à doença, precisaríamos de estudos que confirmassem que a possibilidade de vivenciar experiências educativas no hospital colaboram para a resposta ao tratamento. O que queremos dizer é que a presença de professores pode contribuir na mediação da aceitação do tratamento, na diminuição dos desconfortos provocados pela hospitalização e na autoestima das crianças (ROCHA, 2012).

Andreia (2014) considera que, se os profissionais que trabalham nos hospitais tivessem mais oportunidade de conhecer a prática do outro, a valorização e o reconhecimento da atuação de cada um seriam mais significativos:

[...] quando você sabe a importância de fazer bem feita a higienização daquele cateter, porque aquilo pode acarretar algum tipo de infecção, a criança pode ter complicações e inclusive ir a óbito, se a coisa não for bem feita, então você também valoriza o trabalho do enfermeiro que está fazendo aquilo. O que falta, talvez,

seja a gente enquanto professor, se firmar mais e ter a possibilidade de mostrar para os outros profissionais de saúde a importância do nosso trabalho.

O relato da professora reafirma a necessidade de uma atuação multiprofissional no hospital, a criação de redes de conhecimentos, nas quais aos profissionais sejam oportunizadas trocas de experiências. Isso poderia ser uma estratégia positiva, pois, lamentavelmente, ainda se percebem problemas de interação entre os profissionais, disputas de poder (tanto objetivas quanto subjetivas), ausência de conhecimento sobre a colaboração que outras especialidades podem dar à equipe e ao indivíduo.

(Re)inventar-se professora na classe hospitalar

Ao assumir a docência, Andreia e Sophia se depararam com um desafio: (Re)inventar-se professora na classe hospitalar. Vejamos o que contam as professoras:

Foi muito interessante. A vinda para o hospital, foi um convite. Para você ter ideia, uma pessoa me chegou, assim como você que está vindo de um lugar que está querendo conhecer eu também vim dessa mesma forma, totalmente sem conhecer nada de como era a dinâmica de um professor no hospital. Fui convidada por uma amiga, que foi professora do hospital e não conseguiu por questões emocionais e saiu do hospital. E ela sugeriu meu nome. Chegou pra mim e disse: - ah, você que trabalha muito com ONG, com essa questão do social e tal, acho que você é uma pessoa muito sensível e seria ideal para

trabalhar lá no hospital. Eu fiquei imaginando como é que eu uma pedagoga, o que é que tinha a ver, o que estava correlacionado, essa questão da ONG, assistencialista com uma questão pedagógica, que eu estudei tanto tempo? Eu fiquei confusa. Mas disse, vamos lá, vamos ver. E quando eu cheguei eu fiquei (SOPHIA, 2014).

Ao entrar na casa foi desafiador, porque eu não tinha ouvido falar nem em câncer e câncer em criança então. Foi assim, um aprendizado muito bom, um lugar que me ensinou muito. Eu aprendi muito com a equipe multidisciplinar, eu não me relacionava com professores, praticamente nenhum, me relacionava muito com os outros profissionais ligados à psicologia. A casa forçava a gente a estudar, a saber sobre oncologia, a participar de seminários, incentivava isso. Eu pude participar de seminários em vários lugares do Brasil, de classe hospitalar, no Rio Grande do sul, em São Paulo, na Bahia, sempre participei porque tive o apoio da instituição. Tanto de incentivo como apoio financeiro, aí pronto. Sempre fui participar e participava muito de trabalhos da área de psicologia. E assim, seguiu. Minha primeira experiência como professora, foi com crianças com Câncer. Nunca tinha trabalhado numa escola. Isso foi muito bom, eu acho, porque você vai desprendido, mais aberto. Porque eu acho que um professor que foi de escola e vai para uma instituição assim, tem mais dificuldade de se adequar as situações que são impostas no próprio decorrer do hospital ou da casa de apoio, foi muito positivo pra mim nesse sentido (ANDREIA, 2014).

Observamos nas narrativas de Sophia e Andreia diferenças significativas acerca de seus processos de inserção nas classes hospitalares. Enquanto o encontro de Sophia com a classe hospitalar aconteceu por meio de um convite para atuar nesse espaço, para Andreia partiu de uma busca intencional trabalhar como pedagoga numa casa de apoio. Apesar dessa diferença inicial, ambas destacam o desconhecimento do espaço hospitalar como um lugar de ensinar e aprender, e mesmo da existência de algumas patologias, como o câncer.

Os depoimentos das professoras nos levam a refletir sobre a ausência de orientações, discussões e reflexões nos cursos de formação inicial a respeito da atuação do pedagogo em outros espaços caracterizados como não escolares. Poderíamos questionar então: os cursos de pedagogia precisam ter uma disciplina específica para o atendimento educacional em ambiente hospitalar? Talvez, no entanto, se pensarmos na perspectiva dos lugares aprendentes, como sugere Schaller (2008), poderíamos dizer que essas discussões perpassariam as grades curriculares já existentes, a partir de disciplinas fundamentais, como: Psicologia da Educação, Educação Especial/Inclusiva e Práticas Pedagógicas.

Acreditamos que uma formação docente que considera os alunos que estão fora da escola, seja em hospitais, presídios, ONGs etc., em muito contribui para que, ao deparar-se com uma sala de aula, longe dos muros da escola, o professor reconheça e compreenda a sua função pedagógica, com menos conflitos e crises na docência.

Reconhecer e compreender a função do professor no hospital são atitudes que surgiram como um desafio para as professoras participantes do nosso estudo, que exigiu reflexões, pesquisas, adaptações com o ambiente e estratégias para se firmar como professoras nesses espaços. Sophia (2014) conta que, ao entrar no hospital,

[...] um colega meu de trabalho, disse: - foi tão interessante teu olhar, você parecia uma criança, quando entrou, assim que parecia que estava entrando num canto desconhecido, muito novo. E de fato era muito novo para mim [...] eu pensei e agora como vai ser minha prática? A coordenadora me acolheu e foi explicar tudo, como deveria ser. Eu fui para casa, totalmente baratinada, achando que não ia dar conta. Mas ao mesmo tempo com aquela convicção de que se estou indo pra lá é porque vou dar conta. Vou pesquisar, e saí pesquisando e procurando, me informando e ouvindo muito.

A professora reconhece o hospital como um lugar novo para ela, pois desconhecia a prática pedagógica na classe hospitalar, não sabia bem o que fazer, como fazer, o que podia realizar ou não com as crianças. No entanto, sabia que como pedagoga podia atuar naquele espaço e construir possibilidades de aprendizagens junto às crianças e adolescentes. Conforme Libâneo (2002, p. 28), “Verifica-se hoje, uma ação pedagógica múltipla na sociedade. O pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação [...]”. Então, podemos inferir que a função do pedagogo se relaciona a todas as atividades de aprendizagem e desenvolvimento humano, seja na escola, seja em outros espaços considerados não formais.

Vale ressaltar que, ao longo da sua narrativa, Sophia se posiciona como professora da Educação Infantil, se apresenta ao “pequeno alienígena” como alguém que tem a contribuir com o hospital, como podemos verificar em sua fala: “[...] eu diria que faço parte do hospital sou uma pessoa que venho a contribuir com o hospital [...] Eu estou neste hospital contribuindo com essa questão pedagógica, questão didática e aí eu falaria da classe hospitalar pra

ele e porque que eu estou no hospital”. É possível perceber a clareza da professora Sophia sobre sua função no hospital, observamos um discurso pedagógico e político no seu posicionamento profissional, sobretudo, pela recorrência em afirmar que a classe hospitalar é um direito da criança, a professora complementa seu pensamento ao dizer “Eu existo aqui, eu tenho a contribuir”.

Cruzar fronteiras: uma atitude necessária

No processo de inserção no hospital, as professoras vão demonstrando que transpor barreiras é uma atitude necessária, para que o fazer pedagógico no hospital aconteça. Sophia fala do “mundo do não pode” e da urgência em transformar no “mundo do pode tudo”, com responsabilidade.

Quando eu entrei para de fato começar a trabalhar eu entrei no “mundo do não pode”. Não estou falando da instituição, pelo contrário acho que a instituição valoriza demais a educação, mas a sensação que eu tinha e que eu sempre falo é que parecia que eu estava entrando no “mundo do não pode”. Porque a gente teve uma capacitação com o pessoal do hospital, então, assim: pegar a criança no braço, não pode; lanche na sala, não pode; não pode manusear materiais coletivos; não pode socializar materiais. Eu disse: - Meu Deus! Se a base da Educação Infantil é a socialização. A gente começa por essa parte de socialização de material e trocas, não pode. Se der um brinquedo para a criança, ela não pode passar para o leito vizinho. Como eu vou trabalhar a interação dessas crianças? (SOPHIA, 2014).

Observamos que um dos maiores desafios vivenciado por Sophia relaciona-se às questões de cuidado para evitar proliferação de bactérias e vírus, por meio de materiais pedagógicos, no hospital. As orientações que recebeu no curso de capacitação de Controle de Infecção Hospitalar inquietaram a professora, que vinha de uma escola regular, onde tais questões não são centrais, porém no ambiente hospitalar elas se colocam como primordiais. O que fazer diante disso? Percebemos a sua preocupação com a socialização e interação das crianças, lembrando que são bases da Educação Infantil.

Percebemos que, nesse aspecto, a professora Andreia, por ter iniciado a sua prática docente na classe hospitalar, não vivenciou as mesmas angústias. Talvez, pelo que ela mesma considera como um fator positivo no seu percurso:

O professor que está habituado a escola tradicional [...] quando vai para um espaço como esse às vezes se prende um pouco, em algumas questões. Eu acho, pode ser que eu esteja enganada. Eu tenho a impressão que ele tem uma visão de exigir mais conteúdo, mais formalidades, eu diria. Do que o professor que não vivenciou isso. É claro, que hoje eu já não sou mais aquela pessoa, nesse meio tempo eu fui para a escola regular que me agregou muito, muito. Que eu pude perceber coisas que eu não fazia antes, que eu acho que hoje são mais importantes. Mas, muito da classe hospitalar, do meu trabalho, eu levei para a escola regular e levo até hoje (ANDREIA, 2014).

Para ela, a adaptação aconteceu naturalmente, no contato com os outros profissionais, em que foi compreendendo o que era possível ou não realizar no hospital. Vale ressaltar que o processo de reflexividade biográfica marca a sua fala, quando ela diz que

já não é mais a mesma pessoa, agregou conhecimentos, melhorou sua prática e intercambiou os conhecimentos e experiências entre a escola regular e a classe hospitalar, afirmando: “Então, me tornei uma professora muito mais sensível e aberta, isso não quer dizer que seja um professor permissivo. Porque às vezes a coisa é confundida, ah, deixa tudo! Não é bem assim [...]”.

As professoras, ao seu modo, vão construindo estratégias didáticas para irromper com os impedimentos físicos, estruturais, cognitivos, sociais e culturais no ambiente hospitalar. Andreia (2014) admite que “tem que ter regras, limites, mesmo no ambiente hospitalar. Tem que ter hora para algumas coisas, não dá pra ser sempre do jeito que a criança quer, agora você tem que ter sensibilidade e saber falar com aquela criança”.

Apontando a sensibilidade como matriz de sua prática, como uma forma de aproximação com a criança para a negociação das regras e dos limites: “Então eu acho que é importante ter as regras, disciplina, dizer: olhe agora a gente vai descer para lancha. Precisa fazer as atividades é um combinado que a gente tem. Mas tem que saber levar para não ficar uma coisa imposta, que aí é doloroso, eu acho, não é bom”. A narrativa de Andreia demonstra o respeito à criança, sensibilidade que desenvolveu como uma estratégia para a aproximação e realização das atividades com os alunos.

Atuar como professor no hospital exige coragem para cruzar fronteiras. E a fronteira que liga as enfermarias à UTI não é fácil para o professor cruzar, tanto pela descrença nas respostas interativas das crianças, que, geralmente, estão com quadros clínicos muito delicados e com pouca resposta física – o que leva a um isolamento ainda maior da criança – quanto pelos procedimentos de cuidados para evitar infecção, já que os pacientes estão muito vulneráveis. No entanto, Sophia nos mostra, de modo tão bonito e sensível, que existem possibilidades de inserção do professor também nesse espaço.

Sophia e Andreia, com suas narrativas, nos ajudam a reconhecer os desafios que envolvem o trabalho do professor na classe hospitalar e, ao mesmo tempo, reconhecer as estratégias que favorecem o que-fazer pedagógico. Suas vivências muito nos ensinam acerca da experiência formadora, em suas práticas educativas cotidianas, seja em hospitais, seja em casas de apoio.

Para (não) concluir

As narrativas de si das professoras guiaram nossas reflexões em torno da compreensão da prática pedagógica em classe hospitalar, além de nos proporcionarem conhecer os sentidos atribuídos por elas ao hospital, como um lugar eminentemente de vida e de busca pela sua continuidade; pois, embora a presença da morte amedronte, o hospital é um lugar de esperança viva.

Trabalhar em classe hospitalar conduz a uma (trans) formação constante para as professoras, um processo realmente autopoietico, de reinvenção e busca de uma identidade profissional em suas práticas cotidianas. Para (não)concluir, e a fim de colocarmos em evidência as narrativas das professoras, deixamos as mensagens enviadas ao término das rodas de conversa com o “pequeno alienígena” e a pesquisadora:

[...] Necessidade de articulação entre os profissionais, para oferecer uma assistência de excelência para as crianças, sem esse diálogo ficam lacunas. Precisamos acolher aquela criança, acolher a mãe[...]. Acho que é importante ter sensibilidade e articulação dos profissionais. E saber dar informações, eu sinto falta de saber mais, sempre mais, não é um saber por simplesmente saber como curiosidade,

mas pela possibilidade de eu oferecer o meu melhor para aquela criança. Gostaria que todos os professores pudessem vivenciar experiências em classes hospitalares, seríamos mais sensíveis (ANDREIA, 2014).

Uma frase: Ação, reflexão e ação novamente. A gente está sempre nessa. O professor desse hospital que ele vai, ele dizer: Haja, reflita sua ação e haja de novo, não pare! Movimento, movimento, movimento. Ação-reflexão-ação! (SOPHIA, 2014).

Nas mensagens finais enviadas pelas professoras, destacamos: articulação, diálogos, acolhimento, sensibilidade, curiosidade, ação, reflexão e ação novamente. As professoras nos dão pistas concretas sobre a prática pedagógica na classe hospitalar, mostram a necessidade de um posicionamento político e ético na atenção à criança hospitalizada, um cuidado compartilhado entre os profissionais que desejam um atendimento de excelência aos pacientes pediátricos.

Referências

ANDRÉIA. **Narrativa de si**. Natal, out. 2014.

ANGERAMI-CAMON, Valdemar (org.). **E a psicologia entrou no hospital**. São Paulo: Pioneira, 1996

BRASIL. Ministério da Saúde. **Conceitos e definições em saúde**. Brasília, 1977.

FONTES, Rejane. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, maio/ago. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

JOVCHLOVITCH, S.; BAUER, M. W. A entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 90-113.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MENDES, Eugênio Vilaça. As redes de atenção à saúde. **Ciênc. Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 5, ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000500005. Acesso em: 28 maio 2017.

NUNES, Vera. **O papel das emoções na educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

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

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica em Educação. Princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. *In*: VASCONCELOS, Maria de Fátima (org.). **Em torno da noção de alteridade**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011a.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 147-156, 2011b.

PEREIRA, William Cesar Castilho. Movimento institucionalista: principais abordagens. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 1, p. 10-19, abr. 2007.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. Por Bernardo Soares. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

ROCHA, Simone Maria da. **Narrativas infantis**: o que nos contam as crianças de suas experiências no hospital e na classe hospitalar. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2012.

ROCHA, Simone Maria da; PASSEGGI, Maria da Conceição. Inclusão escolar pela classe hospitalar: o que nos contam as crianças sobre suas experiências educativas no hospital. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin (org.). **Pesquisa (Auto)Biográfica**: trajetórias de formação e profissionalização. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 107-109.

SCHALLER, Jean-Jacques. Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **(Auto)Biografia**: formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008. p. 67-84.

SILVEIRA, Aline Oliveira; ANGELO, Margareth. A experiência de interação da família que vivencia a doença e hospitalização da criança. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 6, nov./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692006000600010&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 25 maio 2017.

SOPHIA. **Narrativa de si**. Natal, 3 set. 2014.

VICENTINI, Paula Perin (org.). **Pesquisa (Auto)Biográfica**: trajetórias de formação e profissionalização. Curitiba, PR: CRV, 2013.

Escritas de si e desenvolvimento profissional em classe hospitalar: memórias, capital autobiográfico e *ethos* docente¹

*Roberta Ceres Antunes Medeiros de Oliveira
Maria da Conceição Passeggi*

Introdução

[...] Os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência (ARENDDT, 2007, p. 17).

Pensar sobre o que nos condiciona a **ser** humano é inegavelmente pensar sobre quem somos, como indivíduos plenos e repletos de experiências que se constroem em tempos e espaços comuns e

¹ Artigo produzido no âmbito dos projetos: “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância” (MCTI-CNPq/Edital Universal - 14/2014, processo no. 462119/2014-9) – Parecer do Comitê de Ética – 168.818 HUOL-UFRN; “Pesquisa (auto) biográfica com criança: olhares da infância e sobre a infância” (MCTI-CNPq/Processo: 310582/2016-4); e “Narrativa, educação e saúde: crianças, família e professores entre o hospital e a escola”, terceira etapa de projetos desenvolvidos, nos últimos cinco anos, com financiamento do CNPq (Edital de Ciências Humanas - 07/2011-2, nº 401519/2011-2; Edital Universal 14/2014, nº 462119/2014-9).

distintos, arquitetando lugares, se condicionando a **ser, sendo**. Nessa relação do **ser** que vive, age, condiciona a si e aos outros, transforma a sua vida em viver, dá forma à sua existência. O indivíduo produz sua condição humana, fazendo algo com aquilo que lhe foi dado pela própria vida, se autonomiza, se faz em ação um sujeito da existência. Para tanto, conhecer o contexto histórico, social, cultural e político do **ser** que **está sendo** é imprescindível para tentar compreender os textos e contextos em que se reflete sobre a condição biográfica da própria existência.

Nessa perspectiva, os estudos com narrativas da experiência docente são essenciais para compreender os textos e contextos do desenvolvimento profissional em classe hospitalar. A experiência, como conceitua Larrosa (2002), não é somente aquilo que se passa ou acontece, mas sim o que nos toca em determinado acontecimento. Diferentes pessoas podem vivenciar um mesmo fato, mas a experiência oriunda desse episódio é singular e subjetiva a cada indivíduo que a viveu. Passeggi (2011b, p. 149) sugere que “A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar”. De fato, não há como mensurar, distinguir, avaliar uma experiência, o que há de se fazer é tentar compreender as experiências que nos passam, nos acontecem e nos tocam. E como ter acesso a essas experiências?

A pesquisa (auto)biográfica em educação e o uso de narrativas autobiográficas como fonte, método de pesquisa e prática de formação apontam caminhos para ter acesso a essas experiências formativas, de forma ética e respeitosa aos narradores e suas histórias de vida. Trata-se de

[...] uma aposta de caráter epistemopolítico, que coloca no centro do processo a capacidade humana de reflexividade

autobiográfica do sujeito, permitindo-lhe elaborar táticas de emancipação e empoderamento, suficientemente boas para superar interpretações culturais excludentes, que o oprimem (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p. 4).

Consideramos que a emergência do sujeito, sua historicidade e suas aprendizagens como centro dos interesses científicos demarcam o território, o qual a pesquisa (auto)biográfica pretende abarcar. Como nos explicita Passeggi (2011a), esse movimento científico e cultural que estimulou, nos anos 1980, a manifestação do sujeito como ator e autor de sua história, provoca uma ruptura de paradigma nas Ciências Humanas e Sociais, e justifica-se pelo “declínio dos grandes paradigmas – estruturalismo, marxismo, behaviorismo -, buscam-se outros laços para tecer as relações entre sujeito/objeto, indivíduo/sociedade, determinismo/emancipação, inconsciente/consciência” (PASSEGGI, 2011a, p. 13).

Justificamos nossa opção teórica com base em seus princípios fundantes: ela explora o entrelaçamento entre linguagem, pensamento e práxis social; para realizar tal investimento, está atenta às funcionalidades dos instrumentos semióticos no processo de biografização; “analisa como os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico-culturais para examinar, por esse viés, os processos de subjetivação e de socialização” (PASSEGGI, 2011a, p. 20); questiona os modos com os quais indivíduos dão forma às experiências de vida, sentido à sua própria existência, na interação com o outro e consigo mesmo. Desse modo, a pesquisa (auto)biográfica almeja compreender como os sujeitos e/ou os grupos sociais atribuem sentido às suas experiências no mundo da vida, e **com** eles, busca experienciar novos modos de aprendizagens no percurso da formação humana. Essa perspectiva investigativa também é integrada a práticas de formação.

Essa guinada ocorre também diretamente sobre a representação do profissional docente, que passa a ser visto como um aprendente, capaz de refletir e produzir teorias sobre seus modos de ser e de fazer. Esses conhecimentos, sejam explícitos ou tácitos, lhes são úteis para reconsiderar aprendizagens, posicionar-se e tomar decisões para ações presentes e futuras. Assim, o trabalho com narrativas autobiográficas aponta possibilidades de autoformação, tanto para quem narra quanto para quem se debruça sobre esses textos (escritos e/ou transcritos), na busca de melhor compreender o social que habita o indivíduo e que por ele é habitado. O trabalho realizado por Marquesin e Nacarato (2019, p. 2) indica potencialidades das narrativas “como instrumento de reflexão sobre as transformações sobre si e sobre a prática docente e, portanto, como instrumento de autoformação”.

Propomos que as histórias de vida e o biográfico (escrita da vida) integrem o cenário da formação docente, como métodos privilegiados para recolha de fontes narrativas, capazes de revelar os modos como se tecem as relações entre o sujeito e o mundo nas esferas sociais onde ele vive e interage. Compreendemos as professoras, adultos em formação, indivíduos com histórias de vida singulares e que, mediante a atuação docente em contexto hospitalar, estabelecem um fio condutor de experiências e narrativas compartilhadas “no chão do hospital”. Tais experiências são colocadas em pauta como ponto de partida para o processo de **reflexividade autobiográfica** no grupo reflexivo de mediação biográfica. Sendo assim, o objetivo do presente texto é apresentar resultados de pesquisa, tomando as experiências narradas (em cartas) por essas docentes como objeto de reflexão para tentar compreender o desenvolvimento profissional docente em classe hospitalar.

O texto se organiza em três partes com a intenção de fundamentar teoricamente a proposta, descrever a metodologia

utilizada, inferir resultados metodológicos com a pesquisa-formação, analisar e interpretar escritas de si, buscando compreender experiências da docência em classe hospitalar. Para tanto, a estrutura segue – Narrativas autobiográficas em educação e potencialidades formativas; Grupo reflexivo de mediação biográfica: ressignificação de experiências, reconfiguração narrativa, auto.bio. grafia; Experiências da docência em classe hospitalar: memórias, capital autobiográfico e *ethos* docente. Contemplando ainda esta introdução e as considerações em aberto.

Narrativas autobiográficas em educação e potencialidades formativas

Contar uma história é inescapavelmente assumir uma posição moral, mesmo que seja uma posição moral contra as posições morais. (BRUNER, 1997, p. 51).

Inspiramo-nos em Bruner (1997) para explicitar a importância das narrativas no processo de tentar compreender as experiências e os estados intencionais vivenciados pelo ser humano. Contar uma história é indicativo de existência e coexistência, posicionamento de vida, anunciação de ideias e ideais, o que pode ser ainda uma ruptura com a perspectiva colonizadora e opressora de ver, sentir e ouvir o mundo. Desse modo, compreendemos com Bruner (1997, p. 40) que é “a cultura, e não a biologia, que molda a vida e a mente humana, que dá significado à ação, situando seus estados intencionais subjacentes em um sistema interpretativo”.

Objetivamos uma conexão com Bruner (1997), Brockmeier e Harré (2003) e Galvão (2005) para tecer contribuições ao uso de narrativas autobiográficas em educação, na perspectiva da

aprendizagem ao longo da vida, considerando as potencialidades da narrativa, uma vez que são indicadas “como processo de investigação em educação, como processo de reflexão pedagógica e como processo de formação” (GALVÃO, 2005, p. 327).

Brockmeier e Harré (2003, p. 526) indicam que a origem do interesse pelo uso de narrativas em Ciências Humanas pode ter sido a “descoberta” da década de oitenta (1980), desse modo “[...] a forma de estória, tanto oral quanto escrita, constitui um parâmetro linguístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental para nossa tentativa de explicar a natureza e as condições de nossa existência”. É por meio da narrativa que damos sentido à nossa existência no mundo da vida e passamos a compreender os textos e contextos mais globais de nossas experiências. Galvão (2005, p. 328), por sua vez, enfatiza o poder da linguagem, como uma potencialidade de organização de sentido, a qual poderá trazer à tona imagens, histórias que são significativas ao longo de uma trajetória pessoal. Acerca do significado do termo narrativa, ela conclui que “narrativa é o estudo das diferentes maneiras como os seres humanos experienciam o mundo”.

Essa concepção de narrativa nos remete à noção de reflexividade autobiográfica explicitada por Passeggi (2016, p. 82), “[...]então entendida como probabilidade de o indivíduo (criança, jovem, adulto) voltar-se sobre si mesmo para tentar explicitar o que sente ou até mesmo perceber que fracassa nessa difícil tarefa de (re) elaboração da experiência vivida”. Entendemos que o conceito de narrativa de Galvão (2005), as proposições de Passeggi (2016) e a consideração de experiência feita por Larrosa (2002) estão imbricados na perspectiva da investigação-formação que desenvolvemos **com** professoras de classes hospitalares.

A psicologia cultural que assume uma perspectiva narrativa (BRUNER, 1997; BROCKMEIER; HARRÉ, 2003) é uma

área do conhecimento que aponta para utilização de instrumentos semióticos capazes de revelar os modos como se constituem as relações entre o sujeito e o mundo nas esferas sociais e culturais em que ele vive e interage.

Bruner (1997) apresenta o conceito central de psicologia humana, que diz respeito ao significado e aos processos que envolvem a construção do significado. Tal convicção baseia-se em dois argumentos: primeiro, para entender o homem você deve entender como suas experiências e seus atos são moldados por seus estados intencionais; segundo, a forma desses estados intencionais se realiza apenas através da participação em sistemas simbólicos da cultura. Assim, a linguagem é um sistema simbólico de apropriação da cultura por meio do qual é possível entender o homem, suas experiências e sua participação em sociedade.

Realizando apontamentos da narrativa como método de investigação em educação, Galvão (2005) explicita que a investigação narrativa está implicada em conflitos contemporâneos, ao que diz respeito, teoria, metodologia e política educativa, reconhecendo esse campo de pesquisa não somente como um novo paradigma, mas como a representação da existência de uma era pós-paradigmática. Nesse período pós-paradigmático, a investigação narrativa proporcionará os estudos no âmbito pessoal: biografias, autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, associando-os a um caráter social, vivências de uma época e um lugar.

Nós aprendemos com nossa cultura mediante processo de **enculturação**, proveniente das relações construídas coletivamente, em que a identidade pessoal se entrelaça com elementos específicos da sociedade da qual fazemos parte, relacionando histórias pessoais e histórias sociais, institucionais, em um movimento contínuo de transmissão interrelacional e intergeracional, à medida que também aprendemos a utilizar a própria linguagem

que adquirimos e a conduzir as transações interpessoais necessárias à vida social. Desse modo, cada indivíduo representa um mundo dentro de si – um mundo cultural.

Bruner (1997) define a psicologia popular como um sistema pelo qual as pessoas organizam sua experiência no mundo social, seu conhecimento sobre ele e as trocas que com ele mantêm. Seu princípio organizador é narrativo, e não conceitual. É preciso considerar a natureza da narrativa e como ela é construída em torno de expectativas canônicas estabelecidas, bem como o manejo mental dos desvios que incidem sobre tais expectativas. Portanto, a psicologia cultural possui relação e interação com o mundo social.

Galvão (2005) aponta um dos princípios da narrativa como metodologia investigativa utilizada em pesquisas realizadas com professores, por essa abordagem estar associada à reflexão em ação. Os professores são investigadores de suas próprias práticas, de seus saberes e não saberes, criam e recriam uma imagem de si, mediante a representação narrativa da interpretação que eles fazem de suas próprias experiências. Destacamos que não temos acesso às experiências das pessoas, no entanto, as narrativas nos possibilitam ouvir, ler, refletir, analisar, interpretar a interpretação que o narrador faz sobre suas vivências, em um determinado lugar e tempo, evidenciando a subjetividade singular de cada um que se lança em disposições narrativas.

Considerando a perspectiva narrativista da psicologia cultural e suas contribuições teórico-metodológicas para com a pesquisa-formação, em nosso trabalho não buscamos uma verdade consagrada, mas tentamos “[...] compreender como as pessoas, enquanto sujeitos da experiência, percebem o que as afetou no seu processo de formação intelectual, profissional e humana, e como a narrativa aguça sua reflexividade para compreender o *habitus* e o *habitar*” (PASSEGGI, 2014, p. 233). Procuramos contribuir para políticas e práticas de formação

docente que atentem, conforme Alheit e Dausien (2006), para uma **educação ao longo da vida**, na dimensão do *lifewide learning* e na perspectiva da **aprendizagem biográfica**, que considera experiências vivenciadas por professoras “no chão do hospital”, compreendendo que, como sujeitos da experiência, as docentes narram e refletem acerca de seus processos de formação (intelectual, profissional, humano) que as conduziram ao processo de desenvolvimento profissional em classe hospitalar. As narrativas se constituem, assim, dispositivos capazes de revelar aprendizagens para a formação docente, numa perspectiva crítica, reflexiva e progressista, atentando aos dilemas cotidianos do exercício da profissão docente em contexto hospitalar.

Grupo reflexivo de mediação biográfica: ressignificação de experiências, reconfiguração narrativa, auto.bio.grafia

[...] É nessa esfera da comunidade que me compreendo a mim mesmo como ser individual, da mesma maneira que compreendo os outros a partir das objetivações que dão de si mesmos. O tipo de vínculo que me une aos outros na partilha de signos comuns, a começar pelo uso da língua, é semelhante ao que estabeleço comigo na relação de reflexividade sobre a minha própria vida (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 57).

No processo de pensar, refletir e escrever sobre si mesmo, é possível fazer descobertas sobre si, sobre o outro e sobre experiências partilhadas no mundo da vida. O ser individual é um ser subjetivo, mas é também um ser de relações. Existem

fios que unem as pessoas, que as fazem se vincular, vidas que se entrecruzam, histórias que se conectam. Há de se pensar em dispositivos de mediação biográfica para que os sujeitos possam dialogar e construir conhecimentos a partir do trabalho com suas próprias experiências (com)partilhadas. Um dos desafios é vivenciar o processo de reflexividade autobiográfica e registrar, narrativamente, o resultado dos diálogos produzidos por pessoas que comungam histórias de vida, considerando que essas pessoas coexistem, resistem, desenvolvem-se profissionalmente e tomam posse de seu lugar, de sua história, de sua vida.

Nesse percurso de rupturas, emergências e inovações educacionais, a atuação docente em contexto hospitalar emerge do reconhecimento do direito à educação para crianças, jovens e adultos em tratamento de saúde. Mesmo não havendo ainda cursos específicos para formação inicial e concursos públicos exclusivos para atuação docente em classes hospitalares no Rio Grande do Norte, professoras desejam e lutam para atuar pedagogicamente nesses espaços, e passam a vivenciar experiências conscientes e tácitas de desenvolvimento profissional *in loco*. Essas experiências tocam e marcam o **ser** professora em contexto hospitalar, estimulando a constituição de um espaço-tempo (não necessariamente um lugar) de diálogos e partilhas, em pares, acerca dessas experiências vivenciadas coletivamente e cotidianamente.

Temos trabalhado com proposições de pesquisa-formação **com** professoras de classes hospitalares no Rio Grande do Norte, desde 2014, quando realizamos entrevistas narrativas autobiográficas com cinco docentes. Em 2017, desenvolvemos o grupo reflexivo de mediação biográfica, proposta inspirada em Passeggi (2011b), com quatro das cinco docentes que mantivemos o acompanhamento formativo. Cabe destacar que, em ambas as proposições metodológicas, o uso de narrativas autobiográficas escritas se fez

de extrema essencialidade por três razões: primeira, pela potencialidade formadora da narrativa autobiográfica, em que o sujeito, ao elencar o que escreve, pesquisa sobre si e suas experiências, em um processo de **reflexividade autobiográfica**, elegendo o que registrar e atribuindo sentidos singulares ao que propõe na escrita de si; segunda, por ser um modo de **reconfiguração**, conforme aponta Paul Ricoeur (1994), e ressignificação das experiências narradas oralmente; terceira, para registrar e melhor visibilizar experiências subjetivas do autor/ator/narrador, considerando o social que integra sua própria história, mas que a sua história, como *auto.bio.grafia*, só pode ser narrada por si mesmo.

Ancoramos nossa proposição metodológica nos princípios descritos na Carta da ASIHVIF² e na noção de grupo reflexivo estabelecida por Passeggi (2011b). E pautamos nossos objetivos nessas fundamentações, acreditando que, desse modo, o trabalho se desenvolve numa perspectiva dialógica, horizontal e autônoma. Conforme Passeggi (2011b, p. 150), o grupo reflexivo de mediação biográfica se distingue das noções de grupo focal e de grupo de discussão por três princípios fundamentais: primeiro, por não se tratar de um método de pesquisa, mas de uma prática de formação; segundo, “o que nele se fala, ou se cala, não visa ao interesse do pesquisador, mas, primordialmente, ao da pessoa em formação e, posteriormente, do grupo que aprende com a história do outro”; terceiro, os participantes reconhecem o pertencimento a esse grupo social, e investem tempo e disposição dialógica em um projeto comum que é partilhar com o outro experiências vividas, na busca de compreender a si mesmo e ao outro como sujeitos históricos.

² Association Internationales des Histoires de Vie en Formation, criada em 1990 (www.asihvif.com).

Geralmente, o grupo realiza suas atividades em contexto institucional, porém, no caso do grupo **com** professoras de classes hospitalares, a pesquisa-formação contou com a participação voluntária e autônoma das integrantes, pois não se tratava de formação institucional. O grupo é acompanhado por um formador, que zela pelos princípios éticos e deontológicos das práticas de reflexão autobiográfica. Passeggi, Oliveira e Cunha (2018) fundamentam o grupo reflexivo de mediação biográfica e o quadro de escuta como métodos para a constituição de fontes na pesquisa qualitativa em educação, chamando atenção para os princípios deontológicos explicitados na Carta da ASIHVIF.

Alguns princípios deontológicos devem ser observados: a *liberdade* para falar e permanecer, ou não, no grupo; a *convivibilidade*, ancorada na ajuda mútua; a *confidencialidade* e *autenticidade* como um pacto ético; a *autoria* do que foi dito, escrito; a *exigência que formador tenha feito a experiência de escrita autobiográfica*; a *neutralização* entre pares, com base nos princípios acima descritos (PASSEGGI, 2011, p. 150/151). É esse clima de confiança e convivibilidade que cria as condições necessárias para que se elaborem e se escutem com cuidado as narrativas de si e do outro (PASSEGGI; OLIVEIRA; CUNHA, 2018, p. 659, grifo nosso).

Com base no desenvolvimento do grupo reflexivo de mediação biográfica e do quadro de escuta, como procedimentos de constituição de fontes na pesquisa qualitativa em educação e dispositivos pedagógicos de formação, recolhemos narrativas que dão conta dos sentidos que as participantes atribuem a si e a experiências constituintes de sua historicidade (pessoal e profissional). Nesse sentido, a reflexão acompanhada tem o propósito de potencializar o

coinvestimento das participantes que se acompanham mutuamente, à medida que avançam no processo de formação e de escrita de si, conduzindo à articulação constante entre o si mesmo, o outro e o grupo, na construção de conceitos (teorização da prática), na partilha de experiências e nos processos de tomada de consciência, de reinvenção de si e do seu desenvolvimento profissional.

A noção de mediação biográfica é essencial para o desenvolvimento formativo do grupo, e diz respeito aos “processos envolvidos no acompanhamento de um grupo de pessoas em formação que escrevem e trabalham sobre suas narrativas com a ajuda de um formador” (PASSEGGI, 2008a, p. 44). Tais processos de acompanhamento orientam as etapas do trabalho biográfico, as quais tem respaldo na tríplice mimese proposta por Paul Ricoeur (1994) – **prefiguração, configuração, refiguração**. Passeggi (2011b) as define como dimensões – **iniciática, maiêutica e hermenêutica**. As duas perspectivas aproximam-se e buscam chamar atenção aos aspectos referentes às experiências, às trajetórias de vida, às perspectivas de atuação docente e às possíveis contribuições das experiências individuais e coletivas para essa atuação profissional. A terceira etapa corresponde à dimensão hermenêutica da mediação biográfica e fundamenta-se na condição humana de aprender com as experiências vividas, situando o saber que delas emerge numa perspectiva histórica, para melhor conhecer-se como sujeito histórico, singular e universal.

A etapa da reconfiguração, vivenciada pela dimensão hermenêutica do trabalho biográfico é desenvolvida sobre a consolidação da produção escrita/textual e parte da questão: O que faço agora com o que isso me fez? O exercício de reflexividade autobiográfica sobre as vivências implica, para Josso (2010), aprender a descobrir os **pressupostos cognitivos** das nossas

interpretações, bem como encontrar uma forma adequada, ou privilegiada, para dizer ou escrever nossa história. A perspectiva que mobiliza a construção de uma narrativa emerge do entrelaçamento entre passado, futuro, partindo das circunstâncias do presente. A formação, nessa conjuntura, instaura reflexões sobre nossas identidades e nossa subjetividade, a narrativa colabora nos modos de se dizer, se fazer sujeito da experiência, mediante a constituição do sujeito autobiográfico (PASSEGGI, 2016). Nesse contexto, a vivência, segundo Josso (2010), adquire o *status* de **experiência formadora** em função do saber que resulta dessa reflexão sobre nosso modo de simbolizar o que nos aconteceu e como a experiência nos afetou.

Utilizando a metáfora das figuras antropológicas, Passeggi (2008a, p. 52-53) descreve que o **Animador/formador** se transforma em **Balseiro**, o **Contador** como pesquisador assume a figura do **Intérprete** no trabalho biográfico. Ao final, o narrador/**Contador** torna-se **Expert** e **inicia uma nova viagem como Ancião no processo permanente de transmissão intergeracional no mundo da cultura docente**, no qual narradores se formam formadores e formarão outros narradores/formadores continuamente. Assim, podemos pensar a projeção docente em classe hospitalar, em que professoras/narradoras formarão outras professoras/narradoras, a partir de suas experiências de desenvolvimento profissional “no chão do hospital”.

Desenvolvimento profissional em classe hospitalar: memórias, capital autobiográfico e *ethos* docente

Auto-bio-grafar é aparar a si mesmo com suas próprias mãos. Aparar é aqui utilizado em suas múltiplas acepções: segurar; aperfeiçoar; resistir ao sofrimento, cortar o que é excessivo e, particularmente, como se diz no Nordeste do Brasil, aparar é ajudar a nascer. Esse verbo rico de significado permite operar a síntese de bio-grafar-se, aqui entendido, ao mesmo tempo, como a ação de cuidar de si e de renascer de outra maneira pela mediação da escrita (PASSEGGI, 2008b, p. 27).

Com base nas palavras de Passeggi, analisamos as cartas produzidas pelas professoras de classes hospitalares com essa dupla intenção: cuidar de si e renascer sob uma nova ótica. Para tanto, as docentes tiveram de investigar suas próprias experiências, retomar lembranças dolorosas e lembranças felizes, escolheram o que contar e como contar, fizeram nascer um ser forte e imbuído de esperança e perspectiva da atuação docente em contexto hospitalar.

A probabilidade do indivíduo, pela narrativa autobiográfica, voltar-se sobre si, refletir acerca de suas experiências, identificando desafios, superações, frustrações e/ou ambições nas rotas dos percursos de vida, conforme salienta Passeggi (2016, p. 82), o conduz ao desdobramento de si como **objeto de reflexão e como ser reflexivo**. Essa possibilidade indica uma relação dialógica e dialética entre o ser e a representação narrativa desse ser, mediante um modo próprio de existência, o de sujeito autobiográfico,

indivíduo que “pela narrativa e na narrativa realiza as ações de pesquisar, refletir e narrar, como ator, autor e agente social”.

Como lembram Alheit e Dausien (2006), a formação não se reduz às suas formas institucionalizadas ou formais, ela compreende também o que experienciamos no cotidiano e o que fazemos dessa experiência empírica, vivida, sentida. Partimos da premissa que para pensar a formação de professoras para o acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes em contexto hospitalar é imprescindível considerar os pontos de vista das próprias docentes sobre si mesmas, sobre os indivíduos que são o centro da atuação docente, sobre as relações entre escola, hospital e classes hospitalares, sobre desafios, superações, e aprendizagens conscientes e tácitas que vão construindo no chão do hospital e no mundo da vida³.

Tomar consciência de si, de sua historicidade e das projeções de um devir traz ao contexto da pesquisa-formação, possibilidades de reconhecimento do **capital autobiográfico**, legado resultante das experiências de vida do sujeito autobiográfico que, com base em suas próprias experiências e pelas narrativas que faz dessas experiências, revela aprendizagens explícitas ou tácitas decorrentes de suas trajetórias formativas, em diferentes tempos, espaços e setores da vida. Aprendizagens que podem apresentar modos particulares de identidade e representação do **ser** professora em

³ O mundo da vida é uma expressão conceituada por SCHÜTZ (1987), citado por DELORY-MOMBERGER (2014, p. 88), em que essa autora sublinha: “Na sociologia do conhecimento desenvolvida por Alfred SCHÜTZ (1987), o mundo da vida (*Lebenswelt*) é constituído pela reserva de experiências e saberes que nos são transmitidos por nosso meio familiar e social de origem, e por aqueles que nós mesmos constituímos durante nossas socializações sucessivas. Essa reserva de saberes disponíveis forma um universo simbólico de referência nas situações da vida cotidiana”.

classe hospitalar, mediante processos de evocação, reflexão, conscientização e representação (narrativa) do sujeito autobiográfico.

Nessa perspectiva, as memórias seriam parte desse capital autobiográfico? Bosi (1994) apoiada nos estudos de Bergson conceitua memória numa interlocução com lembrança, percepção e representação, além de considerá-la uma força subjetiva do conhecimento das coisas.

Ao produzir suas cartas para outra/nova docente de classe hospitalar, as professoras utilizam a memória para retomar experiências passadas a partir da ótica do presente, num processo de consciência de si, subjetivando/representando narrativamente o conhecimento que advém dessas memórias. Nessa trama, observamos que o capital autobiográfico, como materialidade narrativa, pode ser compreendido como representação (escrita) subjetiva do conhecimento oriundo das experiências docentes vivenciadas “no chão do hospital”. Deter-nos-emos acerca de algumas dessas representações explicitadas nas cartas analisadas.

Um questionamento que surgiu na pesquisa relaciona-se à tentativa de compreender a opção das professoras pelas classes hospitalares. Não é raro que relatem momentos difíceis de suas vidas, seja a perda de um filho, do pai, doenças graves da mãe, de familiares, associando o seu trabalho com as crianças como uma nova oportunidade, um novo recomeço... O que temos observado então é que essa opção se faz, muitas vezes, em função de um **capital autobiográfico** relacionado a experiências traumáticas por perdas e/ou por doenças graves. Esse capital, de alguma maneira, impulsiona a opção e, de certo modo, sustenta a crença da professora de que é capaz de exercer sua função no acompanhamento escolar de crianças com doenças crônicas. Com o desenvolvimento da pesquisa-formação, outros sentidos são atribuídos a essa atuação docente. O capital autobiográfico vai se entrelaçando com

os conhecimentos do desenvolvimento profissional, sem renunciar aos conhecimentos de vida pessoal.

Como forma de afirmar e reconhecer a importância do profissional docente em classe hospitalar, as professoras tentam sintetizar o que, para elas, representa a existência desse profissional no hospital.

Atuar como professora em contexto hospitalar é um exercício diário de troca de aprendizagens permeadas de afeto e desafios. Assumimos o papel da escola para o estudante hospitalizado, representamos muitas vezes para eles a perspectiva de vida, a continuidade do aprendizado, a capacidade de sentir-se produtivo, o vínculo com o mundo externo ao hospital e a referência da vida antes de estar doente (ANA, Carta, 2017).

O saber da experiência produzido e narrado pela professora Ana⁴ é colocado em pauta como convite, desafio e ressignificação do papel da escola. “Na verdade, a teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade” (NÓVOA, 2002, p. 39). Nesse sentido, pela escrita autobiográfica dessas professoras, passamos a compreender que os elos entre professoras, crianças e escola são transversais, atravessam diferentes lugares, tempos e setores da vida, alicerçados na garantia do direito de todos à educação, na garantia de se ter esperança, perspectiva de vida ativa em sociedade; e, por assim ser, fazer educação em contexto hospitalar se constitui uma ação política de dignidade humana,

⁴ Fazemos uso de pseudônimos para preservar a identidade das professoras e das crianças e adolescentes a quem elas se referem, observando os critérios de sigilo negociado no Termo de consentimento livre e esclarecido por elas assinado.

trazendo para o hospital o que é essencial para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente em tratamento de saúde.

O saber que advém da experiência é um saber vivido, encarnado no sujeito da experiência (PASSEGGI, 2016). Esse saber não é melhor nem pior que o saber advindo dos livros e das propostas de cunho teórico, mas é ainda um saber pouco valorizado no campo científico. Reforçamos nosso interesse em tentar compreender a formação docente, mediante trabalho de pesquisa-formação que valoriza e se detém às experiências e saberes oriundos dessas experiências.

Nóvoa (2009, p. 29) sugere uma nova abordagem: “adoto um conceito mais “líquido” e menos “sólido”, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores”. Nessa vertente, o capital autobiográfico de professoras atuantes em classes hospitalares, identificado em narrativas autobiográficas, é também um meio de inter-relação entre as dimensões pessoais e profissionais, possibilitando indicar um fio condutor que nos guia ao *ethos* docente em classe hospitalar, nesse percurso de produção identitária docente.

Esse *ethos* docente, conforme Marcel e Cruz (2018, p. 367), “seria a personalidade profissional docente, um amálgama de saberes docentes, profissionais, explícitos, e tácitos, dos professores, de faces intelectivas, morais, afetivas e comportamentais”. Para nós, o *ethos* docente é representado narrativamente por essa ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção de uma identidade do **ser** docente em classe hospitalar. Tentamos, assim, compreender experiências de desenvolvimento profissional que representam a identidade coletiva do profissional docente que atua em contexto hospitalar.

Em face ao exposto, entendemos que “colocar a pessoa do professor como uma das centralidades do projeto formativo é

fundamental, na medida em que permite entender o significado do desenvolvimento pessoal no processo profissional do trabalho docente” (SOUZA, 2006, p. 34). A professora Talita ressignifica experiências desafiadoras em seu desenvolvimento profissional e dialoga com a destinatária da carta.

Uma coisa sei com certeza: não tenha um “superego”, não ache que todos irão te amar, que irão aceitar sua presença, suas atividades, seus planejamentos, sua voz! Sei que é difícil aceitar isso, mas tenho certeza que essas são as primeiras atitudes que você deverá ter. [...] Espaço hospitalar tem suas particularidades. Não espere que entendam suas ações, porque não irão. É preciso muita resiliência para resolver os possíveis e prováveis entraves nas relações. Porém, é muito reconfortante o papel que a educação tem sobre esse local (TALITA, Carta, 2017).

Quando as docentes desejaram sair da escola regular e adentraram o universo das classes hospitalares, talvez não tivessem ainda a consciência do que vivenciariam, por isso, ao se conscientizarem sobre o que aprenderam com as experiências cotidianas *in loco*, as professoras em suas escritas descrevem atitudes que futuros profissionais da educação devem ter, ao se deslocarem de seu espaço de referência, a escola, para iniciar um novo e contínuo processo de desenvolvimento profissional da docência em contexto hospitalar. Humildade, resiliência, resistência e empoderamento são alguns saberes oriundos das experiências narradas por essas docentes. O posicionamento político de ressaltar o papel da escola nesse contexto é comumente destacado, ressaltando que esse posicionamento faz parte do *ethos* docente em classe hospitalar.

Compreendemos, então, as narrativas autobiográficas como um ato de síntese social, que reflete um sistema social por meio de uma história individual, uma *práxis* que nos revela a implicação docente *com* seus pares; *com* crianças e adolescentes em tratamento de saúde e processo de escolarização; *com* as famílias dessas crianças e adolescentes; **com** profissionais da saúde que compartilham experiências de acompanhamento do humano, para o humano e com o humano em contexto hospitalar.

Os professores enfrentam desafios nas relações constituídas com as comunidades, nas quais desenvolvem seu trabalho docente. No caso das professoras em contexto hospitalar, é em meio ao mundo do adoecimento e do tratamento de saúde que se constrói o *ethos* profissional docente em classe hospitalar. Nóvoa (2002, p. 22, grifo do autor) reconhece como um dos dilemas da profissão docente a “renovação do ‘modelo escolar’, o qual depende, em grande medida, da sua capacidade de adaptação à diferença”. Nesse contexto de adaptação à diferença, as professoras de classes hospitalares, em sua maioria, realizam a travessia da escola regular para a classe hospitalar, se deparam com diferenças em suas práticas pedagógicas, as quais partem de ações que visam garantir o direito à educação para crianças e adolescentes em tratamento de saúde. Porém, no hospital esse não é o objetivo principal do trabalho com crianças e adolescentes que enfrentam o adoecimento. Nesse outro lugar de aprendizagens escolares (e de vida) emerge um processo de adaptação da educação escolar em contexto hospitalar, visualizando as prioridades humanas do público a que serve tal educação.

Concomitantemente ao processo de adaptação escolar em contexto hospitalar, encontramos-nos diante de um movimento de formação continuada, que nasce na prática e ao seu público se destina. Nesse cenário, os professores e professoras, como sugere Nóvoa (2002, p. 22), “são, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos da

formação. É no trabalho individual e colectivo de reflexão que eles encontrarão os meios necessários ao seu desenvolvimento profissional”. Nessa perspectiva, consideramos as narrativas autobiográficas como fonte e método para atingir tal fim, uma vez que nelas encontramos materiais das experiências de vida desses sujeitos, os quais são seres únicos, que produzem vida com o coletivo de sua profissão. Ao elaborar narrativas acerca de experiências com crianças e adolescentes em tratamento de saúde, as professoras refletem acerca do que aconteceu e do que lhes aconteceu e, nesse processo, ao exporem tais narrativas no grupo reflexivo de mediação biográfica, vivenciam o processo de **reflexividade autobiográfica** individual e coletiva, delineando narrativas de um *ethos* docente em contexto hospitalar.

Quanto à dimensão pessoal, Souza (2006, p. 35) explicita que “fica evidenciado que o professor é uma pessoa com sua singularidade, historicidade e que produz sentido e significado no seu processo de aprendizagem. A dimensão pessoal demarca a construção e (re)construção de uma identidade pessoal”. Essa dimensão pode ser observada em narrativas docentes. Quando ouvimos as professoras acerca do trabalho que desenvolvem nas classes hospitalares (OLIVEIRA, 2016), elas destacam desafios e superações experienciados nos processos de inserção e permanência docente em classe hospitalar.

Souza (2006, p. 35) nos auxilia na compreensão desta dimensão pessoal, explicitando que “não há, aqui, indissociabilidade entre o eu pessoal e o eu profissional; eles se entrecruzam e se inter-relacionam mutuamente. [...] Os saberes da experiência demarcam na nossa memória a aprendizagem que nos constitui como pessoas e como profissionais”. É nesse sentido que **o capital autobiográfico** é entendido como atributo de inter-relação entre a pessoa detentora desse legado singular e o que ela faz com o que a vida lhe proporcionou.

Destacamos que entre os desafios da docência em classe hospitalar, se tratando de acompanhamento pedagógico a crianças e adolescentes com doenças crônicas, se encontra a possibilidade de perdas, rupturas, mortes e, com isso, as professoras refletem as circunstâncias desses acontecimentos e buscam tirar lições de vida acerca dessas experiências, às vezes, tentam limitar as dimensões pessoais e profissionais, porém não parece ser simples. Como experiência complexa, a morte conduz as docentes a diálogos e reflexões sobre o que fazer nessas circunstâncias. A professora Luciana (2014) dá outro sentido a essa experiência: “Quando sofro uma perda, procuro pensar em quem ainda está lá, e continuar dando o meu melhor”. Observamos então que essas experiências, mesmo sendo extremamente dolorosas, deixam lições. Refletindo sobre sua experiência, a docente a transforma em preparação para outras experiências de vida, tomando como elemento mobilizador a vida de “quem ainda está lá”, para “continuar” doando-se e ainda melhor. Esses saberes da experiência deixam pistas para pensarmos a atuação e formação docente nesse contexto.

Como paradigma não aplicacionista em educação, a proposta de pesquisa-formação possibilita compreender como podemos lidar melhor com as emoções que emanam da prática pedagógica. Concordamos com Nóvoa (2009), ao defender a formação de professores construída dentro da profissão, e que essa nos trará pistas de como nos formar **com** as professoras. Torna, assim, relevante, como ponto de partida, a constituição e descoberta do capital autobiográfico, no qual as dimensões pessoais e profissionais se entrelaçam de tal forma que a “profissionalidade docente não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor” (NÓVOA, 2009, p. 30). Nesse sentido,

O choro insistente que ecoa pelos corredores, o jaleco branco que rouba sua identidade e insiste em te deixar “igual” a todos que por ali circulam, as paredes “pálidas” dos leitos que escondem inúmeras histórias de dor e sofrimento, o medo de perder a quem tão logo se aprendeu a amar, tudo é motivo para que nos perguntemos – afinal, por que eu estou aqui? Mas são nesses momentos que ouvimos a voz segura e obstinada de uma reflexão nascida da prática, a voz da (trans)formação, trazida por uma brisa suave que sopra aos ouvidos e sussurra incessantemente – esperança. Sim, esperança! Não uma esperança que respalda suas ações apenas em um tempo futuro, mas a esperança que problematiza o hoje, que eterniza o presente através da garantia do direito à educação, que resgata o passado abandonado pelo adoecer, rompendo os muros do hospital, do medo e da finitude do ser, rumo ao mundo da vida, das possibilidades, do saber. Esperança, sentimento que perpassa a escola esteja ela onde estiver (SELMA, Carta, 2017).

Nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, ainda são embrionárias, emergentes e profícuas as discussões acerca da atuação docente em contexto não escolar. Muito se tem discutido sobre esse desenvolvimento profissional na escola, tornando este o lugar de referência da docência. Contudo, as emergências contemporâneas nos conduzem a experienciar e pensar a docência em outros lugares, nesse caso, no hospital. A professora Selma problematiza esse **ser** que se forma em meio a um lugar novo, descreve etnograficamente o que constitui parte deste lugar e se questiona sobre o seu fazer profissional. A reflexão oriunda de sua ação docente legítima e garante a perspectiva de vida, de

possibilidades de vida, integrando as dualidades e ambivalências encontradas no ato de viver, adoecer, saber e padecer.

(Trans)formar é então uma ação que põe em evidência memórias, capital autobiográfico e *ethos* docente em contexto hospitalar. Narrativamente, experiências são ressignificadas, transformadas em conhecimento experiencial, fruto do processo de reflexividade autobiográfica. As palavras de Peter Alheit e Bettina Dausien nos ajudam a representar essa transformação, pois, segundo dizem, nos deslocamos na **paisagem de nosso saber biográfico**, sem muita consciência dos nossos passos em cada curva. Nesse contexto, as professoras transformam a paisagem quando se formam e transformam experiências em saberes da experiência, memórias em capital autobiográfico, conhecimentos profissionais em *ethos* docente, vão se encontrando mutuamente em meio a tantas buscas de vida e por vida.

A respeito dos saberes experienciais, Tardif (2002) os define como sendo aqueles que surgem na e pela prática, validados pelo professor e acoplados na constituição de seu profissionalismo. Esse autor busca compreender a diversidade dos saberes docentes e suas fontes, isto é, suas origens. Ele aponta para o pluralismo desses saberes, relacionando-os com o lugar de atuação desse profissional, com as instituições em que se formaram e/ou que estão se formando ou especializando, com seus instrumentos de trabalho e com suas experiências trazidas pela prática pedagógica. Também evidencia a integração desses saberes no trabalho docente (TARDIF, 2002).

Nas narrativas analisadas, é comum identificarmos como saber da experiência docente atitudes de empatia, em que as professoras consideram que “é preciso se colocar no lugar do outro”. Esse saber é coletivo e tem origem nas experiências comumente vivenciadas pelo grupo que atua profissionalmente nesses espaços e indica que professoras, ao desenvolverem a docência em hospitais

e casas de apoio, tentam compreender o que vivenciam crianças e adolescentes em tratamento de saúde, tentam deslocar sua visão para ter acesso à vida de quem acompanham pedagogicamente.

[...] Muitas vezes as crianças dizem um “não” para a professora (para fazerem atividades, brincar com jogos etc.) por que não podem dizer outro “não” para o tratamento doloroso como as (injeções, medicações) que tem como conseqüências as reações desagradáveis de enjoo, vômitos, indisposição, sono, entre outras (LUCIANA, Carta, 2017).

Essa disponibilidade ética de ser professora, mediante processos de escuta sensível, nos remete a atitudes de empatia para com o outro, mas não é somente uma empatia emocional. As professoras também refletem sobre a condição humana das crianças e adolescentes, criando estratégias para acompanhá-los pedagogicamente, buscando entender o que se passa com essas pessoas, para melhor estar com elas, convivendo e atuando com o que perpassa o mundo do adoecimento, da hospitalização, da escolarização, da infância, da juventude, sobretudo, da vida.

Considerações em aberto

A condição humana compreende algo mais que as condições nas quais a vida foi dada ao homem. (ARENDRT, 2007, p. 16).

Para não concluirmos as discussões acerca da formação docente trazidas nesse texto, consideramos a condição humana discutida por Hannah Arendt (2007). Para essa filósofa, a condição humana não se restringe aos elementos naturais da vida humana,

mas estão para além deles. Nesse sentido, encontramos em Delory-Momberger (2012) a noção de condição biográfica, que aponta elementos práticos para o que Hannah Arendt (2007) denominou de condição humana. A condição biográfica, assim como a condição humana, partem implicitamente das noções de **vida, trabalho e ação**, a materialidade dessa existência humana, na perspectiva biográfica, se dá pela narrativa de si, “[...] uma forma da construção e da expressão individual, um objeto social, produto de uma prática codificada que responde a uma demanda biográfica institucionalizada” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 33). Assim, o indivíduo humano faz algo com as condições que lhes foram dadas pela natureza, ele dá existência à sua vida, atua, age e narra, ou seja, **vive, trabalha e constrói história**. Com base em construções biográficas, ele se faz existir, não apenas individualmente, mas, sobretudo, social e politicamente.

Os indivíduos mediante sua capacidade de biografização constroem a pluralidade de sua existência social e desse modo fazem a sociedade, e não são, simplesmente, feitos por ela. Sua condição humana ganha forma pela autobiografia, “as relações sociais e os espaços que correspondem a elas não são mais concebidos como o fato de determinações externas [...] elas participam do processo de construção do eu e da existência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 32). Liberdade e autonomia autobiográfica caracterizam essa guinada de se fazer existir, mediante uma condição humana que parte do próprio indivíduo, como ser vivo, ativo e prospectivo. Ele se liberta da passividade das condições naturais e sociais que lhes foram dadas pelo universo, e por existir no mundo da vida e no mundo do texto, constrói um eu mediante relações estabelecidas com o outro e com o meio em que habita e por ele é habitado. Nessa perspectiva, se inscreve num processo de se fazer humano, pela sua condição humana. Faz-se existir pela

sua própria ação de existência (na escrita de si), pela descoberta de seu **ser**, **sendo** e projetando seu dever.

A tarefa da hermenêutica proposta por Ricoeur (1994) vem ao encontro da capacidade humana de biografização, pois reconhece modos do indivíduo biografizar-se, com base em interpretações e representações narrativas de seu **ser** no mundo e com o mundo, fazendo uma elaboração performativa e interpretativa de sua existência. No contexto da formação docente em classe hospitalar, ao refletirem sobre suas ações, as professoras investigaram suas experiências, buscaram elementos, explicações que lhes possibilitassem melhor compreender a sua própria prática para ressignificá-la, conforme as necessidades emergentes. Isso ocorreu em virtude da tarefa hermenêutica de atribuir sentido ao que viveu, mediante processo de biografização (pela produção de cartas), interpretando narrativamente suas experiências “no chão do hospital”.

A formação continuada dessas professoras vai acontecendo paralelamente às experiências vivenciadas no cotidiano dos hospitais, na interação com profissionais de saúde, na escuta pedagógica a crianças, adolescentes em tratamento de saúde e às suas respectivas famílias, assim como na busca pela construção de redes e relações com seus pares, sejam aqueles que atuam em classes hospitalares, sejam com os colegas de profissão que estão nas escolas regulares, fomentando parcerias, diálogos, momentos e possibilidades formativas. Desafios e perspectivas surgem nessa dinâmica da atuação docente especializada em contexto hospitalar, em que as professoras se veem como ensinantes (FREIRE, 1997), aprendendo cotidianamente com os sujeitos aprendentes, crianças e adolescentes ensinam às professoras como trabalhar nessa conjuntura diferenciada da escola regular. As docentes vão compreendendo que outra ótica é necessária para ver, ouvir e sentir as crianças, seus modos de experienciar a escola, a infância, o

adoecimento e a vida. Professoras ensinantes passam a experimentar a cultura do adoecimento e aprendem outros saberes docentes, saberes estes alicerçados no cuidado e bem-estar de quem está educando-se (pelo ensino-aprendizagem em classe hospitalar) e tratando-se (pela saúde em ambiente hospitalar).

Reconhecemos que as experiências cotidianas de desenvolvimento profissional representam conhecimento substancial para a formação docente *in loco*, destacando memórias que integram o capital autobiográfico dessas professoras, ao mesmo tempo em que se configuram parte do *ethos* docente de quem exerce o magistério em outro lugar, diferente da escola regular, “no chão do hospital”. Esses saberes docentes apreendidos em classe hospitalar demonstram respeito e reconhecimento à voz e à ação social de crianças no mundo e com o mundo.

Referências

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Queroz, 1994.

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 525-535, 2003.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**. Figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto e Luis Passeggi. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal, RN: EDUFRRN, 2012.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Revista Ciência e Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira. 2. ed. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

MARCEL, Jules; CRUZ, Giseli Barreto da. Êthos docente de professores referenciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 363-380, jan./mar. 2018.

MARQUESIN, Denise Filomena Bagne; NACARATO, Adair Mendes. Cenas de práticas de ensino de matemática em narrativas de futuras professoras. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2002.

OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de. **Narrativas de aprendizagens ao longo da vida: pesquisa-ação-formação com professoras de classes hospitalares**. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Pierre Bourdieu: da “ilusão” à “conversão” autobiográfica. **Revista da FAEEDBA – Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 223-235, jan/jun. 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. *In*: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica (org.). **Alteridade: o outro como problema**. Fortaleza, CE: Expressão Editora, 2011a. p. 9-34.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147 – 156, maio/ago. 2011b.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRRN. São Paulo: Paulus, 2008a. p. 43-49.

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 (org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008b. p. 27-42.

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, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição; OLIVEIRA, Roberta; CUNHA, Luciana. Constituição de fontes para a pesquisa qualitativa em educação: grupo reflexivo de mediação biográfica e quadro de escuta. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 7., 2018, Fortaleza, CE. **Atas** [...]. Fortaleza, CE, 2018, p. 657-665.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo 1. Campinas, SP: Papirus, 1994.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325 p.

Os trabalhos da memória: lavar a própria vida

André Magri

Raras vezes dá-se conta de que a relação ingênua entre ouvinte e narrador é dominada pelo interesse em reter a coisa narrada. O ponto-chave para o ouvinte é garantir a possibilidade da reprodução. A memória é a capacidade épica por excelência. Só graças a uma memória abrangente pode a épica, por um lado, apropriar-se do discurso das coisas e, por outro, fazer as pazes com o desaparecimento delas – com o poder da morte (BENJAMIN, 1985, p. 66).

Lavar, do latim *lavrare*: arar, cultivar a terra, revirar o chão, bordar ou ornamentar, forjar metais ou madeira, explorar, decretar ou prescrever verbalmente, difundir gradualmente, desenvolver progressivamente. Lavar, verbo transitivo e intransitivo, ação que pode requerer ou não complemento, lavar algo ou simplesmente lavar. Lavar a própria vida, ter à mão o arado que “rompe veios, morde chão”¹, o arado com dentes, enxadas, **lavando capoeiras**. Lavar, trabalhar, rememorar: tomar as próprias ferramentas – palavras, lembranças, objetos – para espatifar, anarquizar o guardado e reorganizá-lo como texto da vida. Lavar a vida, fazer da memória ofício do qual se extraem as emoções, tudo aquilo pelo que vale a pena viver.

¹ Excertos do poema “Arado”, de Zila Mamede, publicado em seu livro homônimo, em 1959. Ver: *Memória viva de Zila Mamede*, da Editora da UFRN (1987).

As relações entre memória e trabalho, algumas das quais pretendo discutir aqui, são inspiradas pela distinção que Henri Bergson (1999) fez entre a memória-hábito e a memória-trabalho, essa última também compreendida como imagem-lembrança. De acordo com ele, a primeira modalidade de memória estaria ligada ao lembrar espontâneo, registrado integralmente, puro, que a mente não conseguiria jamais transformar porque não a acessa completamente. Por outro lado, a segunda variação evoca as lembranças aprendidas, trazidas à consciência como instantes singulares, únicos e irrepetíveis da vida que não se confundem com as lógicas de reprodutibilidade da memória-hábito. A memória-trabalho faz emergir a experiência de quem recorda num processo metamnemônico, no qual o sujeito que rememora recorre à própria memória para reelaborá-la e narrá-la. Nesse tipo de memória, a experiência é duplamente convocada, seja como lembrança ou como o próprio ato de lembrar.

Atribuir à memória a qualidade de trabalho forja o sujeito que lembra, como **trabalhador de si**, que mesmo imerso nas paragens do passado rememora sua vida do ponto onde se encontra no presente. Um presente que, nas palavras de Paul Ricoeur (1994, p. 96), não é parte de uma cronologia estanque precedida pelo passado e sucedida pelo futuro, mas um “tríplice presente: um presente das coisas futuras, um presente das coisas passadas e um presente das coisas presentes”.

Assim, as recordações em torno de uma experiência de leitura, acionadas enquanto o narrador burila seu viver e constrói uma narrativa de si como leitor, podem ser alçadas ao estado de imagens-lembranças que conjugam diferentes níveis do presente, pois são narradas a partir de um lugar no hoje que permite a autorreflexão sobre o passado e a projeção de cenas da vida por vir.

Ao me referir às memórias de leitura como imagens, guia-me a ideia de uma existência que está além da representação (no sentido idealista) e do objeto (no sentido realista), uma existência que está no não lugar, firmada sobre a relação entre os **movimentos** do nosso corpo e os de outros corpos, refletidos e refratados diante de nós, caleidoscopicamente, e cujas raízes flutuam e dão nota de uma história de leitura duplamente articulada aos itinerários formativos de cada leitor que se pensa nos caminhos da memória: a persistência do passado e sua inevitável erosão.

A produção de imagens e autoimagens constitui fluxos internos e externos ao ato de experienciar, que convoca à evocação memorialística e nos permite ocupar um lugar no tempo lembrado, narrado, vivido. Dar inteligibilidade ao tempo, para Bergson (2006, p. 47), era ter consciência da continuidade inerente à duração temporal, compreendendo que durar não é sinônimo de substituir instante por instante, pois se assim fosse não poderíamos prolongar e recriar os sentidos de ontem no hoje, esvaziando a ontologia do passado. Para ele, “a duração é o progresso contínuo do passado que rói o porvir e incha à medida que avança”, o que faz do lembrar a encarnação perene da atenção à própria vida.

Bergson (2006) lia a lembrança como sobrevivência do passado que, conservada no espírito do ser humano, vem à consciência como imagem-lembrança e tem a sua forma mais pura nos territórios oníricos do sonho e do devaneio. O esforço do filósofo para certificar à memória um estatuto espiritual distante da percepção foi o que singularizou seu pensamento. Nas suas mãos, a memória era força espiritual que só encontrava limites diante da substância material, única instância capaz de bloquear o trânsito memorial e nos levar ao esquecimento. A ênfase na pureza da memória é peculiar ao seu pensamento e tem sido relativizada

por estudiosos das travessias entre história, sociologia e memória, como Maurice Halbwachs.

Sua teoria psicossocial, desenvolvida nos trabalhos *Les cadres sociaux de la mémoire* (Paris, Alcan, 1925) e *La mémoire collective* (Paris, PUF, 1950, editada no Brasil como *A memória coletiva*), não se ocupa do estudo da memória em si mesma, mas dos seus quadros sociais. Halbwachs (2003) acreditava que a memória do indivíduo depende das suas relações com os demais membros da sua classe social, família, igreja, profissão, escola e outras esferas sociais. No caso de leitores, depende também das suas relações com os textos literários (ou não) lidos, com os modos de lê-los, as interações estabelecidas e, é claro, dos diálogos com outros leitores e dos relacionamentos dentro dos espaços sociais mencionados, principalmente quando vinculados às suas práticas de letramento e, em último nível, às formas de viver a literatura e moldá-la como experiência única.

Em Bergson (2006), o espírito conservava a inteireza do passado e dava autonomia à memória. Halbwachs (2003), porém, foca no momento presente em que o sujeito retoma sua vida para suscitar o curso da memória e lembrar a partir dele, sem esquecer que se lembramos é porque a situação da qual somos parte nos convida a lembrar, é porque os outros nos animam a lembrar e, especialmente, porque não lembramos sozinhos. O feito espontaneísta e livre da memória não é impossível de se realizar, mas é excepcional. Na maioria das vezes, não estou revivendo o que é recordado, mas refazendo-o. Lanço mão das imagens, das ideias, dos conflitos e dos saberes do hoje para repensar minhas experiências do ontem, seja ele distante ou recente. Ao comentar a teoria de Halbwachs, Ecléa Bosi diz que:

A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, *no presente*, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (BOSI, 1987, p. 17).

Logo, a compreensão que tenho do trabalho de memória executado pelo leitor que se narra não é a de que ele revive suas experiências de leitura imerso nas águas mágicas do passado que o levariam do **tempo real ao tempo do sonho**. Trabalho com a noção de que o leitor memorialista, na verdade, releu o vivido com outras palavras, cores e emoções a partir do contato que estabeleceu com a profusão de autoimagens emergidas do palimpsesto de memórias do qual é parte. Goethe observou em *Memórias* (1971) que quando tentamos lembrar algo da infância acabamos confundindo as nossas lembranças com o que ouvimos dizer aos outros. Essa sugestão nos diz do caráter não só pessoal, mas social (nas diversas esferas) dos artefatos memorialísticos.

O ato de lembrar renova o passado com as luzes do presente porque reatualiza socioculturalmente o vivido. Tal entendimento é valioso, pois reconhece o potencial subjetivo e a singularidade das narrativas sem, com isso, deixar de legitimar que as influências

do entorno social e as dinâmicas culturais do narrador e sua comunidade povoam o ato de narrar, tanto no momento em que o leitor conta sua história como nas próprias partículas de vida habitam o narrado. A proposição de Ferrarotti (2014) de que é falsa a dicotomia entre indivíduo e sociedade no método biográfico é confirmada aqui, tendo em vista que cada narrativa revela os modos de inscrição e ressignificação do narrador dentro dos quadros sociais onde se construiu e a partir dos quais lembra.

Walter Benjamin (2012) também não vê na memória um instrumento meramente exploratório do passado individual. Ele a trata como **meio**: “o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio sutil no qual as antigas cidades estão soterradas”. O filósofo ainda deixa um aviso aos desbravadores dessa terra: “quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como o homem que escava”. A escavação pressupõe seleção, escolha entre o que é importante para o momento que se vive e o que é temporariamente descartado ou estrategicamente mantido sob as rochas do silêncio. A memória-trabalho é como a terra, que precisa ser espalhada e revolvida com cuidado para que sua exploração nos entregue a recompensa desejada (BENJAMIN, 2012, p. 245-246).

Tenho observado a ocorrência do duplo lembrar/escavar em alguns estudos que tenho desenvolvido desde a graduação, no âmbito da pesquisa autobiográfica em educação e da sua implicação na formação de leitores e na construção de uma história da leitura brasileira contra-hegemônica e interessada no potencial disruptivo das narrativas marginalizadas. Em pesquisa sobre as experiências de leitura literária de jovens no sertão potiguar²,

² Refiro-me à minha pesquisa de mestrado – “Caleidoscópios da memória: os jovens e a literatura no sertão potiguar”, desenvolvida entre os anos de 2016 e 2018, no Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e

pude perceber traços marcantes da autorreflexão, mediada pela rememoração, encampada pelos narradores durante as entrevistas que me concederam, alguns dos quais trouxe à baila nesse texto.

Para João Neto³, por exemplo, *relembrar é viver*. O jovem leitor⁴, ao recordar suas experiências literárias, disse que “foi como construir um verdadeiro memorial” em que “seguiu as linhas que o levaram à construção do indivíduo” que era **ali**. Sua fala remete à fenomenologia da lembrança como imagem e ao estofo social da memória, que simbolizam mais que a justaposição entre quadros sociais e imagens evocadas. Ao narrar que parecia construir um memorial, enquanto lembrava cenas da sua vida, ele destaca seu caminhar como substância da pessoa que se tornou. Seu realce está

Inclusão Social (PPGE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob orientação da Profa. Dra. Míria Gomes de Oliveira e coorientação da Profa. Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi (UFRN - UNICID)

- ³ Usei o nome e outros dados que identificam alguns jovens participantes da pesquisa com o consentimento deles, conforme expresso em Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinados pelos próprios indivíduos ou por seus pais (nos casos em que os narradores ainda eram menores de idade à época).
- ⁴ João é pardo e tinha 17 anos quando foi entrevistado. Reside em Pataxó, interior da cidade de Ipanguaçu, no sertão do Rio Grande do Norte. Filho de pais agricultores, é aluno do curso de Informática no IFRN (*campus* Ipanguaçu). Recentemente foi selecionado como estagiário no Fórum Municipal de Assu, município vizinho ao seu. Sua mãe estudou apenas a primeira série e seu pai até a quarta. A renda que sustenta a família é de um salário mínimo ou menos. É evangélico e frequenta a igreja três vezes por semana, duas para cultos e uma para trabalhos de oração. Vai raras vezes a cinemas, teatros ou museus. Ao shopping, só foi uma vez. Não costuma ir à balada. Tem celular com internet, mas não dispõe de computador em casa. Assiste à TV aberta. Estuda uma hora por dia, após a escola. Procura ler diariamente, mas é comum as atividades escolares tomarem o seu tempo. Participa de um grupo de jovens com ex-colegas do ensino fundamental e do grupo de oração da igreja.

nos itinerários percorridos e inscritos nas dobras do vivido, afinal “no interior da lembrança, no cerne da imagem evocada, trabalham *noções* gerais, veiculadas pela linguagem” que, pelo seu “caráter objetivo, transobjetivo”, fazem com que essas imagens resistam no tempo e se transformem em lembranças (BOSI, 1987, p. 22).

A escavação sobre as terras de si mesmo, da qual fala Benjamin (2012), não tem efeitos apenas no agora, mas levam o sujeito que narra a reorientar e projetar-se em devir, tal qual sugere Emanuel⁵: “acredito que relembrar o que vivi me ajuda a refletir sobre minha formação como leitor hoje e no futuro”. O cuidado de si nas narrativas autobiográficas e na produção da memória é intrinsecamente terapêutico, pois se propõe a buscar no núcleo do lembrado a força para mover o sujeito na sua lida com a própria vida, fazendo das lembranças a energia que vivifica o espírito e as comunidades, como insinua o jovem leitor ao supor que “caso eu desanime ou pense em desistir, vou me lembrar e refletir bastante sobre os livros e as pessoas que estiveram ao meu lado durante o descobrimento de mim e da literatura”.

No limiar entre memórias individuais e memórias coletivas, profundamente cindido pelas diferentes nuances dos movimentos culturais, reitero que a vivência particular de uma experiência que

⁵ Emanuel é negro e tinha 15 anos quando foi entrevistado. Reside em Tabuleiro Alto, interior ipanguaçuense. Cursa o ensino médio na Escola Estadual Manoel de Melo Montenegro, em Ipanguaçu. Mora com os pais, mas passa a maior parte do tempo com os avós e a tia. É católico e sempre acompanha a avó, muito religiosa, às missas. A sua mãe estudou até a sexta série, hoje sétimo ano do fundamental. O pai concluiu o ensino médio. A avó só pôde estudar até a 2ª série e o avô frequentou as salas do MOBREAL. Nunca foi a cinemas, museus, teatros ou espaços similares. Namora às vezes. Nunca foi a shoppings. Não tem computador. Tem celular. O acesso à internet é na casa da tia. É voluntário na Infância e Adolescência Missionária e dá lições de catequese para as crianças. Lê bastante, dentro ou fora da escola. Participa do grupo de oração da comunidade, cujo padroeiro é São José.

é narrada dialoga, em grande medida, com os acontecimentos vividos em coletividades das quais o sujeito se sente parte, o que torna a construção da memória uma atividade condicionada também pelas formas de pertencimento sócio-histórico, racial, de gênero, regional e cultural de quem lembra. Amálgama de histórias, cada pessoa guarda múltiplas faces da sua vida que ganham sentidos renovados quando refletidas e selecionadas a partir das malhas do passado para significarem o presente. A memória, assim, é uma ação afirmativa sobre si em qualquer nível do tempo; é trabalho psicossocial de poder, conflito, contradição, mas, sobretudo, de revolução.

Essa postura ativa de quem recorda e narra suas lembranças não se confunde com a de um informante ou alguém que apenas depõe sobre algum assunto. Pelo contrário, acredito que o narrador se apropria da situação discursiva da qual participa e, pela autoconsciência, tece a urdidura da sua memória, hermeneuticamente. Em outras palavras, na relação ouvinte-narrador os leitores não nos apresentam informes de si, mas interpretações geradas no diálogo entre mediador biográfico e indivíduos autorreflexivos.

Trazidas ao presente do presente, suas recordações são moldadas pelas reminiscências e emoções, que podem ser compreendidas como lugares de memória que “nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais” (NORA, 1981, p. 13). Embora, reconheçamos, um lugar de memória pode – e deve – ser pensado para além das fronteiras do monumento e da conservação de fatos históricos, considerando dinâmicas mais complexas das políticas de memória e dos espaços biográficos que marcam a história de um povo, escapam dos roteiros oficiais e contornam os palácios,

estátuas e museus que, não raro, ocultam resistências, conquistas, opressões e silenciamentos.

Podemos colocar ao lado das situações enumeradas por Pierre Nora (1981) a necessidade de narrar a própria história como leitor, dando ênfase às experiências literárias memoráveis ao momento da narrativa, retomando, por exemplo, as relações entre vida e literatura a partir dos textos lidos. Lucas⁶ compartilhou comigo alguns lugares de memória ao mencionar o ineditismo “disso tudo, de lembrar minha própria história a partir do que eu li”. Ele prossegue mencionando que “quando se reflete sobre os livros e histórias que se leu mudamos nossas opiniões e jeitos de ver o mundo porque livros como *1968: o ano que não terminou*, *O diário de Anne Frank* e *O Cortiço* nos tornam, de algum jeito, mais críticos e criativos”.

Pensando as reminiscências como semblante que envolve a memória – a exemplo de outros processos, como o ressentimento, o esquecimento e o silêncio –, atribuí a esses “passados importantes

⁶ Lucas é negro e tinha 16 anos à época da pesquisa. Reside no Porto. Mora com a mãe e o pai, agricultores que mantêm a família com os poucos recursos de benefícios sociais somados ao que lucram com o que plantam, o que se converte em cerca de um salário mínimo por mês. Aluno do 1º ano do Ensino Médio numa escola estadual ipanguaçense. É católico e voluntário na Juventude Missionária, um grupo de jovens católicos da comunidade com quem vai à missa e se reúne semanalmente. Sua mãe estudou até o 1º ano do ensino médio e seu pai até a 4ª série do fundamental. Pratica corrida cinco vezes por semana. Evita namorar, mas fica. Não vai com frequência a cinemas, museus ou teatros, apesar de já ter conhecido esses espaços. Seus pais criam alguns cavalos, cabras e ovelhas e ele os ajuda alimentando os animais e arrebanhando-os ao final de toda tarde. Vai ao shopping uma vez ao ano com amigos. Gosta de festas e as frequenta, sobretudo carnaval, vaquejadas e as de fim de ano. Não tem computador ou similares, apenas celular, de onde acessa a internet cedida pelos vizinhos. Na TV aberta prefere canais de música, telejornais e documentários. Estuda de uma a duas horas por dia e costuma ler o que gosta antes de dormir ou de madrugada.

que compomos para dar sentido mais satisfatório à nossa vida” um lugar decisivo no modo como ouvi e interpretei as narrativas dos jovens participantes da pesquisa, que, à medida que me contavam sobre o vivido, marcavam o passar do tempo com a busca, consciente ou não, por “maior consonância entre identidades passadas e presentes”, conforme Alistair Thomson (1997, p. 57). De acordo com o historiador, o processo de recordar é:

[...] uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história. Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembramos não são representações exatas do nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e nos moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais. Assim, podemos dizer que nossa identidade molda nossas reminiscências; quem acreditamos que somos no momento e o que queremos ser afetam o que julgamos ter sido.

O olhar sobre as reminiscências evocadas no processo de recordação é via de leitura que orienta meu próprio olhar acerca das interpretações dos jovens sobre suas vidas. As relações entre memória, história e identidade, como bem lembra Benjamin, não são estáticas, mas mutáveis, pois as instâncias sociais e o ser humano se recriam nas linhas do tempo. Elemento essencial do que se convencionou chamar de identidade individual ou coletiva, os trabalhos da memória são uma das atividades fundamentais à existência de indivíduos e sociedades num presente que, por vezes, é de febre e angústia, nos termos de Le Goff (2003). Como tudo que a circunda e a transpassa, a memória é permanente reelaboração,

criação ativa de significações e movimento contínuo de reconstruções que impulsionam a representação seletiva do passado e dão vazão a diversas versões de narrar o que nos aconteceu.

O esquecimento se apresentou em alguns momentos de evocação das imagens-lembranças das relações dos entrevistados com a leitura e a literatura, mas a minha primeira sensação de medo e insegurança pela ocorrência de lacunas na narrativa se transformou no reconhecimento de que esquecer não é antagonico à memória, mas capitular a ela. O esquecimento nos protege e o silêncio, destituído de proteção, opera como prevenção, tentando evitar o que não é agradável mexer no baú dos nossos algozes. Jules Superville (*apud* TADIÉ; TADIÉ, 1999, p. 230) nos ajuda a pensar poeticamente o esquecimento ao desenhá-lo como o “anjo que vela sobre a livre circulação de nossas imagens e escolhe entre as que nos convêm e as outras”.

A narrativa autobiográfica de um leitor é dependente não só da memória, mas do tempo, afinal está exposta às mudanças de cada segundo, minuto, hora e dia da vida dele. Sua narrativa de si, falando o que parece óbvio, é uma elaboração viva, “um trabalho em evolução”, no qual o narrador examina “a imagem do seu próprio passado” enquanto caminha. O resultado desse trabalho que exerce sobre si mesmo não tem fim enquanto vive o narrador, ou melhor, ele não finda até que a capacidade de lembrar e narrar esbarre naquele fato sem explicação que iguala tudo o que é vivo num só rebanho de condenados, conforme a sabedoria de Chicó em *O Auto da Compadecida* (2014). Até os mitos, que se referem a passados acabados, mudam quando os grupos mudam. Assim, “as versões das pessoas sobre seus passados mudam quando elas próprias mudam” (PORTELLI, 2001, p. 298).

Ecléa Bosi (2003, 1987) supunha que não há evocação fora da inteligibilidade. Considerando que o trabalho de produção de

memórias tem valor heurístico e ontológico intrínseco, a lembrança é um diamante bruto à espera de lapidação pelo espírito para nos mostrar seus segredos. Os mistérios do lembrar, contudo, só podem ser acessados porque refletimos e localizamos nossas lembranças no estófo do tempo e, necessariamente, da narrativa, e sem isso elas seriam imagens efêmeras e inapreensíveis. Rememorar é um ofício artesanal que conclama muitas vozes à sua feitura, mas põe em evidência o canto de quem se abre à experiência narrativa, fazendo do seu pensamento uma obra de arte que abriga mais saberes do que aqueles que podemos abarcar.

O sentimento é um aspecto fundamental à memória, pois sem sua companhia as lembranças podem assumir a imagem de mera repetição, quando, na verdade, precisam vir à luz como reaparição, pensava Ecléa Bosi (2003, 1987). Rafaela⁷ fortalece esse argumento quando enuncia: “alguém já disse que recordar parece um viver novamente, e reviver minhas memórias desde a infância até os dias atuais, atrelando tudo isso à literatura, fez nascer um sentimento bom em mim, brotar um desejo profundo de que todos pudessem passar por isso: ter recordações, lembrar de uma irmã lendo pra você dormir, chorar pela morte de um personagem”. Para ela, lembrar e sentir foram experiências que

⁷ Rafaela é branca e tinha 16 anos quando entrevistada. Reside em Tabuleiro Alto. É irmã de Alana. Cursa o 2º ano do curso de Agroecologia no IFRN, *campus* Ipanguaçu. Mora com seus pais e outros seis irmãos. É agnóstica teísta. É comum se relacionar com outras pessoas, independente do gênero/orientação sexual. Praticamente não visita museus, teatros ou cinemas. Também não vai a shoppings. Prefere não ir às festas da região porque não fazem seu estilo. Tem celular e divide computador com a irmã, ambos com acesso à internet. Não vê TV diariamente. Estuda de quatro a cinco horas por dia e admite que tem lido mais do que deveria. Participa de um clube do livro na escola onde estuda. Sua mãe, agricultora aposentada, é a responsável pela renda de casa, que é de um salário mínimo, complementada com a ajuda do pai, também agricultor, quando há condições naturais para plantar e colher.

se tocaram e produziram nela a esperança de que outros também pudessem recordar; aliás, recordar imagens contaminadas pela literatura. A jovem expõe a dimensão subjetiva da memória a partir do pensamento compartilhado, colocando sua narrativa a serviço do lapidar sensível e afetuoso de si mesma.

Os jovens leitores, ao recordarem seus passados recentes, parecem acionar diferentes táticas e estratégias para reelaborarem o que viveram e a eles próprios como conjunto de imagens que compõem suas histórias. A metáfora de Michel de Certeau (2014), ao ler a memória como uma arte análoga, no tempo, à arte da guerra nos ajuda a pensar as posições que os narradores assumem quando se projetam nos átimos das lembranças. O autor estabelece essa relação ao propor que a memória está para a manipulação do tempo assim como a guerra está para a manipulação do espaço.

Feita de clarões e fragmentos, a memória é constituída de destaques que marcaram uma história, e sua arte vem, como diz Certeau (2014), de “alhures”. Para Lara, “a experiência de pensar o passado foi maravilhosa e me emociono enquanto penso nisso porque o que estou narrando não são apenas lembranças, mas o que eu sou”. A autoconsciência opera no discurso dela revelando os efeitos do lembrar que iluminam seu próprio olhar sobre si. Sua ponderação em relação ao trabalho sobre a memória é importantíssima, pois revela que longe de estar apenas lembrando e informando fatos, ela está, a partir do que lembra, olhando e refazendo imagens sobre quem é.

A memória oral, nesse caso e em geral, não se compromete com a unilateralidade institucional porque as contradições e os paradoxos são parte dela e uma de suas maiores riquezas. Ao dialogar com a (re)produção do vivido e a autorreflexão, Lara, como os demais jovens, elaborou uma narrativa que escapa aos objetivos da teoria da história e ilustra o que se conhece, hoje, como história

das sensibilidades ou história das mentalidades. As atenções, nesse tipo de discurso, se voltam não para a verificação de fatos narrados, mas para as paixões, as pulsões e a emoção que impregnam os episódios partilhados pelo narrador. Esse tipo de abordagem da memória já é tradicional na literatura, em obras que convocam à superfície os rejeitos desprezados pela chamada história oficial.

Pierre Nora (1984, p. 19), em *Les lieux de la mémoire*, defende que “a memória se enraíza no concreto, no espaço, gesto, imagem e objeto”, diferente da história, que “se liga apenas às continuidades temporais, às evoluções e às relações entre as coisas”. É evidente que as teorias da história têm avançado e complexificado suas interpretações do tempo, do ser humano e das suas experiências para além de continuidades e evoluções. As próprias narrativas dos indivíduos nos permitem colher muitas informações factuais. Contudo, o que mais importa na pesquisa social – e, no caso, educacional – da memória são as visões de mundo e as representações de si que delas emergem. Ecléa Bosi, em *Tempo vivo da memória*, vê na memória oral, narrada, uma sensibilidade à diacronia sem enrijecimentos, pois:

[...] Mais que o documento unilinear, a narrativa mostra a complexidade do acontecimento. É a via privilegiada para chegar até o ponto de articulação da História com a vida quotidiana. Colhe pontos de vista diversos, às vezes opostos, é uma recomposição constante de dados. Não esqueçamos que a memória parte do presente, de um presente ávido pelo passado, cuja percepção é a apropriação veemente do que nós sabemos que não nos pertence mais. A fonte oral sugere mais que afirma, caminha em curvas e desvios obrigando a uma interpretação sutil e rigorosa (BOSI, 2003, p. 19-20).

Não perder de vista a grande liberdade com a qual opera a memória do narrador é crucial para entendermos que os acontecimentos narrados são escolhas realizadas no tempo-espaço da vida. Essa seleção não se dá arbitrariamente, mas porque somos capazes de relacionar o recordado a cenas representativas do nosso caminho que ganham mais intensidade quando significados coletivos as iluminam. Isso faz da rememoração uma retomada salvadora do passado que abre ao sujeito memorialista possibilidades de se reconhecer e de se elucidar. Escutemos Camilo⁸: “fico feliz por estar narrando uma história que realmente aconteceu, foram momentos que vivi e ficarão guardados comigo para sempre, nunca pensei que poderia ir tão longe, enfim, estou muito feliz por esse momento nostálgico!”

Nas suas palavras, o recordar é um tempo de profusa alegria e vivacidade. Ele se dá conta, enquanto narra, de que venceu obstáculos antes intransponíveis e que manter consigo essas lembranças é valioso. Sua postura guarda semelhanças com a de Graciliano Ramos, quando escreve no quinto capítulo de *Memórias do Cárcere* (1976, p. 15): “quem dormiu no chão deve lembrar-se disto, impor-se disciplina, sentar-se em cadeiras duras, escrever em tábuas estreitas. Escreverá talvez asperezas,

⁸ Camilo é negro e tinha 18 anos quando conversamos. Reside em Pataxó. É aluno do 2º ano do curso de Informática, no *campus* Ipanguaçu, do IFRN. Mora com a mãe, a avó materna e dois irmãos mais novos. A família vive com menos de um salário mínimo, que resulta de benefícios sociais e bicos da matriarca. É evangélico e frequenta os cultos três vezes por semana. Pratica futebol e voleibol esporadicamente. Curte ficar e conhecer novas pessoas. Nunca foi ao cinema, mas já conheceu um teatro e museus. Não recorda de já ter visitado um shopping. Só vai a festas de aniversário, familiares e shows gospel. Tem acesso à internet que seus vizinhos cedem e navega por meio de um tablet que ganhou num concurso de escrita na escola. Na TV aberta, assiste a jogos de futebol e telejornais. Toca e estuda clarinete. Dedica duas horas por dia para estudar, além da escola. Não lê com a frequência de “antigamente”.

mas é delas que a vida é feita: inútil negá-las, contorná-las, envolvê-las em gaze”.

Arquivar a própria vida e contá-la a alguém parece exercer, em Camilo, uma função curativa que lhe desperta orgulho pela própria vida e prazer em partilhá-la. A história que me contou fez às vezes de remédio para ele (e para mim, sem dúvida), tendo sido preparada nos “tubos e provetas da fantasia e da memória”, metáfora de Ecléa Bosi (2003, p. 35). É bem verdade que ao narrar suas experiências, sobretudo literárias, Camilo perdeu um pouco de si, fragmentos que se corporificaram em sua narrativa. Mas o silêncio sobre si, como os olhos de Medusa, nos esvazia, petrificando as lembranças e sedimentando-as no fundo da garganta, como sugerem os versos⁹ de Giuseppe Ungaretti: “arrestata in fondo ala gola come una roccia di gridi” (presa no fundo da garganta como uma rocha de gritos).

A beleza que perpassa o trabalho da memória e a leitura do (próprio) tempo estão incipientemente esboçadas nessas breves considerações, incapazes de expressar por completo seus encantos. A singularidade, a particularidade e o olhar específico de cada jovem para as suas experiências literárias são privilegiadas no modo como manuseio o microscópio hermenêutico à procura dos detalhes e das sutilezas dos seus discursos. Animais políticos e sociais, de acordo com a filósofa Hannah Arendt, as pessoas que me ofereceram suas vidas não se reduzem a invólucros subjetivistas, mas fazem agir a tríade da condição humana de modo

⁹ Giuseppe Ungaretti foi um poeta filiado à escola literária hermética italiana, além de professor da Universidade de São Paulo. O poema acima chama-se *Tudo Perdi* e foi traduzido por Orlando de Carvalho. Tive acesso a ele no endereço eletrônico: <http://nothingandall.blogspot.com.br/2008/06/tudo-perdi-giuseppe-ungaretti.html>. Acesso em: 4 jan. 2018.

único e irrepetível, mobilizando a memória como trabalho, obra e ação sobre a vida:

A vita activa, a vida humana na medida em que está ativamente empenhada em fazer algo, está sempre enraizada em um mundo de homens ou de coisas feitas pelos homens, um mundo que ela jamais abandona ou chega a transcender completamente. As coisas e os homens constituem o ambiente de cada uma das atividades humanas, que não teriam sentido sem tal localização [...]. Nenhuma vida humana, nem mesmo a vida do eremita em meio à natureza selvagem, é possível sem um mundo que, direta ou indiretamente, testemunhe a presença de outros seres humanos (ARENDDT, 2010, p. 26).

Os apontamentos de Arendt são boas lentes para entrever a memória como um **fazer de/sobre si** próprio à fundação da condição humana e de sua reinvenção. Os jovens leitores, tendo como mote gerador a sua relação com a literatura, tomaram assento nos batentes da consciência e trabalharam em suas lembranças burilando as águas do tempo. Seu ofício como narradores e memorialistas fez-se ação, práxis mnemônica, um agir sobre eles e os outros que carregavam consigo – histórias, livros, personagens, cenários, enredos –, o que resultou em suas narrativas: obras de arte e pensamento cuja substância mais valiosa foi extraída da vida e refinada nos autos das suas vozes quando se dedicaram, num gesto de gentileza, a contarem suas experiências literárias.

Em *Viagem a Portugal*, José Saramago (2014, p. 387) lança mão da figura do viajante para falar da viagem: ver por meio dos olhos dos jovens leitores-caminhantes alguns vislumbres dos caminhos que percorreram. Um trecho específico desse livro está

comigo há algum tempo e pensando nas histórias que ouvi, nos trabalhos da memória daqueles que entrevistei e, especialmente, nos caminhos que trilhamos juntos não consegui encontrar no vasto horizonte de teorização sobre a memória palavras mais humanas e transparentes para me referir, não às lembranças deles, mas às suas caminhadas e a eles, leitores, na condição de caminhantes. Por essa razão, transcrevo-as aqui:

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: “não há mais o que ver” sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já.

Referências

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2010.

BARTHES, Roland. A Morte do Autor. *In*: BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 57-64.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: Rua de mão única – vol. II. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. On language as such and on the language of man. *In*: BULLOCK, Marcus; JENNINGS, Michael W. (ed.). **Selected writings**. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Presse, 1996. v. 1. p. 1913-1926.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 197-221.

BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente**: ensaios e conferências. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê, 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T.A. Queiroz Editora; USP, 1987.

CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**: o método biográfico nas Ciências Sociais. Natal: EDUFRN, 2014.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Memórias**: poesia e verdade. Porto Alegre: Globo, 1971.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

LE GOFF, Jacques. Memória. *In*: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: UNICAMP, 2003. p. 419-476.

MAMEDE, Zila. **Memória viva de Zila Mamede**. Natal: EDUFRN, 1987.

MELO, André Magri Ribeiro de. **Caleidoscópios da memória**: os jovens e a literatura no sertão potiguar. 2018. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (PPGE), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2018.

MELO, André Magri Ribeiro de. **Professoras Tecelãs**: memórias de leitura, teares narrativos e representações de si. 2014. 129 f. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Açu, RN, 2014.

NORA, Pierre (org.). **Les lieux de mémoire – I: La République**. Paris: Gallimard, 1984.

NORA, Pierre. Entre Memória e História. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo, p. 7-28, 1981.

PORTELLI, Alessandro. “História oral como gênero”. **Projeto História**, São Paulo, n. 22, 2001.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Projeto História**, São Paulo, v. 15, 1997.

RAMOS, Graciliano. **Memórias do Cárcere**. Rio de Janeiro: Record, 1976.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** (tomo 1). Campinas: Papyrus, 1994.

RICOEUR, Paul. History as narrative and practice. **Philosophy today**, v. 29, n. 3, p. 213-222, 1985.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. 36. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

TADIÉ, Jean-Yves; TADIÉ, Marc. **Les sens de la mémoire**. Paris: Gallimard, 1999.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a Memória. Questões sobre a relação entre a História Oral e as Memórias. **Revista Projeto História**, São Paulo, v. 15, p. 51-84, abr. 1997.

Edição biográfica: percursos editoriais para a publicação de narrativas¹

Tatyana Mabel Nobre Barbosa

O trabalho de publicação de um livro abrange, inicialmente, sua produção intelectual e, em seguida, sua produção física [...]. Um livro editado é o resultado da atividade criativa de várias pessoas (MARTINS FILHO, 2016, p. 15).

Leitores há, de todo tipo. Há o leitor concentrado, o leitor interativo, o leitor crítico, o leitor intensivo, o leitor solidário, o leitor mal comportado... [...]. Mas existe um tipo de leitor que fica escondido atrás do livro e que vê tudo o que os outros leitores não podem ver. É um leitor exigente, do tipo tinho, que não dorme no ponto, não salta as linhas – quiçá, as páginas! – e que deixa a casa em ordem para o desfrute de outros leitores. Esse leitor benfazejo é o editor (DEAECTO, 2016, p. 11).

As epígrafes que abrem este artigo compreendem as obras canônicas no Brasil sobre a edição e sobre a história do livro. Elas apontam

¹ A produção deste artigo se insere no âmbito do nosso Pós-doutorado (UFRN | CE, PPGEd, DPEC – UNICID | PPGEd – 2018.2-2020.1) e do nosso projeto em desenvolvimento junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq - Edital Universal 2018, MCTIC, n. 28/2018 – processo: 421051/2018-3), ambos intitulados: “Edição biográfica: políticas e práticas editoriais para a publicação de textos memorialísticos”.

para três aspectos fundamentais da edição: as atividades que compreendem a produção de um livro; o caráter coletivo desse empreendimento; e as funções do editor, como **leitor benfazejo**: que organiza o livro para outros leitores e que é, de certo modo, um leitor primeiro – que vê (e vê antes) aquilo que não será visto pelos demais leitores, porque cabe a ele **organizar o caos**, como dizem os autores das epígrafes em outro momento de seus textos, para os demais leitores. Essas definições nos são importantes, porque servem como orientadoras do percurso editorial, demarcam fronteiras e estabelecem alguns pontos de reciprocidade entre os sujeitos envolvidos nas redes de produção do livro, da edição e da leitura. Sabemos que nem sempre essas atividades são tão divisíveis, que elas podem ganhar contornos de acordo com as particularidades de produção das obras e com as intenções de publicação. Por isso, ao mesmo tempo em que nos apoiamos nas pesquisas sobre o livro, a leitura e a edição, muitas das quais fizeram parte de nosso repertório de leitura como pesquisadores na área de educação e linguagem, também nos subsidiamos nos estudos acerca das narrativas e das autobiografias, considerando as especificidades desse tipo e gênero textual que nossa pesquisa visa investigar como objeto da edição.

Apresentaremos, neste artigo, os resultados ainda parciais acerca da nossa pesquisa sobre o processo editorial implementado para a publicação de narrativas biográficas. As narrativas analisadas consistem em três conjuntos de escritas pertencentes a três gerações de uma mesma família e que estão sendo editados por nós com vistas à publicação.

O primeiro conjunto de narrativas refere-se a um livro de assentos (1924-1968), escrito por Antonio Barbosa de Castro e que lista os principais acontecimentos públicos de uma cidade do interior do sertão do Nordeste brasileiro, assim como serve

de registro da vida privada do seu autor. O segundo conjunto de narrativas – *Raízes* – é realizado pelo filho do primeiro autor entre os anos de 1990 à 2010 que, inicialmente, retoma o livro de assentos do pai e alarga o trabalho de “arqueologia” da cidade, produzindo crônicas memorialísticas citadinas, cruzando com um trabalho de pesquisa em acervos particulares e públicos – uma espécie de historiador diletante, que, ao finalizar sua produção, encadernou à francesa o volume e nomeou *Raízes*.

O livro de assentos recebia, no âmbito doméstico, a denominação de Caderneta de Anotações pelos familiares do autor. A expressão **caderneta** é utilizada pelo próprio Antonio na folha de rosto – “Esta caderneta pertence a Antonio Barbosa de Castro. São Raphael - R. G. N, 7 de Outubro de 1924.” – e também pode ser explicada pelas suas dimensões: um pequeno caderno com capa tipo acartonada e apoio de um tecido em fita na lombada, medindo 12cm x 16cm, com cerca de 134 páginas pautadas, enumeradas de próprio punho. A denominação **anotações** pode ser explicada pelo tipo de registro notacional a que Antonio recorre com predominância, embora com passagens narrativas. Entre sua última anotação, em 1968, e sua morte, em 1980, utilizava o livro de assentos, guardado embaixo do colchão de sua cama, para relatar a um dos netos as histórias ali registradas. A escrita é um registro importante, mas ela se expande e se esgarça, remontando os modos mais ancestrais do narrador: a oralidade. A Caderneta teria chegado às mãos do filho em definitivo entre final dos anos de 1988 e início dos anos de 1990, possivelmente, junto com outros objetos de memória fotográfica da família. Em acordo com o autor de *Raízes*, tomamos uma das primeiras e mais relevantes decisões editoriais para publicação: a de transformar a Caderneta de Anotações, que, na terceira versão de *Raízes*, estava integralmente nos “Anexos”, em um livro, publicando-a, assim, como obra póstuma.

Raízes é um conjunto narrativo que concerne a: i. três versões produzidas ao longo de 20 anos; ii. um caderno de manuscritos do autor com reescrita de algumas narrativas e suas indicações editoriais para que os textos fossem adicionados à última versão encadernada; iii. uma narrativa biográfica escrita pelo autor acerca de uma professora da época, além de iv. um caderno adotado pelo autor para registrar seu trabalho de conferência da versão digitada de todo este conjunto². *Raízes* foi um trabalho de escrita contínua. Cada uma das três versões fora encadernada como se o autor quisesse, naquele momento, finalizar sua produção. Mas, com a terceira versão, ao invés de proceder como nas anteriores, o autor não criou uma quarta versão para dar continuidade a partir dali. Entre a encadernação da terceira versão e a inserção do último texto, em 2010, estimamos que alguns anos tenham sucedido e, nesse intervalo, deu continuidade à pesquisa documental e de narrativas sobre a cidade e sobre a família, o que resultou num processo de inserção de documentos, fotos e textos no material já encadernado. A intenção de encerrar a escrita, novamente, fracassava e o material que já tinha um formato físico similar a um livro ia, aos poucos, se assemelhando a um livro-arquivo. Uma escrita sem-fim.

A cidade a que ambas as narrativas fazem referência, situada no Estado do Rio Grande do Norte, foi inundada no início dos anos de 1980, para a construção de uma barragem e todos os seus cidadãos foram deslocados para uma cidade nova³, construída pelo Departamento Nacional de Obras Contra as Secas com a

² Ao usarmos, neste artigo, as denominações “livro de memórias” ou “Raízes”, incluímos a referência a todo o conjunto aqui mencionado. Eventualmente, para tratar de alguma peculiaridade acerca da edição ou da pesquisa, mencionaremos de forma nominal o documento em particular.

³ “Cidade velha” e “cidade nova” foram uma das nomeações atribuídas pelos cidadãos para se referir a cada uma das cidades.

finalidade de servir como nova habitação. Desse modo, esses dois primeiros conjuntos de narrativas referem-se a uma cidade que já não mais existente, sendo que o primeiro autor, que escreveu até 1968 e morreu antes da cidade ser destruída, teve a “cidade velha”, objeto da sua escrita, como testemunha. O segundo autor começa a escrever quase uma década após a inundação da cidade velha, que também   o objeto de sua narrativa. A cidade, portanto, ao contrário do primeiro conjunto narrativo, já não testemunha a escrita que a enreda. O olhar deste autor já não mira a cidade, mas suas memórias, os documentos acerca da sua existência e os depoimentos que recolhe. A escrita de pai para filho  , portanto, uma espécie de projeto intergeracional de constru o da memória familiar e cidadina, em que os restos de uma cidade “morta” e de seus ancestrais são transmitidos   gera o seguinte.

O terceiro conjunto de narrativas tem nossa autoria (2016-) e se filia aos anteriores, constituindo-se na terceira gera o. Trata-se de um diário de editoria, em que vimos registrando todo o processo de edi o que implementamos nas narrativas supracitadas com vistas   publica o de ambas as obras. Esse diário   uma espécie de escrita híbrida, por servir ao processo editorial como forma de registro e acompanhamento e por se constituir também como instrumento de pesquisa, a partir do qual levantamos e analisamos a metodologia editorial adotada.

Nosso trabalho situa-se na pesquisa autobiográfica de modo que consideramos a edi o de narrativas para publica o fundamental, uma vez que responde por uma rede de a oes que incide desde os elementos verbais e visuais do texto,   viabilidade da produ o e distribui o, onde o projeto de **caminhar para si** do autor encontra, novamente, um dos seus **outros**: o leitor. Novamente, porque, como diz Delory-Momberger (2008), esse outro leitor já existe desde o processo de escrita como **figura fictícia**

elaborada pelo autor. Muitos desses **outros**, já companheiros da jornada narrativa – personagens, espaços e tempos – têm, na mediação do processo de edição para publicação, a possibilidade de reencontro com o leitor, constituindo, no tecido narrativo, uma das tantas dimensões do díptico **singular-plural** de que trata Josso (2010). Para a autora, os relatos de vida escritos são **ficções simbólicas abertas a uma pluralidade** de outros territórios, sujeitos e temporalidades, que emergem de um trabalho entre o **invisível e a experiência**. O que Josso (2010) nos elucida é que na fresta entre o **invisível e a experiência** somos e estamos com muitos para sermos. Para ser. E, entre esses muitos, nos voltamos para os processos de edição biográfica e o modo como repercutem na narrativa de si, que tem, aqui, uma particularidade: são narrativas familiares. Elas atravessaram três gerações de uma mesma família e existem numa relação complexa: de sucessão, de intersecção, de interdependência e de infinitude. A escrita como herança, como projeto socioindividual. É Gaston Pineau (2012) quem chama atenção para a relevância da **transmissão intergeracional** como um dos eixos das pesquisas apresentadas desde as primeiras edições do Congresso Internacional de Pesquisas Autobiográficas no Brasil. É um tema, portanto, caro à área e que encontra na edição um campo fértil, que focaliza a narrativa nos gêneros autobiográficos na esfera familiar numa **dimensão intergeracional** (LANI-BAYLE, 2008). Adotamos, ainda, a imagem da **aparadeira** trazida por Passeggi (2008) para compreender a escrita de si e sua gênese, suas marcas sucessórias e de relação como o mundo **intra-extra-uterino**, ancoragem teórica fundamental para situar a edição como objeto de pesquisa dentro desse contexto.

Partimos, ainda, dos conceitos de narrativa, memória e geração apoiados em Benjamin (2012), nos estudos de Bosi (2003) e Lani-Bayle (2008), a fim de compreender a edição biográfica como

conjunto de ações que ocorrem em meio à **experiência coletiva**, à **tradição** e à relação entre **o fato vivido e memorado**, imbricada nas correntes geracionais.

Assim, neste artigo, apresentamos e analisamos o percurso editorial adotado na edição para publicação do livro de assentos e de *Raízes* e, para isso, partimos dos nossos registros realizados no diário de editoria. Nosso objetivo é refletir acerca da relação entre edição, biografia e narrativa, visando a discutir como o processo de edição para publicação é fundamental à tessitura que torna a narrativa pública.

Edição biográfica de narrativas

Diante da nossa pesquisa, considerando as especificidades histórico-discursivas das obras e a publicação dessas narrativas, a edição biográfica tem sido concebida por nós como mediadora de memórias. Para nos referirmos à atividade de editar, então, partimos de Nuno Medeiros (2009), que considera a edição um processo de cocriação em que se atua na elaboração das ideias e nos modos de prescrever. Segundo o autor, o editor seria uma espécie de intérprete à serviço da mediação entre autor e público. Assim, tomamos a edição como atividade de mediação entre os autores, sua produção e o público, a fim de formular uma política editorial biográfica que respeite as especificidades textuais e discursivas dos gêneros, as suas funções sociocomunicativas e o seu papel na construção da memória coletiva (e, particularmente, na construção da memória coletiva do espaço biografado).

Dessa forma, compreendemos a edição dessas narrativas para publicação como fator fundamental à memória de uma cidade submersa; a edição como mediadora da produção de

conhecimento dos sujeitos; a edição como conjunto de operações linguístico-discursivas; e a edição como salvaguarda do projeto de escrita articulado à memória intergeracional cidadina e familiar. É nesse contexto histórico e cultural da escrita das narrativas que situamos a edição biográfica: como objeto de pesquisa e como prática para publicação dos textos narrativos. Daí, a edição dessas narrativas cidadinas e pessoais ser essencial como processo de preservação e difusão da memória.

A edição biográfica é, portanto, um conjunto de práticas que responde por várias camadas e dimensões de narrativas. Então, partimos do questionamento: como e quais práticas devem ser empenhadas para que a edição atenda seu papel de mediadora dos diferentes vértices suscitados pelas narrativas? Como as práticas de editoria consideram a especificidade do gênero biográfico e do tipo narrativo para mediar a publicação das obras? Como a edição se faz em meio ao contexto discursivo da narrativa, que **dá forma ao vivido** e a partir do qual o **indivíduo experimenta a história de sua vida**? Essas questões se apoiam na pesquisa autobiográfica e encontram nos estudos de Delory-Momberger (2008, p. 56) um dos parâmetros para conceber a relação entre as narrativas e o sujeito: “[...] a narração é o lugar no qual o indivíduo *toma forma*, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida.”

Assim, ao editar, como esse *outro* intervém na narrativa de modo a dar forma ao vivido? Nossas análises iniciais apontam que o livro de assentos e *Raízes* podem ter objetivos diversos: ora tomados como projetos intergeracionais – se escreve o cotidiano de forma insciente ou deliberada para salvaguardá-lo para as gerações seguintes –, ora para enredá-lo, atribuindo-o um dado sentido ou importância. Cada uma das narrativas se aproxima das imagens elaboradas por Benjamin (2012), que metaforizam o lugar do narrador e seus modos de envolvimento e de olhar sobre

o contexto: **o camponês sedentário** e **o marinheiro comerciante**. São formas arcaicas e intercambiáveis do reino narrativo. Elas respondem, respectivamente, pelo olhar da tradição, da história local, assentado numa forma de vida e de trabalho presa à terra e voltada, assim, para a transmissão dos fatos vividos que ganham contornos simbólicos na narrativa. São formas que se impõem como porta voz de um contexto.

A imagem do marinheiro comerciante, remonta a experiência do longínquo, seja espacial, seja temporal, e permite que a narrativa se desloque e se descole da realidade que a espreita e da qual todos partilham. A sua legitimidade e necessidade para a narrativa é justamente a de relativizar o testemunho e estabelecer um pacto mais flutuante do factível com o público. E é por essas duas vias etéreas e movediças que o livro de assentos e *Raízes* se constituem como material narrativo. A tradição é uma tônica e o emparelhamento do texto com o tempo narrado – o tempo da “Cidade Velha” – é central, sendo a figura do camponês sedentário pujante. É esse tipo arcaico narrativo, incorporado pelo pai e pelo filho, que servirá para enumerar os fatos inaugurais da pequena vila, assim como o decurso de sua história desde a fundação até a inundação, se colocarmos ambas as narrativas em sequência. Mas é também nessas narrativas que histórias e personagens que vão além do espaço-tempo da cidade são retomadas e recuperadas como sendo-lhes parte. Histórias que já não contam com o testemunho, mas com o pacto de reciprocidade estabelecido entre leitor e o narrador, e que legitimam a narrativa, independentemente da sua verossimilhança.

É, portanto, diante da relevância narrativa que a edição biográfica ocorre. Ela está em meio ao exercício das narrativas de inventar e inventariar a realidade, as memórias do sujeito, a criação de um espaço público e privado. Assim, o exercício editorial

intervém nessas várias dimensões e se faz como ação necessária, porque, conforme nos lembra Roger Chartier (2014a, 2014b), um livro só se configura como tal após sua publicação, e, para isso, a produção dos autores e a publicação é mediada pela edição.

Desse modo, nosso olhar para a edição busca contribuir junto à tradição na produção científica já consolidada pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS, UFRN/CNPq) e todos os estudos empreendidos pioneiramente por Passeggi desde final dos anos de 1990: a pesquisa sobre o processo da escrita narrativa. Nosso olhar não é, portanto, para a escrita como produto, ou suas possibilidades de formação nos diferentes contextos, ou como os sujeitos se ressignificam e, consigo, seus espaços e tempos. Nossos resultados podem contribuir para essas discussões, mas nosso percurso metodológico, ao tomar o processo de edição como objeto, volta-se para o antes – para as escolhas, apagamentos, deslocamentos, ênfases dadas ao texto antes de ser publicizado. Nosso olhar é, digamos, para a pré-narrativa. Ou seja, para a gênese: nosso olhar é para o que não seria visto, para o descarte, para o tempo morto da escrita. E, ao mesmo tempo, nosso olhar é para o que definiu a narrativa ser como se tornou. Nosso olhar é para as motivações, injunções que permeiam as práticas de edição biográfica⁴.

Nesse sentido, retomamos os estudos acerca da pesquisa autobiográfica, especificamente, acerca da escrita de si e dos gêneros autobiográficos para melhor compreender esses conjuntos narrativos da nossa pesquisa e para nos permitir identificar e

⁴ Nesta etapa da pesquisa, estamos investigando a heteroedição. Em momento seguinte, partiremos para a pesquisa acerca dos processos e práticas de edição implementados pelo próprio autor, a partir das diferentes versões que produziu até a terceira versão.

analisar suas especificidades. Para isso, apoiamo-nos na pesquisa autobiográfica e nos orientaremos a partir da seguinte questão de pesquisa: qual percurso editorial está sendo adotado e qual sua pertinência para a narrativa se tornar pública? Sobre essa questão, pautaremos nossa pesquisa e reflexão acerca dos processos editoriais revelados no diário de editoria.

As especificidades histórico-discursivas do livro de assentos, do livro de memórias e do diário de editoria

A compreensão acerca de cada conjunto narrativo se faz a partir, sinteticamente, das seguintes bases:

A caderneta de anotações se filia ao que Evaldo Cabral de Mello (1997) em *História da Vida privada* (vol. 2) denomina de “livro de assentos”. O autor define este como gênero típico de países de colonização católica. Ao contrário dos diários íntimos, considerados raros na sociedade escravocrata brasileira. O autor retoma Gylberto Freire e Georges Gusdorf para explicar que nas sociedades católicas o exame de consciência estava tutelado na confissão pela autoridade sacerdotal. No entanto, considerando que esse fator é importante, mas não o único, o autor levanta outros dois aspectos, junto com Gusdorf, para compreender porque, mesmo diante da tradição autobiográfica entre Santo Agostinho e Teresa D’Ávila, os livros de assentos se fizeram mais comuns em países como o Brasil e aponta: i. a inexistência da exigência do conhecimento direto das Santas Escrituras e, com isso, de um conhecimento educacional mais elevado; ii. o apego, nos países católicos, a uma cultura de sociabilidade mais extradoméstica.

Usamos, portanto, a definição de “livro de assentos” de Mello (1997, p. 386-387) para conceituar o primeiro conjunto narrativo constitutivo do nosso *corpus*:

[...] pequenos cadernos em que o chefe de família anotava os principais acontecimentos da história doméstica (casamentos, nascimentos, batizados e falecimentos) no propósito eminentemente prático de dispor da correspondente informação em face da precariedade do sistema de registros públicos a cargo de párocos nem sempre cuidadosos ou competentes. [...] Esses cadernos também serviram para anotação de operações financeiras e comerciais. Eles podiam ir um pouco mais além, [...] que refere a origem da linhagem.

A definição supracitada é, portanto, fundamental para compreendermos o primeiro conjunto de narrativas do nosso *corpus*: um pequeno caderno em que o autor recorreu com predominância à escrita notacional, com o registro dos fatos que considerou meritórios e inaugurais da cidade, como o primeiro núcleo de povoação, a primeira missa, o primeiro assassinato, o primeiro relógio de pulso e avião à sobrevoar a vila. Há, ainda, o registro do cotidiano doméstico: os preços da rapadura e da farinha na época, a data de nascimento e morte dos filhos, a deflagração da Segunda Guerra Mundial e a escuta de uma missa diretamente do Vaticano, por meio do rádio. A edição dessa caderneta para publicação conta, como veremos a partir do diário de editoria, com estratégias específicas de fidelização, não somente ao conteúdo escrito, como sua natureza imagética, que traduz um tempo, espaço e contexto de acesso à escrita.

O segundo conjunto narrativo se constitui de várias linguagens e gêneros (reprodução de músicas populares, fotografias, cópia de jornais etc.), pesquisadas em dezenas de acervos públicos e privados e recolhidas de depoimentos orais pelo autor. A nosso ver, essa narrativa toma de empréstimo elementos da monografia, pela sistematicidade que dá ao tratamento dos dados, pela consulta de diferentes fontes para a abordagem do tema e pelo objetivo de apresentar resultados da sua investigação ao leitor. Há também elementos característicos do portfólio, pela quantidade e disposição do acervo fotográfico e de documentos jornalísticos existentes, assimilando-se, por vezes, a uma espécie de livro-arquivo. E, por fim, esse conjunto está vinculado aos propósitos da narrativa, flutuante entre o relato e a invenção, por vezes, anedótica, irônica e fortemente evocativa.

Utilizamos das palavras de Le Grand e Gaston Pineau, pioneiros da pesquisa autobiográfica, em *Temporalidades da formação*, para compreender o segundo conjunto narrativo, suas especificidades e relação de transmissão intergeracional que mantém com o livro de assentos:

É sintomático que se realize um movimento de democratização do gênero biográfico. O que desperta o interesse não são mais, unicamente, os grandes homens, nem os grandes acontecimentos, mas o cotidiano, a vivência das pessoas comuns que não fazem parte da elite. [...] Numa civilização atormentada pela aceleração das mutações do 'progresso', cresce a importância dessas transmissões intergeracionais simples (LE GRAND; PINEAU, 2012, p. 27-28).

Em *Raízes*, os elementos intergeracionais alicerçam toda a narrativa e podem ser atestados em diferentes aspectos da obra,

como: o desenho à mão livre realizado pelo autor para a capa – a imagem de uma árvore que existia nas proximidades da casa dos seus pais, com suas raízes expostas e que traz assinalado os nomes de família; a imagem paterna, que está na abertura de *Raízes* com uma foto do pai ocupando toda a página e a atribuição dos créditos da obra ao seu trabalho realizado no livro de assentos. Esse pré-textual é uma espécie de dedicatória e epígrafe da obra e, ao mesmo tempo, informa a fonte principal da sua produção em que a autoria é dividida simbolicamente com o pai, aqui anunciado como espécie de mentor-póstumo da escrita. A retomada da genealogia familiar, que constitui a segunda parte da narrativa, também reforça esses elementos intergeracionais com imagens familiares, narrativas de causos e uma espécie de catalogação de imagens dos utensílios da vida privada que, ao passo que revelam as condições materiais da família, também exemplificam o tipo de vida comum à cidade: alimentação, trabalho doméstico, condições de higiene e moradia, por exemplo.

Esse conjunto de elementos reveladores da dimensão intergeracional da obra ratifica o que dizem Le Grand e Pineau (2012) acerca da democratização do gênero autobiográfico e da relevância da transmissão dos pequenos saberes intergeracionais diante das mudanças civilizacionais. A dimensão intergeracional não é, portanto, um aspecto isolado, ela é possível pela reciprocidade entre as narrativas, ao mesmo tempo que assegura na escrita o lugar das pequenas histórias, do vocabulário em desuso, das cantigas, ritos e personagens, fazendo com que o pretérito tenha lugar no tempo presente.

É a partir da reciprocidade narrativa entre o livro de assentos e as memórias do filho que nos fica claro que, para ambos, a narrativa é um processo de apropriação desse lugar que a democratização do gênero permite. Apoiados nas possibilidades

desse gênero, pai e filho fazem uma espécie de arqueologia das suas tradições, saberes e pequenas histórias familiares e cidadinas com finalidade pedagógica de salvaguarda, de deleite, de reafirmação do lugar da pequena cidade e seus pequenos personagens na narrativa universal.

O diário do editor tem um papel fundamental na pesquisa e na teia intergeracional. Como escrita híbrida, esse conjunto narrativo, em parte, realiza uma espécie de etnografia editorial. Sua adoção está de acordo com nossa formação nas áreas das ciências humanas, em que o uso de diários de campo sempre subsidiou nosso trabalho como pesquisadoras. Ao adotar esse instrumento, tínhamos como objetivos fazer a memória do nosso trabalho, apontando as perspectivas e realizando relatos das ações implementadas; organizar o conjunto de informações, algumas muito minuciosas acerca da nossa leitura sobre os textos e o processo de edição, revisão e levantamento vocabular; e a adoção de uma forma de registro com fins acadêmicos, mas sem objetivo de publicização, o que nos permitiria escrever no curso das ações de edição e de pesquisa, sem a preocupação de burilamentos do texto, preservando as diferentes etapas do trabalho e os seus vai e vem até as tomadas de decisão.

O diário de edição espelha as fases da nossa pesquisa, não somente em função do conteúdo que registra, mas dos contornos que foi ganhando ao longo dos anos: listas que pontuavam o trabalho realizado e as pendências; relatos acerca de reuniões de trabalho; vazios, com intervalos entre um e outro registro, denotando momentos de interrupção dos trabalhos ou de realização de atividades vinculadas à pesquisa que, por si, já tinham suas próprias formas de registro, como a leitura teórica e elaboração de resenhas dos textos, ou escrita de projetos para submissão a órgãos de fomento; quadros com a sistematização dos dados; notas

com ideias, observações e elementos que não seriam executados nas circunstâncias, mas que poderiam subsidiar novos planos de ação. A escrita do diário também nos ajudou a vincular o trabalho na esfera acadêmica, situá-lo como objeto, definir os objetivos de nossa atuação como pesquisadoras.

Ao mesmo tempo, o diário não pode ser desvinculado da teia de escrita intergeracional. É uma narrativa, como as demais, correspondente a um determinado tempo, função sociocomunicativa e nível de formação. E, assim, podemos perceber que as narrativas adotadas por cada autor espelham um pouco do seu tempo. O diário, como as demais escritas, é comprometido com as várias camadas da memória: a memória da cidade, a memória da escrita, a memória da reciprocidade entre as narrativas. É, sobretudo, uma escrita, também como as demais, do cotidiano, mas não do cotidiano da cidade, ou da infância, mas do cotidiano do labor do pesquisador: do cotidiano acadêmico. E, assim, ao contrário dos demais conjuntos narrativos da nossa pesquisa, o diário desloca-se da esfera do cotidiano citadino e doméstico para a esfera acadêmica, sendo, portanto, um texto de metamemória do processo de escrita.

Percurso e princípios da edição biográfica

Nossa metodologia consiste em duas partes: organização e edição do material narrativo com fins de publicação e preparação do *corpus* da pesquisa para análise. Embora com alguns procedimentos comuns e recíprocos, neste momento, focalizaremos apenas a primeira parte da nossa metodologia. Essa etapa será aqui detalhada a partir do levantamento realizado acerca dessas ações e registrados no diário do editor. Ressaltamos que a

metodologia proposta vislumbra que este conjunto de materiais narrativos possam ser editados e analisados e venham a permitir a construção de resultados de pesquisa que alimentem as redes edição-pesquisa-edição.

Organizar nosso *corpus* para a pesquisa e edição significa atender demandas diversas, advindas das necessidades da pesquisa – de análise para fins específicos, de publicização de resultados e de visibilidade dos dados no que concernem às questões do entorno do objeto. As ações de preparação do *corpus* para a edição compreendem, basicamente, às demandas de socialização da leitura para diferentes públicos e à fidelização do texto editado com o original. Sendo que, como veremos na seção a seguir, cada uma dessas ações requer inúmeras estratégias.

Livro de assentos – Caderneta de Anotações (primeira geração)

i. Digitalização, preservação e conferência com o original

A fim de preservar o documento original, cujas condições de uso e manuseio já estão relativamente comprometidas, solicitamos do Laboratório de Imagem da UFRN (LABIM) digitalização. O LABIM foi criado em 2011 e está vinculado ao Departamento de História da UFRN. É especializado em captura de imagens de documentos históricos diversos relacionados à história do RN. Conta com o apoio da Pró-reitoria de Extensão e um acervo de diferentes materiais. Após a digitalização, o Laboratório de Restauração e Conservação de Livros e Documentos Históricos (LABRE - UFRN) realizou os primeiros cuidados para conservação do documento e forneceu orientações para sua preservação⁵.

⁵ Expressamos, aqui, nossos agradecimentos à equipe de cada um dos Laboratórios e, em especial, às suas coordenadoras à época, respectivamente,

Após a digitalização e cuidados de conservação com o manuscrito, todos os trabalhos de pesquisa e de edição passaram a ocorrer a partir do material digitalizado. De modo geral, nossas ações consistiram em: ler o livro de assentos, buscando compreender sua relevância histórico-cultural; suas especificidades narrativas, a fim de identificar suas características como gênero do discurso; depreender a relação que o livro de memórias estabeleceu com o livro de assentos, sendo incluída pelo seu autor como anexo; elaboração da transcrição e da retextualização, conforme descritas em pormenor a seguir.

ii. Elaboração da transcrição de acordo com as Normas do Projeto de História do Português Brasileiro (PHPB)⁶

Denomina-se transcrição a reprodução integral do texto original. Os princípios da transcrição seguiram as normas do Projeto de História do Português Brasileiro (PHPB), organizado pelo Professor

Profa. Margarida Dias e Profa. Conceição Guilherme, ambas do Departamento de História – UFRN/CCHLA.

⁶ Agradecemos enormemente à professora Alessandra Castilho do Departamento de Letras – UFRN. Suas contribuições foram fundamentais para que a transcrição do livro de assentos fosse realizada, informando-nos os parâmetros gerais, as normas a serem seguidas e disponibilizando uma aluna formada pelo seu grupo de pesquisa para a realização da transcrição. A transcrição e a retextualização foram produzidas pela Bolsista Rayara Jayne Pereira de Souza (FAEX- Proex), como atividade como bolsista de extensão em ocasião do desenvolvimento do Projeto PJ777 – 2016 “Memórias de uma cidade imaterial: educação patrimonial e inventário participativo dos tempos, espaços e saberes da Velha São Rafael – RN”. O projeto foi desenvolvido sob nossa coordenação geral e os processos de transcrição e retextualização, a serem explicados adiante, ocorreram sob nossa orientação e supervisão. Os critérios para retextualização foram produzidos por nós com base na literatura especializada.

Dr. Ataliba de Castilho (Universidade de São Paulo - USP)⁷. As convenções do Projeto do prof. Ataliba de Castilho adotam uma postura conservadora em relação ao manuscrito. O resultado é uma transcrição mais voltada à leitura e ao uso no contexto acadêmico, para pesquisas históricas e sobre as tradições discursivas.

O objetivo de transcrever o livro de assentos foi permitir à comunidade acadêmica interessada em pesquisas de ordem histórica e das tradições discursivas contarem com o material apto às investigações. Essa dimensão revela a preocupação editorial com seu compromisso institucional e com a democratização da leitura.

iii. Conferência com o original e ajustes

Esta etapa foi realizada se cotejando a versão original digitalizada com a versão transcrita. Em seguida, realizou-se a leitura comparativa mais minuciosa, a fim de verificar a exata aplicação do conjunto de simbologias e sua adequação ao que está evidenciado no manuscrito.

iv. Elaboração da retextualização

As operações de retextualização servem para orientar a produção de uma versão do livro de assentos no intervalo entre a fidelização

⁷ O referido projeto concerne em três objetivos principais: (1) Construir um *corpus* histórico do Português Brasileiro (PB) com uma variedade de gêneros textuais; (2) descrever a evolução do PB; (3) descrever a transformação de gêneros textuais. Atualmente, fazem parte do PHPB 13 equipes regionais - Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Pará e Mato Grosso. As normas para transcrição podem ser acessadas na íntegra por meio do site <https://sites.google.com/site/corporaphpb/>. Acesso em: 03 de out. de 2019.

linguístico-textual e sociocultural do original com a compreensão do leitor, realizada a partir da versão transcrita. Por isso, embora o processo de retextualização, segundo Marcuschi (2004), não assegure a manutenção do conteúdo, da perspectiva e de enfoque do original, esse foi um cuidado que tivemos, de modo a garantir que a versão fosse o mais fiel possível ao original, intervindo apenas naqueles elementos que, eventualmente, significassem dificuldades para compreensão do texto. Seu resultado é uma versão fidelizada ao original e atenta a um leitor não especialista.

Segundo Marcuschi (2004, p. 87-88), a retextualização envolve operações complexas, que interferem tanto no código como no sentido. Esse processo implica em atividades de ordem cognitiva e de compreensão; essas transformações implicam em registros, gêneros, níveis linguísticos e estilos; deve-se observar: propósito ou objetivo da retextualização, relação entre o produtor do texto original e o transformador, relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização, processos de formulação típicos de cada modalidade; “a manutenção integral do conteúdo não é vista como uma condição de retextualização. Essa condição de identidade de sentidos entre texto-base e o texto-alvo seria impossível, pois qualquer interferência na forma é também uma interferência no conteúdo”; do ponto de vista sociolinguístico cuidamos para não descaracterizar aspectos identitários relevantes.

O objetivo da retextualização era produzir uma versão do livro de assentos comprometida com o leitor cidadão, o interessado no universo sertanejo, nas suas memórias e histórias individuais e coletivas. E, nesse sentido, consideramos que a transcrição demandava muitas marcações na versão do texto que escapavam

à pontuação convencional, obstaculizando o interesse de leitura. Desse modo, como a edição para publicação da narrativa visava democratizar a leitura do livro de assentos, consideramos essa etapa fundamental.

São condições de produção do texto para a retextualização que adotamos como estratégias: manutenção da ordem da narrativa; ajustes para garantia da precisão (relações de causa e efeito, identificação do tempo, dos fatos, dos locais e personagens envolvidos); manutenção do tom emocional e da perspectiva; identificação clara dos referentes; permuta/manutenção/acréscimo (em caso de trechos inelegíveis) de expressões buscando fidelidade à gramática, estilo, coloquialidade e temporalidade vocabular; uso de idealização (eliminação, completude, regularização e reformulação (acréscimo, substituição, reordenação); paragrafação; explicitude completa dos referentes evitando ambiguidades. A ideia é que as operações de retextualização não tenham marcações extra aquelas convencionadas pela gramática e que ajustem o texto manuscrito às normas gramaticais e ortográficas, permitam legibilidade (comprometida por vezes no original), mantenha as especificidades do gênero, coloquialidade, estilo e léxico; intervindo minimamente na recuperação de referentes ou na adição de palavras para manutenção do sentido do texto e ajustes de frases truncadas.

Desse modo, com base nos objetivos de edição e nas orientações acerca das operações de retextualização, que nos interessava ao processo de edição, elaboramos os parâmetros supracitados para retextualizar o livro de assentos e, assim, atender ao objetivo central da sua edição: ser acessível aos mais diferentes públicos de leitores cidadãos.

v. *Conferência com o original e ajustes*

A fase de conferência da versão retextualizada será necessária para garantia de que os parâmetros de retextualização adotados sejam atendidos.

Livro de memórias – *Raízes* (segunda geração)

i. *Digitação e conferência com o original*

Ao termos o acesso inicial à *Raízes*, em 2011, necessitamos proceder a todo o processo de nova digitação. Eram quase quatrocentas páginas de texto e o autor já não dispunha da cópia digital fiel ao impresso, uma vez que, finalizada a digitação, passou a inserir manualmente no impresso novos textos, documentos e imagens. Além disso, nesse mesmo período, já sem domínio da digitação, adotou um caderno manuscrito e, nele, produziu vários materiais, indicando em que partes do livro deveriam ser inseridos, se constituindo em orientações editoriais.

Desse modo, optamos em refazer toda a digitação da obra, partindo do material impresso, que era o mais completo, e realizando a digitação do manuscrito à parte, para proceder, apenas em seguida, na sua inserção.

Esse trabalho durou um ano e consistiu em 16 versões até chegarmos na versão mais fidedigna ao original impresso e seu manuscrito.

De modo geral, essas versões eram marcadas entre si por alterações vocabulares, supressões de pequenos trechos da obra ou de imagens, realizadas inadvertidamente pelo digitador e que

foram restabelecidas, de acordo com o original, a partir da leitura cotejada entre cada versão digitada e a obra impressa.

ii. Catalogação e organização das fotos e documentos

Uma das características de *Raízes* é a pesquisa documental e iconográfica realizada pelo autor. Para o processo editorial, colocamo-nos questões sobre o uso das imagens que ajudaram a definir acerca da sua permanência na versão do livro: direitos autorais, localização das fontes, qualidade para reprodução, importância memorialística e documental, entre outros. Para a pesquisa, pode-se investigar em projetos futuros acerca da imagem como mediadora de memórias. Organizamos um quadro, que visava dar conta dessa catalogação inicial, e avaliamos as imagens e documentos com fins editoriais, analisando seus tipos e usos em *Raízes*. O levantamento somado à análise reuniu elementos para pensar na política editorial referente às imagens, considerando a relevância para a obra, aspecto quantitativo, entre outros.

Diário de editoria, etnografia editorial (terceira geração)

i. Descrição, finalidade e periodicidade dos registros

Os registros do diário do editor são realizados a cada ação referente à pesquisa e edição das obras. Seu objetivo é fazer a memória da edição, se constituindo em material de pesquisa e, ao mesmo tempo, de memória das decisões e questões editoriais. O diário contém registros de quase três anos, período que marca sua leitura do *corpus* após a conferência das dezesseis versões digitadas de *Raízes*, que é também o período em que se inicia a organização do livro de assentos para edição.

Edição biográfica: práticas para um conceito em construção

Nossos estudos teóricos e a leitura minuciosa do diário do editor cotejada com as narrativas nos permitiram identificar, no conjunto de ações editoriais levantadas, o que responde pelo trabalho de edição biográfica.

As análises apontam que a edição biográfica visa a preservar a totalidade do caráter documental das obras, de modo a garantir que a memória da cidade e seus registros materiais e memoria-lísticos sejam mantidos, assim como a rede metabiográfica que a narrativa encerra em sua tessitura, como: a memória da gênese do processo de produção das obras pelos autores; a memória que conta a história da escrita do livro de assentos iniciada à bico de pena e finalizada com esferográfica azul; a memória do trabalho de edição do próprio autor de *Raízes*, ao diagramar domesticamente seu livro de memórias, cujas fotos eram distribuídas manualmente na página e tinham a legenda colada para identificação, com o desenho da capa à mão livre.

O diário de editoria nos revela, ainda, que a edição biográfica responde por um papel fundamental: evidenciar o trabalho do autor, identificar as alterações e ajustes necessários à publicação das obras, garantindo os objetivos e intenções da autoria, negociando as intervenções com a rede de sentidos desejada pelos autores, além de ser transparente com o leitor acerca dos ajustes em relação ao original. O que está em jogo na edição biográfica não é tão somente o que diz o texto, mas a arqueologia da palavra, do enredo, dos lapsos e do artesanato dos autores, seja na caligrafia do manuscrito, seja na diagramação pouco convencional de um livro artesanal. Nesse sentido, a edição biográfica lança seu olhar não apenas para o conteúdo da narrativa, mas para a memória da escrita, para o

que fica para trás e o que é modificado, como lembra Chartier (2014a, 2014b), quando os originais são submetidos ao processo de transformação em um livro.

Assim entendendo a edição, alguns ajustes são necessários para o alinhamento do material às condições estruturais de um livro publicado e também para aglutinar materiais textuais dos autores que estavam dispersos entre o conjunto de suas narrativas. Nossos resultados preliminares apontam, ainda, que a edição se orienta também a partir dos seguintes princípios: inunção institucional (acadêmica, editorial, das agências de fomento etc.) e preservação das faces dos autores, especialmente em situações em que não podem responder ou só podem responder parcialmente pelas decisões da organização e edição acerca da publicação. Ambos os temas merecem ser detalhados e analisados num artigo específico.

Acerca das imagens e documentos para a edição biográfica, há muito ainda a ser dito com base nas análises do *corpus*. Embora as análises mostrem que o trabalho de edição se fundamenta no mesmo princípio do percurso editorial já apresentado, há muitas particularidades em relação ao texto visual e sua inserção em *Raízes* de modo que merece uma discussão específica. Mas entendemos que no percurso editorial, depreendido das análises, o lugar da imagem/documentos é o de fidelização com os originais do autor, que, por vezes, era também o de devanear a partir das informações, criar pontes narrativas, dar prazer estético e acalantar a memória por meio do olhar para as pessoas e a cidade. Era também o de assegurar a intenção do autor em comprovar suas informações, ilustrar o caráter de glossário que, muitas vezes, a obra ganhava.

O que o diário revela são as várias hesitações de editoria nesse sentido: acerca do quantitativo e da reprodução das imagens existentes nas obras, das eventuais dificuldades acerca do orçamento para publicação e nas decisões e ajustes necessários para

atender as demandas sinalizadas pelas agências de fomento e pelo contexto editorial de modo geral.

Acerca do material verbal, o diário revela as estratégias para manter os objetivos dos autores intuídos pela leitura, observando aqueles recursos utilizados na escrita e que precisam de alguma adaptação ou ajuste para a transposição das condições editoriais de um livro. Nesse sentido, esse respeito à produção do autor perpassará também na revisão de língua portuguesa, cuja recomendação é a manutenção da arqueologia vocabular realizada pelos autores e o fluxo da memória apoiado nos longos períodos, por exemplo, como é o caso de *Raízes*.

Por fim, a edição biográfica considerou como fundamental a atenção às intenções dos autores, depreendidas a partir das incontáveis leituras e análise dos originais e, quando possível, da consulta e acordos firmados ao longo da edição. Esta – a relação entre editor e autor – é também matéria, por si, para um artigo posterior.

Conclusões

Se, de um lado, o percurso editorial revela o compromisso na manutenção das intenções do autor, de outro, ficam evidentes a tentativa de democratizar a leitura das obras com sua publicação, tendo-se em vista as estratégias de retextualização e de transcrição, conforme já explicado. Além disso, a indicação de uma publicação fac-similar para o caderno de assentos, revela o objetivo de que o leitor usufrua da leitura do texto manuscrito, com todas as suas marcas temporais, físicas e linguísticas, como o contato com suas rasuras, mudanças da caligrafia, passagem pela caneta tinteiro ao uso da esferográfica, até as intervenções de terceiros, elementos mantidos na digitalização, mas que seriam sacrificados em

demasia numa eventual publicação estritamente digitada. O texto manuscrito é, por excelência, um texto para ser lido e mirado. Um texto táctil. Com essa proximidade ao original, um conjunto de experiências leitoras ancestrais se fazem novas para uma geração, cujo contato com o manuscrito tem sido, cada vez mais, substituído pela leitura e escrita digital, seja impressa ou virtual: a hesitação ortográfica, as miríades indicando o retorno ao texto para correção ou complementação de informações, a colagem de documentos do cotidiano sobre o caderno.

Assim, pensamos que esta pesquisa, embora ainda tenha muitos resultados a apresentar, em função do grande volume de dados já sistematizados, traz, aqui, conclusões fundamentais para dar sequência à análise do processo da escrita narrativa, já consolidada no Brasil, acrescentando sobre a reflexão acerca da intervenção da editoria, muitas vezes, com importância negligenciada, nesse contexto.

Referências

ABRAHAO, M. H. M. B.; PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica**. Tomo I. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2012. v. 2. 281p.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Memorial acadêmico: gênero, docência e geração**. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2011a. v. 500. 214p.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Memorial acadêmico: gênero, injunção institucional e sedução autobiográfica**. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2011b. 264p.

BENJAMIN, Walter. O narrador. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240. (Obras Escolhidas I).

BOSI, Eclea. **Memória e sociedade**. Lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CHARTIER, Roger. **O que é um autor?** Revisão de uma genealogia. São Carlos: Edufscar, 2014a.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: Unesp, 2014b.

DEAECTO, Marisa Midori. Prefácio. *In*: MARTINS FILHO, Plínio. **Manual de editoração e estilo**. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Edusp; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2016. p. 11-13.

DELORY-MOMBERGER, C. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2012. (Pesquisa autobiográfica e educação).

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Pesquisa autobiográfica e educação).

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Pesquisa Autobiográfica e Educação).

LANI-BAYLE, Martine. Histórias de vida, transmissão intergeracional e formação. *In*: Passeggi, Maria da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa autobiográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 297-304.

LE GRAND, Jean Louis; PINEAU, Gaston. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2012. (Pesquisa autobiográfica e Educação).

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS FILHO, Plínio. **Manual de editoração e estilo**. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Edusp; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2016.

MEDEIROS, Nuno. Acções prescritivas e estratégicas: a edição como espaço social. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 85, p. 131-146, 2009. [Periódico revisado por pares].

MELLO, Evaldo Cabral de. O fim das casas-grandes. *In*: ALENCASTRO, Luiz Felipe. **História da vida privada no Brasil**. Império: a corte e a modernidade nacional. Coleção dirigida por: Fernando A. Novais. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 385-438.

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 (org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 27-42.

PASSEGGI, M. C.; FURLANETO, E. C.; PALMA, R. C. D. (org.). **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016. v. 1. 272p.

PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. 1. ed. São Paulo; Natal: Paulus; EDUFRN, 2008a. v. 1000. 274p.

PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. 1. ed. São Paulo; Natal: Paulus; EDUFRN, 2008b. v. 500. 286p.

PINEAU, Gaston. Gênero, gerações, infâncias e famílias: perspectivas (auto)biográficas. *In*: EGGET, Edla; FISCHER, Beatriz. (org.). **Gênero, geração, infância, juventude e família**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. (Pesquisa (auto)biográfica – temas transversais). p. 197-218.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**. São Paulo: TRIOM, 2003.

Geo(bio) travessias de professores universitários de contextos rurais: percursos de vida-formação

*Simone Santos de Oliveira
Elizeu Clementino de Souza*

Travessias introdutórias

O presente texto toma como centralidade a análise de narrativas biográficas vinculadas ao subprojeto de pesquisa desenvolvido por Oliveira (2017), no que se refere às histórias de vida e itinerâncias formativas de seis professores universitários oriundos de espaços rurais dos Estados da Bahia e de Sergipe que realizaram processos de mobilidades, as quais se constituem como “travessias” de aluno/morador da roça¹ para professor da cidade/universidade. A intenção é compreender como esses profissionais se constituíram professores formadores dos diferentes espaços educativos

¹ A roça, na pesquisa que deu origem à tese de doutorado – *Travessias de aluno de escola da roça a professor de universidade: percursos de vida e trajetórias de formação* (OLIVEIRA, 2017) – é vista como mais um recorte do espaço geográfico que carrega consigo significações singulares, sobretudo para quem vive/viveu grande parte de sua vida neste espaço. O diferencial desta categoria espacial é que ela é marcada por uma infinidade de significações que vão além da geográfica (Espaço rural/agrário) e das discussões que envolvem a questão política (campo/campesinato). Ela envolve sentidos e significados singulares para os sujeitos que têm histórias marcadas pelas vivências rurais. Por isso, a utilização desta expressão/categoria em vários momentos deste texto.

superiores públicos baianos, tendo como instrumentos de coleta de dados o memorial acadêmico e a entrevista narrativa.

O texto vincula-se ao subprojeto (OLIVEIRA, 2017) da pesquisa *Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem* (SOUZA *et al.*, 2012), financiado pela FAPESB, Edital 028/2012 e CNPq, desdobrando-se como ação da pesquisa “Ruralidades diversas – diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia-Brasil²” (SOUZA *et al.*, 2010).

A intenção desta escrita é apresentar as **geo(bio)travessias** de professores universitários como um importante conceito para as pesquisas (auto)biográficas, ao articular os processos de mobilidades – geográficas, sociais, culturais e econômicas – que vivenciaram os seis colaboradores da pesquisa. Neste texto são abordadas as diversas mobilidades realizadas por seis professores universitários, os quais realizaram diferentes deslocamentos entre

² Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Edital Temático de Educação 004-2007) e pelo CNPq (Edital de Ciências Humanas, Ciências Sociais e Sociais Aplicada 2008-2010). A referida pesquisa centra-se na análise de problemas de pesquisas e estudos sobre educação rural que vêm sendo implementados no âmbito do GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (PPGEduC / UNEB), tendo em vista a consolidação e fortalecimento de uma rede de pesquisa colaborativa entre a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB e a Universidade de Paris 13/Nord-Paris8/Vincennes-Saint Denis (França), por meio de parceria entre os seguintes grupos de pesquisa: o GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (PPGEduC / UNEB); o CAF – Currículo, Avaliação e Formação (UFRB/Centro de Formação de Professores – Campus Amargosa); e o Centre de Recherche Interuniversitaire EXPERICE (Paris 13/Nord – Paris 8/Vincennes – Saint Denis). Tais grupos articulam-se numa rede de pesquisas acerca das ações educativas que se desenvolvem em diferentes espaços rurais no Estado da Bahia – Brasil e na França, dedicando-se ao estudo da educação rural, com recorte sobre as classes multisseriadas, suas práticas e estado da arte na última década.

os espaços rurais e urbanos, os quais os conduziram ao magistério superior. Deste modo, são socializadas as influências de pessoas charneiras (JOSSO, 2010) nos percursos de vidas e de formação, no processo de constituição profissional docente.

Geo(bio)travessias: o contexto

Construir pontes, derrubar muros e pensar outras possibilidades teórico-metodológicas [...] tem sido desafios que nos lançamos cotidianamente (SOUZA, 2012, p. 53).

Foi na perspectiva de novas possibilidades teórico-metodológicas, como bem afirma Souza (2012) na epígrafe que abre esta seção deste texto, que Oliveira (2017) criou o conceito de **geo(bio)travessias**, intencionando contribuir com pesquisas (auto)biográficas, sobretudo com investigações que versam sobre processos de mobilidades – geográfica, social, cultural e econômica – para justificar a melhoria da qualidade de vida de pessoas a partir do acesso e investimentos em educação.

Ao consultar dois dicionários da Língua Portuguesa, Oliveira (2017) encontrou os seguintes significados para a palavra travessia: “ato de atravessar região, continente, mar [...]” (FERREIRA, 2005, p. 865) e “Ação ou resultado de atravessar região, deserto, mar [...]” (AULETE, 2009, p. 784). Portanto, travessia é o mesmo que atravessar e denota “Passar para o outro lado de; através ou por cima de; transpor [...]; passar, viver [...]” (FERREIRA, 2005, p. 114) ou “Prolongar-se ao longo do tempo [...]” (AULETE, 2009, p. 78).

Desse modo, essa palavra deu origem à **geo(bio)travessia**³ que os sujeitos fazem ao longo da vida, uma vez que travessia é a mesma coisa que passagem ou mobilidade. Portanto, para Oliveira (2017):

As geo(bio)travessias podem ser classificadas por vários tipos – de situações de risco, de vulnerabilidade (social, econômica e civil), de gênero, de idade, dentre outras situações – por abranger diferentes histórias de pessoas inseridas em diversos contextos, como por exemplo sujeitos que vivem em áreas com medidas por violências, por adversidades climáticas e sociais, que vivem em regiões periféricas e de difícil acesso, mas que mudaram suas vidas através do investimento pessoal possibilitada pelo acesso à educação (OLIVEIRA, 2017, p. 68, grifo do autor).

Para Oliveira (2017), o conceito **geo(bio)travessias** é composta por três palavras – “geo”, “bio” e “travessias” – que possuem significados diferentes, mas que se inter-relacionam. A palavra “geo” indica os lugares que se constituem como cenários que dão enredo a uma história de vida. A palavra “bio” designa os diferentes modos como a vida foi/é tecida ao longo dos anos. Já a palavra “travessias” se referem às mobilidades geográficas, sociais e culturais experienciadas pelos sujeitos, possibilitando o

³ Neologismo criado durante o processo de investigação da pesquisa de doutorado *Travessias de aluno de escola da roça a professor de universidade: percursos de vida e trajetórias de formação* (OLIVEIRA, 2017), que dá origem a outras duas: *geotravessias* e *biotravessias*, o qual foi inspirado nos estudos de Portugal (2013), que operou com o conceito “geo(BIO)grafias”, as quais configuram-se como modos singulares de narrar a vida a partir dos lugares de enunciação [...]. Assim, as geo(BIO)grafias são construções biográficas que desvelam histórias de um tempo passado numa dimensão espaço-temporal do presente (PORTUGAL, 2013, p. 35).

que Pineau e Le Grand (2012) denominam de processos de “auto-re-organização permanente” praticados pelos sujeitos. Portanto, “bio” e “travessias” envolvem a discussão que versam sobre o conhecimento e (re)invenção de si decorrentes das aprendizagens construídas a partir das experiências e vivências durante um percurso/trajetória de vida nos diferentes lugares – “geo”.

Desse modo, a pessoa se constitui e se transforma num espaço e num determinado tempo de uma trajetória em que a vida pessoal se entrelaça com os percursos de formação e de profissão que são tecidos pelo fecundo trabalho em duas dimensões da vida: ser e tornar-se. Portanto, a constituição identitária do sujeito e as transformações ocorrem num processo de “auto-re-organização permanente” (PINEAU; LE GRAND, 2012) que envolvem as **geo(bio)travessias** e, ao mergulhar em si, rememoram o vivido e experienciado, realizam uma reflexividade sobre o que viveu em seus processos de itinerância/vida e possibilitam outros modos de tecer a vida, estabelecendo caminhos de superação para as dificuldades que aparecem durante o trajeto percorrido. E, à medida que ocorrem as superações dos obstáculos, o sujeito se empodera em todos os aspectos que envolvem a vida, a formação e a profissão ao contemplar questões afetivas, socioeconômicas e culturais.

Assim sendo, as **geo(bio)travessias** se constituem como processos que abrangem histórias de vida que são tecidas nos mais diferentes cenários geográficos, sociais, econômicos e culturais que envolvem os sujeitos dos mais diversos lugares, como favelas, áreas periféricas e de riscos, bairros pobres e áreas rurais empobrecidas que possuem pouca ou nenhuma possibilidade de oferta de melhoria das condições sociais, as quais podem promover, a partir de processos de auto-re-organização, a emersão social ascendente dos sujeitos por meio do acesso à educação, a partir dos incentivos dos familiares e das redes de relações sociais construídas

no decurso de uma vida, na pluralidade dos mundos sociais não homogêneos e contraditórios. Entretanto, neste estudo, elas se restringem às histórias de vida e às trajetórias de formação de professores universitários oriundos de escolas rurais que atuam em universidades no estado da Bahia.

Para operar o conceito **geo(bio)travessias**, Oliveira (2017) recorreu aos estudos de Ferrarotti (2014) e Pineau e Le Grand (2012) sobre “histórias de vida”; Souza (2004a; 2004b; 2006a, 2006b; 2008) sobre o “conhecimento de si”; de Delory-Momberger (2012a; 2012b; 2014) e Passeggi (2011) sobre a “(re)invenção de si”; de Josso (2010) sobre “experiências de vida e formação”; a Bourdieu (2013) sobre “capital social e cultural” e Lahire (1997) quando defende a ideia de que os sujeitos se constroem no contexto de uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos e, muitas vezes, contraditórios, como a dos sujeitos oriundos das camadas mais populares.

Além de utilizar o conceito **geo(bio)travessias** para se referir às diferentes histórias de empoderamento que constituem os sujeitos de diversos contextos, Oliveira (2017) utilizou também os termos **geotravessias** e **biotravessias**. Segundo esta autora, as geotravessias são utilizadas para designar os movimentos, deslocamentos entre os lugares/espacos onde aconteceram os processos de mobilidade geográfica dos sujeitos, a saber: da roça para a cidade e da escola da roça para a universidade. Desse modo, as geotravessias retratam as mobilidades geográficas realizadas nos percursos da vida. Já as biotravessias correspondem às mobilidades sociais e culturais experienciadas pelos professores, colaboradores da pesquisa, e suas implicações nos percursos de vida, decorrentes das mobilidades geográficas, ou seja, das geotravessias.

Histórias de geo(bio)travessias: os professores e suas mobilidades

[...] o sentido da vida não se estagna em formas definitivamente paradas, é porque ele é o lugar de uma circulação e de um movimento contínuos que são a própria circulação e o próprio movimento da vida no tempo. A todo momento, os acontecimentos passados da história da vida são submetidos a uma interpretação retrospectiva que é, por sua vez, determinada pela antecipação do futuro, assim como as expectativas, os desejos, as vontades projetadas no futuro são dependentes da lembrança do passado (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 221).

Ouvir as histórias de vida narradas pelos professores universitários que vivenciaram a escolarização no espaço rural leva-nos a perceber que elas “[...] documentam experiências pessoais e subjetividades tanto quanto refletem estruturas sociais, movimentos sociais e instituições nas quais os narradores, as narradoras e seus interlocutores estão inseridos” (RIOS, 2011, p. 30) porque, como bem salienta Delory-Momberger (2014), na epígrafe que abre esta seção deste texto, essas histórias são submetidas a uma interpretação, as quais remetem ao passado e são determinadas pela antecipação do futuro-presente porque as histórias narradas pelos professores – Antônio Dias, Áurea Pereira, Edite Maria de Faria, Claudene Rios, Fábio Josué dos Santos e Janeide dos Santos⁴ – descrevem processos de mobilidades geográficas, processos de deslocamentos, as geotravessias, bem como as mobilidades sociais,

⁴ Os nomes dos professores colaboradores/narradores/interlocutores foram mantidos, conforme Termo de Autorização de Concessão.

culturais e econômicas, as biotravessias, e possibilitam o entendimento do tornar-se/ser professor universitário, por meio de seus processos de **geo(bio)travessias** porque eles carregam consigo um repertório de experiências e subjetividades construídas ao longo de suas vidas e revelam conquistas, sonhos, desafios, enfrentamentos, resiliências, perdas, ganhos, superações e empoderamento e isso nos faz pensar sobre “Como essa realidade marcou a imagem de mestre que carregamos? A pergunta mais concreta: será que a escolha ou opção pelo magistério tem a ver com a condição social? O que nos levou a ser mestres?” (ARROYO, 2009, p. 125).

O grupo de colaboradores é constituído por seis professores, ex-moradores de contextos rurais, oriundos de situações familiares com baixo capital socioeconômico e cultural, para a maioria deles. Os interlocutores possuem formações iniciais diferentes, sendo quatro mulheres e dois homens. As quatro mulheres possuem idades que variam entre 41 e 50 anos de idade e atuam em *Campi* distintos da UNEB. Já os dois professores colaboradores do sexo masculino possuem idades entre 41 e 71 anos, os quais atuam na UNEB, *Campus* I, e na Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB).

Todas as professoras nasceram no estado da Bahia e possuem formações iniciais distintas. Uma delas é licenciada em Matemática com 22 anos de atuação profissional; outra é graduada em Pedagogia com 16 anos de exercício docente no ensino superior; a terceira, com formação inicial em Letras Vernáculas, com 12 anos de atuação em Instituição de Ensino Superior (IES); e a quarta com graduação em licenciatura em Geografia com 8 anos de docência, atuando na formação inicial de professores.

A professora licenciada em Letras Vernáculas nasceu em Alagoinhas-BA em 18 de julho de 1966, mas foi registrada em Sátiro Dias-BA, mora e trabalha em Alagoinhas-BA e possui doutorado. A docente licenciada em Matemática é professora

mestra, nasceu em Ipirá-BA no dia 23 de fevereiro de 1968, reside em Feira de Santana-BA e trabalha em Serrinha-BA. A graduada em Licenciatura em Pedagogia é professora doutora, nasceu em Maragogipe-BA, em 25 de setembro de 1972, mora em Salvador-BA e trabalha em Conceição do Coité-BA. A professora com formação inicial em Licenciatura em Geografia é doutora, nasceu em Irará-BA, no dia 8 de julho de 1975, possui residência em Feira de Santana-BA e trabalha em Serrinha-BA.

Os dois interlocutores do sexo masculino possuem formações iniciais diferentes, um deles é bacharel e possui duas graduações – Filosofia e Comunicação – e o outro é licenciado em Pedagogia. O professor bacharel já fez pós-doutorado, nasceu no estado de Sergipe, no município de Boquim-SE, no dia 12 de novembro de 1945, mora em Salvador e trabalha no *Campus* I da UNEB e exerce a profissão docente há 37 anos. Já o professor licenciado em Pedagogia, nascido em Amargosa-BA, em 26 de outubro de 1975, possui doutorado e atua na formação de professores há 18 anos e, atualmente, trabalha na UFRB, no *Campus* localizado no mesmo município onde nasceu.

A partir desse contexto, as experiências e as subjetividades desses seis professores, construídas ao longo da vida, da formação e do exercício da profissão, podem revelar conquistas, desafios, resiliências, perdas, ganhos e empoderamentos, por meio das histórias vividas e narradas por eles. Desse modo, podemos nos questionar: como esses sujeitos se mobilizaram, a partir de uma realidade marcada por contextos rurais, e chegaram ao magistério superior nas universidades baianas?

Para responder esse e outros possíveis questionamentos, temos que conhecer as histórias que envolvem as geotravessias dos professores que viveram parte de suas vidas no espaço rural, pois seus pais eram/são trabalhadores rurais e, muitas vezes, migravam

de uma localidade para outra em busca de melhores condições de vida/trabalho rural, e realizavam afazeres ligados à labuta da terra como meio de subsistência. Assim, rememoraram:

[...] A fazenda onde eu nasci ficava no sertão, onde meus pais preparavam a terra, plantavam e esperavam a chuva chegar. Nem sempre a chuva chegava e depois de tantos anos, meus pais decidiram migrar aqui para o sul da Bahia. A família toda, pai e mãe eram agricultores [...] e tivemos uma infância ali naquele mundo rural. [...] Em Sergipe, meu pai tinha um engenho onde ele fazia açúcar (Antônio Dias – Entrevista Narrativa, 2014).

[...] Um filho na roça tinha que ajudar o pai, então o que eu fazia, catar café, pegar cavalo, dá banho em cavalo, prender o bezerro, tirar o cacau, carregar o cacho de banana, catar castanha (Fábio Josué dos Santos – Entrevista Narrativa, 2014).

[...] eu venho de uma família que teve sua trajetória histórica marcada pelo processo de exclusão social e a exclusão primária desse processo foi a exclusão da terra. Eu sou filha de trabalhadores rurais que são remanescentes de grupo quilombolas [...] que viveram uma história e uma trajetória marcadas por um processo histórico de exclusão social. Os espaços que eles viviam eram bem singulares, bem pequenos e tinham que trabalhar e sustentar a família. [...] A roça é o lugar que planta, é o lugar que colhe, é o lugar onde se retira os elementos básicos para a sobrevivência de uma família [...]. Eu comecei a trabalhar

na roça com mais ou menos oito anos de idade (Janeide dos Santos – Entrevista Narrativa, 2014).

Nesses excertos, os professores evidenciam que ser da roça significa pertencer a um determinado lugar que tem peculiaridades, onde os sujeitos têm um modo de ser e de fazer específico. Em seus fragmentos narrativos, os professores Antônio Dias, Fábio Josué dos Santos e Janeide dos Santos rememoraram um modo de existir intercedido por uma maneira particular de inclusão no espaço onde viveram, trabalharam e construíram inicialmente seus processos sociais, suas vidas e suas histórias. Do mesmo modo, as professoras Áurea Pereira e Claudene Rios narraram elementos singulares que fazem parte de suas identidades rural.

Eu não posso negar quem eu sou, esses meus traços rurais, esses percursos todos no espaço rural fazem parte de minha vida, [...] de toda essa identidade rural forte que eu tenho [...]. Eu tive uma infância simples, de comer fruta – caju, manga – tirada na hora da árvore. Vivenciei essa coisa de acordar de manhã e comer uma fruta ali sem agrotóxico. (Áurea Pereira – Entrevista Narrativa, 2015)

[...] quando eu penso nesse tempo que eu fiquei na roça, eu acho que eu tenho a possibilidade de compreender esse lugar, as potencialidades que a roça tem, de uma vida tranquila, de ter tempo para ler, para estudar, que a gente acabava tendo, então, tinha tempo para brincar, para conversar mais com as pessoas, ouvir histórias [...]. Então, a roça para mim foi um lugar significativo [...] (Claudene Rios – Entrevista Narrativa, 2014).

Sobre a singularidade do espaço rural, as professoras Áurea Pereira e Claudene Rios narraram que a condição de ex-moradoras do espaço rural possibilitou-lhes uma identidade específica, com um modo diferente de ser e de viver, pois as vivências e aprendizagens adquiridas no contexto rural, do viver na roça e estudar inicialmente em escolas rurais multisseriadas, fizeram dessas professoras pessoas mais humanas e compreensivas e, assim, passaram a entender melhor as dificuldades com as quais chegam os seus alunos na universidade, sobretudo àqueles oriundos de espaço rural. Assim narrou a professora Áurea Pereira:

[...] eu trago para a universidade essa questão da professora humana, de compreender as dificuldades que cada um traz, das trajetórias que a gente sabe que a gente teve até chegar porque para chegar até aqui a gente teve que driblar muita coisa, teve que se fazer respeitar em alguns lugares para ter o respeito das pessoas e eu acho que hoje eu digo aos meninos daqui da universidade o seguinte: esse parâmetro de escola certa ou errada não existe. O melhor professor é aquele que dar aula debaixo de uma árvore, numa praça ou onde quer que ele esteja. E, para dar aula, devemos fazer um bom trabalho e eu tive essa experiência como estudante e falo da professora Mercês que tive e digo aos meus alunos que existem outras Mercês por aí, assim como ela, professora leiga, competente que foi e depois se formou. Eu tive professores excelentes [...], mas nenhum deles chegou a ser como a professora Mercês por conta do compromisso que ela tinha, então, esse compromisso que eu tenho e que eu herdei dela, um compromisso, uma determinação que eu aprendi muito no processo formativo da infância e Dona Mercês foi essa mulher que eu tenho

como referência, embora ela tenha ficado como minha professora por apenas 2 (dois) anos, mas pareceu ser muito mais [...] (Áurea Pereira – Entrevista Narrativa, 2015).

A infância desses professores foi marcada pelas vivências no mundo rural com a presença marcante dos membros da sua família e da comunidade local. As relações estabelecidas com o trabalho comunitário na propriedade rural e a relação estabelecida dos membros da família com o contexto rural são histórias que emergiram das memórias e marcam os percursos de vida e de formação dos professores universitários, por meio do modo como viviam, os quais se reverberaram em outras dimensões da existência, sobretudo do trabalho profissional e das pesquisas realizadas no contexto acadêmico.

No excerto da professora Áurea Pedreira, ela cita a influência da professora Mercês, da época da educação básica, a qual considera primordial para que se tornasse professora, pois possuía qualidades que admirava, e, assim, a influenciou fortemente na sua escolha e atuação profissional docente.

Sobre as reminiscências escolares, iniciadas na escola rural, as professoras Áurea Pereira e Claudene Rios afirmam:

A escola funcionava em um prédio escolar com salas, tudo arrumado, com salas grandes, e Dona Mercês, a professora, morava do lado da escola e trabalhava lá. Era uma escola construída com o dinheiro público pelo governo municipal. As professoras naquele tempo tinham dificuldades de se fixarem nas comunidades, aí os professores se uniram e solicitaram do prefeito a construção de uma casa para os professores. Essa casa foi construída ao lado

da escola. E Dona Mercês era uma professora feliz [...].
(Áurea Pereira – Entrevista Narrativa, 2015).

[...] O meu processo de alfabetização foi numa escola de roça multisseriada, de uma professora leiga, [...] a sala era composta por muitos alunos de idades diferentes. De um contexto que não tinha material didático e contávamos apenas com a professora, um caderno, um lápis e uma cartilha. E a gente saía da escola da roça alfabetizado mesmo! Lendo, escrevendo, fazendo ditado, fazendo as contas necessárias que hoje meu aluno da oitava série não faz. (Claudene Rios – Entrevista narrativa, 2014).

Não podemos negar que, apesar das dificuldades existentes, a escola rural tem a sua importância porque se constitui como o primeiro *locus* de iniciação de aprendizagens formais. Além de a escola rural ser o primeiro espaço formativo letrado, ela se configura como um espaço de troca e de socialização de saberes cotidianos rurais, muito embora o currículo escolar, de muitas delas, priorizem características urbanocêntricas, desconsiderando as especificidades e subjetividades de quem vive e trabalha nesses contextos rurais.

A escola rural como espaço de aprendizagem e de conhecimento não está desligada da sociedade, sendo ela “[...] uma instituição importante, uma forma de elevação do status social, uma forma de melhorar a vida [...]” (TRINDADE; WERLE, 2012, p. 32) de uma pessoa, pois a escola rural deveria ser “[...] encarada como muito mais do que uma simples instituição de ensino, para ser olhada como um importante polo local de promoção das comunidades” (AMIGUINHO, 2008, p. 11).

Sobre as memórias da escola rural e sua importância na sua trajetória de escolarização, a professora Áurea Pereira narrou:

A escola funcionava em um prédio escolar com salas, tudo arrumado, com salas grandes, e Dona Mercês, a professora, morava do lado da escola e trabalhava lá. Era uma escola construída com o dinheiro público pelo governo municipal. As professoras naquele tempo tinham dificuldades de se fixarem nas comunidades, aí os professores se uniram e solicitaram do prefeito a construção de uma casa para os professores. Essa casa foi construída ao lado da escola. E Dona Mercês era uma professora feliz e eu fiz com ela a segunda e a terceira séries e ela dizia que eu era uma aluna excelente. Eu fui muito bem na terceira série e naquela época se o aluno aprendesse a ler, escrever e fazer as 4 (quatro) operações era adiantado. Fui aprovada e, no ano que ingressaria na quarta, ela me colocou direto para a quinta série. Para a professora Mercês, se o aluno tivesse atingindo o que ela queria, ele avançava. [...] Então, eu fui para o ginásio e não tive nenhum problema ou dificuldade. Conclui o ensino fundamental II na Escola Municipal General Osório, na comunidade de Quizambu, no distrito de Riacho da Guia, em Alagoinhas (Áurea Pereira – Entrevista Narrativa, 2015).

Ao evocar memórias da escola rural, a professora Áurea Pereira descreve o prédio, sua localização e o tamanho das salas. Além da estrutura física, essa professora ressalta a presença marcante da professora Mercês, cujas características foram evidenciadas na narrativa a seguir:

Dona Mercês era uma professora feliz [...]. Esta professora trabalhava com muita leitura e escrita e fazia muito movimento na comunidade, festas e tal. Ela fazia recital de poesia, ela era muito criativa e querida na comunidade (Áurea Pereira – Entrevista Narrativa, 2015).

Já o professor Antônio Dias rememorou a organização e o funcionamento da primeira escola que estudou e disse:

A primeira escola que estudei funcionava numa sala de residência, provavelmente foi o fazendeiro que fez aquela casa e a sala de aula era a sala de estar da casa. Na época, ninguém morava naquela casa e só era utilizada a sala de estar como sala de aula. [...] lá tinham bancos compridos, a sala tinha alunos de várias idades, então, eu e meus coleguinhas pequenos ficavam no primeiro banco da frente, depois viam a sequência até chegar nos maiores que ficavam nos últimos bancos [...] (Antônio Dias – Entrevista Narrativa, 2014).

As memórias da escola rural e as lembranças da professora Áurea sobre o trabalho desenvolvido pela professora Mercês reafirmam aspectos diversos sobre as escolas rurais e, especificamente, sobre a práxis pedagógica dessa professora que atuava no Riacho da Guia, território rural de Alagoinhas, ao destacar a ênfase de seu trabalho com a leitura e a escrita, conforme narrado a seguir:

[...] Toda semana tinha uma atividade prazerosa, por exemplo, as produções textuais, ela distribuía os melhores textos da sala e a gente escrevia redação mesmo,

era chamado de composição de texto. Aí ela pegava os melhores textos da sala e fazia o mural. Isso fazia com que a gente se sentisse importante e quando chegávamos ali e via os textos publicados era uma alegria para nós. Ela também pedia os cadernos e entregava todos corrigidos, e, com isso, a gente sabia o que tinha de errado nas atividades. Tarefa de casa sempre era corrigida no mesmo dia e tínhamos tarefa para levar para casa sempre. Os cadernos – Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências – ficavam na escola e ela corrigia todos, era uma coisa bonita e hoje é difícil ver o professor corrigir em casa e colocar as observações para entregar para os meninos. Lembro ainda que ela revisava tudo para corrigir a tarefa que tinha mandado para a casa. Isso me dava prazer na escola (Áurea Pereira – Entrevista Narrativa, 2015).

Ao narrar sobre o começo da sua trajetória de escolarização, cujas histórias centram-se nas situações experienciadas na Escola Municipal General Osório e tendo como protagonista a professora Mercês e suas práticas, as quais potencializavam a escrita e a leitura, a professora Áurea Pereira enfatizou as estratégias utilizadas pela professora Mercês e a prioridade por práticas de ensino que priorizavam a leitura e a escrita. Além disso, a professora Áurea Pereira fez questão de destacar a relação que a professora Mercês mantinha com aquela comunidade rural quando ressaltou que ela era querida naquele lugar porque se envolvia com as pessoas daquele espaço rural, a partir das ações desenvolvidas na escola e com a participação da comunidade. O principal elo de articulação eram as festas planejadas e realizadas, as quais aproximavam as famílias da escola e vice-versa. Segundo a professora Áurea Pereira, “[...] a dona Mercês adorava fazer festas, festa dos pais, festas das

mães, festa junina, do dia das crianças e sempre contava com a ajuda dos pais e alunos [...]”. (Entrevista Narrativa, 2015)

Ao evocar as memórias dos tempos de escola, a professora Áurea Pereira se reportou ao tempo presente ao articular as aprendizagens e saberes apreendidos na roça e na escola rural, os quais, segundo ela, se materializam no ser e fazer docente no ensino superior.

Eu tive excelentes professores na escola, mas nenhum se compara à professora Mercês porque ela tinha muito compromisso e eu aprendi isso com ela, a ter compromisso com meus alunos, a ter determinação na profissão. [...]. Essa professora, mesmo leiga, me ensinou muito a ser a professora que sou hoje. A gente acaba se espelhando nos bons professores e a professora Mercês foi a professora mais marcante e foi com ela que eu me espelhei para ser a professora na escola e na universidade. Se eu não tivesse tido uma professora como Mercês na minha vida, com certeza, eu não seria a professora que sou hoje (Áurea Pereira – Entrevista Narrativa, 2015).

Muitas das escolas localizadas na roça, como essa em que a professora Áurea Pereira estudou, são multisseriadas e reúnem crianças de idades diferentes numa única sala de aula. Embora agrupe meninos e meninas de localidades próximas ou do mesmo ambiente rural, esses alunos fazem parte de famílias que possuem costumes, valores e culturas diferentes porque são sujeitos constitutivos de uma história pessoal e familiar singular os quais, na interação com o outro, tanto no espaço e tempo escolar como no lugar onde vivem, produzem outras culturas, outros saberes, que são agregados a outros que serão construídos em outros espaços.

E, apesar das dificuldades estruturais enfrentadas pelas escolas rurais para funcionarem e, sobretudo, pela ausência de aparatos didático-pedagógicos, como livros, carteiras, cadeiras, entre outros, naquela época da escolarização desses professores, os interlocutores rememoram que as escolas rurais onde estudaram foram importantes espaços em que iniciaram seus processos de escolarização porque nesses lugares adquiriram os primeiros saberes formais e aprenderam a compartilhar aprendizagens.

Nas narrativas dos professores colaboradores fica evidenciado o processo de mobilidade geográfica da roça para a cidade para dar continuidade à escolarização, sobretudo porque, naquela época, nas localidades rurais, inexistiam escolas que ofertassem todos os anos dos ensinos fundamental e médio, pois “migrações, deslocamentos, mobilidade social, fixação na terra, lugares de origem, intervenção social, dinamismo local e função da escola são marcas que acompanham, historicamente [...] o contexto rural [...]” (SOUZA, 2012b, p. 17).

Sobre as mobilidades geográficas para continuar a escolarização na sede dos municípios, os professores rememoraram dificuldades de deslocamento para estudar na cidade. Assim lembraram as professoras Janeide dos Santos e Claudene Rios:

Nós saíamos de casa por volta de 10 h da manhã porque tínhamos que fazer um roteiro enorme no município todo. A gente chegava 12 h da manhã, sentávamos em uma praça e ficávamos lá até uma hora da tarde quando a aula começava. A gente tinha que almoçar antes de 10 h e chegávamos à cidade com os cabelos, o pescoço todo sujo de poeira porque o transporte era feito em caminhão e ficávamos parecendo mendigos na praça sentados aguardando o horário de descer para a escola, aí

a gente almoçava cedo, não tinha dinheiro para comprar um lanche e tínhamos que ficar na cidade até perto das 18h quando as aulas terminavam para voltar para a casa (Janeide dos Santos – Entrevista Narrativa, 2014).

No ano de 1978 teve uma seca muito grande lá em Pintadas, era tudo muito difícil, a gente morava na roça e não tinha água, meu pai buscava a 1 km e meio de onde minha mãe nasceu e, neste período, eu já sabia ler e não queria ficar mais na escola porque já sabia de tudo. Eu acho que naquele período, por causa dessas dificuldades, minha mãe ficou com mais coragem e clareza e resolveu com meu pai a mudar para o distrito sede de Pintadas (Claudene Rios – Entrevista narrativa, 2014).

Já os professores Fábio Josué dos Santos e Antônio Dias rememoram a dificuldade de se incluírem na escola da cidade, no novo contexto escolar, por causa das diferenças culturais existentes entre a realidade do espaço rural e o da cidade. Assim narraram:

Entrar lá foi desafiante [...]. Era uma escola que atendia os filhos dos comerciantes, de professores, de fazendeiros e eu era um menino da roça sem posses (Fábio Josué dos Santos – Entrevista Narrativa, 2014).

[...] eu sofri um pouco na adaptação do jeito da cidade. [...] Na escola da cidade tinha uma coisa que me encrencou, que se tornou bastante complicado, é que as coisas começavam a ter outros nomes. Por exemplo, coisas que não existiam antes no meu universo e que passaram a existir, como por exemplo, o quadro negro,

o mapa, as salas cheias de mapa na cidade e lá na roça não tinha mapa. Aí eu não conseguia fazer essa ligação de estabelecer as localidades ao mapa, eu não fazia a ligação do mundo do papel ao mundo da vida. Era uma confusão! Eu acho que, provavelmente, outras crianças da minha origem também tinham essas dificuldades (Antônio Dias – Entrevista Narrativa, 2014).

As mobilidades geográficas – o sair da roça para a cidade e, posteriormente, de uma cidade menor para uma outra maior – foram imprescindíveis para a continuidade do processo de escolarização e, principalmente, foi fator determinante para os colaboradores se inserirem nos cursos de graduação, de formação inicial, e posteriormente de pós-graduação, os quais lhes possibilitaram conhecer pessoas que os incentivaram a realizar concursos públicos e exercerem o magistério numa Instituição de Ensino Superior, concretizando **biotravessias**, diferentes modos de tecer a vida, a formação e a profissão docente porque houve uma melhoria cultural e econômica.

Tornar-se/ser professor universitário abrange diferentes aspectos que perpassam, sobretudo, pela iniciativa de investimento pessoal que mobiliza a formação profissional para o exercício da profissão, a qual ocorre a partir das aprendizagens e experiências vividas. No caso dos professores desta pesquisa, o tornar-se/ser professor ocorreu a partir dos fatos e acontecimentos experienciados nos processos de mobilidades geográficas (**geotravessias**), realizados em tempos e espaços diferentes, que os possibilitaram, no dever da profissão, as mobilidades sociais, econômicas e culturais (**biotravessias**), tendo a família (os pais), alguns amigos, professores da educação básica e do ensino superior como seus

principais incentivadores, os quais se constituem como pessoas charneiras nesse processo do dever da formação e da profissão.

Segundo Soares e Cunha (2010), a formação docente para o exercício profissional no ensino superior perpassa pela “[...] escolha e investimento, e, desta forma, resulta no desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, a formação acentua o caráter imprescindível do engajamento consciente, voluntário e responsável do sujeito no processo de sua formação [...]” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 31).

Sobre este aspecto do engajamento consciente, a professora Claudene Rios retratou, em sua narrativa, o momento decisivo da sua escolha profissional. Do mesmo modo, a professora Áurea Pereira lembrou que optou pela docência porque tivera bons professores, por isso, a escolha da profissão. Já a professora Edite Maria de Faria lembrou que o desejo de ser professora surgiu no dever da graduação e a professora Janeide dos Santos relatou que decidiu ser professora de Geografia porque queria ser diferente da maioria dos professores que tivera na escola básica. Assim narraram:

Eu tinha facilidade de aprender todas as disciplinas e, além do mais, queria ser professora de Matemática porque uma vez eu fui ao banco e o pessoal não sabia preencher cheque, aí quando eles viam alguém que estudava, eles pediam. E, eu me lembro de que eu preenchi um cheque para o senhor de idade e ele me elogiou bastante. E com isso eu fui juntando situações como essas e associei ao meu gostar de Matemática. Por isso decidi ser professora de Matemática [...] (Claudene Rios – Entrevista narrativa, 2014).

No ginásio eu tive professores muito bons, como Joana e Regina de Matemática que foram excelentes que nos fizeram querer ser igual a eles quando estivéssemos no

exercício profissional docente porque foram competentes. A minha referência no começo da profissão foi a dona Mercês. Eu lembro muito bem das suas práticas. [...] Eu queria muito ser igual a ela (Áurea Pereira – Entrevista Narrativa, 2015).

[...] o desejo de tornar-me professora e, acima de tudo, pesquisadora, ocorreu desde o ingresso na graduação em 1992, no curso de Pedagogia, na UNEB. Durante a graduação, participei ativamente de atividades científicas ligadas às questões sociais, particularmente com pesquisas na área da escola pública e movimentos sociais em vários municípios baianos [...] (Edite Maria de Faria – Memorial Acadêmico, 2009).

[...] decidi que ia ser professora de Geografia por conta de uma professora de Geografia na escola [...], pois a relação de afeto que ela conseguia manter conosco nenhum outro manteve [...]. Os conteúdos abordados eram mortos, sem significado para a minha vida. Foi naquela época que decidi ser professora para fazer diferente do que aprendi naquele momento (Janeide dos Santos – Entrevista Narrativa, 2014).

Diferentemente dessas quatro professoras, os professores Fábio Josué dos Santos e Antônio Dias não almejavam a profissão docente. Fábio Josué dos Santos queria ser advogado, obtendo êxito apenas no vestibular para o curso de Licenciatura em Pedagogia e, posteriormente, surgiu a oportunidade para exercer o cargo de docente numa IES por meio de seleção pública. Já o professor Antônio Dias ingressou na docência superior por indicação de um

professor que tivera na graduação e, por falta de oportunidade de empregos nos jornais da capital baiana, naquela época, logo após a conclusão do curso de graduação em Comunicação e Jornalismo. Por ele ter um envolvimento com questões sociais, nenhum jornal baiano o empregou, por causa das condições políticas decorrentes do momento histórico da Ditadura Militar. Assim rememorou Antônio Dias sobre a sua inserção na docência no ensino superior:

Concluí o curso de Comunicação da UFBA em 1977 e a formatura foi em 1978. Lembro que em 1979, recém-formado em Jornalismo, um professor da UFBA me indicou pra ser professor colaborador porque eu tinha sido bom aluno dele e levou meu nome para o colegiado e eles aprovaram a indicação. Eu fui por indicação mesmo! Foi o meu primeiro contato com o ensino superior. E como eu estava desempregado, era tudo muito incerto, eu aceitei o convite e assumi o cargo. [...] A nomeação era o ato para que eu me instalasse na universidade, mas eu nunca tinha pensado em minha vida em ser professor, mas fui lecionar, pois eu não tinha condições de arrumar emprego nos jornais locais porque era mal visto por causa do meu envolvimento com ações voltadas ao combate da grilagem e eu era considerado um forasteiro também porque tinha vindo de Brasília, então, o jogo de mercado era bem fechado aqui em Salvador e não permitiu nunca que eu entrasse nele (Antônio Dias – Entrevista Narrativa, 2014).

Para todos os colaboradores/interlocutores dessas histórias de geo(bio)travessias, constituir-se professor de uma universidade não foi tarefa fácil, foi necessário estudar muito, buscar cursos de formação continuada e estabelecer diálogos com os professores

mais experientes para aprenderem a ser professores de uma IES. Sobre esse aspecto, o professor Fábio Josué dos Santos disse:

Eu era novo, inexperiente, e assumi a primeira turma de Pedagogia da UNEB/Campus de Lapa. [...] Foi um desafio muito grande porque eu era inexperiente para essa atividade profissional porque eu não sabia o que era ser professor universitário [...]. Então, eu sempre recorria aos meus colegas mais experientes [...] (Fábio Josué dos Santos – Entrevista Narrativa, 2014).

Este fragmento narrativo do professor Fábio Josué dos Santos exemplifica fatos semelhantes que marcaram a inserção dos demais colaboradores desta pesquisa no exercício docente no magistério superior, pois

as experiências de vida e o ambiente sócio cultural são componentes-chave na explicação de desempenho atual do professor [...]. O conjunto de valores e crenças que dão escopo à *performance* dos docentes são frutos de sua história e de suas experiências de vida dão contornos ao seu desempenho (CUNHA, 2005, p. 53, grifo nosso).

Portanto, por mais que os percursos de vida tenham sido provocativos de mudanças, ao entrar na universidade, a pessoa se depara com novas situações, saberes e culturas, uma vez que

[...] o sujeito se constitui verticalmente na relação que ele mantém com sua própria temporalidade, sua identidade se constitui horizontalmente na relação com os outros. As experiências e as significações da vida não agem

sobre a relação única consigo mesmo; elas devem seu conteúdo e sua validade às relações subjetivas que o sujeito encontra desde as primeiras redes de pertença (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 222).

De fato, o conteúdo e a validade das experiências estão relacionados com as relações subjetivas que a pessoa encontra e estabelece no devir de sua existência. Portanto, estamos sempre fazendo uma interpretação retrospectiva do que foi vivido de modo que essas experiências sejam transformadas e projetadas no futuro e isso foi demonstrado em várias narrativas dos professores colaboradores Antônio Dias, Áurea Pereira, Edite Maria de Faria, Claudene Rios, Fábio Josué dos Santos e Janeide dos Santos.

O que fica das travessias? Algumas (in)conclusões

Discutir as **geo(bio)travessias** realizadas pelos professores Antônio Dias, Áurea Pereira, Claudene Rios, Edite Maria de Faria, Fábio Josué dos Santos e Janeide dos Santos é apresentar e analisar a importância dos diferentes espaços geográficos onde viveram, estudaram e exercem a profissão docente e suas implicações na constituição pessoal/profissional de cada um deles.

As mobilidades entre os lugares (**geotravessias**), sobretudo da vida e da formação, se constituem como verdadeiros cenários e perpassam pela compreensão dos sentimentos de pertencimento, identidade e afetividade do sujeito relativos ao seu lugar de origem e suscitam modos de ser, de viver e de agir (**biotravessias**) em seus cotidianos.

Sobre os lugares vividos, podemos afirmar que as experiências de vida são resultantes da manifestação singular e plural, mas, também, reproduzem formas particulares de ser e estar no mundo desses colaboradores, de forma que

os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas são também globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares. [...] não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo (SANTOS, 2007, p. 112-114).

Nessa perspectiva de Santos (2007), torna-se pertinente pensar a dimensão simbólica dos deslocamentos entre os lugares (**geotravessias**), os quais possibilitaram as mobilidades sociais e culturais (**biotravessias**) pelos quais passaram os professores universitários oriundos de territórios rurais, pois “[...] o lugar é o palco onde são caracterizadas todas as dimensões da existência humana.” (PORTUGAL, 2013, p. 225), em seus processos de **geo(bio)travessias**.

Ao evocar os lugares da vida e da formação (a roça e a cidade), os professores, protagonistas dos enredos que constituem essa história de **geo(bio)travessias**, ao apresentarem os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico-culturais, a partir do presente, com um olhar no passado, nos possibilitaram conhecer alguns elementos que compõem os seus percursos de escolarização e suas trajetórias de formação. Além disso, os professores Antônio Dias, Áurea Pereira, Edite Maria de Faria, Claudene Rios, Fábio

Josué dos Santos e Janeide dos Santos nos proporcionaram identificar as estratégias utilizadas por eles nesse caminho e as redes de relações sociais construídas para chegar ao exercício profissional docente nas universidades, cujas histórias de superação decorrem do acesso e do investimento familiar e pessoal feitos durante os seus percursos de vida.

Referências

AMIGUINHO, Abílio. Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 11-32, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 29 jan. 2014.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da Língua Portuguesa de acordo com a nova ortografia**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 2005.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014. 362p.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica em educação: desafios e perspectivas. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Educação e Ruralidades**. Memórias e narrativas (auto) biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012a. p. 181-200.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica.** Ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal, RN: EDUFRN, 2012b. 155 p.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida.** O método biográfico nas ciências sociais. Tradução de Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2014. 156 p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Júnior:** dicionário escolar da língua Portuguesa. Curitiba: Positivo, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Tradução de José Claudio e Julia Ferreira. Revisão científica de Maria da Conceição Passeggi. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 341 p.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

OLIVEIRA, Simone Santos de. **“Travessias” de aluno de escola da roça a professor de universidade:** percursos de vida, trajetórias de formação. 2017. 305 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Injunção institucional e sedução autobiográfica: as faces autopoietica e avaliativa dos memoriais. *In:* BARBOSA, Tatyana M. N.; PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Memorial Acadêmico.** Gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica. Natal, RN: EDUFRN, 2011. p. 19-39.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passegi. Natal, RN: EDUFRN, 2012. 181 p.

PORTUGAL, Jussara Fraga. **“Quem é da roça é formiga!”: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais**. 2013. 352 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser e não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor**. A docência universitária em busca da legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010. 132 p.

SOUZA, Elizeu Clementino. Pontes e muros: pesquisa narrativa e trajetórias (auto)biográficas – o lugar da memória e a memória do lugar na educação rural. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino; Inês Ferreira de Souza Bragança (org.). **Pesquisa (Auto)Biográfica Temas transversais: memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida**. Porto Alegre: EDiPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 33-56.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008. p. 89-98.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Conhecimento de si**. Estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006a. 184 p.

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

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004a.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si, 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, 2004b. p. 387-417.

SOUZA, Elizeu Clementino *et al.* (coord.). **Multisseriação e trabalho docente:** diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem (Projeto Pesquisa Inovação em práticas educativas educacionais nas escolas públicas da Bahia, FAPESB – Edital 028/2012). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2012. 31 p.

SOUZA, Elizeu Clementino *et al.* (coord.). **Ruralidades diversas-diversas ruralidades:** sujeitos, instituições práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia/Brasil. (Relatório Técnico de Pesquisa apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, no âmbito do Edital MCT/CNPq 03/2008). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2010. 132 p.

TRINDADE, Lenir Marina; WERLE, Flávia Obino Corrêa. O ensino no meio rural: uma prática em extinção. *In:* SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Educação e Ruralidades.** Memória e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 31-50.

Memória e experiência social em narrativas sobre educação clandestina

Éder da Silva Silveira
Amanda Assis de Oliveira

Notas introdutórias

Durante a pesquisa que resultou na biografia histórica de Manoel Jover Teles, o *Manolo*¹, um de nós analisou diferentes documentos produzidos durante a Ditadura Militar brasileira a respeito da cultura política e da dissidência comunista. As fontes, bastante plurais e peculiares, incluíam alguns inquéritos policiais militares, jornais, resoluções e cartilhas de partidos comunistas, dossiês e correspondências da polícia política, entrevistas, além de poesias e livros de caráter autobiográfico de militantes que se organizaram politicamente na clandestinidade, particularmente entre as décadas de 1950 e 1970.

Na interpretação dos fios e dos rastros de Manolo foi possível compreender que, para os comunistas, em tempos de clandestinidade e/ou de ilegalidade, a educação desempenhava papel fundamental tanto para a organização da resistência e da luta contra a ditadura quanto para a proteção à repressão. Isto porque viver naquele contexto exigia aprender, entre outras questões, diferentes normas de segurança individual e coletiva.

¹ Ver Silveira (2016a).

Na década de 1960, o *Inquérito Policial Militar 709* (IPM 709) chegou a reconhecer: “o trabalho de educação é uma tarefa específica e inconfundível” dos comunistas. No IPM 709, um dos mais famosos inquéritos da ditadura militar contra os comunistas, há o registro de que era “graças ao trabalho de educação que o Partido (no caso, o PCB) conseguia sobreviver” e ampliar quadros, “preparando-os para tarefas gerais ou especiais” (O COMUNISMO..., 1967, documento sem paginação). Considerando esses elementos, há dois anos iniciamos uma pesquisa que vem se debruçando sobre formas, mecanismos, e narrativas de experiências educativas na e para a clandestinidade, particularmente as desenvolvidas por comunistas brasileiros/as entre as décadas de 1950 e 1970. Entendemos, sobretudo, a partir da experiência acumulada em nosso grupo de pesquisa e por meio dos recortes e artigos que temos apresentado em eventos e periódicos, que o objeto e a temática de investigação poderão contribuir para trazer novas perspectivas de pesquisa no campo da História da Educação, tirando do ostracismo experiências de educação não formal que merecem maior atenção e pesquisa.

As práticas educativas não formais de comunistas na clandestinidade abrem um grande leque de possibilidades em relação às fontes de pesquisa. A rigor, temos defendido que existem fontes importantes para o estudo das histórias e memórias da educação que não têm recebido muita atenção no âmbito da pesquisa, sobretudo quando o assunto atravessa o tema de experiências clandestinas de educação. Inquéritos Policiais Militares e outros documentos produzidos pelas polícias políticas que compõem os chamados arquivos da repressão, como mencionamos, apresentam-se como possibilidades. Junto com eles, documentos como inquéritos, dossiês e prontuários policiais são potencialmente ricos para a pesquisa no campo da História da Educação, pois reúnem

uma série de outros documentos e vestígios, como materiais apreendidos em operações especiais e rotineiras da polícia política, ou mesmo relatórios e informes sobre práticas e comportamentos daqueles que outrora foram considerados subversivos.

Por exemplo, no *Inquérito Policial Militar 709* (IPM 709) é citada a prisão de Clara Charf, militante do PCB responsável por ministrar cursos de formação básica clandestinamente. No documento, a notícia sobre a prisão de Clara acompanha uma descrição detalhada dos materiais apreendidos com ela e que seriam utilizados nas aulas clandestinas – a metodologia, o conteúdo e os títulos e subtítulos do programa do curso que iria ministrar. Vale destacar que Alexandre Fiuza e Ana Braggio também chamaram a atenção para o uso dessas fontes no campo da História da Educação. Para esses autores, que também perceberam as possibilidades de trabalho com fontes oriundas do acervo das extintas Delegacias de Ordem Política e Social (DOPS) do Paraná, uma hipótese da baixa utilização desse tipo de fonte na área “é o desconhecimento dos pesquisadores da possibilidade de se trabalhar com arquivos da polícia política para abranger questões relativas à educação” (FIUZA; BRAGGIO, 2013, p. 444).

Com o trabalho de bolsistas que integram o projeto, tem sido possível constatar certas lacunas nas produções acadêmicas voltadas ao âmbito da História da Educação com o foco nas experiências de educação não formal vivenciadas por homens e mulheres que se organizaram politicamente na e para a clandestinidade. Nos Grupos de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH), por exemplo, a maior parte dos trabalhos está relacionada à educação formal. Um mapeamento em fase de finalização dos artigos apresentados no GT História da Educação, da ANPED,

e publicados nos anais das Reuniões Nacionais ocorridas entre 2005 e 2015, corrobora esse pensamento. De um total de 150 artigos apresentados, por exemplo, apenas 24 estariam alinhados à educação não formal. Em termos relativos, isto significa dizer que apenas 16% dos estudos apresentados no GT abordaram pesquisas relativas à educação não formal. Além disso, apenas um dos 24 artigos apresentou, no resumo e nas palavras-chave, vínculo explícito com a educação não formal.

No presente momento, temos nos dedicado a trabalhar com outro grupo de fontes que estão sendo potencialmente importantes para a pesquisa. Trata-se de fontes relativas às memórias e narrativas autobiográficas de comunistas. Os livros de caráter autobiográfico são fontes que também permitem mapear diferentes aspectos da vida e das práticas educativas, nas quais os sujeitos estavam inseridos. Em relação à pesquisa que temos desenvolvido, os livros *Um imigrante e a revolução: Memórias de um Militante Operário 1934 – 1951*, de Eduardo Dias² (1983), *Caminhos Percorridos*, de Heitor Ferreira Lima³ (1982), e *Memórias de stalinista*, de Hércules Corrêa⁴ (1994), são alguns exemplos das possibilidades disponíveis. O trabalho com essas

² Eduardo Dias (1917-?) nasceu em Almunhecar, na Espanha. Começou a militância no PCB muito jovem, enquanto morava no Alto da Mooca, reduto de imigração em São Paulo. Trabalhou como operário em diversas indústrias de São Paulo e foi liderança expressiva em algumas greves até a década de 1950.

³ Heitor Ferreira Lima (1905-1989) foi importante dirigente do PCB que atuou, principalmente, na década de 1920. É autor de “História do Pensamento Econômico no Brasil” e de outros livros que tratam da economia brasileira.

⁴ Hércules Corrêa (1930-2008). Ex-líder comunista e sindicalista, também foi fundador e dirigente do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e deputado estadual pelo PTB. Dentre os diversos textos de sua autoria destaca-se “Memórias de um stalinista”, importante fonte na qual o autor registra diversas passagens sobre cursos promovidos pelo PCB no Brasil e no exterior.

fontes e com as narrativas oriundas de entrevistas de História Oral tem permitido, juntamente com outros documentos, a produção de conhecimento sobre os cursos programáticos ministrados pelos partidos comunistas e as diferentes práticas educativas ocorridas clandestinamente dentro e fora do Brasil.

O desafio de pesquisar e escrever sobre uma história da educação clandestina dos comunistas no Brasil da Guerra Fria exige certos cuidados conceituais e metodológicos em relação às memórias e narrativas de experiências educativas daquele contexto. E é sobre esse tema que serão apresentadas algumas ponderações que poderão servir de mote para reflexão do/a leitor/a. O objetivo é, a partir de um objeto específico de pesquisa que poderia estar localizado no âmbito do contexto que Catani e Faria Filho (2002) já haviam identificado como de diversificação de temas e fontes da História da Educação, realizar algumas digressões sobre experiência e memória, consideradas importantes para a análise das narrativas autobiográficas na pesquisa em Educação. Inicialmente, apresentamos algumas ponderações sobre educação e clandestinidade e, em seguida, algumas reflexões oriundas de nosso grupo de pesquisa sobre questões teórico-metodológicas na pesquisa em relação às narrativas de experiências educativas vividas por comunistas brasileiros/as na clandestinidade.

Qual educação? Qual clandestinidade?

Um de nossos primeiros esforços consistiu no debate sobre a expressão “educação clandestina”, presente no título do projeto. De alguma forma, havia uma preocupação inicial sobre o uso do termo “clandestina” para se referir à educação desenvolvida entre os/as comunistas em contextos de repressão e perseguição. Foi

necessário refletir e ter clareza sobre quais concepções de educação e clandestinidade guiariam a investigação sobre uma educação na e para a clandestinidade.

Semelhante a um “poliedro de muitas faces”, vimos que a educação pode expressar significados muitos distintos e variados. Como

fato ou realidade (que ocorre em todas as sociedades humanas), como atividade e como processo (pois consiste numa construção), como efeito ou resultado (designando as consequências daquela atividade), como relação (por realizar uma ponte transmissiva), como tecnologia (pelo conjunto de técnicas e métodos que intervêm no processo educativo). (CABANAS, 2002, p. 52).

Enfim, eram muitas as possibilidades. Isso, certamente, nos fez concordar com a “impossibilidade de um único significado do termo”, pois nenhum teria “autoridade absoluta a ponto de poder ter a pretensão de ser adotado universalmente” (CABANAS, 2002, p. 52).

Via de regra, partimos do reconhecimento de que “não há uma forma única nem um único modelo de educação”, e que “a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor”, do mesmo modo que “o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 2002, p. 9). Ou seja, a educação é prática social e, como tal, apresenta alguns elementos que são indispensáveis à problematização e análise de uma educação clandestina. Primeiro, na condição de prática social, a educação atua em duas importantes direções: “1) no desenvolvimento de suas forças produtivas; 2) no desenvolvimento de seus valores culturais” (BRANDÃO, 2002, p. 75). Segundo Freitag (1986, p. 13), “a educação sempre expressa

uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, uma concepção de homem (sic) e de sociedade”, e que “numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas que se tornam porta-vozes dessa doutrina”.

Assim, em relação à educação clandestina, temos nos questionado como se caracterizou a educação comunista como prática social? Quais valores culturais e qual modelo de produção ou força produtiva a educação desenvolvida entre comunistas brasileiros defendeu, desenvolveu ou buscou desenvolver? Qual concepção de ser humano e de sociedade estiveram presentes na educação comunista no século XX, especialmente em momentos em que ser comunista exigia uma vida e uma educação na clandestinidade? Quais doutrinas pedagógicas estiveram presentes ou caracterizaram as relações entre comunistas brasileiros dentro e fora do Brasil?

Sobre a ideia de clandestinidade e/ou de clandestino/a, não diferente, estávamos diante de múltiplas possibilidades. Considerando as reuniões e leituras desenvolvidas na primeira fase da pesquisa, percebemos que, em relação à clandestinidade, também estávamos diante de um termo polissêmico. No dicionário on-line Michaelis, por exemplo, o verbete clandestinidade tem o significado de “caráter ou qualidade do que é clandestino”; e “clandestino”, refere-se ao “[...] 1. que não apresenta as condições de publicidade prescritas na lei; 2. Feito às escondidas. 3. Passageiro que viaja escondido”. De modo geral, percebemos que, no âmbito do senso comum, a clandestinidade é facilmente reduzida à condição ou efeito de ilegalidade e invisibilidade.

Mozart Lacerda Filho (2011, p. 9), ao explorar a experiência da clandestinidade política em narrativas orais de ex-militantes de esquerda no período da ditadura militar brasileira, asseverou que pensar sobre a clandestinidade “exige uma interpretação

polifônica, conceitos psicanalíticos – trauma, sublimação, resistência, dentre outros”. A partir dessa premissa, partilhamos com Lacerda Filho a ideia de que clandestinidade, para além de ilegalidade e invisibilidade, também pode significar e representar trauma, resistência, projeto e imposição.

Mas a condição de clandestino é, por definição, cerceadora. Ao clandestino não estão disponíveis todas as escolhas. A restrição da disponibilidade de escolha é usual à condição humana, mas no caso dos clandestinos é forçosamente reduzida e mais ainda, condicionada dialeticamente. Mas ao militante clandestino, a mais banal das ações disponíveis a qualquer outro, requeria um minucioso conjunto de ações de segurança visando suas condições e as condições da organização a que pertencia (LACERDA FILHO, 2011, p. 17-18).

Lacerda Filho (2011), citando a fala de dois sujeitos de sua pesquisa que viveram sete anos na clandestinidade, quando atuavam na AP (Ação Popular), destacou:

Entrei na clandestinidade para não ser novamente preso e poder ajudar meus companheiros a lutar contra a ditadura dos militares. Era uma questão de vida ou morte. Mas... uma vez clandestino, não tive mais espaço de mobilidade suficiente para ajudá-los. Não podia mais aparecer na faculdade, nos Centros Acadêmicos, nos lugares públicos. Confesso que nestes primeiros instantes, me senti um derrotado. [Anfredo]

Recebi algumas incumbências que não puderam ser totalmente realizadas, ou que foram realizadas de forma parcial, porque me faltava um poder de mobilidade mais amplo na cidade em que eu estava e, justamente, por ser eu de outro lugar, não dispunha. [Mariana] (LACERDA FILHO, 2011, p. 19).

Mesmo não havendo um conceito de “educação clandestina”, as reflexões iniciais sobre “qual educação?” ou “qual clandestinidade?” contribuíram para a compreensão de que “a clandestinidade não representava uma ruptura completa com a sociedade, mas, sim, se caracterizava por criar um contexto de isolamento relativo” (LACERDA FILHO, 2011, p. 29). Ela sempre consiste “em uma situação onde duas condições antagônicas convivem simultaneamente: a visibilidade e a invisibilidade” (LACERDA FILHO, 2011, p. 29). Desse modo, não poderíamos reduzir os sentidos da clandestinidade à ilegalidade, na qual os partidos comunistas foram colocados em diferentes momentos. Trata-se de um conceito polissêmico, porém, vinculado à cultura política, às necessidades e às experiências coletivas.

O tema da clandestinidade, portanto, impôs alguns questionamentos. A clandestinidade exigiria o total afastamento ou renúncia da vida social considerada “legal” pelo Estado? Ela exigiria a constituição e a manutenção de outras identidades? Seria ela, para os comunistas do Brasil da Guerra Fria, uma necessidade para organização e desenvolvimento de resistência em períodos de repressão política? Seria apenas condição ou também uma escolha? Estratégia ou esperança? Quais os espaços e as formas encontrados na clandestinidade para o desenvolvimento de uma educação ou mesmo de condições de narrativas de experiências educativas?

Para pensar essa educação comunista no âmbito da História da Educação foi necessário, também, reconhecê-la como educação não formal. Em nossa pesquisa, a própria clandestinidade significou espaço e agente educativo. Como salienta Gohn (2006, p. 29), a educação não formal pode ocorrer “em ambientes e situações interativas construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos”. Há, nesse tipo de educação, “uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes”. Além disso, muitas vezes a educação não formal é considerada prática desviante e, não raro, manifesta-se como resistência.

A educação na clandestinidade, especialmente no período da ditadura militar brasileira, exigia do/da militante comunista “guardar rigorosamente os segredos do Partido e manter sempre vigilância e firmeza comunista no trabalho clandestino, na atividade legal de massas e diante de qualquer inimigo de classe do proletariado, dando, se necessário, a própria vida” (ARRUDA, 2000, p. 17). Essa educação poderia acontecer nos mais variados tempos e espaços vinculados à militância política na ilegalidade, nas experiências cotidianas, em cursos e ações estratégicas ocorridos dentro e fora do Brasil. Não obstante, ela cumpria importante papel na sustentação de uma cultura política, concebida, no dizer de Motta (2013, p. 18), como um “conjunto de valores, tradições, práticas, e representações políticas partilhadas por determinado grupo humano, expressando identidade coletiva e fornecendo leituras comuns do passado”, bem como “inspiração para projetos políticos direcionados ao futuro”.

Memórias de uma Educação Clandestina: o caso das experiências de comunistas brasileiros em escolas políticas na União Soviética (URSS)

Um dos temas que tem recebido nossa atenção nas histórias e memórias da educação clandestina de comunistas brasileiros é a experiência em escolas políticas na União Soviética. As “escolas” de formação que aconteciam na URSS demonstram que havia uma complexa rede de educação organizada na clandestinidade. Alguns cursos realizados no Brasil tinham caráter preparatório para diferentes atividades dos militantes no território nacional, e/ou funcionavam como processos seletivos para ingresso em cursos de formação realizados na URSS que aliavam diferentes conhecimentos teóricos e práticos, visando à preparação de “militantes profissionais” para a condução dos partidos e de uma revolução. Nesse sentido, como exemplo, apresentamos alguns excertos das memórias de Jacob Gorender⁵, Manoel Jover Teles⁶, Hércules Correa⁷

⁵ Jacob Gorender (1923-2013). Importante historiador marxista. Foi dirigente do PCB. Entre 1955 e 1957, esteve na URSS, compondo a segunda turma de comunistas brasileiros enviados à Escola Superior de Quadros do Partido Comunista daquele país. Dissidente e um dos fundadores do PCBR. Em fevereiro de 2011, concedeu entrevista a um de nós, quando falou alguns aspectos de sua experiência na URSS.

⁶ Manoel Jover Teles (1920-2007). Operário e militante comunista, foi membro do PCB e integrou a mesma turma de Jacob Gorender na missão de estudos da URSS. Também dissidente no contexto da cisão que marcou o PCB, em meados da década de 1950 e início da década de 1960, passou pelo PCBR e integrou o núcleo dirigente do PCdoB. Para maiores informações, ver Silveira (2016a; 2016b).

⁷ Ver a sexta nota de rodapé deste artigo.

e Osvaldo Peralva⁸, sujeitos que militaram no PCB e que, na década de 1950, integraram duas turmas de escolas políticas na URSS⁹.

A turma de Manoel Jover Teles era composta, ao todo, por 50 brasileiros. Nela estava Jacob Gorender, que confirmou ter sido colega de Manoel em meados dos anos 1950.

O curso era dado pelos professores em Russo e eu me lembro que era traduzido na hora para o espanhol. Mesmo em espanhol era difícil para a maioria. Eram 50 brasileiros pelo que eu me recordo. Jover Teles era um desses alunos. [...]. Ficamos dois anos na URSS. [...]. Havia bastante material para estudar. Havia uma biblioteca... Eu me recordo que o pessoal comentava que a bibliotecária era muito fedorenta, ela não tomava banho. O pessoal comentava isso. Mas tinha livros à vontade, em espanhol, e em russo, é claro. Em português não tinha (GORENDER, 2011, documento sem paginação).

Osvaldo Peralva (1962, p. 9), que integrou a turma anterior a Teles e Gorender, declarou que a Escola “para a formação de revolucionários de tipo bolchevista não se restringia ao ensino dos fundamentos teóricos do marxismo-leninismo”. Para ele,

através da pressão ideológica e do próprio regime de internato, onde se fazia apologia da obediência cega, e havia

⁸ Osvaldo Peralva (1918-1992). Ex-membro do PCB, o jornalista foi membro ativo do partido por mais de duas décadas. Em 1962, publicou *O Retrato*, um livro-denúncia que simbolizou o seu rompimento com o comunismo, em que apresenta registros minuciosos a respeito do período em que esteve na URSS.

⁹ Para maiores informações sobre essas escolas de formação de quadros revolucionários ver, Silveira, Moretti e Villarruel (2016).

o endeusamento de tudo que fosse soviético, buscava-se transformar cada aluno num indivíduo despersonalizado, sem quaisquer interesses ou vontade que não fosse o interesse e a vontade da direção do Partido; que aceitasse voluntariamente uma disciplina supermilitarizada, sendo capaz de cumprir, sem vacilar as ordens mais absurdas; que não tentasse pensar, a não ser por meio de chavões, para evitar desvios da linha do Partido, fixada pela direção suprema; que considerasse fidelidade ante a URSS e o PCUS como ‘a pedra de toque do internacionalismo proletário’, constituindo-se dentro de seu próprio partido num homem de Moscou (PERALVA, 1962, p. 9).

Em tom diferente, Gorender também ratificou a informação de que os cursos não se restringiam às aulas teóricas, salientando:

Nós fomos muito bem tratados. Isso eu me lembro. Do ponto de vista material. E, em certos momentos, fizemos viagens. Fomos para o sul, para o Cáucaso, Criméia, estivemos em Leningrado naquela época, hoje é São Petersburgo. Estivemos em vários lugares. Passamos pelo Volga, conhecemos Stalingrado, que passou a se chamar Volgogrado, depois que Stálin foi desmascarado, depois que ele morreu, daí mudaram o nome. [A denúncia dos crimes de Stálin, em 1956] foi um choque muito grande. Porque Stálin, em vida, para os comunistas era um super-homem, um sábio, um justiceiro. E depois ele morre, e pouco depois Kruschev o desmascara. Ele era um homem arbitrário, cometeu atrocidades contra companheiros, exílios, até torturas. Então, ele passou a ser visto de outro prisma (GORENDER, 2011, documento sem paginação).

Hércules Corrêa (1994, p.10) foi informado — pouco antes de embarcar — da decisão do Comitê Central de que iria fazer uma viagem ao exterior com duração de 60 dias (ver a citação abaixo) (“A verdade é que eu estava eufórico. Nunca havia viajado ao exterior e, como seriam apenas 60 dias, não acreditei que isso fosse perturbar minha família tanto assim”, disse). No entanto, conforme Corrêa, muitos deles recebiam a notícia de que estavam indo para a “pátria da revolução”, a URSS, somente durante a viagem: “Em nome do Comitê Central quero lhes informar que estamos todos aqui para fazer um curso de marxismo-leninismo que vai durar *dois anos*”, registrou Corrêa (1994, p. 15). De forma diferente, Osvaldo Peralva recebeu o comunicado da viagem à URSS, ainda no Brasil. Disse que sua alma ficou “banhada de felicidade” e ao perguntar quanto tempo ficaria fora ouviu: “uns dois ou três anos” (PERALVA, 1962, p. 7).

Possivelmente, a sensação de felicidade se fazia presente no coração dos militantes escolhidos para as escolas da União Soviética. Afinal, a oportunidade de conhecer o país era única, praticamente um “privilégio”. Hércules Corrêa ficou “desnorteadado” quando soube do tempo de duração da viagem:

Minhas ideias não se articulavam. Tinha dito em casa que ficaria apenas dois meses fora e já criara um problemão ao deixá-los. E minha mulher, meu filho, que eu passaria esse tempo todo sem ver? Como é que eles iam se virar, sem nem saber onde eu estava? Era uma loucura total. Creio que nenhum de nós assimilou direito aquele golpe (CORRÊA, 1994, p. 15).

Por outro lado, fazia parte da cultura comunista colocar o Partido e a causa revolucionária em primeiro lugar. Dependendo

de como o militante lidava com essas questões, ou mesmo do seu grau de subordinação às orientações partidárias, a distância da família poderia ser bem administrada, emocionalmente. Segundo Iracema, filha de Manoel Jover Teles,

o pai gostava do que fazia. Ele era um idealista. Gostava de ser comunista mesmo! Ele achava que a coisa podia mudar politicamente. Tanto é que no meu livro, aqueles que se faz quando se é bebê, no finalzinho perguntava assim: “o que gostarias que a tua filha fosse quando crescesse?” e ele respondeu: “membro do Partido Comunista”. Aí tu tira o que o pai era, como era mais ou menos o pensamento dele. E eu me lembro muito bem que uma das vezes que nós fugimos pra cá (RS), e que de vez em quando ficávamos seis meses sem saber do pai, se estava vivo, se estava morto – a mãe, coitada, vou te contar! Por isso que ela morreu do coração – Eu perguntei pra ele: “o que é mais importante, a família ou a política?” E ele disse que era a política! Eu tinha doze anos. Pra ele era a política. Primeiro a política [o partido], depois a família (LIMA, 2009).

A análise que temos feito sobre esse tema nos permite inferir que havia uma complexa rede de educação, organizada em momentos em que os comunistas brasileiros estiveram na clandestinidade e/ou na ilegalidade. Como dissemos, identificamos que alguns desses cursos eram realizados em solo brasileiro e tinham caráter preparatório para diferentes atividades dos militantes no território nacional e/ou funcionavam como processos seletivos para ingresso em cursos de formação realizados na URSS. Essa educação, embora não fosse restrita aos cursos organizados pelos dirigentes do partido em território nacional, pois ocorria nas

diferentes práticas sociais relacionadas à vida e à militância política, também continha uma dimensão internacional, conforme os propósitos de organização do proletariado, e tinha como objetivo maior a realização de uma revolução mundial.

Assim, os cursos realizados na URSS aliavam diferentes conhecimentos teóricos e práticos. Os registros nas fontes autobiográficas indicam que diferentes conteúdos e atividades integravam as aulas dos comunistas brasileiros na URSS — temas relativos à filosofia marxista-leninista, economia, história e tática do movimento comunista mundial, movimento sindical internacional, história do Partido Comunista Russo, entre outros. As atividades não se restringiam à sala de aula. Os alunos realizavam viagens que permitiam conhecer diferentes cidades e aspectos sociais e culturais soviéticos. A rigor, a experiência de estudar na URSS era traduzida como algo especial e, nem sempre, como positivo nas narrativas dos comunistas. Registros sobre as dificuldades de compreender o russo ou o espanhol nas aulas, e as denúncias realizadas por Osvaldo Peralva, foram exemplos nesse sentido (SILVEIRA; MORETTI; VILLARRUEL, 2016).

Reflexões sobre narrativas, memória e experiência a partir da Educação Clandestina

Inicialmente, é preciso distinguir pesquisa (auto)biográfica de pesquisa com fontes autobiográficas. Embora seja possível encontrar pontos de aproximação e cruzamento entre as duas, a primeira refere-se a um enfoque metodológico com um corpus teórico próprio; a segunda indica apenas o caráter das fontes utilizadas na pesquisa, que pode não se caracterizar, do ponto de vista metodológico, como uma pesquisa (auto)biográfica.

No Brasil, particularmente no campo da educação, a pesquisa (auto)biográfica tem se desenvolvido em, basicamente, dois grandes e principais eixos. Um deles refere-se ao tema da pesquisa formação e/ou da (auto)formação. Nesse campo, assume destaque o trabalho com memoriais e narrativas de formação por colegas que se tornaram referências fundamentais¹⁰. O outro se refere às histórias de vida e o consequente diálogo com a História da Educação¹¹. Nesses dois eixos é possível encontrar ampla literatura, nacional e estrangeira, que muito tem contribuído para as discussões a respeito de questões epistemológicas e metodológicas sobre pesquisa narrativa e (auto)biográfica. O conhecimento produzido e sistematizado até então contribui, igualmente, para o desenvolvimento de pesquisas com fontes autobiográficas no campo da História da Educação. Fundamentalmente pela qualificação da discussão a respeito das narrativas de experiências educativas, a literatura existente é capaz de oferecer um bom suporte tanto para os “marinheiros de primeira viagem” quanto para os pesquisadores mais experientes.

Em relação aos comunistas brasileiros, é relevante salientar que, no campo da História da Educação, algumas práticas e narrativas acabaram eclipsadas. O reconhecimento de algumas lacunas e a abertura para a utilização de novas fontes e abordagens têm permitido tirá-las do ostracismo em que se encontravam. Todavia, não se trata de tarefa simples. Trabalhar com essas narrativas exige atenção a diferentes aspectos teórico-metodológicos que atravessam o campo da memória social e da experiência. É sobre isso que gostaríamos de compartilhar algumas reflexões a partir deste momento.

¹⁰ Ver, por exemplo, Passeggi; Souza; Vicentini (2011), Passeggi (2017; 2010; 2008; 2006); Abrahão (2006; 2008; 2012), Souza (2006), Bueno (2002; 2006), Cunha, J. L. (2012), Cunha, M. I. (1997), entre outros.

¹¹ Ver, por exemplo, Abrahão (2001; 2004), Frison (2012), entre outros.

Em primeiro lugar, para a análise dessas narrativas autobiográficas, foi necessário considerar que as narrativas são fontes de memória e identidade e não falam apenas sobre o sujeito que narra, mas, também, sobre coletivos e contextos nos quais estavam inseridos. Sob a perspectiva da memória social, nenhuma memória será apenas individual. As narrativas de memória, sobre esse aspecto, são narrativas de experiências que se conectam a determinados grupos e contextos nos quais são produzidas. Segundo Halbwachs, as memórias são construções coletivas, isto é, de grupos sociais que, de alguma forma, condicionam ou determinam o que deve ser lembrado. Nossas lembranças, segundo ele, “permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos” (HALBWACHS, 2006, p. 30). Considerar as narrativas como fontes de memória, isto é, narrativas de memória, não significa admitir que não mais exista memória individual. Na perspectiva de Halbwachs, trata-se de reconhecer que toda memória individual tem como suporte determinados contextos, nos quais há a presença de outros sujeitos e grupos.

Nesse aspecto, cada memória individual pode ser um ponto de vista sobre a memória coletiva. E esse ponto de vista pode mudar conforme o lugar que ocupo ou pretendo ocupar no coletivo, conforme o grau de aproximação ou distanciamento dos quadros sociais nos quais aquela memória faz sentido e é alimentada, ou conforme as formas e os filtros da memória coletiva que operam em mim no momento da narrativa. Como observaram Abrahão e Bolívar (2014, p. 10), “Recordar y narrar a sí mismo o a otros lo que ha sido o va a ser el proyecto personal de vida es una estrategia para construir una identidad”.

Em segundo lugar, foi importante considerar que as narrativas de memória são reconstruções feitas no presente. Elas

não são compostas apenas por lembranças, mas por silêncios e esquecimentos. Para trabalhar com as memórias de educação na e para a clandestinidade tem sido importante, igualmente, considerar a questão da temporalidade das narrativas e os elementos que compõem as memórias dos sujeitos. A memória, seja individual ou coletiva, é tecida na relação dialética entre lembrança e esquecimento. Isto é, a memória não pode ser reduzida, no âmbito das ciências humanas, à capacidade de lembrar, de memorizar ou de armazenar informações. Ela também resulta de operações ligadas ao silêncio ou ao esquecimento sem que, necessariamente, haja uma relação sinonímia entre esses dois termos. A memória é uma reconstrução continuamente atualizada do passado, e não uma reconstituição fiel dele. A memória “é, de fato, mais um enquadramento do que um conteúdo, um objetivo sempre alcançável, um conjunto de estratégias, um ‘estar aqui’ que vale menos pelo que é do que pelo que fazemos dele” (CANDAUI, 2011, p. 9).

A memória é um campo de disputas e conflitos. As narrativas, nessa perspectiva, podem contribuir para enquadrar e guardar determinadas memórias, dotando-as de duração e estabilidade (POLLAK, 1989). Na perspectiva de Pollak (1989) e de Halbwachs (2006), significaria concebê-las também como construções políticas fabricadas socialmente como pontos de referência ou indicadores de um passado real ou imaginado que se quer ou se necessita salvaguardar. Não sendo, pois, uma reconstituição fiel do passado, não se deve pensar nas narrativas como instrumentos capazes de fazê-lo. Ao pensar a memória como uma construção também ligada à política é possível problematizá-la no campo das lutas materiais e simbólicas entre as classes, as etnias e os grupos sociais (CANCLINI, 2013). Na perspectiva da História da Educação, essas dimensões são importantes, pois implicam reconhecimento de que, sendo seletivas, as memórias não são

neutras; e o silêncio nem sempre será sinônimo de esquecimento, mas uma forma de resistir ou de administrar o passado que não passa, tornando o presente mais leve e possível de ser vivido.

Por fim, as narrativas de memória também são narrativas de experiência. Logo, quando falamos em narrativa nos referimos a “una forma de construir realidad, de ordenar la experiencia, apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos. La narrativa es una modalidad de pensamiento, una forma de organizar la experiencia [...]” (ABRAHÃO; BOLÍVAR, 2014, p. 10). Mas, o que seria a experiência? Quais seriam suas relações com a memória? Em *Miséria da Teoria*, Thompson apresenta a experiência como uma importante categoria para análise, pois ela “compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15). Para o historiador, “a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo” (THOMPSON, 1981, p. 16).

A proposição encontrada na obra de Thompson sobre distinguir experiência vivida e experiência percebida abre caminho para refletirmos sobre o papel da consciência social e sua relação com as memórias produzidas pelos quadros sociais de referência nos quais os sujeitos se inserem. Significa dizer que pode haver diferentes níveis de conscientização ou de distância entre o vivido e o narrado. A cada narração de uma experiência pode ocorrer uma produção diferente da trajetória em virtude do contexto no qual ela ocorre, e também em função dos quadros sociais de referência e das instituições e de contextos nos quais os sujeitos que narram estão inseridos. Como salientou Beatriz Sarlo (2007, p. 24-25),

a narração inscreve a experiência numa temporalidade que não é a de seu acontecer (ameaçado desde seu próprio começo pela passagem do tempo e pelo irrepetível), mas a de sua lembrança. A narração também funda uma temporalidade, que a cada repetição e a cada variante torna a se atualizar.

Ainda conforme Sarlo (2007, p. 24-25), “não há testemunho sem experiência, mas tampouco há experiência sem narração: a linguagem liberta o aspecto mudo da experiência, redime-a de seu imediatismo ou de seu esquecimento e a transforma no comunicável, isto é, no comum”. E, continua a autora, as relações entre experiência, memória e narrativa não são relações simples. Afinal,

que relato da experiência tem condições de esquivar a contradição entre a firmeza do discurso e a mobilidade do vivido? A narração da experiência guarda algo da intensidade do vivido, da Erlebnis? Ou, simplesmente, nas inúmeras vezes em que foi posta em discurso, ela gastou toda possibilidade de significado? A experiência se dissolve ou se conserva no relato? É possível relembrar uma experiência ou o que se relembra é apenas a lembrança previamente posta em discurso, e assim só há uma sucessão de relatos sem possibilidade de recuperar nada do que pretendem como objeto? Em vez de reviver a experiência, o relato seria uma forma de aniquilá-la, forçando-a a responder a uma convenção? Há algum sentido em reviver a experiência ou o único sentido está em compreendê-la, longe de uma revivência, e até mesmo contra ela? Qual é a garantia da primeira pessoa para captar um sentido da experiência? Deve prevalecer a história sobre o discurso e

renunciar-se àquilo que a experiência teve de individual?
Entre um horizonte utópico de narração da experiência e
um horizonte utópico de memória, que lugar resta para
um saber do passado? (SARLO, 2007, p. 23-24)

A rigor, as narrativas de experiências podem ser compreendidas como formas de significação e atribuição de sentido a realidades vividas, concretas ou imaginadas. No caso das narrativas de experiências de educação dos comunistas do Brasil da Guerra Fria, sobretudo em momentos de clandestinidade e/ou ilegalidade, o narrado pode tanto se relacionar ao vivido quanto ao sentido, isto é, às atribuições de sentido vinculadas a uma consciência social ou coletiva de um passado partilhado. Passado que pulsa e irrompe no presente, seja pela contingência que o condiciona, seja pela conjuntura que, coercitivamente, pressiona o sujeito a lembrar, esquecer ou silenciar experiências em virtude das necessidades associadas à (re)integração e coesão social, ou mesmo à ruptura ou reparação de uma identidade que lhe permita mobilizar-se na direção de um novo projeto de futuro. De alguma forma, a “experiência que importa”, ou seja, a “experiência transformada”, que carrega algum nível de “consciência-ação”, é que estará atuando no momento da produção da narrativa e na constituição do ser social, justamente por ser educativa ou formadora. Desse modo, nas narrativas de experiência, a memória, “não sendo a história, é um dos indícios, documentos, de que se serve o historiador para produzir leituras do passado, do vivido, do sentido, do experimentado pelos indivíduos, e daquilo que lembram e esquecem, a um só tempo” (STEPHANOU; BASTOS, 2011, p. 418).

Considerações finais

Iniciamos o texto com algumas notas introdutórias que pudessem localizar o/a leitor/a sobre nosso tema de pesquisa e sobre sua pertinência para diminuir lacunas existentes no campo da História da Educação de grupos políticos organizados, particularmente os comunistas, durante períodos que estiveram na clandestinidade e/ou na ilegalidade. Em seguida, destacamos como algumas fontes, que não têm sido exploradas com frequência no âmbito da História da Educação, podem ser potencialmente ricas para tirar do ostracismo alguns fenômenos, experiências e sujeitos. Na sequência, exploramos algumas reflexões produzidas na prática da pesquisa sobre educação, clandestinidade, narrativas de experiência e memória social. Evidentemente, não tivemos o objetivo de esgotar as possibilidades de abordagem e de relações entre essas categorias e conceitos. A partir de um recorte específico de uma investigação em curso — as experiências educativas de comunistas brasileiros em escolas políticas na União Soviética —, elencamos algumas dimensões sobre as quais buscamos tecer algumas observações de modo mais sintético e objetivo.

Feito esse recorte, começamos considerando que o uso de narrativas como fontes de memória para o estudo de temas relativos à História da Educação pode e deve se valer de um conhecimento sistematizado na área da educação sobre pesquisa narrativa e abordagens (auto)biográficas. Sobre esse aspecto, muitos autores nacionais e estrangeiros têm contribuído, sobretudo a partir da década de 1980, para qualificar epistemológica e metodologicamente a utilização das narrativas (auto)biográficas nas pesquisas em educação. Por fim, destacamos que utilizar narrativas auto-biográficas como fonte exige do pesquisador algumas reflexões e observações teóricas sobre as relações e atravessamentos entre

narrativa, memória social e experiência. Uma dessas relações diz respeito ao reconhecimento de que narrativas de memória são reconstruções feitas no presente e que não são compostas apenas por lembranças, mas por silêncios e esquecimentos. Essa relação considera a questão da temporalidade das narrativas e os elementos que compõem as memórias dos sujeitos, especialmente porque as narrativas de memória também são narrativas de identidade. Nesse sentido, os sujeitos que narram não falam apenas de si, mas também de coletivos e contextos nos quais esteve ou está inserido.

A narrativa, como forma de construir a realidade, é também uma maneira de construção de sentido a respeito do vivido, de uma realidade social concreta ou imaginada. Ela ordena e (re) significa a experiência em uma temporalidade que, na maioria das vezes, se distingue da temporalidade e dos contextos nos quais o vivido ocorreu. Isso equivale a dizer que narrativas de experiência também são narrativas de memória, entendida, aqui, como fenômeno social, uma reconstrução (e não conservação do passado) a partir dos quadros sociais do presente, constituidora e constitutiva de discursos quase institucionais, uniformizadores, capazes de serem dotados de durabilidade e estabilidade. Essas narrativas, portanto, não são compostas apenas por lembranças, mas também por silenciamentos que podem não ser sinônimos de esquecimento, mas, ao contrário, podem configurar um trabalho individual e coletivo de resistência, de gestão e de projeto. Em relação às experiências educativas vividas por comunistas brasileiros, cabe observar ainda que essas memórias foram registradas após 1956, ano em que ganharam publicidade as pesadas denúncias de crimes e arbitrariedades cometidos por Stálin e o stalinismo. O impacto dessas denúncias deve ser considerado no contexto dos registros analisados sobre tais experiências.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisar com professores na escola: contribuições da pesquisa dialógica para o desenvolvimento de aprendizagens autorreguladas. *In*: VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 113-154.

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 empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Profissionalização docente e identidade – narrativas na primeira pessoa. *In*: SOUZA, E. C. (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 189-203.

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

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio. Trayectorias epistemológicas y prácticas de la investigación (auto)biográfica en educación em Brasil y España. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio. (org.). **La investigación (auto)biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España**. Granada: EUG; Porto Alegre: EdiPUCRS, 2014. p. 8-29.

ARRUDA, Diógenes. **A educação revolucionária do comunista**. 2. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BUENO, B. O. É possível reinventar os professores? A escrita de memórias em um curso especial de formação de professores. *In*: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 219-238.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CABANAS, José María. **Teoria da Educação**. Concepção antinômica da educação. Lisboa: ASA, 2002.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2013.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CATANI, D. Bárbara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da ANPEd (1985-2000). **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 113-128, jan./abr. 2002.

CORRÊA, Hércules. **Memórias de um stalinista**. Rio de Janeiro: Opera Nostra, 1994.

CUNHA, Jorge Luiz da. Pesquisas com (auto)biografias: interfaces em tempos de individuação. *In*: PASSEGI, Maria da Conceição. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 95-114.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, jan./dez. 1997.

DIAS, Eduardo. **Um imigrante e a revolução**: Memórias de um Militante Operário 1934 - 1951. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FIUZA, Alexandre Felipe; BRAGGIO, Ana Karine. Acervo da DOPS/PR: uma possibilidade de fonte diferenciada para a história da educação. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 5, n. 10, p. 430-452, jul./dez. 2013.

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Livraria Editora, 1986.

FRISON, L. M. B. Narrativas de autoformação: aprendizagem autorregulada revelada na docência compartilhada. *In*: VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 73-92.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, mar. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100003&lng=pt&pnrn=iso; Acesso em: 26 ago. 2016.

GORENDER, Jacob. **Sobre a militância comunista e Jover Teles**. [Entrevista concedida a] Éder da Silva Silveira. São Paulo, residência do entrevistado, 24 fev. 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

LACERDA FILHO, Mozart. **A experiência da clandestinidade política: relatos orais de ex-militantes de esquerda durante a ditadura militar (1964-1979)**. 2011. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humana e Sociais - UNESP- Campus de Franca, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2011.

LIMA, Heitor Ferreira. **Caminhos percorridos**. Organização do Arquivo de História Social Edgard Leuenroth. [S.l.]: Unicamp; Brasiliense, 1982.

LIMA, Iracema Coelho. **História de vida de Manoel Jover Teles e memórias de família.** [Entrevista concedida a] Éder da Silva Silveira. Arroio dos Ratos, 7 maio 2009.

MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em: 22 abr. 2014.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. A cultura política comunista: alguns apontamentos. *In*: NAPOLITANO, M.; CZAJKA, R.; MOTTA, Rodrigo P. S. (org.). **Comunistas brasileiros: Cultura política e produção cultural.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. p. 15-37.

O COMUNISMO no Brasil. **Inquérito Policial Militar 709.** V. 2. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1967.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas institucionais de si: a arte de enlaçar reflexão, razão e emoções. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2017. p. 99-124.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (org.). **Invenções de vidas, compreensões de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-139.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. *In:* PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFERN, 2008. p. 27-59.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. *In:* SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 203-218.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, 2011.

PERALVA, Osvaldo. **O Retrato: impressionante depoimento sobre o comunismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1962.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Cia. Das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SILVEIRA, Éder da Silva. **Por que ele? Educação, Traição e Dissidência Comunista na Trajetória de Manoel Jover Teles, o “Manolo”**. São Paulo: Paco Editorial, 2016a.

SILVEIRA, Éder da Silva. Por que ele? Reflexões sobre o percurso e os bastidores de uma biografia histórica. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 3, p. 467-479, set./dez. 2016b.

SILVEIRA, Éder da Silva; MORETTI, Cheron Zanini; VILLARRUEL, Antonio. Memórias de uma Educação Clandestina: a formação de quadros revolucionários comunistas brasileiros na antiga União Soviética. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED Sul, 11., 2016, Curitiba. **Anais** [...], Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-1_%C3%89DER-DA-SILVA-SILVEIRA-CHERON-ZANINI-MORETTI-ANTONIO-VILLARRUEL.pdf. Acesso em: 4 jun. 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino **O Conhecimento de Si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. História, Memória e História da educação. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III - Século XX. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 416-429.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria**: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Narrativas autobiográficas dos(as) alunos(as) negros(as) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale Acaraú-UVA

*Déborah de Sousa Avelino
Andrea Abreu Astigarraga*

Introdução

A escolha do tema deste artigo surgiu de observações e questionamentos no tocante à problemática que gira em torno das políticas de ação afirmativa – cotas raciais no ensino superior –, na Universidade Estadual Vale Acaraú-UVA, visto que a instituição em questão não adota essas políticas. Todos (as) estudantes ingressaram por meio do vestibular, que adota o critério de classificação na admissão de alunos, reforçando a discriminação e a exclusão racial.

Portanto, os objetivos deste artigo são explicitar as trajetórias percorridas pelos estudantes que ingressaram, por meio do vestibular, analisar o perfil e as relações étnico raciais dos estudantes do curso de Pedagogia vinculados à Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, em Sobral, no estado do Ceará, no primeiro semestre do ano letivo de 2017, assim como, compreender a trajetória de pertença identitária dos sujeitos entrevistados, e verificar quais suas contribuições e as dificuldades enfrentadas no processo de formação do sujeito, estabelecendo qual sua relação com o currículo, desde a educação básica até o ensino superior.

Historicamente, a cultura negra teve suas vozes silenciadas e foi alvo de discriminação e preconceito racial em meio às relações hierarquizadas na sociedade. Portanto, o interesse por esse tema, como objeto de pesquisa, dá-se principalmente pelo contexto atual no campo da educação, em que as reformas apontam para o enfrentamento das questões raciais no Brasil. A escolha da temática ocorreu no 8º semestre do curso de Pedagogia, motivada pela disciplina Educação, Gênero e Identidade Étnico Racial quando percebemos que no cenário atual há uma naturalização de espaços de subordinação que os negros e negras ocupam nas mais diferentes áreas de atuação em que estão inseridos.

A metodologia utilizada foi a pesquisa autobiográfica. Os (as) participantes da pesquisa constituíram-se de discentes que se autodeclararam negros (as), contemplando-os do 1º ao 9º semestre do curso de pedagogia da UVA, realizada durante o primeiro semestre de 2017. Para preservar a identidade dos sujeitos investigados, eles foram denominados de Entrevistado A, Entrevistado B e Entrevistado C. Foram aplicados 29 questionários, com a participação de alunos e alunas negras do referido curso. Desse universo, foram selecionados três participantes para realizar a entrevista autobiográfica. O critério utilizado para essa seleção foi a autoidentificação com a etnia negra, renda *per capita*, relatos sobre o racismo e gênero, devido à predominância do sexo feminino no curso de pedagogia.

Ao realizar a pesquisa autobiográfica, deparamo-nos com fatores relevantes, pois essa abordagem de pesquisa constitui-se a partir das experiências de vida dos sujeitos. A narrativa autobiográfica apresenta, assim, uma riqueza de informações, uma vez que se efetiva por meio de aspectos que marcaram esses sujeitos no que diz respeito à questão étnico-racial, segundo a visão de cada um desses indivíduos.

Entre as indagações que uma pesquisa autobiográfica cujo tema é a questão étnico-racial, uma se faz mais pertinente, quanto às ações curriculares realizadas no curso de pedagogia da UVA, qual seja: Quais os componentes curriculares do curso de pedagogia da UVA contemplam em suas ementas a temática étnico-racial, de forma a garantir uma formação plena aos alunos sobre essa questão?

Apesar de ser concebível que a exclusão de uma pessoa ou de um grupo seja produto de uma complexa construção social, feita em torno de certas diferenças – estigma –, no entanto, para além da segregação imposta na e pela sociedade, entende-se que as pessoas são capazes de transformar essa realidade excludente. Partindo da premissa de que as instituições educativas são espaços de imprescindíveis ações emancipatórias, pensamos na universidade como um desses espaços, de transformações constantes, podendo, assim, partir dessa instituição a implementação de práticas que estimulem tal emancipação, bem como o reconhecimento dos direitos dos negros (as) que há tempos foram negados.

Diversidade cultural e racismo institucional

Quanto à diversidade cultural, evidencia-se neste tópico um estudo que relaciona cultura e racismo. Nesse contexto, a cultura se refere às diversidades étnicas identitárias. Em contrapartida, o racismo refere-se à discriminação racial, presente na sociedade, às vezes de modo camuflado, outras vezes explícito.

[...] na discussão acerca da democratização da universidade deflagrada pelo Movimento Negro na sociedade brasileira, o princípio de igualdade no qual se baseia a

ideologia meritocrática passa a ser questionado, já que se considera como insuficiente, um princípio de igualdade de oportunidades que desconsidera o contexto social e a história da própria sociedade brasileira, onde o racismo e o classismo operam no desempenho dos indivíduos de forma incisiva (MAYORGA, 2010, p. 60).

O racismo e a discriminação contribuem para a subalternização das relações sociais e uma naturalização de espaços subordinados em que os negros e negras ocupam no meio em que estão inseridos, seja na família, na comunidade, na escola, na universidade, mercado de trabalho, seja nas representações simbólicas. Segundo Mayorga (2010, p. 60):

De forma geral, as universidades têm reagido a essas interpelações com muita dificuldade de reconhecer as contingências históricas da sociedade brasileira que impediram/impedem a presença na universidade, com igualdade, de negros e de pobres, de forma geral, e de mulheres em determinadas carreiras.

Desse modo, as universidades exercem uma reação contrária ao reconhecimento dos determinantes históricos na sociedade brasileira, sem questionar as subordinações e negação de grupos excluídos, que são de negros, de pobres e de mulheres. Nessa perspectiva, o silenciamento dessas instituições provoca a manutenção da ideia do mito da democracia racial que contribui para a manutenção das relações de poder. Assim, evidenciam o preconceito e a discriminação em relação à mulher, o que resulta em sua ausência nos cursos de alto prestígio, além das questões de gênero e diversidade sexual.

Nas relações de poder, o projeto meritocrático reproduziu e reproduz um caráter de hierarquização social que direcionam os indivíduos para a subordinação e o classismo, o que compreende a naturalização das organizações sociais ao longo do processo histórico sem considerar a dimensão social e política. Em meio a esse processo, o movimento negro mobilizou-se para reivindicar os direitos inexistentes e negados entre as categorias sociais e a universidade.

De acordo com Prado e Machado (2008 *apud* MAYORGA, 2010, p. 77):

[...] o mecanismo pelo qual acontece a manutenção das hierarquias e inferiorização de certos grupos é o preconceito social. Para eles, o preconceito naturaliza certas diferenças com inferiores e, ao mesmo tempo, impede que essa naturalização seja percebida como uma construção histórica. O preconceito traz para o cenário social, formas institucionais de inferiorização; dessa maneira, os grupos considerados subalternos são inseridos de forma deslegitimada nos processos de participação social. Podemos perceber essa mesma lógica em ação nos espaços de construção do conhecimento. “Neste sentido, estamos de frente para o processo de exclusão social simples, mas sim para um processo perverso de subalternização que inclui restritivamente e de forma estigmatizada os grupos inferiorizados nos processos sociais.”

Evidencia-se, assim, que a manutenção das relações de dominantes e de subordinados é o que naturaliza o preconceito social, numa relação marcada pela invisibilidade de alguns grupos sociais, os negros, os pobres e as mulheres.

Nesse sentido, buscamos compreender como se opera a dinâmica da invisibilidade na universidade que produz e reproduz estratégias de controle. Nesse contexto, a democratização do acesso ao ensino superior e a permanência dos sujeitos e grupos sociais nesse espaço não garante sua permanência de forma igualitária na universidade, legitimando assim as desigualdades sociorraciais e a inferioridade social embutida nos espaços sociais e institucionais. De acordo com Bedran (2003, p. 18):

Há séculos, e isso não é força de expressão, a universidade se debate com reformas e suas “verdadeiras” finalidades. Essas reformas – embora este não seja o espaço para se discutir o seu conteúdo – sempre trazem consigo contradições e interesses alheios à produção criativa e autônoma. Há séculos, o caminho da universidade cruza-se ora com os interesses da Igreja, ora com os do Estado, ora com as heranças seculares embutidas na produção acadêmica.

As desigualdades presentes no cotidiano universitário são marcadas pelos interesses econômicos, políticos e históricos oriundos de uma conjuntura social que há séculos mantém uma estreita relação de interesses entre Igreja e Estado. Assim, reforçam os fins de um projeto de universidade na sociedade brasileira, visando a manutenção do poder das elites, que tinham como finalidade restringir o acesso de grupos específicos ao ensino superior e garantir, dessa forma, a manutenção das pequenas elites, legitimando seus anseios – que marcam até hoje as relações entre universidade e sociedade.

É nesse contexto que a rotina universitária evidencia uma violência simbólica embutida, por meio da herança cultural, e assim essas relações de poder na universidade se entrecruzam

na produção acadêmica e nas relações entre professor, aluno, instituição, produzindo e reproduzindo um novo sistema de desigualdade e exclusão nas estruturas das relações entre as classes. Diante das produções realizadas no interior da universidade, encontramos um discurso de insatisfação em relação ao que está sendo produzido, pois, de certa forma, os alunos são influenciados pelas redes de convivência formadas por professores e alunos permeando uma padronização de modelos com o objetivo de limitar a criticidade, eliminando a descoberta de novas problemáticas em torno da conjuntura atual e das demandas específicas no âmbito das organizações sociais e institucionais.

Portanto, faz-se necessário que os acadêmicos busquem compreender as percepções histórico-sociais da realidade em que estão inseridos, numa perspectiva de crítica ao modelo de sistemas estabelecidos e de romper com esse ciclo vicioso que, de certa forma, impõem trajetórias de reprodução no interior da universidade.

Percurso metodológico: narrativas autobiográficas

Após leituras e discussões, percebemos as problemáticas referentes à construção da identidade negra e das questões étnico-raciais na sociedade e nas instituições públicas de ensino superior – nesse caso, a UVA –, que adota como sistema classificatório o vestibular, sistema esse que exclui negros e pobres. Para aprofundar essas reflexões e inquietações, escolhemos a pesquisa autobiográfica, como forma de compreender, a partir das atividades investigativas, o posicionamento e os elementos significativos de suas vivências e experiências nos diferentes espaços de socialização – que envolvem a família, a comunidade, a escola, a universidade, espaços de lazer, mercado de trabalho e

as representações simbólicas –, e de como esses sujeitos constroem sua identidade étnica já que estão imersos em uma sociedade que marginaliza a população negra.

Uma reflexão se faz pertinente no tocante à temática da entrevista autobiográfica, trazida por Delory-Momberger (2008) quando anuncia que a relação de causalidade entre a narrativa de vida e a história. Assim, esta pesquisa é uma fonte rica nos aspectos identitários dos sujeitos participantes e traz uma amostra da realidade vivida por uma parcela de alunos na universidade.

Uma das propostas da pesquisa autobiográfica é auxiliar os sujeitos a analisar e interpretar o trajeto de vida de sua própria narrativa e, a partir das suas memórias, realizar uma reconstrução reflexiva do ponto de vista pessoal e social do narrador. O método autobiográfico constitui um processo de formação dos sujeitos a partir de suas experiências de vida, pois, ao narrar as histórias de vida em formação, o sujeito é capaz de refletir sobre sua construção biográfica na medida em que narra os acontecimentos, cujos elementos compreendem sua trajetória vivida no passado, incluindo suas projeções de vida.

As narrativas autobiográficas nos possibilitam compreender as narrativas de vida do outro identificando sua identidade, seu pertencimento, seu território. São referências dos acontecimentos do modo de vida que compõem as diversas dimensões (familiar, profissional, social, cultural etc.). Segundo Delory-Momberger (2008, p. 26), é preciso tomar como tarefa educativa:

[...] pensar o biográfico como uma das formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano se representa e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico. Nesse sentido, somos levados a definir o biográfico como uma categoria

da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos.

É nessa perspectiva que as narrativas autobiográficas apontam elementos significativos no processo educativo do sujeito, possibilitando, por meio de suas experiências formativas, compreender sua relação com o mundo e a consciência do eu. O sujeito constrói sua própria narrativa e reflete sobre suas próprias experiências, vivências e aprendizagens, atribuindo-lhes um novo significado. Nessa abordagem de pensamento, a autobiografia possibilita a compreensão das circunstâncias no espaço-tempo e suas relações coletivas e individuais que compõem as narrativas de vida. Dessa forma, as narrativas de si provocam um processo educativo a partir de sua história de vida e das dimensões pessoais, profissionais, relacionais, que, por sua vez, desenvolvem no sujeito a capacidade de analisar e interpretar o seu processo formativo.

Durante a narrativa autobiográfica, o entrevistador solicita ao sujeito entrevistado que ele conte sua história de vida a partir de uma questão geradora, capaz de revelar os percursos pessoais e sociais, e das experiências, histórias de vida em desenvolvimento, cedendo espaço e voz para os sujeitos como elemento significativo no processo de transformação:

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, “é, seguramente, a forma de máxima implicação entre quem entrevista e a pessoa entrevistada” (ABRAHÃO, 2001, p. 85).

Então, para aprofundar o conhecimento sobre a temática étnico-racial, foram realizadas entrevistas narrativas autobiográficas para compreender a trajetória de pertença identitária dos sujeitos entrevistados, suas contribuições e as dificuldades enfrentadas no seu processo de formação, bem como sua relação com o currículo desde a educação básica até o ensino superior. Os sujeitos, no decorrer de seus relatos, narram experiências a partir do vivido, de elementos significativos que compõem suas vivências, culturas, representações e relações sociais relevantes para a análise dos processos de formação.

Portanto, esta pesquisa trata-se de uma abordagem qualitativa e autobiográfica. A coleta dos dados foi realizada em duas etapas: aplicação de um questionário e coleta de narrativas autobiográficas. Na primeira, aplicamos um questionário com o objetivo de facilitar o mapeamento dos alunos (as) que se autoidentificam com a etnia negra. O questionário foi aplicado com vinte e nove sujeitos do 1º ao 9º semestre do curso de pedagogia da UVA. A partir dos dados obtidos, foi possível selecionar uma amostra de quatro estudantes que representaram os participantes da pesquisa.

Vale ressaltar que um dos entrevistados recusou-se a responder ao questionário, afirmando, no primeiro momento, que se identificava como negra; e, posteriormente, ao entregar o questionário, justificou que o questionário não contemplava à sua identidade étnica, apesar de seus pais serem negros, o que causou-nos certa inquietação. Por esse motivo, a convidamos para participar da entrevista autobiográfica, quando, mais uma

vez, negou-se a participar, por não ter interesse em atender os objetivos da pesquisa.

Na segunda etapa, realizamos a coleta das narrativas autobiográficas. O critério principal de escolha desses indivíduos nessa etapa foi a autoidentificação com a identidade negra, renda *per capita*, relatos de racismo e gênero, devido à predominância de estudantes do sexo feminino no curso de pedagogia. As narrativas de si foram realizadas com o apoio de um roteiro pré-estabelecido, em que os acadêmicos relataram suas trajetórias de vida e vivências, momento de interpretar, refletir e estruturar suas narrativas para a elaboração do método autobiográfico, por meio da oralidade.

Entre as questões que nortearam as narrativas, estão as seguintes indagações: Que desafios você enfrentou ao longo destas trajetórias: infância, adolescência e fase adulta? Qual o papel da escola nas questões que envolvem desigualdade étnico-raciais? Como ocorreu seu reconhecimento étnico-racial? Como ocorreu sua trajetória acadêmica nesta instituição? Você já presenciou alguma situação de discriminação racial? Que tipo de estratégias desenvolveu diante do racismo institucional? Como avalia a política de cotas? Você vivenciou tratamentos diferenciados nos espaços sociais? Que tipo de estratégias desenvolveu diante do racismo institucional? Ao longo de suas trajetórias acadêmica e profissional, perceberam algumas mudanças em relação às questões étnico-raciais? O que esse exercício de falar de si lhe revelou sobre você mesmo (a)? As entrevistas foram gravadas e transcritas, além de devidamente autorizadas.

Percepções dos estudantes sobre ações afirmativas

Diante das indagações feitas aos acadêmicos, no tocante às suas opiniões a respeito do sistema de cotas raciais, observamos que mais da metade dos entrevistados se posicionaram a favor das cotas raciais nas universidades públicas, perfazendo um total de 16 estudantes que reconhecem e compreendem o sistema de cotas nas universidades públicas como meio de superação para o racismo e desigualdades sociais. Além disso, compreendem que a implantação das cotas raciais é uma reparação à população negra, pois vivemos em uma sociedade que legitima uma estrutura hierárquica na qual no topo está o **branco e rico**. Assim, é possível explicar que a pobreza dificulta o acesso às demais políticas públicas, especificamente na área educacional, o que constitui uma violação de direitos da população negra, o que gera grandes conflitos sociais: violência, criminalidade e desemprego.

O que mais nos chamou atenção na pesquisa foi o fato de jovens (as) negros (as) universitários (as) que, a princípio, se autoidentificaram com a etnia negra, posteriormente, tiveram reações adversas, tais como: demonstraram não ser a favor das cotas raciais ou alegaram que o questionário aplicado não abordava questões sobre a sua verdadeira etnia; e reproduziram em suas falas elementos que foram evidenciando a negação do sujeito em reconhecer-se como afrodescendente, atitude que contribui para reafirmar o racismo e a discriminação dos grupos raciais em relação ao seu contexto social.

Apenas cinco dos 24 estudantes que responderam ao questionário aplicado posicionaram-se contra o sistema de cotas raciais, justificando que o sistema de cotas acaba gerando outras exclusões, inferiorizando o candidato negro ao concorrer com os demais de cor branca. Portanto, essa parcela dos estudantes defende a ideia de

que o negro seja tratado com igualdade perante as outras pessoas de cor branca, relatam que o sistema de cotas raciais é uma forma de discriminação, uma forma dizer que os negros não têm a mesma capacidade que os brancos, alegando que as cotas raciais não irão compensar o preconceito sofrido pela população negra. Enquanto três não se posicionaram a respeito.

Historicamente observamos o desenvolvimento das teorias raciais na estrutura da sociedade brasileira, que posteriormente se transformou em ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial, alimentando consequentemente as desigualdades sociais e raciais, resultantes do processo de mestiçagem, produzindo e reproduzindo a pobreza e a exclusão social.

Nessa direção, vários estudos apontam que, apesar da diversidade, há uma invisibilidade da população negra na sociedade, alimentando a naturalização de práticas preconceituosas e racistas. Essas questões evidenciam a reprodução do pensamento que fundamenta “o mito da democracia racial” como meio para camuflar o preconceito racial e afirmar que o racismo não existe, como estratégias de controle.

Narrativas autobiográficas

Realizamos, por meio das três entrevistas com os acadêmicos matriculados no curso de Pedagogia, narrativas referentes à condição do estudante negro, assim como às memórias referentes às suas trajetórias de vida, tanto no que diz respeito às relações sociais como aos acontecimentos em suas vidas na infância, no que diz respeito à família e escolarização. As entrevistas foram realizadas pessoalmente, orientadas por um roteiro de perguntas e gravadas com a autorização do (a) estudante. Por meio de

entrevistas abertas, procuramos delinear as experiências vividas por cada graduando (a) entrevistado (a) no seu percurso universitário, de modo a destacar as singularidades de cada história.

Perfil da Entrevistada A:

Nasceu em Santana do Acaraú, tem 22 anos, se autodeclara negra, é solteira e mora com o pai, a madrasta e com sua irmã mais nova, e ingressou no curso de Pedagogia no ano de 2013 por meio do vestibular. Na sua infância, passou a morar com a avó paterna até os 16 anos de idade. Durante a infância e adolescência manteve uma relação apática e distante com sua mãe. Apesar das dificuldades e de um relacionamento afetivo distante, sua mãe incentivou-a para que prosseguisse com os estudos, da mesma forma que sempre a incentivou a ler e a concluir o ensino médio. A escolha pelo curso de Pedagogia esteve relacionada ao incentivo de sua mãe para cultivar o gosto pela leitura e pelos livros. Seus pais concluíram o ensino médio. Sua mãe é operária na empresa Grendene e seu pai fez um curso de vigilante e trabalha numa empresa privada, trabalho que fornece a renda para sustentar a casa. A acadêmica relata que, ao concluir o curso de Pedagogia, pretende cursar Direito e fazer pós-graduação na área da Educação. O percurso escolar da estudante foi todo em escola pública. A experiência escolar foi marcada pelo preconceito e fracasso escolar, devido a não ter um ambiente propício ao estudo.

Narrativas da Entrevistada A:

Em relação à sua **infância**, ela relata os discursos preconceituosos acompanhados de sentimentos de inferioridade, quando ela levanta questionamentos acerca de sua etnia negra e de sua condição socioeconômica. É a partir desse momento que as relações étnico-raciais constituem situações de constrangimento e discriminação não compreendidas pela criança, sujeito este estigmatizado durante a construção de sua identidade. A graduanda menciona que, durante uma brincadeira, foi insultada pelas demais crianças envolvidas, ao explicitarem suas características fenotípicas com termos pejorativos. Esse fato evidencia o racismo, discriminação e preconceitos, instituindo e salientando as estruturas das relações sociais na sociedade.

[...] quando meu pai separou da minha mãe, ela começou a trabalhar na casa de pessoas que eram ricas, assim ... pra época, pessoas da alta sociedade. E eu lembro que na época tinham duas meninas lá, tipo elas eram primas, uma delas era filha da patroa da minha mãe; e eu lembro que estava brincando de boneca com elas, eu nunca gostei de brincar de bonecas, mas nessa época eu até tentava; e aí uma delas... uma delas chegou pra mim e falou que eu não poderia brincar com elas porque eu era preta, eu era negra, e eu fiquei meio assim, mas... tipo, eu não entendia ainda a relação que existia entre eu ser negra e não poder brincar com elas, mas tudo bem, eu aceitei de boa sabe; e aí veio aquela diferença de eu não ter o que elas tinham, né? Era muito complicado, a gente sempre via... eu sempre via elas brincando, tudo assim, e eu não ter o que elas tinham; as vezes, tipo, a gente sente aquela diferença quando a gente é criança.

Em relação às experiências vivenciadas no **contexto familiar**, principalmente no que refere à figura de sua mãe, pontua o tratamento diferenciado dado às pessoas negras da família, justificando a negação e exclusão ao relacionamento afetivo de seus pais, devido às imagens pré-concebidas da família paterna e ao fato de sua mãe não pertencer ao padrão ideal para a família, padrão esse oriundo de uma sociedade racista, enraizando, assim, certo desprezo e ressentimentos na família.

Então... meu pai e minha mãe eles se separaram muito cedo, eu acho que eu tinha por volta de 5 anos na época; e a minha mãe, ela tem a família negra, o meu avô é negro, africano, a pele dele é bem escura; e a parte do meu pai, a família é quase toda branca. Então eu sempre tive essa dificuldade de que, a princípio, logo quando meu pai se juntou com minha mãe a família não queria por ela ser negra; e aí desde pequena que eu passo por essa questão étnica, entre os dois lados da família; eles não aceitam as pessoas negras, mas tem muitas pessoas negras na família, então é muito complicado.

Essa narrativa da entrevistada A explicita as diferenças das relações sociais, não apenas por se tratar da posição social, mas pelas características fenotípicas, o que nos faz compreender que estes componentes determinam as relações de poder, evidenciando a hierarquia étnica-racial.

Sobre sua experiência **religiosa**, a estudante relata elementos de sua convivência familiar que envolvem sua avó e seu tio, quando ela descreve as dificuldades que interferiram diretamente no cotidiano escolar. A relação familiar é marcada por conflitos, pois seu tio é alcoólatra e sua avó relata ouvir vozes, essa foi uma

problemática que marcou sua infância, bem como seu percurso escolar, afetando todos os espaços vivenciados pela entrevistada A. Essa situação foi marcada por transtornos psicológicos de sua avó, mas que são justificados por sua crença.

Verificamos que as alucinações de sua avó são relacionadas à sua religiosidade, já que a espiritualidade faz parte das dimensões do indivíduo. Portanto, a falta de conhecimento e a formação voltada às religiões africanas sofrem discriminações que negam essa religiosidade e interferem na construção da identidade da população negra.

[...] e lá na minha avó eu não tinha paz, quando não era meu tio bêbado, era a minha avó falando coisas que faziam com ela, ela acredita que... retrocedendo um pouco, ela diz que quando mais nova, ela começou a mexer com o candomblé, ela conheceu um homem na época pelo o que ela fala, ele tinha uma estatura alta e era negro, e minha avó tem a pele clara, e minha avó se refere a ele como aquele negro, negro velho, e quando ela se envolveu no candomblé, ela já ficava falando só dentro de casa e dizendo que o negro velho estava perseguindo ela. Como minha avó era preconceituosa, ela sempre se refere a esse homem como: aquele negro, negro velho, e eu nunca o conheci.

O período **escolar** da entrevistada A foi marcado por conflitos familiares, evidenciados anteriormente, pois ela não tinha apoio para estudar e dedicar-se aos estudos. Nesse período, a estudante, em meio ao seu processo de escolarização, começou a ter dificuldades de aprendizagem, desencadeando seu fracasso e evasão escolar, por não ter um ambiente propício, em que os

familiares a estimulassem e apoiassem nos estudos, fatores que eram imprescindíveis durante seu processo de aquisição do conhecimento. Além desse fator, a estudante relata que, na escola, havia demasiada ausência da temática em análise nos discursos que circulavam nesse ambiente que, por vezes, priorizou o ensino de matemática enquanto os fatores histórico e social ficavam à margem.

Durante meu tempo de escola, as escolas passavam mais matemática, só isso que eles faziam. Hoje acho que melhorou mais do que antes, hoje em dia é voltado pra outras questões, mas antes mesmo nada... nada... porque quando eu era pequena, eu desconhecia essa questão de preconceito, eu vivi, mas eu desconhecia, eu não sabia o que era, então eu só vim reconhecer essa questão de preconceito racial na universidade. Eu lembro uma única vez que a escola realmente tratou dessa questão étnica, durante o ensino médio, foi quando um professor passou um livro pra mim ler chamado “Cortiço”, onde vivia essa questão das pessoas esquecidas, mas pronto, foi só isso e foi a partir daí que eu comecei entender e perceber as rotulações que as pessoas te dão se você for negro, branco, mas a partir daí eu assistia muito e eu comecei a assistir novelas como “Chica da Silva”; acho que a maior parte da educação que eu recebi foi na televisão, a gente sabe que tem canais de televisão que realmente querem transformar o pensamento das pessoas, alienar as pessoas, mas eu acho que eu sempre tive essa questão de criticar o que eu estava vendo, o que eu achava de errado ou não, é tanto que eu até debochava do que eu estava assistindo.

No tocante à percepção da **sociedade em relação ao negro**, a entrevistada A traz fatos vivenciados, os quais explicitam não apenas a questão racial, mas também que evidenciam as diferenças econômicas dos estudantes:

Preconceito é uma coisa que nós, negros... vai passar agora, esses dias mesmo na nossa cidade... o prefeito dá só um ônibus pra gente e nós temos que pagar o outro, e existe essas dificuldades das vezes de abastecer o ônibus que a prefeitura dá, e o ônibus que a gente freta normalmente, só vai a parte mais rica da cidade, o povo do INTA, os que podem mais lá, e aí a gente estava vindo da UVA no ônibus que a prefeitura cedeu e faltou gasolina, perto da polícia rodoviária federal, e a gente teve que parar no meio do caminho, esperar pelo outro ônibus fretado e quando eu subi ficaram olhando pra gente, eu não sei nem como dizer; assim, eles olhavam como se a gente fosse bicho, é muito esquisito, não sabia nem o que fazer, a viagem foi tensa. Eu lembro de ter pensado assim: “talvez aqui não tenha nenhum negro”, e quando eu olhei realmente não tinha nenhuma pessoa negra do INTA lá, e eu disse: “meu Deus do céu, o que está acontecendo?” Só que tem pessoas lá que nunca gostaram de mim, e eu lembro que depois que a gente desceu do ônibus, que a gente chegou, eu fui reclamar da questão do ônibus e tanto é que a questão do presidente da UNISA, União dos Universitários de Santana, ele é do INTA também; então, tem aquela questão de ser étnico racial, social e econômica, de que ele está proporcionando conforto só pra quem está em cima. Normalmente, a gente tem a assembleia, mas não acontece um acordo com ele porque, realmente, o acordo foi que

nós íamos fretar um ônibus, todo mundo daria um preço x pra que o ônibus pudesse ser fretado, mas a gente queria que houvesse uma troca: um mês os alunos da UVA e do IFCE iriam no ônibus fretado e no outro mês os alunos do INTA, mas não acontece isso, e a gente sente essa parte do preconceito, a questão econômica e social. Você não precisa ser negro pra você receber um preconceito, as pessoas estão mais focadas na questão econômica; hoje em dia se você for negro e tiver dinheiro tudo bem, mas se for negro e pobre as coisas são tensas porque é. [...] a gente vê em todo lugar isso, sabe, está estampado, mas as pessoas não veem, acho que é isso.

Quanto à vivência na **universidade**, a entrevistada A revela que só cursando o ensino superior foi possível perceber essa problemática racial, pois os professores explicitaram em seus discursos e nos conteúdos fatos incontestáveis e de demasiada importância social e histórica para a sociedade.

Mas eu vim perceber mais essa questão de racismo, na universidade porque os professores começaram a falar que existe preconceito racial, e também quando eu via as provas; pronto, lembrei quando eu via aquelas provas, aquela prova de matemática que normalmente eles passam para testar o conhecimento da gente, eu nunca lembro o nome, mas eles sempre perguntam: “você é negra, parda ou branca?” E eu penso: “que diferença faz pra eles, eles nem me conhecem, eles não sabem quem eu sou”, tipo, só importava o nome pra mim, tinha vez que eu nem respondia, eu deixava em branco e aí eu passei a perceber essa questão da discriminação racial, do crime contra as pessoas, o crime racial. Só

que eu passei a perceber mais isso na universidade, quando eu vim pra cá, não que a universidade... nos primeiros anos que eu estive aqui, não que trabalhasse essa temática tanto, mas alguns professores comentavam algo por cima as vezes, essa das provas realmente eu lembro que foi um professor que comentou por cima, sobre as provas, essa questão racial e de como a pessoa se declarava, como ela se enxergava, só que a gente começou realmente a perceber isso agora, no oitavo período, a discutir essa questão de gênero, raças, eu não sei se a universidade prepara todas as pessoas pra encararem isso, mas eu acho que eu estou e que algumas pessoas saem preparadas, em relação a minha questão por ter vivido alguns preconceitos raciais e sociais, eu acho que eu vou sair, em parte sim, preparada pra atuar e trabalhar com essa temática para desmistificar esses rótulos que as pessoas usam tanto na questão de gênero e de etnia, porque o preconceito, ele está enraizado desde que a gente nasce, e tipo, a sociedade vai enraizando na gente, porque a gente nasce sem nada. O meu reconhecimento étnico, em relação de me reconhecer como negra veio no semestre passado oitavo período, quando a gente estava em aula aqui na universidade, eu pude refletir, mas eu, particularmente, eu me via como parda, mas eu me perguntava, pra algumas pessoas, por causa realmente das provas que eu via na escola e em alguns testes que eu faço ou fazia na internet que geralmente perguntavam, como sempre teve essa diferenciação de negros, pardos e brancos, eu me reconhecia como parda porque a sociedade impõe pra gente essa diferença, é incrível, mas acontece. E quando o professor, aqui na universidade, perguntou: “como você se reconhece?” E aí eu lembrei de toda a família da minha

mãe, porque eles realmente são negros, e eu pensei, mas por eu ser um pouco mais clara isso não vai mudar meu sangue, eu tenho sangue de negro e eu sou negra, e não é porque a família do meu pai é toda branca que isso vai mudar, é isso.

Na narrativa da participante A, percebemos em seus relatos de experiências as relações entre negros e brancos nos diferentes espaços de socialização, e as dificuldades econômicas e raciais presentes nas suas vivências. Ela relata o preconceito e a negação racial dentro da família, a religiosidade e o preconceito demonstrado por colegas de infância durante uma brincadeira e, posteriormente, no trajeto da universidade até sua residência, momentos em que vivenciou constrangimentos devido à sua condição socioeconômica e étnico-racial.

Ao fazer a narrativa, nota-se que ela faz uma reflexão e descreve as visões estereotipadas do olhar do outro em relação à população negra como uma naturalização de práticas preconceituosas e racistas. Percebemos isso quando negamos o racismo por meio do silenciamento e construímos classificações de hierarquização para os grupos inferiorizados.

A estudante A traz uma discussão importante a respeito da questão étnico-racial no currículo escolar e na construção das identidades sociais e culturais, assuntos trabalhados por seus professores durante o ensino médio, quando reduzem as situações de poder que produzem e reproduzem as concepções de uma ideologia dominante. Fazem isso ao negarem a cultura, religião, arte, música, dança, entre outras formas de expressão do negro, o que percebemos quando a acadêmica sinaliza que os sujeitos são influenciados pela mídia e pelos processos formativos nos diferentes espaços de socialização.

Perfil do Entrevistado B:

É natural de Sobral, tem 21 anos, se autodeclara negro e é solteiro. Reside com seus pais e dois irmãos. Sua mãe é formada em Pedagogia pela UVA e seu pai cursou o ensino médio completo. Atualmente seu pai é autônomo e presta serviço para uma empresa de publicidade em Sobral, e sua mãe tem um pequeno comércio. O acadêmico cursa o 4º período de Pedagogia e trabalha na rede pública de saúde em Sobral, como assistente administrativo no Conselho de Atenção Psicossocial – CAPS AD, instituição da rede pública de Sobral que cuida de transtornos mentais relacionados ao álcool e às drogas. Ele sempre quis cursar uma licenciatura e relata que sua mãe não o influenciou em sua decisão de optar pelo curso de Pedagogia, pois ela não exerce a profissão. Sua perspectiva é, ao concluir o curso, se aperfeiçoar na área da saúde e atuar tanto na Educação como na Saúde. Assim, o acadêmico evidencia que gosta de romper com as visíveis ‘limitações’ impostas no âmbito social e educativo, e esse foi o principal motivo de escolha do curso, tanto pela formação profissional quanto pessoal.

Narrativas do Entrevistado B:

Em relação à **infância**, o entrevistado descreve a importância de suas percepções, suscitadas a partir de suas experiências, uma vez que seu pai é negro e sua mãe branca, e a vivência intensifica as questões raciais. Essas, por vezes, são reproduzidas na sociedade, que estipula um padrão de beleza do qual o negro não faz parte.

Uma questão que... desde cedo eu brinquei com isso, mas eu sinto que hoje em dia, eu vejo que poderia ser um caso

de um certo preconceito, de olhares de outros... Eu sou negro, minha mãe é branca e loira falsificada, mas é loira, toda vida ela foi loira, toda vida teve o cabelão liso... ela é branca por natureza, meu pai que é negro, né! E na junção dos dois saiu “eu” e meus dois irmãos...somos três irmãos, eu sou o mais velho, tem o do meio e o mais novo; os outros dois são bem branquinhos, a coisa mais linda do mundo, né! O que eu diria, que é o padrão de beleza da sociedade, então eu me lembro demais quando nós íamos na loja baby loock, era uma loja bastante tradicional aqui em Sobral na época, na minha infância, minha mãe, ela gostava muito de comprar as nossas roupas lá. Tinha essas coisas... ‘ele é teu filho? Ah... ele é lindo’, mas... entende... eu era criança eu via aquilo, mas...hoje em dia, eu sinto que, quando criança as pessoas olhavam pra mim, assim: ‘nossa deve ser adotado’ ou pode ser que tivesse maldade, né? Mas eu faço esse olhar.

No tocante à relação **família x escola**, o entrevistado B torna explícito que o papel da família e da escola consiste em orientar as discussões que envolvem o sentimento de pertença em relação ao seu grupo étnico-racial. Portanto, infere-se que a identidade consiste nas representações dos discursos abordados nas instituições sociais de primeira instância.

[...] eu acho que a escola deve começar desde cedo, lá do primário, a trabalhar isso, não da forma que é trabalhada lá no ensino médio, porque no ensino médio é tratada essa questão, mas eu vejo que é mal trabalhada... a única lembrança que eu tenho é que foi tratado acerca desse tema, foi no dia 20 de novembro dia da “Consciência Negra”, foi

a única lembrança de algum trabalho da escola, na época do ensino médio, isso no ensino médio, porque no ensino fundamental I, II e primário eu não vi nada disso. A gente veio participar, eu e os meus colegas, no ensino médio, isso foi no terceiro ano do ensino médio que tinha dinâmica, gincana, a proposta da dinâmica era de fato colher dados históricos, história, personalidades então a gente fazia esse trabalho, tanto fora como dentro da sala de aula. [...] Eu vou citar que o diálogo familiar e a questão da escola. Apesar de eu nunca ter sofrido nada na escola, eu acho que se essa discussão tivesse sido na escola, talvez eu tivesse me identificado: “eu sou negro e não pardo como dizem que eu sou”, entende? Faltou desses dois lados, primeiro a questão escolar de trabalhar esse tema e poder aprofundar esse assunto dentro de mim, pra que eu chegasse a uma conclusão certa ou errada, segundo a questão do diálogo familiar, entende? Porque meu pai é negro, ele é negro, mas todos dizem que ele é moreno, minha mãe é branca, na junção dos dois nasceram filhos brancos e morenos.

Em relação à **visão estereotipada de sua mãe**, percebe-se a influência da cultura midiática nos seus padrões estéticos, que explicita em sua fala ser necessário ter boa aparência para apresentar determinado programa midiático. Isso evidencia o racismo camuflado, ou seja, a visão de que o negro (a) não pode ocupar posições de alto prestígio social.

Um exemplo muito próximo de comentários é o da minha mãe, que eu ouvi comentários, porque ela é apaixonada pelo GNT, o GNT é um canal muito voltado para ao público feminino, casa, moda, beleza. E a Ivete... toda

segunda apresentava esse programa “Super Bonita” e ela amava. E a nova edição do Super Bonita agora é com a Karol com “K”, não faço a menor ideia de quem ela seja, eu já vi ela, só sei que o nome dela é Karol com “K”, mas não sei o que ela faz com a vida, quase não assisto televisão. Uma vez eu questionei: Mãe! “Não está mais assistindo a ‘Super Bonita’?” Ela disse: “eu não, tiraram a Ivete, agora tem uma menina lá feia que dói, faz pena a pobre feia que dói, ela acha que tá abalando com aquele cabelo dela horroroso, black power colorido, ela acha que tá arrasando, tá se achando”. Aí eu fiquei assim, meu Deus, primeiro é a questão do padrão de beleza, a minha mãe é branca, a minha mãe é alta, nem é gorda e nem é magra, tem 38 anos, é loira, desde que eu conheço minha mãe ela é loira, ou seja, o padrão de beleza que ela conhece ou que ela julga como bonito, é aquele da Ivete e é o padrão de beleza das convidadas da Ivete, como já foi Claudia Raia, Bruna Marquezine, Isis Valverde, Grazi Massafera e a Claudia Leite, ou seja, todas da mídia, todas já estiveram em capas de revista da play boy, em capas de revista de moda. Então, eu acho que talvez não seja nem preconceito de fato, mas eu acho que é questão de se reconhecer. Minha mãe não se reconhece nela, ela diz: “o meu cabelo não é desse jeito, essa cor de cabelo, nunca vou ter essa cor de cabelo”. Então, eu penso que seja por esse lado, ao mesmo tempo que eu entrei no site do GNT, pra ver os comentários acerca desse programa, dessa Karol com “K” e os comentários são, em maioria, de pessoas negras, mulheres negras, cabelos cacheados, black power coloridos, dizendo... Karol com “K” me representa! Tá na moda, todo mundo querendo alguém para representar.

As memórias relatadas evidenciam as relações presentes no tocante à identidade racial na **universidade**, a partir de diálogos entre estudantes, explicitando o empoderamento de se representar como negro, o reconhecimento identitário, trazendo à tona os fatores históricos e sociais, como a questão das cotas raciais.

Eu me reconheci como negro a partir do primeiro período, tive a oportunidade de estudar com uma colega que faz Pedagogia, é a segunda graduação dela, ela é graduada em Ciências Sociais pela essa mesma instituição UVA. Uma vez numa roda de conversa entre amigos, nós estávamos falando sobre pele ou algo do tipo e eu falei que eu era pardo, aí ela olhou pra mim e disse assim: “pardo” o quê? Que é “pardo”? E eu respondi: “a nossa cor amiga, ambos temos a cor bem semelhante”, e ela disse: “não, eu não sou ‘parda’, eu sou negra! Meu pai é negro! Minha mãe é negra! E você é negro! Pardo foi um termo que surgiu na nossa sociedade, meio que, para maquiari o nosso preconceito interno, de dizer que somos negros.” Aí eu fiz uma reflexão acerca disso, pensando sobre essa questão: pardo x negro, negro x pardo, eu cheguei a uma conclusão que ela sim, estava certa. [...] Quando ela apontou: você é negro, somos negros... realmente, de fato a algum tempo atrás, houve uma rejeição comigo mesmo por ser negro, não vou mentir por conta dos meus dois irmãos serem brancos, né! [...] Até eu entrar nessa universidade, eu achava que as “cotas raciais” eram algo ridículo, sinceramente, vitimíssimo pra mim era isso, essa lei de cotas, mas essa fala é de uma pessoa leiga e completamente desinformada da minha história negra, da nossa história e sociedade. Quando eu ingressei nesse espaço que é a universidade UVA, junto com a colaboração

dos meus professores e dos meus colegas, foi que aconteceu uma emancipação de olhar, que realmente eu olho e vejo que é preciso, é preciso... eu acho que a sociedade, ela tem uma dívida, não sei se pagável, com os negros e com os cidadãos em geral; quando se fala de Brasil, o descaso é grande. Então, eu apoio as cotas raciais.

Durante sua narrativa, percebemos sua invisibilidade de se reconhecer como negro, partindo de sua própria história de vida e da sua família. Nesse sentido, o acadêmico, sem perceber, se dá conta das atitudes e percepções preconceituosas, quando aponta o posicionamento de sua mãe, que ecoa um discurso de diferença e negação em relação ao outro quanto às características fenotípicas, inferiorizando-o por seus padrões estéticos; ou quando desvaloriza a cultura afro, evidenciando valores negativos das matrizes africanas.

Os argumentos contrários ao sistema de cotas, na fala do narrador, são reflexos de uma formação negada sobre a história e cultura afro-brasileira, construída ao longo de sua trajetória social e histórica, acentuando, assim, a vitimização ao negro. O narrador traz, também, sua memória da trajetória escolar relatando que a temática voltada para as questões étnico-raciais só foram possíveis durante o ensino médio e numa data específica, nota-se que o conhecimento disseminado no interior do espaço escolar contribui para construir concepções de resistência, ao reforçar quais são os grupos inferiorizados dentro de um sistema excludente.

O ingresso na universidade possibilitou ao estudante despertar para as questões étnico-raciais que envolvem o reconhecimento e pertencimento ao grupo negro. Sua narrativa revelou o silenciamento e distanciamento em relação ao seu pertencimento étnico-racial, assunto esse que nunca foi discutido em casa, com a família, e a falta de discussão sobre essa temática na escola, que

é um dos locais destinado para a construção da identidade do sujeito e que, segundo o estudante, de certa forma, inviabilizou um questionamento de pertencimento anterior ao ingresso na universidade, impossibilitando-o de se autorreconhecer a partir de suas características fenotípicas.

Perfil da Entrevistada C:

É natural de Sobral, tem 24 anos, se autodeclara negra e é casada. Reside com seus pais e três irmãos. Seu pai é analfabeto e sua mãe cursou o ensino médio incompleto. Ambos são agricultores rurais. Seu esposo reside em Fortaleza onde cursa doutorado. A acadêmica cursa o 9º período de Pedagogia e trabalha na rede pública de Sobral, leciona nas séries 3º e 4º ano e é responsável pelas despesas da família. Aos 16 anos começou a exercer um trabalho voluntário, auxiliando uma professora que lecionava na educação infantil e séries iniciais (alfabetização) em uma escola próxima a sua residência. A estudante relata com entusiasmo o seu engajamento nas atividades escolares, um dos fatores que a induziu a escolher esse curso. A acadêmica ingressou no curso de Pedagogia no ano de 2012, via vestibular. Ela pretende estabilizar-se e atuar na alfabetização, além de concluir o curso de Pedagogia e sua Especialização em Libras; e dar seguimento a carreira, fazendo mestrado e doutorado.

Narrativas da Entrevistada C:

Ao tratar da **infância** e da **família**, a entrevistada C narra suas experiências de indiferença por parte de seu pai, devido às suas características fenotípicas, que representam a diversidade das

diferentes identidades de cada indivíduo, sejam elas de geração, sejam de etnia, entre outras, compreendidas como traumas dolorosos do seu cotidiano ainda quando criança.

Eu sofri muito por meu pai não aceitar [...] o fato que eu era negra e sempre o que acontecia de errado era culpa da negra, é tanto que a minha irmã mais velha, o fato de ela ser branca, de pele branca de olho claro, ela herdou o apelido de Rosa e eu como tinha a pele mais escura herdei o apelido de Negra, a negra do beicão. E eu sempre tive que conviver com isso [...], tudo o que acontecia era a Negra. Então, se era uma coisa ruim, era a Negra e em alguns momentos marcavam muito, porque é como se tua família quisesse te deixar inferior só devido ao fato de você ter uma cor, de você ser negra. [...] Eu vejo hoje a questão da família do meu pai não aceitar que eu sou a negra, “quando o negro não faz merda na chegada, faz merda na saída”. Em relação ao desafio que mais marcou minha trajetória, é a questão de eu ser de uma família...onde os pais são parentes, praticamente, é a mesma família e mesmo assim, os pais sendo parentes, os filhos nasceram muito variados nas cores. Os dois primeiros filhos eram pessoas brancas de olhos verdes, sempre tinha aquele comparativo, aquela disputa com quem parecia, com qual família parecia, sendo que era a mesma família, eles sempre usavam comparativos com a avó que tinha os olhos verdes, já que os dois avôs tinham os olhos azuis e sempre tinha esse comparativo. Depois do nascimento desses dois irmãos mais velhos, eu nasci, e eu já nasci mais diferente, com a cor mais escura, eu já vim mesmo com a pele negra e a partir daí já começa a questão: “é negra parece, com quem? É filha do vizinho, é filha do compadre? É filha do irmão do compadre?

No tocante à **escola**, a entrevistada narra suas percepções tanto como aluna quanto como professora, uma vez que já exerce a profissão e se depara com as contradições identitárias dos alunos na instituição educacional em que trabalha.

[...] a partir do momento que você está ali, você ocupa sua posição de aluno ou professor, cada um tem seu direito, ‘somos diferentes nas características físicas’, é o que alguns professores repassam, podemos sim ser diferente, eu posso ser diferente, eu posso ter um estilo de vida diferente, eu posso ter uma opinião diferente; no entanto a partir do momento que eu ocupo aquele espaço, eu tenho o meu direito, o meu colega também vai ter direito, então temos direitos iguais. [...] são coisas simples de sala de aula que dá pra trabalhar com as crianças e que antes não se tinha isso, não tinha essa preocupação com a questão dos direitos e igualdades. [...] Em relação à cor, alguns dos meus alunos não se reconhecem, algumas crianças não se reconhecem com a sua cor, como negra, elas ficam se comparando com pessoas que elas acham superiores, que deve ocupar um espaço melhor na escola, como por exemplo: eles ficam comparando alunos com professores; então, eles veem no professor algo superior e aí assim, eles vão também comparar a questão da cor, eles não tem consciência que se eu falar que eu sou “negra” é uma característica da cor da pessoa, mas pra eles, negro vai ser sempre um xingamento; e aí tem situações na sala de aula que eles ficam procurando pessoas que possam se comparar, [...] que dê uma noção de que superiores... de que são melhores e aí diminui a questão da cor, como por exemplo: quando a criança se compara com professor e o professor diz que é negro, e a criança não

aceita que o professor seja negro: “tia! Mas você não é negra, você é da minha cor”, eles não aceitam que o professor é negro porque eles usam o professor como comparação, para comparar e ela não quer ser negra, ela não aceita o fato de ser negra. [...] eles não aceitam ter aquela cor ali como negro, “ah... é moreno, moreno claro, moreno escuro, sou branca queimada do sol”, essa é a expressão que eles usam, eles não aceitam a questão do negro em si, da expressão negra como por exemplo: “eu sou negra, nós somos negros.

Quanto à **sociedade em relação ao negro**, a entrevistada relata um fato ocorrido no hospital, em que ela presenciou um momento de racismo explícito no modo como uma senhora branca tratou uma senhora negra.

Eu estava em um hospital, numa fila de espera e na mesma fila de espera tinha uma senhora negra, no mesmo momento chegou uma senhora idosa que aparentava não estar muito bem, e então a senhora negra levantou-se e ofereceu a cadeira pra essa senhora sentar, a senhora idosa aceitou... transmitindo uma fisionomia de repulsa, não tem como descrever. Ela primeiro olhou a mulher dos pés à cabeça..., isso porque ela aparentava ser aquelas senhoras brancas com condições financeiras melhores, com aquele ar de superioridade ..., ela aceitou a cadeira pra sentar, com aquela cara: ‘estou precisando desse tipo de gente’. [...] em relação a esse tratamento diferenciado que eu presenciei e que nunca na minha vida eu vou esquecer, que mesmo a pessoa precisando, tinha aquele ar de arrogância, de superioridade, como se o fato de ela sentar-se naquela cadeira fosse diminuir ela, ou o fato de ter vindo de uma pessoa de cor.

Conforme a explanação da entrevistada no tocante à **relação conjugal**, é notória a discriminação racial por parte de seu parceiro, uma vez que a preferência dele estava voltada para o padrão de beleza imposto socialmente e que permanece enraizado na sociedade.

Meu companheiro de início, eu não tinha o perfil que ele queria, ele não queria uma negra, baixa, ele queria uma princesa branca, loira e bonita. [...] mas você tem que mostrar sua personalidade, seu potencial, ou o que você pode representar depois pra essa pessoa, isso marcou bastante também, porque meu parceiro sempre se interessava por pessoas com características fenotípicas diferentes da minha, no entanto estamos juntos até hoje, são dez anos, mas eu não sou o tipo de mulher que ele sonhou, que ele idealizou, ele não queria casar com uma negra. E até hoje, quando conversamos sobre filhos, o ideal de filho que ele idealiza é uma criança branca, loira de olhos verdes. [...] mas até hoje quando a gente conversa sobre filhos, o que ele pensa de filhos é isso, de uma criança, de um bebê. Isso influencia muito na nossa relação, eu tenho que mostrar pro meu parceiro que essa cor são características minhas. Em relação a cor, de você não chegar a ser a idealização do seu esposo, do seu parceiro, é que você possa se sobressair com o seu potencial.

Conforme a narrativa explicita-se, a realidade presente no **ambiente universitário** é marcada por práticas, conflitos e lutas entre grupos culturais em que as formas de racismo são dissimuladas e sutis, características essas que mascaram o racismo institucional, omitindo e negando a manutenção da estrutura vigente.

Eu já fui muito criticada porque eu falo que me auto identifico como negra, eu sou negra e tem gente que não me reconhece [...] porque antes, quando criança, eu costumava fazer algumas tarefas, onde eu tinha muito contato com o sol, e criança que anda muito na rua, brinca no sol, realmente tem aquela pele queimada, mais sofrida, e na minha infância eu ajudava muito a minha mãe na questão de lavar roupas no sol, eu adorava tomar banho de rio e aí tinha aquela coisa da “pele encardida”, que é o termo que algumas pessoas usam para dizer que não são negras, apenas tem a pele encardida. E quando chegou a adolescência, a gente tinha muito recurso do branqueamento, usavam muitos produtos pra ficar mais bonitas, de ser mais atrativas; então usavam aquele produto como recurso, como forma de branqueamento, uma forma de tentar deixar a pele mais bonita. A questão da quantidade de homens que ingressavam no curso, observava-se que era uma quantidade mínima, e, em relação a esses homens, observava-se a quantidade de homens negros. Na nossa sala nós tínhamos um colega negro. [...] em relação a esse colega, eu percebia que todas as pessoas que formavam as suas equipes, deixavam ele de lado, sempre... sempre, com ar de superioridade iam deixando ele de lado, iam formando equipes e ele ia ficando, Todas as vezes acontecia isso, tinha como vê que o colega estava sempre sem equipe, poderiam incluir ele, mas as pessoas não incluíam, se achavam superiores. Em relação a esse colega, eu via o preconceito visível a ele, de discriminar, se achar superior, talvez o fato da cor, de ele ser negro, contribuía para que as pessoas da turma não tivessem afinidade com ele, então não encaixavam ele nas equipes, era difícil ele se encaixar nas demais equipes, sempre era a mesma equipe que sempre chamava ele.

Esta narrativa pontua elementos que são marcados pelas diferenças e conflitos durante suas trajetórias cotidianas, em família e na sociedade, reproduzem comportamentos discriminatórios, de preconceito racial e de resistência. Portanto, é notório o preconceito racial por parte da família paterna, bem como a resistência evidenciada no processo de construção de sua identidade. Desse modo, qual o papel da família na formação da identidade negra na primeira infância de modo que o indivíduo se reconheça e aceite suas diferenças?

Destacamos o papel da escola, que, além de formar profissionalmente o indivíduo, também contribui para a formação humana, que privilegia aspectos como a equidade, igualdade e respeito à diversidade. No entanto, é notório que se privilegiam os conteúdos escolares e pouco se fala na construção de uma sociedade intercultural e democrática. Segundo expressa a narrativa dos grupos sociais minoritários, quando esses são expostos às situações de agressões presentes nos espaços de lutas sociais, reproduzindo, assim, imagens negativas e inferiorizadas em relação ao negro.

Sua experiência afetiva como mulher negra, na qual destaca a sua relação conjugal com seu companheiro, que silencia e nega a sua identidade negra, ao não reconhecer sua companheira por ser influenciado pelos estereotípicos em relação à diversidade étnica. Esse fator influencia negativamente na relação do casal, legitimando o racismo no relacionamento.

A partir da narrativa, verifica-se o percurso acadêmico de jovens negros na universidade, pontuando o racismo institucional, em que se expressa o discurso contraditório, embora se reconheça o racismo como uma prática presente e negativa, ela permeia as relações sociais. Assim, obtemos um conhecimento em que a cultura de grupos dominantes opera hegemonicamente na elaboração de práticas racistas e na construção de currículo excludente no meio

acadêmico, ou seja, na universidade, em que ocorre o processo de construção e reconstrução da identidade negra.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi explicitar as trajetórias percorridas pelos estudantes que ingressaram por meio do vestibular na UVA, abordando discussões no tocante aos estudos sobre racismo, discriminação racial, tratamento diferenciado para determinados grupos e a exclusão social para outros, e ações afirmativas para os negros no ensino superior. Para atingirmos o objetivo proposto, na primeira fase, aplicamos questionário para delimitar o público-alvo; e, na segunda fase, realizamos narrativas autobiográficas com uma amostra de três sujeitos da pesquisa.

Os resultados foram os seguintes: em relação à infância, os sujeitos entrevistados explicitaram suas vivências no tocante à discriminação racial, pois foi notória em alguns momentos, nos quais eles a perceberam em elementos presentes no processo de diferenciação entre brancos e negros, bem como as dificuldades e superações no tocante à família, à escola, uma vez que compõem as primeiras instituições sociais e de interação social do indivíduo.

Ao investigar as trajetórias acadêmicas dos negros (as) do curso de Pedagogia da UVA, evidenciou-se nas falas dos estudantes o racismo institucional, cujo cenário é hostil, acerca das experiências visíveis no interior da universidade, em que ocorrem as atitudes preconceituosas. Assim, em uma instituição que tem como objetivo a formação de professores que irão exercer um papel fundamental na sociedade, o de formar futuras gerações, apesar dos saberes e práticas pedagógicas construídas nesse ambiente, é

comum observar discursos que incorporam a violência simbólica, e esses tendem a silenciar, naturalizando o racismo.

O ensino superior pode ser um espaço que produz e reproduz desigualdades sociais. Portanto, ao nos referirmos ao papel da universidade nos processos formativos que visam contribuir para a superação das desigualdades sociorraciais, observa-se o silêncio e a negação nos processos de formação dos sujeitos referentes aos grupos inferiorizados. São notórias situações de preconceitos e diferenciações de tratamento que influenciam na trajetória dos indivíduos no ambiente universitário, apesar de a universidade ressaltar um discurso de igualdade social.

De acordo com o que observamos nas narrativas dos entrevistados, compreende-se um ambiente escolar no qual a violência simbólica está presente. Percebe-se, portanto, que a escola e o corpo docente silenciam os mais diversos processos de formação quando recusam e negam abordar o racismo em sala de aula, durante o ensino fundamental e médio.

Outro aspecto relevante refere-se à mídia, como instrumento disseminador da ideologia dominante, devido a seus programas difundirem um padrão de beleza, estabelecendo estereótipos a serem seguidos. Um dos principais espaços de interação social do indivíduo, isto é, as famílias dos participantes da pesquisa, apresentam caráter discriminatório, seja por parte do pai, da avó seja do esposo. Observou-se que há sempre um determinado lado da família que expressa esse sentimento de repulsa quanto à etnia negra. Esse fator interfere diretamente nas relações afetivas e gera conflitos.

Verificamos nas falas dos estudantes sobre seus projetos de vida uma compreensão ampla tanto de sua situação social quanto racial, as quais são o combustível para a sua motivação e ascensão social. Isso acontece ao projetarem tal entendimento dessas

questões nas possibilidades e nos objetivos que querem alcançar na sua vida pessoal e profissional.

A pesquisa revelou, também, que o perfil geral dos estudantes do curso de Pedagogia é composto basicamente por estudantes do sexo feminino, com idade entre 17 a 29 anos, predominantemente negros e pardos, oriundos do sistema público de ensino, cujas maiores concentrações são de pessoas oriundas das camadas populares, com renda familiar de até um salário mínimo. Quanto à questão da escolaridade familiar, dos pais dos acadêmicos, há uma variação entre analfabetismo, ensino médio completo e incompleto, e ensino superior completo.

Nesse sentido, os resultados obtidos na pesquisa ampliam e contribuem para a identificação dos sujeitos étnicos raciais, e auxiliam nas questões que permeiam o currículo no ambiente universitário, bem como ajudam a (re) pensar os currículos oficiais e os discursos praticados na universidade. Dessa forma, contribuem para a tomada de consciência do papel dos sujeitos e, conseqüentemente, das diferenciações de tratamentos e discriminação racial a que os acadêmicos foram expostos.

A nossa percepção sobre esse estudo implica em toda a trajetória do negro como ser social, para contribuir com a desconstrução da sociedade e construção de uma realidade social menos excludente, seja na família, na escola, no trabalho, mas principalmente na universidade, onde ele busca estabelecer sua identidade étnica, a qual deve destacar que ninguém é inferior ao outro simplesmente pela característica fenotípica. O princípio da isonomia, isto é, da igualdade perante a lei, mostra exatamente essa questão. Por isso, é imprescindível, pois torna evidente as dificuldades vivenciadas por uma parcela dos estudantes negros, desde as suas lutas diárias contra o racismo até seus conflitos pessoais, de serem capazes de se reconhecerem como negros, e de lutarem por dias melhores.

As contribuições dessa pesquisa proporcionaram-me, tanto em minha vida pessoal como acadêmica, a experiência de vivenciar e conviver com os desafios e desigualdades sociorraciais, evidenciando a posição do negro em meio a uma sociedade desigual e excludente. Essa pesquisa possibilitou ainda a minha autoidentificação como negra, pois esse reconhecimento identitário só foi possível na universidade, devido à carência de discussões nas instituições sociais durante meu processo de formação. Assim, provocou mudanças no meu sentimento de pertença de identidade étnica, por meio de uma experiência formadora, a partir das narrativas dos indivíduos pesquisados.

Referências

- ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **História e Histórias de Vida:** destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/30223/pdf. Acesso em: 10 jul. 2017.
- BEDRAN, Paula Maria. **Produção na universidade:** diário de uma micropolítica. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação.** Figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto e Luis Passeggi. Natal: EDUFERN, 2008.
- MAYORGA, Claudia (org.). **Universidade Cindida, Universidade em Conexão:** Ensaios Sobre a Democratização da Universidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf. Acesso em: 1 out. 2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: Hucite, 1994.

Potencialidade das narrativas de si como dispositivo de formação no espaço escolar

Joana Elisa Röwer

Introdução

Se de alguma forma nossas ações são motivadas por nossas necessidades, sejam elas para nossa sobrevivência física, sejam para a nossa vida em sociedade, em meio aos significados e interações sociais, o quão refletidas podem ser estas ações, decorrentes das escolhas e dos condicionantes sociais e das biografias? E, nesse jogo, o quão influenciados somos pelas ações e motivos dos outros, ao que nos parece, muito mais do que por nossos desejos? Ou será que, ao nos dizerem que vivemos em uma sociedade individualizada, descartamos a possibilidade dos outros na constituição do que somos? E, se formação humana é atuação no mundo, como é possível formar para a vida e na vida sem se refletir-se nela? Como é possível que o espaço de socialização escolar promova tais reflexões na correspondência com a seleção de conhecimentos que a compõem?

Essas tantas questões e tantas outras que versam sobre as relações de saberes motivaram e motivam o interesse sobre as narrativas de vida no espaço escolar¹, exatamente, por esse significar

¹ Estas pesquisas se referem ao trabalho desenvolvido nas aulas de Sociologia no ensino médio no doutoramento em Educação (2012-2016) que se

socialização em que as aprendizagens têm sua justificativa na relação com as percepções e com a ação no próprio mundo. Se conhecimento é atuação no mundo, pois nossa relação com o mundo depende do nosso conhecimento sobre ele, por que não refletir sobre possibilidades de autorreflexão e narrativa dos mundos individuais para, ao colocá-las em correspondências, fazer emergir novas compreensões e assim outras formas de atuação? Nesse sentido, ou nesses sentidos, apresentamos aqui reflexões decorrentes dos trabalhos nos espaços educativos com narrativas de vida como dispositivo de aprendizagem e com o objetivo de construir espaços de pensamento autônomo, de habilidade crítica que excede o tempo da própria escola.

Assim, consideramos sobre a complexidade humana e o desejo da biografização como aspectos essenciais das narrativas de vida, e sobre o estranhamento, a desnaturalização, a crítica e a criatividade como potencialidades desenvolvidas por meio da relação entre os saberes das narrativas de si na correspondência com outros saberes e, dessa forma, esboçamos que as narrativas de vida dentro do espaço escolar funcionam como uma possibilidade de realização da educação pela pesquisa.

A complexidade humana e a potencialidade de surpreender-se

Por mais que o mundo seja uma escola, por mais que, como diz Caio Fernando Abreu, a vida seja muito dura, ela ensina através do que fere e cura, é possível pensar nos mundos dentro da escola, da sala de aula. Nos mundos silenciosos, silenciados, nos mundos

iniciaram de forma preliminar e não metódica antes dele e, depois como docente em cursos de formação de professores.

estardecedores e turbulentos enquadrados ou “retangulados” que se lançam pelas frestas das janelas, pelas portas entreabertas e pelas recusas. São esses mundos que interessam ao ver neles possibilidades e potencialidades.

Na sala de aula, ao proporcionar espaços/tempos de relações das narrativas de vida com outros conhecimentos e incentivar o retorno, há na revisitação dessas narrativas a possibilidade da reflexão sobre a reflexão, do pensar sobre o pensar e por isso novas possibilidades de compreensão de si. A recursividade narrativa possibilita suspensões. Suspensão no sentido de manter suspenso, sobre algo que se olha. Suspensão no sentido das paradas em movimento. A suspensão que a narrativa de vida provoca na relação com as outras percepções sobre a própria vida. A suspensão provocada pelo estranhamento que é um questionamento.

A autobiografização como descoberta de si, construída pela narrativa, pode ser compreendida como entrega e como transgressão, como quebra das ilusões, como desmascaramento (MORIN, 1999). É entrega trágica porque desmancha. E no desmanchar-se é iminente a violência da criação e do caos (GUATTARRI, 1999). É tragédia, pois é trágica a delineação inevitável das escolhas éticas e estéticas discursivas. Mais do que isso, é tragédia porque situada “em meio do jogo do dizível e do indizível, entre o fragmento e a totalidade, entre o que pode ser classificável e delimitável e aquilo que é impossível delimitar” (MORIN, 2003a, p. 39).

Mas, esse delineamento, não tem pretensão de ser estrito, fixo, definitivo, nem fundamento; é circunscrição consciente de ser partida, possibilidade, elo. Esse desmanchar-se não é erosão, perda ou esquecimento, ao contrário, é autorreflexão e construção de si. Essa transgressão não ruma à solidão, é ruptura que encontra. É aventura concebida com um roteiro que deve chegar ileso: a

reflexão. Os símbolos, signos, categorias, conceitos utilizados na tradução/interpretação de si, são passíveis de transformação. É aventura narrada em histórias entrelaçadas.

Assim, a complexidade humana também se refere ao desejo da construção narrativa de si e a interpretação pelas suas possibilidades na captação de sentimentos que fluem. Desejo como presença da ausência e ausência da presença; reconhecimento e imaginação; memória projetada e vivência antecipada; identidade e transgressão, mobilidade e cristalização; satisfação e insatisfação; *mimésis e poiésis*; afetividade, sentido e experiências.

Desejo que revela a falta, os espaços vazios, às vezes incompreendidos, que está na base da mobilização própria e é revelado pelas ações, na medida em que essas são fundamentadas pelas emoções, caracterizadas como disposições corporais (MATURANA, 2001). Emoções que provocam desejos e desejos que promovem emoções na interação consigo próprio.

Mas o que é que conhecemos observando as ações do outro? Conheceremos suas emoções como fundamentos que constituem suas ações. Não conheceremos o que poderíamos chamar de seus sentimentos, senão o espaço de existência efetiva em que esse ser humano se move (MATURANA, 2001, p. 23).

E, ainda:

Finalmente, não é a razão que nos leva a ação, mas a emoção. [...] Cada vez que afirmamos que temos uma dificuldade no fazer, existe de fato uma dificuldade no querer, que fica oculta pela argumentação sobre o fazer (MATURANA, 2001, p. 23).

Seja a busca pelo enraizamento ou pela mobilidade, nossa condição de “devires” humanos revela o inacabamento. Devires humanos porque viemos a ser humanos (FOERSTER, 1996). A incompletude humana, a nossa natural plasticidade e a consciência desse inacabamento nos impelem a buscar e a conhecer, mas antes, somos impelidos a desejar. Construtores e construídos por saberes e desejos, a diversidade humana se inscreve neste contexto de busca de si, de tentativa de completude. Tentativa expressa tanto na singularidade do homem que, também, se deve a multiplicidade de respostas e a incapacidade de aprender tudo o que existe e é criado, como no encontro da igualdade e na procura de pertencimento.

[...] o humano caracteriza-se enquanto *existente-em-falta*. Chegamos até o *homo complexus*, e só chegamos, sendo-nos possível viver enquanto tal não apenas numa situação de incompletude, mas provavelmente, pela incompletude, ou, mais ainda, pela necessidade de preenchimento ou compensação desse “inacabamento ontogenético” (MORIN, 1975, p. 87), que nos leva a produzir e a explorar novas aptidões pela condição existencial da falta, que é a manifestação inquietante da incompletude. (BAGGIO, 2004, p. 35).

Pensar sobre o desejo e sobre o desejo de construir-se narrativamente e interpretar-se não se desvincula dessa compreensão do homem como incompleto, inacabado, composto de vazios. Na visão bio-sócio-antropológica de Morin, a falta, as insuficiências, as necessidades são constitutivas dos animais, sendo multiplicadas de acordo com a evolução dos organismos, transformando o homem num ser de desejos múltiplos e insaciáveis.

A falta e a insuficiência não desempenharam apenas um papel motor na elaboração e no desenvolvimento da autonomia animal; são os aspectos existenciais permanentes que marcam de modo indelével o seu ser individual. Fundamentalmente, o animal é um ser de faltas e de necessidades, por isso mesmo de desejos, sempre em busca e a vagar. Quanto mais rica é a vida, mais forte a marca existencial da necessidade e do desejo. O animal tornado soberano de todos os animais – *Homo sapiens* – não é só animal menos acabado e mais desprovido, mas também um ser de necessidades insaciáveis e de desejos infinitos. (MORIN, 2002c, p. 238).

Mas, também não se desprende do reconhecimento de que além desses espaços de falta há um tanto de desordem, turbulência e caos. É permitido refletir sobre o desejo de narração e interpretação de si não só como falta que constitui, mas como tentativa de organização de um caos. Esse caos que pode ser o incompreendido é a certeza da nossa complexidade. Partes de nós que conflui para a constituição de seres singulares, múltiplos, incertos, contraditórios que somos, mas que possibilitam o movimento e a criação.

É possível pensar sobre a autobiografização como articulação, como abertura e ponte para o mundo, sem nunca ter deixado de pertencer a esse mundo. Como dinâmica de recomeço, como uma constante produção de si. Além, pode-se perceber como permanência ao configurar-se, que não corresponde à inércia, mas a uma organização ativa porque viabiliza a manutenção da existência, da identidade, da forma, permitindo a sobrevivência.

Narrativas de si que promovem saberes, ao mesmo tempo, que se constroem em relações de saber pelos modos como nos relacionamos com o mundo, isto é, com os outros e conosco,

pois nos tornamos aquilo que conseguimos apropriar do mundo, nos conferindo uma identidade social e individual (CHARLOT, 2000). Identidade que pode ser transitória, desprendida ou substituída por processos de identificação, mas, que nos oportunizam sentidos e significados. Efemeridade que autoriza experiências múltiplas e diferenciadas e a construção de desejos, vividos e apresentados distintamente, impossibilitando o enquadramento em categorias explicativas que enclausuram o sentido da vida (MAFFESOLLI, 2005).

O que nos cabe é a compreensão. Ao trabalhar com narrativas de vida, com autobiografizações no espaço escolar, não é nossa intenção definir, sistematizar, encontrar uma causa ou uma solução, mas possibilidades de existência. Revelar mundos possíveis pode ser um meio de vigorar. Pois a vivência humana é fluída entre o gozo e a dor, entre o apreendido e o incompreensível, entre a esperança e a memória. A vivência humana não é mais verdadeira se com o peso do fardo se aproxima a terra e, nem mais insignificante se com a leveza da beleza se faz voar, como questiona Milan Kundera (1985) em *A Insustentável leveza do ser*, e tampouco na resolução dessa contradição.

“Não perguntar aonde se vai se se vai, nem por que se vai” (NERUDA, 1998, p. 157), ou procurar até nas experiências mais rotineiras sentidos, significados e finalidades é a expressão da pluralidade de possibilidades de existência, de modos de ser, que nunca são esgotantes. “Aceitar que a vida não seja justificada [...]”, como gostaria Morin (2002c, p. 452) ou justificá-la em todos os atos pela razão ou pelo sensível ou, ainda, por uma razão sensível (MAFFESOLLI, 2005) é a afirmação de que a **verdadeira vida**, a **realidade humana** não é somente um tecer, mas é produzir os fios. E é nessa rede ou nesse emaranhado que vamos nos enroscando e nos (des)construindo e sentindo a vida como ela nos parece ser.

Assim, tentar compreender a vida paradoxal e polissêmica de outros como eles as apresentam é tentar revelar o vitalismo que move a vida, o “sentimento de vida que, em qualquer tempo e lugar, é a principal manifestação do ser” (MAFFESOLLI, 2005, p. 31). No entanto, essa descrição da vida implica que possamos nos descrever nesse processo, pois, também, somos integrantes daquilo que descrevemos. A construção de espaços de possibilidade de narrativas de si necessita dessa consciência do eu que se vê ou do “eu testemunha” Morin (2003c, p. 35), pois acontece em interação com outros.

As explicações que formulamos, o conjunto de ideias significativas que aceitamos e oferecemos a fim de tornar o mundo inteligível são fundamentadas nas experiências que temos (MATURANA, 2002a). Assim, observar, analisar e compreender é observar-se, analisar-se e compreender-se observando, analisando e compreendendo. É preciso, dessa forma, a busca de um meta-ponto de vista que reconhece a necessidade da auto-observação, da autocrítica (MORIN, 1996) e que a produção do conhecimento decorrente da reflexão seja assim considerada, não como absoluta, mas como uma possibilidade.

A vida desperta as ideias e os atos que faz interagir umas sobre os outros (MORIN, 2002a). O conhecimento, a compreensão que parte da interação da vida se volta a ela e a ela serve. A compreensão realiza-se pela projeção e identificação mimética, constituindo-se como o modo fundamental de conhecimento para questões relativas à situação humana que comporta subjetividade e afetividade (MORIN, 1999).

A compreensão é um conhecimento empático/simpático (*Einfühlung*) das atitudes, sentimentos, intenções, finalidades dos outros; ela é fruto de uma mimese psicológica que permite reconhecer ou mesmo sentir o que sente o

outro. A compreensão, portanto, comporta uma projeção (de si para o outro) e uma identificação (com o outro), num duplo movimento de sentido contrário formando um ciclo. [...] Assim, compreendemos o que sente o outro por projeção do que sentiríamos nós mesmos em semelhante circunstância e por retorno de identificação sobre si do sentimento projetado no outro [...]. A compreensão não é confusão; ela comporta a distinção entre o eu e o tu em conjunção: é um “eu me torno tu permanecendo eu” (MORIN, 1999, p. 159).

Porém, a compreensão que é subjetiva, que se efetua por meio de transferências projetivas/identificatórias e que remete à captação dos significados existenciais de uma situação ou fenômeno, liga-se dialogicamente à explicação que é objetiva, referindo-se ao pensamento lógico-empirista e servindo para situar um objeto ou um acontecimento a partir do uso de dados objetivos a sua constituição, utilidade, finalidade. “Compreensão e explicação podem e devem controlar-se, completar-se (sem, contudo eliminar os seus antagonismos) e remeter-se uma à outra num círculo construtivo de conhecimento” (MORIN, 1999, p. 167). Contudo, se a compreensão necessita da explicação, a explicação também se realiza pela compreensão, pois, com efeito, a subjetividade a legitima, na medida que é a aceitação do observador que torna uma proposição em explicação (MATURANA, 2002b).

Compreender significa argumentar, refutar, entender o motivo, o como; é tentar ver com exclusão do julgamento, não é condenar e nem desculpar. A compreensão não acusa, nem mesmo enquadra os comportamentos, tampouco tolera. A compreensão é o reconhecimento da multipersonalidade potencial de cada um (MORIN, 2002a; 2003c), é a aceitação da irreversibilidade e da

imprevisibilidade contida em toda ação, dos conteúdos aleatórios, incertos, dos acasos, desvios que constituem e que se revelam na ação (MORIN, 2003b), é o reconhecimento do erro que só é identificado *a posteriori* (MATURANA, 2002b). Mas, compreender o outro exige a compreensão de si, a abertura para o outro requer uma autocrítica (MORIN, 2002a) que converte não em um conhecimento absoluto de si mesmo, mas no estranhamento próprio, na admissão de que “há um outro nós mesmos e que há um desconhecido em nós” (MORIN; WULF, 2003, p. 35).

Assumir uma postura de incompreensão de si e do outro parece ser a alternativa possível nesse contexto de verdades múltiplas e de crise, em que esta “aparece não como um acidente em nossas sociedades, mas como o seu modo de ser” (MORIN, 1986, p. 318), sentido no mais íntimo de nós. *Quiçá*, essa alternativa se constitua como o procedimento que acompanha esse período de decomposições, multiplicidades, transições, de incerteza, complexidade e caos em que não sabemos para aonde vamos e que se repercute “nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade” (SANTOS, 2002, p. 257).

Incompreensão que se refere ao estranhamento de si e do outro como potencialidade questionadora. Nesse questionar há a possibilidade da compreensão dos aspectos naturalizadores do social que demarcam e circunscrevem perspectivas de vida e, por isso, outras possibilidades de compreensão. A desnaturalização que se refere à compreensão da construção social, cultural, histórica das normas, padrões e instituições da sociedade e do modo como elas constituem os processos de identificação está relacionada à avaliação e crítica das relações indivíduo-sociedade. A crítica social como intervenção no social implica a inventividade de possibilidades.

Estranhamento, desnaturalização, crítica e criatividade como elementos educativos nas narrativas de vida

Aproximações teóricas do estranhamento e da desnaturalização no processo educativo por meio das narrativas autobiográficas foram desenvolvidas anteriormente em Cunha e Röwer (2014) e Röwer, Cunha e Passeggi (2015). O desenvolvimento das pesquisas e da atuação professoral com o uso de narrativas autobiográficas nos espaços formativos de professores e da escola básica faz acrescentar a esses dois elementos outros dois fatores essenciais no desenvolvimento do pensamento autônomo, ou do que se chama na perspectiva sociológica de imaginação sociológica, (MILLS, 1975): a crítica e a criatividade.

Se na origem Grega a palavra crítica, que vem de KRITIKO, remete à capacidade de fazer julgamentos e a discernir, “a fragilidade do eu e a pluralidade de formas de vir a ser na contemporaneidade colocam o sujeito sempre em questão” (MAIRESSE; FONSECA, 2008, p. 134). As constantes rupturas, a desmistificação da verdade, os discursos como possibilidades e a intensa oferta de diversos “estilos de vida” prontos a serem consumidos na organização da própria vida, por meio de variados dispositivos de modelação das subjetividades (MAIRESSE; FONSECA, 2008), tencionam a própria construção da crítica em relação ao conhecimento de si e na compreensão das interdependências entre os condicionantes sociais e as biografias. O discernimento e o julgamento voltam-se às singularidades em contextos plurais, em que grupos e lutas identitárias comportam consensos e dissensos, nos quais empoderamentos e anseios totalitários confundem-se.

Dufour (2005) realiza uma reflexão sobre o individualismo na sociedade contemporânea na relação com a juventude, a escola e a capacidade do desenvolvimento da criticidade. Diz o autor que a juventude hoje se encontra em uma condição de a-criticidade, na medida em que a pessoa é a única responsável pela sua condição de vida, e pela impossibilidade de se basear no passado e de se projetar no futuro. Esse “abandono da relação de sentido”, no dizer de Dufour (2005, p. 146), só pode gerar sujeitos a-críticos, porque, simplesmente, não há o que criticar quando “tudo está na afirmação de si e na gestão relacional dessa afirmação de si que se deve defender – como todo bom consumidor deve fazer” (DUFOUR, 2005, p. 146).

O conceito de individualização na teoria da modernização reflexiva é problematizado por Beck (1997) no sentido de um novo modo de condução e disposição da vida, em que desincorporação e reincorporação de modos de vida tornam-se processos dinâmicos e sociais. A substituição de uma “biografia padronizada” por uma “biografia escolhida”, no dizer de Beck (1997, p. 26), não se refere a uma livre escolha, mas há uma compulsão pela autogestão de si, pela autorresponsabilização e admissão dos riscos pessoais. Delory-Momberger (2012, p. 56) expõe sobre a individualização do social por meio de individualidades singulares se apoia no pensamento de Axel Honneth ao afirmar que “o individualismo normativo se converteu em ideologia da autorrealização”.

Assim, Delory-Momberger (2012) aborda tanto a questão do individualismo reflexivo, que se refere ao retorno que o indivíduo faz a si mesmo e da autoconscientização sobre a sua ação no social, como o individualismo normativo que gera escassez de reflexividade e enfraquecimento do processo de construção de si. Bruner (2014) afirma que o modo que contamos as narrativas a nós mesmos, que criam e recriam a nossa individualidade, é

concernente à cultura em que vivemos. Assim, o eu deriva do nosso contar. Na perspectiva de Lahire (2004, 2006), o indivíduo, a individualidade não é algo que se registra, mas que se conquista e se constrói, e a coerência e a uniformidade identitária é expressa e garantida na narração do eu, que tem sua justificativa no social, embora haja uma variabilidade, pluralidade de constituição das disposições do eu.

Dessa forma, o modo como nos narramos, reafirmando Bruner (2014), e como nos vemos e queremos que os outros nos vejam, tem fundamento no social e no cultural. Na concepção de Bauman (2008), a narração das histórias de vida, as histórias contadas não são as histórias vividas, mas são **estritamente interconectadas e interdependentes**, pois os indivíduos constroem e narram sua existência dentro de condições que modelam a vida e a narrativa. E, assim, na sociedade moderna, em que a tendência é a da individualização, em que há ausências no processo de reconhecimento, de articulação entre os fatores sociais mais amplos e as biografias individuais, tais características podem ser percebidas nas narrativas de vida.

Bruner (2014) nos instiga ainda ao afirmar que as histórias que construímos ao nos definir hão de instalar nelas elementos de enfrentamento das situações que vivenciamos. Dessa forma, encontramos possibilidade de compreensão dos relatos marcados por uma percepção de autoconstrução de si na ausência de uma reflexão sobre as possíveis influências socioculturais atinentes ao aspecto da individualização social. Também se reflete pela tentativa de autonomia e empoderamento de si, atitudes características dos jovens, o que leva a entender o relato de si na confluência entre características existenciais e condicionantes socioculturais. Mas encontra-se na singularidade, na capacidade imaginativa

e criadora a possibilidade da crítica ao pensar outros mundos possíveis e outras possibilidades de si.

No entanto, essa capacidade criativa também se encontra relacionada a uma consciência da singularidade. A circulação por diferentes dispositivos de construção de subjetividades pode colaborar na construção criativa, mas trajetórias plurais postas em relação fazem perceber as diferentes possibilidades experiências, compreensivas e discursivas. Nesse sentido, narrativas de vida revelam a condição criativa /criadora e, por isso, narrar-se, rever-se e ver e rever o outro por meio das suas narrativas significa aberturas, suspensões e criações.

A imaginação sociológica (MILLS, 1975) que se refere à compreensão da relação entre a biografia e os processos sociais e históricos relaciona-se à desnaturalização e questiona a naturalidade e a imutabilidade dos aspectos sociais, culturais, tradicionais. Ao contestar todo e qualquer estereótipo, desenvolve a competência da autoanálise e de autogestão do próprio pensamento. Nesse sentido, a narração de si torna-se essencial no processo educativo que visa a formação reflexiva e o protagonismo, pois a crítica e a atuação social não se realiza sem uma conscientização de si no social. Somente por meio da compreensão e da autocompreensão é que poderemos chegar a uma consciência da nossa humanidade e nos tornarmos seres solidários, percebendo o outro em relações de identificação mútua (MORIN, 2002d).

Mas o estranhamento que significa pôr em evidência os fatos cotidianos, e por meio da inquietação buscar explicações históricas, sociais, culturais, não constitui somente questionar o dia a dia, o saber do senso comum, mas também os discursos produzidos e difundidos da explicação da vida diária, que a circunscrevem e a condicionam. Se a desnaturalização significa compreender as regras, as normas, os valores, as instituições sociais

no seu processo histórico e dinâmico, os discursos e as estratégias de socialização discursiva também devem ser compreendidos na sua produção histórica, social e cultural. Questões culturais, estéticas, de poder, de conhecimento, de política não se desvinculam do saber cotidiano. Há aqui uma relação de saberes, postos em diálogos tensionados em que as narrativas de vida operam como dispositivos de questionamento, reflexão e conscientização.

Essas considerações decorrem das experiências desenvolvidas com narrativas de vida nos espaços educacionais, em que a narração de si e o compartilhar dessas narrativas produz o questionamento de si, do outro, do contexto, mas também dos discursos sobre as trajetórias e identidades individuais e sociais, provocando a construção de outras possibilidades interpretativas e de outras teorizações. A reivindicação do estranhamento e da desnaturalização está no questionar, problematizar, contestar e compreender as formas de conhecimento e atuação no mundo, e produzir suspensões para a construção de outras possibilidades.

Uma educação que objetiva preparar os sujeitos para viverem em um mundo que se caracteriza pelas incertezas, pelos erros e pelas ilusões; para aprenderem a ter uma visão global, sem perderem o contexto, estabelecendo os vínculos entre o todo e as partes e entre as influências múltiplas de um todo complexo; para terem consciência da identidade individual, social e de pertencimento a humanidade e ao planeta; para exercerem a compreensão e a ética do gênero humano (MORIN, 2002c); não pode ser realizada por meio de lições, mas nas e pelas relações humanas, nas vivências cotidianas, que exigem uma transformação de mentalidades e uma consequente mudança nas formas de agir e sentir em relação a nós mesmos, ao outro, à cultura e ao planeta em que vivemos. Enfrentar o erro, a ilusão e as incertezas; compreender o contexto e o complexo; ensinar a condição humana, a sua unidade, a sua

diversidade e a sua identidade e, além disso, ensinar a compreensão, a ética, construindo consciências críticas são ações que Morin (2000) considera essencial à educação.

Bauman e May (2010, p. 20), ao pensarem a sociologia, que tem como foco o estudo da sociedade e das relações sociais, como disciplina, expõem que uma das questões que o pensamento sociológico nos faz é: “Como nossas biografias individuais se entrelaçam com a história que partilhamos com outros seres humanos?”. A relação que esses sociólogos realizam entre biografia e relações sociais não permite, contudo, que por meio da singularidade de uma narrativa de vida as interdependências sociais sejam compreendidas de forma ampla ou projetadas para outros, pois, devido à pluralidade das condições de vida e de experiências, o discurso reflexivo será parcial.

Contudo, Ferraroti (2010, p. 43) pontua justamente a especificidade das autobiografias pela sua subjetividade, historicidade e unicidade, o que contraria as concepções tradicionais de ciência. E questiona assim a relação entre subjetividade e unicidade e a possibilidade de essas tornarem-se conhecimento científico e serem passíveis de verificação. Diz o autor: “Como é que a subjetividade inerente à autobiografia pode tornar-se conhecimento científico? Se o método biográfico optar por não iludir nem renegar mais a subjetividade e a historicidade absoluta dos seus materiais, de que modo fundamentará o seu valor heurístico?”.

A solução que Ferraroti (2010) desenvolve para essas questões a respeito da subjetividade se refere especificamente à compreensão da concepção das autobiografias e da sua produção na/para a pesquisa. Qual seja, a de compreendê-la no seu caráter sintético das biografias individuais e das características globais da situação histórica e, assim, como a possibilidade do exercício de uma ciência das mediações; e, também, pela interpretação da

interação social em que se realiza e da intencionalidade comunicativa. Como bem lembra Houle (2012, p. 329), “a vida em sociedade é o objeto primeiro e último da sociologia, e que só há sociedade e vida em sociedade a partir do momento em que isso faz sentido”, por isso, a construção de sentidos percebida nas narrativas de vida torna-se central na compreensão do indivíduo socializado.

Bauman e May (2010, p. 22) também acreditam que é possível compreender as interdependências biográficas e sociais a partir das biografias se “as colocarmos juntas e compararmos experiências prospectadas a partir de uma multiplicidade de mundos. [...] O resultado global de tal ampliação de horizontes será a descoberta da íntima ligação entre biografia individual e amplos processos sociais”. Dessa forma, a construção compartilhada de narrativas individuais no espaço/tempo da sala de aula torna-se um ambiente de pesquisa contextual em que as redes de dependência e de interconexão das experiências individuais são problematizadas e compreendidas na relação com outras narrativas de vida, com outras experiências e com outros saberes.

“O processo de educação pela pesquisa inicia-se com o questionamento de verdades e conhecimentos já estabelecidos sempre no sentido de sua reconstrução” (MORAES; LIMA, 2004, p. 132). Se educar pela pesquisa inicia-se com a construção de perguntas pelos educandos em relação com seus contextos e seus saberes decorrentes de suas trajetórias de vida, uma forma de narrativa de si é essencial nesse “processo de construção de novos conhecimentos capazes de substituírem os conhecimentos questionados” (MORAES; LIMA, 2004, p. 132).

O questionamento e a construção de argumentos, os conhecimentos cotidianos e a interlocução teórica, ou os questionamentos e os interlocutores empíricos, por meio da produção de dados na observação da realidade; a construção de resultados e a comunicação

realizada na possibilidade de ser criticada, para que possa fazer parte do conhecimento coletivo, são aspectos constitutivos de uma educação pela pesquisa conforme Moraes e Lima (2004). Nessa proposta de pesquisa, “os produtos da educação pela pesquisa mais destacados está, o desenvolvimento da autonomia e socialização dos sujeitos envolvidos” (MORAES; LIMA, 2004, p. 139).

As narrativas individuais e a construção de espaços de diálogos significam que os “interlocutores empíricos” sejam os próprios educandos, e, dessa forma, a formulação de teorizações procede do estabelecimento de relações e reflexões dos próprios educandos. Se os questionamentos e a produção de argumentos podem iniciar-se com os conhecimentos do senso comum, na perspectiva de educar por meio da pesquisa em sala de aula, o que apontamos aqui é a possibilidade de buscar nas trajetórias de vida experiências, compreensões e possibilidades de tensionamentos como possibilidade de auto-transformação para intervenção no social.

Nesse sentido, a desnaturalização precisa ser relativizada principalmente em três aspectos interdependentes: (1) a desnaturalização como processo individual está na relação com a própria constituição de indivíduo socializado, ou seja, que a possibilidade da desnaturalização está entre a estrutura sociocultural e o percurso biográfico socializado; (2) a desnaturalização acontece na relação entre a estrutura e dinâmica escolar e curricular e a atribuição de significação social e de sentido individual; e, (3) a construção de conhecimento significa a expansão cognitiva e do horizonte biográfico. Expansão do conhecimento individual que sinaliza expansão da experiência na relação com o outro. Conhecimento expansivo ou em expansão, pois está relacionado à dinâmica de desnaturalizar, e que expande a si e o outro na compreensão e na ação para si e para o outro. Dinâmica de desnaturalização que se reveste em possibilidade de suspensão.

Considerações

Tecer considerações finais de um trabalho que se debruça sobre narrativas de vida, cuja reflexividade se constitui como um modo de aprendizagem e de aprendizagem de si, rumo à compreensão e à experiência de si como uma possibilidade. A intenção de (com)provar se dissipa e o que permanece é a sensação e compreensão da experimentação, assim, serão apenas considerações.

E é nesse sentido que as reflexões aqui apresentadas, que tiveram por base os trabalhos desenvolvidos anteriormente com o uso da abordagem biográfica como dispositivo de formação, concebe as narrativas de vida no espaço educacional como uma possibilidade de construção de tempos de produção do estranhamento e da desnaturalização, da crítica e da criatividade na relação com outros saberes. Construir esses espaços de narrativas de si nos espaços escolares formativos não significa somente produzir compreensões e outras possibilidades para si, pois se refere a compreender-se nas interações com outros, nas interdependências e assim também a ver o outro em relações.

E de toda forma esse trabalho autorreflexivo e de construção de novas interpretações de si não simboliza a incorporação de um novo discurso sobre si, mas sim a uma capacidade de questionar e questionar-se constantemente. Talvez resida aqui a grande contribuição educativa das narrativas de vida nos espaços educativos: a capacidade de pôr-se em questão, a que estamos chamando potencialidade de suspender-se.

Referências

BAGGIO, André. O humano sapiens-demens: pedagogia da inclusão antropológica. *In*: RÖSING, Tania M. K. (org.). **Edgar Morin: religando fronteiras**. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 21-46.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BECK, Ulrich. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. *In*: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASCH, Scott. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora Estadual Paulista, 1997. p. 11-72.

BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias: direito, literatura e vida**. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CUNHA, J. L. da; RÖWER, J. E. Ensinar o que não se sabe: estranhar e desnaturalizar em relatos (auto)biográficos. **Educação**, Cascavel, v. 39, n. 1, p. 27-38, 2014. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/11340>. Acesso em: 11 ago. 2015.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica: ensaios sobre narrativa de si na modernidade avançada.** Natal, RN: EDUFRN, 2012.

DUFOUR, Dan-Robert. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade neoliberal.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matias (org.). O método (auto) biográfico e a formação.* Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010. p. 35-57.

FORESTER, Heinz von. Visão e Conhecimento: disfunções de segunda ordem. *In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). Novos paradigmas, cultura e subjetividade.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GUATARRI, Félix. **Micropolítica: cartografias do desejo.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HOULE, Gilles. A sociologia como ciência da vida: a abordagem biográfica. *In: POUPART, Jean et al. (org.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 317-336.

KUNDERA, Milan. **A Insustentável leveza do ser.** 57. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MAIRESSE, D.; FONSECA, T. M. G. Devir de diferença/ devir de identidade: paradoxos do mundo contemporâneo. *In*: SILVEIRA, A. F. *et al.* (org.). **Cidadania e participação social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 133-141. *E-book*.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2002a.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002b.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MORAES, Roques; LIMA, Valderez M. do R. (org.) **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003a.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003b.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003c.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2002b.

MORIN, Edgar. **O método 2: a vida da vida**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002c.

MORIN, Edgar. **O método 4. As idéias: habitat, vida, costumes, organização**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002d.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **O método 3: a consciência da consciência**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MORIN, Edgar. Epistemologia da Complexidade. *In*: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-289.

MORIN, Edgar. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MORIN, Edgar; WULF, Christoph. **Planeta**: a aventura desconhecida. São Paulo: UNESP, 2003.

NERUDA, Pablo. **O Rio Invisível**: poesia e prosa de juventude. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

RÖWER, Joana E.; CUNHA, Jorge L. da; PASSEGGI, Maria da Conceição F. B. S. Por uma sociologia da suspensão: da recursividade entre concepções e práticas. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 17-45, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n2p17>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Os sentidos e a duração do aprender docente: a dinâmica das cartas como dispositivo (auto) biográfico de formação de professores

Alexsandro dos Santos Machado

Andréa dos Passos Castro

Rafael Arenhaldt

Vincular a estrutura autêntica do tempo à do Cuidado é, desde já, arrancar a questão do tempo da teoria do conhecimento e levá-la para o nível de um modo de ser (RICOEUR, 2010, p. 107).

Mas como deve ser conhecido este ente em seu ser, antes de ele chegar a um término? Pois com o meu ser eu ainda estou a caminho. Sempre é algo que ainda não terminou. No final, quando o Dasein finalmente chegou a um fim, ele, na verdade, já não é mais. Antes deste fim, o Dasein nunca é autenticamente o que pode ser; e se ele o é, já não é mais (HEIDEGGER, 2002, p. 23).

Embalada de presente, toda carta endereçada ao futuro é contida de Intuição, Cuidado e Esperança. Ao simples gesto de depositar um recado para si mesmo nalgum ponto porvir, desvela-se imediatamente a antecipação de uma evidência inevitável: a morte. “E se eu não estiver vivo até lá?” é uma pergunta recorrente

daqueles que são convidados a esse tipo de atividade, que tem sido denominada de “Dinâmica das Cartas” (MACHADO, 2012). Ao vivenciar tal dinâmica, o participante instantaneamente recorda daquilo que sua rotina e memória teimam em esquecer: seu inexorável fim. Assim, por meio da Dinâmica das Cartas, o sujeito reflexiona autêntica e singularmente sobre o Cuidado de sua vida e, com Intuição, se projeta em Esperança. Afinal, não há maneira mais imediata de se conectar com a vida do que **deixar ser** a possibilidade da morte.

Não foi diferente com um grupo de professores-discentes que iniciava o segundo período da graduação em Educação Física por meio do Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR), pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Campus de Juazeiro, em Fevereiro de 2011. Acolhendo unanimemente o convite do Professor da Disciplina de Psicologia da Educação, Alexsandro dos Santos Machado, um dos autores deste trabalho, 21 professores-discentes da turma escreverem cartas para si mesmos a serem recebidas após a formatura.

Nessa carta, cada um poderia escrever o que quisesse **dizer** para si mesmo. As cartas foram colocadas dentro de envelopes, devidamente lacrados, identificadas e endereçadas aos próprios remetentes. Os invólucros também poderiam ser recheados com imagens, fotos, textos, bilhetes de outras pessoas ou o que mais o participante tivesse desejo de ali depositar. Todos os envelopes foram assentados dentro de uma caixa construída e customizada pela própria turma e identificada com o número e o ano letivo, bem como a data em que ela deveria ser aberta.

O compromisso do professor proponente era de zelar pela integridade da caixa, salvaguardando que ninguém teria acesso a seus conteúdos, a não ser seus próprios autores, a partir de cinco anos do dia da escrita. Além disso, ele se comprometeu com a

turma a enviar as cartas pelo correio no prazo combinado e promover um encontro entre os participantes.

Em virtude de o proponente mudar de forma intempestiva de cidade, as cartas só foram enviadas em Março de 2017. Conforme combinado anteriormente, as cartas foram remetidas de volta aos seus autores pelo correio. Cada carta retirada das caixas foi colocada dentro de um envelope maior, em que também foi inserido uma correspondência de autoria do ex-professor, convidando cada um a escrever e-mails dizendo como tinha sido a experiência de se reencontrar com o que haviam escrito seis anos atrás.

Coincidentemente, no mesmo período em que as cartas foram enviadas, Alessandro recebeu o honroso convite para escrever o capítulo deste livro que evidencia que toda carta endereçada ao futuro é contida de Intuição, Cuidado e Esperança. Conflui em sintonia e oportunamente o convite da produção escrita com o instigante processo de pensar e refletir sobre a potente experiência das cartas. Conflui como águas de afluentes que se encontram no mesmo rio. É a possibilidade de ampliar a reflexão sobre a atividade da Dinâmica das Cartas como um dispositivo para formação de professores, aceitando o convite para a escrita e o registro reflexivo. Para tanto, estendeu tal tarefa investigativa ao seu companheiro Rafael Arenhaldt, pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que também tem se dedicado há anos a compreender os processos de identificação, formação e afirmação da docência por meio de memoriais formativos.

Cumprindo nosso propósito de coerência epistemológica em nossas investigações, decidimos que não escreveríamos um texto sobre as narrativas de professores, mas que produziríamos uma narrativa (auto)biográfica a partir da experiência da Dinâmica das Cartas “com os professores”, amparados em “disposições

ético-estético-afetivas” (DORNELES; ARENHALDT, 2016), apostando e privilegiando num movimento de construção e produção do conhecimento coletivo e colaborativo, bem como em um processo metodológico radicalmente dialógico e respeitoso das vidas das pessoas envol-**vidas**. Dessa forma, optamos por convidar um dos participantes para escrever este texto junto conosco. Como critério de inclusão no trabalho, optou-se por realizar o convite respeitando a ordem de recebimento dos correios eletrônicos.

Tínhamos somente 45 dias para redigirmos este capítulo. E para ampliar o desafio, a Empresa Brasileira de Correios entrou em greve durante dez dias. Faltando 25 dias para o fim de nosso prazo, começamos a receber os primeiros e-mails. A primeira mensagem foi de um professor que, apesar de ter tecido interessantes e profundas reflexões em seu e-mail, declinou de nosso convite de escrever este capítulo conosco alegando falta de tempo. A segunda pessoa a nos remeter um correio eletrônico foi a Professora Andréa dos Passos Castro, da Escola Municipal Professora Júlia Borges, de Casa Nova (BA). Após ser informada dos objetivos deste trabalho e de ter acesso a alguns dos referenciais teóricos que embasam nossas investigações no âmbito das narrativas (auto) biográficas, Andréa aceitou refletirmos e escrevermos juntos. Dessa forma, após acertada uma dinâmica de escrita coletiva, os três autores deste capítulo produziram este texto.

Mesmo com exíguo tempo, entendemos que foi possível constituir uma estratégia de escrita coletiva e apresentar a Dinâmica das Cartas como um dispositivo (auto) biográfico de formação docente pela reflexão dos sentidos e duração da educação. Como veremos a seguir, tal atividade proporcionou uma “Clareira”, no sentido heideggeriano, capaz de evidenciar aos seus participantes uma rara possibilidade de refletir autêntica

e profundamente sobre o *Dasein*, ou seja, sobre sua totalidade ontológica elementar. Em suma, sobre suas vidas **em** Cuidado.

Além disso, esse processo (auto)reflexivo também possibilitou a compreensão dos efeitos do processo formativo do PARFOR na vida pessoal e profissional dos professores em formação, evidenciando-se os Sentidos e a Duração da Educação, na perspectiva bergsoniana.

Embalando o Presente: o Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR) no âmbito do Curso de Educação Física da Universidade Estadual da Bahia (UNEB)

Dos autores deste artigo, foi Andréa a professora-discente do PARFOR que participou da Dinâmica das Cartas. Ao contemplar sua escrita de seis anos antes, e recordar o presente que fora embalado naquela circunstância, entrou em contato com dimensões profundas de sua história de vida. Entre elas, a autora revisitou o que realmente **dura** (BERGSON, 2005; MACHADO, 2012) do processo educativo. Ao narrar sua história de vida, Andréa percebe que a educação tem como objetivo, além de ensinar, ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter visão da totalidade. Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional. Essa Educação Integrada nos realiza e nos conduz a contribuir para os processos de transformação da sociedade que temos.

E foi para dar continuidade a uma trajetória de busca por realização pessoal e transformação social por meio da Educação

que Andréa e seus colegas ingressaram, em 2010, no Curso de Educação Física pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Campus Juazeiro, no âmbito do Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Formada em Magistério no ensino médio, Andréa começou sua vida profissional em 1999, aos 18 anos, após aprovação em concurso municipal. Inicialmente, lecionou Ciências no ensino fundamental numa escola da área rural de Casa Nova (BA). Ela nunca deixou de buscar mais conhecimentos para seus novos estudos. Com o novo desafio, iniciou sua graduação em Pedagogia, que seria concluída em 2007.

Em 2006, foi transferida para uma escola da zona urbana do município, sendo deslocada para ser professora de Educação Física. Ao passo que ia se apaixonando pela área, também se dava conta da necessidade de estudar mais frente aos novos desafios docentes. E Andréa não estava sozinha. Baseado nos dados do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (INEP, 2003), durante a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), a Secretaria Estadual de Educação da Bahia estimou que, em 2007, mais de 60 mil docentes estavam sem a formação adequada para o exercício da profissão no estado.

Em 2012, o Relatório Final de Gestão 2009-2012, publicado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), explicitava que 101.117 professores em exercício nas redes públicas de ensino da Bahia ainda exerciam suas atividades sem a formação inicial desejada, isto é, sem o ensino superior. Afinal, desde a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, em 1996, a formação de professores, em nível superior, passou a ser considerada necessária para o exercício da função docente. Portanto, a formação inicial de docentes das

redes públicas de ensino da educação básica adentrou como pauta emergente para a construção de políticas públicas educacionais.

Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constituído de um conjunto de mais de 40 ações e programas voltados para a educação básica, superior, profissional e continuada. Simultaneamente foi aprovado o Decreto nº 6.094, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação considerado alicerce jurídico do PDE. Entre essas metas, consta a implementação de um “programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação” (BRASIL, 2007, art. 2º, diretriz XII).

Assim, foi ainda em 2007 que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) assumiu a atribuição de coordenar a formação docente para a educação básica, por meio da instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que tem por base o Decreto nº 6.755, de 2009 (BRASIL, 2009).

Em suma, tal programa surge da constatação da existência de

um grande número de professores sem a formação adequada para a etapa de ensino em que atuam, da apreensão de indicadores estatísticos que evidenciam a insuficiência de professores licenciados em algumas áreas, bem como da compreensão da importância da formação docente para o necessário avanço da qualidade do ensino no país (MENEZES; RIZO, 2013, p. 90).

Em 2009, o estado da Bahia totalizou a oferta de 47.781 vagas em cursos de licenciaturas, sendo, dessas, 33 mil a serem oferecidas

em cursos presenciais, tornando-se, assim, o estado brasileiro com o maior número de vagas (e de matrículas iniciais) vinculadas ao Plano.

Mororó e Couto (2015) analisaram os diversos problemas relacionados à formação de um número tão elevado de professores. As autoras constataram que o maior problema foi considerado o da evasão e a baixa adesão aos cursos. Afinal, segundo os dados anunciados pela Capes em 2011, dos mais de 13 mil professores que até então haviam ingressado nos cursos pelo PARFOR, permaneciam apenas 7.185 frequentando o programa regularmente.

Segundo as pesquisadoras, “apesar de ser a formação de professores em nível superior uma luta antiga dos movimentos educacionais, a sua expansão no atual contexto não corresponde ao desejo amadurecido no interior das lutas sociais” (MORORÓ; COUTO, 2015, p. 30). A formação em larga escala, sem o devido planejamento, sem corresponsabilidade entre as diversas esferas de governo (federal, estadual e municipais), estrutura organizacional e, sobretudo, participação e controle social, levou a esse elevado número de evasão. As autoras, ao entrevistarem os coordenadores institucionais do PARFOR no estado da Bahia, notaram que os professores-discentes são reconhecidos como heróis.

A ausência de uma política de formação que se efetive a partir do regime de colaboração entre os entes federados (como propõe a legislação pertinente), fez recair totalmente sobre os professores o ônus de sua formação.

A expressão “heróis” em referência aos professores-discentes é usada constantemente pelos coordenadores institucionais em suas falas. Isso porque, além das dificuldades relativas ao fato de precisarem conciliar os estudos com suas atividades de trabalho, de terem, muitas vezes, que arcar com toda despesa referente à sua formação

(deslocamento, alimentação, hospedagem, material e até mesmo a substituição), esses docentes também já não são pessoas mais tão jovens e estão afastados da dinâmica de estudo há muito tempo (MORORÓ; COUTO, 2015, p. 34).

Ao receber sua própria carta, Andréa recordou (etimologicamente, *re-cordar*, ou seja, passar outra vez pelo coração!) com emoção e orgulho os obstáculos que superou para concluir seu curso. Ela teve que assistir as aulas levando seu filho, Victor Gabriel, à época um bebê e só mamava. Mãe e filho viajavam dentro do ônibus para a universidade, levando consigo o carrinho, a banheira, bolsas e a marmita do almoço. Além disso, seu esposo, nesse período, teve um problema sério de saúde. Esses “mal bocados” a obrigaram a se “dividir em duas” para cuidar dos dois e, ao mesmo tempo, do trabalho e da faculdade. Eram grandes as exigências e os desgastes no âmbito físico e psicológico. De qualquer sorte, com muita força de vontade, superou todos esses obstáculos e conseguiu se formar em 2014.

Entretanto, contrapondo os dados apontados pelo trabalho de Mororó e Couto (2015), Andréa lembra que 19 dos 21 colegas que escreveram as cartas no início da graduação se formaram juntos em 2014. Ou seja, um índice de evasão muito menor do que, segundo o artigo supracitado, correspondeu à média do PARFOR no estado da Bahia no mesmo período.

No caso do Curso de Educação Física do PARFOR UNEB, Andréa atribui a baixa evasão do curso, especialmente, aos seguintes fatores: 1) À amizade, união e entreaajuda entre os colegas; 2) À coordenação do Curso da Universidade Estadual da Bahia, Campus Juazeiro, que fazia tudo ao seu alcance para suprir os recursos humanos e materiais; 3) Às participações em congressos da área, financiadas pelo próprio PARFOR; e, sobretudo, 4) Aos

professores do Curso, todos mestres e doutores do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Assim, por iniciativa de tais professores, os diversos laboratórios da UNIVASF também estiveram à disposição dos estudantes do PARFOR. Também os estudantes do curso foram incentivados a participarem de diversos eventos acadêmicos promovidos pela UNIVASF, com destaque para os Congressos de Educação Física do Vale do São Francisco, no qual Andréa apresentou seu artigo, fruto de seu Trabalho de Conclusão de Curso.

Tais reflexões são fundamentais a fim de compreendermos as nuances qualitativas, em um âmbito mais profundo, que proporcionaram melhores resultados em uma política pública tão importante como o PARFOR. A seguir, descreveremos, com maior cuidado teórico, a metodologia da Dinâmica das Cartas, conferindo maior perspectiva às importantes observações realizadas pela participante da Dinâmica das Cartas e coautora deste trabalho.

Toda carta endereçada ao futuro é contida de Intuição, Cuidado e Esperança: a Dinâmica das Cartas como dispositivo (Auto)biográfico de formação de Professores

Endereçar uma carta ao futuro não se trata de um acontecimento ordinário da rotina. Pelo contrário. Por mais simples que sejam os recados que depositamos em um invólucro ao porvir, entramos em contato com um **eu profundo** (BERGSON, 2010) pelo simples sentido de antecipar a vida com **Intuição e Esperança**. Ao pretender antecipar a vida, também nos damos conta da possibilidade da morte. E frente à fragilidade da vida, tendemos a

recordar que ela só se sustenta com **Cuidado**. Afinal, quem pode garantir que estaremos vivos para escutar nossa própria voz, nossas próprias esperanças intuídas há seis anos?

Heidegger, em sua obra *Ser e Tempo* (2002), apresenta o conceito de Antecipação (*Vorlaufen*) no sentido de dirigir-se para, ir à frente. Antecipar a morte quer dizer dirigir-me a ela como possibilidade mais própria, jamais como realidade. Antecipar a morte não se trata de busca da morte efetiva, mas um modo de nos aproximar de nossa possibilidade mais própria, conferindo mais autenticidade e profundidade à reflexão e à possibilidade de recriação da vida.

A experiência de encontro com sua própria carta de seis anos atrás surge como um acontecimento, um fenômeno alçado que evidência por si mesmo o pensamento e, com ele, a possibilidade de (re)criação ética e estética de si. A memória é evocada de forma onírica, espontânea e evidente. O evidente é imediatamente compreensível. *Evidentia* é a tradução latina palavra para o termo grego *Enárgeia*, que possui a mesma raiz que *Argentum* (prata), designando aquilo que brilha em si e a partir de si mesmo.

Ao entrar em contato com sua própria carta, seis anos depois, Andréa, por exemplo, contempla que é bom viver e aprender. Para ela, aprendizados são naturalmente vivenciados numa doce e calma rotina; outros são transformados em aprendizados por uma cruel e dolorosa experiência. Independentemente da forma, o importante é que aprendemos, e que, hoje, podemos contemplar os sentidos da caminhada.

Em sua obra *Em busca do tempo perdido*, Marcel Proust (1983) explora as dimensões da memória de maneira genial. Contudo, Deleuze (2006) aponta que a obra de Proust é baseada não na exposição da memória, mas no aprendizado dos signos. Entrementes, faz-se necessário tornar-se sensível a esses

símbolos. Pensamos que o trecho da obra de Proust transcrito abaixo ajuda-nos neste processo de sensibilização:

Acho muito razoável a crença céltica de que as almas daqueles a quem perdemos, se acham cativas nalgum ser inferior, num animal, um vegetal, uma coisa inanimada, efetivamente perdidas para nós até o dia, que para muitos nunca chega, em que nos sucede passar perto da árvore, entrar em posse do objeto que lhe serve de prisão. Então elas palpitam, nos chamam, e, logo que as reconhecemos, está quebrado o encanto. Libertados por nós, venceram a morte e voltam a viver conosco. É assim nosso passado. Trabalho perdido procurar evocá-lo, todos os esforços de nossa inteligência permanecem inúteis. Está ele oculto, fora de seu domínio e do seu alcance, nalgum objeto material (na sensação que nos daria esse objeto material) que nós nem suspeitamos (PROUST, 1983, p. 45).

O encontro com sua própria carta é o encontro com sua própria alma que residia ali naquele objeto material. A carta traz consigo uma série de símbolos que vão muito além do texto em si. Após seis anos, é-se o mesmo, ainda que Outro. A clareira que se abre neste momento evidencia uma memória de uma qualidade que, voluntariamente, é impossível acessar.

Essas cartas tornam-se “almadas” pois foram “embaladas de presente”. E, aqui, cabe explorar um pouco os diversos sentidos dessa Metáfora Viva (RICOEUR, 1983). Ao passo que as cartas foram literalmente embaladas por um envelope, também foram embaladas no sentido de acalentadas, cuidadosamente envolvidas num ato de presentear a si mesmos. Presente a ser recebido, caso a vida vença a morte, dali a vários anos. Também valeria aqui

compreendermos os diversos sentidos de presentear a si mesmo. O participante da Dinâmica das Cartas dá-se de presente seu próprio presente, a ser virtualmente revisitado e atualizado, pela memória, em um encontro insólito e intempestivo, no futuro.

A caixa que continha as cartas de todos os participantes continha infundáveis esperanças potencialmente atualizáveis, pois o passado não é, portanto, um presente que envelheceu. Rigorosamente falando, o passado é o único que “é” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 32), pois ainda que inútil, inativo, pode atualizar-se em virtude da necessidade do presente, da vida presente, do corpo presente.

Na mitologia grega, Pandora é a primeira mulher. Numa das versões, o Mito de Pandora (BULFINCH, 2002, p. 22) versa que ela foi mandada por Júpiter com boa intenção, a fim de agradecer o homem. Ela era esposa de Epimeteu, irmão de Prometeu. Júpiter entregou à Pandora, como presente de casamento, uma caixa, na qual cada deus do Olimpo colocara um bem. Pandora abriu a caixa, inadvertidamente, e todos os bens escaparam, exceto a esperança. Em analogia a esse mito, de certa forma, os participantes da Dinâmica das Cartas colocaram dentro da Caixa que guardamos por seis anos inúmeros e inaudíveis desejos de bem-viver, de esperanças. Guardamo-las tal como Pandora. Ao abrir tal caixa, essas Esperanças libertadas voltaram para seus corpos almando-os e transformando-os novamente. Esse encontro almado ocorre como aquele caminhante que, condicionado pela trilha de uma densa e escura floresta, tem seu pensamento iluminado e transformado ao chegar em uma clareira.

Heidegger (2000) elabora seu conceito de clareira como metáfora do modo e da tarefa do pensamento. O filósofo retoma o

termo grego *Alétheia*¹ para abordar o desvelamento que a “clareira do aberto” possibilita. A clareza acontece no aberto e aí luta com a sombra. Em toda a parte, onde um ente se **a-presenta** em face de um outro que se apresenta ou apenas se demora ao seu encontro. A clareira, no entanto, o aberto, não está apenas livre para a clareza e a sombra, mas também para a voz que ressoa e para o eco que se perde, para tudo que soa e ressoa e morre na distância. “A clareira é o aberto para tudo que apresenta e ausenta [...] A clareira nos afronta com a tarefa de, questionando o fenômeno, dele aprender, isto é, deixar que nos diga algo” (HEIDEGGER, 2000, p. 102-103).

A clareira propicia uma forma de conhecimento evidente por si mesma, imediata, no sentido de se impor por si mesmo e de não necessitar de uma comprovação por parte de nenhuma outra faculdade. Para Bergson (2006, p. 56-104), é pela intuição que esse processo ocorre.

Em suma, esse fenômeno da clareira possibilitada pela Dinâmica das Cartas não ocorreu ao acaso. Tratou-se de uma atividade pedagógica, conduzida pelo Professor Alexsandro. Em sua tese de doutorado (MACHADO, 2012), Alexsandro descreveu uma **Pedagogia da Intuição** contida na Dinâmica das Cartas. Para ele, tal atividade proporciona aos seus participantes utilizar

¹ ἀλητεία: ato de vagar; errante (LIDDELL AND SCOTT'S, s/d, p. 35). É interessante também perceber que o termo *alethéia* é uma palavra composta: “a” significando “sem”, e “lethe”, referindo-se às águas do esquecimento que há no mundo infero. Na mitologia grega, Letes é um rio de cujas águas a alma do falecido bebe enquanto deixa a existência terrena e adentra o Hades. Enquanto a alma bebe das águas do Letes, ela esquece a vida anterior. Platão, por sua vez, na *República*, diz que as almas que estão para nascer são requisitadas a beber as águas do Letes a fim de esquecer sua antiga existência celeste antes de encarnarem em uma nova vida. (EDINGER, 2005, p. 57). A verdade seria, portanto, alcançada pela ação do não esquecimento que ocorre pela errância. É pela lembrança errante, despropositada, imediata, que a alma encontra a verdade.

da metodologia da Intuição (BERGSON, 1994) para *esperançar* objetivos e *contemplar* os sentidos da vida.

Ora, estabelecer um objetivo de vida é pretender chegar nalgum lugar. É traçar uma rota. Planificar. E, como geralmente temos pressa de chegar, buscamos a reta (que é a menor distância entre dois pontos) e o plano (porque desprendemos mais energia em terrenos acidentados). Assim, geralmente representamos um objetivo de vida como uma reta em um plano bidimensional. Olhando com bom senso, porém, percebemos facilmente que nada do que é vivo é reto. A reta é uma pretensão humana. Tudo o que é vivo, em convivência com os outros seres e suas ambiências, precisa buscar caminhos que contornem obstáculos, que se bifurcam e se entrecruzam.

[...] é em vão que se gostaria de conferir à vida um objetivo, no sentido humano da palavra. Falar de um objetivo é pensar em um modelo preexistente ao qual falta apenas realizar-se. É, portanto, supor, no fundo, que tudo está dado, que o porvir pode ser lido no presente. É acreditar que a vida, em seu movimento e em sua integralidade, procede como nossa inteligência, a qual é apenas uma vista imóvel e fragmentária que tomamos da vida e que se coloca sempre naturalmente fora do tempo. A vida, ela, progride e dura. Sem dúvida sempre será possível, deitando um lance de olhos ao caminho já percorrido, marcar-lhe a direção, anotá-la em termos psicológicos e falar como se tivesse havido persecução de um objetivo. É assim que nós próprios nos expressamos. Mas, acerca do caminho que iria ser percorrido, o espírito humano nada tem a dizer, pois o caminho foi criado ao mesmo passo que o ato que o percorria, não sendo mais que a direção

desse ato ele próprio. A evolução deve portanto comportar a todo instante uma interpretação psicológica que, de nosso ponto de vista, é sua melhor explicação, mas essa explicação só tem valor e mesmo significação no sentido retroativo (BERGSON, 1978, p. 55-56).

Assim, acreditamos que a Dinâmica das Cartas se constituiu como um dispositivo de uma Pedagogia da Intuição. Ela se tornou uma clareira que gerou uma ruptura em meio à rota já traçada pela força do hábito do cotidiano.

Considerações Finais

a escuta sensível do outro fundamenta-se no reconhecimento de sua historicidade e de seu pertencimento social, com base na hipótese de que o ato de narrar as histórias por ele experienciadas está na origem do conhecimento de si (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p. 115).

O modo coletivo que os três autores construíram este trabalho possibilitou uma análise ampla do alcance da Dinâmica das Cartas na vida dos seus participantes. De maneira especial, a partir das observações de Andréa, foi possível compreender que, ao entrar em contato com relatos esperançados e intuitivos, emergiu uma possibilidade singular de (re)criação ética e estética de si pela narrativas (auto) biográficas que contemplassem a **Duração** e os **Sentidos** de seus processos formativos na Docência.

Visualizamos ainda que, ao (auto)biografarem-se pelo dispositivo formativo da Dinâmica das Cartas, mediatizados pelos elementos fulcrais de suas narrativas pessoais, sociais, culturais e

profissionais refletidas em seu processo de formação, uma certa postura e posicionamento, manifestação e disposição ética e estética, política e pedagógica, pode tomar forma nas vidas singulares daqueles docentes em processo de formação. Manifestação que se expressou em simples atitudes e fragmentos de narrativas.

No âmbito do PARFOR, este trabalho apresentou análises qualitativas significativas que possibilitaram, em meio a evidentes dificuldades de planejamento, gestão e financiamento da política pública, visualizar potencialidades que geraram maior adesão e aproveitamento durante a formação inicial do professor-discente.

Terminamos contemplando que há uma imensa jornada investigativa adiante. Muitos outros trabalhos podem e devem surgir a partir deste ensaio. Oxalá, sigamos embalando nosso presente, com o cuidado integrador e compreensivo de quem vive a Educação como antecipação da mudança que se deseja para o mundo. (Auto)biografemos nossas histórias em Educação como quem escreve hoje uma carta intuitiva e amorosa ao futuro, prenhe de Esperanças por novas e belas formas de vida.

Referências

ARENHALDT, Rafael. **Vidas em Conexões (in)tensas: o Programa Conexões de Saberes como uma Pedagogia do Estar-junto na Universidade**. 2012. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ARENHALDT, Rafael. **Das docências narradas e cruzadas, das sur-presas e trajetórias reveladas. Os fluxos de vida, os processos de identificação e as éticas na escola de educação profissional**. 2005. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BERGSON, Henri. **Duração e Simultaneidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERGSON, Henri. **A Evolução Criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BERGSON, Henri. **A Intuição Filosófica**. Lisboa: Edições Colibri, 1994.

BERGSON, Henri. **As duas fontes da moral e da religião**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia: história de deuses e heróis**. 26. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Lisboa: Editorial Presença, 1992.

DORNELES, Malvina do Amaral; ARENHALDT, Rafael. Disposições Ético-Estético-Afetivas na Pesquisa em Educação. *In*: FEITOSA, Débora Alves; DORNELES, Malvina do Amaral; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **O Sensível e a Sensibilidade na Pesquisa em Educação.** Cruz das Almas, BA: UFRB, 2016. p. 27-44.

EDINGER, Edward. **A Psique na Antiguidade**. São Paulo: Cultrix, 2005.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **O fim da filosofia e a tarefa do pensamento**. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Heidegger - Coleção os Pensadores).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2003**. Brasília: INEP, 2003. 336 p.

LIDELL, H. G.; SCOTT'S, R. **Greek - English Lexicon: an intermediate**. New York: Oxford Press, 2013.

MACHADO, Alexsandro dos Santos. **Intuições para uma Pedagogia da Intuição: a Amizade enquanto uma Experiência Integral pela Dinâmica das Cartas**. 2012. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MACHADO, Alexsandro dos Santos. **Contar para viver: o (re)conhecimento da vontade de potência dos educadores pela narração de suas histórias de vida**. Porto Alegre: Nova Prova, 2005.

MENEZES, Janaína S. S.; RIZO, Gabriela. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 87-103, out./dez. 2013.

MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete Souza. As condições de formação do professor-discente do PARFOR na Bahia. **Horizontes**, v. 33, n. 1, p. 29-38, jan./jun. 2015.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 33, n. 33, p. 111-125, 2016.

PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido: no caminho de Swann**. Porto Alegre: Globo, 1983.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RICOEUR, Paul. **Metáfora Viva**. Porto: Rês Editora, 1983.

A moral na escola pública: percepções dos cursistas do Programa Profucionário

Maria Genilda Marques Cardoso

Lucrécio Araújo de Sá Junior

Introdução

A escola tem um papel importante no fortalecimento da humanização da sociedade. Os agentes educativos professores, funcionários e gestores, por meio de suas práticas cotidianas, educam a si e aos outros em seu ambiente. Todos que interagem no ambiente escolar são coparticipantes desse processo educativo. Notadamente, observa-se essa compreensão dado, também, aos incentivos das políticas públicas em formação continuada para os profissionais da educação que compõem a comunidade escolar.

O Programa Profucionário é uma das políticas de valorização e formação dos profissionais de educação, fruto de experiências realizadas nos Estados, que é

[...] parte integrante do Programa de Formação para os Profissionais de Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público- PROFUNCIONÁRIO, produto de uma política do Governo Federal que abrange todo o país, cujo objetivo é promover, por meio da educação a distância, a formação

profissional técnica em nível médio de funcionários que atuam nos sistemas de ensino da educação básica pública municipais e estaduais, com ensino médio concluído ou concomitante a esse, de acordo com a portaria nº 1.547, de 24 de outubro de 2011 (IFPI, 2013, p. 4).

O Programa¹ contempla em sua matriz curricular, além dos módulos específicos, módulos introdutórios preocupados com a cidadania e a ética. Essa é uma das possíveis estratégias que podem influir nas interações e na qualidade da educação ofertada pela escola pública. A formação em valores nas escolas, geralmente, não está incluída nas poucas iniciativas de formação continuada para/dos profissionais de educação. Isso contribui para a reprodução de comportamentos morais que não favorecem o processo educativo de nossas crianças e jovens, nem tampouco a resolução de conflitos produzidos no ambiente escolar.

Não é pretensão nossa observar os impactos dessa ação governamental. Mas, em função do período de coleta dos dados², nos inserir introdutoriamente em um assunto bastante complexo da sociedade e da escola brasileira. Partimos, então, das seguintes perguntas norteadoras: Que percepções os cursistas têm sobre

¹ Tendo como objetivo “construir e reconstruir a identidade profissional dos funcionários da educação”, o Projeto PROFUNCIÓNÁRIO desenvolveu, em 2005, a experiência-piloto em cinco estados, atendendo a cinco mil funcionários, com vistas a possibilitar uma habilitação técnica em quatro áreas de atuação consideradas de suma importância para a educação pública no seu nível básico: gestão escolar, multimeios didáticos, alimentação escolar e infraestrutura e meio ambiente. Em 2006, o projeto foi expandido para mais doze estados brasileiros, chegando a atender a 18 mil funcionários (IFPI, 2013, p. 7-8).

² A disciplina ética do cuidado foi ministrada nos meses de setembro, outubro e novembro de 2015 e os instrumentos de pesquisa aplicados no início da disciplina.

os valores morais vivenciados em suas escolas? Quem é esse sujeito, no caso o discente-funcionário, cursista do Técnico em Biblioteca? e Quais perspectivas em educação moral se inferem destas percepções.

Para construirmos essa discussão, esclarecemos de antemão a natureza do saber moral ou valor moral intrínseco nas vivências, também escolares, que refletem concepções éticas³. Cortina e Martinez (2010, 10-11) explicam a natureza deste tipo de valor/saber, filosoficamente, partindo da classificação de Aristóteles entre os diferentes saberes teóricos, poiéticos e práticos. “Os saberes teóricos são descritivos mostram-nos o que existe, o que é, o que acontece” (exemplo: as ciências da natureza – Física, Química, Biologia, Astronomia etc.), “não se pode mudar a bel-prazer”; “os saberes poiéticos e práticos versam sobre o que podemos controlar à vontade”; “os saberes poiéticos são normativos e servem de guia para elaboração de algum produto”, “as técnicas e as artes são saberes desse tipo”; os saberes práticos também são normativos, “são aqueles que procuram orientar-nos sobre o que devemos fazer para conduzir nossa vida de uma maneira boa e justa, como devemos agir, qual decisão é mais correta em cada caso concreto para que a própria vida seja boa em seu conjunto” (CORTINA; MARTINEZ, 2010, p. 10-11).

³ [...] chamamos de “moral” esse conjunto de princípios, normas e valores que cada geração transmite à geração seguinte na confiança de que se trata de um bom legado de orientações sobre o modo de se comportar para viver uma vida boa e justa. E Chamamos de “Ética” essa disciplina filosófica que constitui uma reflexão de segunda ordem sobre os problemas morais. A pergunta básica da moral seria então: “O que devemos fazer?”, ao passo que a questão centra da Ética seria antes: “Por que devemos”, ou seja, “Que argumentos corroboram e sustentam o código moral que estamos aceitando como guia de conduta?” (CORTINA; MARTINEZ, 2010, p. 20).

Esses saberes orientam a vivência escolar que não está apartada da vida como um todo. É na cotidianidade, dentro e fora da escola, que se verifica a “natureza ambivalente do ser humano que tanto é ser individual quanto social” (GOERGEN, 2005, p. 994). Então, em que consiste a moral? Cortina e Martinez (2010, p. 30-31), em síntese, nos dizem que

Ao longo da história da filosofia foram surgindo diferentes concepções da moralidade, fruto de enfoques filosóficos distintos. Quando a filosofia antiga e a medieval centravam suas reflexões na noção de ser, a moralidade era entendida como uma dimensão do ser humano, a dimensão moral do homem. Na Era Moderna, a filosofia deixou de se centrar no ser para adotar a consciência como conceito nuclear, de modo que a moralidade passou a ser entendida como uma forma peculiar de consciência: a consciência moral como consciência do dever. Por fim, quando no século XX se consolida a chamada “virada linguística” em filosofia, a moralidade será contemplada como um fenômeno que se manifesta primordialmente na existência de uma linguagem moral formada por expressões como “justo”, “injusto”, “mentira”, “lealdade” etc. Tais expressões são compreensíveis para todos os falantes, de modo que a moralidade é considerada um fenômeno universal que merece ser estudado.

Complementa, ainda, que “os diversos enfoques éticos proporcionaram algumas conclusões sobre a natureza da moralidade”, de tal modo “[...] ‘a moral’ foi e é entendida como um fenômeno que comporta algumas, várias ou todas estas características” (CORTINA; MARTINEZ, 2010, p. 31):

- a)** A moralidade é o âmbito da realização da vida boa, da vida feliz, tanto se a felicidade é entendida como prazer (hedonismo) como se é entendida como auto-realização (eudemonismo).
- b)** A moralidade é o ajustamento a normas especificamente humanas.
- c)** A moralidade é a aptidão para a solução pacífica de conflitos, quer em grupos reduzidos, quer em grandes grupos, como o país em que se vive ou o todo o planeta.
- d)** A moralidade é a assunção das virtudes próprias da comunidade a que se pertence, assim como a aptidão para ser solidário com os membros de tal comunidade (comunitarismo).
- e)** A moralidade é a assunção de alguns princípios universais que nos permitem avaliar criticamente as concepções morais dos outros e também da própria comunidade (CORTINA; MARTINEZ, 2010, p. 31).

Analogamente, podemos dizer que as escolas, instituições sociais possuem uma moral vigente, uma moralidade que permeia sua forma de ser. Dessa forma, qual a característica da moralidade escolar ou em que consiste a moral das escolas públicas estaduais e municipais objeto deste estudo? Em outras palavras, Qual a moral vigente nessas escolas? Iremos tentar responder a partir dos dados coletados.

A moralidade diz respeito a moral concreta, como ela é e foi construída historicamente por homens e mulheres, é base de análise de teóricos/filósofos que ajudam a erigir teorias éticas contribuindo para produção de reflexões sobre os sentidos da vida humana. A “Ética do Discurso”, de Jürgen Habermas, é uma entre várias que se apresenta, aqui, de forma breve, como possibilidade

de estudo e de reflexão para os profissionais de educação. Cortina e Martinez (2010) nos situam em relação a ela:

Nascida na década de 1970, essa ética propõe encarnar na sociedade os valores de liberdade, justiça e solidariedade por meio do diálogo, como único procedimento capaz de respeitar a individualidade das pessoas e, ao mesmo tempo, sua inegável dimensão solidária, porque em um diálogo precisamos contar com pessoas, mas também com a relação que existe entre elas, a qual, para ser humana, deve ser justa. Esse diálogo nos permitirá questionar as normas vigentes em uma sociedade e distinguir quais são moralmente válidas, porque acreditamos realmente que humanizam. (CORTINA; MARTINEZ, 2010, p. 91).

O diálogo é condição, mas somente será válido se as pessoas o levam a sério, porque o problema os preocupa, e se querem saber se podem se entenderem (CORTINA; MARTINEZ, 2010, p. 92). No ambiente escolar, as relações funcionais e educativas requerem acordos e diálogos constantes, do contrário muita coisa desanda, com prejuízos para a comunidade e, sobretudo, para o estudante. Partindo dessa condição, Cortina e Martinez (2010) explicitam que qualquer pessoa que pretende argumentar seriamente sobre normas tem que pressupor:

1. Que todos os seres capazes de se comunicar são interlocutores válidos – ou seja, pessoas – e que, portanto, quando se dialoga sobre normas que os afetam, seus interesses devem ser levados em conta e defendidos, se possível, por eles mesmos. [...]

2. Que nem todo diálogo nos permite descobrir se uma norma é correta, mas só o que se atém a algumas regras determinadas, que permitem celebrá-lo em condições de simetria entre os interlocutores. [...] As regras do discurso são fundamentalmente as seguintes:

- Qualquer sujeito capaz de linguagem e de ação pode participar no discurso.
- Qualquer um pode problematizar qualquer afirmação.
- Qualquer um pode introduzir no discurso qualquer afirmação.
- Qualquer um pode expressar suas posições, seus desejos e suas necessidades.
- Não se pode impedir nenhum falante de fazer valer seus direitos, estabelecidos nas regras anteriores, mediante coação interna ou externa ao discurso (J.Habermas, *Conciencia moral y acción comunicativa*, p. 112, 113).

3. Pois bem, para comprovar, depois do discurso, se a norma é correta, é preciso se ater a dois princípios:

- O princípio de universalização, que é uma reformulação dialógica do imperativo kantiano da universalidade, e afirma o seguinte: Uma norma será válida quando todos os afetados por ela puderem aceitar livremente as consequências e os efeitos secundários que se seguirão, previsivelmente, de seu cumprimento geral para a satisfação dos interesses de cada um.
- O princípio da ética do discurso, segundo o qual só podem pretender ter validade as normas que encontram (ou poderiam encontrar) aceitação por parte de todos os afetados, como participantes de um discurso prático (CORTINA; MARTINEZ, 2010, p. 116-117).

Como pressupostos requerem a intencionalidade dos sujeitos em buscar o diálogo, esse certamente talvez seja um dos caminhos, que na prática reserva a complexidade de formação e aplicação no ambiente escolar.

Abordagem metodológica

Nosso estudo é de natureza qualitativa, pois busca compreender o fenômeno a partir dos sujeitos que o vivenciam. É uma pesquisa do tipo exploratória e descritiva, considerando que a ideia é conhecer a moral presente no espaço escolar que requer captar o fenômeno como se manifesta.

O lócus de pesquisa foi o Instituto Federal do Piauí, modalidade Educação a Distância do curso Técnico em Biblioteca do Programa Profucionário. A base amostral observada para constituição do perfil dos cursistas e de outros dados necessários para o estudo foi os discentes da disciplina Ética do Cuidado dos polos Teresina, União, Campo Maior e José de Freitas, ministrada pela professora pesquisadora e tutores a distância e presencial. Para este trabalho contamos com a contribuição da coordenação do curso, que fez a interlocução junto ao técnico responsável, disponibilizando o questionário na plataforma *moodle* e solicitando a contribuição dos tutores presenciais e a distância para que estimulassem os discentes a preencherem o questionário, bem como explicitassem as intencionalidades da pesquisa e o seu caráter de não obrigatoriedade e sim de contribuição com a investigação.

O questionário continha as perguntas abertas e fechadas que seguem: Sexo; Escola Pública: Municipal/Estadual; Função na escola; Quanto tempo exerce essa função na escola; Escolaridade; Idade; Descreva a sua rotina de trabalho na escola; Como é sua

interação (professores, alunos, gestores, outros funcionários) na escola? Você tem dificuldade para trabalhar em grupo? Sim / Não/ Caso tenha respondido sim, quais dificuldades encontram para trabalhar em grupo? Descreva. Preencheram o questionário 26 cursistas (dos polos mencionados). Em relação aos itens, alguns não continham respostas, o que variou em número de respondente para cada item.

Um segundo instrumento utilizado para coleta de dados foi uma atividade de classe aplicada pelos tutores presenciais em sala de aula no primeiro encontro presencial. Dessas atividades, foram selecionadas sete, aleatoriamente. A atividade de classe proposta para os alunos era para ser feita em dupla, entretanto, duas delas foram feitas individualmente, o que totalizou a participação de 12 alunos respondentes.

A seguir, as questões trabalhadas com os alunos:

- a)** Ações praticadas na escola que são fruto de escolhas entre o certo ou errado, bem ou mal, justo ou injusto (3 ações da Escola A e 3 ações da Escola B).
- b)** Que tipo de escola os valores apresentados tendem a construir?
- c)** Por que estamos agindo de determinada maneira? É o que realmente acreditamos?
- d)** Que valores morais precisam ser cultivados na escola? Coloque-os por ordem de prioridade.

Os dados coletados foram classificados para efeito de sua descrição e análise considerando os objetivos específicos traçados.

Resultados e discussões

Os cursistas da disciplina Ética do Cuidado são a maior parte do sexo feminino, 17, de um total de 26 respondentes. São funcionários públicos de escolas estaduais 25 e municipal 1. Ocupam funções as mais diversas: auxiliar de serviços gerais/ agente de operações de serviços (11), auxiliar administrativo (2), agente de portaria/vigilante (2), professora (1), chefe de seção de biblioteca (1), secretária (4), cozinheira (1), datilógrafo (1), digitador (1), técnico em biblioteca (1) e formar cidadão⁴(01). Em relação à escolaridade, 6 possuem graduação completa, 4 graduação incompleta, 2 possuem pós-graduação, 13 possuem ensino médio completo e 1 possui ensino médio incompleto. As idades variam entre 26 a 60 anos⁵. Como se constata pelos dados, as turmas são bastante heterogêneas em relação às funções que ocupam na escola, bem como a escolaridade e faixa etária dos discentes. A escolaridade dos discentes chama atenção pelas funções que ocupam, na sua maioria, auxiliar de serviços gerais/ agentes de operações de serviços/ agente de portaria/ vigilante/ cozinheira e pela escolha do curso no Programa⁶.

Nas atividades de classe, os respondentes apontaram ações morais e não morais, classificadas em três grupos: ações de ordem política e administrativa, ações personalizadas na figura do aluno, do professor, do funcionário, de pais e mães, e ações que não faziam referência a sujeitos, mas que estavam presentes na escola.

⁴ Função informada pelo respondente.

⁵ 3 discentes possuem de 26 a 29 anos; 9 discentes de 31 a 39 anos; 6 discentes de 40 a 48 anos; e, 8 discentes de 50 a 60 anos de idade.

⁶ A maior parte dos cursistas não trabalha na área de biblioteca.

Os discentes sinalizaram 14 ações **morais** e 18 **não morais**. As ações de cunho político e administrativo foram as que tiveram o maior número de ações **morais** (11) e as que tiveram maior número de ações **não morais** (6) foram as dos alunos. As ações políticas e administrativas **não morais** (5) quase se equiparam as dos alunos (6). Ao classificar as ações e separá-las **em morais e não morais**, chamaram a atenção para a natureza dos saberes práticos “que tratam do que deve existir, do que deveria ser (embora ainda não seja), do que seria bom que acontecesse (segundo alguma concepção do bem humano)” (CORTINA; MARTINEZ, 2010, p. 11) expresso nas ações destacadas pelos discentes.

Ao que **deveria ser** ou o que **não é**⁷, subjazem normas aceitas de forma livre e consciente pelo sujeito. Então, que normas são essas expressas nos enunciados que regem a conduta dos discentes, a despeito do que **deveria ser** ou **que são**? Elencamos algumas normas/regras: democracia e transparência na administração pública; preservar a escola; respeitar as normas da escola; respeitar o outro (raça, social e físico); não mentir. São bens, sob forma de normas/regras, intrínsecos nos discursos que podem ou não serem coerentes com suas práticas morais. Também não se pode deixar de salientar que essas regras tragam impresso em seu enunciado uma marca do outro, do social, do coletivo, implicados na ação moral, contudo, no tocante aos interesses que geraram a ação, se são pessoais ou coletivos,⁸ não é possível inferir pela limitação metodológica.

Na pergunta feita sobre **por que agiam assim**, as respostas foram agrupadas em duas situações: o agir motivado por forças externas (“as circunstâncias favorecem determinadas formas de

⁷ O que não é equivale ao discurso “não moral” ou incorreto na escola pública.

⁸ Virtude maior segundo Aristóteles.

agir”; “a sociedade, a mídia, os pais, a casa e o trabalho influenciam”); outra resposta atribuiu ao indivíduo à escolha entre o certo ou errado, justo ou injusto: “esse agir depende de cada um”. As afirmativas suscitam discussões sobre liberdade própria da moral e condição para o exercício de sua autonomia (ARANHA, 2006). Sem liberdade, a pessoa tende a não fazer escolhas espontâneas, isto expressa um nível de moralidade, de acordo com Kohlberg (*apud* ARANHA, 2006), pré-convencional ou heterônoma.

A partir das informações dadas no questionário, foram perguntados em que acreditavam de fato, as respostas foram as seguintes: “[...] acreditar que devemos acertar sempre no justo, correto, coerente etc..”; “Acreditamos que vai permanecer como está, ou pior?”; “[...] Não há uma maneira correta de agir e sim o que se é tolerado dentro de cada sociedade para melhor convivência”; “[...] temos possibilidade de resgatarmos o respeito e a amizade como valores importantes”; “Acreditamos nos nossos valores”; acredita-se que “possamos melhorar as condições de vida, pois as mídias passam para nós negatividade”; “Mas eu tenho certeza que muitas melhoras vamos ter”.

Podemos agrupar as respostas em três grupos: o primeiro grupo denota considerar duas naturezas humana, uma boa (rosseauiana) e outra má (hobbesiana), em outras palavras, por analogia, apesar dos problemas, há uma tendência do homem procurar o justo, o correto (natureza boa); e da outra forma, as coisas tendem ao pior (natureza mal/destrutiva). Reservam ao outro as mudanças, seja para melhor ou pior. O segundo grupo está representado por falas céticas e relativistas em relação ao fenômeno moral, o que dificulta diálogos que perspectivem mudanças. Esse grupo não acredita em qualquer mudança e se isenta de seu papel. O terceiro grupo demonstra uma certa

criticidade diante dos fatos, portanto, com possibilidades de comportamentos morais autônomos.

Nas respostas dadas à pergunta **Que tipo de escola os valores apontados tendem a construir?**, ressaltou-se “o respeito e a tolerância como alicerce das relações entre as pessoas, uma escola de qualidade em que todos possam contribuir para alcançar seus objetivos, instituições desestruturadas que terão consequências problemáticas no futuro”. Apesar dos aspectos **não morais** sobressaírem-se aos aspectos **morais** presentes na escola na primeira pergunta, as respostas declaradas a essa pergunta e sintetizadas nesses enunciados mostram uma perspectiva de reversão positiva dos valores a serem construídos no ambiente escolar.

Os respondentes indicaram **o que mudou e por que mudaram esses comportamentos**. Identificaram mudanças comportamentais negativas com valores invertidos: desrespeito, falta de solidariedade, intolerância e desobediência. Apontaram que essas mudanças ocorreram por conta da “maneira de educar/ liberdade, pessoas usam as outras/são descartáveis, as tecnologias avançadas, busca do prazer, egoísmo, vulgaridades e indiferença”. As causas das mudanças, segundo os enunciados, podem ser sintetizadas em dois fenômenos, o capitalismo e o modelo de educação, que têm implicações mútuas. De outro modo, podemos dizer que: os acontecimentos nas cotidianidades não se isolam de uma totalidade (capitalismo/educação) que influencia nos modos de agir das pessoas.

Em relação aos valores morais que devem ser cultivados, por ordem de importância, destacaram-se o respeito e a tolerância na quase totalidade das respostas. Os valores destacados convergem às respostas dadas ao longo do questionário, mostrando as características da moral vivenciada no ambiente escolar: a moralidade é o âmbito da realização da vida boa; da vida feliz; hedonista (busca do

prazer) e eudemonista (autor-realização) e de ajustamento às normas especificamente humanas (CORTINA; MARTINEZ, 2010, p. 31).

Parafraseando uma ideia de Marx, exposta por Rodrigues (2003), é no reino da contradição que se forjam as condições para se alterar a realidade, o devir está contido nas contradições. Nesse sentido, os valores a serem cultivados representam o devir, semente a ser germinado numa sociedade em crise.

Considerações finais

Os discentes do Programa Profucionário do curso Técnico em Biblioteca, da Disciplina Ética do Cuidado, apresentam um perfil variado. São agentes educativos que interferem e interagem com a comunidade escolar. Incentivos para formação continuada em valores são necessários para ajudar na resolução de conflitos e no fortalecimento da democracia.

A moralidade presente no ambiente escolar se traduz em valores do capitalismo e de um modelo de educação que não contribuem para estimular valores que integrem e promovam qualidade nas interações dos sujeitos da comunidade escolar. Suas características são múltiplas e reforçam concepções que primam pelo individualismo, o ceticismo, o relativismo, a passividade diante dos valores invertidos, a ausência de uma atitude moral crítica que fortaleça os laços comunitários e o diálogo. Por outro lado, há aqueles que acreditam em seus valores e se veem como sujeitos.

As perspectivas em educação moral estão depositadas naquilo que acreditam e que apontam como possibilidades para uma possível mudança dessa realidade escolar. Se, por um lado, não se mostram críticos diante da moral concreta, delegando a outro a possível mudança e responsabilidade pelos atos não morais,

de outro, destacam, em ordem de prioridade, valores que devem ser cultivados para que se tenha uma escola pública de qualidade.

A criticidade dos atos morais e o cultivo do diálogo são fundamentais para a construção de uma escola pública democrática, gratuita e de qualidade.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

CORTINA, Adela; MARTINEZ, Emílio. **Ética**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial - out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 5 nov. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ – IFPI. **Projeto político pedagógico**/Eixo tecnológico – desenvolvimento educacional e social/Curso técnico em biblioteca/Forma subsequente/ Modalidade educação a distância. Piauí: EaD, 2013.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

Sobre os autores e organizadores

Alexsandro dos Santos Machado

Foi redistribuído da Universidade Federal do Vale do São Francisco para a Universidade Federal de Pernambuco, mudando sua residência de Petrolina (PE) para Recife (PE). Alexsandro tem pesquisado sobre narrativas (auto) biográficas, especialmente no âmbito da formação docente, desde 2005. Entre eles, se destacam a obra *Contar para Viver: o (re) conhecimento da Vontade de Potência dos Educadores pela narração de suas histórias de Vida* (MACHADO, 2005). Em seu doutorado, aprofundou seus estudos sobre esse tema com sua tese *Intuições para uma Pedagogia da Intuição: a Amizade enquanto uma experiência integral pela Dinâmica das Cartas* (MACHADO, 2012). Atualmente, tem pesquisado também sobre as nuances do uso das narrativas (auto) biográficas no âmbito da Educação Popular em Saúde, como em *Narrativas (Auto) biográficas e Educação Popular em Saúde: (re) construção de conhecimentos sobre plantas medicinais em Vitória de Santo Antão (PE)*.

E-mail: alexsandro.machado@ufpe.br.

Amanda Assis de Oliveira

Graduada em História pela Universidade de Santa Cruz do Sul, atuou no projeto no qual se insere o presente texto como bolsista PIBIC FAPERGS.

E-mail: amandaassis1903@gmail.com.

André Magri

Doutorando em Estudos Literários pelo Pós-Lit (UFMG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2018). Especialista em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN (2017). Licenciado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2015). É Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE - campus Canindé), onde coordena o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). Docente da Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica (IFCE). Membro-pesquisador do Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade (NEIA-UFMG), do Grupo de Pesquisas do Letramento Literário (GPELL/Ceale/UFMG) e do Laboratório de Humanidades, Artes e Tecnologias (IFCE-Campus Canindé). Tem experiência nas áreas de Letras e Educação, com ênfase em Literatura Brasileira Contemporânea, Teoria da Literatura e Formação do Leitor, estudando principalmente os seguintes temas: espaço autobiográfico, crítica pós/descolonial, políticas da memória, experiência literária e ensino de literatura.

Andrea Abreu Astigarraga

Possui Graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria – RS (1993), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2006), Pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010). Atualmente é professor adjunto na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento humano: infâncias e juventudes, práticas lúdicas e pesquisa (auto)biográfica. É coordenadora do Grupo de Estudos e pesquisas autobiográficas – GEPAS.

Andréa dos Passos Castro

É professora da Rede Municipal de Casa Nova (BA), graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia Clínica e Escolar; licenciada em Educação Física pelo PARFOR- UNEB (2010-2014). Depois dessa graduação, ainda cursou Especialização em Fisiologia do Exercício e Biomecânica do Movimento e Especialização em Pilates. Em 2015, produziu o artigo intitulado Análise da aptidão física, medidas antropométricas e hemodinâmicas em escolares da zona rural e urbana de Casa Nova-BA, apresentado no 5º Congresso de Educação Física do Vale do São Francisco. É mestre em Educação pela Universidade Autônoma de Assunção - Paraguai e está iniciando seu doutorado na mesma instituição.

E-mail: ancapass@gmail.com.

Déborah de Sousa Avelin

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Aluna da Especialização em Gestão Educacional – Universidade Estadual Vale do Acaraú e Professora da Rede Pública Municipal de Senador Sá – Ceará. Integrante do grupo de pesquisa do Grupo de Estudos e pesquisas autobiográficas – GEPAS.

Éder da Silva Silveira

Professor pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação e do Departamento de História e Geografia da Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc. Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, com estágio na EHESS de Paris; Mestre e Pós-doutor em Educação pela PUC-RS.

E-mail: eders@unisc.br.

Elizeu Clementino de Souza

Pesquisador 1C CNPq. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB). Coordenador do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO). Pesquisador associado do Laboratoire EXPERICE (Université de Paris 13- Paris 8). Membro do Conselho de Administração da Association Internationale des Histories de Vie en Formation et de la Recherche Biographique en Education (ASIHIVIF-RBE). Tesoureiro da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (Gestão 2016-2018). Coordenador da Pesquisa 'Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem', financiada pela FAPESB e CNPq.
E-mail: esclementino@uol.com.br.

Joana Elisa Röwer

Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofania Afro-Brasileira – UNILAB/CE. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS.
E-mail: joanarower@gmail.com.

Lucrécio Araújo de Sá Junior - Organizador

Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte na área de Didática e Ensino de Filosofia. Coordena o Projeto Ateliê de Filosofia. Doutor pela Universidade Federal da Paraíba com estágio na Universidade de Lisboa pelo Programa de Doutorado no Exterior – PDEE/CAPES. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação, desenvolve pesquisas sobre Formação Humana nas abordagens da Antropologia, História e Filosofia da Educação. Foi Coordenador Institucional do Programa de Iniciação a Docência – PIBID/UFRN entre 2013 e 2017, no qual atuou como coordenador

da Região Nordeste no Fórum de Coordenadores Institucionais do PIBID – FORPIBID. Foi também Colaborador do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, pesquisando tradições discursivas a partir de textos orais e manuscritos da religiosidade da cultura popular. Foi colaborador no Núcleo de Pesquisa e Documentação da Cultura Popular da UFPB (NUPPO) na Gestão da Professora Beliza Aurea de Arruda Mello entre 2014 e 2017. Foi professor da educação básica na Escola Estadual Francisca Fonseca - PB. Professor efetivo de Jovens e Adultos no IFRN – Campus Joao Câmara, onde também atuou como Coordenador de Pesquisa. Atuou no INEP entre os anos de 2010 a 2012 como avaliador de cursos superiores. Atuou na chefia do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo do Centro de Educação da UFRN nos anos 2011 a 2013. Membro da Diretoria do Grupo de Estudos do Nordeste durante os anos de 2011 a 2015. Membro da Diretoria da Associação Brasileira de Linguística nos anos de 2013 a 2015. Foi Coordenador de Pesquisa na FESP Faculdades entre 2007 a 2009. Atuou como Diretor do Projeto Experimental em Publicidade e Propaganda – PREX na Associação Paraibana de Ensino renovado – ASPER Faculdades entre 2006 e 2008. Bolsista de iniciação científica na área de lógica durante o curso de graduação.
E-mail: lucrecio.sa@gmail.com.

Maria da Conceição Passegi - Organizadora

Pesquisadora Pq2- Ed-CNPq. Professora da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPDEd-UFRN). Doutora em Linguística e Mestre em Letras Modernas pela Université Paul Valéry (Montpellier-Franca). Estágio de pós-doutorado em Educação (BEX-Capes) na Université de Nantes e Francois Rabelais (Franca- 2004-2005).

Pós-doutorado em Educação pela PUCRS e Université de Paris 13 (Capes- 2011-2012). Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará. Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS-UFRN-CNPq), desde 1999. Professora Visitante na Université de Paris 13; Universidad de Buenos Aires (UBA); Université des Antilles et de la Guyane (UAG). Editor de seção da Revista Brasileira de Educação (RBE-ANPED); Conselho Editorial das Revistas: Education Therapeutique, Soins et formation (de Boeck, França); Chemins de Formation (L Harmattan, Paris); Educação em Questão (UFRN); Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA-UFMG); Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB). Diretoria da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph) desde sua fundação e Presidente de 2014-2016). Diretoria da Association Internationale des Histoires de Vie en Formation et de Recherche Biographique en Education (ASIHIVIF-RBE). Diretoria do College International de la Recherche Biographique (CIRBE Université de Paris 13, Paris). Diretoria da Associação Norte-Nordeste de Histórias de Vida em Formação (ANNHIVIF). Pesquisadora do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEPUEvora), Pesquisadora associada do Laboratório EXPERICE (Paris 13-Paris 8). Sócia da ANPED e da SBPC. Suas pesquisas tematizam as narrativas autobiográficas e as escritas de si como método de pesquisa e dispositivos de formação e focalizam a reflexividade narrativa como disposição humana promotora da reinvenção permanente das representações de si e do outro.

Maria Genilda Marques Cardoso

Doutoranda em educação em Educação – PPGEd/UFRN; mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em

Educação da Universidade Federal do Piauí; especialização em docência superior pela Universidade Estadual do Piauí; graduação em Licenciatura plena em filosofia pela Universidade Federal do Piauí; atualmente, professora de filosofia do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Piauí – IFPI. E-mail: genildapi@yahoo.com.br.

Rafael Arenhaldt

Tem realizado estudos sobre histórias de vida, trajetórias e narrativas, escrita (auto)reflexiva e os memoriais formativos como dispositivos metodológicos de pesquisa e de formação. Em 2005, desenvolveu uma dissertação de mestrado intitulada *Das docências narradas e cruzadas, das sur-presas e trajetórias reveladas* (ARENHALDT, 2005). Sistematizou a experiência de escrita de memoriais no processo de formação continuada de professores do PROEJA que resultou na organização do livro *Memórias e afetos na formação de professores* (ARENHALDT; MARQUES, 2010) Desde 2006, gerencia o Blog *Memoriais e Histórias de Vida*: <<http://memorialformativo.blogspot.com>>. Em seu doutoramento, acompanhou a trajetória de vida de estudantes de origem popular na Universidade, com a tese *Vidas em Conexões (in)tensas: o Programa Conexões de Saberes como uma Pedagogia do Estar-junto na Universidade* (ARENHALDT, 2012) e continua pesquisando nessa perspectiva.

E-mail: rafael.arenhaldt@ufrgs.br.

Roberta Ceres Antunes Medeiros de Oliveira

Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN).

Simone Maria da Rocha

Graduada em Pedagogia (2007) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde cursou Mestrado (2012) e Doutorado (2014) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Professora do Curso de Licenciatura em Letras Inglês e Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido e do Programa de Pós-graduação em Ensino – POSENSINO - UERN/UFERSA/ IFRN. Atua nas áreas de Educação e Ensino. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas (Auto)biográficas em Educação (GPENAE/UFERSA/CNPq). Pesquisadora e Colaboradora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia e Representações (GRIFAR-UFRN-CNPq). Presidente da Associação Norte-Nordeste de História de Vida e Formação (ANNHIVIF - 2016-2018). Áreas de Interesse: Formação Docente; Ensino em Espaços Escolares e Não Escolares de Educação; Pesquisa (auto)biográfica; Educação e Saúde.

Simone Santos de Oliveira

Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e professora da Educação Básica na rede estadual de ensino. Doutora em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/ UNEB). Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade pelo Programa de Pós-graduação em Desenho, Cultura e Interatividade da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGDCI/UEFS). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO). E-mail: ssoliveira_valentec3@yahoo.com.br.

Tatyana Mabel Nobre Barbosa - Organizadora

Graduada em Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura, Mestrado (2002) e Doutorado (2005) em Educação, ambos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde é professora vinculada ao Centro de Educação, Departamento de Práticas Educacionais e Currículo. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e linguagem, atuando, principalmente, nos seguintes temas: autobiografias, ensino de língua portuguesa, políticas e práticas de edição e de leitura. Integra os Grupos de Pesquisa (UFRN-CNPq): CONTAR – Grupo de pesquisa em ensino da língua portuguesa e da matemática; GRIFARS - Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades.



Este livro foi produzido pela equipe
editorial da Universidade Federal
do Rio Grande do Norte.

