



**Desafios teórico-metodológicos das narrativas
autobiográficas e biográficas: múltiplos letramentos,
cotidiano escolar e formação docente**

Organização:

Áurea da Silva Pereira (Pós-Crítica/ UNEB)

Danise Grangeiro, Universidad de Buenos Aires (UBA)

**Fábrica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural
Departamento de Educação do Campus II
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**

Pontos de Interrogação	Alagoinhas	ISSN 2237-9681	v. 9	n. 1	p. 1-274	jan.-jun. 2019
------------------------	------------	----------------	------	------	----------	----------------

© 2019 | Fábrica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Departamento de Educação, Campus II
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Rodovia Alagoinhas-Salvador BR 110, Km 3
CEP 48.040-210 Alagoinhas – BA | Caixa Postal: 59
Telefax: +55 (75) 3422-1139 | E-mail: sec.poscritica@gmail.com

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

Reitor: José Bites de Carvalho
Vice-Reitor: Marcelo Duarte Dantas de Avila
Pró-Reitoria de Extensão: Adriana Marmorì
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação: Tania Maria Hetkowskì
Pró-Reitoria de Graduação: Dayse Lago de Miranda
Departamento de Educação II: Maria Neuma Mascarenhas Paes
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Coordenador: Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos
Vice-Coordenador: Prof. Prof. Dr. José Carlos Félix

CONSELHO EDITORIAL

Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman (Universidade Estadual de Campinas)
Christian Miranda Jaña (Universidade do Chile, Chile)
Cláudia Graziano Paes de Barros (Universidade Federal de Mato Grosso)
Cláudio Cledson Novaes (Universidade Estadual de Feira de Santana)
Denise Almeida Silva (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)
Diógenes Buenos Aires de Carvalho (Universidade Estadual do Piauí)
Fabiola Simão Padilha Trefzger (Universidade Federal do Espírito Santo)
Francisco de Assis da Costa (Universidade Federal da Paraíba)
Geórgia Maria Feitosa e Paiva (Centro Universitário Estácio do Ceará)
Geraldo Vicente Martins (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)
Jordi Canal Morel (EHESS, França)
José Henrique de Freitas Santos (Universidade Federal da Bahia)
Marcelo Ferraz de Paula (Universidade Federal de Goiás)
Márcia Cristina Corrêa (Universidade Federal de Santa Maria)
Marcio Rodrigo Vale Caetano (Universidade Federal do Rio Grande, Brasil)
Maria Altina da Silva Ramos (Universidade do Minho, Portugal)
Mônica Santos de Souza Melo (Universidade Federal de Viçosa)
Patrick Imbert (Universidade de Ottawa, Canadá)
Paulo Martins (Universidade de São Paulo, FFLCH, Brasil)
Ramon Grosfoguel (University of California at Berkeley, EUA)
Rosane Maria Cardoso (Universidade de Santa Cruz do Sul)
Sinara de Oliveira Branco (Universidade Federal de Campina Grande)
Hu Xudong (Universidade de Pequim, China)



**Pontos de
Interrogação**

Revista de Crítica Cultural

**Desafios teórico-metodológicos das narrativas
autobiográficas e biográficas: múltiplos letramentos,
cotidiano escolar e formação docente**

ISSN 2237-9681

© 2019 | Fábrica de Letras
PONTOS DE INTERROGAÇÃO

Revista de Crítica Cultural do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, v. 9, n.1, jan.-jun. 2019

NÚMERO TEMÁTICO:

Desafios teórico-metodológicos das narrativas autobiográficas e biográficas: múltiplos letramentos, cotidiano escolar e formação docente

ORGANIZAÇÃO DESTE NÚMERO:

Áurea da Silva Pereira (Pós-Crítica/ UNEB)
Danise Grangeiro - Universidad Buenos Aires [UBA]

APOIO TÉCNICO COM O OJS:

Cassiano Pereira dos Santos e Tailon Carvalho de
Cerqueira – Tecno Systems Empresa Júnior do
Curso de Análise de Sistemas – UNEB, Campus II

COMISSÃO EDITORIAL:

Gislene Alves da Silva

PREPARAÇÃO DE TEXTO:

Gislene Alves da Silva

ACOMPANHAMENTO EDITORIAL:

Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel (UNEB)

DIAGRAMAÇÃO E CAPA:

Allan Veiga

REVISÃO LINGÜÍSTICA:

Maria Nazaré Mota de Lima

EDITORA FÁBRICA DE LETRAS

Coordenação: Profa. Dra. Edil Silva Costa
Editor: Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel
Editora assistente: Ma. Gislene Alves da Silva

IMAGEM DA CAPA:

Travessia de Furo D'água, de Breno Filo

SÍTIO DE INTERNET:

<http://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint>

DISTRIBUIÇÃO:

Editora Fábrica de Letras

E-mail: distribuicao.fabricadeletras@uneb.br

Ficha Catalográfica

L732p Pereira, Áurea da Silva.

Pontos de Interrogação – Revista de Crítica Cultural [v.9, n.1, jan.-jun. 2019].
Número temático: Desafios teórico-metodológicos das narrativas
autobiográficas e biográficas: múltiplos letramentos, cotidiano escolar e
formação docente / Orgs. do volume: Áurea da Silva Pereira e Danise Grangeiro.
– Alagoinhas: UNEB/ Fábrica de Letras, 2019.
245f.

1. Música popular brasileira – Bahia – História e crítica. 2. Sambas – Bahia.
I. Döring, Katharina. II. Pinto, Tiago de Oliveira. III. Título.

CDD 784.50089142

Biblioteca do Campus II / Uneb | Bibliotecária: Rosana Cristina de Souza Barretto – CRB: 5/902

Os conceitos emitidos nos artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos respectivos autores.
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da Editora. Todos os direitos são
reservados à Fábrica de Letras do Programa em Crítica Cultural. Sem permissão, nenhuma parte desta revista
poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO | 7
Áurea da Silva Pereira
Danise Grangeiro

ARTIGOS

- NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NA PEDAGOGIA DO DOUTORADO. OUTRAS FORMAS DE HABITAR O COTIDIANO DE FORMAÇÃO EM GRADUAÇÃO UNIVERSITÁRIA | 13
Luis Porta
Jonathan Aguirre
- NARRATIVAS DE VIDA: NORTEANDO AS PRÁTICAS LEITORAS NA EJA | 41
Laudineia de Souza Sartore
Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro
- MEMÓRIAS E NARRATIVAS DO CÁRCERE: TECENDO DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, A ARTE E A UNIVERSIDADE | 67
Elisangela André da Silva Costa
Ana Lúcia Nobre da Silveira
Elcimar Simão Martins
- A (RE)INVENÇÃO DE SI ATRAVÉS DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS | 91
Marcio Santos da Conceição
- TERRITORIALIDADES MARCADAS POR GEO(BIO)TRAVESSIAS: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS ORIUNDOS DE CONTEXTOS RURAIS | 113
Simone Santos de Oliveira
Elizeu Clementino de Souza
- O CADERNO DE BITÁCORA: OS DOIS NÍVEIS DE DISCURSOS - O DIÁLOGO ENTRE VOCÊ E EU | 135
Danise Grangeiro
- EU – PRIMEIRA PESSOA, 'NO PLURAL': UMA NARRATIVA SOBRE O SER PROFESSOR NEGRO E GAY | 157
Antônio José de Souza
Elaine Pedreira Rabinovich
- A ESCRITA DE SI E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE | 179
Silmara Cristo
Áurea da Silva Pereira

**BOITEMPO EDITORIAL: TRAJETÓRIA EM UM QUARTO DE SÉCULO DE
UMA EDITORA DE ESQUERDA DIRIGIDA POR IVANA JINKINGS** | 201
Ana Elisa Ribeiro

A FEIRA LIVRE DE IRARÁ: UMA ANÁLISE CULTURAL | 227
Juliana Nogueira de Almeida
Fernanda Reis dos Santos

ENTREVISTA

**OS RUMOS DA PESQUISA NO CAMPO DA AUTOBIOGRAFIA SOBRE
ENVELHECIMENTO – ENTREVISTA COM VERA BRANDÃO** | 245
Aurea da Silva Pereira
Danise Granjeiro

RESENHAS

ORALIDADE E LETRAMENTO | 265
Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES | 269

APRESENTAÇÃO

Aurea da Silva Pereira
Danise Grangeiro

Os métodos biográficos, os relatos de vida, as entrevistas em profundidade delineiam um território bem reconhecível, uma cartografia da trajetória individual sempre em busca de seus acentos coletivos (ARFUC, 2010, p. 15)¹.

A revista *Pontos de Interrogação* apresenta nesta edição a temática Desafios teórico-metodológicos das narrativas autobiográficas e biográficas: múltiplos letramentos, cotidiano escolar e formação docente. A proposta da temática é oriunda das discussões e pesquisas produzidas nas áreas da literatura, educação, sociologia, antropologia, história, filosofia, dentre outras. Os estudos produzidos por esse viés metodológico mobilizaram, em nós, desejos de organizar um dossiê com artigos que atravessassem percursos metodológicos e teóricos que pudessem dar um tom das narrativas e diálogos entre os sujeitos produtores de vidas e da cotidianidade.

Ao nosso olhar, o dispositivo metodológico da pesquisa biográfica e autobiográfica têm se constituído nos últimos tempos, em um leque de práticas de pesquisa que permitem um olhar aguçado e sensível do pesquisador sobre si enquanto se entrelaça nas narrativas do outro. Entre encontros e desencontros, há inferências resultantes das relações construídas nesse processo de aprendizagens simultâneas e reflexivas.

É certamente das discussões que se tecem sobre os múltiplos letramentos presente no cotidiano das pessoas e no âmbito da formação docente que produzimos narrativas. Somos recepcionados pelos inúmeros relatos que atravessam nossas vidas pessoais, profissionais e acadêmicas, por tanto, temos ao nosso alcance uma quantidade variada de narrativas que podem constituir dispositivos biográficos e autobiográficos de ressignificação, aprendizagem e reflexão. Seguimos assim, nos apropriando do método biográfico e autobiográfico em nossas práticas de pesquisa de letramentos no cotidiano da educação, cultura, literatura e trajetórias de vida das pessoas.

¹ ARFUC, Leonor. O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

Por esse prisma, os artigos reunidos aqui apresentam contribuições teóricas e metodológicas dos múltiplos letramentos presentes nas práticas sociais e cotidianas, bem como nas trajetórias de vida das pessoas, instituições, cidades e comunidades. Desses lugares e das suas narrativas ressoam suas singularidades como inquietações existenciais. Se nossa experiência está sustentada pela continuidade da vida e pela estética como performance infinita do momento, é também a experiência “labuta da pesquisa” que nos impulsiona a continuar e permanecer no/ com diálogo. Assim, esse Dossiê se constitui neste momento de crise educacional, política, social, econômica e acadêmica, como lugar de debate e de pesquisa; constituindo assim, como um dispositivo para se pensar a pesquisa-formação construída pelos saberes experienciais de si e de formação.

Vida, profissão e pesquisa tornam-se um amálgama de experiências que o sujeito habita ao longo do processo de formação de doutorado, como pontua o artigo intitulado *Narrativas (auto)biográficas na pedagogia do doutorado. Outras formas de habitar o cotidiano de formação em graduação universitária*, de autoria de Porta Luis e Aguirre Jonathan. Os autores abordam, através de uma narrativa, como os documentos (auto)biográficos-narrativa refletem as histórias e experiências daqueles que passaram pelo doutoramento e foram narrativamente estimulados a documentar suas emoções e experiências em revistas (auto) etnográfica.

Narrativas de vida: norteando as práticas leitoras na EJA, de autoria de Laudineia de Souza Sartore e Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro, centra-se na análise e reflexão sobre os processos formadores de dez alunos matriculados na EJA, buscando através da entrevista narrativa variáveis que identificassem suas escolarização e apropriação da leitura. Através da pesquisa, as autoras realizaram uma análise comparativa com base nos contextos escolares e familiares em relação às práticas leitoras dos estudantes voluntários, assim como seu contato com o mundo dos textos orais e escritos, tanto no ambiente escolar quanto no familiar.

O artigo *Memórias e narrativas do cárcere: tecendo diálogos entre a educação de jovens e adultos, a arte e a universidade* de Elisângela André da Silva Costa, Ana Lúcia Nobre da Silveira e Elcimar Simão Martins tem como objetivo refletir sobre o potencial pedagógico e emancipatório da EJA para as pessoas privadas de liberdade no Maciço de Baturité - Ceará. A reflexão sobre os desafios históricos de reconhecimento da EJA, como um direito no

contexto brasileiro, foi tomada como ponto de partida para as reflexões, passando pelos contributos das experiências estéticas desenvolvidas no contexto educativo das prisões, culminando com os desafios presentes no ingresso e permanência de pessoas privadas de liberdade na educação superior.

A (re)invenção de si através das narrativas autobiográficas, de autoria de Marcio Santos da Conceição, propõe mostrar de que forma as narrativas autobiográficas permitem uma reflexão acerca da formação e da prática docente. Através da pesquisa autobiográfica pode-se identificar a representação social da professora sobre o seu ofício, assim como entender os sentidos que a docência assume para a mesma, em articulação com diferentes dimensões de sua vida.

O texto de autoria de Simone Santos de Oliveira e Elizeu Clementino de Souza, intitulado *Territorialidades marcadas por geo(bio)travessias: narrativas (auto)biográficas de professores universitários oriundos de contextos rurais* problematiza questões relacionadas aos percursos de vida e as trajetórias de formação de seis professores universitários, de formações iniciais diferentes, que viveram parte de suas vidas no espaço rural, estudaram em escolas multisseriadas inseridas nos estados da Bahia e de Sergipe, na região nordeste do Brasil, migraram para os territórios urbanos para continuar seus processos formativos e tornaram-se professores universitários em algumas instituições de ensino superior no território baiano. Suas histórias revelam mobilidades e migrações, entre diferentes contextos rurais e urbanos.

O diário de bordo - o diálogo entre você e eu de Danise Grangeiro (UBA) descreve e analisa os dois níveis de discursos presentes na tese doutoral da autora. A investigação (auto) biográfica, através do dispositivo de documentação narrativa de experiências pedagógicas, possibilitou o resgate da memória dos docentes aposentados de Quilmes, província de Buenos Aires, assim como proporcionou o nascimento de um novo discurso, baseado na voz do sujeito investigador e do sujeito investigado. O texto realça a importância da existência do diário de bordo da doutoranda em diálogo com os sujeitos colaboradores da pesquisa.

Antônio José de Souza e Elaine Pedreira Rabinovich abordam no artigo intitulado *Eu – primeira pessoa, ‘no plural’: uma narrativa sobre o ser professor negro e gay* o resultado de um estudo e imersão sobre pesquisas

acerca das identidades negra-gay e a relação intrínseca entre nós e os “outros”. O texto traz a voz de Antônio José de Souza, um dos autores, assim como suas lembranças e fragmentos da sua história de vida entrelaçados com sua atividade e experiência profissional como um instrumento de (auto)análise na docência e vivências escolares.

O texto intitulado *As narrativas de si e as travessias construídas no processo da complexidade da formação inicial*, de autoria de Silmara Bispo de Cristo Souza e Aurea da Silva Pereira, aborda sobre o processo de constituição da identidade docente na formação inicial, com foco no Estágio Supervisionado. A pesquisa usa como método a abordagem (auto)biográfica, tendo as narrativas dos sujeitos como documentos que revelam saberes e aprendizagens construídas no processo de iniciação à docência.

Boitempo Editorial: Trajetória em um quarto de século de uma editora de esquerda dirigida por Ivana Jinkings, de autoria de Ana Elisa Ribeiro, se vale de uma pesquisa documental no acervo digital do jornal *Folha de S.Paulo* para narrar as mais de duas décadas de existência da editora brasileira Boitempo Editorial, fundada pela paraense Ivana Jinkings, também editora e organizadora de obras do selo.

O artigo *A feira livre de Irará: uma análise cultural* faz uma análise da história da cidade de Irará para compreender a influência social da sua feira livre, trazendo um olhar profundo sobre os conceitos de sociabilidade, identidade e cultura dentro do contexto vivido por feirantes e fregueses.

Na sequência, este volume apresenta uma entrevista da Profa. Dra. Vera Brandão concedida às professoras Áurea da Silva Pereira e Danise Grangeiro, intitulada *Os rumos da pesquisa no campo da autobiografia sobre envelhecimento*, as quais discutem e refletem sobre as contribuições dos estudos autobiográficos e seu aporte para o debate em torno das pesquisas sobre envelhecimento.

Para finalizar a edição, apresentamos a resenha da Profa. Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz da obra Luiz Antônio Marcuschi, *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, que ganha destaque pelo diálogo e debate promovido acerca das questões de oralidade e letramento no processo de atividades de retextualização. Para a autora, é impossível observar as semelhanças e diferenças entre *fala* e *escrita* sem considerar as práticas sociais de letramento e seus usos na vida cotidiana.

Acreditamos que os artigos, a entrevista e a resenha que constituíram a edição, possam contribuir com debate, bem como aprofundamento de experiências educativas e educacionais de professores, pesquisadores e educandos envolvidos com os estudos teóricos-metodológicos e documental que operam no campo da pesquisa qualitativa, com ênfase à pesquisa-ação, etnografia, biografia e (auto)biografia. É notório o crescente uso das (auto)biografias educativas em contextos educacionais, e isso tem permitido conhecer e analisar as práticas de pesquisa experienciadas pelos sujeitos da educação, da cultura, assim como, em outros contextos sociais e políticos. A arte de pensar a própria vida ou repensar com o outro a vida em si, seja por meio de análises ou observações, nos presenteia a percepção e a conscientização dos nossos próprios atos, dos nossos ofícios, das nossas relações entre o eu e o mundo, o outro e o mundo e entre o nós e o mundo educativo. E é nessa constante corrente de intercâmbio de mundos que construímos uma sociedade mais consciente, mais experiente e mais sábia.

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS EN LA PEDAGOGÍA DOCTORAL. FORMAS OTRAS DE HABITAR LOS COTIDIANOS DE LA FORMACIÓN EN EL POSGRADO UNIVERSITÁRIO

Porta Luis¹
Aguirre Jonathan²

Resumen: El trayecto de formación doctoral en el posgrado universitario asume, en su devenir, una complejidad particular. Vida, profesión e investigación devienen en una amalgama de experiencias que el sujeto habita a lo largo de todo el proceso de formación doctoral. Desde allí, en nuestro territorio académico más próximo, comenzamos a documentar narrativamente aquellos magmas de significados y sentidos que fue asumiendo, para cada investigador en formación, su trayecto doctoral. A través de diarios (auto)etnográficos, cada tesista, fue narrando sus experiencias, sentimientos, emociones, aprendizajes y desaprendizajes vividos en el acontecer de su formación doctoral. Fuimos construyendo, deconstruyendo y habitando una pedagogía doctoral que asumió un particular carácter narrativo, colectivo, emocional y afectante para todo el grupo de investigación. En este artículo presentaremos, desde un enfoque (auto)biográfico-narrativo, relatos y experiencias de quienes atravesaron los cotidianos de la formación doctoral y se animaron a documentar narrativamente sus emociones y vivencias en diarios (auto)etnográficos. Los hallazgos que se presentan aquí dan cuenta de la potencialidad metodológica y epistémica que asume la narrativa (auto)biográfica en contextos académicos donde vida y profesión se fusionan indisolublemente.

Palabras clave: Formación de Posgrado; Pedagogía Doctoral; Investigación (auto)biográfico-narrativa; Diario (auto)etnográfico.

¹ Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España). Docente e Investigador (categoría I) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP) e Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesor Titular Regular con dedicación exclusiva de la Cátedra Problemática Educativa. Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMed- UNMDP). Director de la carrera de posgrado Especialización en Docencia Universitaria (UNMDP) y del “Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales” (GIEEC- UNMDP). E-mail: luisporta510@gmail.com.

² Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP) y Profesor en Historia (UNMDP). Becario Interno Doctoral de CONICET. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Secretario de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades/UNMDP. E-mail: aguirrejonathanmdp@gmail.com.

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NA PEDAGOGIA DO DOUTORADO. OUTRAS FORMAS DE HABITAR O COTIDIANO DE FORMAÇÃO EM GRADUAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Resumo: O percurso do doutoramento na pós-graduação universitária assume, na sua evolução, uma complexidade particular. vida, profissão e pesquisa tornam-se uma amalgama de experiências que o sujeito habita ao longo do processo de formação de doutorado. de lá em nossa próxima território acadêmico, narrativamente começamos a documentar esses magmas de significados e sentidos que estava assumindo, para cada estagiário pesquisa, sua jornada de doutorado. através diária (auto) etnográfico, cada tesista, estava narrando suas experiências, sentimentos, emoções, aprendizado e desaprender viveu nos acontecimentos da sua formação de doutorado. fomos construindo, desconstruindo e habitar uma pedagogia de doutorado assumiu uma narrativa particular, coletivo, emocional e o caráter afetando para todo o grupo de pesquisa. este artigo apresenta, a partir de uma (auto) biográficos-narrativa abordagem, histórias e experiências daqueles que passaram por todos os dias da educação de doutorado e narrativamente estimulados a documentar suas emoções e experiências em revistas (auto) etnográfica. os resultados aqui apresentados perceber a narrativa metodológico e epistemológico potencial que assume o biográfica (auto) em contextos acadêmicos onde a vida e profissão fundir inseparavelmente.

Palavras-chave: Formação de pós-graduação; Pedagogia de Doutorado; Pesquisa (auto) biográfico-narrativa; registro auto-etnográfico.

Introducción

La formación en el posgrado universitario argentino, como en la mayoría de los posgrados internacionales, conlleva múltiples complejidades no solo de índole institucional, económica y académica, sino, particularmente, emocional y vital. Los trayectos doctorales que cada tesista emprende asumen dinámicas distintas a los itinerarios educativos previos las cuales se evidencian en diferentes aspectos: personales y subjetivos, vinculares, institucionales, curriculares (según un programa doctoral determinado), de política educativa del nivel de posgrado y más ampliamente, relativos a los

vastos campos disciplinares del conocimiento (Mancovsky, 2016). Significa, de alguna manera, un tránsito singular que visto en retrospectiva “permite afirmar que el significado subjetivo de dicho sendero doctoral es múltiple: incluye pero excede ampliamente el conjunto de acciones estratégicas orientadas a la meta académica, constituye un plano vital de sinuosos y a veces laberínticos trayectos personales” (Flores, 2018, p.132).

En nuestro territorio académico más próximo, el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación, radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) en Argentina, emprendimos el apasionante viaje de documentar narrativamente aquellos significados y sentidos que asumió, para cada investigador en formación, su trayecto doctoral. Entendiendo que la tesis de doctorado no solo expone la investigación realizada sino que también da testimonio de los cambios identitarios que atraviesa el doctorando en vistas a convertirse en “autor” de los saberes que produce (Mancovsky, 2009).

El pasaje que asume la formación de posgrado de ser lector de saberes ajenos a autor de los propios fue registrado por los investigadores desde el comienzo de su labor hasta la defensa de las tesis y la consecuente titulación. Desde este espacio académico particular, fuimos construyendo, deconstruyendo y habitando una pedagogía doctoral que cristalizó un singular carácter narrativo, colectivo, emocional y afectante para todo el grupo de investigación (Porta, Aguirre y Ramallo, 2018).

En este artículo presentaremos, desde un enfoque (auto)biográfico-narrativo, relatos y experiencias de quienes atravesaron los cotidianos de la formación doctoral y se animaron a documentar narrativamente sus emociones y vivencias en diarios (auto)etnográficos. Buscamos así, profundizar la indagación respecto a las múltiples y diversas experiencias educativas que acontecen en los doctorados de nuestra región. Consideramos que es desde estos hábitats experienciales y educativos que emergen *formas otras* de pedagogía, allí donde el sujeto crea y recrea su propio trayecto doctoral.

En el devenir del trabajo pondremos en valor la categoría iniciática de *pedagogía doctoral* (Mancovsky, 2009, 2016; Porta, Aguirre y Ramallo, 2018) y profundizaremos la reflexión sobre la pertinencia epistémico-metodológica que asume su recuperación en la agenda educativa del nivel superior, pensando en procesos de formación un tanto más autónomos,

emancipatorios y emocionales y que, al mismo tiempo, coloquen la propia travesía vital y profesional del sujeto en el centro de indagación.

En este contexto, el enfoque (auto)biográfico- narrativo emerge como un camino metodológico potente y alternativo que brinda la posibilidad de darle voz a los sujetos partícipes de estos viajes formativos. Los hallazgos que se presentan dan cuenta de la pertinencia metodológica y epistémica que significa la narrativa (auto)biográfica en contextos académicos donde vida y profesión se fusionan constantemente.

La arquitectura interna del artículo estará cimentada a partir de cuatro apartados hilvanados entre sí. En primer lugar esbozaremos los sustentos teóricos en relación a la construcción de una pedagogía doctoral narrativa y subjetivante en la formación del posgrado universitario. En segundo término abordaremos cuestiones ligadas a los aspectos metodológicos de la investigación y al desafío que supone incorporar como instrumento cualitativo de recolección de datos el diario (auto)etnográfico en nuestras investigaciones. El tercer apartado, representa el núcleo principal del artículo al explicitar mediante retazos narrativos los registros (auto)etnográficos de tesis de nuestro centro de investigaciones que han concluido su doctorado y reflejan en sus trabajos un ejercicio metacognitivo de sus experiencias en el posgrado. Por último propondremos algunas conclusiones en relación a las pedagogías doctorales, las narrativas (auto)biográficas y la pertinencia político-epistémica de documentar y recuperar voces y experiencias subjetivantes en la investigación socio-educativa.

En el presente artículo, no buscamos la generalización de experiencias, sino más bien, apelamos a la profundización narrativa de los cotidianos vitales y formativos de nuestros colegas y a la visibilización de sus voces y experiencias doctorales.

Hacia una pedagogía doctoral narrada que conjuga afecto y colectividad

La categoría *Pedagogía Doctoral* ha sido abordada, en nuestro país, en investigaciones desarrolladas por la Dra. Viviana Mancovsky y su equipo de

trabajo de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) (Mancovsky, 2009)³. Advirtiendo la diversidad de problemáticas que se despliegan en torno a la formación doctoral de los sujetos que deciden seguir este nivel de posgrado académico, la autora avanzó hacia la “construcción de un escenario de reflexión posible tendiente a dar visibilidad al entramado de dimensiones de análisis que atraviesa dicho nivel formativo. Estas dimensiones comprenden diferentes aspectos: personales y subjetivos, vinculares, institucionales, curriculares, de política educativa del nivel de posgrado y más ampliamente, relativos a los vastos campos disciplinares del conocimiento” (Mancovsky, 2016, p.31).

Las primeras indagaciones en torno a la formación doctoral estuvieron signadas por la noción de *relación con el saber* que permitió visibilizar la dimensión subjetiva que se traduce en una experiencia formativa singular a partir de la cual, el sujeto “se autoriza” a crear saberes nuevos argumentando académicamente el proceso de investigación que fundamenta dicha creación (Mancovsky, 2013). De allí la relevancia de concebir al trayecto doctoral como un pasaje subjetivo y pedagógico desde el cual el tesista pasa de ser lector de los saberes producidos por un tercero a constructor e intérprete de los propios (Porta, 2018).

Los estudios en torno a la formación doctoral posteriormente se centraron en la figura del director de tesis y su vinculación tanto con la práctica misma del dirigir como con el acompañamiento que se realiza al doctorando durante el proceso de formación (Mancovsky, Fabris y Cecchia, 2011). Según las autoras, aquí radica el corazón de la pedagogía doctoral. Una pedagogía que recupera su etimología primigenia del *acompañar*. “En este caso se trata de acompañar a un sujeto adulto que decide seguir formándose hacia la obtención del máximo grado académico” (Mancovsky, Fabris y Cecchia, 2011, p.5). Un acompañamiento que supone, en la mayoría de los casos, la puesta en juego del propio oficio de enseñar por parte de los

³ El equipo radicado en la UNTREF, dirigido por la Dra. Mancovsky, ha sido pionero en los estudios sobre la formación en el posgrado nacional e internacional. Su vasta producción da cuenta de ello a partir de entrevistas a estudiantes de doctorado y a doctorados “recientes” de diversas universidades que explicitaron las motivaciones a partir de las cuales se aventuran al doctorado, sus temores, las dificultades encontradas y las vicisitudes que atraviesan a lo largo de su experiencia formativa. Los últimos trabajos del equipo estuvieron orientados a la relación compleja, dinámica y vincular entre los directores de tesis y sus tesistas, centralmente en lo que hace al oficio propio de dirigir en el posgrado argentino.

directores de tesis centrado en aspectos académico-profesionales y al mismo tiempo ligado a cuestiones vinculares, afectivas y de filiación (Porta, 2018).

El abordaje hasta aquí desarrollado entiende a la pedagogía de la formación doctoral a partir de tres grandes constelaciones interpretativas. La primera de ellas radica en el acompañamiento académico del sujeto que recrea el sentido de su formación, por un tiempo prolongado, en el cual acontece una experiencia singular de transformación subjetiva. La segunda refiere al hecho de salir del aislamiento del doctorando, hacia un devenir de los vínculos que refuerza la identidad y la pertenencia institucional en un programa institucional. Y por último, la noción de asumir la promoción de relaciones intersubjetivas basadas en la equivalencia-simetría y la gestación de condiciones para la producción de nuevos saberes habilitantes del nivel académico buscado (Mancovsky, Fabris y Cecchia, 2011; Mancovsky y Moreno Bayardo, 2015).

Nutridos con esta perspectiva epistémico-teórica, desde el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación, recuperamos la categoría Pedagogía Doctoral dotándola de un sentido mucho más narrativo, colectivo y subjetivante. Dichas características parten de las travesías vivificadas por los investigadores del Centro en su derrotero doctoral iniciado hace más de seis años en nuestro territorio académico más próximo, la Universidad Nacional de Mar del Plata. De alguna forma, concebir a la Pedagogía Doctoral como una *forma otra* de pedagogía es insertar en el debate *registros otros* de la experiencia formativa-educativa en el posgrado universitario y repensar así, el amplio campo de la pedagogía en general (Suárez, 2018).

Consideramos, en este sentido, que es necesario “(re)enmarcar los discursos y formatos clásicos de la pedagogía a partir de reconocer la voz propia del sujeto en el proceso de transformación de lector a autor que acontece en la instancia doctoral” (Aguirre y Ramallo 2018: 256). Esto implica un (re)posicionamiento respecto a las visiones tradiciones sobre la producción científica que subyace en el posgrado universitario en donde sujeto que investiga es, necesariamente, ajeno al proceso propio de investigación y por tanto se encuentra separado del objeto que indaga. Este (re)posicionamiento en la formación doctoral, Yedaide lo define como “práctica de (auto)arrogación de la potestad discursiva” (2018, p.155). Es decir, entender al trayecto doctoral, a la pedagogía doctoral, como una narrativa en sí misma en donde el tesista tiene la posibilidad de (auto)arrogarse la potestad de narrar

sus experiencias, emociones, aprendizajes y desaprendizajes mediante su palabra dicha y escrita.

Así, la pedagogía doctoral deviene en productiva y performativa (Porta, 2018) puesto que al decir, al documentar narrativamente los procesos de formación, cada tesista va colocando en su relato todo lo que es, en términos ontológicos, desde su experiencia vital y profesional (Suárez, 2017). En el diario narrativo (auto)etnográfico se pone en juego la dimensión más subjetiva de la persona, allí donde aprendizaje, enseñanza, formación e investigación se amalgaman a partir de su condición inherentemente pedagógica (Porta y Aguirre, 2018).

Partiendo de los hábitats experienciales de nuestros colegas de la Universidad de Mar del Plata, habitamos una pedagogía doctoral que asume, en sí misma, una condición colectiva y afectiva en el proceso formativo y que al mismo tiempo se vuelve narrativa al documentar y registrar las experiencias vitales transitadas por los sujetos (Porta y Yedaide, 2017).

La pedagogía doctoral desde la cual nos situamos, cobija la dimensión narrativa pero expande sus sentidos hacia dimensiones colectivas y afectantes en los cotidianos de formación del posgrado. En el trayecto doctoral vivido por los integrantes del grupo de investigación, tanto los colegas, como los directores han conformado una comunidad de prácticas significativas (Wenger, 1998) de allí el carácter colectivo del proceso.

En definitiva, narrar lo acontecido en el devenir de nuestra pedagogía doctoral implicó hacer explícita en forma de relato las coreografías de aprendizaje que fuimos danzando en el transcurrir de la formación doctoral. La colectiva, afectiva y narrativa de nuestra pedagogía doctoral busca enriquecer los abordajes ya transitados por investigaciones en el campo de la educación superior, pero al mismo tiempo intenta provocar el debate sobre *formas otras* de caracterizar el proceso doctoral, allí donde lo biográfico-narrativo permite co-construir una pedagogía mucho más humana, humanizante y emancipatoria.

Aspectos metodológicos: el desafío de incorporar el diario (auto)etnográfico en la investigación educativa

El enfoque metodológico desplegado en nuestro trabajo asume un carácter cualitativo, hermenéutico-interpretativo y biográfico-narrativo. Nos

situamos en el territorio de la investigación cualitativa puesto que “es una actividad localizada en cierto lugar y tiempo que sitúa al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas interpretativas y materiales que hacen el mundo visible al tiempo que lo transforma” (Denzin y Lincoln, 2005, p.4). En este páramo metodológico, la investigación cualitativa “implica un acercamiento interpretativo y naturalista de las prácticas sociales desde una visión naturalista del mundo” (Denzin y Lincoln, 2015, p.154).

Inscriptos en las huellas que aún perduran del denominado “giro narrativo” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) entendemos que las narrativas están presentes en todos los aspectos de la vida, abarcando desde las memorias personales hasta la literatura y la ciencia, la fotografía y el arte. Bruner indica, en este sentido, que el verbo narrar deriva de contar (*narrare*) y de conocer (*gnarus*) (Bruner, 2002). Etimológicamente, entonces, narrativa combina el relato con el conocimiento y la comprensión de lo referido (Martin, 2008).

La narrativa permite, de alguna manera, habitar las experiencias epifánicas (Denzin, 2017) en materia educativa desde una perspectiva *otra* que rompe con la matriz metodológica clásica de abordaje del objeto de estudio, puesto que “la narrativa es el lugar donde la existencia humana toma forma, donde se elabora y se experimenta bajo forma de una historia” (Ricoeur, 2003: 29).

La relevancia del enfoque utilizado viene dada por la ubicación del sujeto como productor de ciertos sucesos o experiencias en el contexto histórico y social a partir de la producción de su narración. De esta manera, los sujetos se hallan inscriptos doblemente en un contexto socio-histórico particular: el del momento enunciativo y el que es objeto de rememoración (Archuf, 2010). Suárez destaca la potencialidad de dicho enfoque a la hora de interpretar, en el presente, sucesos del pasado, ya que “los mismos seres humanos leen e interpretan su propia experiencia y la de los otros en forma de relato y así, nuestras acciones y la de los otros son entendidas como textos a interpretar y analizar” (2017:104).

Haciendo foco en nuestro trabajo, la (auto)etnografía presentada en forma de diario del investigador doctoral es una particular forma narrativa que encarna aspectos (auto)biográficos en relación a una etapa o experiencia particular sostenida en el tiempo. Ellis, una de las figuras fundadoras de los estudios (auto)etnográficos, sostiene al respecto que “narrativas hace

referencia a los relatos que la gente cuenta; la manera en que organizan sus experiencias en episodios temporalmente significativos, por tanto la narrativa está presente en los registros (auto)etnográficos” (2004:195). En el binomio que ha formado Bochner que cubre muchas formas diferentes de relatos en primera persona y de narrativas de experiencias personales, la autoetnografía se configura como una forma de escritura, en la que conviven muchas especies de narrativas (auto)biográficas (Bochner y Ellis, 2016: 53).

En las tesis doctorales que se fueron tejiendo en el seno de nuestro grupo de investigación, nos animamos a narrar nuestra experiencia como estudiantes del posgrado mediante un diario autoetnográfico. Dicho diario deviene en narrativa autobiográfica (Denzin y Lincoln, 2015). Narrativa producida por el sujeto que investiga a los efectos de poder explicitar las diversas vivencias, sentimientos, interpretaciones que va registrando y sintiendo a lo largo, no solo del proceso de investigación, sino, particularmente, en el mismo trabajo de campo. Es, como argumentan los autores, un relato personal del investigador en donde explicita su propia subjetividad. “La narrativización de la vida en un autorrelato, textualiza la vida, textualiza las experiencias vitales y las convierte en un texto” (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001, p. 31).

Relatar o narrar las experiencias en el proceso de investigación es una forma desafiante y alternativa de habitar nuestros propios sentidos y nuestras propias palabras. La escritura del diario autoetnográfico es “una forma en el espacio que prefigura el habitar de nuestras ideas” (Martínez y Bengoa, 2016, p. 47) a la vez que se transforma “en una aventura, llevada a cabo, en la ocupación del espacio” (Martínez y Bengoa, 2016, p. 48).

En el diario autoetnográfico, entendido como relato, el sujeto repiensa y reinventa sus experiencias en el campo, las interpreta tomando autoría de los hechos, y por tanto, pudiendo imaginar posibilidades de actuación futuras diferentes. Es en definitiva, un registro de experiencias, un conocimiento consciente de la singularidad de cada individuo (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001).

A partir de narrar nuestras afecciones y emociones, que en definitiva conforman nuestra propia subjetividad, nos transformamos en narradores de experiencias y prácticas de investigación. Y así, toda narración autobiográfica ya supone en sí misma, una interpretación, construcción y

recreación de sentidos, lecturas del propio mundo de la propia vida (Porta y Aguirre, 2018).

En el presente artículo habitaremos registros narrativos polifónicos de cuatro tesis doctorales de nuestro Centro de investigaciones que han ido narrando los cotidianos en la formación doctoral y han podido, mediante el instrumento de diario autoetnográfico dar cuenta de sus experiencias, aprendizajes, desaprendizajes, emociones y afectaciones vividas en el devenir de su doctorado. Todos los tesis que conforman la población del estudio han defendido sus tesis y alcanzado la titulación correspondiente. A los efectos de cumplir con los consentimientos otorgados por los participantes de la indagación y siendo coherentes con la dimensión ética que asume toda investigación cualitativa, utilizaremos la sigla RA (Registro Autoetnográfico) y el número correspondiente a cada relato sin detallar la identidad del mismo. Cabe mencionar que cada registro narrativo fue validado como instrumento de recolección de datos en las respectivas tesis doctorales anexándose una copia del mismo en los correspondientes anexos.

Narrativas (auto)biográficas en el trayecto doctoral. una constelación de emociones, sentimientos y vínculos en el devenir de la formación de posgrado

Sosteníamos al inicio del artículo que el trayecto doctoral asumido por cada estudiante no solo está conformado por cuestiones ligadas a los aspectos académicos propios de los programas de posgrado, sino que cada itinerario de formación asume una singularidad particular de acuerdo a las travesías biográficas de cada sujeto, a las motivaciones iniciales de tan compleja empresa, a los vínculos establecidos con sus directores de tesis, con las comunidades propias de trabajo, y por sobre todas las cosas con los ritmos que cada investigación va asumiendo en la medida se avanza con su realización. Este trayecto de formación implica aprendizajes y desaprendizajes que, al narrarlos en forma de autoetnografía, son susceptibles de poder ser objetivados, reflexionar a partir de ellos y transformar un proceso tan complejo como es un doctorado, en una experiencia pedagógica y didáctica de un carácter sumamente epifánico (Denzin, 2017). A continuación iremos habitando diferentes retazos narrativos que, agrupados en diversas temáticas, visibilizan lo educativo y lo subjetivante del trayecto doctoral, al

tiempo que dan pistas para comprender una pedagogía de la formación en el posgrado más afectiva y humana. Intentamos en este apartado que las experiencias biográficas de los tesisistas resuenen en el debate educativo y abonen los estudios sobre el nivel superior universitario.

Estamos listas hoy, mi tesis y yo, para contar quiénes somos, qué nos importa y por qué. Diría que gracias a ella soy más sabia, más comprensiva y más cuidadosa. Ella resuena en mi propia alma. Tal vez finalmente anhele lo que todo escritor: que resuene, haga olas y alguien se encuentre y se conmueva al encontrarla (RA N°3)

Motivaciones, huellas biográficas e inicio del viaje doctoral. “Navegando en un barquito de cáscara de nuez”⁴

Al inicio de las tesis doctorales defendidas hasta el momento⁵ por investigadores del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la UNMdP y como desprendimiento de su propio diario, se colocó un apartado titulado “Historia Natural de la Investigación”. Allí, cada tesista, mediante una breve narración (auto)biográfica relata las motivaciones, deseos, pasiones que lo impulsaron a iniciar el viaje doctoral y a elegir el consecuente tema de investigación. De alguna forma, este primer ejercicio narrativo es parte de una “pedagogía de los inicios” (Mancovsky, 2017:2), en donde cada tesista inaugura la escritura de su tesis narrando sus propios itinerarios vitales que le permitieron llegar hasta allí. Itinerarios que entran pasiones, miedos, emociones y huellas biográficas familiares,

Al principio la tesis me pareció la oportunidad de descubrir algo. Creía que era posible encontrar una respuesta que nadie había visto aun, que podía hacer un aporte a la humanidad. Hoy, tras haber transitado este camino de formación en el posgrado, sostengo que todos los descubrimientos son momentos de la (auto)comprensión y que los aportes, en todo caso, son provocaciones a pensar más allá, más acá o distinto. Pasé por todos los estados en esta extensa, abrumadora tarea de componer una tesis. Adoraba mi tema, me parecía

⁴ Expresión extraída del Registro Autoetnográfico N°2.

⁵ Hasta abril del año 2019 se han concluido 10 tesis doctorales radicadas en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

banal. Sentía que cualquier otro impulso a conocer algo era más interesante que el mío. Creo que eso cambió cuando convergieron finalmente saber y ser tras el sentido vital de poner nombre a las cosas. Mi papá escritor, mi mamá tan creativa, mi abuela aguda poetisa. Soy parte de un clan sensible cuyo don podría ser la palabra y la vocación por ser afectado y afectar a otros (RA N°3).

Hace años cuando solo era un niño dibuje en un cuaderno a un profesor de geografía y de historia, poco supe de lo que sería en aquél momento la geografía y la historia para mí: pero así era como imaginaba ser en el futuro. Aquél lejano registro (que conservamos en mi familia) me ayudó a comprender la decisión y la elección de esta búsqueda. Más tarde ya en el transcurso de mi secundaria aquella opción se volvió irrevocable frente al impulso de buenos profesores y la elección conjunta de mis mejores amigos[...]. En ese camino me encontré con la colaboración de algunos buenos maestros y otros buenos investigadores, en especial quiénes serían mis directores y maestros en este iniciático recorrido doctoral (RA N°4).

En esta primera narrativa (auto)biográfica aparecen no solo huellas familiares y emocionales, sino que también emergen cuestiones ligadas al propio plan de tesis, a los inicios de la cursada del posgrado, a las expectativas de los directores o de los propios colegas. En este sentido, el inicio del doctorado, el trabajo de campo y la redacción de la tesis es angustiante, ya que solo al final del camino, del recorrido transitado uno puede darle sentido y observar desde la integralidad todas las decisiones que ha ido tomando en pos de cumplir los objetivos de la investigación (Gessaghi, 2016). De allí que una de las tesis, comparte en su diario (auto)etnográfico que la narrativa, en los inicios del trayecto, se convirtió en un océano en el que “navegaba en un barquito de cascara de nuez”.

Al comienzo, esta incapacidad de asir ciertas ideas con la claridad necesaria para transmitir las al papel produjo angustia y muchas noches de sueño interrumpido. La exploración de nuevos autores que nos acompañaran en la búsqueda de esa comprensión invitaba a otros que abrían nuevas propuestas. La narrativa se convirtió en un océano en el que navegaba en un barquito de cascara de nuez. Lecturas cruzadas, cinco, seis, siete libros en simultáneo, en diversos soportes (papel, laptop, tablet, e-reader...). Mi barquito se hundía.

Sin embargo, los ecos de tantas lecturas previas que echaban tímidas raíces en Ricoeur poco a poco iban proporcionando luz. (RA N2)

Recuerdo habernos reunido [con mi director] en su casa, una tarde marplatense bien otoñal del mes de mayo y café por medio conversamos sobre los posibles temas de investigación. Más que una conversación, para mí fue una clase magistral. Defino a ese encuentro como tal porque estaba en la casa de quien me invitó a esta aventura de investigar y al mismo tiempo estaba oyendo y aprendiendo de su experiencia sobre qué temas son relevantes en una investigación doctoral, qué características deben reunir para ser potente en términos de divulgación y de aportes al campo e innumerables consejos que él los explayaba naturalmente pero para mí significaba un camino sin retorno. Yo solo escuchaba al otro lado de su escritorio, inmerso en su estudio y en la calidez que por momentos otorgan las bibliotecas, y pensaba por dentro “no lo voy a lograr, es mucho, tiene muchas expectativas (RA N°1).

El inicio del programa de doctorado coincidió con mi propia inserción en el ciclo. Esa docente incipiente, no imaginaba mientras barajaba temas y posibles espacios de indagación que el trabajo de campo y la redacción del informe que implicaría la investigación la iban a interpelar de manera tan profunda con mi propia biografía, mis deseos, mis miedos y mis ganas de formarme (RA N°2).

El diseño de un plan de trabajo implica un esfuerzo titánico para quienes nos asomamos a una empresa de la envergadura de un trabajo de doctorado. Nos sumergimos en lecturas teóricas en busca del punto de vista que nos oriente, barajamos posibilidades de espacios que nos reciban para explorar el tema y revisamos posibles aproximaciones metodológicas que nos guíen en la confección de las herramientas necesarias para emprender la búsqueda, fue realmente exhaustivo pero apasionante (RA N°2).

La potencia de narrar el camino de la indagación y la reflexión que implicó, desde el inicio, poner en palabras o registrar en imágenes sensaciones que desafiaron al intelecto y provocaron la pulsión de las emociones convierte a la experiencia de formación doctoral en un tránsito único. La narrativa se vuelve bálsamo en el océano del posgrado. La narrativa, en este sentido,

deviene, necesariamente en pedagogía doctoral. Una pedagogía que afecta al narrarse puesto que la narrativa (auto)biográfica es expresión subjetiva, cuenta sobre lo que pasa, lo que pasó, lo que nos pasa y es atravesada por quien narra (Souto, 2016). Como vimos hasta aquí y como veremos a continuación,

“la narrativa permite darse cuenta de las emociones y sentimientos, de las creencias e ideologías que la experiencia vivida despierta, en el recuerdo del entorno y las circunstancias, en el pasaje a la palabra dicha, en las relecturas sucesivas que permiten modificaciones, en esa hechura cuidadosa, está implicada buena parte del potencial catalítico de la narración. En esas idas y vueltas entre interioridad, distanciación, objetivación, confrontación, nueva interioridad que se despierta a la luz de lo leído; en el ir y venir de lo vivido al recuerdo, a la palabra escrita y en el volver desde otro lugar, una y otra vez, el narrar construye y deconstruye nuestro modo de estar en el mundo” (Souto, 2016:44)

El posgrado y la tesis doctoral como experiencia colectiva y comunitaria

Una de las condiciones que asume la pedagogía doctoral en nuestro territorio académico más próximo es su colectividad (Porta, 2018). Los trayectos doctorales, si bien en su gran mayoría son solitarios y poseen una cuota necesaria de soledad, también otorgan la posibilidad de transformarse en experiencias comunitarias potentes en términos pedagógicos, vinculares y profesionales. El grupo de investigación desde el cual parte el presente escrito dio cuenta en sus trabajos de lo afectante y afectivo que se vuelve el camino doctoral compartido con colegas, amigos y maestros. De allí que nos aferramos a la necesaria condición colectiva y comunitaria que debería asumir la formación en el posgrado, ya que si el proceso se emprende en solitario la complejidad del mismo puede volverse abrumadora.

Este viaje, que describí muchas veces en este tiempo como “comer un elefante” (para recordarme que tenía que proceder paso a paso frente a la monumentalidad de la tarea) estuvo poblado de compañeros, otra vez poniendo a prueba la fuerza del amor. No hay misterio más grande. Como el resto de la vida simplemente continúa, la piel también se me tatuó de dolores, miedos y

angustias que hicieron de la tesis un trabajo nimio o un paliativo contra la desesperanza (RA N°3).

Muchos colegas-amigos del Grupo de Investigación entre los que se destacan Francisco, Gladys, María Marta, Juan José, Claudia, Sonia son parte de este trabajo doctoral y les debo infinidad de sugerencias y aportes. Un ejemplo que evidencia la dimensión colectiva de la investigación fueron los intercambios que tuvimos con Claudia, quien al compartir el taller de metodología de la investigación que dicta nuestro director en la universidad, me sugirió la idea de completar un diario autoetnográfico en donde pueda poner en palabras lo que me iba sucediendo en la realización de la investigación. Ese simple consejo fue la puerta de entrada a una relación de amistad que continúa a pesar de haber terminado la tesis los dos” (RA N°1)

La condición colectiva y afectiva del proceso de investigación, por lo menos en mi biografía doctoral, se constituyeron en pilares del trabajo y de mi formación doctoral. Soy consciente que no siempre el doctorado y la investigación contienen estos pilares, por tanto me siento afortunado de haber podido contar con ellos. Por la sencilla razón de que me demostraron que uno no está solo en el mundo (RA N°1)

Una de las experiencias vividas que potenció la dimensión colectiva y comunitaria en la formación de posgrado de nuestro Grupo de Investigación fue la realización de un Taller de Tesis semanal⁶ en donde cada tesista compartía tanto los avances de su trabajo, como las complejidades con las que se topaba en su realización. Eso permitió que entre todos los participantes del espacio circularan las investigaciones y que cada uno pueda aportar desde la horizontalidad y cordialidad sus sugerencias. Por tanto, consideramos que esta narrativa colectiva que se fue forjando al calor de los encuentros semanales fue la piedra angular desde la cual los tesistas, en su derrotero de formación, no se sintieron “solos en el mundo” (RA N°1).

⁶ El taller de tesis se denominó “La investigación cualitativa en educación II y III. Reflexividad e interpretación. Trabajo de campo e interpretación de datos” a cargo del Dr. Luis Porta (UNMDP-CONICET) Carga horaria: 96 hs. 4 UVACS- Facultad de Humanidades- Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina.

Implicancia, reflexividad y trabajo de campo. El salto al vacío del viaje doctoral

La investigación narrativa es vuelve un contexto propicio para potenciar la reflexividad del investigador y utilizarla como metodología cualitativa potente para interpretar los datos de la investigación. La narrativa se transforma en catalizador de los sentimientos, emociones, afecciones del propio investigador a lo largo de su formación doctoral. Narrar las propias sensaciones a medida que estas van sucediendo se transforma en un elemento potente de metacognición del proceso de investigación. Desde los inicios, el doctorado puede transformarse en un verdadero salto al vacío de allí la necesidad de narrarlo,

En mi caso, desde un primer momento, la tesis doctoral se volvió un constante salto al vacío en sus diferentes instancias de concreción. Salto que implicó ansiedad, nervios, inseguridades, pero al mismo tiempo inspiró confianza en mí director, en mis colegas y en mi propio trabajo de investigación. Cuando concluí la cursada del doctorado, apareció el salto al vacío hacia el proyecto de tesis. Al concluir esta instancia, emergió el salto al vacío del trabajo de campo, luego el salto hacia la interpretación y por último el vertiginoso salto hacia la defensa y posterior titulación (RA N°1).

La satisfacción de la entrega y la aprobación del plan me animó a seguir, imaginar, y definir. Pero lo que no esperaba, a pesar de los temores naturales frente a lo desconocido, fue el salto al vacío que significó el trabajo de campo en sí. Una experiencia única que me atravesaría durante meses. Que a cada paso me hacía replantear la manera en que llevaba adelante esa búsqueda, que me obligó a buscar un ancla que me protegiera de la marejada y que se tradujo en la inmersión en otra experiencia que no había previsto como lo fue el ejercicio de la autoetnografía. Ese diario de campo se convirtió en un barco de papel que contenía, como podía, el impacto que los relatos de los entrevistados primero, los intercambios posteriores y el trabajo con el material implicó en mi propia identidad. La emergencia de recuerdos que me habían marcado, revivir las experiencias que me relataban, el cuestionamiento de posturas no solo frente a la profesión docente, sino a la vida misma me hacían sentir por momentos que estaba a la deriva(RA N°2).

Desde este contexto, la implicación del sujeto que investiga es parte constitutiva, ignorarlo sería ignorar el carácter humano de la investigación. La clave está en ponerla en análisis “para no quedar ciego ante su presencia al saber que se está adhiriendo de alguna forma a lo que se observa, se escucha y que ello ejerce influencias en la forma de conocer e interpretar” (Souto, 2016, p.112). Dentro del amplio proceso de investigación, en el trabajo de campo, el investigador debe hacer el ejercicio de explicitar y permitirse un acercamiento a sus afecciones, porque él mismo se afecta y es afectado por el campo. Este proceso de análisis de la implicación es una vía abierta para la investigación, es un proceso que por su singularidad, su complejidad y la relación con el contexto situacional es siempre original, inédito, irrepetible y por supuesto, escapa a todo intento de generalización de la experiencia, ya que es el propio investigador el que se implica.

El campo resultó mucho más fértil y generoso de lo que preveía, y cuando esperábamos la calma del trabajo intelectual de análisis, nos encontramos perdida en un mar de relatos, documentos, mails, imágenes y reflexiones desordenadas. Fue quizás ese diario el que logró, cómo un mapa que se dibuja mirando a las estrellas, orientar el camino para desandar y volver al puerto, para ordenar y producir un relato de identidades cruzadas en un ciclo de formación de futuros docentes. Lo que no pudo lograr es que ese marinero que zarpó fuera el mismo que regresó. Y por eso también tengo que agradecer el haberme animado a este viaje (RA N°2).

Algo me pasó por primera vez en aquella entrevista, es que a medida que [la entrevistada] fue narrando su función en el programa y detallaba sus actividades, viajes, relación con las personas, me fui imaginando el paisaje y viajé yo también con ella a esas experiencias. Eso es... en cada entrevista viajo al proyecto que estudio y lo imagino. Me siento uno más en el relato, en su vida. Los sentimientos están a flor de piel en la medida que voy ingresando en la profundidad del objeto que estudio. Era consciente que debía volver al rol de entrevistador, pero me costó (RA N°1)

En la sala donde realizaría la entrevista se respiraban libros. Es la primera vez que tengo tiempo solo y en silencio para observar y dejarme absorber por el clima y el contexto de la entrevista. Pude tomar conciencia de mi rol, objetivarme, hasta que subió [la entrevistada] con dos

delicadas tazas de café y una tetera de leche para el café cortado. Todo estaba disponible para comenzar (RA N°1)

Otrade las enseñanzas que mi diario deja emerger es el carácter performativo del trabajo de campo. No sólo fue un antes y un después para mí en las huellas que dicho trabajo dejara, si no que los mismos entrevistados expresan la reflexión y el impacto que el recorrido por su trayectoria les produjo en las entrevistas y en los grupos focales (RA N°2).

Temo que me está costando soltar el campo, siento que siempre se puede buscar más, que me faltan datos. La figura del director se vuelve cada vez más importante, porque me marca los tiempos y los cierres. Ya es tiempo de soltar al campo y emprender la nueva etapa en la tesis (RA N°1).

Habitando la última narrativa, la experiencia del campo y el trabajo interpretativo cambian la conciencia del investigador y modifican su manera de mirar los procesos sociales (Rockwell, 2009), de esta manera, no se sale indemne del trabajo de campo, el terreno siempre trasforma (Gesaghi, 2016). Transforma porque moviliza la totalidad de del investigador.

Mencionábamos al comienzo que las diversas instancias del proceso doctoral se asemejan, según los tesistas, a un salto al vacío. Si bien es cierta y pertinente la analogía, consideramos que cada etapa, a su vez, tiene una contención para evitar dicho vacío. Tanto el marco teórico, el marco metodológico, la comunidad académica que acompaña, y el acompañamiento de los directores, hacen que ese salto, en ocasiones, no esté destinado a tal vacío (Porta y Aguirre, 2018).

Vínculo con el director de tesis. Oficio de enseñar y acompañar.

Mancovsky sostiene que en la tarea del director de tesis se pone en juego no solo una relación con saber asimétrica, sino principalmente, aparecen nociones pedagógicas y didácticas a lo largo de todo el proceso de dirección. Asimismo, la autora argumenta que dicha relación entre tutor-estudiante parte de un acuerdo mutuo, es decir “una elección de ambas partes que deciden trabajar juntas, desde lugares diferenciados, en el encuadre institucional de una formación doctoral” (2009:213).

En este mismo sentido, Porta (2018) agrega que en el oficio de dirigir una tesis doctoral se manifiesta, en ocasiones, el propio oficio docente de enseñar. En dicho oficio lo vincular, lo empático y lo sensible se vuelven piezas centrales del proceso. Así lo expresan los retazos narrativos de los diarios autoetnográficos analizados,

El doctorado me permitió darme cuenta de la existencia de una verdadera didáctica del posgrado puesta en acto en primer lugar por mi director, en las reuniones, talleres e intercambios de mensajes por todas las vías que tuvimos. A esta didáctica se suman colegas y especialmente quien fuera la directora de mi primer trabajo de posgrado quien periódicamente me acercaba sugerencias, lecturas entre charlas de café en las que siempre terminaba tomando notas. Y de los mismos colegas con quien compartimos estos últimos tramos cuyos intercambios y sugerencias fueron invaluable. Una didáctica rizomática y horizontal que nunca me hizo sentir que este era un trabajo en solitario (RA N°2).

Diversas anécdotas del trabajo de campo vienen a mi recuerdo y dan cuenta del acompañamiento sutil, sigiloso y artesanal que [mi director] ha hecho conmigo. La libertad y la confianza fueron pilares en la relación director-tesista que poco a poco fue forjando la amistad, el respeto y el cariño mutuo[...]. En mi diario autoetnográfico la figura del director de tesis fue apareciendo de acuerdo avanzaba el trabajo de campo y de investigación. Desde la redacción de los capítulos y sus correcciones, hasta mensajes cercanos durante el día de trabajo en Buenos Aires, Córdoba o Necochea” (RA N°1).

Mi director me aportó esa cuota de motivación, de sabiduría, de enseñanza, de tranquilidad necesaria en las múltiples vicisitudes que asume el oficio de investigar. En relación a la trasmisión de los saberes del oficio, recuerdo una conversación cuando recién comenzábamos a trabajar juntos en donde dijo que no había grandes secretos en la investigación, “se aprende a investigar, investigando y se aprende a escribir, escribiendo, no hay secretos en esto. Y por sobre todo hay que cargarse de horas silla, porque el trabajo del investigador requiere constancia” palabras que forman y que hacen crecer en la profesión (RA N°4).

El vínculo forjado [con el director] trascendió lo profesional, y lo afectivo tuvo un lugar protagónico. Allí

es donde considero que la pedagogía doctoral que pude transitar y habitar se volvió significativamente performativa. Director y tesista que permiten afectarse y dar paso a la dimensión más humana del vínculo” (RA N°1).

Se desprende de las narrativas que la relación entre director y tesista, o tutor y estudiante, al ser una relación que se desarrolla en el tiempo, atraviesa momentos de muy distinta índole. Sentimientos y actitudes de: agradecimiento, admiración, crítica, enojo, insatisfacción, cansancio, agobioentusiasmo y aliento frente al esfuerzo sostenido matizan ese encuentro formativo (Mancovsky, 2009). Desde la experiencia recogida en la Universidad Nacional de Mar del Plata, la condición afectiva, vincular y horizontal que asumió la dirección de las tesis abona a una pedagogía doctoral que apueste por esas dimensiones y discuta aquellas experiencias formativas en donde los directores/tutores despliegan su rol desde la apatía, la verticalidad y el desinterés.

Aprendizajes y desaprendizajes en la investigación doctoral: Lo potente del diario autoetnográfico

La documentación narrativa de experiencias formativas y pedagógicas (Suárez, 2017) permite, en el nivel de posgrado dimensionar los aprendizajes y desaprendizajes que cada tesista va habitando en el devenir de su travesía doctoral. Así lo reflejan algunos de los testimonios recabados,

La importancia radica en el carácter performativo de la escritura que nos hizo depositar en ese diario el día a día de la indagación desde el momento en que inició el doctorado y hasta que logramos sumergirnos de lleno en el análisis de los datos. Este diario además se completa con las imágenes que necesitamos registrar cuando la escritura se veía completamente cooptada por la redacción de este informe final, que sin embargo seguía necesitando de esa instancia paralela de expresión (RA N°2).

Aprendizajes y desaprendizajes de índole metodológico, epistémico y conceptual se fueron hilvanando en la escritura de cada diario colocando en la reflexividad del sujeto doctoral en el centro de la escena. El tejido polifónico resultante permite al tesista, poder observar y analizar críticamente todo el

camino recorrido, desde los inicios de la cursada y la redacción del plan, hasta la confección de los capítulos finales de la tesis,

Las idas y venidas sobre la construcción de los guiones y las dificultades al poner en acto esas entrevistas nos enseñó que ningún guion es lo suficientemente comprensivo si el entrevistador no agudiza su capacidad de escucha para dejar fluir los relatos y retomar los temas en el momento indicado. Que ningún guion es lo suficientemente potente para derribar las resistencias de los docentes a volver sobre ciertos temas que consideran demasiado personales o dolorosos. Que más allá de la importancia del guion, solo es posible lograr la profundidad de la entrevista cuando se establece un vínculo con el entrevistado que demanda de una mirada atenta, de involucrarnos en el relato y de abrir nuestras propias experiencias para dar espacio al diálogo en detrimento del monólogo (RA N°2).

Disfruté el grupo focal con los profesores del ISFD N°35, es mas no quería terminar. Por momentos venían a mi mente los autores de la bibliografía de metodología que leí antes de visitar el instituto. Aquí me doy cuenta lo importante de la teoría en el trabajo de campo. Pude ver en la práctica lo que recomendaban los autores en el trabajo en terreno. Creo que además puse en juego todo lo que soy (RA N°1).

Desde lo teórico, la escritura surge como la necesidad de poner en palabras las ideas nebulosas que iban surgiendo a medida que se avanzaba en el trabajo de campo. Además, el diario de campo nos permitió ir registrando la manera en que veíamos encarnar en los docentes aquellos marcos teóricos que nos habíamos propuesto para mirar la identidad y emerger nuevas posibilidades de abordaje, muchas de las cuales se hicieron presentes mientras otras que no encontraron su espacio en el informe, pero fueron sin embargo parte de la riqueza de esta experiencia(RA N°2).

Simplemente tenía necesidad de escribir lo que estoy pensando y sintiendo luego de un enero de trabajo caluroso en Mar del Plata[...] Con el trabajo en capítulos de la tesis, me di cuenta como uno va madurando y metiéndose poco a poco en la tesis. Voy entendiendo procesos y armando en mi cabeza el esqueleto del documento final (RA N°1).

Tres fueron los aprendizajes en estas primeras entrevistas. El primero fue aceptar lo imponderable e imprevisible que por momentos se vuelve el trabajo de campo. En estos momentos es donde se pone en juego la flexibilidad del investigador al estar atento a las pistas que el propio campo va poniendo en el camino en relación al objeto de estudio. El segundo fue aceptar que los tiempos de la investigación son distintos a los míos y que los propios tiempos dentro de la entrevista son diversos y cambiantes. Mi ansiedad podría obturar los pasos del proceso o perderme la posibilidad de la re-pregunta de modo que aprender a tener paciencia fue uno de los aprendizajes más importantes que me otorgó el trabajo de campo. Ya mis tiempos dependían de los entrevistados y de las propias vicisitudes que asumiría la investigación (RA N°1).

Soy parte de un orden mayor y esta tesis es parte mía. Haberla transitado equivale a haber emprendido un viaje hacia adentro también. Nunca había comprendido tanto ni leído tanto sobre los temas de la tesis; empujé el horizonte hacia todos los confines y veo con mayor nitidez ciertas formas y colores. Nunca había sentido el valor de este conocimiento como un arma para la (auto) afirmación social, la lucha por la libertad. El camino es uno solo, hacia afuera y hacia adentro (RA N°3).

Desocultar el detrás de escena de la investigación y de los cotidianos de la formación en el posgrado es una de las virtudes epistémico-metodológicas que asume el registro narrativo (auto)etnográfico. Comprender y objetivar los momentos de una entrevista, la confección de guiones, la realización de grupos focales, y la propia redacción del documento final, tiene una potencia subjetiva susceptible de ser compartida.

Los aprendizajes desplegados aquí, son tan solo una pincelada de lo subjetivante que se vuelve el camino doctoral. Un camino plagado de complejidades pero que encuentra intersticios desde los cuales enunciar que es posible una formación de posgrado hospitalaria y amable con una fuerte condición humana. El paso de lector a autor que vivencia el estudiante de posgrado no es lineal, y las narrativas que anteceden estas reflexiones dan cuenta de ello. La narrativa autobiográfica, en definitiva intenta visibilizar los matices que asume cada itinerario formativo. Ya que los tesisistas, “al devenir escritores de sus propias travesías cuentan, de distintas maneras, su historia y sus experiencias de vida” (Arfuch, 2010:87)

Reflexiones finales. formas *otras* de narrar y habitar los cotidianos de la formación doctoral

Al comienzo del escrito planteábamos las diferentes condiciones que asume la pedagogía doctoral de acuerdo el territorio académico y profesional en el que se despliegue. A pesar de su singularidad, afirmábamos, que todo espacio de formación en el posgrado nacional e internacional no solo tiene en su interior aspectos ligados a cuestiones burocráticas, políticas, rigurosidades académicas y una compleja relación con los saberes que se espera indagar. Sino que conlleva dimensiones vinculares, afectivas, emocionales y narrativas que son transitadas por cada estudiante en el devenir de su formación. Particularmente en la Universidad Nacional de Mar del Plata, desplegamos una pedagogía doctoral que se volvió afectiva, colectiva y hospitalaria.

En este contexto, el enfoque (auto)biográfico- narrativo resultó un camino metodológico y epistémico potente y alternativo que brindó la posibilidad de darle voz a los sujetos partícipes de estos viajes formativos. A partir de diarios autoetnográficos, cada tesista volvió a habitar su experiencia de formación pudiendo en el acto de narrar, objetivar su propia historia, sus motivaciones, sus ansiedades, sus miedos y deseos en el derrotero de la formación en el posgrado.

El espacio biográfico tal como observó Arfuch (2010) aportó en este sentido, una valorización de la narrativa que es inherente a la reflexión filosófica. La escritura en primera persona de las experiencias vividas por los sujetos se volvió performativa. El escribir sobre las huellas biográficas familiares, sobre el vínculo con los directores de tesis, sobre el hábitat comunitario y colectivo que acompañó la travesía doctoral, y sobre los aprendizajes y desaprendizajes acontecidos en el trayecto es en sí mismo un acto educativo, ontológico y pedagógico. Lo autobiográfico narrativo ayuda a construir la existencia de un sujeto autor de sí mismo, que se inscribe en la sociedad desde este lugar (Souto, 2016). Los relatos autobiográficos permiten conocerse más a sí mismo, conocer más a los otros, otros que nos miran, nos reflejan. Aquí radica la potencia del diario autoetnográfico en la investigación cualitativa. El registro además de ser una pieza metodológica validada a los

efectos de reconstruir el trayecto doctoral, es potente en relación al relato propio del investigador que se configura en auto-narración subjetivante.

Desde este locus de enunciación, pensar en pedagogía(s) doctorale(s) no se trata, exclusivamente de una educación de posgrado formalizada, sino más bien se trata de maneras de educar no lineales. En estas formas otras de educar doctoralmente, interviene el oficio del profesor, los desplazamientos, los aprendizajes y desaprendizajes profesionales, el vínculo entre directores y tesis, motivaciones y enseñanzas, procesos de filiación, la emotividad, la colectividad y la afectividad. Entender las pedagogía(s) doctorale(s) desde este entramado narrativo y biográfico implica animarnos a abrir espacios a formas otras del relato de las experiencias y los cotidianos en el posgrado, explicitando trayectorias, vidas, contextos, historia, lecturas y escrituras que hagan al doctorado un camino más ameno de transitar.

Cuando en los momentos de cerrar la tesis me invadió una sensación de vulnerabilidad aprendí algo más: esto es, nada más ni nada menos, que una declaración de lo que siento que es la vida. La tesis soy yo y todas mis creencias, lanzadas al ojo ajeno para su consideración (RA N°3)

Referencias

AGUIRRE, J. y RAMALLO, F. Travesías vitales y autobiografías doctorales. Hacia una co-construcción narrativa de la Pedagogía Doctoral. *Revista de Educación*. v.9, n.13, p. 257-264. 2018. file:///D:/Documentos/ Downloads/2744-8414-1-SM%20(4).pdf

ARFUCH, L. *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

BOCHNER, A. y ELLIS, C. *Evocative autoethnography: Writing lives and telling stories*. Nueva York: Routledge. Ed, 2016.

BOLÍVAR A. DOMINGO J. FERNÁNDEZ CRUZ, M. *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2001.

BRUNER, J. *Making stories: law, literature, life*. NY: Farrar, Straus and Giroux, 2002.

DENZIN, N. y LINCOLN, Y. *The sage handbook of qualitative research*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

Denzin, N. y LINCOLN Y. *Manual de investigación cualitativa, IV: métodos de recolección y análisis de datos*. México: Gedisa, 2015.

DENZIN, N. Autoetnografía Interpretativa. *Revista Investigación cualitativa*. v.2, n.1, p. 81-90. 2017. <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01036>.

ELLIS, C. *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: Altamira Press. 2004.

FLORES, G. Co-formación de la identidad doctoral: sendero de vivencias de aprendizaje en Porta, L. Aguirre, J. Ramallo, F. *Pedagogía Doctoral en Educación. Investigación, Relatos y Experiencias en la Formación Doctoral. Actas del I Simposio Nacional*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. 2018.

GESSAGHI, V. *La educación de la clase alta argentina*. Buenos Aires. Siglo XXI, 2016.

MANCOVSKY, V. y MORENO BAYARDO, G. *La formación para la investigación en el posgrado*. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas, 2015.

MANCOVSKY, V. ¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones en torno a la formación doctoral. *Revista Argentina de Educación Superior*. v.1, n.1, p. 201-216. 2009. <http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/Que%20se%20espera%20de%20una%20tesis%20de%20doctorado.pdf>

MANCOVSKY, V. FABRIS, M. y CHECCHIA, B. Una pedagogía más allá del grado universitario: el acompañamiento de la formación doctoral. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas Teoría, formación e intervención en Pedagogía*. La Plata. 8, 9 y 10 de agosto. 2011.

MANCOVSKY, V. La dirección de tesis de doctorado: Tras las huellas de los saberes puestos en juego en la relación formativa. *Revista Argentina de Educación Superior*. v, 6, n, 6, p.50-71. 2013. http://www.revistaraes.net/revistas/raes6_conf5.pdf

MANCOVSKY, V. Un dispositivo de intervención-investigación con directores de tesis de posgrado en las Facultades de Ciencias de la Educación y de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga, desde una pedagogía doctoral. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación-UNNE*. v, 7, n, 9 p. 29-42. 2016. [file:///D:/Documentos/Downloads/2389-7161-1-PB%20\(3\).pdf](file:///D:/Documentos/Downloads/2389-7161-1-PB%20(3).pdf)

MANCOVSKY, V. Por una pedagogía de “los inicios”. *Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Córdoba. 15, 16 y 17 de Noviembre. 2017

MARTIN, V. *A narrative inquirí into the effects of serious illness and major surgery on conceptions of self and life story*. Bristol: University of Bristol. 2008.

MARTÍNEZ, C y BENGUA G. *Habitar; los croquis de la palabra*. Mar del Plata: Eudem, 2016.

PORTA L. y YEDAIDE, M M. *Pedagogía(s) Vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUDEM, 2017^a.

PORTA, L. AGUIRRE, J. RAMALLO, F. *Pedagogía Doctoral en Educación. Investigación, Relatos y Experiencias en la Formación Doctoral. Actas del I Simposio Nacional*. Mar del Plata: Facultad de Humanidades- Universidad Nacional de Mar del Plata. 2018.

PORTA, L. y AGUIRRE, J. A autoetnografía como modo de habitar sensibilidades e sentidos da investigação narrativa. en Guedes, A y Ribeiro, T. *Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas*. São Paulo: Papius. 2018.

PORTA, L. Pedagogía doctoral y hábitat sensoriales. *Conferencia Inaugural del I Simposio sobre Pedagogía Doctoral: Investigación, relatos y experiencias en la formación doctoral*. Facultad de Humanidades- UNMDP. Mar del Plata 26 y 27 de marzo. 2018

RICOEUR, P. *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2003.

ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós. 2009.

SOUTO, M. *Pliegues de la Formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens. 2016.

SUÁREZ, D. Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos: La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación Cualitativa*, v. 2, n.1, p. 48-60. 2017. <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/58>

SUÁREZ, D. Pedagogía Doctoral: lxs tesisistas y la tesis. El proceso de transformarse de lector en (co)autor. *Conferencia principal I Simposio sobre Pedagogía Doctoral: Investigación, relatos y experiencias en la formación doctoral*. Facultad de Humanidades- UNMDP. Mar del Plata 26 y 27 de marzo. 2018.

WENGER, E. *Cominidades de prática. Aprendizaje, significado e identidade*.
Cambridge University Press. 1998.

Recebido em 29 de abril de 2019.

Aceito em 30 de maio de 2019.

NARRATIVAS DE VIDA: NORTEANDO AS PRÁTICAS LEITORAS NA EJA

Laudineia de Souza Sartore¹
Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro²

Resumo: Este artigo trata sobre a realização de uma pesquisa narrativa através da abordagem autobiográfica, no método histórias de vida, onde foram utilizadas entrevistas narrativas, em busca de variáveis que identificassem, através das histórias de vida desses alunos, como se configurou sua escolarização e o processo de apropriação da leitura. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a fim de compor as narrativas de vida. Utilizou-se para a coleta dos dados em campo o recurso de gravação em áudio. Foram entrevistados 10 alunos matriculados na EJA, tempo II, voluntários, acima de 18 anos. Após a decodificação dos dados, analisamos e refletimos sobre os processos formadores pelos quais passaram, procurando entender suas causas e consequências. Verificou-se como resultado que a experiência leitora da maioria dos alunos entrevistados foi deficitária antes e durante o processo escolar, permanecendo restrita, na maioria das vezes, a textos dos livros didáticos, ou seja, devido ao pouco acesso às leituras no decorrer dos estudos, tanto na escola como fora dela, esses alunos não adquiriram os conhecimentos necessários para fazer as inferências no processo de leitura, que levam à compreensão leitora.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Educação de jovens e adultos. Narrativas de vida. Pesquisa Narrativa.

NARRATIVES OF LIFE: NORTEANDO PRACTICES READERS IN THE EJA

Abstract: This article deals with the accomplishment of a narrative research through the autobiographical approach, in the method of life stories, where narrative interviews were used, in search of variables that identified, through the life histories of these students, how their schooling was configured and the process of appropriation of reading. Semi-structured interviews were conducted in order to compose life narratives. The audio recording feature was used for data collection in the field. We interviewed 10 students enrolled in the EJA, time II, volunteers, over 18 years. After decoding the data, we analyze and reflect on the formative processes they have gone through, trying to understand their causes and consequences. As a result, the reading experience

¹ Mestra em Letras pelo PROFLETRAS na UESC. Email: Idsartore@hotmail.com.

² Doutora em Linguística Aplicada pela Univ. de Alcalá, Pós-Doc em O ensino de PLE e a Comum. Intercultural no mundo dos negócios hispano, na mesma Universidade. Email: profdajuda@gmail.com.

of the majority of the students interviewed was deficient before and during the school process, being restricted, in most cases, to textbooks, that is, due to the lack of access to the reading during the course of the studies, both at school and beyond, these students did not acquire the knowledge necessary to make the inferences in the reading process that lead to the reading comprehension.

Key words: Reading comprehension. Youth and adult education. Life narratives. Narrative Research.

Introdução

A pesquisa narrativa é retratada por alguns estudiosos, tais como Santos e Santos (2008), Abrahão (2011) e Benjamin (1994), como uma metodologia de investigação ou técnica de pesquisa social.

Segundo Santos e Santos (2008), a pesquisa narrativa, através da coleta de histórias de vida, pode ser considerada tanto como um método, como também uma técnica de pesquisa social utilizada pelos antropólogos, sociólogos, psicólogos, educadores e outros estudiosos, como coleta de informação para seus trabalhos. “Ela, enquanto método, utiliza-se das trajetórias pessoais no âmbito das relações humanas. Busca conhecer as informações contidas na vida pessoal de um ou de vários informantes, fornecendo uma riqueza de detalhes sobre o tema” (SANTOS e SANTOS, 2008, p. 715).

No que se refere à pesquisa Narrativa, Abrahão (2011, p. 9) afirma que “nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica”, permitindo assim a comparação entre a vida estudantil dos alunos entrevistados, alguns aspectos pedagógicos de sua formação, principalmente no que tange ao seu processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais de estudo, suas aprendizagens leitoras realizadas ao longo da vida.

Segundo Benjamin (1994), a pesquisa narrativa é um importante recurso para a produção de dados em uma pesquisa, dando oportunidade ao pesquisador de vivenciar e interpretar a realidade, procurando dar sentido às ações e aos pensamentos das personagens e interlocutores das narrativas. Dessa forma, trata-se de uma metodologia de investigação que tem sido muito

utilizada para o desenvolvimento pessoal e profissional de professores com muito sucesso e, em menor proporção, com alunos, inclusive da EJA, vindo assim a contribuir de alguma forma para o seu desenvolvimento educacional:

No esforço de retomar a infância distante, a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, recrio, revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. E algo que me parece importante, no contexto geral de que venho falando, emerge agora insinuando a sua presença no corpo destas reflexões (FREIRE, 1989, p. 10).

Freire, na citação acima, fala da importância das memórias, da autobiografia, reviver a experiência vivida, aquilo que marcou seu momento de aquisição da leitura. Através dessas narrativas de vidas, podemos proporcionar esse reviver aos nossos participantes, onde os mesmos irão evocar suas experiências de leitura e, por sua vez, demarcar sinalizações da presença e/ou ausência de práticas leitoras, constantes ou não, em suas vidas. Conforme citado por Silva (2015a, p. 213), a utilização das entrevistas narrativas são importantes por possibilitarem que o sujeito, ou seja, o aluno entrevistado “se pense como parte integrante de uma história social que não é só sua. Identificando-se com as demais histórias”.

O estudo desenvolvido procurou identificar, através das histórias de vida dos alunos da EJA, tempo II, como configurou-se sua escolarização e o processo de apropriação da leitura. Para tal, utilizou-se da pesquisa narrativa, cujos benefícios pode-se destacar, dentre outros, dar voz aos sujeitos participantes, construir historicamente a realidade desses alunos, levando-os a uma reflexão sobre a própria vida e seu processo de apropriação da leitura, dando aos educadores sinalizações que permita a elaboração de estratégias que contribuam para o desenvolvimento educacional do alunado da EJA.

Os sujeitos do estudo, então, foram alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos, tempo II, que corresponde ao ensino fundamental II da educação básica, regularmente matriculados em determinado colégio público, com idades acima de 18 anos, que se propuseram como voluntários, sendo oriundos das turmas do 6º/7º e do 8º/9º anos da EJA.

Os educandos são oriundos dos diversos bairros da cidade, bem como da zona rural do município, e estão na faixa etária entre 09 e 50 anos de

idade, em sua maioria, trabalhadores da zona rural, principalmente colheita de café e embaladores de mamão.

Metodologia da pesquisa narrativa

Como material empírico, foram recolhidas dez narrativas de vida desses alunos. Para não atrapalhar o andamento dos estudos dos alunos, as entrevistas foram realizadas em duas semanas disponibilizadas as avaliações do segundo semestre, no turno noturno, tendo em vista que nesse período eles são liberados mais cedo, assim que terminam a atividade.

Como recurso, para a coleta de dados em campo, utilizamos a gravação em áudio, que, conforme Santos e Santos (2008, p. 716), é imprescindível para que se validem os fatos estudados, haja vista que a utilização do gravador como recurso é bastante prático e fundamental para o método histórias de vida, porquanto, além de preservar e registrar todos os detalhes da fala dos depoentes, também permite que o entrevistador preste mais atenção ao depoimento cedido.

As entrevistas foram realizadas individualmente (pesquisador e aluno), semiestruturadas, seguindo um roteiro previamente estabelecido. Optamos por coletar os dados individualmente por que esse tipo de pesquisa, segundo Gibbs (2009), tende a ser rica em detalhes particulares e confidencialidades que necessitam de uma relação de confiança mútua e alguma intimidade, muito difícil de ser criada em grupos.

Todos os participantes demonstraram boa vontade durante a entrevista. No início ficaram um pouco inibidos, mas procurei usar uma linguagem fácil, demonstrando sempre interesse, acompanhando toda a narrativa, encorajando-os nos momentos adequados, deixando-os à vontade para que pudessem narrar suas histórias de vida, seus pensamentos, suas opiniões, sempre guiados pelas perguntas norteadoras.

Dos 10 entrevistados, apenas um era do sexo masculino e foi o que respondeu mais evasivamente, apesar de demonstrar que se lembrava de todo o passado, ao contrário de algumas das alunas entrevistadas que aparentavam muita dificuldade em buscar as lembranças.

As entrevistas foram direcionadas para o tema proposto, que é a leitura, através de algumas perguntas abertas, de modo a encorajar o entrevistado a relatar fatos referentes ao objeto da pesquisa, de acordo com as

categorias, previamente selecionadas: Lembranças espaçotemporais³, Entrada no mundo letrado, Mediadores, Recursos materiais, Recordações de fatos marcantes, Fazendo uma reflexão, Verificando a gostatividade pela leitura.

As gravações em áudio, dessas narrativas de vida, constituem o *corpus* de nossa pesquisa. Para análise e interpretação desses dados utilizamos a “Análise Temática”, que consiste em reportar em cada relato de vida as passagens concernentes ao tema, com o objetivo de comparar, depois, os conteúdos dessas passagens de um relato a outro (SANTOS e SANTOS, 2008, p. 716).

Análise dos dados da pesquisa

O primeiro passo da análise de dados da pesquisa foi a transcrição das entrevistas que, conforme Santos e Santos (2008, p. 716), trata-se de uma tarefa árdua que demanda tempo, mesmo para um pesquisador experiente na técnica, havendo a necessidade de escutar as gravações diversas vezes.

As falas não passaram pelo processo de arrumação, foram transcritas da mesma forma como estão nos áudios, apesar de que esse processo facilitaria a leitura e análise das transcrições, entretanto, conforme Gibbs (2009), perderia a sensação de como os correspondentes estavam se expressando, e esse detalhe é de suma importância para o estudo realizado.

Os nomes das pessoas entrevistadas foram colocados no início de cada fala, em letra maiúscula, de forma constante e correta, a fim de facilitar a busca eletrônica na fase de análise. Para garantir a confidencialidade, após as transcrições, salvou-se outro arquivo para a realização das análises, no qual se utilizou a anonimização dos nomes, os quais passaram a denominar-se: DAIL, ANCI, ALVA, ENI, INE, CIDA, IENE, ISA, ANA e ONE. Para formar os codinomes empregou-se a estratégia de junção de algumas letras que formam o nome próprio do entrevistado.

Após a transcrição dos dados, iniciou-se o processo de análise das transcrições, realizando-se, primeiramente, uma “Leitura Flutuante”, com a leitura e releitura dos dados até que se tornassem mais precisos, sempre destacando os pontos relevantes.

³ Para essa categoria foram selecionados alguns questionamentos referentes à infância dos entrevistados, antes de adentrar à escola e durante os primeiros anos escolares.

A “leitura flutuante”, segundo Santos e Santos (2008, p. 717), consiste em:

Estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. [...] Pouco a pouco a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

Durante a leitura e releitura das narrativas transcritas (em que os conteúdos dos áudios das entrevistas transformaram-se em escritos, mantendo a fidelidade do que foi dito) empregamos o processo de “Codificação”, onde foram selecionadas as categorias mais marcantes das narrativas, buscando informações e significados pertinentes nela contidos, fazendo, conforme orientado por Santos e Santos (2008), a “Marcação de partes consideradas importantes para atingir os objetivos da pesquisa”.

Nessa fase da análise, realizou-se uma ação conjunta entre leitura das transcrições e audições dos áudios das entrevistas, a fim de que os sentidos das transcrições tornassem-se mais claros, evitando-se erros de interpretação, seguindo as orientações de Gibbs (2009, p. 28), ao afirmar que ouvir a voz torna o sentido mais claro e até sugere diferentes interpretações, visto que a maioria das transcrições só capta os aspectos falados da entrevista e não reflete o ambiente, o contexto, a linguagem corporal e a sensação geral da sessão.

Seguindo as orientações de Santos e Santos (2008) para sinalizar as categorias nas narrativas transcritas, utilizou-se marcadores de textos de cores diferentes, nas quais, as partes que demonstraram alguma aproximação entre si foram grifadas da mesma cor, inclusive entre uma narrativa e outra, procedendo assim ao “Esboço Analítico”, a partir do qual se elaborou “Quadros Demonstrativos” por categorias analisadas.

Resultados da pesquisa por categorias

Durante o processo de codificação, seguiram-se as orientações de Gibbs (2009) efetuando-se uma comparação sistemática, que consiste em fazer uma série de perguntas hipotéticas para explorar todas as dimensões

dos fenômenos em estudo, no caso, as entrevistas codificadas, obtendo-se os resultados por categorias.

Categoria: Lembranças espaçotemporais⁴

De todos os entrevistados, apenas dois declararam que tinham contato com livros antes de entrar no mundo letrado. Depois de entrar no mundo letrado, ou seja, ir para a escola aprender a ler, a maioria deles só teve contato com livros didáticos. Poucos tiveram a oportunidade de manusear textos de diferentes gêneros.

Em relação à contação de histórias, apenas quatro dos participantes declararam terem acesso antes de entrarem no mundo letrado, e a figura predominante nas contações foram vizinhos. Apenas uma entrevistada, de nome fictício Ana, declarou que a mãe lia e contava histórias para ela, tendo inclusive lhe ensinado as primeiras letras. A entrevistada Ana está com 30 anos de idade e ainda gosta de ler histórias de fantasias, corroborando com Torres e Tettamanzy (2008, p. 3) para as quais as histórias agradam a todos sem fazer distinção de idade, classe social ou circunstância de vida.

A contação de histórias, além de proporcionar o resgate da memória e o estímulo à imaginação e à criatividade, também é muito utilizada como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental, ou seja, trata-se de uma peça chave para o aprendizado, à qual poucos dos entrevistados tiveram acesso.

Segundo Torres e Tettamanzy (2008, p. 3), a contação de histórias não serve apenas para divertir ou estimular a imaginação como também para educar, instruir, desenvolver o raciocínio, ser ponto de partida para o ensino de conteúdos programáticos, motivar para o aprendizado, dentre outros. Nesse caso, a criança que ouve histórias desde cedo terá mais facilidade com a aprendizagem da leitura e irá acumulando conhecimentos que poderá servir como conhecimentos prévios necessários à compreensão leitora. Dessa

⁴ Para essa categoria foram realizados os seguintes questionamentos aos entrevistados: Conte-me sobre sua infância, seu contato com a leitura, como textos, livros, antes de ir efetivamente a uma escola? Como foi seu primeiro ano na escola? Havia contato com livros, textos, leituras? Contações de histórias? Onde, como, quando aprendeu a ler? Havia textos, livros?

forma, a presença da contação de histórias é um caminho que leva o indivíduo a tomar gosto pela leitura.

Dos quatro entrevistados que declararam que havia contação de histórias na sua infância, apenas um, o Dail, declarou não gostar de ler. Entretanto, ele pratica leitura no celular, lendo notícias da atualidade brasileira, ou seja, não se encontra alheio à leitura, apesar da declaração. Todos os entrevistados que tiveram acesso a contação de histórias na infância praticam a leitura de textos, atualmente.

A maioria demorou no processo de aquisição da leitura, como por exemplo, a aluna Eni que começou a estudar com 13 anos em uma escola multisseriada e só adquiriu a leitura aos 20 anos de idade, depois de passar um grande período fora da escola, tendo inclusive passado por alguns vexames, por ter voltado a estudar no turno matutino em uma turma de crianças, como foi o caso da entrevistada Eni: “Ah, foi muito vergonhoso, que eu estudei durante o dia (risadas)”.

Através das perguntas norteadoras dessa categoria foi possível verificar que a entrada no mundo letrado não foi fácil para a maioria dos participantes como podemos constatar em alguns relatos abaixo, das entrevistadas Alva, Eni e Iene:

Eu me lembro que antes de ir para escola era feito frase tipo aquele negócio de juntar as palavras pato, mesa, entendeu? [...] Em casa. Eu aprendi assim aí depois fui participando de uma escolinha na roça, porque eu morava não roça, e depois fui participando de uma escolinha na roça e atualizando mais até juntar as letras pra soletrar, aí daí pra cá (ALVA).

Eu era uma menina muito pequena e ficava em casa com a minha mãe e como meu pai era falecido eu quase não tive oportunidade de ir pra escola porque eu ficava com minha mãe, ela morava na roça. [...] A morte dele me deixou muito abalada. Daí a minha mãe morava na roça então era muito distante pra gente ir pra escola (ENI).

Antes, tipo não tinha muita convivência assim porque, na minha infância eu passei muita necessidade não tem. Aí tipo eu comecei a ir para escola tarde então no caso eu comecei a estudar com meus 10 pra 11 anos por ai. Ai eu não tive muita coisa assim, mas eu tinha vontade de aprender ler (IENE).

As três entrevistadas, dos relatos acima, começaram a estudar acima da idade compatível. Alva (39 anos) começou a estudar tarde por causa da dificuldade de acesso à escola, morava na zona rural e não havia transporte escolar, mais adiante necessitou parar seus estudos por carência financeira, precisou trabalhar para ajudar a família.

Eni (27 anos) também morava na zona rural e havia dificuldades de acesso à escola, por isso começou a estudar tarde. Com muita dificuldade de aprendizado, talvez em decorrências de traumas de infância, pela perda do pai, conforme relata a própria entrevistada, que ao tocar no assunto os olhos ficam marejados de lágrimas, abandonou a escola por vergonha em virtude de que não conseguia aprender a leitura. Retornou aos 20 anos de idade e após aprender a fazer o próprio nome pensou: “não vou pra escola mais não, se eu não aprendi quando eu era pequena, depois de grande eu não vou aprender (risadas)” (ENI). Atualmente, voltou a estudar, com muito sacrifício, pois possui uma filha e não tem com quem deixar para frequentar a escola no turno noturno.

De acordo com Leite (2013, p. 178), o sucesso ou o fracasso da aprendizagem tem implicações claras na autoestima do aluno, entendida como os sentimentos derivados da avaliação que o indivíduo faz de si mesmo.

Iene (19 anos) era moradora da zona rural e também não tinha acesso à escola e começou a estudar tarde. Nessa época havia o escolar, mas as estradas eram intransitáveis e quase sempre o carro não conseguia buscar os alunos, o que gerava muitas faltas. Só consegui estudar porque os moradores improvisaram uma escolinha multisseriada na localidade onde ela morava.

A minha primeira escola foi lá, foi lá na roça. Tinha uma escolinha lá. Não tinha escola, aí juntou os professores e pegou e fez tipo uma casa aí fez tipo uma escolinha lá, uma escola. Aí depois, acho que, acabou lá. Aí eu tive que vir estudar aqui em Itabela. Ai escolar ia pegar a gente quase todos os dias lá para a escola, mas ai, às vezes, chovia muito, então não entrava carro nenhum lá, a gente ia e faltava a escola (IENE).

Todos os entrevistados enfrentaram dificuldades para conseguir estudar, alguns, logo no início da escolarização, outros mais adiante. Hoje, ainda enfrentam muitas lutas para conseguirem conciliar trabalho e estudos,

muitas vezes chegam atrasados à escola. Sentem falta da merenda, quando não tem, já que, muitas vezes, não dá tempo se alimentarem antes de ir para a escola, bem como, costumam perder a primeira aula em decorrência da incompatibilidade de horários da saída do trabalho com a chegada à escola.

Todos os enfrentamentos, as lutas pelas quais passaram e passam, levam ao truncamento no processo de aprendizagem, pois, pelos relatos apresentados, verifica-se que não houve um processo de aquisição da leitura, de forma contínua, passo a passo, outrossim, rupturas no meio do processo, o que de alguma forma veio a prejudicá-los nos estudos, inclusive na aquisição da leitura, principalmente em relação à compreensão textual, conforme declarações dos mesmos.

Categoria: Entrada no mundo letrado⁵

Em nenhuma das entrevistas apresentadas foi detectada a presença da utilização de estratégias leitoras na metodologia utilizada pelo professor para ensinar a leitura, pois, conforme os relatos infere-se que a maioria dos professores tomava a leitura sem levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos, não havia uma preparação para iniciar a leitura, tais como a motivação, objetivos da leitura, estabelecer previsões sobre o texto, promover as perguntas dos alunos sobre o texto, que são algumas das estratégias propostas por Solé para antes da leitura.

Também não foram detectadas estratégias utilizadas durante a leitura. Quanto às estratégias depois da leitura, apenas em um relato, da participante Anci, percebe-se a presença de uma das estratégias, que pode ser utilizadas, tanto durante, quanto após a leitura, o resumo:

Tinha aula de leitura, as professoras sempre tinha um dia na semana que levava todos os alunos para sala, a outra Sala de Leitura, e mandava a gente sempre escolher um livro e levar para casa para ler, aí na outra semana a gente voltava e tinha que ler o que a gente o resumo do que a gente entendeu. E também tinha sempre um caderno, uma pasta, era uma pasta que tinha um caderno com um livro ai todo toda semana também sempre tinha um

⁵ Durante a entrevista os questionamentos referentes a essa categoria foram: Como era seu professor? Como ele trabalhava a leitura em sala de aula?

colega que levava. Aí era sempre misturada toda semana um levava, outra semana outro levava ai a gente escrevia o resumo do que a gente entendeu no livro também (ANCI).

Segundo Souza e Bernardino (2011), a iniciação literária, desde a infância, com livros de imagens, com ou sem textos, e o trabalho com contos, podem ser uma grande alavanca na aquisição da leitura para além da simples decodificação do código linguístico. Sendo assim, ainda conforme o autor, o planejamento curricular do professor deve levar em conta a presença da leitura, formando crianças que gostem de ler e escrever.

Analisando as narrativas de vida, percebe-se que a minoria dos entrevistados teve uma vida estudantil ativa em relação à leitura. Em seus relatos, presenciavam-se atividades muito tradicionais, sem a presença do lúdico, tais como brincadeiras, cantigas, jogos, contação de histórias, bem como o recontar a história pelo aluno, que é também uma atividade muito importante.

Como exceção, temos os relatos de 03 alunas: Anci, cuja professora ensinava com utilizando música e contação de histórias; a de Cida contava histórias; e a de Ana, que pode ser considerada a que mais adequa-se como mediadora do ensino, pois utilizava diversas atividades lúdicas para ensinar, inclusive as contações de histórias, brinquedos e brincadeiras.

Categoria: Mediadores e Recursos materiais⁶

Dos dez alunos entrevistados, cinco declararam terem sido incentivados à leitura por outras pessoas ou situações, além da professora em sala de aula. Sendo que, dentre essas pessoas, vizinhas, avós, tios e irmãos, nota-se a ausência do apoio familiar, paternos e maternos, representados por pais e mães, em relação a quase todos os entrevistados.

Apenas uma das entrevistadas relatou a presença da mãe na escola, procurando saber da vida estudantil da criança, que se mostrava feliz, já que a professora só tecia elogios à sua pessoa. Geralmente, a presença constante

⁶ Questionamentos: Você foi incentivado a ler por outras pessoas ou situações? Que materiais eram utilizados para leitura? Livros? Textos?

dos pais na escola leva a um bom comportamento do aluno e a um maior interesse pelos estudos.

Segundo Polonia e Dessen (2005, p. 305), a aprendizagem do aluno só é evidenciada quando este é cercado de atenção da família e da comunidade, que devem ser orientadas pela escola sobre as abordagens metodológicas utilizadas no ensino, para que possam acompanhar o progresso e as necessidades do aluno.

Os alunos entrevistados não tiveram acesso a esses projetos, pois em sua fase de estudos, quando criança, na maioria das vezes, o único material didático disponível era uma cartilha, para todos, que ficava disponível apenas ao professor. “Só professora que tinha a dela”. [...] “Que todo mundo só lia lá né. Depois ela ia e guardava lá mesmo”. [...] “Ela ia chamando cada um pra ir lá na mesa, outra hora vinha na nossa mesa fazer a leitura” (ANA).

Monteiro e Santos (2013) relatam sobre a importância dos recursos e da família para o desenvolvimento infantil, em todos os sentidos, inclusive no aprendizado da leitura, em especial, à compreensão leitora. Os autores esclarecem que a disponibilidade de livros, jornais, revistas e brinquedos agem como promotores da evolução leitora, que leva à compreensão, entendida como processo resultante da interação de pistas contextuais e conhecimento prévio, o que nos remete às estratégias de leitura.

Monteiro e Santos (2013) também discorrem sobre a família, como fonte de estímulos para a aquisição de novos conhecimentos, possibilitando o armazenamento de informações, instruções e aprendizagens, que serão necessárias para a compreensão de leitura.

Deduz-se, a partir dos relatos nas entrevistas, que esse acompanhamento familiar não ocorreu no processo de aquisição da leitura, da maioria dos alunos entrevistados, com exceção das alunas Anci, Ana e Alva, cujos relatos mostram a presença das mães, interagindo com o aprendizado escolar: “Quem sempre lia pra mim era a minha mãe, e me ensinava também às letrinhas” (ANA).

Tive, eu minha mãe me botou no reforço, no colégio, eu estudava de manhã normal e a tarde tinha o reforço e aí depois eu sai do colégio, sai do colégio não, eu estudei de manhã e à tarde minha mãe me colocou no projeto. Esses projetos de criança pra aprender outras coisas, não tem? Para não ficar na rua eu era muito rueira também (ANCI).

Observa-se que muitas das estratégias necessárias para a compreensão do texto devem ser trabalhadas desde a infância, tanto na escola como no ambiente familiar, e, para tal, os recursos são muito importantes, tendo em vista que a criança inserida em um contexto cultural rico e diversificado, com a disponibilidade dos pais em oferecer recursos materiais e diferentes suportes, levam a criança a aprender com mais facilidade e apresentar melhor desempenho escolar (MONTEIRO e SANTOS, 2013).

Todos os entrevistados tiveram seu percurso escolar, desde a infância até o momento, em escolas públicas, nas quais, pelos relatos da maioria, não eram disponibilizados recursos materiais diversificados a fim de favorecer o aprendizado dos alunos, bem como, as famílias não possuíam recursos para disponibilizar esses materiais em seus lares, com exceção da Ana, que teve acesso, em sala de aula, a alguns brinquedos, mas não da escola, e sim, providenciados pela professora.

Categoria: Recordações de fatos marcantes⁷

O entrevistado Dail foi o único que declarou não se lembrar de nenhum fato marcante em relação ao seu contato com a leitura. Ele também foi o que se mostrou mais evasivo durante toda entrevista. Na maioria das vezes, respondia com monossílabos: “Não que eu lembro, tenho muita lembrança não. Daqui pra lá aconteceu muita coisa” (DAIL).

Recordações de fatos marcantes envolvem a dimensão afetiva, as emoções, que, para Cosenza (2011), é o que mobiliza os recursos cognitivos responsáveis pela atenção e percepção. Ainda conforme o autor, as emoções originam-se no cérebro e produzem a dopamina, responsável pelo prazer e bem estar que levam à motivação, a um sentimento de recompensa que favorece a aprendizagem, perpassando também pelo hipocampo e pela memória.

Segundo o autor, as emoções podem ser positivas ou negativas. Quando positivas, ativam os desafios, as curiosidades, o entusiasmo, a alegria,

⁷ Que outras lembranças você traz no decorrer dos anos em relação ao seu contato com a leitura? Com os livros, os textos?

favorecendo ao aprendizado, mas, quando negativas, perturbam a aprendizagem através de sentimentos que podem ser de raiva, medo, tristeza, stress, desprezo, dentre outros.

Durante a entrevista de Eni, analisamos dois momentos relatados que descrevem situações que levaram a fortes emoções. Na sua infância, a morte do pai foi relatada por ela com lábios lacrimejantes, lábios trêmulos, olhar perdido. Ainda hoje essa recordação lhe traz sofrimento: “Foi uma infância dura”. [...] “Eu fiquei com um pouco de trauma nesse período”. [...] “A morte dele me deixou muito abalada. Daí a minha mãe morava na roça então era muito distante pra gente ir pra escola” (ENI).

Uma aluna marcada pela ausência paterna, de uma forma trágica, com dificuldades de acesso ao ambiente escolar, por residir na zona rural, muita dificuldade de aprendizagem não tratada por profissionais habilitados. Dificuldades que, ainda hoje, mostram-se presentes na vida estudantil da aluna, que aprendeu a assinar o próprio nome com 20 anos de idade.

Já adulta, através das críticas que recebia do marido por não saber a leitura, apesar de machucarem muito emocionalmente, também serviram de impulso para que ela voltasse a interessar-se pelos estudos, a fim de provar que também possuía capacidade.

Então, ali, naquela convivência em que eu vivia, eu sentia vontade de, de entrar na escola, de aprender alguma coisa para minha vida. Mas aí o tempo passou e devido a muitas brigas que a gente teve, eu fiquei muito envergonhada, por algumas palavras assim negativas. Ai eu decidi separar, vir pra cidade e estudar, ai retornei (ENI).

As emoções que, conforme Cosenza (2011), são comandadas pelo sistema nervoso, levaram à raiva, à tristeza, mas também a colocaram em um estado de alerta. Agora, Eni faz questão de aprender e já está juntando uma poupança para ingressar em uma faculdade, sonho que alimenta em secreto.

Outra entrevistada, a Iene, também teve uma infância difícil cercada por dificuldades financeiras que a obrigou a trabalhar ainda criança para ajudar os pais. O acesso à escola também foi outro empecilho para seus estudos. Mostra-se muito grata à sua primeira professora:

Essa professora que me ensinou a ler, me ajudou muito, tipo que eu não tive uma infância que nem todas as crianças têm, de ter tudo na hora que quiser e tal. A gente

tinha que trabalhar também, eu estudava e trabalhava. Que minha mãe não tem muitas condições, nem meu pai, naquela época né? Hoje a gente tem uma condição melhor. Então aí ela me ajudou muito nesse período, ela me ajudou muito (IENE).

A maioria dos estudantes entrevistados eram moradores da zona rural na infância e passaram por muitas dificuldades que atrapalharam o desenvolvimento das atividades escolares, como, por exemplo, a falta de acesso ao ambiente escolar, ocasionada por falta de escolas do campo, de transporte, estradas adequadas, dentre outras.

Categoria: Fazendo uma reflexão⁸

Dos dez alunos entrevistados, oito declararam possuir dificuldades na leitura e interpretação de texto e apenas dois disseram não possuir dificuldades, entretanto, quando indagados com mais detalhes, percebe-se que a compreensão ainda não é alcançada integralmente, com grande facilidade. Não foi feito diagnóstico que comprovasse que esses alunos, realmente, não apresentam dificuldades na leitura.

As dificuldades declaradas podem ter variadas causas, ou conjunto delas, como: traumas emocionais vividos na infância, a falta de apoio dos pais, recursos materiais insuficientes, deficiências metodológicas por parte do professor, dificuldades de acesso ao ambiente escolar, gravidez na adolescência, desmotivação, dentre outros, que os levaram a vivenciarem poucas experiências de leitura em seus anos iniciais de estudo, escolares e extraescolares, bem como nos anos seguintes, de acordo com os relatos de suas narrativas de vida.

Snowling e Hulme (2013, P. 177) referem-se às variâncias em fatores críticos, que podem ocasionar maus leitores, dentre eles, a qualidade da instrução recebida pela criança, a frequente mudança de escola e a frequência escolar, dentre outras.

Todos os alunos entrevistados sofreram essas variâncias, tendo em vista declararem problemas em relação à frequência escolar e, a maioria, não teve a oportunidade de uma instrução de qualidade, onde pudessem ter acesso

⁸ Questionamento: Fazendo uma análise de si mesmo, você sente alguma dificuldade na leitura?

a diferentes tipos de textos, em diferentes gêneros. O contato com a leitura mostrou-se muito deficitário.

Categoria: Verificando a gostatividade⁹ pela leitura

Segundo Freire (1996, p. 67), no que se refere à gostatividade, existe uma relação entre o gosto e a prática, em todos os aspectos, aos quais podemos incluir a leitura: "Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem".

Analisando essa categoria verificamos que dos dez alunos entrevistados, sete gostam de ler e três não gostam, sendo que, os que não gostam leem apenas os textos necessários quando instruídos pelos professores, com exceção de um aluno, que apesar de declarar não gostar de ler, vem treinando a leitura no celular, lendo notícias, atualidades do país, o Dail (fala no quadro 7, acima).

A análise dessa categoria também veio a demonstrar as práticas de leitura dos entrevistados, cujo conhecimento por parte do professor é muito importante, dados que permitem a ele repensar seus materiais de leitura utilizados em sala de aula, a fim de adequá-los às preferências de seu alunado.

Dos alunos, que gostam de ler, foram detectados alguns gêneros textuais, tais como, o romance, a poesia, as histórias em quadrinho, os textos bíblicos, os contos de fadas, as histórias verídicas e as notícias. "Romance, gosto de ler romance, de vez em quando eu leio romance" (ALVA).

De acordo com Sabino (2008), a partir dos seis meses de idade, os familiares devem promover na criança o gosto pela leitura oferecendo livros adequados à sua faixa etária e na escola, assim como, os professores, de todas as disciplinas, devem continuar a desenvolver estratégias adequadas objetivando criar a necessidade de ler.

Percebe-se que os alunos, atualmente, estão mais antenados às novas tecnologias, pois todos os entrevistados possuem *whatsapp* e alguns só

⁹ Termo utilizado por Nair Floresta Andrade Neta, pioneira no estudo da gostatividade como fenômeno afetivo emergente. Trata-se, segundo a autora, de uma reação emocional não intencional, de origem inconsciente, que se manifesta através da aprendizagem, durante o desenvolvimento individual (ANDRADE NET, 2011, p. 246).

praticam a leitura nesses aplicativos, como é o caso do Dail, citado anteriormente, que gosta de ler notícias no celular.

De acordo com Moran (2000), o acesso às redes eletrônicas também estimula a busca on-line da informação desejada e é uma situação nova no aprendizado. O ponto negativo dessa situação é que o livro torna-se, cada vez mais, uma opção menos atraente.

A entrevistada Anci (24 anos) é outro exemplo de aluna que está sintonizada com as novas tecnologias, entretanto, conforme relato, só utiliza o whatsapp para troca de mensagens e odeia quando enviam textos grandes, os quais não leem, de forma alguma.

Muito difícil, na verdade (risada) eu fico mais focada no telefonei né inventei esse negócio de whatsapp, eu fico mais focada no telefone. [...] Só para você ter noção eu tenho maior raiva quando alguém me manda um texto desse tamanho pra mim ler eu só abro por abrir, mas não leio (ANCI).

Esse relato leva-nos a afirmativa de Moran (2000, p. 22): “Tornamos cada vez mais dependentes do sensorial. Isso é interessante, mas muitos não partem do sensorial para voos mais ricos, abertos, inovadores”.

Dos 10 relatos, apenas 02 usam a internet para leitura de textos, um para notícias e outro para histórias da vida real. Os outros a utilizam apenas para navegar nas redes sociais, como *facebook* e *whatsapp*.

Categoria: Estratégia de leitura

Acrescentamos a categoria Estratégias de leitura, detectada no decorrer dos relatos, não como algo que esteja sendo ensinado pelos professores atuais dos alunos entrevistados, mas como algo que alguns deles fazem de forma natural, não se dando conta que estão utilizando uma estratégia para melhorar a compreensão leitora, como é o caso da aluna ALVA, ao utilizar a estratégia da releitura: “Sinto, às vezes sinto dificuldade, às vezes eu leio e não entendo, tenho que está lendo, relendo para compreender aquilo”.

De acordo com Silveira (2005, p. 17), as estratégias de leitura são construtos de grande relevância, principalmente do ponto de vista da aplicação ou intervenção pedagógica. A autora afirma ainda que:

O papel das estratégias na leitura deve ser um dos pontos cruciais merecedores de atenção especial daqueles que desejam adquirir uma fundamentação mais substancial para uma intervenção pedagógica mais segura. Há muitas evidências de que uma das grandes diferenças entre o leitor imaturo ou deficiente e o leitor maduro ou proficiente esteja justamente no uso eficaz que o segundo faz dessas estratégias, através de um controle consciente da compreensão do material que lê (SILVEIRA, 2005, p. 21).

Através dos dados coletados percebemos que a maioria dos professores pelos quais os entrevistados passaram não ensinaram as estratégias de leitura, não utilizaram e nem utilizam conscientemente, antes, durante ou após a leitura. O resumo é utilizado como uma metodologia de trabalho, na maioria das vezes, como atividade avaliativa, sem que o aluno saiba que através desse resumo ele pode melhorar sua compreensão do texto.

Categoria: Distorção idade/série

Dentre os alunos entrevistados, a desmotivação foi a que mais se destacou como causa da evasão escolar, e a dificuldade de acesso à escola como a causa do acesso tardio a escola.

As causas dessa “desmotivação” não foram detectadas nos relatos das entrevistas. Vários podem ter sido os motivos que levaram esses alunos a essa falta de interesse pelos estudos;

Antes teve um período, quando eu estava aprendendo que eu gostava. Não aguentava ver uma letra que eu tinha que ler. Ai depois fui desleixando. Agora que eu voltei a estudar, eu gosto de ler, gostei de ler. Ainda assisto os filmes legendado pra mim ir praticando as pontuações, as vírgulas e assim sucessivamente (ALVA).

Para evitar, ao menos parcialmente, essas ocorrências, cabe ao professor buscar meios para manter o interesse do alunado, com aulas motivadoras, interessantes e, uma boa opção, segundo Moran (2000, p. 53), seria a internet, que motiva pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece.

Nenhum dos entrevistados declarou ter tido aulas utilizando internet ou quaisquer outras mídias da atualidade. Apenas uma entrevistada teve histórias, em vídeos, passadas em sala de aula pela professora.

No que tange ao retorno dos alunos à escola, Leite (2013, p. 148) afirma que o adulto não retorna à escola com a intenção de recuperar o tempo perdido ou para aprender algo que não aprendeu quando criança. O que ele busca é um aprendizado para as suas necessidades atuais.

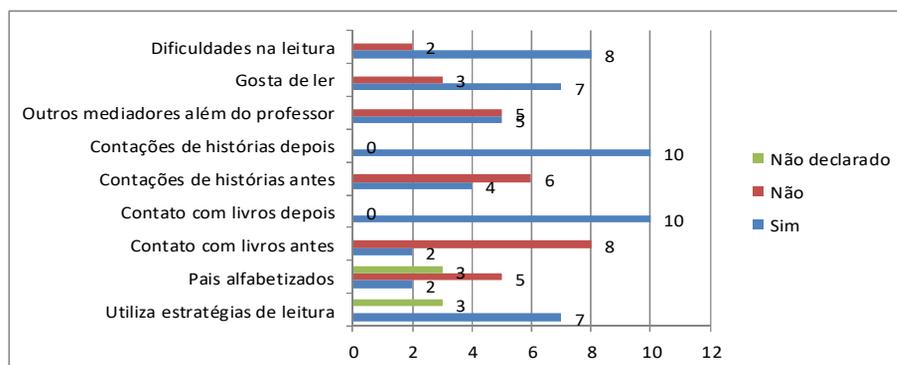
Porque eu era danada demais (risadas), não gostava muito de escola não. Aí eu começava a estudar bem, no final do ano eu parava, na metade do ano. Não tinha paciência pra estudar não (INE).

Agora eu senti, agora senti o peso da consciência. [...] Hoje tá mais, hoje pra você conseguir um emprego você tem que ter, ter o que, o segundo grau completo né? Aí, está difícil conseguir um emprego (INE).

Todos os relatos demonstraram que a principal causa declarada para o retorno dos alunos evadidos foi a necessidade de capacitação para o trabalho. E todos tiveram alguém, da família ou amigos, incentivando-os a voltar aos estudos.

Discussão geral dos resultados

Figura 1 - Gráfico resumo



Fonte: pesquisa de dados.

Conforme elucidado no gráfico da “figura 1”, elaborado com base nos dados coletados através das entrevistas narrativas, apenas 2 entrevistados

disseram não terem dificuldades em leitura e compreensão de texto. Os outros 8 afirmaram, categoricamente, apresentarem dificuldades em práticas de leitura e compreensão textual:

“Eu tenho dificuldade”. [...] “Para eu pegar a leitura, saber a vírgula, o ponto de interrogação, onde você pode parar para continuar” (INE).

“Sinto, às vezes sinto dificuldade, às vezes eu leio e não entendo, tenho que está lendo, relendo para compreender aquilo” (ALVA).

A participante de nome fictício Iene declarou não apresentar dificuldades de leitura e possui um histórico em que começou a estudar muito tarde, com 11 anos de idade, por morar na zona rural, não possuir escola no local onde residia e nem transporte para levá-la à escola mais próxima.

Seus pais eram analfabetos, como o eram os da maioria dos entrevistados, entretanto, sua imaginação e gostatividade pela leitura foram ativadas por uma vizinha que lhe contava histórias de conto de fadas, conforme relato da aluna: “Só a minha vizinha que contava história pra nós, história assim, tipo de conto de fadas pra nós quando eu era mais pequena, ai ficava imaginando como seria se eu soubesse ler” (IENE). Essa aluna sempre utiliza como estratégia para melhorar sua compreensão leitora a releitura e o resumo dos textos lidos.

O segundo participante que declarou não apresentar dificuldades na leitura, de nome fictício Cida, também possuía pais analfabetos, mas quando começou a estudar foi muito motivada pelo carinho de sua professora, da qual recebia muitos elogios, e os pais, apesar de não saberem a leitura, eram muito participativos na vida escolar da aluna, conforme relato na entrevista: “Ah, foi bom, nunca fiquei reprovada. Sempre tinha elogio das professoras, minha mãe sempre ia lá né, pra poder saber como eu tava indo, e eu sempre tava indo bem” (CIDA).

Segundo o relato, a leitura era constante, além de que a professora utilizava como metodologias de ensino atividades lúdicas tais como brincadeiras, jogos e contações de histórias.

A evasão escolar ocorreu visto que ela se casou e engravidou, mas agora que retornou aos estudos quer recuperar o “tempo perdido”, conforme palavras da própria aluna: “Ah, eu acho que o tempo perdido que eu deixei para trás” [...] “Porque sem estudo você não é nada” (CIDA). A aluna utiliza, quando não está conseguindo compreender um texto, a releitura de textos, mas sem consciência de que está utilizando uma estratégia de leitura.

A maioria dos entrevistados declara ter parado seus estudos por desmotivação, trabalho e outras causas, sendo que o motivo da volta aos estudos, sinalizado por grande parte, foi a necessidade do mercado de trabalho, que se encontra cada vez mais exigente em relação à capacitação e grau de estudos, sobre o qual o Parecer CNE/CEB nº 4/98 reza que: No século que avizinha-se, e que está sendo chamado de "o século do conhecimento", mais e mais saberes aliados a competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho (BRASIL, 2000, p. 8).

As principais causas da evasão escolar dos alunos entrevistados foram: a necessidade de trabalhar para ajudar a família, longa distância da escola até a residência, gravidez na adolescência e falta de interesse. Vários desejam dominar a leitura para ler e entender a Bíblia. Trabalham nas mais diversas atividades, tais como vendedores ambulantes, faxineiras, babás, pedreiros, colheitas, hortas, sendo uma minoria aposentados ou pensionistas. Chegam constantemente atrasados por causa do trabalho e faltam ou evadem-se na época da colheita do café.

Ana foi a entrevistada que relatou uma infância das mais adequadas em relação a contextos familiares, acesso ao mundo letrado, metodologia dos professores, materiais utilizados, gostava de ler, mas algo aconteceu no meio desse processo, já que na quinta série, finalizando o ensino fundamental I, Ana parou de gostar de ler, desmotivou para os estudos e desistiu da escola. Quando perguntada o porquê de ter parado de gostar de ler, Ana responde: “Às vezes eu gostava e às vezes não (risadas). [...] Porque às vezes a professora pegava no pé, era chato” (ANA).

O estudo e a leitura, de que Ana gostava, tornaram-se chatos, desmotivadores, sendo que essa desmotivação foi uma das causas mais identificadas para o abandono escolar dos entrevistados. Quatro deles pararam de estudar alegando desmotivação.

A hipótese de que “A história de vida de estudantes da EJA demarca que vivenciaram poucas experiências de leitura em seus anos iniciais de estudo, escolares e extraescolares” confirma-se, principalmente, em relação ao período anterior a entrada no mundo letrado e mesmo após a aquisição da leitura, tendo em vista que a maioria deles só tinha acesso aos livros didáticos no ambiente escolar, havendo o déficit de leitura de diferentes tipos e gêneros textuais, tão importantes para adquirirem a base necessária à compreensão de leituras futuras.

Apesar de que, as dificuldades de leitura não são consequências apenas desses fatores, dado que existem diversos outros, tais como, a questão da capacidade cognitiva geral, manipulação de fonemas, memória fonológica, capacidade verbal, déficits no processamento auditivo geral.

Conforme relatado por Snowling e Hulme (2013), o conhecimento dos nomes das letras também é responsável pela aquisição da leitura, pois no início da escola influi no desempenho futuro da leitura, haja vista que as crianças que são cercadas por textos escritos familiarizam-se com as letras como símbolos para os sons, e o reconhecimento das letras é o ponto de entrada para a aquisição da leitura, sendo que o acesso a esses textos pode dar-se tanto no ambiente escolar como em casa.

Todos os alunos, participantes da pesquisa, conseguem decodificar, adquiriram a primeira etapa da leitura, mas não compreendem o texto, apresentando déficits nas habilidades linguísticas superiores, como a capacidade de fazer inferências, o que prejudica a compreensão leitora, tendo em vista que, conforme Snowling e Hulme (2013, p. 239), a compreensão exige inferências e as inferências exigem conhecimento, os quais dificilmente adquire-se sem leituras anteriores, contato com textos diversificados.

Entende-se que, conforme Snowling e Hulme (2013, p. 265), “A capacidade geral de compreensão da leitura e seus componentes aumentam com a experiência em leitura”, bem como, ainda segundo os autores, a compreensão textual é um processo complexo que exige o envolvimento de muitos componentes diferentes, entretanto, processos ativos estratégicos devem compensar a falta de estruturas de recuperação que tornam a compreensão fácil para o especialista (Ibid, p. 243).

Dessa forma, a partir da análise dos dados da pesquisa, confirma-se a hipótese de que, o pouco acesso às leituras no decorrer dos estudos, tanto na escola como fora dela, levaram esses alunos a não adquirirem os conhecimentos necessários para fazer as inferências no processo de leitura, bem como, infere-se que as estratégias de leitura não lhe foram e nem estão sendo ensinadas nas séries atuais e a leitura de gêneros diversificados vem sendo pouco utilizada e incentivada, dificultando a reversão do quadro de dificuldades, declarados pelos alunos.

Considerações finais

A pesquisa narrativa realizada com os alunos da EJA levou-nos a refletir sobre a necessidade de uma abordagem diferenciada em sala de aula para essa modalidade, não apenas em decorrências da idade dos mesmos, como também em respeito às experiências de vida pelas quais passaram e todas as dificuldades enfrentadas e que continuam a enfrentar para fazerem parte de um ambiente letrado.

As experiências de vida desses alunos não devem ser ignoradas, dessa forma o desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise de 10 entrevistas de alunos da modalidade Educação de Jovens e adultos, tempo II, que corresponde ao ensino fundamental II da educação básica, devidamente matriculados em uma escola pública do município de Itabela. Os dados coletados, através das narrativas de vida, permitiram que se fizesse uma análise comparativa com base nos contextos escolares e familiares em relação às práticas leitoras desses estudantes voluntários, bem como seu contato com o mundo dos textos orais e escritos, tanto no ambiente escolar como no familiar.

A utilização da pesquisa narrativa para a produção de dados em pesquisa proporcionou a oportunidade de vivenciar e interpretar a realidade dos alunos voluntários, suas memórias, suas experiências de vida educacionais, demarcando, nos dados transcritos, a presença e/ou ausências de práticas leitoras, constantes ou não em suas vidas, fazendo assim uma sistemática entre os presentes relatos.

O recurso de gravação das entrevistas, em áudio, mostrou-se muito prático e apropriado por permitir captar todos os detalhes da fala dos entrevistados, os sentidos de forma mais clara, reduzindo os erros de interpretação. Verificou-se que a gravação em áudio permite uma maior proximidade entre pesquisador e participantes, por não haver a preocupação, naquele momento, com a escrita da fala, além do que, o entrevistado pode deixar fluir suas memórias, fazer pausas, pensar em voz alta, suspirar, hesitar, sendo todos esses detalhes detectados na gravação e de grande utilidade para a análise dos dados.

Algumas pesquisas já foram realizadas utilizando narrativas de vida com turmas da EJA e a atual não esgota o tema, pois, tendo em vista o tempo

curto, não pudemos realizar estudos mais aprofundados. Dada a importância do tema, espera-se que este trabalho possa contribuir para pesquisas futuras.

Por fim, tendo em vista que a compreensão exige inferências, e as inferências conhecimento, o qual dificilmente adquire-se sem leituras anteriores, contato com textos diversificados, conclui-se que, devido ao pouco acesso às leituras no decorrer dos estudos, tanto na escola como fora dela, esses alunos não adquiriram os conhecimentos necessários para fazer as inferências no processo de leitura, que levam à compreensão leitora, bem como, com base nos relatos, atualmente, poucas estratégias vem sendo utilizada para reverter esse quadro.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Narrativas autorreferentes como fontes relevantes na construção de histórias de vida*. Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul - Pucrs, Porto Alegre, RS, Brasil, 2011. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/918.pdf. Acesso em: jan./2017.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. 7a ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CONSENZA, Ramon M. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, Editora Paz e Terra, 1996.
- GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Artmed editora S.A. Porto Alegre – RS, 2009.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva. *Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos EJA*. São Paulo: Cortez, 2013.
- MONTEIRO, Rebecca de Magalhães; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli Santos. *Recursos familiares e desempenho de crianças em compreensão de leitura*. Psico, Porto Alegre, PUCRS, v. 44, n. 2, pp – 273 – 279, abr./jun. 2013.
- MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2005. Vol. 9, nr. 2, p. 3030-312.

SABINO, Maria Manuela do Carmo de. Importância educacional da leitura e estratégia para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 45/5 – 25 de março de 2008.

SANTOS, Maria Meneses dos; SANTOS, Rosangela da Silva. A etapa de análise no método história de vida: Uma experiência de pesquisadores de enfermagem. Florianópolis, 2008.

SILVA, Arlete Vieira da. O Gênero memorial na pesquisa (auto) biográfica: Concepções e percursos metodológicos. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. *(Auto) biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA, 2015 a.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Org.). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. *A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental*. Educere et Edicare. *Revista de Educação*. Vol. 6 nº12. Jul./dez. 2011. p. 235-249.

TORRES, Shirlei Milene; TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato. Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação. *Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas*. Sessão aberta. PPG-LET-UFRGS – Porto Alegre – vol. 04 N. 01 – jan./jun. 2008.

Recebido em 29 de abril de 2019.

Aceito em 30 de maio de 2019.

MEMÓRIAS E NARRATIVAS DO CÁRCERE: TECENDO DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, A ARTE E A UNIVERSIDADE

Elisangela André da Silva Costa¹
Ana Lúcia Nobre da Silveira²
Elcimar Simão Martins³

Resumo: O presente texto teve como objetivo refletir sobre o potencial pedagógico e emancipatório da EJA para as Pessoas Privadas de Liberdade no Maciço de Baturité - Ceará. A reflexão sobre os desafios históricos de reconhecimento da EJA como um direito no contexto brasileiro foi tomada como ponto de partida para as reflexões, passando pelos contributos das experiências estéticas desenvolvidas no contexto educativo das prisões, culminando com os desafios presentes no ingresso e permanência de pessoas privadas de liberdade na educação superior. Ao longo do estudo, são apresentadas discussões sobre a perspectiva problematizadora da educação, compreendida como um horizonte formativo necessário à leitura crítica e à transformação da realidade, no interior da qual são criadas oportunidades de desenvolvimento da sensibilidade, através da arte, estimulando a criatividade, o diálogo, a humanização e a busca de novos espaços formativos, como o contexto universitário. Para a compreensão mais ampla e profunda da formação vivida a partir do contexto do cárcere, dialogamos com um jovem privado de liberdade, recém ingresso na educação superior, através da construção de narrativas autobiográficas. Os resultados afirmam o potencial transformador, emancipatório e humanizador da EJA nos espaços de privação de liberdade, que se materializa através da articulação entre as políticas educacionais de inclusão vigentes no Brasil, no início do Sec. XXI, e as posturas dos educadores que atuam junto a estes sujeitos, expressando sensibilidade, compromisso político e ético com a educação, com os educandos e com a sociedade.

Palavras-chave: EJA. Educação Prisional. Educação Superior. Arte. Memória.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Contato: elisangelaandre@unilab.edu.br.

² Mestre em Sociobiodiversidade pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Contato: alns_prof@yahoo.com.br.

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Contato: elcimar@unilab.edu.br.

MEMORIES AND NARRATIVES OF THE CARCERE: DRAWING DIALOGUES BETWEEN YOUTH AND ADULT EDUCATION, ART AND UNIVERSITY

Abstract: The present text had as objective to reflect on the pedagogical and emancipatory potential of the EJA for the Persons Deprived of Liberty in the Maciço de Baturité - Ceará. The reflection on the historical challenges of recognition of the EJA as a right in the Brazilian context was taken as a starting point for the reflections, through the contributions of the aesthetic experiences developed in the educational context of the prisons, culminating with the challenges present in the entry and permanence of people deprived of liberty in higher education. Throughout the study, we present discussions about the problematizing perspective of education, understood as a formative horizon necessary for critical reading and the transformation of reality, within which opportunities for the development of sensitivity are created through art, stimulating creativity, dialogue, humanization and the search for new formative spaces, such as the university context. For the broader and deeper understanding of the formation lived from the context of the prison, we dialogued with a young man deprived of freedom, recently admitted to higher education, through the construction of autobiographical narratives. The results affirm the transforming, emancipatory and humanizing potential of the EJA in spaces of deprivation of liberty, materialized through the articulation between the educational policies of inclusion in force in Brazil at the beginning of Sec. XXI and the positions of the educators who work together to these subjects, expressing sensitivity, political and ethical commitment to education, students and society.

Keywords: EJA. Prison Education. College education. Art. Memory.

Introdução

O presente texto tem como objetivo compreender o potencial pedagógico e emancipatório da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto de Pessoas Privadas de Liberdade (PPL) no Maciço de Baturité - Ceará.

Tomamos como ponto de partida a reflexão sobre os desafios históricos de reconhecimento da EJA como um direito no Brasil, reafirmando a perspectiva problematizadora da educação como um horizonte formativo necessário à leitura crítica e à transformação da realidade. Agrega-se a este

movimento de desvelamento, trazendo luzes ao contexto desafiador da educação no cárcere, a experiência estética proporcionada pela arte, que confere à EJA uma perspectiva sensível e reflexiva para a formação, estimulando a criatividade, o diálogo, a humanização e a busca de novos espaços formativos.

Para acessarmos o universo das experiências dos sujeitos que partilham desse espaço formativo, utilizamos narrativas (auto) biográficas (SOUZA, 2007; JOSSO, 2007) para mergulhar nas memórias de Pássaro Livre⁴, um homem que em 2018 encontrava-se privado de liberdade, cumprindo pena⁵ na Cadeia Pública de Pacoti – Ceará. A partir de suas memórias, articulamos diálogos com três fortes fios: a EJA, a Arte e a Universidade.

Os resultados da investigação apontam para o potencial transformador, emancipatório e humanizador da EJA nos espaços de privação de liberdade, tendo em vista o contributo das políticas educacionais de inclusão vigentes no início do Sec. XXI, articuladas ao exercício de sensibilidade e compromisso político e ético empreendido pelos educadores que atuam junto aos sujeitos nos diferentes espaços formativos.

A Educação de Jovens e Adultos e as Pessoas Privadas de Liberdade

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) apresenta a EJA como uma modalidade de ensino que tem como objetivo oferecer à população jovem e adulta a oportunidade de retomada de processos de escolarização interrompidos antes de sua conclusão ou que sequer foram iniciados. Contemplando o público jovem a partir de 15 anos no Ensino Fundamental e a partir dos 18 anos para o Ensino Médio, a EJA pode ser organizada de modo presencial e/ou semipresencial, ou ainda através do reconhecimento dos conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais, mediante a submissão dos mesmos a exames materializados através de processos de avaliação externa.

Dadas as características do público que atende e sua relação com a escolarização, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu diretrizes (BRASIL,

⁴ Nome fictício para preservar identidade do participante.

⁵ O motivo pelo qual Pássaro Livre encontrava-se privado de liberdade não foi objeto de nosso estudo.

2000) que orientam a organização curricular da EJA no Brasil, estabelecidas as seguintes funções:

Reparadora, relacionada à entrada no circuito dos direitos civis e ao reconhecimento da igualdade ontológica entre os seres humanos, cabendo à EJA colaborar para a restauração do direito a uma escola de qualidade, que foi negado aos jovens e adultos pouco ou não escolarizados;

Equalizadora, a ser materializada através da promoção de maiores oportunidades aos educandos da EJA, harmonizando a intensidade de diferentes ações no processo de (re)entrada de jovens, adultos e idosos no sistema educacional, visando novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação;

Qualificadora, que simboliza o próprio sentido da EJA, fundamentado no caráter de incompletude do ser humano e em todo o potencial de Ser Mais existente em cada sujeito.

O sistema educacional brasileiro, a partir do conjunto de referências legais que o estruturam, assegura aos jovens e adultos em termos formais e gratuitamente, oportunidades educacionais apropriadas, considerando suas peculiaridades, interesses e condições de vida e de trabalho, dando oportunidade aos interessados de darem continuidade aos estudos. É imperioso destacar que o direito à educação não se resume à garantia da matrícula, estendendo-se às estratégias para permanência e efetiva aprendizagem (SILVEIRA; MARTINS; MACHADO, 2016).

Ao longo de sua existência, a EJA enfrentou e superou vários obstáculos econômicos, sociais e/ou políticos, colaborando, através da educação, para a transformação de uma parcela considerável da sociedade, historicamente privada de oportunidades educacionais. Convém destacar que o reconhecimento da EJA como uma modalidade de ensino no contexto brasileiro é fruto da articulação e da luta histórica de movimentos sociais e, também, dos educadores e das escolas de educação básica que vêm desenvolvendo um trabalho comprometido política e pedagogicamente com a inclusão e a emancipação dos sujeitos através da educação.

A partir do exposto, o direito à matrícula, a transporte, merenda escolar, materiais didáticos é reflexo de conquistas importantes, como a inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica-FUNDEB, a partir do ano de 2007. Tal inclusão simboliza possibilidades de ruptura do caráter descontínuo e pontual que se constituiu como

característica histórica do financiamento das ações voltadas a EJA (COSTA, 2014). Tais avanços, no entanto, permanecem cercados por desafios que colocam em permanente tensão o escrito e o vivido nas políticas educacionais, tendo em vista os projetos de sociedade em permanente embate no contexto brasileiro e que interferem de forma direta na vivência plena dos direitos pelos cidadãos.

Destacamos que direito à educação vem sendo confirmado como caminho de inclusão para muitos jovens e adultos, que tem permitido aos mesmos possibilidades de avanço e continuidade aos estudos, o ingresso em uma universidade, a profissionalização e a expansão das oportunidades. Nesse contexto, o papel do educador é fundamental. A crença no potencial do educando e a mobilização dos conhecimentos de mundo para a construção de novos conhecimentos fazem com que o processo educativo conduzido pelos educadores mobilize esses sujeitos, fazendo-os acreditar em sua capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional.

A partir do horizonte formativo apresentado, a EJA caminha para superar a perspectiva compensatória, pautada na educação bancária que valoriza o acúmulo de informações, em direção a uma educação problematizadora e dialógica que valorize as experiências de vida dos sujeitos, oportunizando a emancipação e a humanização dos mesmos. Em sua essência, a EJA possui público, organização, metodologia e um currículo voltado ao atendimento das necessidades dos educandos, ajudando-os na compreensão e na superação dos novos e constantes desafios postos pela vida.

A diversidade de experiências e identidades dos educandos nos convidam, como educadores, a pensar sobre as mais distintas realidades, como as questões relacionadas a campo e cidade; relações intergeracionais, de gênero e etnicorraciais; além das que dizem respeito a situações de itinerância ou privação de liberdade. Muitos são os caminhos já traçados pelo público da EJA e muitos são os obstáculos a serem superados para alcançarem a emancipação. No entanto, há que se registrar também as distintas possibilidades de reescrita das histórias de vida, dentre as quais destacamos aquela que se desenvolve nos contextos das prisões.

De acordo com Soares (2015) a EJA no sistema prisional foi sendo historicamente fortalecida a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que mobilizaram a

construção de outros documentos importantes, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000) que fizeram pela primeira vez referência ao direito à matrícula de pessoas encarceradas na EJA. Ressaltamos, ainda, que a oferta da Educação em Prisões, de acordo com suas particularidades não pode ser considerada um benefício ao privado, mas um direito adquirido a partir do diálogo estabelecido entre as legislações educacionais já mencionadas e outras existentes, como a Lei nº 7.210 (BRASIL, 1984), que instituiu a Lei de Execução Penal (LEP); a Lei nº 12.433 (BRASIL, 2011), que alterou a Lei de Execução Penal, modificando a sistemática de remição de pena por trabalho ou estudo; e a Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

Esse conjunto de dispositivos legais oferece à população carcerária a oportunidade de vivenciar práticas educativas que possibilitem a interligação entre os sujeitos e o mundo através do ato de conhecer (FREIRE, 1983), mesmo em contextos de privação da liberdade.

É interessante observarmos que os educandos, a priori, não se dão conta da verdadeira dimensão que o processo educativo pode significar em suas vidas e o potencial transformador nele guardado. Tal questão pode ser observada no relato de Pássaro Livre⁶ sobre o retorno aos estudos no sistema prisional:

Primeiramente, o que me levou a voltar a estudar foi para eu ver se concluía o Ensino Médio e o outro dos motivos era porque não tinha nada para fazer, aí eu achei bom estudar porque eu já ficava um pouco livre da cela, e o outro foi pela remissão (PÁSSARO LIVRE).

Em uma escala gradativa, Pássaro Livre elencou que a função da escola na vida das pessoas privadas de liberdade é: i) ajudar a remir a pena; ii) dar continuidade aos estudos e iii) entrar na universidade. Seu depoimento revela dimensões pragmáticas relacionadas ao desejo de continuidade e conclusão dos estudos, assim como de enfrentar o dia a dia, que “[...] é

⁶ Seguiremos a partir deste ponto do texto dialogando com Pássaro Livre, sujeito desta investigação. Assim, iremos inicialmente apresentá-lo. Ele é natural de Aracoiaba, município pertencente à região do Maciço de Baturité no estado do Ceará e teve sua formação marcada por processos de descontinuidade decorrentes de questões familiares relacionadas ao abandono materno e rearranjos familiares possíveis, construídos entre o pai e a avó.

marcado pelo ócio, aqui entendido não como um momento de descanso, podendo ser um produtor de reflexões e criatividade, mas como um prolongado tempo de ausência de atividade” (CAMPOS, 2015, p. 50).

No que concerne à remição da pena em razão do trabalho ou do estudo, a Lei nº 12.433 (BRASIL, 2011) alterou a Lei de Execução Penal, apresentando mudança no modo de contar a diminuição dos dias remidos da pena. O artigo 126 da referida lei concede a remição de pena pelo estudo, não importando se o detento é provisório ou definitivo, estabelecendo que o PPL remirá “I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar-atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo em três dias”. Com relação ao trabalho, o privado de liberdade remirá “II- 1 (um) dia de pena para cada três dias de trabalho”.

Interessante observar que a partir das vivências como estudante na unidade prisional, Pássaro Livre foi percebendo as possibilidades de ampliação de seu universo de experiências. Segundo ele,

Logo no começo que eu voltei a estudar, eu não sabia que poderia entrar numa universidade, quando eu voltei a estudar foi porque eu pensava mais na remição e em ocupar o tempo. Quando foi no final do ano, que a professora disse que eu podia fazer o ENEM, receber o diploma do Ensino Médio e se passasse ainda podia ir para a universidade, aí eu fiquei mais animado (PÁSSARO LIVRE).

O educando seguiu falando dos contributos trazidos pelos conhecimentos adquiridos para a sua vida, relatando:

Pra mim melhorou, tive o retorno de tudo que eu já tinha estudado, começou tudo a voltar na minha cabeça todo o aprendizado e eu fui aprendendo mais com a professora. Hoje leio mais, pesquiso mais, me informo mais, porque exige muito, minha nova atividade⁷ exige mais, que eu esteja informado, esteja atualizado.

⁷ Sobre esse aspecto da vida atual de Pássaro Livre, que diz respeito à vida universitária, detalharemos mais adiante.

A educação no contexto prisional trouxe outros horizontes a Pássaro Livre, ultrapassando a ideia de ocupação do tempo ou de remissão de pena, ventilando a possibilidade de alçar outros voos, de ocupar uma vaga na Universidade.

Na oportunidade de se educar e/ou reeducar, a obrigação do poder público torna-se ação indispensável para atender aos parâmetros de reintegração social, “[...] o que implica remeter-se à ideia de que o interno volte à sociedade em condições de convívio social compatível com os ditames impostos pela própria sociedade” (ARAÚJO, 2013, p. 14). Nesse sentido, a educação em sistemas penitenciários alcança sua função social quando possibilita ao reeducando a visão do mundo com uma perspectiva de mudança de atitude.

Segundo Fagundes, Souza e Conceição (2012, p. 11), a educação de pessoas privadas de liberdade é algo complexo, pois envolve “[...] alunos em situações peculiares, o que justifica a necessidade de estudos, reflexões e, especialmente, projetos sociais voltados para os excluídos, os marginalizados, os insatisfeitos, a maioria perdedora”. Em consonância com a importância da EJA no ambiente prisional, Silveira (2018, p. 39), afirma que é “[...] necessário não só ofertar a educação em prisão, mas também encorajar e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, no interior das unidades prisionais, para que o reeducando torne-se preparado para a sua restituição social”.

Pássaro Livre relatou que o melhor momento da aula é o de interatividade com os outros privados de liberdade, que envolvem as atividades em grupo, a partilha de experiências e a própria rotina do contexto prisional. O intuito da escola, em especial da educação para os privados de liberdade, é contribuir para o desenvolvimento intelectual por meio da socialização, da valorização do conhecimento, tido como maior riqueza do sujeito enquanto ser social, possibilitando o empoderamento através do ato de conhecer e da leitura crítica da realidade.

Ao conversarmos sobre os principais benefícios da educação para uma pessoa privada de liberdade, o educando mexeu em seu baú de lembranças e categoricamente afirmou:

Pra mim o maior benefício é que eu pude me reciclar, aprender, rever novamente o que já tinha aprendido, porque eu havia parado há muitos anos. A professora ficou até assim, porque já fazia catorze anos [sem

frequentar a escola]. Aí o que levei de bom é que consegui passar no ENEM e consegui entrar numa faculdade, e agora só Deus sabe pra onde a gente vai (PÁSSARO LIVRE).

Pássaro Livre soube valorizar a oportunidade que teve no ambiente prisional: estudou, realizou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para pessoas privadas de liberdade e com a pontuação obtida conseguiu uma vaga em curso de licenciatura em uma universidade pública federal.

A postura de Pássaro Livre diante do processo formativo vivido no Cárcere reforça a compreensão de Gadotti (1997, p. 20) quando afirma que “O papel da escola consiste em colocar o conhecimento nas mãos dos excluídos de forma crítica, porque a pobreza política produz pobreza econômica”. Alinha-se a essa compreensão o pensamento de Freire (1996, p. 19) quando ressalta que é preciso “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar”, revelando o desafio de ser e estar no mundo, buscando, portanto, intervir de forma produtiva para mudar a realidade.

Desde que as condições sejam asseguradas, o educando, em especial, o privado de liberdade, precisa também assumir-se como corresponsável de seu processo de aprendizagem, compreendendo que o conhecimento é a chave para a sua libertação, ou seja, a ressocialização.

A Arte no cárcere como possibilidade de humanização

A formação humana pode ser compreendida de modo geral como um processo que proporciona aos sujeitos a construção de si mesmos, por meio das experiências que a vida oportuniza e da reflexão acerca dos ensinamentos que as mesmas favorecem. Desta feita, formar-se é uma atividade em que cada um de nós faz-se e refaz-se.

Os processos formativos vividos no cárcere oportunizam aos sujeitos, cotidianamente, perceber a si mesmos nas relações que estabelecem com os outros e com a totalidade, identificando os limites e possibilidades presentes nesse processo e o modo como interferem na (re) construção de seu processo identitário.

Segundo Larrosa (2014, p. 25), o processo de formar-se implica em “[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais

devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade”. Nesse exercício de escutar o outro, de demorar-se na realização de coisas simples, de permitir-se espaço e tempo é que o homem se forma. Tais atitudes, convém ressaltar, não se dão de forma espontânea, sendo aprendidas a partir de processos educativos e da reflexão, rompendo com referenciais vinculados à racionalidade técnica, sustentada no consumo acrítico de informações, assim como no distanciando entre o conhecer, o sentir e o agir.

Para pensar a educação, portanto a formação humana, é necessário partir das experiências e dos sentidos que os sujeitos conferem às mesmas. É necessário problematizar a realidade e suas diferentes faces, de modo que as experiências vividas pelos indivíduos possam reafirmar-se como uma importante referência para contribuir com uma formação que possibilite o desenvolvimento da sensibilidade e do senso crítico, fundamentais à humanização.

A educação, na perspectiva apresentada, se constitui como uma experiência estética compreendida por Alvares (2015, p. 4), como base do conhecimento humano e parte essencial dos processo de ensinar e aprender que nos ensinam a estabelecer relações e a produzir sentidos. Tal movimento não pertence exclusivamente à arte, estando presente em todas as esferas e áreas do conhecimento humano, o que nos permite dizer que o processo educativo é, também, um fazer artístico e estético.

O processo formativo vivenciado por Pássaro Livre na unidade prisional permitia a vivência de atividades artísticas, através da produção de objetos decorativos a partir de dobraduras, a produção de redes a partir de sacos plásticos de arroz, desenhos, poesias, entre outras formas de expressão. Sobre o modo como ocorreu o início de suas produções artísticas na unidade prisional, o educando relata:

Eu aprendi com Fulano, com Sicrano⁸ e outros meninos na própria unidade [prisional]. Eu fazia só pra me distrair e pra limpar o pensamento. Porque dentro da cadeia, se a pessoa não tiver uma ocupação aí as vezes é dominado por outro pensamento. Aí eu fazia os artesanatos e por

⁸ Omitimos os nomes dos outros privados de liberdade que foram citados.

cima ganhava uns trocados, pra se <sic> manter lá dentro, às vezes quando a família demorava um pouco, da demora da visita (PÁSSARO LIVRE).

A produção de artesanato no Cárcere fazia com que as pessoas convivessem, interagissem, aprendessem entre si, ocupassem a mente, ganhassem dinheiro, se distraíssem, vendo na arte a possibilidade de expressão da vida, impregnada pela experiência e pelo belo, como propõe Nietzsche (2001) ao considerar a inteireza das coisas e não os seus recortes. É necessário perceber onde termina a arte e começa a vida. A aprendizagem maior estaria, portanto, no despertar do desejo de sermos “[...] autores de nossas vidas, principalmente pelas coisas mínimas e cotidianas” (NIETZSCHE, 2001, p. 202).

A produção de artesanato trazia dignidade aos privados de liberdade. Pode ser considerado por muitos como algo simples, mas de muito valor para os detentos. A experiência de trabalhar com a arte proporcionava um espaço-tempo de aprendizagens e vivência coletiva. Nesse sentido, “A produção artesanal era o convívio, a união dos presos, tinha mais interação, evitava mais desacordos. Todo mundo fazendo aquilo juntos, como uma equipe, eles esqueciam as desavenças, às vezes alguns pensamentos errados que tem na cadeia” (PÁSSARO LIVRE).

A lição que os artistas/privados de liberdade têm a dar aos professores traduz a compreensão de que a educação deve superar a perspectiva dicotômica com a qual tem sido tratado o conhecimento de mundo e o conhecimento científico, o sujeito que conhece e o conhecimento produzido. É necessário promover por meio das mais variadas linguagens o encantamento que liberta a palavra dos conceitos produzidos pelos intelectuais e reproduzidos acriticamente pelas escolas, tornando-as prenes de sentidos e significados por parte dos sujeitos, como sabiamente apontava Freire (1988) ao dizer que a leitura do mundo deve preceder a leitura da palavra e que ambas não podem caminhar separadamente.

Durante séculos fomos condicionados a perceber o mundo através de prismas cartesianos que vêm privilegiando o reducionismo, a linearidade, o dualismo e o isolamento de fatos para uma melhor apreensão da realidade. O olhar extremamente objetivo deste paradigma influenciou as diversas instituições sociais existentes no mundo, inclusive a escola.

A educação formal, trabalhada numa enorme parcela das instituições de ensino, traz, ainda hoje, marcas profundas do pensamento cartesiano, pois apresenta uma preocupação exacerbada com o aspecto cognitivo dos educandos, deixando em segundo plano a afetividade, a socialização, a corporeidade e a criatividade. Podemos considerar que o processo educativo, desenvolvido a partir desse pensamento, tem sido deficiente por desconsiderar a identidade dos educandos e por isso tem formado seres humanos com dificuldades de estabelecer vínculos consigo mesmos, com o outro e com a totalidade. Segundo Vecchia (2007, p. 19), “Nossa postura objetiva e mecanicista diante da realidade nos privaram da sensibilidade e, conseqüentemente perdemos o contato com o sagrado de cada manifestação da vida”.

A partir da crítica à incapacidade histórica dos processos formativos desenvolvidos pela escola em relação à sensibilidade, podemos apontar a experiência estética como possibilidade de humanização. Assim, no que diz respeito à EJA, em especial aos privados de liberdade, é preciso superar as influências históricas pautadas no conceito de educação como compensação ou suplência, dialogando com a perspectiva de educação ao longo da vida, que liga, de forma indissociável, vida e formação, objetividade e subjetividade, indivíduo e coletividade, vivência e experiência.

Em um contexto totalmente precário, adverso e insalubre, os privados de liberdade contaram com o apoio e a sensibilidade da professora, para desenvolverem trabalhos de artesanato no interior da unidade prisional. Para produzir os objetos: “O material era tudo doado, a gente recebia da professora. E o material pra fazer os artesanatos a gente reciclava [as embalagens] dos quilos de arroz que a gente usava pra fazer o almoço e a janta e os fardos do arroz também aproveitava” (PÁSSARO LIVRE).

Educar a sensibilidade exige acesso a longos processos reflexivos, que podem ser facilitados pelo contato com a arte em suas diversas manifestações, como a música, a dança, o teatro e as artes plásticas, compreendidas como possibilidades estéticas que carregam a potencialidade de revelar as formas como pensamos, agimos e percebemos o outro em sua inteireza. Foi esse movimento que observamos na professora da referida unidade prisional em um momento que participamos de uma certificação dos privados de liberdade. Tal movimento nos conduziu à consciência do nosso próprio existir.

A conscientização acerca de si, do outro e da totalidade é uma importante referência para a organização do trabalho educativo, partindo do pressuposto de que o homem constrói o mundo e imprime sentido a esse mundo. Assim, mais do que assimilar ou memorizar os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, se faz necessária a compreensão da relação que estes constroem com a vida dos sujeitos, tanto individual, quanto coletivamente. De posse do conhecimento o homem mira o futuro, projectum: lança-se para frente, agindo e mudando sua realidade. “Este é o mundo humano: um mundo que suplanta a simples dimensão física, que existe também” enquanto possibilidade; que existe como um vir-a-ser. Em suma: o mundo também é simbólico (DUARTE JÚNIOR, 2002, p. 117).

O educando privado de liberdade fez questão de relatar como se processava a construção das redes:

Primeiramente a gente corta o saco em tiras mais ou menos em cinco centímetros, aí amarra uma das extremidades da grade [de um portão] ou em qualquer outro objeto, aí começa a puxar para fazer a linha. Depois de feita a linha, você pega uma palheta, no caso feita de cano de PVC e vai fazendo os nós para concluir a rede, tipo rede de pesca, só que ela é aberta. E os punhos a gente aproveitava os sacos maiores para não ter muita emenda. Se tiver a linha no ponto, de um a dois dias dava para fazer o pano de rede. Tudo leva um dia, das 8h às 18h. E todo o processo uma pessoa sozinha leva de dois a três dias (PÁSSARO LIVRE).

Ao relatar a rotina na elaboração do artesanato, em especial da rede, Pássaro Livre revela a sua dignidade de homem. Embora privado de liberdade, ele interage com outros colegas, produz arte, desenvolvendo técnicas e habilidades com o pouco que tem disponível no ambiente da unidade prisional.

De acordo com Rios (2008) ao produzirmos nossa vida realizamos uma obra análoga à obra de arte, pois nesse processo nos afirmamos enquanto sujeitos e produzimos nossa subjetividade. Transportando a questão para o campo da EJA, podemos compreender que quando se afirma a dimensão estética da formação, se fortalece a subjetividade do educando (construída processualmente através das mais variadas vivências e das práticas sociais das quais participa) e do seu jeito próprio de inventar, fazer e refazer a sua própria vida.

Assim, concordamos com Duarte Júnior (2001, p. 205), ao abordar que no contexto atual, a educação da sensibilidade é um ato revolucionário, posto que é

[...] necessário que estejamos dispostos a alterar a nossa escala de valores, que ora coloca em primeiro plano tanto a instrumentalidade dos meios quanto os egoístas ganhos materiais que ele nos possibilita, em detrimento de uma série de qualidades vitais a nós e à natureza.

Desse modo, o reconhecimento do jovem e do adulto, em especial o privado de liberdade, como sujeito histórico e como produtor de cultura demanda da escola o olhar cuidadoso para as experiências acumuladas, para as diferentes formas de expressão utilizadas por este sujeito, para as formas como constrói suas condições materiais de existência, como se percebe no mundo e com o mundo. A partir do respeito e da valorização destas questões, os educadores passam, junto com os educandos, a tecer diálogos que possibilitem desvelar a realidade, compreender o jogo das relações sociais que oprime e desumaniza, construindo formas de intervenção na realidade que possibilitem a construção de projetos de vida por parte desses sujeitos. É nesse movimento que se percebe a indissociabilidade entre educação e vida e entre os saberes das mais diferentes ordens.

A Universidade: presente do cárcere

Como verificamos nas sessões anteriores, a vivência da educação como um direito social, subjetivo, é um desafio presente no contexto brasileiro, sobretudo para a população historicamente invisibilizada pelas políticas públicas, como o jovem e adulto analfabeto ou pouco escolarizado pertencente à classe trabalhadora, com destaque para os que se encontram privados de liberdade em decorrência de situações de conflito com a lei (SILVEIRA, 2018).

Apesar de ao longo das duas últimas décadas, o Brasil ter registrado avanços importantes referentes ao processo de democratização do acesso da população à educação, em seus diferentes níveis (IBGE, 2017), o ingresso de um educando privado de liberdade na educação superior é um fato pouco comum. O processo de inclusão de Pássaro Livre na Universidade anuncia a importância de inúmeros fatores e pessoas que se conjugam colaborando não

só para o acesso, mas para a permanência e o sucesso deste sujeito no processo formativo por ele vivido no curso de graduação. O desafio do ingresso é relatado com emoção:

Teve uma correria na inscrição no SISU, eu vim ser contemplado e aceito na UNILAB, na universidade para estudar. E todo o processo foi um pouco corrido, porque eu ainda estava preso, não podia sair, e as vezes a gente do lado de fora fica mais fácil resolver as coisas. Aí tive que fazer procuração, a professora junto com a coordenadora do CEJA teve que correr atrás para a matrícula e a minha senhora também teve que ir na UNILAB. De vez em quando errava um documento e precisava voltar de novo. E depois eu fui aceito. Aí foi outro momento marcante, porque eu era para começar os estudos em maio de 2016, mas como eu não tinha juntado as remições nem de trabalhos e nem da escola, não pude sair! Eu só pude sair dois meses depois do começo das aulas, aí foi outro processo pra provar lá na instituição que eu não tinha faltado os dois meses, porque eles já tinham me desvinculado por falta das aulas, aí eu tive que provar que esse período que eu não fui eu estava recluso. Aí eu tive que correr atrás de novo com minha senhora, batalhar, juntar documentos, levar para a organização, eles avaliam e abrem o processo interno dentro da universidade para depois vir a notícia boa, que eu estava aprovado novamente, e então comecei a estudar em fevereiro de 2017 (PASSARO LIVRE).

No relato de Pássaro Livre identificamos um significativo número de pessoas que se mobilizaram para que seu direito à educação superior pudesse ser vivenciado. Freire (1987) aponta a união como um importante elemento de luta e de fortalecimento da classe trabalhadora na superação das condições de opressão, ressaltando que os desafios enfrentados são historicamente situados, demandando, portanto, uma compreensão ampla e crítica da realidade e dos determinantes que interferem de forma direta nas possibilidades de emancipação e de humanização.

Fazem parte do relato de Pássaro Livre elementos das políticas educacionais brasileiras que objetivamente representam oportunidades de inclusão da classe trabalhadora e historicamente oprimida na educação superior, quais sejam: o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que permite ao Ministério da Educação gerenciar o ingresso de candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio em instituições públicas de educação

superior, considerada a sistemática de cotas definidas pela Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), alterada pela Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016), com inclusão de políticas afirmativas próprias das instituições de educação superior; e por fim, a UNILAB – Universidade criada pela Lei nº 12.289 (BRASIL, 2010), no contexto Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), voltado à ampliação do acesso e à permanência na educação superior brasileira.

Para Bobbio (2004, p. 09): “[...] os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas”. Assim, o início do Sec. XXI, no Brasil, constituiu-se como um importante marco histórico de avanço dos direitos sociais e de inclusão, nos quais, finalmente se encontram visibilizadas as populações historicamente silenciadas.

A humanização e a emancipação aparecem, neste contexto, como vocação dos processos formativos a serem mobilizados pelas instituições de ensino em diálogo com a sociedade, nos diferentes espaços de socialização. Nesse sentido, a colaboração desencadeada pelos sujeitos e espaços com os quais Pássaro Livre se relaciona vem sendo fundamentais para seu crescimento pessoal, conforme se encontra expresso em seu relato:

E no meu caso além de ter vivenciado esse momento importante junto com os demais que estudaram comigo eu tô mostrando que a pessoa que quer mudar consegue, que tenha força. Se tiver força, incentivo, apoio dos coordenadores, professores, diretores, dos agentes prisionais, a família. Eu graças a Deus eu tive o apoio de todos, e em especial de minha família, que minha senhora, ela nunca me abandonou (PASSARO LIVRE).

A educação e sua vocação emancipatória estão situadas no campo das construções humanas, sendo por estas desafiadas de maneira permanente, tendo em vista os diferentes projetos de sociedade em contínuo embate. Tal questão é expressa por Costa (2014, p. 39), quando afirma:

Se na sua gênese a educação associou-se com a relação solidária entre os homens, na busca de construção de seu processo de humanização, traduzindo aspectos da própria organização social, em que todos partilhavam das

mesmas oportunidades de formação, com a cisão da sociedade em classes, aqueles que se apropriaram de privilégios passaram a utilizar a educação como estratégia de manutenção desta condição de favorecimento, passando a não mais partilhar os conhecimentos que dispunham e a se beneficiar do prolongamento da ignorância daqueles que eram explorados através de seu trabalho.

A afirmativa da autora coloca em evidência o aspecto político presente nos processos educativos, nos convidando a um posicionamento crítico e reflexivo que auxilie na compreensão dos compromissos estabelecidos pelas políticas sociais e que colaboram dialeticamente para a superação e para a manutenção de privilégios.

A reformulação da Lei de Execução Penal brasileira (BRASIL, 2011), que articulou os processos educativos e de trabalho à remissão, fortalece o compromisso e a crença no poder transformador da educação. Tal perspectiva é porta de entrada para o desenvolvimento de relações dialógicas entre educadores e educandos, fundamentadas no amor, na humildade, na fé nos seres humanos, na esperança e no pensar crítico (FREIRE, 1987). Esse conjunto de fundamentos se manifesta por caminhos diversos atravessados, necessariamente, pela reflexão que envolve dimensões subjetivas - relacionadas aos sujeitos e instituições, com suas visões de mundo, princípios e valores - e objetivas - que dizem respeito às condições materiais de desenvolvimento das ações formativas, postas, inclusive, em termos de legislação.

Com base no exposto, chamamos atenção para o agradecimento que Pássaro Livre deixa expresso para a coordenadora da Educação Prisional, para sua professora e, ainda, para sua esposa, também reconhecida como educadora neste processo:

Um agradecimento à coordenadora, pelo empenho, pela dedicação no EJA, pelo incentivo no sistema prisional. A minha professora que é outra incentivadora, guerreira. Porque eu acho assim pra você sair da sua casa pra ensinar um bocado de detentos, sem nenhuma perspectiva, às vezes sem retorno e com caso de até agressão dentro das cadeias, com pessoas aproveitando às vezes até para fugir, e ela sair de sua casa para ir pra dentro do sistema onde muitos professores do sexo masculino não querem estar ali dentro. Aí vem uma

mulher guerreira, forte, como a professora daqui de Aracoíaba, que já vi e as vezes converso com ela, são pessoas guerreiras, então é minha gratidão a coordenadora e à minha professora e a minha esposa. Eu acho que essas foram minhas pedras fundamentais para o sucesso da minha subida, me ergueram. Não importa a dificuldade que eu estou tendo, com gastos, pneu, combustível, deslocamento, com peças, depois disso vai vir um retorno, daqui a 9 semestres.

A dimensão experiencial presente nos relatos de Pássaro Livre demonstram a importância que as possibilidades de expressão, no decorrer dos processos formativos, têm para os sujeitos, considerando a oportunidade autoconhecimento instalada no movimento reflexivo. No entanto, importa destacar, também, a pouca valorização destas referências no contexto das políticas educacionais contemporâneas, marcadas por uma perspectiva positivista que se atualiza, valorizando em demasia o que é quantificável e utilizado para a construção de padrões de comparação entre sujeitos e contextos para fins de hierarquização, categorização vertical e exclusão.

Urge, portanto, valorizar o sensível no contexto das políticas públicas, recuperando a vocação emancipatória e humanizadora da educação, a ser mobilizada através do exercício da fala que permite aos diferentes sujeitos atribuírem sentidos e significados às experiências vividas ao longo de suas trajetórias formativas (BONDÍA, 2002).

Partindo da compreensão de que todo conhecimento, é também autoconhecimento, o exercício da expressão das experiências pelos sujeitos, constitui-se, também como exercício de autoria da própria história e da compreensão crítica dos caminhos já percorridos e daqueles a se percorrer.

Os que sabem da minha trajetória, eles sempre comentam. Alguns comentam, que não é <sic> todos que conseguem, e nem todos que pelejam por essa mudança, mas eles me parabenizam, disseram que eu sou guerreiro. Porque não é fácil você dentro do sistema, diante de todos os pensamentos diferentes, não muito bons e que não incentivam, mesmo que eles tenham um sentimento para incentivar eles querem os outros para baixo, porque eles não gostam que os outros se deem bem. Então nós internos eles sempre sabem que dentro de uma unidade no sistema fechado sempre é mais difícil, o Psicológico, não só os psicológicos entre os presos, mas por falta da família e pela presença dos amigos. Aí isso tudo mexe com a pessoa. E a pessoa entrar, estudar, conseguir passar

e ainda ser agraciado com de entrar numa universidade, as pessoas veem a diferença. Os professores que me ensinam na UNILAB, os que sabem da minha história e da minha trajetória eles sempre comentam que eu sou um eu sou um exemplo, um incentivo, um guerreiro que não é fácil a pessoa passar por um momento deste e conseguir chegar onde eu cheguei e incentivam a não desistir, que eu siga em frente, desistir jamais.

A percepção de Pássaro Livre sobre suas próprias trajetórias anuncia a compreensão da integralidade de cada ser humano que envolve aspectos cognitivos, sociais, afetivos e psicológicos, entre outros. Assim, é importante, mais uma vez ressaltar elementos como a historicidade e o inacabamento dos sujeitos, anunciados por Freire (1996) como referências importantes para planejarmos, materializarmos e avaliarmos a tarefa educativa e nossos próprios processos formativos. Cada um de nós, como eterno aprendiz da vida, é um ser historicamente datado e situado que traz em sua identidade as marcas de seu tempo e que precisa, cada vez mais, compreender criticamente o modo como está no mundo.

Freire (1996, p. 23), abordando a consciência do próprio inacabamento, o faz de maneira bela, mas não menos profunda:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta à influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.

O autoconhecimento envolve, também, o conhecimento do contexto da própria existência, das relações dialeticamente tecidas entre a individualidade e a coletividade, entre a igualdade e a diferença, o pensar e o agir, o saber e o sentir, entre tantas outras relações possíveis. Esse movimento integra, também, o passado, o presente e o futuro, numa perspectiva

prospectiva que permita o entendimento crítico do ontem, para a melhor compreensão do hoje e o melhor planejamento do amanhã.

As experiências vivenciadas, lidas criticamente, permitem aos sujeitos formularem melhor o modo como se relacionam com o conjunto de experiências que compõem a sua existência, permitindo sonhar com os pés no chão, com a cautela reflexiva proposta por Cortella (2014). Assim, encerramos esta sessão do estudo, com os sonhos anunciados por Pássaro Livre: “[...] concluir meu curso que eu estou fazendo de letras. Eu penso em fazer o mestrado, se possível um doutorado e lecionar. É pra isso que eu entrei lá e quando eu sair de lá é isso que eu vou fazer. Meu projeto de vida é esse ser um professor”.

Considerações finais

Ao longo do texto, buscamos situar a EJA como uma modalidade de ensino composta em sua grande maioria por estudantes que vivenciam processos de exclusão social que os distanciam das oportunidades de escolarização desde o período da infância, avançando para a adolescência e a fase adulta. Assim, o público da EJA traz marcas históricas importantes em suas trajetórias, revelando o peso da desigualdade social no seu processo de construção identitária.

Apesar das inúmeras situações limites que impedem esses sujeitos de desenvolverem plenamente seu potencial e mesmo diante dos processos de desumanização a que estão expostos cotidianamente, os educandos de EJA carregam consigo experiências ricas que através da educação configuram-se como possibilidade de crescimento pessoal e profissional, de transformação e de humanização. Nesse sentido, o compromisso dos educadores com a valorização das identidades e da diversidade presentes no contexto da sala de aula, mais do que uma postura pedagógica configura-se como um compromisso político e ético que se materializa tanto nas Escolas de Educação Básica, quanto em outros espaços, como os cárceres em que se encontram pessoas em privação de liberdade.

Verificamos, a partir de reflexões sobre a EJA no contexto das Unidades Prisionais, que esta não deve ser vista como regalia concedida pelo sistema prisional às pessoas privadas de liberdade, mas como uma possibilidade de ressocialização, de ampliação de horizontes, de emancipação

e humanização. Neste processo, a concepção dialógica de educação e a valorização de sua dimensão estética é capaz de colaborar com processos de autoconhecimento e autoformação gerados a partir do exercício da sensibilidade e da autopercepção dos sujeitos acerca de suas trajetórias de vida e formação.

Pássaro Livre, sujeito com quem dialogamos ao longo do texto, expressa através de suas narrativas, os desafios presentes no processo educativo vivido no cárcere, o exercício de reflexão e sensibilidade através da arte, os contributos das políticas educacionais e do compromisso ético dos educadores para sua inclusão educacional no contexto universitário e a continuidade dos estudos. Revela, ainda, a importância de projetos de vida para a superação das condições desumanas presentes na sociedade brasileira.

Referências

- ALVARES, Sônia Carbonell. Educação estética para jovens e adultos. In: *V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Campinas: Unicamp, 2015.
- ARAÚJO, Cristiane Brígida de Melo. *A educação na Prisão: Reflexões acerca da EJA no processo de ressocialização*. 2013. 22 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Biológica, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande - PB, 2013.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. 7ª Reimp. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BONDIA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In *Seminário Internacional de Educação de Campinas*. Campinas, 2002.
- BRASIL. *Lei nº 7210*, de 11 de julho de 1984, Institui a Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União. Brasília - DF, 1984.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília - DF, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) *nº 9394/96*. Brasília, 1996.
- BRASIL. *Parecer CEB Nº 11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.
- BRASIL. *Lei 12.289*. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Brasília, 2010.

BRASIL. *Lei nº 12.433*, de 29 de junho de 2011, altera a Lei nº 7210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Diário Oficial da União. Brasília - DF, 30 jun. 2011.

BRASIL. *Lei nº 12.711*, de 29 de agosto de 2012, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília - DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. *Lei nº 13.409*, de 28 de dezembro de 2016, Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União. Brasília - DF, 29 dez. 2016.

CAMPOS, Aline. *Educação, escola e prisão: o espaço de voz de educandos do Centro de Ressocialização de Rio Claro/SP*. 2015. 276 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CORTELLA, Mário Sérgio. *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

COSTA, Elisangela André da Silva. A educação de jovens e adultos e o direito à educação: concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do município de Horizonte /Ceará. 203 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos*. Curitiba: Criar, 2001.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

FAGUNDES, Sandra da Penha; SOUZA, Rosineide Ferreira Fernandes; CONCEIÇÃO, Deusilha Araújo. A EJA em presídios: A perspectiva de ressocialização. *Revista Saberes em Rede*, Cuiabá - MT, v. 1, n. 2, p. 9-16. 2012.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 22ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários para prática educativa*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo - SP, v. 23, n. 1-2, p. 13-24, jan. 1997.

- IBGE. Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios. Brasília: IBGE, 2017.
- JOSSO, Marie-Cristhine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia Ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: ONU, 1948.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SILVEIRA, Ana Lucia Nobre. Educação e Sustentabilidade: um estudo sobre as práticas laborais sustentáveis com pessoas privadas de liberdade no Maciço De Baturité/CE. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção/CE, 2018.
- SILVEIRA, Ana Lucia Nobre; MARTINS, Elcimar Simão; MACHADO, Charliton José. Educação e Sustentabilidade nos Cárceres: reflexão com privados de liberdade no Maciço de Baturité. In: XAVIER, Antônio Roberto; ALCÓCER, Juan Carlos Alvarado; OLIVEIRA, Jangirglédia de (Org.). *Educação, Ciências, Tecnologia e Inovação: Estratégias Sustentáveis*. Fortaleza/CE: Imprece, 2016. p. 45-61.
- SOARES, Carla Poennia Gadelha. *Primeira escola prisional do Ceará: a avaliação da aprendizagem dos alunos privados de liberdade*. 258f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC, 2015.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). *Memória e formação de professores*[online]. Salvador: EdUFBA, 2007.
- VECCHIA, Agostinho Mario Dalla. Afetividade: convergência entre educação biocêntrica e a educação dialógica de Paulo Freire. In: *Pensamento Biocêntrico*, Pelotas, Nº 02, Jan/Mar 2005, p. 11-34.

Recebido em 29 de abril de 2019.

Aceito em 30 de maio de 2019.

A (RE)INVENÇÃO DE SI ATRAVÉS DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Marcio Santos da Conceição¹

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo mostrar de que forma as narrativas autobiográficas permitem uma reflexão acerca da formação e da prática docente. Do ponto de vista metodológico foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa através do método autobiográfico em forma de pesquisa narrativa com base em entrevistas, e uma análise crítica dos dados à luz da crítica cultural. A fundamentação teórica baseou-se em autores da Crítica Cultural, e alguns que discutem a correlação entre autobiografia e educação, tais como: Josso (2008), Souza (2006), Foucault (2010), Nóvoa (2004), Tardif (2006), Agamben (2008), Derrida (1990), Deleuze (2004), Guattari (2004), entre outros. Através da pesquisa autobiográfica pode-se identificar a representação social da professora sobre a sua profissão assim como entender os sentidos que a docência assume para ela, em articulação com diferentes dimensões de sua vida. Dentro dessa articulação, pode-se constatar que essas narrativas contribuem para a valorização da identidade do professor, evidenciam a importância da subjetividade no seu processo formativo, contrapondo-se a um modelo cartesiano de formação, onde, muitas vezes, o ser professor é visto como um mero transmissor do conhecimento construído por outros; percebemos também que a escola ainda permanece como um lugar onde as diferenças não são respeitadas, onde as representações sociais de gênero, raça, são internalizadas desde muito cedo e legitimadas por ideologias racistas e patriarcais.

Palavras-chave: Estudos Culturais. Narrativas autobiográficas. Representações Sociais.

A (RE) INVENTION OF THROUGH AUTOBIOGRAPHIC NARRATIVES

Abstract: The present research aims to show how the autobiographical narratives allow a reflection about the formation and the teaching practice. From the methodological point of view, a qualitative research was developed through the autobiographical method in the form of narrative research based on interviews, and a critical analysis of the data in the light of cultural criticism. The theoretical foundation was based on authors of Cultural Criticism, and some who discuss the correlation between autobiography and

¹ Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia, Campus II – Alagoinhas-BA, Mestre em Teologia pela Escola Superior de Teologia do Rio Grande do Sul, Especialista em Estudos Linguísticos e Literários e Graduado em Letras-Francês pela Universidade do Estado da Bahia. Contato: msconceicao18@gmail.com.

education, such as: Josso (2008), Souza (2006), Foucault (2010), Nóvoa (2004), Tardif, Agamben (2008), Derrida (1990), Deleuze (2004), Guattari (2004), among others. Through the autobiographical research one can identify the social representation of the teacher about her profession as well as understand the meanings that teaching assumes for her, in articulation with different dimensions of her life. Within this articulation, it can be seen that these narratives contribute to the valorization of the teacher's identity, evidence the importance of the subjectivity in its formative process, in opposition to a Cartesian model of formation, where, often, being a teacher is seen as a mere transmitter of knowledge constructed by others; we also perceive that the school still remains a place where differences are not respected, where the social representations of gender, race, are internalized from a very early age and legitimized by racist and patriarchal ideologies.

Keywords: Cultural Studies. Autobiographical narratives. Social Representations.

Introdução

A pesquisa aqui apresentada está vinculada à minha dissertação de mestrado intitulada *Narrativas autobiográficas de uma professora negra quilombola: espaço de resignificação do ser e do fazer docente*, defendida em dezembro de 2018, porém que nasceu de reflexões acerca da formação docente iniciadas durante o período de formação na Especialização em Estudos Linguísticos e Literários que terminei ao final de 2010. Pensar a formação docente a partir das narrativas de professores foi uma descoberta que me abriu novos horizontes no mundo da pesquisa e veio ao encontro de algumas inquietações que me habitavam desde o período da minha graduação em Letras pela Universidade do Estado da Bahia, em Alagoinhas.

A proposta do Grupo de Estudos em Educação, Resiliência e Linguagens – GEREL, do qual sou membro desde aquele período, foi fazer uma correlação entre as narrativas autobiográficas, as histórias de vida e a formação docente. Daí num primeiro momento comecei a pesquisar sobre as histórias de vida de duas professoras da zona rural do Oiteiro, distrito da Cidade de Alagoinhas–BA, visando entender de que forma as narrativas de professoras negras de uma comunidade rural e quilombola referentes ao seu itinerário escolar influenciavam e norteavam sua prática pedagógica?

A pesquisa tinha uma preocupação em discutir a formação docente e trazer o diferencial que o estudo das narrativas de vida de educadores em diferentes espaços educacionais no Brasil, tem trazido no campo da formação nesses últimos anos. Constatamos, com base nos teóricos referenciados na pesquisa, que as narrativas contribuem para a valorização da identidade do professor, evidenciam a importância da subjetividade no seu processo formativo, contrapondo-se a um modelo cartesiano de formação, onde, muitas vezes, o ser professor é visto como um mero transmissor do conhecimento construído por outros.

Nos últimos vinte anos, há uma grande preocupação centrada nas habilidades e nas competências dos educadores. Segundo Souza (2006, p. 34) “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”.

No que se refere à formação e à identidade de professores, Elizeu Clementino de Souza nos fala de uma crise que estamos vivendo. Citando Nóvoa, o autor nos diz que:

[...] a racionalidade técnica impôs uma separação entre o eu profissional do eu pessoal. A transposição dessa atitude do plano científico para o plano institucional contribuiu para intensificar o controle sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização (SOUZA, 2006, p. 34).

A importância da formação docente advém da compreensão que, à medida que os professores são tratados como sujeitos da sua formação e não como meros transmissores do conhecimento, a sua prática tornar-se-á mais consequente. Foi a partir daí que se pode traçar de maneira mais clara a estrutura da pesquisa que pretendia analisar de que forma aquilo que somos e fazemos em sala de aula está ligado àquilo que vivenciamos no decorrer das nossas experiências dentro e fora dos ambientes formais da escola.

Esta primeira pesquisa foi ampliada e tornou-se a base para uma segunda pesquisa com as narrativas autobiográficas que foi desenvolvida no Mestrado em Letras - Crítica Cultural no Departamento de Educação do Campus II da UNEB em Alagoinhas que deu origem ao trabalho supracitado que acrescentava dois elementos novos na investigação: os estudos étnicos-raciais por conta da Educação Quilombola à qual não demos tanta ênfase na

pesquisa anterior, e a Teoria das Representações Sociais, partindo ainda da perspectiva dos Estudos Culturais.

A abordagem autobiográfica e os estudos culturais

As experiências com a abordagem (auto)biográfica na formação docente têm recebido contribuições fundamentais de Josso (2008) de Souza (2006) e de Nóvoa (2004) entre outros, que defendem que, através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade das experiências e dos saberes. Através dessa abordagem, podemos compreender que a formação é um processo que não se dá de forma linear e que não é somente dentro do mundo acadêmico que os saberes dos professores são construídos e sim através da inter-relação desses com o espaço sociocultural do qual são oriundos.

Maurice Tardif (2012) defende a ideia de que devemos levar em conta o conhecimento do trabalho dos professores, seus saberes cotidianos, pois desta maneira podemos desconstruir a ideia tradicional de que os professores são apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos, valorizando assim a subjetividade dos mesmos no processo de investigação. Desta forma, é possível pensar uma formação docente mais consequente e também mais próxima da nossa realidade. Segundo esse autor, a pesquisa universitária deve parar de ver os professores de profissão como objetos de pesquisa e passar a considerá-los como sujeitos do conhecimento.

Do ponto de vista da abordagem do problema tratou-se de uma pesquisa qualitativa considerando-a como o caminho que melhor se adequava ao projeto, pois, segundo Minayo:

A abordagem qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2010, p. 21).

A pesquisa de abordagem qualitativa permite que se trabalhe com a subjetividade do sujeito-objeto da pesquisa, isso é essencial para análise das

narrativas. O método utilizado foi o (auto) biográfico, através da escuta das narrativas de vida da professora entrevistada, para poder conhecer melhor seu itinerário escolar, tomando por base a pesquisa do tipo etnográfico. Segundo Marli E. D. A. de André, “[...] uma característica da etnografia é a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca” (ANDRÉ, 2011, p. 25).

Christine Delory-Momberger defende que “as práticas das histórias de vida em formação repousam sobre a ideia da apropriação de sua história pelo indivíduo que faz a narrativa de sua vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 16). Partindo desse pressuposto, acredito na relevância da pesquisa aqui apresentada tanto para o meio acadêmico quanto para a professora quilombola, pois a mesma teve a possibilidade de repensar sua (auto)formação e ressignificar suas experiências dentro e fora dos espaços formais de ensino.

Como a intenção da pesquisa *Narrativas autobiográfica de uma professora negra quilombola: espaço de ressignificação do ser e do fazer docente* era identificar a representação social da professora sobre a sua profissão assim como entender os sentidos que a docência assumia para ela em articulação com diferentes dimensões de sua vida (ser mulher, negra, quilombola), ressalto a importância deste estudo, pois acredito que, no processo de investigação, tive a possibilidade de repensar as minhas experiências pessoais e profissionais também pois ficou evidente que não podemos trabalhar com narrativas autobiográficas sem nos deixarmos interpelar pelas mesmas.

Nesse primeiro momento tentou-se ressaltar o papel das narrativas, das Histórias de Vida, no processo investigativo. Porém, a análise das fontes também será realizada à luz da crítica cultural. Por isso, refletiremos a partir de agora sobre as contribuições, do ponto de vista dos estudos culturais acerca da metodologia. Partiremos então do modelo cartográfico, ou rizomático que vem ganhando espaço no campo da Educação.

O modelo do rizoma é uma criação dos autores Gilles Deleuze e Félix Guattari em seu livro *Mil Platôs* em 1980, como segunda parte do *Capitalismo e Esquizofrenia*, rompendo com o historicismo do século XIX (DOSSE, 2010, p. 209). O livro é um tipo de cartografia das micropolíticas e que permitem restituir os modos de articulação entre os processos de subjetivação e os

aparelhos institucionais, fazendo emergir a produtividade potencial dos grupos-sujeitos.

Para Dosse (2010), os autores já deixam claro desde o título que o termo *platô* dá a ideia de planície, zona plana de onde dificilmente saberíamos onde fica o começo e o fim, tampouco os limites.

Contudo, Mil Platôs não tem como referência direta a disciplina geográfica, mas tem como horizonte uma verdadeira física “no sentido da (meta)física bergsoniana, ou melhor, de geografia da phisis. [...] É uma maneira de lembrar a importância do acontecimento para sua filosofia, mas segundo uma lógica que não tem mais nada de cronológico nem de evolutivo (DOSSE, 2010, p. 210).

O Rizoma é um modelo descritivo adotado de algumas plantas cujos brotos podem ramificar-se em qualquer ponto, que é uma contraposição ao modelo histórico linear vigente. A relação desse modelo do rizoma com a produção do conhecimento parte do princípio que assim como no Rizoma que se contrapõe a um modelo binário ou totalitário uma vez que de qualquer parte da planta podem surgir novos brotos, assim também no campo epistemológico, seja necessário valorizar todas as contribuições teóricas não precisando necessariamente que as mesmas sigam linhas de pensamento lineares, como num modelo arbóreo tradicional onde tudo deriva de um mesmo centro, desconfigurando assim a importância da(s) diferença (s), da multiplicidade de olhares.

Partindo desse pressuposto a análise das narrativas de professores, pode buscar inspiração para compreender que a construção dos saberes não se dá de forma linear e que a própria vida narrada sob diferentes óticas, seja ela do ponto de vista profissional, da formação ou pessoal, pode “ser desmontável, conectável, reversível, modificável com várias entradas e saídas, com suas linhas de fuga [...]” assim como no rizoma (DELEUZE & GUATTARI, 2004, p. 32).

As narrativas são fruto da memória, e a memória é a própria essência do psiquismo, segundo Derrida (2001, p. 185). Freud estudou os processos de arquivamento de informações no psiquismo humano. Como ficavam gravados os processos de percepção em memórias conscientes e inconscientes. (TELLES, 2002). Derrida questiona, em seu texto *Mal de Arquivo*, como seriam esses registros, os arquivos, numa era tecnocientífica

como a que vivemos. Porém o que nos interessa do texto para a atual pesquisa, e o que nos chamou a atenção foi inicialmente as indagações sobre o próprio conceito de arquivo, que significa ao mesmo tempo, começo e comando.

Derrida mostra a dupla raiz da palavra *arquivo*, *arkhê*, que implica *começo* e *comando* (*arconte*, o que comanda). Esses significados linguísticos expõem uma verdade social e histórica - a relação entre o poder e o arquivo. É o poder quem detém o arquivo, é ele quem dispõe das informações, organizando uma história dentro de seus interesses, o que - evidentemente - tem decisivas consequências políticas (TELLES, 2002)².

Derrida estabelece uma relação entre o que acontece na historiografia com o que acontece com a própria psicanálise. Tomando como base a obra de Freud e suas descobertas sobre o inconsciente, a autor questiona se, as nossas memórias também não passariam por um processo de negação, de repressões, consciente ou inconscientemente uma vez dado o poder institucional nas nossas vidas. A essa negação de elementos da memória de certos acontecimentos, ele chamará de *Mal de Arquivo*, o que para o autor, nos conduzirá a uma pulsão de morte³.

Essa percepção poderá contribuir muito para a análise das narrativas da professora, atentando para outro elemento trazido pelo autor Carlo Ginzburg, a importância dos detalhes presentes de maneira implícita no discurso da mesma, detalhes que muitas vezes, fogem da atenção do pesquisador, mas que podem estar intrinsecamente presente na linguagem, detalhes também aos quais precisamos dar atenção visto que nossa escuta é por vezes muito seletiva.

Em seu livro “Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história,” no capítulo intitulado “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, Ginzburg (1990) apresenta um convite a repensar diferentes formas de investigação. O autor se inspira no método de três figuras: o historiador Giovanni Morreli, o investigador Scherlok Holmes e o psicanalista Sigmund Freud.

² Disponível em: www.polbr.med.br/ano02/psi0202.php.

³ “[...] a pulsão de morte seria denominada por Derrida como arquiviolítica, apagando então os traços inscritos e possibilitando que novas inscrições pudessem ser realizadas no arquivo”. Ver o texto de Joel Birman Arquivo e Mal de Arquivo: uma leitura de Derrida sobre Freud, na PEPSIC, junho de 2008.

Ginzburg critica as ciências sociais dizendo que as mesmas deixam muito a desejar em relação aos detalhes na pesquisa, e o autor toma como fonte de inspiração o método moreliano que ficou muito conhecido pelo “perfeccionismo” dos detalhes, que muitas vezes são renegados pelos pesquisadores. Segundo Morrelli,

[...] é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, dos quadros: os olhos erguidos para o céu dos personagens de Perugino, o sorriso dos de Leonardo, e assim por diante. Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés (GINZBURG, 1990, p. 144).

Esse olhar moreliano sobre a investigação em Educação, por exemplo, nos faz perceber a necessidade de estarmos atentos a detalhes, presentes nos discursos dos professores, pois a própria linguagem às vezes, não dá conta de forma direta, de expressar aquilo que se almeja, sendo necessário que busquemos aquilo que está “escrito nas entrelinhas”.

Associando Freud ao método moreliano, pode-se dizer que para o psicanalista, os ensaios de Morelli representaram um método investigativo centrado nos resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores e esses dados eram muitas vezes, capazes de fornecer uma chave de compreensão de elementos triviais do espírito humano (GINZBURG, 1990 p. 146). Podemos fazer então um paralelo entre o pensamento de Derrida em *Mal de Arquivo*, onde o mesmo afirma que há muitas memórias “negadas” por causa do poder institucional e a necessidade de se buscar a aplicação do método moreliano, para se entender os mecanismos de força exercidos pelas instituições e as implicações das mesmas na vida do sujeito pesquisado, que negam essas memórias.

O método moreliano pode ser muito útil no momento em que o pesquisador analisa as entrevistas narrativas, pois há nas pessoas, como dito anteriormente, uma tendência natural à uma escuta seletiva ao invés de uma escuta sensível. Há um risco quando se seleciona as falas de alguém, ou se condiciona respostas esperadas para que as mesmas estejam em

conformidade com crenças pré-concebidas destruindo assim a dimensão ética da pesquisa e as verdadeiras descobertas que a(s) pesquisa(s) possam revelar.

Outra contribuição dentre os autores da crítica cultural foi o escritor Giorgio Agamben. O autor começa seu texto “Infância e História: ensaio sobre a destruição da experiência”, afirmando que o homem moderno foi expropriado de fazer e transmitir experiências. Segundo Agamben, a experiência tem o seu correlato não no conhecimento, mas na autoridade, ou seja, na palavra e no conto, e hoje ninguém mais parece dispor de autoridade suficiente para garantir uma experiência, e se dela dispõe, nem ao menos o aflora a ideia em fundamentar em uma experiência de autoridade (AGAMBEN, 2008, p. 21).

O projeto da ciência moderna, fortemente influenciado pelo pensamento cartesiano, buscou muito mais o experimento do que a experiência, valorizando assim as ciências exatas em detrimento das humanas, transpondo assim, a experiência para fora do homem (AGAMBEN, 2008).

A contribuição do pensamento de Agamben para a pesquisa com o projeto sobre histórias de vida de uma professora quilombola encontra-se, sobretudo, na valorização das experiências da professora que através dos seus relatos autobiográficos, passa a ser vista como sujeito da sua própria formação, sublinhando a importância dos seus saberes construídos dentro e fora dos ambientes formais de ensino. O trabalho com as narrativas, com as histórias de vida, nos faz valorizar as subjetividades, o que se contrapõe fortemente a um modelo cartesiano de pensar a investigação.

Narrativas autobiográficas e as representações sociais

A coleta de dados da pesquisa foi realizada através de entrevistas narrativas. Foram realizadas visitas ao Quilombo do Burí – Pedrão/Ba, à Escola Manoel Bellom, a escola primária da professora entrevistada, na época chamada de Escola 21 de Abril, em vista de conhecer o ambiente no qual a professora nasceu e cresceu e também foi visitada a Escola Municipal na qual a mesma estudou o ensino fundamental (o ginásio na época), e onde ela exerce hoje a função de Coordenadora Pedagógica.

Do ponto de vista teórico-metodológico fez-se uma escolha de começar as análises através da teoria das Representações Sociais, visto que

muito daquilo que a professora expressou está atrelado a um conjunto de representações, sejam elas acerca da profissão docente, sejam elas em relação às suas identidades: negra, mulher, quilombola.

O criador do conceito de representações sociais foi Serge Moscovici em 1961, na França. Moscovici era psicólogo social e desenvolveu uma pesquisa de Doutorado querendo compreender como a Psicanálise era apreendida pelo senso comum, ou seja, pelos grupos populares, longe dos espaços acadêmicos e especializados. Na base da sua pesquisa o autor buscou compreender a relação entre os fenômenos sociais e psíquicos.

Moscovici baseou suas teorias nos trabalhos desenvolvidos por Emile Durkheim através do conceito de representação coletiva, na Teoria da Linguagem de Saussure e na Teoria das Representações Infantis de Piaget, além da Teoria do Desenvolvimento Cultural de Vygotsky. Como pode-se observar, a Teoria das Representações Sociais bebe tanto da Sociologia quanto da Antropologia e da Linguística (WERBA e OLIVEIRA, 2013). O autor era extremamente crítico das correntes positivista e formalista, pois segundo ele, essas teorias não davam conta de explicar a realidade e suas dimensões como a dimensão histórico-crítica (ALEXANDRE, 2004, p. 124).

Segundo Jodelet (2001, apud Marques e Musis, 2016): a representação social:

É uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

Como foi dito anteriormente as representações sociais buscam uma relação entre os fenômenos sociais e psíquicos, entre o psicológico e o social, por isso elas se dão num conjunto de interações cotidianas, através das mais diversas interações sociais, através de conversas informais, das experiências educacionais assim como dos saberes populares transmitidos de geração em geração.

Estudar as representações sociais é na visão de Oliveira e Werba (2013) “conhecer o modo como um grupo humano constrói um conjunto de saberes e expressam a identidade de um grupo social”, por isso é de extrema importância partir dessas representações para compreender os elementos que estão presentes nas narrativas da professora entrevistada para a pesquisa e o conjunto de valores que contribuíram para a construção das suas crenças, sejam elas afetivas, míticas ou religiosas.

Para melhor elucidar esses conceitos extraímos algumas falas da professora pesquisada. Aqui a chamaremos de Dandara. Ela nasceu no dia 03 de novembro de 1968, filha de lavradores, seus pais tiveram sete filhos e adotou mais um. Bisneta de um escravo, Manoel Bellom, foi a precursora na busca pelo reconhecimento da sua comunidade como Comunidade Quilombola. Aos 50 anos de idade Dandara já soma 31 anos de vida profissional enquanto professora primária, casada e com dois filhos atualmente residindo no quilombo e trabalha como coordenadora pedagógica na escola Luiz Viana no município de Pedrão.

Começaremos apresentando as memórias de Dandara sobre sua formação na escola primária.

Aos 8 anos eu comecei a estudar aqui na escola daqui da comunidade mesmo que é a Escola 21 de Abril. Mas eu comecei a estudar nessa escola, não porque minha mãe queria, e como meus irmãos estudavam lá na sede na escola de professora Maria Lima, então minha mãe queria que eu fosse para essa escola e aí eu comecei a chorar muito, devido ao que alguns dos meus irmãos falavam em relação ao que acontecia nesta escola, que tinha um quarto escuro e que tomava palmadas e bolos, então passando o primeiro dia pra ir pra escola na sede a gente tinha que ir de pé, então a professora Joana que eu considero como a minha primeira professora na escola rural, aí ela vendo todo meu desespero, pediu a minha mãe que me deixasse estudando aí com ela, e só tinha de aluna no caso nessa idade para essa série que, que era alfabetização, só tinha eu.

As primeiras memórias de Dandara não remetiam a algo positivo. A escola distante da sua realidade mesmo sendo um lugar onde seus irmãos estudavam representava um lugar de disciplina muito mais que um espaço comunitário. Na sua fala isso é representado através das imagens do quarto escuro e das situações de repressão como palmadas e bolos. É somente a

partir da iniciativa de uma professora chamada Joana que Dandara começa a estudar próximo de casa sob os cuidados dessa professora. Nas suas memórias a professora sempre é representada como alguém que cuida e que dispensa carinho aos alunos.

Segundo Arroyo (2011) os professores de educação infantil carregam uma imagem difusa, pouco profissional. Para ilustrar isso, o autor exemplifica fazendo menção a uma professora inconformada com os requisitos exigidos para trabalhar no maternal: simpatia, boa aparência, carinhosa no cuidado das crianças e amável no trato com as famílias. Segundo o autor a professora das primeiras séries da educação fundamental carrega outra imagem social mais definida, porém ainda pouco profissional, ela precisa ser dominante, ser competente no ensino das primeiras letras, mas sobretudo ser carinhosa, cuidadosa e dedicada, “ser professora ou professor é carregar uma imagem socialmente construída” (ARROYO, 2011, p. 30).

Quando questionada sobre as memórias acerca de seus professores e as representações que a mesma carrega sobre a docência, percebe-se uma ligação da imagem do professor, às imagens apresentadas no século XIX na Europa: dois elementos aparecem de maneira intrínseca, vocação e sacerdócio.

Eu acho que o bom profissional, ou seja, o bom professor, é aquele que procura entender que seus alunos precisam adquirir conhecimento, sim, precisa, mas também que deve ser um profissional tolerante, tratar seus alunos com carinho, e acima de tudo cumprir com suas responsabilidades enquanto professor, se ele tá em sala, ele está em docência, ele precisa cumprir com suas responsabilidades, não visar assim o seu salário que vai receber no final do mês, isso importa também, mas pra isso também, eu preciso me mostrar um bom profissional, não só porque eu vou receber meu salário no final do mês, mas preciso cumprir com meus deveres, porque a partir do momento que eu assumi uma docência, eu preciso ser responsável pelos meus alunos, para o sucesso deles, eu preciso cumprir, com meus deveres enquanto professor, não é? Eu vejo assim, dessa forma, que o bom profissional.

Esse trecho da entrevista pode explicitar alguns adjetivos usados pela professora para qualificar um bom professor: interessado, profissional impecável, tolerante, carinhoso, responsável. Acrescido a essa noção de entrega, ainda pesa sobre essa imagem a ideia de não exercer a profissão

somente visando o salário no fim do mês. Isso nos remete às representações sociais do professor no século XVIII em Portugal. Antonio Nóvoa (1989) relata que “O recurso aos conceitos de *vocação* e de *sacerdócio* para definir a profissão docente é bem sintomático das referências religiosas de que continua impregnada em pleno século xx”, pois naquela época a educação estava aos cuidados da Igreja que exercia sobre os professores um controle político e ideológico. Posteriormente esse controle será feito através do Estado.

Essas questões são levantadas aqui porque elas corroboram com as ideias de Tardif apresentadas anteriormente acerca das representações sociais do professor da educação infantil. Uma visão um tanto romantizada e, poderíamos dizer, pouco profissional. Se o professor no século XVIII aparece como um sacerdote vocacionado ao serviço dos demais, hoje se confunde com as figuras materna ou paterna.

Estar na escola, já era um grande desafio para Dandara, por conta das questões financeiras. Aliado a tais dificuldades e, mesmo estando no quarto município mais negro do Brasil, ela vai enfrentar um outro problema sério: a discriminação e o preconceito por causa do seu cabelo:

[...]Nesse processo de discriminação que agente sofria antes e que nem se sabia, mas a gente não tinha muito conhecimento do que era preconceito, do que era bullying, que era isso, que era injúria racial, mas como eu tinha, quando eu era pequena, meu cabelo, é, ele era muito cheio, grande e crespo, crespo mesmo de terminar de desembaraçar ele agora e daqui a pouco ele estava todo ninhado, aí minha mãe tinha aquela coisa, de fazer aquele penteado, aquelas tranças que vinha aqui na frente, que ela chamava de trança nagô, e então quando eu chegava na escola na sede os meninos me chamava de vaca banana, diziam “é lá vem a vaca banana”, então eu falei, eu sempre chegava em casa e dizia assim “um dia eu vou melhorar meu cabelo, um dia eu vou melhorar para ninguém me chamar assim”. E aí, é, quando eu com mais ou menos 11 anos, aí teve uma pessoa daqui teve um casal ali, né? Que se organizaram para se casar e aí me chamaram para ser a daminha, e aí eu falei com minha mãe “ta na hora agora de coisar meu cabelo, com meu cabelo desse jeito eu não vou” aí pegou o ferro, aquele ferro que esquenta em brasa, alisou meu cabelo e aí o cabelo ficou todo lindo, todo grande, daí pra cá pronto, essa minha condição do cabelo duro e crespo não me

pertencia mais. Hoje eu sinto saudades do meu cabelo crespo, muitas saudades.

A autora Nilma Lino Gomes escreveu um artigo chamado Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo, onde a mesma discute as particularidades e as possíveis relações entre os enunciados supracitados, salientando que a escola infelizmente nem sempre é lembrada como uma instituição em que o negro e seu padrão estético são percebidos de maneira positiva (GOMES, 2003).

Nessa pesquisa Gomes revela que no processo da construção da identidade o corpo pode ser considerado como um suporte da identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário. Pode-se observar através da linguagem popular que o cabelo crespo sempre foi tomado de uma conotação negativa, para isso foram criadas várias terminologias ainda hoje presentes como cabelo duro, cabelo ruim, cabelo de Bombril, cabelo pixaim.

Vale salientar que as marcas no corpo e no cabelo sempre representaram identidades dentro das culturas indígenas e africanas, ou seja, não se trata somente de uma questão estética mas representa-se uma identidade cultural e uma memória ancestral. Diante da experiência de Dandara podemos perguntar em que medida a escola, a sala de aula vem contribuindo para a negação ou o fortalecimento de determinados estereótipos acerca do corpo negro? Estão os professores preparados para lidar com experiências de diversidade cultural? (GOMES, 2003). O corpo é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação, para classificar e hierarquizar grupos diferentes e o cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. A partir da implementação da lei 10639/03 tenta-se construir representações sociais mais positivas sobre o negro, apesar de haver ainda muitas resistências, isso indica a necessidade de criar espaços de debate tanto dentro quanto fora dos espaços formais de ensino.

O terceiro elemento dessa seção destaca a forma como os meninos e as meninas eram criados, educados. Destacar que gênero sempre foi um elemento utilizado para legitimar o poder.

[...]A criação se tinha, se tinha diferença entre a criação de meninos e meninas, tinha porque minha mãe dizia que a gente tinha que ficar em casa, as meninas tinha sempre que ficar em casa pra lavar os pratos, para varrer a casa, né? A gente não podia sair, os meninos podia ir pra festa, a

gente não, só ia se ela fosse, ou se meu pai. Mas sempre que ela dava algum vacilo assim, eu tava no meio dos meninos brincando bola, brincando gude, porque meus irmãos quando eles, eles iam brincar na casa de meus primos, não é? Com primos aqui, então eles levavam a gente, mas la eles ficavam de olho, não deixavam que ninguém mexia na gente. Então era uma proteção, que até hoje eles tem também, que até hoje eles tem essa proteção com a gente, não pode ver ninguém falar nada, eu tenho um irmão mesmo, meu irmão mais velho que não pode ver ninguém falar nada, se falar, ave maria ele já chega aqui “ói falaram isso de você, bora procurar resolver” ele é todo assim. Mas ele davam proteção a gente, mas os pais não deixavam não. Pra quando ia pras rezas, que aqui tinha muitas rezas, todo sábado tinha uma reza, então a gente tinha que ir a com a rezadeira, se minha mãe não fosse, a gente tinha que ir com ela e voltar com ela. Mesmo que tivesse festa, a gente não podia ficar. Se ela não dissesse que a rezadeira ficava, a gente ficava, falou “vamos embora”, todo mundo ia embora, ninguém ficava. Isso não acontecia só com a gente, comigo, e meus irmãos não, acontecia também com outras meninas, com outras famílias. Tinha aquela coisa “menina tem que fica no lugar menina e menino brincar junto com menino”, a gente não brincava assim muito junto não, só quando elas vacilavam.

No texto *A representação social da mulher: história, avanços e retrocessos*, pode-se constatar como os discursos acerca do papel da mulher na sociedade são construídos e quais elementos e instituições vão fundamentar tais discursos. A autora do texto Fabiane Natália Souza Pinto (2015) nos diz que se hoje em dia a mulher possui liberdade para fazer escolhas, sejam elas pessoais afetivas ou profissionais, foi necessário atravessar um extenso percurso de transformação histórico cultural.

A nossa sociedade ocidental marcada pelos valores judaico-cristãos é, na sua base, patriarcal e dois elementos contribuíram para uma representação social da mulher na mesma: a cultura e a religião. Na experiência de Dandara pode-se constatar isso, quando a mesma diz que enquanto os meninos podiam tudo fazer, às meninas era dado o direito de participar das atividades somente sob supervisão dos outros.

Em relação à religião Pinto (2015) nos diz que a mulher não teve controle de si inclusive quando se tratava dos seus sentimentos e de sua sexualidade. Sempre submissa, ela precisava despertar os interesses dos

homens por elas, porém havia necessidade primeiramente de que essa vontade fosse submetida à de um outro homem: seu pai (ARAÚJO, 2012, apud, PINTO, 2015).

Durante a Idade Média e no Período Colonial a Igreja Católica construiu a imagem da mulher perfeita, que era a Virgem Maria, portanto havia uma necessidade de controle das mulheres como uma forma de coibir o pecado, por isso cria-se aos poucos uma idealização da mulher para casar. A honra feminina precisava ser defendida a todo custo. Quando a mulher era solteira ela deveria ser virgem e se resolvessem casar, as mesmas deveriam dedicar-se a ser boa mãe e boa esposa. Nesse contexto, segundo Perrot (2008) “a virgindade feminina conferia um alto valor conduzindo as famílias a vigiar e controlar suas filhas em vista de lucros familiares”.

A imagem da maternidade era algo sagrado para a mulher, pois permitia que as mulheres fossem relacionadas à figura sagrada de Maria, a mãe de Jesus e permitia a mulher mãe de produzir algo, além do pecado. As mulheres eram educadas para servir e a medicina dessa época desenvolveu-se em vista dos cuidados das enfermidades do útero, chamado curiosamente de madre (DEL PRIORE, 2012). Assim como aconteceram todos os cuidados com as mulheres no período colonial ainda hoje de maneira sutil valores ideológicos e morais sobre o comportamento feminino são encontrados em nosso meio.

Esse controle do feminino por vezes internalizado pelas meninas, às conduzem a viver constantemente tentando agradar a todos. A “boa moça de família”, como se escuta ainda hoje vai criando o que Michel Foucault chamará de corpos dóceis. Nos relatos de Dandara, fica nítido a necessidade de “ser uma pessoa exemplar”.

[...]E assim eu não tive muito, muita problemática não porque eu sempre fui uma aluna centrada, muito exemplar. Prova disso, que na mesma escola que eu me formei, voltei a ensinar nessa escola, então pela, pelo aquele conhecimento, pela aquela, responsabilidade que eu tinha com os estudos, nunca fui reprovada nunca, nunca foi pra uma recuperação, nunca fiz uma recuperação. Agora me marcou muito quando eu cheguei no ensino médio, eu tava no ensino médio, que aí um professor, professor Luiz, como era só sete no terceiro ano, aí teve seis alunos que perderam na matéria de educação física e aí ele não deu o resultado de ninguém e botou todo mundo pra fazer a recuperação. Eu aí fiquei a

noite toda estudando com os pés dentro de uma bacia de água. Toda hora minha mãe acordava e me chamava, e eu lá estudando, quase que pego um resfriado... Pra não dar sono, eu ficava esfregando os pés no outro pra poder não dar sono, pra poder ficar acordada estudando. Aí peguei estudei, cheguei lá, fiz essa recuperação, mas depois ele chamou todo mundo, e disse “ói Angélica, você não precisava fazer a recuperação não, mas como eram sete, pros outros não fazer sozinho...” então eu quase que fui em cima dele mesmo, com muita raiva porque ele fez isso, porque eu perdi a noite, quase fiquei sem precisar fazer uma recuperação. Mas só foi esse trauma que teve, superei, mas, quando eu encontrava com ele na rua, não gostava nem de olhar pra cara, né? Porque ele fez isso comigo, mas depois eu superei, porque de certa forma serviu também pra eu estudar mais um pouquinho.

O poder disciplinar apresentado por Michel Foucault em seu livro *Vigiar e Punir* (2010) permite compreender como, de maneira (in)consciente vários mecanismos institucionais corroboram para o controle dos corpos. O autor apresenta como as instituições sociais como a família, o quartel, a fábrica, a escola e o hospital se utilizam desse poder em vista do controle social.

Foucault explica que nos séculos XVII e XVIII, havia as Festas de Suplício nas quais haviam punições realizadas publicamente, repressões sobre os corpos condenados com o intuito de manter o controle da desordem social. Essas práticas (tortura, esquartejamento, amputação, etc.) vão perdendo força no século seguinte e as formas de controle vão ser redimensionadas.

Mas, o que acontece uma vez que se extingue a repressão social presente nas Festas de Suplício? Como será realizado o “controle social” uma vez que as pessoas precisam temer o crime para que a sociedade não se transforme num caos? O século XIX vai desenvolver o controle sobre os corpos em vista de obter aptidões e qualificações para execução do trabalho. Desenvolve-se nesse momento uma visão do corpo como um bem privado, e a liberdade ganha uma conotação de direito dos indivíduos.

Se por um lado não há mais os carrascos presentes nas festas de suplício, os mesmos serão substituídos por pessoas que exercem outras funções sociais como os guardas, os médicos, os psicólogos e até mesmo os educadores. Ou seja, o poder disciplinar toma outras formas e dimensões, não

age mais através da violência dos corpos mas, apresenta-se aqui de forma simbólica, para lembrar a expressão violência simbólica de Pierre Bourdieu.

Segundo Bourdieu (2009), em seu livro “A Reprodução”, os seres humanos possuem quatro tipos de capitais: o econômico, o social, o cultural e o simbólico. O capital simbólico está ligado ao prestígio, ao reconhecimento e através dele determinadas diferenças de poder são definidas socialmente. A violência simbólica acontece dentro das relações sociais com o consentimento das partes envolvidas. Um exemplo desse tipo de violência se dá no campo da linguagem, na forma como as pessoas se referem através de estereótipos contra negros, nordestinos, mulheres, etc.

O controle social sobre os corpos dar-se-á através de métodos que vão permitir de forma minuciosa a submissão dos seres humanos, dos indivíduos dentro de uma relação que Foucault chamará de “relação docilidade-utilidade”. Esses métodos são as disciplinas, que se tornaram no século XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. Para o autor disciplina aqui é diferente de escravidão, é diferente de domesticidade, diferente de vassalagem assim como é diferente de ascetismo.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (FOUCAULT, 2010, p. 133).

Se tomarmos como exemplo o ambiente escolar, podemos perceber que as práticas pedagógicas, em grande parte, sempre foram formas de controle disciplinar. Abandonou-se as práticas de castigo físico muito utilizadas no passado como a palmatória, ajoelhar-se no milho entre tantas outras, para realizar o controle dos alunos fazendo uso da hierarquia, das avaliações que por vezes tomam até forma de vinganças, ameaças de suspensão das aulas. Para Foucault (2010, p. 164), “o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico: o exame.”

O objetivo de inserir essa seção acerca dos corpos dóceis na análise das narrativas autobiográficas da professora é para poder mostrar como as pessoas tornam-se esses corpos dóceis, corpos disciplinados e através da pedagogia empregada em sala de aula pode-se observar o quanto a Escola ainda perpetua práticas de controle disciplinar, buscando fabricar corpos obedientes que buscam muito mais agradar, sem contestação alguma, deixando-se simplesmente instruir como modelo de comportamento exemplar.

Considerações finais

O objetivo da pesquisa foi demonstrar a importância das narrativas autobiográficas na formação docente. Pode-se constatar que através das narrativas podemos nos reinventar pois, nos tornamos autores e atores da nossa própria história e da nossa (auto)formação, e que através do método autobiográfico, os professores deixam de ser objeto de pesquisa e passam a ser sujeitos do conhecimento, e que há uma necessidade de respeitar os saberes de referência dos professores construídos dentro e fora dos espaços formais de ensino.

Através da análise das narrativas, podemos evidenciar que a escola ainda permanece como um lugar onde as diferenças não são respeitadas, onde as representações sociais de gênero, raça, são internalizadas desde muito cedo e legitimadas por ideologias racistas e patriarcais e que não existe uma preocupação por parte das autoridades políticas de uma mudança, tornando urgente criar espaços de partilha, de discussões para que se possa assim desnaturalizar as desigualdades.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ALEXANDRE, Marcos. Representação social: uma genealogia do conceito. *Comum*. Rio de Janeiro – vol. 10 – n.23 – p. 122-138 – julho/dezembro, 2004.

AMADO, J. (Org.) *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

ANDRÉ, Marli E.A. de. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. (versão digital)

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOSI, Écleia. A pesquisa em memória social. *Revista Psicologia USP*, v. 4, São Paulo, 1993, p. 277-284.

BOURDIEU, P; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARTIER, R. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, M. e DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Introdução: Rizoma. In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Ana Lúcia Oliveira. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, p. 7-37.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da; REIS, Iramayre Cássia Ribeiro. LEI 10.639/2003: pela descolonização da prática pedagógica docente. *Revista Fórum Identidades*. Itabaiana:

GEPIADDE, Ano 7, volume 14| jul./dez. de 2013. ISSN: 1982-3916.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto*. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DERRIDA, Jacques. *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Trad. Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DOMINICÉ, Pierre. Prefácio. In: *Biografia e Educação: Figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOSSE, François. Gilles Deleuze e Felix Guattari: biografia cruzada. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: uma história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GOMES, N. L. Educação, Identidade Negra e Formação de Professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n. 1, pp 167-182, jan./jul. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun, 20013.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. 419-441.

- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 1993.
- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: LARKIN, Elisa. O Brasil e a confecção do branco Virtual. In: *O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2003.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LOBATO, Vivian da Silva. Educação, Memória e História: possíveis enlacs. *Revistas Margens Interdisciplinar*. v. 8, n. 10. 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- NÓVOA, A. *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 2006.
- NOVOA, António. Diz-me como ensinas e dir-te-ei quem és e vice-versa. In: *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- NOVOA, Antonio. Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. *Análise Psicológica*. 1-2-3, (VII), 435-456, 1989.
- NOVOA, António; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação do sujeito*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- OLIVEIRA, F.O.; WERBA, G.C. Representações sociais. In: JACQUES, M.G.C et al. *Psicologia Social Contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ROBINOVICH, Elaine Pedreira. Infância e história: destruição da experiência e origem da história. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*. 2005; 15: 119-123.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Memoriais autobiográficos, profissionalização docente e identidade: histórias de vida e formação na pós-graduação. In: PASSEGGI, M.C.; BARBOSA, T.M. (Org.) *Memórias, Memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008. Pp 119-133.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: FAPERJ/QUARTET, 2008.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- TELLES, Sergio. Mal de arquivo: as vicissitudes da memória segundo Derrida. Disponível em: TELLES, Sergio. *Mal de arquivo: as vicissitudes da memória segundo Derrida*. Disponível em: www.polbr.med.br/ano02/psi0202.php. Acesso em 09.09.2017.

Recebido em 29 de abril de 2019.

Aceito em 30 de maio de 2019.

TERRITORIALIDADES MARCADAS POR *GEO(BIO)TRAVESSIAS*: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS ORIUNDOS DE CONTEXTOS RURAIS

Simone Santos de Oliveira¹
Elizeu Clementino de Souza²

Resumo: O texto problematiza questões relacionadas aos percursos de vida e as trajetórias de formação de seis professores universitários, de formações iniciais diferentes, que viveram parte de suas vidas no espaço rural, estudaram em escolas multisseriadas, inseridas nos estados da Bahia e de Sergipe, na região nordeste do Brasil, migraram para os territórios urbanos para continuar seus processos formativos e tornaram-se professores universitários em algumas instituições de ensino superior no território baiano, cujas histórias revelam mobilidades e migrações, entre diferentes contextos rurais e urbanos. A intenção da pesquisa foi analisar trajetórias de mobilidades geográfica, social e cultural desses professores universitários, oriundos da roça, a partir das histórias narradas, bem como conhecer os percursos de escolarização e as trajetórias de formação dos professores e identificar nos percursos de vida e nas trajetórias de formação as estratégias utilizadas para chegar à universidade enquanto alunos e professores. A metodologia ancorou-se nos princípios teórico-metodológico da pesquisa (auto)biográfica, a partir dos dispositivos do memorial acadêmico e da entrevista narrativa como fontes da investigação. Neste texto específico, o objetivo é apresentar as ruralidades como constructos dos territórios da vida e da formação dos professores universitários oriundos de

¹ Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Ensino, em Metodologia do Ensino de Geografia e em Projetos Educacionais. Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade pela UEFS. Doutora em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB). Professora Assistente B do Curso de Licenciatura em Geografia do Departamento de Educação da UNEB (Campus XI/Serrinha). Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Membro dos grupos de pesquisas GRAFHO (Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral) e GEO(BIO)GRAFAR (Geografia, Diversas Linguagens e Narrativas de Professores). Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos Territoriais (PROET/UNEB). E-mail: ssoliveira_valentec3@yahoo.com.br.

² Pesquisador 1C CA-ED/CNPq. Doutor e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1995), Doutorado Sanduíche na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Universidade de Lisboa. Pós-doutor pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Pós-doutor/Estágio Sênior na Universidade de Paris 13-França. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB). Coordenador do GRAFHO (Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral). 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). E-mail: escllementino@uol.com.br.

contextos rurais, cujas narrativas evocam memórias e descrevem histórias marcadas por singularidades que se constituem como *geo(bio)travessias*, entendidas como processos de mobilidades sociais, culturais e econômicas que envolvem a vida dos sujeitos, o que possibilitaram mudanças em suas vidas através do investimento pessoal, do incentivo familiar e das redes de relações construídas, sobretudo possibilitadas pelo acesso à educação e pelo modo como se reinventaram no decurso de suas vidas. Esses eventos biográficos proporcionaram aos sujeitos colaboradores da pesquisa o tornar-se professor mestre/doutor de instituições públicas de ensino superior localizada no território baiano.

Palavras-chave: Histórias de vida; Percursos de formação; Professores Universitários; Territórios rurais.

TERRITORIALITIES MARKED BY *GEO(BIO)TRAVESIAS*: NARRATIVE (AUTO) BIOGRAPHICS OF UNIVERSITY TEACHERS FROM RURAL CONTEXTS

Abstract: The article discusses issues related to life paths and the training trajectories of six university professors from different initial backgrounds who lived part of their lives in rural areas, studied in multisite schools, located in the states of Bahia and Sergipe, in the region northeastern Brazil, migrated to urban areas to continue their training processes and became university professors in some higher education institutions in the territory of Bahia, whose histories reveal mobility and migration between different rural and urban contexts. The intention of the research was to analyze the geographical, social and cultural mobility trajectories of university professors from the countryside, based on the narrated histories, as well as to know the schooling trajectories and the trajectories of teacher training and to identify in the life paths and in the trajectories of training the strategies used to reach the university as students and teachers. The methodology was anchored in the theoretical-methodological principles of (auto)biographical research, from the devices of the academic memorial and the narrative interview as sources of investigation. In this specific text, the objective is to present the ruralities as constructs of life territories and the formation of university teachers from rural contexts, whose narratives evoke memories and describe stories marked by singularities that constitute *geo(bio)crossings*, understood as processes of social, cultural and economic mobilities that involve the life of the subjects, which made possible changes in their lives through personal investment, family incentive and networks of relationships built, especially made possible by access to education and by the way they reinvented themselves in the course of their lives. These biographical events provided the collaborating

subjects of the research to become professor/doctor of public institutions of higher education located in the territory of Bahia.

Keywords: Life histories; Training courses; University Teachers; Rural territories.

O contexto: por uma introdução

As ruralidades expressas neste texto decorrem das *geo(bio)travessias* de professores universitários oriundos da roça, cujas narrativas explicitam movimentos diversos sobre vida-formação-profissão. Esta investigação³ esteve vinculada ao projeto de pesquisa e inovação educacional (SOUZA, 2012a) e se caracterizou como uma abordagem qualitativa, inscrita no âmbito do método (auto)biográfico, através da utilização do memorial acadêmico e da entrevista narrativa como dispositivos da pesquisa, possibilitando-nos analisar percursos de vida e as trajetórias de formação de seis professores universitários, de formações iniciais diferentes, que viveram parte de suas vidas no espaço rural, estudaram em escolas multisseriadas brasileiras, inseridas nos estados da Bahia e de Sergipe, migraram para os territórios urbanos para continuar seus processos formativos e tornaram-se como professores universitários no território baiano, cujas histórias revelam mobilidades e migrações, entre diferentes contextos rurais e urbanos do território brasileiro.

Quanto aos dispositivos adotados na pesquisa, salientamos que os memoriais acadêmicos utilizados não foram escritos para compor a análise desta investigação, mas foram escritos pelos professores colaboradores em momentos diversos, entre os anos de 2009 e 2016, os quais foram submetidos à

³ Este artigo é resultado de pesquisa intitulada “Travessias de aluno de escola da roça a professor de universidade: percursos de vida, trajetórias de formação” (OLIVEIRA, 2017), com vinculação ao projeto Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral, da Universidade do Estado da Bahia (GRAFHO/UNEB), com apoio da FAPESB (Edital 028/2012 – Prática Pedagógicas Inovadoras em Escolas Públicas e do CNPq (Chamada Universal nº. 14/2014). A pesquisa intencionou analisar trajetórias de mobilidades geográfica, social e cultural de professores universitários, oriundos da roça, a partir das histórias narradas, bem como conhecer os percursos de escolarização e as trajetórias de formação dos professores e identificar nos percursos de vida e nas trajetórias de formação as estratégias utilizadas para chegar à universidade enquanto alunos e professores.

apreciação de banca de avaliação de seleção para ingresso como aluno regular em programas de pós-graduações, bem como para processo de concurso público e, também, para compor a base de avaliação externa de um programa de pós-graduação. Já as entrevistas narrativas foram concedidas entre os meses de dezembro de 2014 a janeiro de 2015, realizadas em 3 (três) cidades baianas – Feira de Santana, Alagoinhas e Salvador.

A opção pelo memorial acadêmico como dispositivo metodológico justificou-se por entender que ele é uma escrita singular que remete o sujeito-autor a uma reflexão das experiências vivenciadas por ele e, ao mesmo tempo, favorece o pensamento reflexivo da pessoa que lê porque possibilita interpretações sobre a vida-formação-profissão do sujeito narrador. Já a entrevista narrativa se caracteriza como um tipo de entrevista não estruturada, de profundidade, no qual há uma presença de um esquema de narração que substitui o de pergunta e resposta, onde a influência do entrevistador é mínima.

As narrativas produzidas, tanto pelos memoriais acadêmicos quanto pela entrevista narrativa, foram analisadas numa perspectiva compreensiva interpretativa feita em três tempos – Tempo I, Tempo II e Tempo III (SOUZA, 2006a). No Tempo I de análise, centramos na organização e leitura das histórias narradas nos memoriais acadêmicos e nas narrativas das entrevistas para construir o perfil dos colaboradores e avançar na leitura a fim de apreender as singularidades e irregularidades das histórias de vida, dos percursos de escolarização e de formação acadêmico-profissional dos professores universitários que viveram e estudaram em escolas rurais. O Tempo II foi marcado pela leitura temática, destacando os processos de mobilidades geográfica, social e cultural, cujas histórias foram construídas entre o espaço rural e a cidade, com ênfase nos processos de escolarização, escolha da profissão e formação inicial e continuada. Já o Tempo III se constituiu como uma leitura analítica do *corpus*, do todo, da construção de redes de significados para compreender o tornar-se/ser professor universitário. E, foi justamente neste processo de dialogicidade entre esses três tempos de análise que surgiram as *geo(bio)travessias*.

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 (PINEAU; LE GRAND, 2012), a emergência social ascendente dos sujeitos através 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, cuja iniciação ocorreu em territórios rurais, nas diversas ruralidades brasileiras.

Para Oliveira (2017), as *geo(bio)travessias* se constituem por:

[...] três palavras – “geo”, “bio” e “travessias” – que compõem as *geo(bio)travessias* possuem significados diferentes, mas que se inter-relacionam. “Geo” indica os lugares que se constituem como cenários que dão enredo a uma história de vida. “Bio” designa os diferentes modos como a vida foi/é tecida ao longo dos anos. “Travessias” se refere às mobilidades geográficas, sociais e culturais experienciadas pelos sujeitos [...]. (OLIVEIRA, 2017, p. 67)

Ainda, segundo Oliveira (2017), as *geo(bio)travessias* são possibilitadas pelos processos de “auto-re-organização permanente” (PINEAU; LE GRAND, 2012) praticados pelos sujeitos em seus diferentes territórios - da vida, da formação e do exercício da profissão. Reafirma Oliveira (2017) que “bio” e “travessias” envolvem a discussão que versam sobre o “conhecimento de si”, ao se apropriar das ideias de Souza (2004a; 2004b; 2006a, 2006b; 2008) e da “(re)invenção de si”, defendida por Delory-Momberger (2012a; 2012b; 2014), os quais decorrem das aprendizagens construídas a partir das “experiências e vivências” (JOSSO, 2010) durante um percurso/trajetória de vida nos diferentes lugares – “geo”.

Neste texto específico, o objetivo é apresentar as ruralidades como constructos dos territórios da vida e da formação dos professores universitários, cujas narrativas evocam memórias e descrevem histórias marcadas por singularidades que se constituem como *geo(bio)travessias*, entendidas como processos de mobilidades sociais, culturais e econômicas que envolvem a vida dos sujeitos, o que possibilitaram mudanças em suas vidas através do investimento pessoal, do incentivo familiar e das redes de relações construídas, sobretudo possibilitadas pelo acesso à educação e pelo modo como se reinventaram no decurso de suas vidas para se tornarem professores universitários.

Ruralidades em geo(bio)travessias: os professores e suas histórias

O grupo de professores colaboradores que compõem o enredo das ruralidades impressas nas *geo(bio)travessias* deste trabalho foi constituído por 6 (seis) professores com formações iniciais diferentes, sendo 4 (quatro) mulheres, de idade entre 43 e 52 anos, que atuam em *Campi* diferentes da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Já os 2 (dois) homens⁴ possuem idades entre 43 e 73 anos e atuam em instituições diferentes. Um desses professores se aposentou pela UNEB e o outro atua na Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB).

Todas as professoras nasceram no estado da Bahia, possuem diferentes formações iniciais. Uma é licenciada em Matemática com 24 (vinte e quatro) anos de atuação profissional; outra é graduada em Pedagogia com 18 (dezoito) anos de exercício docente no ensino superior; uma com formação inicial em Letras Vernáculas com 14 (quatorze) anos atuando numa Instituição de Ensino Superior (IES); e a outra com graduação em Geografia com 10 (dez) 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 no Departamento de Educação do *Campus* II da UNEB de Alagoinhas-BA, um dos 22 (vinte e dois) municípios que fazem parte do Território de Identidade Litoral Norte e Agreste Baiano.

A docente licenciada em Matemática nasceu em Ipirá-BA no dia 23 de fevereiro de 1968, reside e trabalha, também na educação básica, na cidade de Feira de Santana-BA e complementa sua rotina profissional no Departamento de Educação do *Campus* XI da UNEB de Serrinha-BA, cidade polo do Território de Identidade do Sisal da Bahia.

⁴ Esta composição, na qual o gênero feminino aparece com supremacia, retrata a questão histórica da feminização do magistério brasileiro na educação básica, embora o censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014) apresente dados recentes que retratam que a maioria dos professores atuando em diferentes universidades brasileiras seja constituída por homens, cerca de 54% do total, embora na região Nordeste este percentual seja de 51,84% e, no estado da Bahia, este dado é ainda menor, perfazendo cerca de 48,21% constituídos por homens. Desse modo, podemos afirmar que a maioria dos professores, atuando nas diferentes universidades baianas, seja constituída por mulheres.

A graduada em Licenciatura em Pedagogia nasceu em Maragogipe-BA em 25 de setembro de 1972, mora e trabalha em Salvador-BA, atua na pós-graduação no *Campus* I da UNEB e complementa sua rotina profissional exercendo a docência no *Campus* XIV, no Departamento de Educação da UNEB de Conceição do Coité-BA, uma cidade do sertão baiano que também faz parte o Território de Identidade do Sisal da Bahia.

A professora com formação inicial em Licenciatura em Geografia nasceu em Irará-BA no dia 8 de julho de 1975, mora e trabalha em Feira de Santana-BA, no Território de Identidade Portal do Sertão, exerce a docência na educação básica no município onde reside e complementa sua atividade profissional no Departamento de Educação da UNEB, na cidade de Serrinha-BA, no Território de Identidade do Sisal.

Os dois professores do sexo masculino possuem formações iniciais diferentes, um deles é bacharel que possui duas graduações – Filosofia e Comunicação e o outro é licenciado em Pedagogia.

O professor bacharel nasceu no estado de Sergipe, no município de Boquim-SE, no dia 12 de novembro de 1945, morou e exerceu a profissão docente por 37 (trinta e sete) anos na cidade de Salvador, no Território de Identidade Metropolitano de Salvador, na capital baiana. No momento encontra-se aposentado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e, recentemente, pela UNEB, embora continue realizando algumas atividades acadêmicas como professor convidado.

Já o professor licenciado em Pedagogia nasceu em Amargosa-BA, em 26 de outubro de 1975, e atua na formação de professores há 20 (vinte) anos e exerce a profissão na UFRB, no *Campus* de Amargosa-BA, um dos municípios que compõem o Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá.

Ao evocarem memórias e narrarem histórias singulares, esses professores universitários autorizaram a identificação de seus respectivos nomes, de suas identidades pessoais e profissionais e relataram fatos biográficos singulares, como o modo de vida rural, a dificuldade para ingressarem na escola, as vivências em espaços escolares com turmas multisseriadas, a forte presença dos pais nos percursos de vida e de escolarização, a influência de professores na escolha profissional docente, as redes de relações construídas nos percursos de vida, dentre outros aspectos biográficos que constituem as histórias de vida e os percursos formativos que os possibilitaram adentrar a universidade e os tornaram professores mestre,

doutores e pós-doutor de instituições de educação superior no estado da Bahia, no território brasileiro.

Memórias e narrativas sobre a vida em territórios rurais

A roça é um lugar, uma categoria espacial, que apresenta características específicas próprias, implicando no sentimento de pertencimento e afetividade com o lugar que delinea a construção da identidade rural do sujeito que ali vive. Portanto, ser da roça significa pertencer a um determinado lugar que tem peculiaridades, a um tipo de ruralidade, onde os sujeitos têm um modo de ser e de fazer específicos, um modo de existir intercedido por uma maneira singular e particular de inclusão no espaço onde os sujeitos vivem, trabalham e constroem seus processos sociais, suas vidas, suas histórias, suas representações. Sobre estas questões, disseram os professores colaboradores:

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

Na minha casa tinha a casa grande, tinha uma casa de farinha que estava desativada e não funcionava mais e em toda a extensão da roça tinha legumes, frutas, verduras e criação de animais como pato, galinha, peru e porco. Então, minha mãe tinha uma agricultura familiar ali e era comum fazermos escambo, pois trocávamos alimentos e funcionava da seguinte forma: as comadres de minha mãe davam peixe e camarão e a gente retribuía com quiabo e abóbora, pois meu pai plantava quiabo, jiló [...] e essas trocas eram muito comuns [...]. (Edite Maria – Entrevista Narrativa, 2015)

[...] O período da moagem da cana era o mais alegre, com muita gente em volta e eu me criei assim, nesse mundo comunitário, então, todo mundo tomava conta da gente, os filhos da vizinhança eram cuidados por todo mundo e minha mãe com frequência tinha os meninos em casa para cuidar da gente (Antônio – Entrevista Narrativa, 2014).

Nestes excertos, fica clara a representação do espaço rural para os professores, pois as ruralidades se constituem como um processo social que

fundamenta a identidade dos sujeitos rurais, resultante de uma maneira de viver rural que envolve as heranças, valores, hábitos, experiências, relações e ações existentes e experienciadas no território rural que se reverbera na identidade e representações sociais específicas (SOUZA et al, 2018).

O professor Fábio Josué rememorou que desde muito cedo era comum ajudar seu pai nos afazeres da roça, como catar café, pegar e dar banho em cavalo, prender bezerras, tirar o cacau, carregar cacho de bananas, catar castanhas, dentre outras atividades ligadas à vida em contextos rurais. Já a professora Edite Maria narrou as lembranças que tratam da vida em comunidade, na qual todos se ajudavam no processo de subsistência da vida cotidiana. Do mesmo modo, o professor Antônio enfatizou na sua narrativa que a roça era um espaço comunitário de partilha.

Ao considerar a roça como uma ruralidade que apresenta características próprias, ser da roça significa pertencer a um determinado lugar que tem um modo de existir peculiar onde os sujeitos constroem seus processos sociais. Desse modo, as professoras Áurea, Claudene e Janeide, ao revisitarem as suas memórias de infância na roça, enfatizaram as aprendizagens construídas neste lugar. Assim narraram:

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 utilizo o que eu aprendi na roça em vários contextos. A primeira coisa que aprendi foi sobre a humanização porque no espaço rural a gente tem essa coisa de pé no chão mesmo. Eu tive uma infância simples [...]. E, isso eu trago para a universidade essa questão da professora humana, de compreender as dificuldades que cada um traz [...]. (Áurea – 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 [...]. Então, a roça, para mim, foi um lugar significativo [...]. (Claudene – Entrevista Narrativa, 2014)

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 mesmo e tinham que trabalhar e sustentar a família [...]. (Janeide – Entrevista Narrativa, 2014)

A condição de ex-moradora do espaço rural possibilitou a professora Áurea uma identidade singular, pois as vivências e aprendizagens adquiridas no contexto rural, do viver na roça e estudar em escolas rurais multisseriadas contribuíram para que a mesma pudesse entender melhor os problemas com os quais chegam os seus alunos oriundos do espaço rural. A professora Claudene narrou que a vida no espaço rural era mais tranquila, onde as pessoas tinham mais tempo para realizar algumas atividades como conversar, ler e ouvir histórias. Já a professora Janeide, a partir do olhar de outro lugar, concebe a roça como um espaço de retirada da sobrevivência, ao dizer que “[...] *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.*” (Janeide – Entrevista Narrativa, 2014).

Além das atribuições de subsistência atribuídas à roça, para a professora Janeide, este espaço também é visto como o lugar “[...] *do sujeito obediente, passivo e do sujeito que não estudava.*” (Janeide – Entrevista Narrativa, 2014), muito embora, na atualidade, já começamos a perceber o surgimento de algumas políticas educacionais e de certos investimentos públicos voltados para a população rural, como implantação de escolas que oferecem turmas para que os estudantes possam concluir toda a educação básica, bem como transporte escolar para garantir a continuidade dos estudos no espaço urbano. Desse modo, para esses professores, a roça se constitui como uma ruralidade específica, um lugar demarcado por singularidades, representações e memórias de pertencimento que dão identidade ao sujeito, pois ser da roça é ser de um certo lugar, com um modo de ser e de fazer específicos do mundo rural.

A escolha da profissão docente: narrativas que revelam histórias

As histórias de ruralidades expressas nestas narrativas de *geo(bio)travessias* revelam itinerâncias formativas e escolha da profissão docente, embora para alguns professores a opção docente decorreu dos incentivos familiares, das redes de relações e influências que surgiram no decurso de uma trajetória de vida e de formação.

Sobre a escolarização, os protagonistas deste enredo narraram fatos escolares que marcaram seus percursos de vida e de formação, ao elencarem as dificuldades de deslocamentos para iniciarem seus processos de

escolarização, a escassez de recursos didáticos, a ausência de qualificação profissional docente, a precariedade da estrutura física das escolas rurais, dentre outros aspectos. Assim narraram os professores:

A escola era precária, não tinha cadeiras e carteiras para todos os alunos. [...] a gente levava [...] tabuada, cartilha do ABC, uma lancheira porque não tinham merenda na escola, naquela época [...]. Além desses acessórios escolares, minha mãe fez para cada filho uma almofada bordada com o nome de cada um de nós para ser levada para a escola para a gente se ajoelhar nela para escrever na cadeira porque não tinha carteira suficiente para todo mundo [...]. Lembro também que não tinha livro didático, não tinha recurso, então, a professora trabalhava mesmo em cima do ABC e da tabuada, não tinha cópias, lição, leitura individual, coletiva, a gente não tinha o que brincar na escola [...]. (Edite Maria – Entrevista Narrativa, 2015)

[...] Da minha casa até a escola [...] ficava a uns 3 (três) km [...]. 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. [...] lá tinham bancos compridos, a sala tinha alunos de várias idades, então, eu e meus coleguinhas pequenos ficávamos no primeiro banco da frente. (Antônio – Entrevista Narrativa, 2014)

[...] quando eu me lembro da escola que estudei na roça, lembro como um espaço que para mim foi muito significativo. Quando eu penso no meu aprendizado inicial, penso naquela escola onde a minha mãe era professora leiga, onde estudei. (Claudene – Entrevista narrativa, 2014)

Sobre a influência dos familiares, os professores narraram que seus pais os incentivaram muito, principalmente durante a escolarização e disseram:

[...] a minha mãe era muito preocupada, ela monitorava muito, ela ensinava a gente fora do horário da escola, então, eu fui alfabetizado com tranquilidade [...]. Foi rápido o processo, eu não tive problemas na alfabetização [...]. Eu não tive dificuldades com os conteúdos [...]. (Fábio Josué – Entrevista Narrativa, 2014)

[...] eu aprendi a ler e escrever em casa mesmo com os meus pais [...] meu pai começou a me alfabetizar em casa com a minha mãe por causa da dificuldade de deslocamento da nossa casa para a escola. Então, meus pais compraram o ABC [...]. O tempo de estudo era dividido entre meu pai e minha mãe. Meu pai ficava responsável em fazer as cópias e minha mãe ficava com a lição do dia. (Áurea – Entrevista Narrativa, 2015)

Eu sei que quando eu fui para a escola eu já sabia as letras, até juntar as palavras e tal. A minha primeira professora foi minha mãe [...]. Depois que eu almoçava, a minha mãe me acompanhava e eu deixava a lição pronta [...]. (Antônio – Entrevista Narrativa, 2014)

[...] as cartilhas, do material do MOBRAL, que minha mãe guardou, ela me deixava manusear, depois que eu já estava um pouco maior. Lembro do ‘VA-VE-VI-VO-VU’, ditando para mim. Era um momento de alfabetização [...]. A meu ver, o método de soletração funcionou [...]. Eu também fiz isso nas minhas turmas de alfabetizações quando iniciei na profissão docente. Eu trouxe esse método de lá da escola de minha mãe [...]. (Claudene – Entrevista narrativa, 2014)

Sobre a preocupação e incentivo dos pais no processo inicial de escolarização de crianças, Lahire (1997) enfatiza que o apoio familiar, moral e afetivo é decisivo. Assim, este teórico enfatiza que “[...] a intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos (LAHIRE, 1997, p. 26). Esses domínios podem estar relacionados ao sucesso profissional, pois o acompanhamento dos pais no processo de formação escolar é importante, não só para o domínio escolar, mas contribui para outros que vão além da sala de aula, os quais podem se relacionar com outros saberes, vivências e experiências, sobretudo com o engajamento consciente, voluntário e responsável do sujeito no seu processo formação, como asseguram Soares e Cunha (2010).

Sobre a influência de outras pessoas nas escolhas profissionais, bem como situações que demarcaram escolhas da profissão e o engajamento consciente, a professora Áurea relatou que Dona Mercês foi a professora marcante na sua vida escolar e ainda afirmou que “[...] *ela foi a professora que incentivava a gente e [...] dava todo suporte [...].*” (Áurea – Entrevista Narrativa, 2015). Já a professora Janeide disse que decidiu ser professora de

Geografia por causa de uma professora que tivera na escola e disse: “*Foi naquela época que decidi ser professora para fazer diferente do que aprendi naquele momento.*” (Janeide – Entrevista Narrativa, 2014).

Ao rememorar o passado, o vivido e o experienciado nos seus percursos de escolarização no espaço rural, estas professoras afirmaram que foram mobilizadas a escolher a carreira do magistério por causa da influência marcante de alguns professores que tiveram em seus processos de escolarização. Já a professora Claudene relatou que decidiu ser professora de matemática ainda no seu processo de escolarização por causa de uma situação vivenciada no banco, ao dizer que “[...] *uma vez eu fui ao banco e o pessoal não sabia preencher cheque, aí quando eles viam alguém que estudava, eles pediam. [...]. Por isso, decidi ser professora. [...].*” (Claudene – Entrevista narrativa, 2014).

As memórias da professora Áurea sobre a presença marcante da Dona Mercês nas suas trajetórias de escolarização, cujas práticas reverberaram no começo da sua carreira docente, se aproximam das reminiscências da professora Claudene ao alegar que a principal referência de professor que carrega consigo foi a de um professor que tivera durante a sua formação inicial na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Assim rememoraram:

Se eu não tivesse tido uma Mercês em minha vida, eu não sei se eu seria essa profissional que sou hoje. [...]. (Áurea – Entrevista Narrativa, 2015)

O professor Carloman era um homem muito culto, inteligente e responsável. [...]. Tinha um domínio dos conhecimentos matemáticos e exigia muito dos seus alunos. Na sala de aula, ele cobrava a apreensão dos saberes [...] e ele foi minha referência de professor na universidade [...]. (Claudene – Entrevista narrativa, 2014)

Segundo a professora Claudene, o professor Carloman foi um professor referência e aprendeu muito com ele, não somente como ensinava os conteúdos da disciplina que ministrava, como também a forma de lidar com os alunos. Tais vivências e aprendizagens com este professor foram primordiais na constituição da sua identidade docente, muito embora não tivesse pretensão de seguir a carreira docente no magistério superior naquele momento.

Os professores Antônio, Edite Maria e Fábio Josué não pensaram em ser professores. A docência surgiu como possibilidade de exercício profissional de forma inusitada. Assim rememoraram estes professores:

Lembro que em 1979, recém-formado em Jornalismo, um professor da UFBA me indicou para ser professor colaborador porque eu tinha sido bom aluno dele e levou meu nome para o colegiado e eles aprovaram a indicação. Foi o meu primeiro contato com o ensino superior. E como eu estava desempregado, era tudo muito incerto, eu aceitei [...], mas eu nunca tinha pensado em minha vida em ser professor [...]. (Antônio – Entrevista Narrativa, 2014)

[...] o desejo de tornar-me professora ocorreu desde o ingresso na graduação no curso de Pedagogia, na UNEB [...]. Durante a graduação, participei ativamente de atividades científicas ligadas às questões sociais [...] desenvolvendo capacitações, formação de professores leigos e alfabetização de jovens e adultos em diferentes contextos. (Edite Maria – Memorial Acadêmico, 2009)

Eu não queria ser professor [...] queria fazer Contabilidade porque eu era muito tímido e não conseguia pensar na possibilidade de ser professor [...]. Só que quando eu estava em Salvador, nas férias, minha mãe me matriculou no Magistério. (Fábio Josué – Entrevista Narrativa, 2014)

Esses três professores não planejaram ser professores universitários, mas o próprio decurso da vida e da formação os conduziram ao magistério superior. Diferentemente de Edite Maria e Fábio Josué que concluíram curso de licenciatura em Pedagogia, o professor Antônio concluiu suas graduações em Bacharelado em Filosofia e em Comunicação e não tinha planos para exercer a docência e ela aconteceu por falta de outras oportunidades na área de Jornalismo.

Para o professor Antônio, o seu ingresso no magistério foi uma oportunidade que surgiu num contexto social e político desfavorável à sua inserção nos meios de comunicação como jornalista formado, tendo em vista sua participação no combate à grilagem no período da ditadura militar brasileira. O fato de participar de grupos em defesa dos pequenos proprietários e dos trabalhadores sem-terra no estado de Pernambuco o impossibilitou de exercer a profissão de jornalista no período da ditadura

militar. Assim, aceitou a indicação para ser professor substituto na UFBA por conta da situação que vivia: casado e desempregado.

A professora Edite Maria começou a pensar na possibilidade de ser professora universitária durante o curso da graduação, ao se envolver com a extensão universitária na condição de discente, com questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já o professor Fábio Josué iniciou a carreira docente após concluir a formação inicial em Pedagogia e submeter à seleção pública para professor substituto e posteriormente fazer concurso público, muito embora, também, não desejasse ser professor, mas aprendeu a ser bom professor porque criou estratégias de estudo e recorria a outros colegas mais experientes na profissão, ao dizer que *“Eu era novo, inexperiente [...] eu sempre recorria aos meus colegas mais experientes [...]. O que talvez tenha contribuído na docência universitária foi a minha experiência de formação no curso de Magistério [...]”* (Fábio Josué – Entrevista Narrativa, 2014).

Do mesmo modo que o professor Fábio Josué, a professora Claudene rememorou que recorria aos colegas mais experientes quando sentia dificuldade no exercício profissional docente no ensino superior. Assim disse:

Lembro que as minhas pernas tremiam, com medo, porque eu não sabia como dar aula na universidade. Aí fui para a UEFS pedir ajuda ao professor Carloman porque eu não sabia o que fazer na universidade [...]. Ele me questionou várias coisas do plano, me botou para dar aula para ele lá na UEFS e quando eu engasgava, ele me mandava voltar e começar de novo a minha fala. Este professor me ajudou muito a ser a professora que sou hoje (Claudene – Entrevista narrativa, 2014).

Sair do mundo rural e ir para a cidade, cujos lugares possuem singularidades, particularidades e dinâmicas diferenciadas e constituir-se professor universitário não é uma tarefa fácil, um processo natural, planejado, sobretudo, para aqueles que vêm de famílias com pouco ou nenhum capital escolar, cultural e econômico que pudessem viabilizar um acesso melhor ao mundo letrado como a dos professores que constituem essas histórias de mobilidades (geo(bio)travessias), pois as experiências de vida e o ambiente onde os sujeitos viveram ou vivem podem explicar o desempenho atual do professor porque suas identidades resultam de um conjunto de valores, hábitos e crenças que dão origem ao desempenho dos

docentes, fruto de seus percursos de vida e de formação, assevera Cunha (2005). Sobre este processo de deslocamento, de travessias geográfica e social, a professora Janeide rememorou:

[...] o movimento de sair da roça, ser trabalhadora rural e chegar à universidade, como professora, não foi um movimento simples, não foi um movimento que foi naturalizado, não foi a natureza, não foi um processo natural, de travessias [...], pois vivi momentos de rupturas, momentos de tensão [...]. A maior parte dos meus colegas abandonou a escola no meio do ano porque tinham que ir para a roça dos outros trabalharem, até porque boa parte deles não tinha terra, então, precisavam trabalhar nas roças dos outros. Então, se os pais tinham que ir 'vender o dia', a maioria dos filhos homens ia porque eles precisavam trabalhar para aumentar a renda da família (Janeide – Entrevista Narrativa, 2014).

Os percursos de vida, por mais que tenham sido provocativos de mudanças, ao entrar na universidade, a pessoa se depara com novas situações, saberes e culturas. Sobre estas situações, a professora Janeide relatou que precisava se “[...] *direcionar para tentar superar essas barreiras, inclusive, as barreiras da oralidade, da fala, [...] do ponto de vista verbal. [...]*” (Janeide – Entrevista Narrativa, 2014). Neste excerto, fica evidenciado 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.” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 222), pois os espaços educativos formais são imprescindíveis na formação dos sujeitos porque provocam mudanças, sobretudo sociais, agregam saberes e conhecimentos, a partir das *geo(bio)travessias* que constituem o universo letrado do lugar onde eles habitam e trabalham.

Histórias inacabadas... não finalizadas...

Narrar essas histórias desses professores é discutir as mobilidades realizadas entre a roça e a cidade, as *geotravessias*, feitas por Antônio, Áurea, Claudene, Edite Maria, Fábio Josué e Janeide, bem como apresentar e analisar a importância dos diferentes espaços geográficos onde viveram, estudaram e exercem a profissão docente e suas implicações na constituição pessoal e profissional, pois as migrações entre os lugares (*geotravessias*), sobretudo da

vida e da formação, se constituem como verdadeiros cenários e perpassam pela compreensão dos sentimentos de pertencimento, de identidade e de afetividade do sujeito ao seu lugar de origem e suscitam modos de ser, de viver e de agir (*biotraversias*) em seus cotidianos, sobretudo nos diferentes espaços de atuação profissional. Desse modo, afirmamos que essas experiências, sobretudo as de vida e de formação vivenciadas por esses professores colaboradores, se constituem como territórios constructos da docência, os quais se reverberam em outros profissionais em formação nos departamentos dos *Campus* I, II, XI e XIV da UNEB e no *Campus* de Amargosa da UFRB.

Ao evocar os lugares da vida e da formação (a roça e a cidade), os professores, protagonistas apresentaram as ruralidades constitutivas de seus espaços iniciais de vida e de formação, bem como as temporalidades de seus contextos histórico-culturais, a partir do presente, com um olhar no passado. Tais lembranças possibilitaram conhecer os percursos de vida e as trajetórias de formação para compreendermos como eles chegaram ao exercício profissional docente na universidade, cujas vidas foram iniciadas na roça e na escola rural multisseriada.

Segundo Almeida (2011), as experiências vividas por caipiras, roceiros, ribeirinhas, quilombolas, indígenas, dentre outros substantivos atribuídos às populações que vivem em espaços rurais, sobretudo os pequenos agricultores pobres, como a maioria dos familiares dos professores deste estudo, sempre ficaram situados na marginalidade das intenções das políticas públicas, tornando-os esquecidos. Sobre este aspecto, Souza (2012b) afirma que:

Migrações, deslocamentos, mobilidade social, fixação na terra, lugares de origem, intervenção social, dinamismo local e função da escola são marcas que acompanham, historicamente, os lugares destinados às escolas rurais no contexto educacional brasileiro. Muitas vezes pensada, a partir da transposição da lógica urbanocêntrica para o contexto rural, desconsidera os sujeitos, suas práticas cotidianas e as especificidades de um projeto pedagógico que atenda, verdadeiramente, os territórios rurais e suas singularidades. (SOUZA, 2012b, p. 17)

Corroboramos com Souza (2012b) e Almeida (2011) quando pontuam que as nossas referências são essencialmente urbanas porque a cidade assumiu, a partir da industrialização, “[...] uma posição de guia, de condutora

das populações, indicando os caminhos a serem seguidos” (ALMEIDA, 2011, p. 279), o que provocou um esvaziamento rural, atraídos pelo novo contexto econômico daquela época, cujas mobilidades geográficas foram decorrentes das ofertas de emprego decorrente do processo de industrialização.

Vale salientar que a escola da roça não está desligada da sociedade, embora o projeto de modernidade tenha ignorado e silenciado “[...] as formas diferentes de ser e estar no mundo [...] devido principalmente ao conhecimento produzido, que gerou consequências desestabilizadoras [...]” (PINHO; SOUZA, 2012, p. 253), sobretudo para quem vive em contextos rurais, pois as unidades escolares localizadas no espaço rural se constituem como importantes ambientes educativos que podem possibilitar a elevação de um *status* social, uma melhoria de qualidade de vida, configurando-se também como um espaço de compreensão e de mobilização para a modernidade que podem ser introduzidas na vida do mundo rural, através da escolarização e instrumentalização para o trabalho, além de ser também um espaço público para a troca de opiniões e de experiências, principalmente para a compreensão da vida política, mesmo com suas especificidades e singularidades.

Embora alguns estudiosos, como Pastore e Silva (2000), afirmem que o acesso à educação não seja fator preponderante para a mobilidade social, o certo é que a escola localizada no território rural foi um espaço de aprendizagem e de conhecimentos para os 6 (seis) professores protagonistas deste estudo.

A presença dos pais no acompanhamento do processo de escolarização também foi uma questão destacada nas narrativas dos professores colaboradores sobretudo nos movimentos e deslocamentos para estudar na cidade, pois o apoio e o incentivo dos seus familiares, principalmente no que se refere ao cumprimento das atividades e lições escolares, mesmo com pouco nível de escolarização, foi decisivo para a permanência e continuidade dos estudos, bem como para garantir o ‘sucesso’ escolar desses professores, pois a presença e o acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos – frequência na escola, cumprimento das tarefas solicitadas, definição de agenda, rotina de estudos, dentre outras – foram ações importantes no processo de escolarização porque influenciaram outros momentos da vida e se reverberam nas dimensões pessoais e profissionais.

Os professores universitários – Antônio, Áurea, Edite Maria, Claudene e Janeide – sinalizaram, nas suas narrativas, que mesmo com um baixo capital cultural e econômico, realidade da maioria destes, eles se constituíram docentes mestre, doutores e pós-doutor no contexto de uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos e contraditórios, os quais superaram as dificuldades, foram resilientes e contaram com o forte incentivo da família e de algumas pessoas de suas redes de relações durante o decurso de suas vidas e de formação profissional, mas, sobretudo porque acreditaram em si, se reinventaram, se ressignificaram a partir do estabelecimento de metas e da criação de estratégias de superação das dificuldades e se tornaram resilientes e chegaram ao exercício docente numa IES baiana, cujas histórias revelam territórios de vida, de formação e de atuação profissional docente e nos remetem à compreensão de como os territórios, as frações espaciais são constitutivos de forças, de relações e de poder, o que imprime um modo de ser, de existir e de fazer diferenciado do sujeito resiliente.

Desse modo, as histórias findadas aqui neste texto são inacabadas porque esses professores continuam a escrever outras tantas histórias, com ênfase em suas *bio(geo)travessias*, desvelando modos como narram a vida, a formação e a atuação docente que ainda não foram finalizadas, portanto, inacabadas, mas se constituem como um repertório (auto)biográfico que nos impulsiona e nos ensina muito sobre o ser professor(a).

Referências

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A Educação Rural como Processo Civilizador. In.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Org). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. III: Século XX. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 279-295.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O professor Universitário na transição de paradigmas*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014, 362 p.
- 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.

INEP. Número total de docentes (em exercício e afastados), por organização acadêmica e sexo, segundo a unidade da Federação e a categoria administrativa das IES. Dados de 2014. Disponível em: www.portal.inep.gov.br. Acesso em: 12 maio 2017.

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 e trajetórias de formação*. 2017. 304f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2017.

PASTORE, José; SILVA, Nelson do Valle. *Mobilidade Social no Brasil*. São Paulo: Makron Books do Brasil, 2000.

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

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; SOUZA, Elizeu Clementino de. Tempos e ritmos nas classes multisseriadas do meio rural: entre as imposições da modernidade e as possibilidades do contexto pós-moderno. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *Educação e Ruralidades. Memórias e narrativas (auto)biográficas*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 247-264.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, Agnes et al (Org.). *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p. 33-75.

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 de; et al. *Escola Rural: diferenças e cotidiano escolar*. Salvador: EDUFBA, 2018. 103 p.

SOUZA, Elizeu Clementino (Coord.) et. al. 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, 2012a. 31 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, 2012b, 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, 89-98.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Conhecimento de si. Estágio e narrativas de formação de professores. Salvador-Ba: 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). Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia – UFBA, 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.

Recebido em 29 de abril de 2019.

Aceito em 30 de maio de 2019.

EL CUADERNO DE BITÁCORAS: LOS DOS NIVELES DE DISCURSOS - EL DIÁLOGO ENTRE TÚ Y YO

Danise Grangeiro¹

Resumen: El presente artículo describe y analiza los dos niveles de discursos presentes en la tesis doctoral de Danise Grangeiro. La investigación (auto)biográfica, a través del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, posibilitó el rescate de memoria de docentes jubilados de Quilmes, generando además el nacimiento de un discurso nuevo, basado en la voz del sujeto investigador y del sujeto investigado. Un discurso único, polifónico, político, y horizontal; resultando en una formación-acción del sujeto. Mediante el cuaderno de bitácora escrito por la tesista, encontramos registros sobre el entrelazamiento de narrativas intergeneracionales y el nacimiento de un discurso propio y empoderado del docente jubilado. A través del presente artículo, buscaremos hacer una nueva lectura de los talleres de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, adentrándonos en las experiencias de los jubilados con el propósito de buscar los discursos, no solamente de los protagonistas, sino también el discurso de la coordinadora-tesista que desarma sus propios conocimientos a partir de la lectura de las narrativas de los docentes investigados.

Palabras clave: docentes jubilados; el discurso; saber de la experiencia; documentación narrativa; narrativas (auto)biográficas.

O LIVRO DE BITÁCORAS: OS DOIS NÍVEIS DE DISCURSOS - O DIÁLOGO ENTRE VOCÊ E MIM

Resumo: O presente artigo descreve e analisa os dois níveis de discursos presentes na tese doutoral de Danise Grangeiro. A investigação (auto) biográfica, através do dispositivo de documentação narrativa de experiências pedagógicas, possibilitou o resgate da memória dos docentes aposentados de Quilmes, além do que possibilitou o nascimento de um novo discurso, baseado na voz do sujeito investigador e do sujeito investigado. Um discurso único, polifônico, político e horizontal, resultando numa formação-ação do sujeito. Através do caderno de bitácora escrito pela doutoranda, encontramos registros do entrelaçar de narrativas intergeracionais e do nascimento de um discurso

¹ Danise Grangeiro es Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora y miembro del Programa Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. Maestra en Psicología en la línea de Pesquisa Produção y Expresión Sociocultural de la Subjetividad de la Universidad de Fortaleza. Posgraduada en Psicopedagogía.
E-mail: danisegg@gmail.com.

próprio e empoderado do docente aposentado. Através do presente artigo, buscaremos fazer uma nova leitura das oficinas de documentação narrativa de experiências pedagógicas, adentrando nas experiências dos aposentados com o propósito de buscar os discursos não somente dos protagonistas, mas também o discurso da coordenadora-investigadora, que desarma seus próprios conhecimentos a partir da leitura das narrativas dos docentes aposentados.

Palavras-chave: docentes aposentados; o discurso; saber da experiência; documentação narrativa; narrativas (auto)biográficas.

Introducción

El cuaderno de bitácora era usado por los navegantes para registrar el desarrollo de sus viajes y en él dejaban constancia de todo lo acontecido. El cuaderno, en este caso, estaba protegido de las tormentas y los avatares climáticos, sirviendo como libro de consulta para los próximos navegantes. Su organización fue siempre cronológica, lo que facilitaba la revisión de los contenidos anotados. En ellos, relataban las vidas y las experiencias del capitán del barco y de sus navegantes, así como todo el recorrido de la navegación, los rumbos, el régimen de máquinas, la velocidad del barco, el tiempo y las características del mar.

El presente artículo describe y analiza los niveles de discursos presentes en la tesis doctoral de Danise Grangeiro. Por un lado, nos adentraremos en el cuaderno de bitácora escrito por la tesista y coordinadora del taller de documentación narrativa de experiencias pedagógicas de docentes jubilados que, al investigar sus vidas en su tesis doctoral, sintió la necesidad de repensar y documentar sus propias experiencias; dejando registrado el rumbo de la pesquisa, la navegación, el tiempo y las características de mares encontrados por el camino. Y, por otro lado, las narrativas de los docentes jubilados -los protagonistas de la tesis y autores de narrativas (auto)biográficas- permitieron repensar y documentar sus saberes pedagógicos y aquellos oriundos de la experiencia y donarlos a los institutos de formación docente.

Los talleres de documentación narrativa de experiencia pedagógica pusieron en debate la reconstrucción de algunas de las interfaces entre la formación permanente -a lo largo de toda la vida- de los docentes, la

documentación narrativa de la experiencia escolar y la reconstrucción del discurso público y especializado de la pedagogía. En 2010, Danise Grangeiro, como tesista e investigadora de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, de manera conjunta con la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Quilmes, se comprometió a recuperar y disponibilizar públicamente parte de la memoria pedagógica de los docentes jubilados de la provincia de Buenos Aires. El proyecto consistía en rescatar y valorizar sus sabidurías profesionales a través del indagar, repensar y renombrar relatos de sus propias historias, y en hacerlos circular en el debate público y especializado sobre la educación, posibilitando la apertura y el desarrollo de un taller de documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

La conversación entre esos dos niveles de discursos dio vida a la investigación titulada “El saber de la experiencia: la sabiduría en la trayectoria profesional de profesores jubilados”, defendida en 2014 en la Universidad de Buenos Aires. En ese marco y en ese movimiento, se fue generando un lugar y un momento para discutir, repensar, escribir, comentar, reescribir y dejar registradas sus experiencias pedagógicas significativas, aquellas que los y las conmovieron y les dejaron una “enseñanza pedagógica” en su historia y en su trayecto como docentes.

El intercambio de experiencias pedagógicas y de saberes producto de la experiencia posibilitaron el nacimiento de una corriente de escritura que, indirectamente, contestaba las inquietudes de la tesis: ¿cómo es jubilarse?, ¿cómo es vivir la ausencia de trabajo?, ¿qué llevan en sus valijas de experiencia profesional?, ¿cuáles son sus experiencias formativas?, en una sociedad capitalista, donde el trabajo es fundamental, ¿cómo fue el momento de la partida?, y ¿qué papel pueden ocupar estas experiencias dentro de una institución de formación de profesores? En el movimiento de ir y venir de las voces del sujeto investigador/investigado, a través de las narrativas, lecturas, conversaciones y comentarios entre pares, se creó el vínculo y la confianza necesarios para generar nuevos discursos.

Transcurridos cinco años de la defensa de la tesis, lanzamos una mirada curiosa sobre el entrelazamiento de historias, sobre la cadena de lectura y escritura que se genera cuando conversamos sobre lo que narramos y dejamos registrado a través de la documentación narrativa. La costura hecha entre el ir y venir de narrativas pedagógicas es bastante interesante y

forma parte de la investigación formación-acción. El movimiento circular, donde la acción de uno resulta en la transformación personal y del otro, nos permitió descubrir el sentido de una investigación formación-acción, donde tanto los sujetos investigados como los investigadores son transformados durante el momento de la pesquisa; donde, en realidad, no hay sujeto/objeto de la tesis, y sí sujetos investigando y transformando su propia forma de actuar en el mundo.

La investigación (auto)biográfica y la documentación narrativa

La investigación (auto)biográfica y la documentación narrativa de experiencias pedagógicas abren espacios para la escritura del cuaderno de bitácoras. Una investigación que invita a los sujetos colaboradores y a la tesista a adentrarse en la vida del otro y que, consecuentemente, nos invita a conocer nuestra historia. Al escuchar nuestra propia voz, sea a través del discurso del otro o a través de nuestras propias memoraciones surge, en ese movimiento polifónico, la necesidad de narrar nuestras experiencias, sea a través de relatos orales o a través de la escritura; sea para liberar lo que la narrativa alcanza en mí – tensiones, memorias, experiencias, fallas, amor, sabiduría, aprendizajes, enseñanzas o quizás, en resumen, los aprendizajes significativos – o para dejarlas registradas y/o documentadas en nuestra sociedad. Esa investigación me permitió registrar y documentar, en una tesis de doctorado, los caminos encontrados al recorrer los saberes oriundos de la experiencia de los docentes jubilados.

Creo que el cuaderno de bitácoras alcanzó ambos objetivos. Servía como liberación de mis emociones como investigadora y coordinadora y además, me ayudaba a ordenar de forma cronológica los hallazgos de cada encuentro del taller de documentación narrativa. Difícilmente, otro tipo de metodología científica me posibilitaría descubrir tal tesoro, capaz de registrar las tormentas y los funcionamientos de las máquinas del intercambio intergeneracional generado por la tesis. Difícilmente, el uso de la tercera persona del singular o del plural en la escritura de la tesis me permitiría tal vínculo con el sujeto colaborador y generaría la corriente de escritura tan necesaria para el desarrollo de la tesis.

El nacimiento del nuevo discurso pasa por un proceso de subjetivación, indagándose cómo se llega dónde se está y cómo se llega a

donde se quiere ir. Un discurso que permite la existencia de dos diarios de bordo, de ambos, investigador e investigado. Un discurso que permite al investigador ser al mismo tiempo el sujeto investigado, o al investigado ser su propio investigador. Un discurso que cuestiona y tensiona el yo, que se asombra con los resultados encontrados, que se maravilla con la potencia del discurso generado y que se sorprende con la mezcla del tú y del yo. Un discurso capaz de definirnos como seres vivos, pensantes, memorables y experimentados. Un discurso autopoietico, que pregunta, o quizás, que se da cuenta de lo que está vivo y de lo que está muerto en uno mismo (Maturana, 1997), ya que somos un sistema cerrado que está continuamente creándose, reparándose, manteniéndose y modificándose.

En el encuentro de los discursos polifónicos fortificamos nuestra voz interior. Ganamos nuevos vocabularios, nuevas entonaciones, nuevos empoderamientos y una nueva resiliencia. Nos encontramos en los otros y descubrimos nuestra esencia. La escritura espejó este tipo de discurso y muchas veces, como autores de nuestra propia historia, nos asombramos con nuestros propios registros cuando éramos indagados por otros narradores. Fue en las respuestas lanzadas, que empezamos a apropiarnos de nuestras historias.

“Ese relato es una prueba de cómo pesan las palabras”.
“¿Qué es lo más importante?, ¿el contenido o la relación?”.
“¿En cuántas cosas más te influyó esa profesora a vos?”
(Docentes jubilados, 2011)

Esa sucesión de escucha, escritura, lectura y reescritura, proporcionada por la documentación narrativa, nos llevó a experimentar un proceso de subjetivación pocas veces *experimentado* dentro del ámbito escolar o laboral. En ese movimiento reflexivo de cadena de escritura, la tesis y las narrativas pedagógicas fueron desarrolladas.

La coordinadora y los docentes jubilados que narran

El intercambio intergeneracional de narrativas pedagógicas proporcionó el repensar la práctica docente de la coordinadora, emergiendo la necesidad de escribir el diario de bitácora de la tesis. Como investigadora y lectora de las narrativas pedagógicas de los docentes jubilados, me veía

imposibilitada y limitada, si solamente tomase nota de lo que veía o si únicamente leyerá las narrativas (auto)biográficas de los docentes jubilados. La memoria rescatada al escuchar la historia del otro ardía por mi propia narración. Después de los encuentros, sentía la necesidad de escribir sobre mi propio mar y el funcionamiento de mi propia máquina; por lo tanto, surge ahí la idea de la escritura de mi propia narrativa.

En cada encuentro, la narrativa de sí y la narrativa del otro. Es difícil (si no imposible) contar el diario de bitácora del campo investigativo sin usar la primera persona del singular y del plural. Estuvimos presentes en todo lo escrito. Un trabajo arduo, largo y de pensamientos profundos sobre el saber experiencial. Un trabajo lindo, liviano y encantador cuando nos descubrimos disfrutando de nuestro propio saber.

Durante el proceso de rememorización y de escritura de las narrativas me permití visitar momentos, situaciones, escenas de mi vida en general y del mundo escolar en particular. Me vi como docente, como alumna, como aprendiz, como niña, como mujer, como madre. Me vi sabia, me vi inculca. Me acerqué al mundo escolar como jamás lo había hecho antes. Pasé (y paso) por los mismos procesos de escritura, lectura, reescritura y relectura de un mismo recuerdo. Y como extranjera, se me hace necesario explicar innumerables veces lo que quiero decir con esta o aquella expresión, esta o aquella memoria. Como investigadora, también necesité armar y desarmar mis saberes. Me encontré cuestionando autores que antes entendía fácilmente (GRANGEIRO, 2014).

Como tesista y coordinadora, surgió la necesidad de repensar el camino recorrido hacia la trayectoria profesional de los docentes jubilados. Nació la necesidad de repensar innumerables veces cada encuentro por separado, y de transcribir todo lo que fue hablado. Relaté mis observaciones de las experiencias de los docentes jubilados al escribir mis narrativas, mis propias experiencias como investigadora y coordinadora del grupo, los comentarios entre pares, la escritura de las diferentes versiones de relatos, la descripción de los talleres (auto)biográficos, la edición de las narrativas, la circulación de los relatos, el registro en nuestra sociedad y el uso de las narrativas de los docentes jubilados en la formación de profesores más jóvenes.

El cuaderno de bitácora presentado en la tesis doctoral describe con gran profundidad los saberes experienciales y las narrativas de ambos sujetos investigados- la coordinadora y los docentes jubilados. Cada encuentro fue presentado a través de mi relato experiencial como coordinadora y entrelazado posteriormente con los relatos de los jubilados y con el saber pedagógico capturado en cada narrativa leída durante los encuentros.

Mi discurso como tesista e investigadora, que en el proyecto doctoral se proponía investigar la interrelación del docente jubilado y su permanencia en el taller, cambia cuando ingresé al campo de investigación. Es desde ese momento, que indagué cómo podría darse cuenta de la historia del otro sin escribir y sentir mi propia historia. Por lo tanto, decidí utilizar el cuaderno de bitácora como herramienta de diálogo entre el docente jubilado y la docente tesista coordinadora. Los dos niveles de discurso clamaban espacios en el diario.

-El cuaderno de bitácora –las narrativas (auto)biográficas y la formación de sí

Las voces silenciadas

Quilmes –14 de octubre de 2010

Llovía. Toda la semana de sol y justo el día 14 de octubre que tanto había esperado, llovía. Salí de casa sin protección, corriendo bajo la lluvia para tomar el subte y luego la combi que me llevaría de Palermo hasta Quilmes. Quería llegar temprano para mostrar respeto por mi investigación y a todos aquellos que irían a contar sus experiencias pedagógicas. Llegué casi sin aliento. Ese día usé botas con un poco de taco para intentar estar a la altura de los docentes jubilados y, mientras caminaba hacia ellos, pensaba en todo lo que tenía que andar para alcanzarlos... Los otros van llegando de a poco. Todos perdidos, pero todos encontrándose con/en la sonrisa de Gabi y Teresa. Cada uno va eligiendo su espacio dentro del semicírculo. Mi corazón empezó a calmarse. Empecé a sentir una serenidad que hacía tiempo no sentía. Parecía que estaba en mi lugar. Tenía ganas de abrazarlos y agradecerles a cada uno antes de escucharlos. Sentía ganas de decirles: ¡vamos, por favor, cuéntenme todo lo que traen en su valija de experiencia profesional!, ¡cuéntenme lo que experienciaron entre las paredes de la escuela!, ¡cuéntenme los momentos buenos que pasaron ahí, pero cuéntenme también que la vida nunca es

perfecta y que también los momentos difíciles fueron significativos! Cuéntenme como están hoy: ¿felices por jubilarse o tristes porque querían más?, ¡cuéntenme como es extrañar a los alumnos, cuéntenme como es tener tiempo libre!, ¿qué cosas volverían a hacer igual y cuáles cambiarían?... La señora que había sido la primera en llegar, vibra con la posibilidad de publicación de las narrativas. Y dice: "Eso es lo que es importante... ¿Las historias van a llegar a los jóvenes? ¿Va a haber un giro de 360 grados en la educación?" Se le contesta: "¡Yo no puedo contestar que va haber un giro de 360 grados! ¡Si llegarán a la práctica es otra cosa! Ponemos las historias en un lugar accesible. Pero sí, por supuesto que va a haber comunicación"(GRANGEIRO, 2010).

El primer contacto con los docentes jubilados, me obligó a llegar a casa y escribir lo que sentía, lo que veía, lo que escuché y lo que leí. La narrativa oral, también tomada en cuenta en los talleres, aparecía de forma espontánea, de reacciones a los comentarios y de sentimientos inmediatos. La narrativa escrita, en cambio, apareció de forma pensada, reflexionada en profundidad, varias veces reescrita hasta lograr producir una narrativa fiel a las experiencias del autor. Ambas estimulaban el rescate de mis propias experiencias pedagógicas y ambas ayudaban a pensar la tesis.

La escritura de las narrativas, su escucha y las discusiones que ellas generaron entre los narradores, nos permitieron hacer una mejor lectura del mundo escolar. Como dijo Delory-Momberger (2008), la reconstrucción de nuestra historia nos permite ubicarnos dentro de nuestra trayectoria, ya que hace posible descubrir dónde estábamos, dónde estamos y para dónde vamos, como una historia que tiene principio, desarrollo y fin.

Abriendo nuestras valijas

Quilmes – 4 de noviembre de 2010

No fui tranquila. La semana no había sido buena. El domingo anterior había recibido la noticia de que mi abuelo de 100 años, que es como mi papá, se había caído y necesitaban hacerle una cirugía. A mí, tan lejos, solo me quedaba sufrir a la distancia y rezar para que todo fuera bien. Ya era jueves y mi cabeza todavía estaba en mi país. Estar en contacto con los jubilados y con sus historias de vida me traía más recuerdos de él. No fue por casualidad que empecé nuestro segundo encuentro con fuertes dolores de estómago. Además, esa noche había tenido un sueño tan extraño que me había quitado las ganas de continuar durmiendo. Había soñado que estaba en mi

escuela, en Brasil (desde hace 15 años tengo una escuela de idiomas en Fortaleza), frente a mis alumnos y que no conseguía dar clases. ¡Me había olvidado cómo dar clases! La sensación era de las peores. Estaba completamente desorganizada, la gente no me escuchaba, no tenía control de la clase, tampoco conseguía controlar mi nerviosismo. Me desperté diciendo “¿Por qué me alejé tanto de las clases? ¡Ahora ya no sé cómo ser profesora!”. Creo que la investigación ya empezaba a ser parte de mí. Respiré profundo intentando sin éxito sacarme de la cabeza ese mal sueño y la preocupación por mi abuelo. De a poco empecé a ocupar el lugar de investigadora, observándome no solo a mí misma, sino también a todos los que llegaban” (GRANGEIRO, 2010)

A través de la lectura del segundo encuentro se percibe de forma más clara el entrelazamiento de la vida de la coordinadora con la de los sujetos colaboradores. La coordinadora alejada de las aulas para poder escribir su tesis doctoral y los docentes jubilados alejados del sistema por su jubilación tenían algo en común. La docente joven que transfiere al sueño (o quizás el sueño que le transfiere a su realidad) su imposibilidad de ser docente, por olvidarse la práctica, por no “tener control de la clase” cuando “la gente” no la “escuchaba”. El jubilado que se quejaba desde el primer encuentro del silencio, de la debilidad de su voz frente al sistema, de la “gente que no los escucha más”.

“Treinta y uno, treinta y cinco, cuarenta años de trabajo y nos vamos. Nadie nos dice nada”. (JUBILADA DE QUILMES, 2010)

Eran dos voces, dos mundos, dos narrativas que buscaban formas de comunicarse. Eran dos niveles de discursos que comenzaban a adentrar en el mismo mundo. Era el discurso del otro formando parte del yo. Era un yo mezclado del otro y de sí. Era el mundo del jubilado, sentido y resignificado, trans-formando a ellos y a la coordinadora/tesista en sujetos reflexivos.

“El sueño es la más pequeña puerta escondida en el más profundo y más íntimo santuario del alma... Toda conciencia divide, pero en los sueños penetramos hacia la profundidad, universalidad, verdad y eternidad del hombre, el cual permanece de pie en la penumbra de la noche original, donde él mismo era totalidad y donde la totalidad estaba en él, en una naturaleza pura, ciega y no diferenciada, libre de las cadenas del ego. A partir de estas

profundidades conjuntas surge el sueño, sin importar lo infantil, grotesco o inmoral que sea". (JUNG, 1934, p. 53)

Las palabras, las narrativas orales y escritas, adentraban al sueño y a mi discurso inconsciente. Me transportaba a un lugar aún desconocido, me remitía a la jubilación, además me llevaba a repensar en mi tiempo de licencia de trabajo, y me hacía repensar mi propia historia. La ausencia del trabajo era interpretada en el sueño como un descontrol, como pérdida, como desorganización. Una realidad que no era mía, ¿o sí? Una historia que no era la mía, ¿o sí? Un nivel de discurso que todavía no traía mi propio vocabulario y mis propias experiencias, ¿o sí?

Era una mezcla de sentimientos visible a mis ojos: soy un adulto mayor, capaz de donar mis experiencias. Sé que ellas son útiles para nuestra sociedad / Soy un adulto mayor y me encuentro en este exacto momento enojado con la sociedad que se olvidó de que existo / Soy un docente y un docente siempre narra, siempre se dona, es siempre generoso / Mis historias no le sirven a nadie. Ellas son mías / ¿Por qué mi historia sería interesante? / ¿Quién soy yo para provocar cambios en una sociedad? / Soy la sociedad, soy parte de ella. Mi historia no me pertenece. Le pertenece a ella / La sociedad me usa, me abandona, me echa y ¿ahora, me necesita? / No soy viejo para narrar mis historias / Soy un sabio, veo de forma más profunda. Mientras la sociedad ve una cosa, yo veo otras cosas. Tengo la capacidad de observar mejor, de forma más nítida. A final, ya viví mucho, soy un adulto mayor experimentado, puedo ser un docente narrador. (GRANGEIRO, 2010)

Era como si el sueño me llevase a sentir- en el sentido más profundo del verbo- lo que me preguntaba la tesis. Era un discurso del otro que me adentraba y me transportaba a otra dimensión, me permitía experimentar a través del sueño experiencias que no eran mías. Los relatos de los docentes me hacían sentir cómo funcionaban las máquinas y el mar, tan necesarios para la escritura del cuaderno de bitácoras. Sus relatos (auto)biográficos traían experiencias “donde él mismo era totalidad y donde la totalidad estaba en él” (JUNG, 1934). La sensación al repensar y al rescatar el sueño, me llevaba a reflexionar el ocio, el kairós, el chronos, la relación entre el trabajo y la subjetivación, el trabajo como mediador de la salud y la ausencia del mismo como causa de enfermedad en la jubilación. Así como relata Dejours (2012):

“La ausencia de obligaciones que se ilustra en la pereza o el ocio es también indiscutiblemente una forma posible de libertad, pero es precisamente libertad de gozar de lo que es, en la repetición de lo mismo... El riesgo de esta práctica específica de la libertad, sin embargo, es el entumecimiento, la ralentización, la progresiva disminución del placer. Porque cuando se rehúye el esfuerzo en el sentido biraniano de la palabra, se perfila el riesgo de un empobrecimiento de la subjetividad. Rehuir el esfuerzo es arriesgarse a apartarse de uno mismo. La apatía, la morbidez, el taedium vitae, y más allá la depresión como pérdida del sentimiento de la existencia, son consecuencias posibles de esta opción”. (DEJOURS, 2012)

Las lecturas de nuestras narrativas en cada taller, nos posibilitaba preguntarnos ¿Qué aprendo como lector?, ¿qué aprendo desde la experiencia del otro?, ¿qué aprendo desde del discurso del otro? O como dicen Contreras y Ferrer (2010) “¿...qué son estas experiencias que estudiamos y qué nos revelan, ¿qué nos ayudan a entender, a cuestionarnos, a formularnos sobre lo educativo, sobre su sentido y su realización? (p. 39). Para los autores, es la búsqueda del sentido de la narrativa lo que nos permite pensar, repensar y adquirir nuevas experiencias.

Cada significado educativo encontrado en las narrativas nos brinda un sentido importante y necesario para despertar la propia experiencia. Cuando algo tiene o no sentido para nosotros, no estamos hablando de su contenido semántico o interpretativo. El sentido, es decir el significado de la narrativa leída o escrita, depende de la respuesta a las preguntas: ¿qué nos dice?, ¿adónde nos conduce?, ¿qué razón de ser tiene?, ¿cómo llegué hasta aquí? Así, ponemos en juego la tensión entre el discurso y la experiencia. En esa respuesta se encuentra el significado educativo del relato narrado. La lectura o la escritura nos lleva a salir de lo abstracto para entrar en lo concreto, a partir de cómo la narrativa me desestabiliza, me hace repensar mi propia historia, me hace llegar a otras conclusiones. Un proceso complejo que generalmente resulta en la construcción de un saber pedagógico.

“A mí me trajo muchos recuerdos de la secundaria. Me acuerdo mucho de situaciones similares”.
“Yo tengo... ¡uy, cómo me gusta hablar!, yo tengo una experiencia inversa, igual pero inversa (...)”.

“Yo también tengo una experiencia bastante parecida (...).” (Docentes Jubilados de Quilmes, 2010)

En los niveles de discursos dentro del taller de documentación narrativa lo que estaba en juego no era lo semántico, la sintaxis o la veracidad del relato, sino cómo esa narrativa generaba mi propio discurso y cómo ese relato estimulaba otros discursos; poniendo en conversación como fuimos afectados, cambiados, cómo reflexionamos y repensamos. El nuevo discurso era capaz de ponernos en crisis y hacernos volver a nuestras vivencias para poder posteriormente *experimentarlas*. En ese movimiento, sin embargo, era la relación entre narrador y lector lo que importaba. La narrativa y el clima de confianza en los talleres les abría la posibilidad de diálogos entre ellos.

“Todos somos docentes distintos, tenemos formas de ser distintas porque tuvimos experiencias distintas. Pero hay algo que está más allá y que hace que el docente diga: ‘¿qué?, ¿somos parientes?’ Hay un campo común: campo pedagógico común. Acá uno no escribe solo.” (Docente jubilado, 2011)

No obstante, era imprescindible que los niveles de discursos encontrasen el significado pedagógico de la narrativa, que buscasen en sí mismos sus experiencias y cómo lo que escucharon impactaba sus inquietudes. Los discursos eran tejidos a través de las preguntas: ¿a vos que te pasó al escuchar la narrativa?, ¿qué saber pedagógico podremos construir desde el relato narrado?, ¿qué te hace sentir, pensar, reflexionar?

“Creo que ese día confesé que la lectura del texto y los comentarios me ayudaron a verme a mí mismo”. (Docente jubilado, 2011)

Y así se empezaba a oír la primera persona del singular. “Yo me acuerdo que...”, “a mí me pasó...”. Desde esas inquietudes los docentes presentes empezaban a entender el significado de escribir y de escuchar una narrativa pedagógica polifónica y horizontal. Fue ahí que ellos entendieron su valor. A partir de ahí empezamos un círculo dialógico y nos resultó muy placentero ver el cambio en la forma de interpretar la narrativa del otro. Quedaba claro para ellos que una experiencia es única y que el narrador la describe conforme la vivió o conforme la guardó en su memoria, siendo ellas verdad o ficción. Respetar eso es una forma de permitir la escucha de la

propia memoria, entender que hay distintas formas de ser docentes y que se puede aprender algo de todas.

El zorro, la rosa, el principito y los jubilados

Quilmes – 11 de noviembre de 2010

Era la tercera vez que nos veíamos y ya habíamos entrelazado historias, sonrisas y lágrimas. Había nacido un vínculo verdadero, puro y espontáneo que nos hacía querer estar juntos, intercambiar experiencias, escuchar al otro y romper el silencio. Un vínculo capaz de mostrar las máscaras, de profundizar pensamientos y, de a poco, poder decirle al otro palabras más sinceras.”
(GRANGEIRO, 2010)

Y cuando los dos niveles de discursos se encuentran, nacen otras voces. Nace el entrelazado de historias. Nace el vínculo, algo indispensable dentro de la investigación (auto)biográfica. Fue ahí que empezábamos a darnos cuenta del discurso generado entre el otro y yo. El nuevo discurso emerge del vínculo, de la confianza, de la horizontalidad y de la lectura y comentarios de nuestras narrativas.

Aprendimos que una narrativa pedagógica significativa no es aquella que nos emociona o que trae alguna solución mágica para problemas de enseñanza y aprendizaje, sino que es la narrativa que trae la historia del “yo”. Aprendimos en ese encuentro que las voces pasivas, o las terceras personas, distancian al autor del lector y que el *gap* que nace entre ellos aleja también los relatos de sus experiencias. Sin vínculo entre el autor y el lector no existe el entrelazamiento de historias y tampoco hay corriente de escritura.

“¿Dónde está Paulo Freire?”

Quilmes – 18 de noviembre de 2010

En cuestión de segundos un docente, quizás más fuerte para controlar las emociones, respira profundo y nos dice: “o somos parientes o no sé... porque de todo lo que dicen acá, yo tengo algo para contar”. Nos dio risa la expresión y la espontaneidad con que lo dijo. Pero era verdad, las historias parecían las mismas. ¡Cuántas veces me había preguntado yo dónde estaba Paulo Freire! ¿Cómo podría imaginar que una docente con muchos más años que yo, en Argentina, en la ciudad de Quilmes, a kilómetros de distancia de mí, podría tener la misma pregunta? Yo tampoco había podido encontrarlo durante mis primeros días de clase. (GRANGEIRO, 2010)

“¿Dónde está Paulo Freire?”, el título de la narrativa de una de las docentes jubiladas contaminaba nuestros discursos, nos llevaba a visitar nuestras primeras experiencias como docentes, el miedo de entrar en el aula y la inexperiencia. Nuestro pasado fue narrado en el tiempo presente, como si todos estuviéramos vividos y experimentando la misma época y el mismo lugar. El discurso era colectivo. La memoria era colectiva. La narrativa se tornaba colectiva.

Ricouer (1995) sostiene que el presente es el tiempo de base del discurso porque es presente el momento de ponerse a narrar y ese momento queda inscrito en la narración. Es inevitable la marca del presente al narrar el pasado. La hegemonía del presente sobre el pasado, en el discurso, es del orden de la experiencia y está sostenida, en el caso del testimonio, por la memoria y la subjetividad. La rememoración del pasado no es una elección sino una condición para el discurso, que no escapa de la memoria ni puede librarse de las premisas que la actualidad pone a la enunciación.

“Precisamente el discurso de la memoria y las narraciones en primera persona se mueven por el impulso de cerrar los sentidos que se escapan; no solo se articulan contra el olvido, también luchan por un significado que unifique la interpretación” (SARLO, 2007, p. 67). Existe la ilusión de que un discurso/una narración sea completa, que dé cuenta de lo concreto de la experiencia pasada. El testimonio tiene la opacidad de una historia personal hundida en otras historias.

“El discurso de la memoria, convertido en testimonio, tiene la ambición de la autodefensa; quiere persuadir al interlocutor presente y asegurarse una posición en el futuro; precisamente por eso también se le atribuye un efecto reparador de la subjetividad” (SARLO, 2007, p. 68). El efecto reparador de la subjetividad nos hacía preguntar “¿cómo llegué hasta aquí?”, “¿qué experiencias me formaron, me trans-formaron, me (co)formaron?” y de cuánto servirá nuestra experiencia.

¿De cuánto servirá nuestra experiencia?

Quilmes – 15 de abril de 2011

Las épocas parecían las mismas. Las historias escuchadas en nuestro encuentro podrían ser contadas en 1960 o en 2011. Quizás la tecnología cambia, los psicopedagogos o psicólogos pueden estar más presentes en la escuela, hay más información y más ayuda por todos lados, pero el

sufrimiento de la muerte, la corrección de las tareas, el respeto por los alumnos, el brillo en los ojos cuando se ve a alguien aprender y la dificultad para admitir que muchas veces no tenemos la respuesta, están presentes todavía. No están pasados de moda. Esas experiencias permanecen en nuestras aulas, mirándonos, enfrentándonos o confrontándonos. ...A final de nuestro encuentro, los profesores se miran y se preguntan “¿y cuál es la diferencia entre enfrentar y confrontar?”. Pero ya era hora de irse, y tal como sus ex alumnos que salían de la clase con una tarea para el hogar, partimos nosotros con la nuestra. Probablemente muchos buscarán los significados en un diccionario. Yo, en cambio, buscaré en Google. Y creo que, en el próximo encuentro, muy probablemente, tendremos la misma respuesta. Las técnicas cambian, pero la esencia de la educación es la misma...No hay duda, docentes jubilados, sus experiencias me sirven, porque lo que ustedes vivieron yo también lo vivo. Sus experiencias solo se tornarán mías, solo serán parte de mí, si tienen sentido para mí. Su libertad para hablar todavía no la tengo. Y su mirada amplia y experimentada es distinta de la mía, que todavía está basada en lo poco que viví ayer y hoy”. (GRANGEIRO, 2011).

El registro del diario mostraba de un lado la experiencia y de otro lado la práctica. Ambas extremadamente dependientes una de la otra. La relación intergeneracional proporcionaba discursos tan necesarios y útiles en la vida del jubilado, dándoles la posibilidad de ser escuchado y de encontrar la razón por lo mucho que vivieron en las aulas. Sin embargo, son también discursos tan abarrotados de significados para los docentes en ejercicio, llenos de luz y de respuestas para calmar los mares oscuros y turbulentos de la escuela. En el cuaderno bitácora encontramos registros de narrativas muy relevantes para los nuevos navegantes. ¡Son otros rumbos! ¡Sabemos! No obstante, en cada encuentro e intercambio de narrativas percibíamos que formaba, mejor dicho, forma parte de un mismo mar.

Las docentes embarazadas

Quilmes – 28 de abril de 2011

Fui al encuentro de los jubilados con una noticia que les iba a gustar: estoy embarazada...Llegué temprano al encuentro. Me encontré con Analía que ya estaba allí, y pocos minutos después llegó una docente jubilada que empezó a contar cosas de su vida y nos relató que había tomado la decisión de adoptar una hija. La historia me

llenaba el alma, me emocionaba y al mismo tiempo daba respuestas a mis indagaciones en la investigación. No solamente completaba las cosas que leí en los libros, sino que también completaba mis sentimientos de madre. La docente (y directora) por mucho tiempo había postergado la maternidad. El ruido de la escuela equilibraba el silencio de su casa. La vida siempre rodeada de alumnos, de niños, de gritos, de sonrisas, de llantos, de alegrías y de tristezas satisfacía su deseo de tener hijos. El tiempo pasó y ahora la jubilación había llegado. El ruido terminó. El silencio reinó. Las mascotas que tenía en su casa ya no llenaban su espacio y, luego de tratarlo en terapia, descubrió su necesidad de tornarse madre. Esa, creo yo, debería ser una de las decisiones más lindas que iba a tomar en su vida. “¿Adoptar una niña te llena el vacío dejado por la jubilación?”, le pregunté. “¿Llenar el vacío? ¡No, porque no siento el vacío!”, me contestó. ¿A qué vacío me refería yo?, ¿vacío de la vida?, ¿la necesidad de ser madre? “Una mujer siempre tiene necesidad de ser madre”, me dijo ella. Y me contó que después de la jubilación ese sentimiento se profundizó. ¿Por qué sería?, ¿será que es en el silencio que descubrimos nuestras necesidades?, ¿será que el silencio nos permite pensar sobre la vida?, ¿será que es en el silencio que nos descubrimos?, ¿será que la vivencia con chicos por tanto tiempo en la vida nos completa?, ¿será que es ante la falta de ellos que descubrimos la importancia del ruido?, ¿será que mientras trabajaba, los alumnos y la escuela le abastecían la necesidad de ser madre?, ¿hasta qué punto el trabajo nos proporciona bienestar en la vida?, ¿y hasta qué punto la ausencia de él nos permite ser quiénes somos? Dos nuevas madres, docentes que siempre nos completamos con los ruidos de la escuela, habíamos decidido que hoy sería el día en que contaríamos que íbamos a ser madres. Ella, docente jubilada, ya sin clases, lejos de los ruidos, en el silencio del hogar y con más de 55 años. Yo, docente, separada de mis clases, lejos de los ruidos de la escuela y de mi país, en el silencio de casa y con 34 años. Las dos decimos no sentirnos vacías, pero extrañamos los abrazos, los besos, los gritos, las sonrisas, los llantos, las miradas. Las dos, incansables en la búsqueda de soluciones para la vida de la escuela, decidimos que había llegado el momento de dar amor y atención a un nuevo ser. Cuando lo conté, al final de nuestro encuentro, ella apenas me miró y me dijo: “¡Yo sabía! Tus ojos tenían un brillo distinto mientras me escuchabas”. Creo que una madre reconoce a otra.” (GRANGEIRO, 2011)

Los discursos proporcionaban una inmersión en sí, posibilitando visitar al otro y a uno mismo través de palabras. El registro del discurso posibilitaba visitar el momento pasado y conectarlo con el presente cuantas veces era necesaria, y muchas eran las veces en que la relectura nos regalaba nuevos discursos y nuevos aprendizajes significativos. Percibir el discurso del otro a través de una escucha atenta, es permitirse a una tomada de conciencia sobre su propia formación y su acción en el mundo.

En este encuentro, una vez más el discurso improvisado de la docente jubilada traía un tema tan importante para la tesis: el vacío de la jubilación. La narrativa oral demostraba la necesidad de la ocupación, del ruido, del vínculo, de la presencia. No obstante, fue a través de la narrativa (auto)biográfica de la coordinadora que se pensó en el vacío que también siente una docente alejada de las clases, en un proceso doctoral, independientemente de la edad. Muy probablemente un vacío que viene de la necesidad que nosotros tenemos como seres humanos de entrelazarnos, aventurarnos y arriesgarnos en la vida del otro, sea para llenar el vacío, sea para encontrarse, sea para (auto)biografiar o para dibujar nuestra historia.

La narrativa oral, que surge en el momento que se habla y se piensa, para Amatuzzi (1989) es la narrativa auténtica. La reescritura y la relectura de nuestra propia narrativa nos llevan a un discurso más pensado, más reflexivo y más *experimentado*. A través de ellas, surge el nacimiento de otro discurso, de un habla que es acompañada de sentimientos, de pensamientos, de vivencias, de experiencias, del lenguaje de sí y del otro. La documentación narrativa se basa en ese segundo tipo de discurso polifónico, escrito por mí y por el otro, y que vuelve a mí para ser reelaborado, reprocesado y *discursado* de una nueva forma. Y es a través de ese movimiento que terminamos por presentar un discurso nuevo, complejo, compuesto y más elaborado.

Las narrativas autobiográficas, según Passeggi y Silva (2010), propician un proceso de investigación formación-acción que se realiza mediante la co-inversión del investigador y del sujeto colaborador. El narrador se torna aprendiz de sí mismo, por lo tanto, se permite reinventarse (formación). En el proceso hermenéutico permanente de interpretación y reinterpretación de los hechos, el adulto reelabora el proceso histórico de sus aprendizajes (acción). De modo que, mediante el uso de los instrumentos semióticos (grafías), el yo (autos) toma conciencia de sí y resignifica la vida para nacer de nuevo: *autopoiesis*.

Los docentes sabios

Quilmes – 14 de octubre de 2011

Caminaba a pasos lentos. Quizás por el embarazo, quizás porque sabía que era mi último día de investigación junto al grupo. Caminos que antes eran tan difíciles de encontrar, ahora eran fáciles y muy placenteros... Me acordaba de la primera vez que había hecho este camino. Extranjera, perdida entre subtes, colectivos y calles hasta llegar a nuestro encuentro. Caminé por ahí en el calor y en el frío. Un año de contacto. ¡Qué rápido que pasa el tiempo Chronos! Hoy caminaba con mi hija en la panza, con siete meses de embarazo, once kilos más gorda, con la respiración más lenta, pero con pasos más firmes, sintiéndome feliz por haber participado y observado a un grupo que tanto me enseñó y me mostró la importancia del registro de la memoria. Y al mismo tiempo una sensación de nostalgia... sabiendo que mis vacaciones también iban a ser largas, ya que era tiempo de dar a luz a mi hija, analizar los encuentros y escribir mi investigación. ¡Cuántas veces me vi llorando con ellos por experiencias que no eran mías!, ¡cuántas veces me vi llorando también porque al escucharlos yo me escuchaba!, ¡cuántas veces me reí porque veía que los años pasaban, pero las experiencias y estrategias usadas eran iguales!, ¡y cuántas otras eran diferentes! Vi también docentes en transformación. Percibí que los comentarios entre pares y en el grupo les permitían cambiar, reflexionar y volverse más sabios al próximo encuentro. (GRANGEIRO, 2011)

Es ahí en la *autopoiesis* que nace un discurso nuevo. Al discurso del docente jubilado se lo nota más empoderado, más lleno de sí, más consciente de su rol político, más social, más humano y más transparente. El empoderamiento, la autonomía y la autor-idad parecen venir de la posibilidad y la oportunidad de ser escuchado sea por el otro o por sí mismo. Escucharse a sí mismo a través de diversos momentos en contacto con el tiempo *kairós*, escucharse a sí mismo a través del registro de palabras escritas, sin apuro, sin presión y en la libertad de poder expresar lo que uno vivió, escuchar al otro y poder identificarse o alejarse de experiencias ajenas, nos permitieron crear un discurso humano, consciente, político y continuo.

Escribir sobre uno mismo no es un acto deportivo o recreativo, no es una cuestión de vanidad o egoísmo, o, al menos, no es sólo eso. Escribir sobre sí es también poner nuestra vida en palabras, al hacerlo, pensarse, y, al

pensarse, verse en relación y en perspectiva. Es exponerse, mostrarse, hacerse vulnerable a las críticas, pero también es un singular acto de amor. Es una forma de relacionarse con los demás y de crecer como personas. (Docente Jubilado de Quilmes, 2015)

Nace un discurso amoroso, como define el docente jubilado. Un discurso que necesita arder en el otro para poder existir, un discurso que pierde el sentido si no es donado. Un discurso que trae en sí el saber *experiential* y el saber pedagógico. Un discurso que nos lleva a Freire (1986), que tanto habla de la necesidad del encuentro, del diálogo, de la concientización, de la form-acción y de la trans-form-acción. Un discurso polifónico que nos lleva a Bajtín (1988), representado por una pluralidad de mundos y de ideas. Se observa un saber pedagógico hablado a través de la pedagogía del amor y de la esperanza. El discurso del docente jubilado es narrado a partir de la apropiación de la palabra, del nacimiento de un sujeto-autor de su propia historia y de su desarrollo emocional, espiritual y profesional aún distanciados del aula.

Muchas veces, los pedazos de Danise ya no encajaban en mí misma y, por más que lo intentase, ellos no podrían volver a ocupar el mismo lugar. Fui montándome y creándome como un mosaico. Empecé a dudar de algunas de mis partes, a admirar otras, a tirar algunas que ya no tienen sentido para mí y a agregar tantas otras. De a poco, porque soy consciente de que, mientras viva, hay espacios para la reconstrucción. Pienso que mientras uno aprende a tener conciencia de su ser-en-el-mundo, el proceso de reconstrucción es siempre necesario y gratificante. (GRANGEIRO, 2014)

Sin lugar a dudas, el taller nos invitó a conocer nuestras historias. El cuaderno de bitácoras nos fue útil para percibir la importancia del discurso colectivo, para hacernos reflexionar sobre nuestra habla, nuestras experiencias y nuestros tantos “yoes”. A final, vivir una vida sin poder contarla es permitirnos escapar junto con en el tiempo, es vivir sin experimentar, es no permitirse encontrar sentido a lo que vivimos; mejor dicho, es poseer un discurso preservado, narrado por un yo individualista y privado; imposibilitándonos a vivir y a experimentar nuestras tantas voces.

Consideraciones finales

Revisitar la tesis después de cinco años de su escritura, es permitirme volver a los sentimientos y pensamientos generados en su momento. Al leer el discurso del docente jubilado hoy, es como volver a escucharlo y volver a escucharme a mí misma en 2011. Es un repensar mi discurso en 2019, dónde me parece que al leer todo lo relatado, ya me surge hoy la necesidad de un nuevo discurso. Adentrarme a mi cuaderno de bitácora, escrito hace 7 años, me hace pensar en la importancia de la cronología de los registros, que cumple con todos los requisitos impuestos por un cuaderno de bitácora. Puedo volver a leerlo y ubicarme en cuanto al tiempo y emociones. La sensación es de poder retomar los vientos y el funcionamiento de las máquinas en su momento y eso me hace romperme de vuelta en pedacitos y a repensar mi rol como educadora y como investigadora hoy en 2019. Es un sentimiento nostálgico que me llega y que me estimula a repensar mis narrativas (auto)biográficas, en un mundo que gira de forma tan intensa.

No hay dudas que el tiempo Kairós posibilita el silencio y la poesía. No hay dudas que el tiempo Chronos nos aleja del propio sí. Nuestro discurso queda intacto, estancado, puro, individual y pierde la reflexividad si no es mezclado con el otro, si no pasa por el silencio y por la reflexión. Al mezclar el discurso joven con el discurso experimentado, creamos nuevos discursos. Discursos empoderados y necesarios en nuestra sociedad que envejece tan velozmente. Discursos llenos de saberes *experienciales*, capaces de ubicarnos en cuanto al progreso del tiempo y en cuanto a la evolución del sujeto. A mí me parece, que el discurso formado con otro permite el surgimiento de un discurso diferenciado, reflexivo, vivo, democrático y polifónico. Un discurso que gana alas, que necesita espacios y que busca expresarse en nuevos “yoes”.

¿Acaso no se parece a eso el oficio de la comunicación?

Referencias

AMATUZZI, M.M. *O resgate da fala autêntica*. Campinas: Papirus, 1989.

ARMSTRONG, T. *Odisseia do Desenvolvimento Humano- navegando pelos 12 estágios da vida*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BARROS. R.D.; CASTRO. A. *Terceira Idade: o discurso dos experts e a produção do “novo velho”*. Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento, Porto

Alegre, v. 4, ISSN 0034-7167, pp. 113-124, Rev. bras. enferm. v.64, n.4 Brasília Jul/Ago, 2011.

BAJTIN, M. *Problemas de la poética de Dostoievski*, trad. de Tatiana Bubnova. México: Fondo de Cultura Económica. (Breviarios No. 417), 1988.

BEAUVOIR, S. *La vejez*. Buenos Aires: Sudamericana, 1970.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. *La Investigación Biográfico-Narrativa en Educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2001.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 4. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

BOTH, T.; CARLOS, S. Jubilamento: um interdito de uma vida de trabalho e suas repercussões na velhice. *RBCEH Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*, Passo Fundo, v. 2, n. 1, p. 30-42, jun/jul. 2005.

CONTRERAS, J.D.; FERRER, N.P. L. *Investigar la experiencia educativa*. Barcelona: Morata, 2010.

DEJOURS, C. *Trabajo Vivo (Tomo II). Trabajo y emancipación*. Topía Editorial, 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2009.

ERIKSON, E.H.; ERIKSON, J. *O ciclo da vida completo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 2010. p. 31-57.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GRANGEIRO, D.G. O sabor da sabedoria na terceira da idade: percorrendo as histórias de vida de idosos aprendentes no Ateliê da Sabedoria. Fortaleza, 2008. Tese de Maestría en Psicología, Universidade de Fortaleza.

JOSSO, M.C. *Experiências de vida e formação*. Traducción de J. CLAUDINO; J. FERREIRA. São Paulo: Cortez, 2004.

IOSSO, M.C. Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria v de conocimiento de sí. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. RMIE vol.19 no.62 México jul./sep. 2014

JUNG, C.G. *The Meaning of Psychology for Modern Man*, Psychological Perspectives. 1934.

MATURANA, R. Humberto. De máquinas e seres vivos: autopoiese - a organização do vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O Método (auto) biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NULAND, S.B. *A arte de envelhecer*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entreo hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). *O Método (auto)biográfico e Formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 97-118.

RICOEUR, P. *Tiempo y narración*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1995.

ROGERS, C. *Tornar-se pessoa*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SCHMUCLER, H. *¿Para qué recordar?* En: Seminario 2006. Entre el pasado y el futuro: los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, 2007. P. 25-34.

SUÁREZ, D. El saber de la experiencia: maestros, narrativas y nuevas perspectivas para la formación docente continua. En: POLO, P. ; VERGER, A. (Comps.). *Globalización y desigualdades educativas. Palma de Mallorca: Escola de Formació en Mitjans Didàctics*, 2007. P. 184-198.

SUÁREZ, D. Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 23, n. 61, p. 11-22, sep/dic. 2011.

Recebido em 29 de abril de 2019.

Aceito em 30 de maio de 2019.

EU – PRIMEIRA PESSOA, ‘NO PLURAL’: UMA NARRATIVASOBRE O SER PROFESSOR NEGRO E GAY

Antonio José de Souza¹
Elaine Pedreira Rabinovich

Resumo: O presente e breve artigo é resultado de um estudo e imersão sobre pesquisas acerca das identidades negra-gay e a relação intrínseca entre nós e os “outros”. Por isso, através da metodologia (auto)biográfica, na perspectiva da educação, estabeleço uma relação estreita e singular entre (auto)biografização e aprendizagem, afinal a construção de uma narrativa, isto é, de sua própria existência pode, em certas circunstâncias, ter um efeito formador. Desse modo, trata-se de um trabalho a partir de fragmentos da minha história de vida, localizando-os bem dentro da minha atividade e experiência como profissional da educação, tornando-os, dessa forma, um instrumento de (auto)análise na docência, mas, também, na tenra infância e nas vivências escolares e no âmbito familiar. Por isso, entrecruzo minha voz a diversas outras vozes que me encaminharam pela compressão das similitudes e das diferenças entre “eu” e o “outro”, demonstrando o quanto essa relação integra a minha identidade. Nesse aspecto, a escola e a família são anfiteatros onde serão projetados “vestígios” da minha história de vida, visto que, no início da vida, a família e a escola são os mediadores primordiais, apresentando/significando o mundo social. Isto posto, pretendeu-se, aqui, compreender como, nesse sistema tradicional e territorializado – família e escola –, a identidade e a consciência da existencialidade negra-gay aconteceram.

Palavras-chave: Identidades. Família e Escola. Docência. Pesquisa (auto)biográfica.

I - FIRST PERSON, 'NO PLURAL': A NARRATIVE ABOUT BEING A BLACK AND GAY TEACHER

Abstract: This short article is the result of a study and immersion in research on black-gay identities and the intrinsic relationship between ourselves and others. Therefore, through the (auto) biographical methodology, in the perspective of education, I establish a close and singular relationship between (self) biography and learning, after all the construction of a narrative, that is, of its own existence, have a formative effect. In this way, it is a work from

¹ Autor das palavras em primeira pessoa, aquele que tem o privilégio das lembranças (re)figuradas no ‘entre-lugar’ “[...] passado-presente’ [...] parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver” (BHABHA, 2013, p. 29).

fragments of my life history, locating them well within my activity and experience as a professional education, thus making them an instrument of (self) analysis in teaching, but also in early childhood and school experiences and in the family. Therefore, I cross my voice to several other voices that have guided me by the compression of similarities and differences between "I" and "other", demonstrating how this relationship integrates my identity. In this respect, the school and the family are amphitheatres where "vestiges" of my life history will be projected, since at the beginning of life, the family and the school are the primordial mediators, presenting / signifying the social world. The aim here was to understand how, in this traditional and territorialized system - family and school - the identity and awareness of black-gay existentiality took place.

Keywords: Identities. Family and School. Teaching. Research (auto)biographical.

Eu – sujeito (auto)narrador: uma estratégia, um método

Não sei precisar o momento exato em que passei a conjecturar e elucubrar sobre a vida. Mas, suponho ter sido ainda na tenra infância. Vejo-me numa compilação auspiciosa e profusa de vezes em que pensei sobre o 'quem somos', 'de onde viemos' e 'para onde vamos'. Circunstâncias várias numa lembrança uníssona em forma de perguntas clássicas, clichês que sugestionam o desafio de provocar um autoconhecimento, ou mesmo, o reconhecimento do "outro" que circunda a nossa volta. Estive à procura dos 'outros' "que constituem a alteridade social e física [...] os outros, os pais, os professores², as crianças, os colegas, os amigos, os inimigos" (PINEAU, 2011, p. 26); acabei por me encontrar, a bordo da "locomotiva", deslizando pelo prefixo "'pós': pós-modernismo, [...] momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade" (BHABHA, 2013, p. 19). Estive vivendo, cruzando, atravessando o 'além' fronteiro do 'passado-presente' num movimento exploratório, como o termo francês *au-delà* apreende – com maestria –, "[...] aqui e lá, de todos os lados, para lá e para

² Observe que nesse trabalho os substantivos são apresentados e flexionados no gênero masculino, no entanto concernentes também ao gênero feminino, apenas por uma questão de estrutura textual. Mas, ressalto que não pretendo com isso reforçar velhas crenças patriarcais ou falocêntricas.

cá, para frente e para trás” (ibidem³). Eu: primeira pessoa no plural “[...] para mostrar a pluralidade das formas e dos problemas implicados, sua complexidade, sua diversidade, suas contradições” (ibidem⁴).

O que segue tem, na sua gênese, a característica de um estudo que oportunizou o retorno a “uma posição social: está [localizado] numa família determinada [...] a se definir pelas relações sociais mais primárias [...]” (CIAMPA, 1998, p. 20). Por conseguinte, trata-se de uma breve pesquisa de **abordagem qualitativa**, isto é um tipo de investigação que tem como interesse central a busca da significação humana da vida social e dos inimitáveis símbolos arquitetados pelas pessoas para comunicar sentidos atribuídos à vida cotidiana, utilizando a análise e a interpretação da realidade, por meio do contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Digo isso para situar a o estudo não como algo distante e isolado da docência, mas localizá-la “bem dentro das atividades normais do profissional da educação, [...] tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 3).

Desse modo, pretendo *i)* conduzir-me nos meandros da narrativa poética de ‘si’, através das ‘memórias do subsolo’, aqui uma metáfora acerca da minha peregrinação de ordem interior, a partir da decisão de arrumar-me, tornar-me, um vir a ser; *ii)* trazendo à luz todo processo consciente do ‘tornar-se’ negro e gay, começando pela descoberta, pelo perceber-me diferente do “outro”, passando pelas engrenagens relacional-familiar-escolar, chegando na *iii)* reflexão sobre como esses acontecimentos reverberaram no ambiente da minha profissão-docente e suas existencialidades negra-gay.

Por consequência, fez-se necessário lançar mão da metodologia **(auto)biográfica**, na perspectiva da educação, por permitir a relação estreita entre biografização e formação, entre biografia e aprendizagem. Nesse sentido, Delory-Momberger (2011) afirma que o movimento de biografização se revela como um procedimento propício à formação do ser individual, visto que essa relação (biografar e formar-se) é legítima e privilegiada, pois foi no âmbito da formação que surgiu o princípio de “[...] que ‘fazer sua história de vida’ – ou seja, construir uma narrativa de sua própria existência – podia, em

³ (BHABHA, 2013, p. 19).

⁴ (PINEAU, 2011, p. 26).

certas condições, ter um efeito formador [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 49).

A história-de-vida é aqui utilizada como técnica de organização do material. Esta técnica tem uma tradição nas ciências sociais [...]. Mais recentemente, a Psiquiatria e a Psicanálise têm-se utilizado das autobiografias para o estudo aprofundado do seu objetivo. (SOUZA, 1983, p. 70-71)

À vista disso, coloquei-me envolto em situações reflexivas e como uma tecelã, a própria “Moça Tecelã” contada por Marina Colasanti (2000), que, com toda a delicadeza literária que lhe é característica, fala-nos das “lãs mais vivas, quentes lãs [que] iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava”; busquei as “linhas” das minhas reminiscências pessoais, tecendo novas imagens, pensando na condição de “ser-estar-mundo” para que, dessa forma, compondo fragmentos retirados da minha história de vida, através da condição de sujeito narrador personalizado com o prefixo auto, fosse possível, também, compreender o “outro”.

Nesse sentido, vale destacar, que não se espera, no ato de ‘escritura de si’, colidir com uma ‘verdade’ subjacente ao ato de (auto)biografar, contudo, trata-se da busca pelo subsolo, logo um ‘lugar retórico dos labirintos interiores’, assim, entrando e saindo de determinadas lembranças; voltando, recordando, ‘tecendo’ um tapete de boa sapiência que parecia não encontrar o fim. E nem precisa!

Então, botei-me a ‘tecer’...

Ausência de Anita⁵

Naquele tempo eu era o coordenador pedagógico das escolas da roça⁶ multisseriadas⁷ no município de Itiúba⁸. Visitá-las também fazia parte de

⁵ Parafrazeando o título do romance ‘Presença de Anita’ do jornalista e poeta brasileiro Mário Donato, publicado pela primeira vez em 1948.

⁶ O termo roça é entendido aqui a partir da concepção de Rios (2011, p. 13), tomando-o como uma “ruralidade específica” envolta, principalmente, na semiótica da terra”.

⁷ Escolas multisseriadas são aquelas organizadas a partir das classes multisseriadas, ou seja, uma forma de estruturação de ensino na qual o/a docente trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental, simultaneamente, atendendo a alunos/as com idades e níveis de conhecimento diferentes (SOUZA, 2018).

meu ofício. Então, invariavelmente, estava acompanhado por livros infantis para uma contação de histórias e, posteriormente, a reflexão e apropriação do conhecimento, “[...] através do círculo hermenêutico: compreensão- interpretação-nova compreensão [...]” (MASINI, 1994, p. 63). De fato, julgava-me sabedor e detentor exímio da metodologia da leitura crítica. No entanto, a sala de aula, de quando em vez, surpreende-nos.

Eu havia reservado para aquela escola um livro intitulado *O cabelo de Lelê*⁸, o qual considerei apropriado, pois, durante a dinâmica de apresentação, eu conheci Anita, uma menina negra, entre quatro e cinco anos de idade, de cabelos lindos, encrespados, encaracolados e fartos como os cabelos da personagem Lelê, que não gostava do que via, por isso, vivia se perguntando sem saber o que fazer: “[...] de onde vêm tantos cachinhos?” (BELÉM, 2007, p. 9). Como toda pergunta reclama por resposta, no livro, Lelê foi encontrar-se com a história e a beleza da herança africana.

Ao término da leitura, com as crianças sentadas de pernas cruzadas no chão, passei a provocá-las a respeito da cor da pele de Lelê e dos seus cabelos pretos volumosos. Em um determinado momento, presumi favorável relacionar os cabelos da personagem com os de Anita que, para o meu absoluto desatino, não gostou do que ouviu. Logo, chorou. Chorando, gritou. Gritando, puxava os cachos dos seus cabelos.

A professora da turma, testemunha da minha hesitação atônita, moveu-se, por ela e por mim, na tentativa de remediar as lágrimas derramadas de Anita. Aturdido, lancei mão das titubeantes palavras de expiação, afinal, sentia que a havia ofendido. Se as minhas reações eram cambaleantes e meu discurso vago, o mesmo não acontecia com os meus pensamentos, pois eram convulsivamente frenéticos, levando-me para além do que se pode compreender em um primeiro contato.

Sim, eu havia ressentido Anita, evidentemente, sem saber e querer. Compará-la a Lelê foi um golpe certeiro na sua autoestima, afinal, tornou-se, o negro, o “estranho familiar”, hostilizado por robustas correntes de

⁸ Itiúba, município do interior da Bahia, localizado na região centro-norte, faz parte do semiárido baiano e do Território do Sisal. Está localizado aproximadamente a 378 km de Salvador, e, segundo o censo do IBGE (2010), possui uma população de 36.112 habitantes.

⁹ Livro infantil da autora Valéria Belém, voltado para a construção da autoidentificação positiva das crianças negras com a personagem principal, bem como para introduzir a contribuição do continente africano na cultura brasileira.

pensamento racista do século XIX, como o racismo científico, a antropometria¹⁰, o darwinismo social, que “ [...], primeiro [apostava] na ideia de Tipos Perfeitos (indivíduos que não eram miscigenados), segundo [considerava] a mestiçagem como uma praga para a sociedade ‘civilizada’ que precisava ser evitada e eliminada” (SILVA; SANTOS, 2012, p. 1).

Além disso, as teorias evolucionistas que influenciaram, no Brasil, as reproduções simbólicas pejorativas atribuídas à figura do negro, como o mito da “vadiagem” e da “preguiça”, além do mito da “mulata sensual”, todas arraigadas à estrutura social brasileira da época, a ponto de perpetuar-se nas estruturas contemporâneas que permanecem categorizando o negro como integrante de uma raça inferior. Portanto, um legado deixado pela experiência de uma Abolição tardia, proclamada oficialmente, mas que, na verdade, catapultou o negro na sarjeta, afinal, “[...] para serem livres, eles tiveram de arcar com a opção de se tornarem ‘vagabundos’, ‘boêmios’, ‘parasitas de suas companheiras’, ‘bêbados’, ‘desordeiros’, ‘ladrões’ etc.” (FERNANDES, 2017, p. 80).

Sendo assim, o negro é transfigurado em um espectro, visto que nas representações sociais existem elementos determinantes para a classificação no regime de castas que, para tal, considera o desembarque pretérito dos africanos, desenvolvendo um imaginário de degenerações culturais, sociais e também biológicas, por isso a mestiçagem significava, para as já mencionadas doutrinas raciais da segunda metade século XIX, uma descendência corrompida. Com efeito, o afastamento da eminente ameaça viria pelo branqueamento¹¹ da sociedade brasileira, por meio da eliminação gradativa do sangue “subalterno”, resolvendo, sumariamente, a questão da formação identitária nacional, considerada incômoda, por conta da pluralidade racial.

¹⁰ De forma geral, a Antropometria é o conjunto de técnicas utilizadas para medir as partes do corpo humano (SOUZA, 2018).

¹¹ Processo que pressupõe a herança da raça branca como superior e capaz de sobrepor-se à herança das consideradas raças inferiores. Trata-se de uma ideologia defendida por homens como Joaquim Nabuco, Rui Barbosa e Euclides da Cunha, entre outros. Todos eles eram contrários à escravidão, mas impregnados do racismo e da inferioridade inata dos negros. Na obra *O abolicionismo*, Joaquim Nabuco dá uma explicação para o que se pretendia ao abolir a escravidão: “[...] absorver o sangue caucásico vivaz, enérgico e sadio que certamente embranqueceria o nosso povo” (apud CHIAVENATO, 1987, p. 173). Ou seja, pretendia-se, com a ideologia do branqueamento, erradicar com o “problema negro” e a presença indígena, através da emigração europeia. Eis, portanto, a expectativa de tornar o Brasil “puro e belo”, como no velho mundo.

Por que o negro? Porque ele sofreu todas as humilhações e frustrações da escravidão, de uma Abolição feita como uma revolução do branco para o branco e dos ressentimentos que teve de acumular, vegetando nas cidades e tentando ser gente, isto é, cidadão comum. O negro surgia como um símbolo, uma esperança e o teste do que deveria ser a democracia como fusão de igualdade com liberdade. (FERNANDES, 2017, p. 23).

Mas eu, sinceramente, compreendo a Anita, pois na minha tenra infância não me percebia negro, muito embora os traços ancestrais da negritude¹² estivessem presentes em minha bisavó, meu avô, mãe e pai. Tenho de reconhecer, contudo, que quando os adultos da família me perguntavam com quem casaria, prontamente respondia que seria com uma vizinha loira, de olhos claros e de pele alva, que estudava comigo. Após a resposta, podia-se ouvir um coro, declarando-me como uma criança racista. Definitivamente, faltava-me lucidez para entender o que significava ser racista, afinal, todos diziam que eu era moreno com cabelos lisos demais, distanciando-me do “ser negro”. Portanto, nasci negro, após os meus dezesseis anos de idade.

A imersão nas lembranças da minha infância traz um aspecto sobrelevado a respeito da “Síndrome de Cirilo”. A minha geração (hoje, homens e mulheres com mais 30 anos, aproximadamente) acompanhou os 375 capítulos da telenovela mexicana Carrossel, exibida entre os anos de 1991 e 1992 pelo canal de televisão SBT, que, recentemente, ganhou uma versão no Brasil. Na trama, Cirilo é um garotinho heterossexual negro que passa toda a história sendo menosprezado e minimizado pela garotinha rica e loira, Maria Joaquina, pela qual ele se encanta.

O mais constrangedor dessa representação é a resignação passiva à condição de “inferior” do personagem Cirilo, pois, apesar da hostilidade e rejeição por não pertencer ao “grupo superior”, ele, Cirilo, não percebe isso e, por essa razão, não reage aos ataques racistas, demonstrando submissão e tristeza por, apesar dos esforços empreendidos, não estar “à altura da sua amada”; daí a “síndrome”.

Inclusive, em um dos mais vexatórios episódios, Cirilo chega a pintar o rosto de branco a fim de transubstanciar-se a partir da brancura como

¹² Segundo Munanga (2012, p. 58), a partir do caráter biológico ou racial, “[...] a negritude seria tudo o que tange à raça negra; é a consciência de pertencer a ela.”

consequência do efeito alienante e hipnótico do fetiche do branco, assim, ele, o negro, vê-se condenado a negar tudo aquilo que contradiga a branquitude, desse modo, abandonando a marca do insólito, do diferente, tornando-se “um outro *outro*” (CIAMPA, 1998, p. 79).

Irrevogavelmente, na infância, a “Síndrome de Cirilo” deteve-me através de dois de seus tentáculos. O primeiro refere-se ao racial com o impulso aviltante e determinante da ideologia do branqueamento, isto é, a maneira de pensar a partir da égide do racismo, estabelecendo, desse modo, a supremacia de uma aparência física mais próxima da raça caucasiana, as feições comuns a todos os europeus, na qual se destaca o cabelo, exercendo a impiedosa tendência que atrofia a identidade¹³ negra. O segundo trata-se da heteronormatividade com sua lógica na qual as orientações sexuais diferentes da heterossexual são marginalizadas, ignoradas ou perseguidas por práticas sociais, crenças ou políticas.

Fui uma criança negra, mas sem saber que era negra, nem podia ser diferente, afinal, foi principalmente a escola quem me ensinou, por meio dessas veiculações e reproduções imagéticas do “ser” negro, estereotipado e subordinado, o inconsciente recalcamento e inferiorização diante do “outro”.

Isto é, o meu ingênuo imaginário infantil foi facilmente assolapado pela capciosa ideologia que destituía a identidade negra e abria precedente para a dissimulação dos meus trejeitos efeminados, cedendo, com desespero, “[...] a lógica binária de divisão das atividades humanas em ‘coisas de homem’ e ‘coisas de mulher’ – retificada pelo machismo e pelo heterossexismo [...]” (ASSUNÇÃO, 2018, p. 56-57).

Isto posto, reitero minha genuína complacência acerca da reação intensa e carregada da Anita, afinal, “[...] saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas,

¹³ Como o conceito de identidade varia de acordo com o referencial teórico, busquei em Bauman (2005) uma proposta mais atualizada. O sentido que Bauman (2005) dá para identidade parte da compreensão de um tempo em que as relações adquirem um significado escorregadiço, liquefeito e, consequentemente, fadado a desembocar na foz da situação tendenciosa; adotando o contorno, desde que revele pendor ao contexto determinado. Por isso, é eloquente a compreensão de que as “identidades” se agitam ao vento e entre várias, algumas tremulam por nosso próprio discernimento, enquanto que outras são infladas e arremessadas por pessoas próximas, bem como distantes de todo e qualquer lugar. Por conseguinte, estou falando de um momento assinalado por determinadas transformações que estabelecem uma fronteira, todavia, não arraigada e nem tão perceptível entre o que é “moderno” e “pós-moderno” (BAUMAN, 2005, p. 310).

submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas [...]” (SOUZA, 1983, p. 17-18). Anita era apenas uma criança que, de alguma maneira, percebia, na correlação com a personagem Lelê, a “intenção” de forjá-la no mesmo discurso que fabricou o mito do negro feio, ruim e sujo.

A natureza relacional da identidade é o cerne onde residem os nossos sentimentos, pensamentos e ações, posto que, em conformidade com Ciampa (1998, p. 34), “[...] é o sentido da atividade social que metamorfoseia o real e cada uma das pessoas”. Por esse ângulo, a interação social parte do princípio e da compreensão de que a experiência do ver e também ser visto não significa apenas um detalhe desprezível, mas um efeito do olhar que sugestiona uma perspectiva, uma intencionalidade, preconizando a visualidade sutil do bom e do bonito, do ruim e do feio. Isso implica, como destaca Hall (2014, p. 110), o fato de “que as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. [...] apenas por meio da relação com o Outro [...]” o que, irrevogavelmente, descarta o caráter impositivo e cancelador desse “outro”.

Por conseguinte, alcançar a consciência da negritude e da homossexualidade significou ter vivenciado experiências de invisibilidade, tendo no percurso de minha formação identitária (“si mesmo”) perspectivas confundidas, sendo conduzido sutilmente a expectativas de negação, pois, em uma sociedade como a nossa, os procedimentos de exclusão são correntes e comuns. Assim, nessa conjuntura, a identidade, como parafraseia Ciampa (1998, p. 16) é “[...] morte-e-vida [...] um outro nome para identidade [...]”, eis a questão! É morte, mas é também, e sobretudo, vida expressa naquele que se empenhou a escrever uma outra história, com as cores vivas, festivas e vibrantes, de quem passa pelo processo de reconstrução identitária.

Nessa dinâmica de apreender as imagens representativas do ‘outro’, muitas vezes expostas como ícones padronizadores, impondo o corpo perfeito, o cabelo ideal, as medidas exatas e o comportamento aceitável; faz com que nos percebamos diferentes desse ‘outro’ e isso, ao passo que é “positivo”, no aspecto de que ‘ver e si vê’, expõe nossa individualidade, nossas diferenças e põe em questão a materialidade da identidade humana, que como esclarece Ciampa (1998) “é concreta, está sempre se concretizando [...] a concretude da identidade, que se desenvolve pelo desejo e pelo trabalho, reconhecemos, necessariamente, sua socialidade e sua historicidade” (p. 198 e 202).

Em contra partida, revela-se perigoso, pois uma vez que é intencionalmente determinado por um pacto de poder, muito parecido com o que Foucault (1987) chamou de “tecnologia política do corpo” (p. 28), pois na mesma proporção que o corpo é submergido numa relação de poder e de dominação, por meio do cárcere da sujeição, também é enclausurada a identidade, quando forjada, por exemplo, pela estratégia usada para aniquilar a existência de uma identidade cultural negra, por meio de uma estrutura desfavorável que nutre o fetiche do negro pela brancura, estimulando a ânsia de ser transfigurado em branco, pois conforme o grifo de Costa (1983):

Ela, a brancura, permanece branca. Nada pode macular esta brancura que, à ferro e fogo, cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística; nobreza estética; majestade moral; sabedoria científica etc. O belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. O branco é, foi e continua sendo a manifestação do Espírito, da Idéia da Razão. O branco, a brancura, são os únicos artífices e legítimos herdeiros do processo e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a “humanidade”. (p. 5)

Essas representações são absorvidas, muitas vezes, de maneira tão exitosa que nos tornam, como diz Saramago (2001, p. 310), “[...] cegos, cegos que veem, cegos que, vendo, não veem”, isto é, olhamos porque temos o sentido da visão, no entanto não enxergamos. Vemos, todavia, perdemos a capacidade de observar e analisar uma situação qualquer, pois parece que nosso maior embaraço é justamente conseguir enxergar além do superficial. É a essa cegueira que se refere Saramago, pois parece que o poder da alienação enclausurou o homem (mulher) numa bestial ilusão, limitando-o/a a uma miopia que não deixa olhar e ver o que as imagens mostram e omitem, revelam e subliminarmente escondem.

À vista disso, Anita foi o germe da minha autoanálise e livre associação e, conseqüentemente, da pesquisa que durante o mestrado eu desenvolvi, cujo objetivo foi identificar como a identidade e a cultura afro-brasileira emergiam nas histórias de vida e formação-profissão de docentes de classes multisseriadas na roça, buscando compreender, ainda, os sentidos construídos pelos/as docentes, a partir da relação entre educação e questões étnico-raciais.

A pesquisa-formação revelou, entre outras coisas, o quão distantes estão os/as docentes de classes multisseriadas da roça dos estudos, leituras e materiais pedagógicos que os auxiliem na prática educativa, no tocante às identidades e à cultura afro-brasileira. No entanto, percebeu-se que, antes mesmo de se recorrer às informações contidas em compêndios, livros e pesquisas acerca das questões já mencionadas, seria preciso refletir sobre o lugar do negro nas histórias de vida desses professores/as para que, dessa maneira, fosse possível pensar em uma proposta construída com eles/elas, a partir de suas próprias trajetórias de vida/formação/negação.

As falas dos/as professores/as desvelaram o que se fora escondido e marginalizado nas suas relações, na iniciação escolar e em todo o percurso da educação básica, culminando nos espaços formativos intrínsecos à profissão docente acerca do estudo da identidade e da cultura afro-brasileira. Logo, a hipotética “mediocridade” utilizada como explicação para o não cumprimento da Lei 10.639/2003¹⁴ pelos/as professores/as, definitivamente não se sustenta.

No processo de negação da minha negritude, a escola contribuiu notadamente. Penso que colaborou, também, para a “ausência” de Anita, no entanto, tem um outro aspecto que merece atenção: a família, pois, no que diz respeito à construção e à negação/aceitação das identidades, torna-se essencial o papel da família.

Ser ou não ser, eis a questão!

Ser ou não ser. Existir ou não existir. Finalmente, viver ou morrer, eis a questão! Lanço mão de uma das mais famosas frases da literatura mundial, subtraída da peça *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, de William Shakespeare, para provocar intencionalmente uma reflexão que

¹⁴ A referida lei alterou a Lei 9.394/1996 (LDB – Lei Diretrizes e Bases), passando a vigorar acrescida do artigo 26-A, que torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares, o ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2005).

“§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o/a negro/a na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. [...] Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2005, p. 35).

talvez seja percebida como conteúdo complexo, profundo e, quiçá, da psicologia social. No entanto, parafraseando Shakespeare, pretendo apenas constituir um pano de fundo para a crônica da minha infância.

As primeiras experiências de exclusão e negação da minha subjetividade¹⁵ foram ambientadas na escola. Ali, andando pelos corredores, nas aulas de educação física, na fila da oração ou da merenda, eu pude conhecer o êxito da mentalidade racista e discriminatória que me lançava a um lugar inferiorizado por ser filho de mãe solteira, por ser pobre, por meus trejeitos efeminados ou ainda por ser negro.

Diante do exposto é a escola instituída como o ‘lugar do saber’, para onde convergem aqueles/as que ‘não tendo saber algum’ precisam consultar os conhecimentos acumulados pela história e guardados em palavras escritas nos suntuosos compêndios. Sendo assim, a escola tem o poder de instruir os “ignorantes”, e durante muito tempo o exerceu no interior das “relações de poder” (FOUCAULT, 1987), concebendo as diferenças como “transvios”, pejorativamente representadas pelas designações excludentes e homogeneizantes.

A escola me ensinou as baixas classificações que eram a mim atribuídas, a partir de uma escala de desigualdades sociais, econômicas, raciais e de gênero, pois conhecer esses sistemas classificatórios significou conhecer os meus pertencimentos, os lugares que eu ocupava na hierarquia social e as estruturas básicas de minha personalidade. Dessa forma, aprendi, como aluno, a repugnância por todas as formas de rejeição e descarte da dignidade humana e, assim, aprendi que ser professor é ser algo a mais.

As aulas de história, por exemplo, tinham o objetivo de tornar o africano visível, em invisível e descuidado, do ponto de vista etnográfico e antropológico. Eram aulas que cheiravam a sangue de negro escravizado, numa divulgação horrenda de ilustrações brutais dos negros sendo espancados, chicoteados e violentados em sua dignidade. As páginas dos livros didáticos estavam ensopadas de preconceito subliminar, contra os negros e os

¹⁵ O conceito de subjetividade é assimilado aqui a partir do entendimento de Molon (2009, p. 15), que, entre outras coisas, ressalta a associação imediata da palavra subjetividade com a “psicologia, tanto no senso comum quanto nas produções científicas, aparecendo nos mais diversos contextos e apresentando vários significados. [...] [O primeiro] diz respeito à experiência da subjetividade privatizada, ou seja, às experiências do indivíduo que são sentidas e vividas como íntimas, pessoais e únicas, sendo, portanto, totalmente originais e quase incomunicáveis”.

índios que nunca figuravam como protagonistas ou, quando surgiam, em menções que os inferiorizavam perante os brancos.

Essas representações modelaram e inscreveram a existência negra num imaginário socialmente marginal, projetando-a numa “não existência”, assim, “não sendo” só poderia “ser” um “bicho-selvagem” de traços grosseiros e negroides, apenas “a coisa” negra, ignorante e “beijuda”, que só pode despertar repulsa, ou mesmo ojeriza. Como se perceber negro/a perante uma educação segregacionista e eurocêntrica, mancomunada a estereótipos racistas? Logo, afastar-se dos símbolos que lembrem a “mancha e vexação negra” seria inevitável.

Também na escola, eu tive os meus primeiros contatos com determinadas obras literárias infanto-juvenis de Monteiro Lobato¹⁶, um dos mais influentes escritores brasileiros de todos os tempos, mas que, em seu livro “Caçadas de Pedrinho”, publicado em 1933, portanto escrito algumas décadas depois da abolição da escravatura, mas sem provocar nenhuma ação no sentido de reabilitar a figura do negro, que durante séculos havia sido aviltada para que se justificasse moralmente a escravidão, e sem incorporar, ao menos num enredo ficcional, os novos libertos ao tecido da sociedade brasileira. Pelo contrário, deixa escapar velhas representações racistas, em vários trechos do livro; um deles é quando a personagem Emília, do Sítio do Pica-Pau Amarelo, refere-se a Tia Anastácia como aquela “que tem carne preta” (LOBATO, 2004, p. 13), a mesma “carne” que, como canta Elza Soares, “é a carne mais barata no mercado”¹⁷ (JORGE; YUKA; CAPPELLETTI, 2002).

É bastante compreensível que as minhas antigas professoras quisessem, com as melhores intenções, inseri-me no universo literário através dos personagens lobatianos. No entanto, nunca saberei se elas tinham lucidez

¹⁶ Eu aprofundo essa discussão sobre a presença do racismo em determinadas obras de Monteiro Lobato no meu livro infanto-juvenil *Quem é esse nego?!*, obra que reflete, debate e dialoga em torno dos ideários de negação e submissão dos povos negros e sobre a contribuição da escola para o processo de negação da negritude, sendo mais uma opção de leitura para crianças e jovens que tiveram o seu ser negro estereotipado e subordinado a um inconsciente recalçamento e inferiorização diante do outro, evitando que sejam alcançadas pela capciosa ideologia do branqueamento que destituiu a identidade negra (SOUZA, 2016).

¹⁷ A música “A carne” é composição de Seu Jorge, Marcelo Yuca e Ulisses Cappelletti.

quanto às imagens postas que, de modo geral, estampavam um negro serviçal, submisso e ridicularizado¹⁸.

Até aqui, eu apresentei a fase inaugural da construção da minha identidade, e de alguma forma a de Anita, circunscrita no âmbito escolar e, de certo modo, literário. Portanto, “[...] ainda na fase inicial do desenvolvimento psíquico onde [...] sua identidade é desenhada a partir de uma dupla perspectiva: 1.º) [...] olhar e do desejo do agente que ocupa a função materna; 2.º) [...] imagem corporal produzida pelo [...] perceptivo da criança” (COSTA, 1983, p. 3), isto é, antes de qualquer coisa, é comum definirmos uma posição social localizando-nos numa família determinada, portanto, a busca inicial por “[...] diferença encontra a igualdade [...]. Sua identidade transcende sua individualidade [...]” (CIAMPA, 1998, p. 21-22).

A socialização torna possível à criança a compreensão do mundo por meio das experiências vividas, ocorrendo paulatinamente a necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Nesse início de vida a família e a escola serão os mediadores primordiais, apresentando/significando o mundo social (CAVALLEIRO, 2017, p. 16).

Isto posto, antes de ter meu exclusivo dueto (minha mãe e eu) interrompido, para em seguida ter a presença de outros pares, que correspondem a “todos os outros sujeitos exteriores à comunidade familiar” (COSTA, 1983, p. 3), eu vivi, de certo modo, alheio as minhas diferenças. Apenas tinha consciência de ser o último filho. Nas fotos de infância, estávamos, eu e meus irmãos, com frequência vestidos com roupas da mesma cor e tecido. Impressionante era o absoluto desconhecimento, à época, sobre o fato de que tínhamos figuras paternas diferentes, afinal, eles estavam ausentes de nossas vidas, por isso, o meu olhar, por uma determinada fase, concentrava-se na mãe.

¹⁸ Em relação a esta questão, destaco o Parecer CNE/CEB Nº: 15/2010, que teve como relatora a professora Nilma Lino Gomes, na função de conselheira do Conselho Nacional de Educação, emitindo um parecer crítico sobre o livro *Caçadas de Pedrinho*, que declara o seu conteúdo estereotipado em relação ao negro e ao universo africano. Apontou, também, algumas ações a serem implementadas, a fim de que a obra não continuasse servindo como um elemento naturalizador do racismo, na sociedade brasileira. Ressaltou, ainda, que tal postura não representa o banimento da obra de Monteiro Lobato, mas, sim, uma chamada para uma leitura mais crítica e contemporânea acerca das questões raciais.

Lembro que foi minha mãe quem me alfabetizou e, desde cedo, escrevia cartinhas com desenhos representando-a. Eu a desenhava linda, de cabelos encaracolados, boca farta e vermelha, olhos grandes e pele marrom. Não tinha resistência com o marrom, éramos todos marrons: minha bisavó, mãe e irmãos, exceto minha vó, mas tinha traços fenótipos fortes. Era assim minha família! Não falávamos das diferenças, nem as usávamos como pretextos duvidosos. Também não usávamos como bandeira hasteada em honra e orgulho. O meu mundo era minha casa, cheia de gente com quem me identificava, por conseguinte, se eles não se identificavam com raça alguma, eu também não.

Essa constatação remeteu-me à Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky que, segundo Neves e Damiani (2006), tem sido aceita por muitos como uma teoria da aprendizagem, pois elucida o quanto o meio social é determinante para o desenvolvimento humano, mediatizado pela aprendizagem da linguagem, que acontece fundamentalmente a partir da imitação.

De acordo com as referidas autoras, Vygotsky compreende o homem como um ser histórico, portanto uma confluência oriunda dos emaranhados sociais, engendrando a consciência a partir das relações que os homens estabelecem entre si, por meio da linguagem. Desse modo, “[...] torna-se difícil educá-los [...]”, pois “[...] só se torna educado quem se vale da educação para progredir no ‘tornar-se pessoa’, o que implica fazer parte de uma comunidade” (SILVA, 2010, p. 186).

Mesmo com a exclusividade do dueto (minha mãe e eu) interrompida por “ruídos” vindos de outras comunidades partícipes, principalmente na escola, igreja e no bairro onde morava, ainda, nesse momento, minha mãe ditava a “ordem do existente”.

[...] as atitudes e os comportamentos sociais não serão obrigatoriamente cópias fiéis das atitudes e dos comportamentos de seus mediadores. Porém, dizer isto não significa diminuir o papel dos mediadores, nem desconsiderar o fato de as crianças se identificarem com seus familiares: pais, irmãos mais velhos e outros adultos. Elas podem, inconscientemente, copiar a conduta do adulto exatamente como elas veem o adulto atuando à sua volta (CAVALLEIRO, 2017, p. 16).

Desse modo, quando alguém na rua ou escola me xingava de “bichinha” ou “viadinho”; era minha mãe quem dizia: “você não é ‘boiola’,

apenas educado”. Ou quando uma professora afirmava que o seu filho era melhor, porque tinha pai presente; era minha mãe quem dizia: “eu sou seu pai e mãe”. Foi minha mãe quem desvendou a fantasia do Papai Noel quando disse: “eu sou o Papai Noel, mas não tenho dinheiro, por isso não terá presente”. Não sei se ela mediu da melhor forma, apenas sei que isso me fortaleceu para suportar as trincheiras do preconceito durante toda minha vida na escola pública. Mas, reconheço que o seu silêncio sobre a identidade racial deve ter contribuído para o ‘sono profundo’ de minha negritude.

As identificações normativo-estruturantes, propostas pelos pais aos filhos, são a mediação necessária entre o sujeito e a cultura. Mediação que se faz através das relações físico-emocionais criadas dentro da família e do estoque de significados linguísticos que a cultura põe à disposição dos sujeitos. (COSTA, 1983, p. 3)

Por isso, aceito, também, que tanto minha mãe, quanto eu “pelo fato de não a saber como viver, vivi uma outra coisa [...] na confirmação de mim eu perderia o mundo como eu o tinha, e sei que não [tinha – eu e ela] capacidade para outro [...] modo de ser” (LISPECTOR, 2009, p. 9). Então, ‘segurando a mão’ de minha mãe fui ‘para o sono’, pois não tendo a ‘coragem’, lancei-me na ‘grandeza do sono’ na “enorme ausência de forma que é o sono” (ibidem, p. 16), para, só mais tarde, ainda ‘segurando’ sua mão ter a “coragem para fazer o que vou fazer: dizer” (ibidem, p. 18) “[...] de si mesmo e das suas misérias no subsolo” (DOSTOIEVSKI, 2000, p. 146).

Agora, as mediações familiares configuram-se como atribuição de identidade por meio de processos laboriosos, difíceis, ousados [...] A família é derrotada justamente quando não consegue identificar e executar sua função de mediação. Mas essa função não desaparece, pelo contrário, permanece com valores ainda mais delicados e significativos do que antes. A novidade está no fato de que se torna *latente*, escondida, não-dita e indizível. (DONATI, 2008, p. 138-139)

Conforme já estabelecido no corpo desse artigo, a questão do desenvolvimento da identidade passa por processos que sugerem estruturas de identificação do indivíduo com o “outro”, nesse aspecto, a função da família e escola são, determinadamente, imprescindíveis para análise desse estudo.

Sobre ser professor negro e gay

Antes, faz-se necessário lembrar que a ‘tecelã’ passa a ‘tecer’, agora, com lãs de cores frias, usadas para entrelaçar fio a fio uma manta quente o bastante para agasalhar as memórias dos dias em que ser negro-gay não significava uma identidade positiva a qual pudesse ser afirmada, pelo contrário, tratava-se de uma identidade rechaçada. Desse modo, ser negro-gay não seria uma condição identitária dada, a priori, mas o tornar-se negro-gay.

Como já se pode perceber, o ‘tornar-se-negro’ chegou antes do ‘vir-a-ser-gay’. No entanto, passei a reconhecer a existência de ‘vidas estranhas’¹⁹ em mim, ainda na infância, por volta dos sete anos de idade. Era um estranhamento enigmático, por isso, naquela época, eu era incapaz de nominar o que estava integrado a mim e “[...] era ela que fazia de mim uma coisa encontrável por mim [mesmo], e sem sequer precisar me procurar” (LISPECTOR, 2009, p. 10).

Fiquei ‘em paz’ no meu anonimato até o momento que os ‘outros’ flagram-me na diferença. Foram os ‘de casa’ os primeiros a dar nome ao meu estranhamento particular, afinal “estar estranho ao lar [...] não é estar sem-casa” (BHABHA, 2013, p. 31). Tio, irmão mais velho foram dizendo em brados o ‘jeito de homem’ que eu deveria tomar. Gritos sobre o que deveria acontecer: “aprender a ser homem” (TREVISAN, 2017, p. 54). Deu-se o início do mal-estar diante do “outro” que com o tempo se agravou quando isso se espalhou nos berros jocosos dos colegas da rua e pelo espancamento físico de todo dia na escola. Por isso, refugie-me no subsolo, esgueirando-me por entre os ‘labirintos interiores’, visto que eu era um menino-“homem doente [...] mau [...] desagradável (DOSTOIÉVSKI, 2000, p. 15).

Quem me poderá recordar o pecado da infância [...]?
Quem me trará esse pecado à memória? Será porventura algum menino, ainda pequenino, onde posso ver a imagem do que fui e de que não me resta lembrança?
(AGOSTINHO, 2010, p. 26)

¹⁹ (BHABHA, 2013, p. 31).

Com o silêncio eloquente da culpa fui crescendo com uma negritude indiferente, tanto quanto distraída. Crescendo com uma homossexualidade impronunciável por ser ignóbil. Nesses escombros fui constituindo espaços caóticos “para desdobrar os meandros da minha homossexualidade ainda em conflito” (TREVISAN, 2017, p. 37). De tal modo, tornei-me professor, marcado com o ferro em brasa pelo medo de ser surpreendido por uma voz de escárnio, zombaria e menosprezo, vinda do passado através da boca de qualquer aluno.

Assim, regressando as minhas memórias acerca da formação docente, percebo-a nas dimensões que caracterizam a prática do ensino docente, portanto, à transmissão e à socialização de conteúdos cognitivos e aos princípios pedagógicos, a arrasadora presença das culturas hegemônicas, em agravo daquelas que Santomé (1995) considera ausentes da cultura escolar.

As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. Entre essas culturas ausentes podemos destacar as seguintes: [...] As etnias minoritárias ou sem poder. [...] As sexualidades lésbicas e homossexual. A classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres. O mundo rural [...] (1995, p. 161-162).

Portanto, foi preciso reeducar os meus sentidos e as minhas próprias atitudes para o esmero, no sentido de superar as inúmeras formas de discriminação presentes na sociedade e na escola, em outros espaços além-formação-docente. Desse modo, a mesma ‘placenta’ que aconchegou, nutriu e oxigenou a minha, nessa época, recém-nascida negritude, também, gestou a minha profissão docente.

Entretanto, a minha homossexualidade, que já havia emergido do ‘subsolo’ com a bênção da mãe e dos amigos mais achegados, permanecia encastelada no âmbito da profissão docente. Eu procurava “contribuir para uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças, [superando] posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças” (CANEN, 2007, p. 92); mas, contraditoriamente, eu iniciava, na sala de aula, o “meu processo de ser outro, um homem [...] a possibilidade de ser eu e um outro Eu Mesmo. A necessidade da máscara me abria caminhos para outra história,

da qual só eu tinha conhecimento, ainda assim relativo” (TREVISAN, 2017, p. 55; 62).

Havia superado o tempo em que sozinho eu sentia minha homossexualidade como “humilhação secreta, [...] sofrê-la como doença [...] como anormalidade irremediável (ANGE, 2009, p. 17) era totalmente indulgente o fato de que “estava tateando minha homossexualidade assustada, para furar a barreira da autointerdição” (TREVISAN, 2017, p. 55; 63). Transpor a barreira levou o tempo de superar o medo da rejeição punitiva de perder o emprego e o medo da rejeição não-punitiva dos pais, alunos e colegas: ‘tolero o professor gay, mas...’. Nesse ínterim deixei que a diversidade fizesse parte de mim ao passo que a percebia fazendo parte do cotidiano escolar.

Sendo assim, não foi mais suficiente que o meu ser-docente-negro-gay tratasse a diversidade de maneira pontual e sucessiva, por exemplo, aproveitando-me de uma data no calendário, como se aquele evento fosse uma “atração turística” que precisasse ser visitada esporadicamente e de onde, volta e meia, eu trazia ‘*suvenires*’, como se tivesse sido devidamente conhecida e aprofundada, de maneira global e em toda a sua complexidade, por meio de ações concretas. Pois já se sabe que tais práticas não serão suficientes para desfazer os padrões de homogeneização presentes no funcionamento escolar, responsáveis por tornar culturas, negadas e silenciadas, submetidas a mecanismos sutis de normalização. As ações concretas a que me refiro dizem respeito àquelas que contribuem para o desenvolvimento da consciência coletiva dos/as estudantes, motivando-os/as a empreenderem ações úteis para a vida e a participação em suas comunidades. Nesse sentido, Santomé (1995) é eloquente, ao dizer que:

Uma instituição escolar que trabalha nessa direção precisa colocar em ação projetos [...] nos quais o alunado se veja obrigado, entre outras coisas, a tomar decisões, solicitar a colaboração de seus companheiros/as, a debater e criticar sem medo de ser sancionado negativamente por opinar e defender posturas contrárias às do/a docente de plantão (1995, p. 159).

Para tal, será preciso que a formação docente desvele o que se tornou escondido e marginalizado, nas relações familiares, na iniciação escolar e por todo o percurso da educação básica, culminando nos espaços intrínsecos à formação docente, concernente ao estudo das diversidades.

Nesse sentido, a metodologia (auto)biográfica, revela-se próspera em perceber o que ganhou longevidade, deixando o passado para se instalar também no presente das salas de aula de professores que não conseguem fazer de suas práticas pedagógicas oportunidades para o desencadeamento de processos afirmativos das identidades e da historicidade negada e distorcida do povo negro e homossexuais.

Com efeito, afirmo que a prática docente carece de experiências reflexivas, como promove o processo de (auto)biografar, no intuito de oportunizar a compreensão da importância de uma educação que privilegia o desafio das práticas pedagógicas e do currículo à luz das diversidades, pois a imersão nas memórias e a retomada, pela narrativa, indicam perspectivas formativas genuínas.

Referências

- AGOSTINHO, S. *Confissões*. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010.
- ANGE, D. *Homossexual: Quem é você? Para onde você vai?* São Paulo: Editora Ave Maria, 2009.
- ASSUNÇÃO, I. Heterossexismo, patriarcado e diversidade sexual. In: NOGUEIRA, L.; HILÁRIO, E.; PAZ, T.T.; MARRO, K. (Org.). *Hasteemos a bandeira colorida: diversidade sexual e de gênero no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2018. p. 55-83.
- BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BELÉM, V. *O cabelo de Lelê*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC/SECAD/SEPPIR, 2005.
- BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CEB 15/2010, de 1º de setembro de 2010. Aprova as orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista. Brasília, DF, 2010.
- CANEN, A. Dossiê educação e desenvolvimento. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação & Política*, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CAVALLEIRO, E. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2017.

CHIAVENATO, J. J. *O negro no Brasil: da senzala à Guerra do Paraguai*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CIAMPA, A. da C. A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1998.

COLASANTI, M. *Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento*. Global Editora, Rio de Janeiro, 2000.

COSTA, J. F. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, N. S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 1-16.

DELORY-MOMBERGER, C. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, E. C. de (Org.). *Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 43-58.

DONATI, P. Família no século XXI: abordagem relacional. São Paulo: Paulinas, 2008.

DOSTOIEVSKI, F. *Memórias do subsolo*. São Paulo: Ed. 34, 2000.

FERNANDES, F. *Significado do protesto negro*. São Paulo: Expressão Popular e Fundação Perseu Abramo, 2017.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

HALL, S. Quem precisa da Identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-133.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 2 maio 2015.

JORGE, S.; YUKA, M.; CAPPELLETTI, U. *A carne*. Intérprete: Elza Soares. Do coccix até o pescoço, Brasil: Dubas Música, 2002.

LISPECTOR, C. *A Paixão Segundo G.H.* Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LOBATO, M. *Caçadas de Pedrinho*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P. U., 2014.

MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 47-58.

MOLON, S. I. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

NEVES, R. de A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNRevista*, São Leopoldo-RS, v. 1, n. 2, abril, p. 1-10, 2006.

PINEAU, G. Histórias de vida e alterância. In: SOUZA, E. C. de (Org.). *Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 25-40.

RIOS, J. A. V. P. Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA. Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. 19ª ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

SILVA, P. B. G. e. Aprender a conduzir a própria vida dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, L. M. de A. et al (Org.). *De preto a afro-descendente: trajetórias de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 181-197.

SILVA, T. D. da.; SANTOS, M. R. dos. A abolição e a manutenção das injustiças: a luta dos negros na Primeira República brasileira. *Cadernos Imbondeiro*, João Pessoa, v. 2, n. 1, 2012.

SOUZA, A. J. de. O já-dito e não-dito acerca das identidades e cultura afro-brasileira: histórias de vida-formação-profissão dos docentes de classes multisseriadas. Curitiba: CRV, 2018.

SOUZA, N. S. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, T. de. *Quem é esse Nego?!* São Paulo: Scortecci Editora, 2016.

TREVISAN, J. S. *Pai, Pai*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2017.

Recebido em 29 de abril de 2019.

Aceito em 30 de maio de 2019.

AS NARRATIVAS DE SI E AS TRAVESSIAS CONSTRUÍDAS NO PROCESSO DA COMPLEXIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL

Silmara Bispo de Cristo Souza¹
Aurea da Silva Pereira²

Resumo: Nesta pesquisa buscamos investigar a complexidade que envolve os processos formativos desde a formação inicial, com foco na investigação do Estágio Supervisionado. Partimos do pressuposto de que o modo como se desenvolvem os estágios, na formação inicial do (a) futuro (a) professor (a), tem fundamental importância no processo de construção da identidade docente, uma vez se efetivam como os momentos de vivenciar a profissão, de se deparar com a desafiante necessidade de articular (de forma reflexiva) as teorias estudadas com a prática em sala de aula e de perceber as lacunas deixadas pelo processo de formação. Utilizamos a perspectiva autobiográfica a partir da análise de entrevistas narrativas realizadas com os colaboradores dessa pesquisa: três estudantes (duas alunas e um aluno) do Curso de Letras da UNEB, Campus II e a professora de estágio destes (as). Aos alunos (as), participantes da pesquisa, foram dados nomes fictícios de acordo com a característica mais demarcada nas narrativas: “Determinação”, “Resiliência” e “Dedicação”; a professora de estágio permitiu a divulgação do seu nome – Professora Ana Regina. Apropriamos-nos das concepções apresentadas por eles (as) e dialogamos com abordagens teóricas suscitando a problematização de questões como a não superação da racionalidade técnica nos cursos de formação, a desafiante relação teoria-prática, a responsabilidade do professor (a) de estágio nesse processo inicial de formação e o lugar da reflexão no Estágio Supervisionado.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação Inicial. Narrativa autobiográfica.

¹ Licenciada no curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (2016). Atuou como pesquisadora bolsista no projeto de iniciação científica intitulado como Masculinidades e masculinos efeminados: os desafios para os estudos da identidade sexual na literatura baiana, com financiamento da FAPESB. Mestranda do Programa em Pós-graduação em Crítica Cultural, na linha 02 de pesquisa.

² Possui graduação em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (1996), Especialista em Linguística aplicada ao ensino da Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1998), Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (2008) e Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (2014). Professora Adjunto do Colegiado de Letras, Departamento de Educação - Campus II /UNEB. Atualmente atua na linha de pesquisa 2- Letramento, identidades e formação de educadores do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural (UNEB) . Faz parte dos seguintes grupos de pesquisa: GRAFHO -Grupo de Pesquisa Autobiografia Formação História Oral; GEREL - Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens; e, GEPHEG - Grupo de estudos e pesquisas em história, educação e gênero.

NARRATIVES OF IS AND CROSSINGS BUILT IN THE COMPLEXITY PROCESS OF INITIAL TRAINING

Abstract: In this research we seek to investigate the complexity that involves the training processes from the initial formation, focusing on the investigation of the Supervised Internship. We start from the assumption that the way in which the stages are developed, in the initial formation of the future teacher, is of fundamental importance in the process of constructing the teaching identity, once they become effective as the moments of experiencing the profession, to face the challenging need to articulate (in a reflexive way) the theories studied with the practice in the classroom and to perceive the gaps left by the training process. We used the autobiographical perspective from the analysis of narrative interviews conducted with the collaborators of this research: three students (two students and one student) from the UNEB Literature Course, Campus II and their trainee teacher. The students, who participated in the research, were given fictitious names according to the characteristic most marked in the narratives: "Determination", "Resilience" and "Dedication"; the trainee teacher allowed the release of her name - Professor Ana Regina. We approve of the conceptions presented by them and dialogue with theoretical approaches, raising the questioning of issues such as not overcoming technical rationality in training courses, the challenging theory-practice relationship, the responsibility of the trainee teacher in this initial training process and the place of reflection in the Supervised Internship.

Keywords: Supervised internship. Initial formation. Autobiographical narrative.

Introdução

A formação de professores vivenciou diversos momentos de transformações, principalmente na organização e nas políticas públicas, mas sempre prevaleceu a valorização de modelos centrados na racionalidade técnica. Ao longo da história dos cursos de formação, a discussão acerca da dicotomia entre saberes teóricos e saberes práticos, a supervalorização da dimensão científica, em detrimento do pessoal, do subjetivo, sempre foi algo recorrente e, ainda hoje, constituem problemáticas que circundam o cenário da formação inicial. Dentre todas essas questões apontadas, o processo de articulação entre teoria e prática, muito preconizado pelas diretrizes educacionais nacionais, é um dos grandes pontos de conflitos nos cursos de

licenciaturas, principalmente quando o trabalho com a prática é atribuído exclusivamente aos componentes de Estágio.

A necessidade de repensar a formação inicial de professores se associa ao fato de que o trabalho dos docentes em atuação tem sido questionado por não alcançar um processo de aprendizagem significativo e de qualidade. Apesar de existirem algumas exceções, há um predomínio de práticas pedagógicas tradicionais, conteudistas e reprodutivistas. Esse ensino conservador, ainda hegemônico no contexto escolar, é resultado, muitas vezes, do próprio processo de formação desses educadores.

Diante da realidade da escola atual faz-se necessária uma formação que considere o professor como um intelectual crítico-reflexivo (PIMENTA, 2008). No atual contexto educacional não cabe mais práticas técnicas e tradicionais, é preciso superar esses modelos a partir de uma nova epistemologia da formação docente, pautada em uma prática educativa contextualizada, crítica e transformadora. Para isso, as mudanças devem se iniciar no próprio processo de formação inicial.

Assim sendo, a formação inicial deve ser pensada como um processo de autoformação e autotransformação do sujeito que tem a capacidade de provocar aprendizagens em diferentes domínios da existência, a partir do seu modo de ser, estar sentir, refletir e agir. A experiência pessoal de cada sujeito é única, e, portanto, os resultados do processo formativo dependem, diretamente, do modo como vivenciou e vivenciam os seus percursos formativos. Nesse sentido, os dispositivos utilizados para possibilitar o desenvolvimento pessoal e profissional tornam-se um fator determinante para que os licenciandos (as) assumam os seus papéis como sujeitos da sua formação e de sua prática docente.

Ao entendermos a complexidade que envolve os processos formativos, o contexto e espaço-tempo dessa investigação se voltou para a formação inicial na especificidade do estágio supervisionado. Adotamos a pesquisa (auto)biográfica como aporte teórico-metodológico, tendo como foco central de análise a formação dimensionada pela reflexão sobre a experiência. Compreendemos que as narrativas de formação se efetivam como um terreno fértil que possibilita superar as dimensões técnicas e instrumentais da formação inicial e do estágio, e por isso, o movimento da investigação-formação desse estudo se configurou a partir do processo de

(auto)conhecimento e (auto)formação apresentados pelos sujeitos em narrativas produzidas no Estágio Supervisionado.

Assim, nessa discussão trazemos problemáticas que perpassam a formação inicial e o lugar do Estágio Supervisionado nesse processo. Todas essas questões são apresentadas a partir dos depoimentos dos sujeitos dessa pesquisa: três estudantes (duas alunas e um aluno) do Curso de Letras da UNEB, Campus II e a professora de estágio dos sujeitos da pesquisa. Aos alunos (as), participantes da pesquisa, foram dados nomes fictícios de acordo com a característica mais demarcada nas narrativas: “Determinação”, “Resiliência” e “Dedicação”; a professora de estágio permitiu a divulgação do seu nome – Professora Ana Regina. Apropriamo-nos das concepções apresentadas por eles (as) e dialogamos com abordagens teóricas suscitando a problematização de questões como a não superação da racionalidade técnica nos cursos de formação, a desafiante relação teoria-prática, a responsabilidade do professor (a) de estágio nesse processo inicial de formação e o lugar da reflexão no Estágio Supervisionado.

Utilizamos a perspectiva autobiográfica a partir da análise de entrevistas narrativas realizadas com os colaboradores dessa pesquisa. Através dessa escrita eles(as)narram, descrevem, refletem e reconstróem as experiências de vida e de formação, remontando aspectos que contribuem para o seus respectivos processos formativos.

Nesse estudo, compartilhamos uma concepção de estágio que aponta para uma perspectiva crítico-reflexiva, visando à percepção da organização do ensino e de suas especificidades, tendo em vista a possibilidade de criar alternativas e condições para um processo de aprendizagem significativo e bem articulado. Essa concepção crítico-reflexiva foi possibilitada pelo modo como a professora de estágio pensa a formação para a docência, a partir de um paradigma que reconhece a subjetividade dentro do processo formativo, possibilitando que os estudantes sejam sujeitos da sua própria formação. Para isso, as narrativas autobiográficas tornam-se elementos cruciais para o processo de (re)conhecimento de si e para estabelecer a reflexão acerca da complexidade da docência.

A partir dessa concepção de estágio a formação inicial de professores expressa oportunidades de construção de diferenciados de saberes constituidores da identidade docente, pois permite a possibilidade de articulação e problematização crítica dos saberes teóricos e pedagógicos como

exercício orientado e reflexivo da docência. Nesse sentido, o *estar professor* possibilita que identidades docentes sejam construídas e ressignificadas no entrecruzamento de diferentes saberes e trajetórias que se iniciam na infância, perpassa a escolarização, até chegar à formação universitária e sua práxis profissional.

Identidades que se cruzam no processo de formação inicial: Do formador ao futuro professor

Sendo o professor responsável pela formação humana e científica, ele necessita estar em contato permanente com estudos, pesquisas e experiências formativas. A construção da identidade docente é um processo contínuo e inacabado, uma vez que necessita de uma constante revisão das suas práticas educativas, como afirma Pimenta (2005, p. 18):

[...] constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo com sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

A formação inicial é um dos importantes espaços para a percepção desse processo, uma vez que é possível perceber o professor que está sendo formado e a partir de quais referências e concepções essa formação tem se estabelecido; quais os significados que cada futuro (a) professor (a) tem atribuído a sua formação e como eles (as) estão sendo movidos para serem os autores e atores de seus processos formativos. Assim, torna-se interessante investigar esse processo a partir do olhar dos estudantes do Curso de Letras e da professora de Estágio.

A entrevista narrativa realizada com a professora de estágio comprova a permanência da adoção da perspectiva de formação técnica por parte de alguns professores. Em relação a essas posturas, a professora de estágio se posiciona de maneira contrária quando propõe uma prática reflexiva e crítica negativamente a visão conteudista. Quando defende uma postura formativa que perpassa pela reflexão, a professora salienta que:

Essa postura se distancia da visão conteudista e quantitativa que sustenta a prática de professores (as)

que acreditam que **“quanto mais textos e livros os/as estudantes leiam, melhor formadoseles (as) estarão”**.
(Professora Ana Regina)

O discurso da professora é confirmado pelo posicionamento de Resiliência, Dedicção e Determinação quando refletem sobre o formato do curso de Letras no que concerne às práticas dos seus professores desde o início do curso:

No curso vimos muitas teorias que muitas vezes não tem relação com o contexto da sala de aula. **Durante todo o curso apenas um professor trabalhou a literatura voltada para a sala de aula.** Lembro que quando ele trabalhava alguns poemas, mostrava como deveríamos utilizá-lo na aula. [...] Mas **os outros** (até chegar ao componente de estágio), **em sua maioria, nos enchem de textos e mais textos** e, muitas vezes, nós graduandos, nos questionávamos se tudo aquilo teria relação com a sala de aula. (Resiliência)

Muitos professores só querem dar sua aula e voltar para casa. Já estão com suas disciplinas formadinhas. **Cada um já sabe o que vai dar no ano seguinte.** (Dedicção)

Muitas vezes nos questionamos o “porquê” de algumas disciplinas em um curso de Letras, o “porquê” de algumas teorias que nos são passadas, o “porquê” de tão pouca prática em um curso de licenciatura. Muitas vezes **nos percebemos comoum depósito de teorias que desarticuladas do contexto escolar não nos faz sentido.** (Determinação)

Esses depoimentos nos fazem retomar aos fundamentos da racionalidade técnica, pois enfatizam o treinamento de habilidades comportamentais e são organizados a partir da mera transmissão de conteúdos ditos científicos, estes entendidos como suficientes no processo de formação de docentes. Desta forma, a partir desses relatos, os professores em formação estão sendo direcionados (por alguns formadores) para serem concebidos como técnicos que, de forma objetiva, devem pôr em prática os conhecimentos científicos a partir da aplicação rigorosa de princípios, técnicas e conhecimentos gerais. Ainda que prevaleça essa formação voltada para uma perspectiva técnica, os sujeitos dessa pesquisa se apropriam de uma postura reflexiva acerca de sua formação e, ao invés de serem mobilizados

para um processo formativo técnico, revelam uma rejeição a esse modelo, desencadeando desdobramentos significativos para a formação de sua identidade docente.

É lamentável perceber que até mesmo no processo de formação inicial de professores ainda existam formadores apegados a um formato tecnicista. Os três depoimentos deixam claro o comodismo desses docentes e a prática viciada e desvinculada de reflexão, como podemos observar nos seguintes excertos: “nos enchiam de textos e mais textos”; “cada um já sabe o que vai dar no ano seguinte”; “nos percebemos como um depósito de teorias que desarticulados do contexto escolar não nos faz sentido”. Os excertos comprovam que a formação de professores têm se estabelecido a partir de uma perspectiva técnica.

Nesse sentido, uma concepção que por vezes é criticada dentro da academia acaba sendo reproduzida pelos próprios formadores. As práticas pedagógicas dos professores universitários refletem a ambiguidade e as contradições de sua profissão e da própria universidade; além disso, estas ações revelam que a prática educacional universitária continua, em alguns momentos, enraizada na concepção bancária da educação.

Na concepção de Freire (1970), a educação bancária é uma metáfora de uma vertente educacional não emancipadora que apresenta uma educação, na qual os professores assumem o papel de um mero narrador de conteúdo e o aluno passivamente ouve. Nesse sentido, “a educação bancária” se efetiva como um instrumento legitimador, de ordem opressiva, visto que inviabiliza o desenvolvimento de um pensamento autônomo e a construção de uma consciência crítica.

Os docentes universitários são os responsáveis diretos pela criação de possibilidades que proporcionem a produção de conhecimento dentro de um contexto autêntico, crítico e reflexivo, propiciando assim a renovação das práticas de ensino existentes. Segundo Costa (2008),

[...] os estabelecimentos de ensino superior, em conjunto com seus docentes, precisam abandonar a postura tradicional, aulista e expositiva de repassar ideias, buscar renovar as metodologias que estão ultrapassadas e, por fim, apropriar-se da perspectiva educacional moderna, associada com a realidade atual, da sociedade e do conhecimento (COSTA, 2008, p. 45).

No cenário de formação inicial de professores um dos aspectos cruciais no processo formativo destes futuros profissionais é o diálogo significativo entre universidade e contexto escolar. De que adianta a produção de conhecimento no campo acadêmico, se esse conhecimento não for integrado, de maneira crítica e reflexiva, aos espaços pedagógicos?

O desenvolvimento pessoal e profissional de um professor em formação inicial se efetiva como um processo complexo que é determinado pelo modo como ele se posiciona em relação a múltiplas e, por vezes, contraditórias situações. Para tanto, contribuem também múltiplos e, por vezes, contraditórios significados, pontos de vista, valores morais, crenças expressos pelos discursos elaborados por vários interlocutores em diferentes contextos criados nas instituições sociais, nos vários campos científicos, nas legislações. Dessa forma, o processo de constituição de identidades docentes é uma construção marcada por uma multiplicidade de discursos e agentes sociais, e por isso, pensar o modo como se dá processo de constituição de identidades docentes de futuros professores passa, antes de tudo, pelo entendimento das ações dos formadores, pelo modo como estes têm servido de representação da identidade docente, pelo modo como estes estão lidando com os seus próprios processos de constituição identitária.

Dentro dessa esteira de discussão, Behrens (1996, p. 103-111) ressalta uma abordagem interessante quando aponta que a maior dificuldade percebida no processo de formação docente é o fato de a própria comunidade acadêmica encarar o professor como um profissional acabado. Os relatos dos colaboradores mostram que se torna imprescindível desencadear perspectivas teóricas, metodológicas e práticas que incitem à construção de um novo papel do professor dentro da comunidade acadêmica e na sociedade.

Em relação ao processo de constituição da identidade profissional, Nóvoa (1992) relata que a identidade não é um dado adquirido, uma propriedade ou um produto. Para o autor, “a identidade é um lugar de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”(p. 16), por isso, a forma adequada de referir-se a ela é como “processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (p. 16).

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um

processo que necessita de *tempo*. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. (NÓVOA, 1992, p. 16)

Partindo dessa perspectiva, fica evidente que a identidade do professor deve estar em constante transformação, deve ser (re)construída no cotidiano a partir da revisão de sua própria prática, proporcionando assim, espaço para as inovações, para um novo fazer ressignificado diante das necessidades do contexto no qual ele se insere.

A busca pela compreensão do modo como as identidades dos professores universitários têm se manifestado em suas interações em sala de aula torna-se imprescindível no processo de formação inicial e continuada. Determinadas posições identitárias se movimentam a partir das relações com outras posições, assim como os valores, discursos e crenças relativas a cada uma. Assim sendo, o processo de constituição de identidades docentes aparece articulado à percepção das representações de outras identidades. Isto é, a construção das identidades profissionais desses colaboradores está diretamente relacionada aos modelos das identidades profissionais de seus formadores. É um processo dialógico, existe sempre uma relação com o(s) outro(s), e, por isso, é mais que um acontecimento social e coletivo.

Nesta perspectiva, Silva e Matencio (2005) ressaltam que embora o sujeito seja singular (entendendo os princípios biológicos), está circunscrito no seu tempo e espaço, por isso, é produto e produtor das condições de sua emergência. Sob esse ângulo, os seus posicionamentos identitários seriam resultados de suas diferenças ou semelhanças em relação ao outro. Assim, [...] a construção de posicionamentos identitários emerge de movimentos baseados tanto na diferença como na similitude do sujeito em relação ao outro (eu/outro; eu/espelhamento do outro).

Na relação aqui estabelecida entre os sujeitos da pesquisa (graduandos, futuros professores) e os seus formadores (professores universitários) conseguimos perceber esses movimentos, ora de distanciamento, ora de espelhamento e valorização da prática, pois, assim como os colaboradores chamam a atenção para ações que não tem dado sentido aos seus processos formativos, eles(as) também retomam os professores que tiveram ações críticas e reflexivas. Os futuros professores revelam as representações significantes, ao mesmo tempo em que demonstram, através das críticas imprimidas em seus discursos, os

professores que querem ser, as ações que embasam a formação dos seus perfis profissionais e os traços identitários que interferem positivamente em suas construções enquanto sujeitos e futuros profissionais.

Tive um professor [...] que se preocupou em mostrar como a literatura deve ser trabalhada em sala de aula. Nós alunos, ficamos maravilhados com a forma que ele trabalhava, a simplicidade que ele “debulhava” um poema mostrando o significado de cada palavra, o sentido que tinha cada verso, enfim! (Resiliência)

Tive um professor que pensa num curso totalmente voltado para a sala de aula, desde o primeiro semestre. Isso é muito importante em um curso de licenciatura [...] Mas tem muita resistência de alguns professores que não querem sair do comodismo. (Dedicação)

Somente professora ‘nome da professora’ sempre fez questão de trabalhar o conteúdo dela fazendo um link com a questão pedagógica, como poderia ser levado para a sala de aula, fora isso, recordo que os outros se centraram em suas áreas específicas. (Determinação)

Pensar, refletir e analisar os posicionamentos dos seus formadores remete a compreender o próprio processo de construção da identidade, pois este não é solitário, faz-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens, observações e reflexões.

Propor a reformulação do plano do curso, trabalhar textos literários levando-os para a realidade da sala de aula e fazer um “*link*” de sua disciplina com a questão pedagógica foram ações citadas pelos colaboradores que não deveriam mais se efetivarem como lacunas no processo de formação de professores. O projeto de curso deve ser pensado de maneira coerente, atendendo as necessidades pertinentes à carreira desses futuros profissionais, e para isso, é de fundamental importância o interesse e o envolvimento desses formadores no que concerne à preparação pedagógica, e não só a preocupação com a abordagem teórica de suas áreas específicas.

Professores que formam professores necessitam compreender que existem novos desafios a serem superados, entre os quais se encontra a necessidade de identificar o colapso das certezas absolutas e da docência orientada por paradigmas tradicionais, individualistas e centralistas.

Para alcançar as competências exigidas para o professor do ensino superior na atualidade, é necessário falar em um processo inicial como um espaço de tomadas de decisões formativas (ZABALZA, 2004) que permita uma formação mais ampla e completa, englobando conhecimentos em procedimentos didáticos pedagógicos, desenvolvimento pessoal, cultural, acadêmico e profissional, ampliação da sensibilidade dos valores e atitudes de maneira que o docente possa relacionar-se melhor consigo mesmo e com os outros e, por fim, a formação deve comportar a troca, a mudança intermitente permitindo a ampliação das experiências.

Essa formação perpassa por reflexão e inovações contribui com a professora-formadora, destacada nesse estudo. A professora Ana Regina foi também citada pelos colaboradores, porém, não aparece nenhuma menção a ela nos depoimentos anteriores por se tratar da formadora de estágio. Quando falavam da articulação teoria e prática ou quando eram questionados sobre a preocupação com a preparação pedagógica do curso, os sujeitos sempre ressaltavam a professora de estágio como a promotora desses processos, como será apresentada na próxima seção. Nesse sentido, é interessante compreender o modo como Ana Regina concebe a sua responsabilidade dentro de um curso de formação:

Bem, quando afirmo que concebo a educação como transformação mediante si mesmo/a, os/as outros/as e o mundo e como autoformação, formação como me constituí o que sou e o que gostaria de ser, o que proponho como leituras, como fundamentos para os (as) estudantes, deverão ter sentido para eles (as); deverão ser leituras que sustentem suas práticas e os(as) façam pensar se aquilo que irão fazer em sala de aula, é condizente com aquilo que pensam. Tal postura reflexiva anula a dicotomia teoria/prática, uma vez que aquilo que estudo em um curso de formação de professores, tem sentido porque está associado diretamente ao fazer e ao viver, tem sentido para a minha existência humana e não apenas docente, torna-me um(a) profissional melhor porque me torna uma pessoa melhor. São leituras que me trazem não apenas conhecimento, mas, sobretudo, sabedoria, como afirma Larrossa, porque edificam e transpassam; são leituras que me tocam, que ficam.
(Professora Ana Regina)

É importante perceber no depoimento da professora de estágio um posicionamento reflexivo, uma identidade aberta a um processo constante de

modificações, no qual a mesma pensa a sua própria formação refletindo criticamente o resultado de suas ações sobre a formação do outro.

Dessa forma, percebemos a reflexão de uma prática aliada à teoria, uma vez que se impõe a necessidade de uma atividade em que os futuros profissionais mobilizem os conhecimentos adquiridos em meio à realidade da sala de aula. Barreiro e Gebran (2006, p. 21) acrescentam que:

Isso significa, pois que a formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática.

Esse modo reflexivo em que tem se dado a relação de Ana Regina com os futuros(as) professores(as) torna-se interessante a medida em que percebemos que muitos graduandos de licenciaturas chegam ao componente de estágio perdidos por não conseguirem, até o momento, encontrar sentido no seu processo formativo, o que acarreta, muitas vezes, a crise de identidade.

Concepções de estágio e a relação teoria e prática

O estágio se configura como uma das etapas mais importantes do processo de formação inicial de professores. É o momento da reelaboração e ressignificação dos saberes teóricos e pessoais construídos ao longo da formação específica e de vida e também dos saberes profissionais.

Discutir acerca das concepções de Estágio Supervisionado tem sido uma problemática que tem despertado interesse em diversos pesquisadores da área educacional. Ao suscitar essa discussão, é pertinente invocar a definição do estágio a partir das abordagens de Pimenta e Lima (2011), onde este é definido como:

[...] campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores que possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 61)

Dessa forma, entendemos que o estágio deve ocupar um lugar de destaque dentro dos cursos de formação de professores, uma vez que, para muitos graduandos, o único contato de acesso à sala de aula aconteceu na condição de alunos e no momento do estágio. Assim sendo, é a sala de aula o lugar da formação, é nesse espaço que o estagiário estabelece um contato direto com o seu ambiente de atuação pedagógica, sendo mobilizado a se perceber como professor. Nesse sentido, as disciplinas de estágios tornam-se essenciais para a aproximação dos futuros professores com as diferentes possibilidades teórico-práticas, possibilitando, ao longo desse processo, a constituição da identidade profissional. Assim, o planejamento dessas disciplinas precisam possibilitar espaços de diálogo, trocas, descobertas e reflexão.

Portanto, é no momento dos estágios que os futuros professores devem refletir, discutir e problematizar questões sobre a escola, a sala de aula, o fazer pedagógico, os conteúdos que serão ensinados. Configura-se então como um espaço privilegiado de aprendizagem da profissão docente e de possibilidade de construção da identidade profissional.

Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2011) ressaltam que o estágio pode se evidenciar como um campo de pesquisa e investigação, uma vez que este não se reduza à atividade prática instrumental e possibilite a construção da identidade docente. Ainda de acordo com as autoras, entendemos que o objetivo do estágio é proporcionar a integração da formação do futuro professor, compreendendo a escola e o seu campo de atuação como objeto de reflexão, análise e investigação, ao considerar indispensável a relação de articulação dessa experiência formadora com os conhecimentos discutidos nas disciplinas do curso de licenciatura. Sendo assim, o estágio possibilita a aproximação dos futuros professores da realidade que atuarão, e por meio da análise crítica apoiada na teoria, eles(as) se apropriam dessa realidade com maior autonomia e sensação de pertencimento.

No entanto, as possibilidades e potencialidades dos estágios supervisionados tornam-se inacessíveis quando os estagiários vão para a escola apenas para observar as aulas (no estágio de observação, por exemplo) ou somente para a transmissão de conteúdos (estágio de regência), sem a oportunidade de discutir, problematizar e refletir esses acontecimentos a fim de compreendê-los dentro das peculiaridades de sua futura profissão.

As bases legais que regem a formação inicial de professores apresentam pressupostos que se aproximam de um enfoque reflexivo que se apresenta desde o início da formação. Nesse contexto, torna-se relevante retomarmos o Art. 12 da Resolução CNE/CPI, já citado anteriormente, para contextualizá-lo dentro da situação específica (Estágio no Curso de Letras do Campus da UNEB investigado):

Art.12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º **A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulando do restante do curso.**

§ 2º **A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor**

§ 3º **No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.**

Como previsto no Art. 12, a prática deve estar presente em todo o processo formativo, articulando-se, de maneira reflexiva, com as teorias das disciplinas específicas. No entanto, no contexto analisado não foi possível perceber a efetivação desse discurso, uma vez que os sujeitos da pesquisa trazem depoimentos totalmente contrários a essa concepção de formação:

Cada professor se pauta apenas em seu componente e realmente o professor de estágio fica sobrecarregado: preocupado com a teoria, ajudar na elaboração dos planos e acompanhar a prática dos discentes. (Determinação)

A formação pedagógica acaba ficando muito a cargo do professor de prática pedagógica e, principalmente, do professor de estágio. (Dedicação)

O aluno só vai ter vivência em sala de aula no final do curso. (Resiliência)

Nos depoimentos, é unânime a concepção de que teoria e prática encontram-se desvinculadas no processo de formação inicial. Isso se dá pelo fato de esse binômio (teoria e prática) estar atrelado a uma relação caracterizada por uma trajetória histórica que se volta para uma perspectiva

dicotômica, o que afeta negativamente o efetivo desenvolvimento dos saberes docentes e de uma identidade profissional crítica e reflexiva. De acordo com Candau e Lelis (1995) essa desarticulação decorre, sobretudo, da assunção de uma visão dicotômica da relação entre teoria e prática, ou seja, do entendimento de que teoria e prática são pólos distintos e separados. Desse sistema histórico demarcado pela instrumentalização do saber resulta a formação desses formadores (professores universitários), uma vez que essa dicotomia se faz presente nos contextos formativos há décadas:

Verificamos que a dicotomia entre teoria e prática já aparece nos anos 30, quando havia uma estrutura curricular que estabelecia uma hierarquia entre conteúdo e metodologia. Nos anos 60, com a Reforma Universitária, reforça-se ainda mais a separação entre as disciplinas específicas e as pedagógicas. O modelo da racionalidade técnica, nos anos 70, privilegia a formação teórica e a prática é vista como aplicação da teoria. Nos anos 80, o problema da dicotomia entre a teoria e a prática foi muito discutido devido às influências das reflexões levantadas por Vásquez. Em 1990, embora passe a ser enunciada a relação teoria-prática como um eixo articulador do currículo, e em 1996, no art. 61 da LDB, seja prevista a „associação entre teoria e prática“, os problemas da dicotomia permanecem os mesmos (PEREIRA, 2005, p. 87).

Assim, percebemos que essa desarticulação entre teoria e prática não é algo novo nos cursos de formação e não nos parece ser algo a ser superado em um curto período de tempo, uma vez que ainda percebemos, de maneira muito presente, o predomínio de estruturas curriculares e práticas formativas que fortalecem a dissociação entre conteúdos e metodologias, disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas. Dedicção e determinação fazem uma ressalva importante no que se refere ao funcionamento da disciplina de Prática Pedagógica (entendida, no currículo do curso, como um componente que preconiza também a discussão da teoria e prática):

Pra que uma disciplina com uma carga horária tão grande como Prática Pedagógica se a gente não tem contato com a sala de aula? Então não é Prática Pedagógica, é Teoria Pedagógica. (Dedicção)

Na minha opinião, e essa também é uma crítica de outras pessoas, não deveria existir uma disciplina chamada de

“Prática Pedagógica”; eu penso que as disciplinas deveriam ser ofertadas e dentro dessas disciplinas já houvesse uma forma de lidar com o pedagógico. A gente está sendo formado para ser professor de Língua Portuguesa, então a pedagogia que a gente precisa aprender é a pedagogia de Língua Portuguesa: Como trabalhar com a lingüística? Como trabalhar com a literatura? Como trabalhar com a oralidade? Eu acho que toda a disciplina já deveria trabalhar com isso, por exemplo, o componente de Diversidade Linguística já deveria ter uma parte destinada a pensar como aquilo poderia ser levado para a sala; “Teoria da Literatura”, dentro dessa disciplina já deveria existir uma carga horária destinada a lidar com esse saber teórico e a prática. É como se nossos professores não fossem professores de Língua Portuguesa, o professor de Literatura parece ser só de Literatura, o professor de Linguística parece ser só de Linguística... (Determinação).

Percebemos que no discurso de Dedicção há uma crítica à Prática Pedagógica como componente curricular por não ter contribuído com sua formação. Como se falar/pensar a prática pedagógica sem vivenciar o contexto da sala de aula? O primeiro depoimento traz à tona uma reflexão muito interessante à medida que percebemos que um componente que se refere à prática tem se constituído de forma teórica. O depoimento de Determinação, reforça a segregação de áreas e a desvalorização da articulação entre o pensar e o fazer e apresenta intervenções próprias acerca do modo como ele acredita que a formação se tornaria mais contextualizada e significativa. Toda essa problemática que se instaura nesse processo inicial tem acarretado uma responsabilidade muito grande para o componente de Estágio Supervisionado e, conseqüentemente, para a professora que ministra o componente curricular. Desta forma, somente a partir dos quatro últimos semestres, os sujeitos dessa pesquisa começaram a ter o entendimento de que teoria e prática não são pólos distintos e isolados, mas, ainda assim, ressaltam dificuldades percebidas quando se tem uma responsabilidade tão grande entregue a uma única professora:

Cada professor deveria lecionar seu componente e relacionar com o ambiente escolar, mas durante todo o curso não há esse interesse. **O professor de estágio trabalha sozinho como se o estágio fosse outro curso e não outro componente.** (Resiliência).

A fragmentação existe e eu creio que isso nos prejudique. Nem sempre o professor de estágio tem um conhecimento profundo das áreas de linguística e de literatura, por exemplo, até mesmo por uma questão de afinidade, **além de ser um tempo muito curto para que tudo seja discutido**. Esse trabalho deveria ser feito com o professor da área, mas acontece que o professor da área de linguística e da área de literatura, talvez, por uma questão de carência em sua formação, acaba sendo o professor apenas da disciplina e não trabalha com o pedagógico. A professora de estágio trabalhou com a prática pedagógica, trabalhou com o estágio, mas eu acho que falta, de fato, a inter-relação [...] A própria segregação de áreas acaba sendo um problema porque já pressupõe essas afinidades e eu acho que não deveria ser assim. Todos ali, professores doutores de Linguística, Literatura e Educação são professores primeiro de Língua portuguesa. Praquê serve toda a teoria? **Parece que fica a cargo somente do professor de Estágio saber como levar aquela teoria para sala de aula [...]** Eu penso que a cada disciplina deveria ter inculcido a prática pedagógica [...] Pensar a teoria e depois pensar como essa teoria que foi ensinada pode ser levada para a prática [...] para fazer sentido pra gente [...] Sempre me perguntei o porquê de muitas disciplinas [...] Talvez se o professor fizesse esse trabalho de mostrar a praticidade e a utilidades dela a nossa formação seria mais consolidada e a gente conseguiria ver o sentido de tudo isso. A gente acaba tendo que lidar com esse problema mais tarde porque aprendemos de forma superficial. (Determinação)

Ao analisarmos esses depoimentos percebemos que, a todo tempo, os alunos, colaboradores da pesquisa, demonstram a procura de sentidos para a sua formação e propõem novas formas de se pensar esse processo a partir de suas próprias necessidades, das lacunas que são percebidas ao longo desse percurso e dos desafios que são postos para o Componente de Estágio, uma vez que “o professor de estágio trabalha sozinho, como se o estágio fosse outro curso e não outro componente”. A falta de conexão entre os saberes aprendidos nas áreas apresentadas como específicas e os saberes pedagógicos concebidos no Componente de Estágio torna cada vez mais deficiente o processo formativo. A consequência disso vem apresentada nos seguintes excertos: “Sempre me perguntei o porquê de muitas disciplinas [...] Talvez se o professor fizesse esse trabalho de mostrar a praticidade e a utilidade delas a nossa formação seria mais consolidada e a gente conseguiria ver o sentido de

tudo isso”. Observamos que os saberes do curso não têm atribuído sentido à formação desse graduando, apenas tem se estabelecido como uma carga teórica exorbitante que não apresenta utilidade para a sua prática, uma vez que se estabelece de maneira descontextualizada.

Tardif (2008) salienta que muitas concepções teóricas aportadas no processo de formação de professores podem ter sido concebidas sem relação ao ensino e fora do contexto da ação docente, o que compromete a apropriação desses conhecimentos no momento de atuação efetiva na sala de aula.

Nesse sentido, é importante entender o espaço da teoria e da prática no processo formativo, sendo estes elementos que devem caminhar juntos; um não deve ser compreendido como a consequência do outro, devem estabelecer formas de articulação que expressem posições político-pedagógicas significativas para o processo de ensino-aprendizagem. Pimentel (2014) salienta que, é necessário que os conhecimentos teóricos tenham sentido e significado para que se possa perceber a relação entre a teoria e as ações cotidianas. Desta forma, também deveriam ser incluídas nos currículos dos cursos de formação de professores o estudo de situações problema, práticas reais, assim, o que se aprende nos cursos de formação inicial de professores não seriam apenas estereótipos técnicos, mas o saber sobre porque certas ações são realizadas e quando se torna necessário mudar a estratégia (IMBERNÓN, 2011).

Não se trata, pois, de aprender um ofício no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de apreender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo (IMBERNÓN, 2011, p. 67-68).

Imbernón (2011) pontua ainda que, a profissão docente não pode mais beber na fonte da mera transmissão dos conhecimentos acadêmicos, assim como não deve ensinar apenas o básico e reproduzir o conhecimento dominante. O autor salienta que se os seres humanos se tornaram mais complexos, a profissão docente também deverá se tornar. Este é o processo evolutivo que não pode ser freado. Contudo, como é possível que se tenha esta

concepção uma vez que o processo formativo do professor é fragmentado e demasiadamente teórico?

Tardif (2008) propõe que, nos cursos de formação de professores, os alunos sejam reconhecidos como sujeitos do conhecimento, que não sejam limitados a receber conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, que se realize um trabalho no qual se abracem as expectativas cognitivas, sociais e afetivas, ou seja, a subjetividade. O autor aponta, ainda, que “o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo” (TARDIF, 2008, p. 241).

Considerações finais

Entendendo que esse trabalho se efetiva como um processo e não apenas como um produto, a pesquisa continua, uma vez que as abordagens propostas no decorrer dessa discussão não esgotam as possibilidades de estudos em torno de uma formação inicial analisada sob a perspectiva autobiográfica. Estão imbricadas nessa temática questões inúmeras, que vão desde a complexidade da formação inicial à investigação das subjetividades dos sujeitos em formação. Assim, percebemos que esse estudo se estabelece como um processo rizomático (DELEUZE; GUATARI, 1995), perpassado por diversas conexões, ramificações e possibilidades, superando a certeza de que não existem verdades prontas, acabadas e absolutas.

Ao longo desse trabalho, às nossas palavras se juntaram muitas outras trazidas pelos (as) estudantes que nos ajudaram a compreender melhor a temática escolhida, pois, a partir das análises dos dados essa pesquisa foi tomando rumos jamais imaginados inicialmente. Descortinar contextos, histórias e memórias através das narrativas de formação frente a um projeto de “abordagem experiencial” (JOSSO, 2002) se efetivou como um trabalho minucioso que necessitou do olhar e da escuta sensível das pesquisadoras.

Pudemos perceber, no diálogo com as narrativas dos (as) estudantes, o quanto o curso ainda está atrelado aos princípios da racionalidade técnica. Esse entendimento nos moveu a investigar o lugar da reflexão nesse contexto conteudista, entendendo-o como forma de romper com o paradigma da racionalidade técnica e propor uma produção de conhecimento baseada numa perspectiva crítico-reflexiva.

Ao retomarem as suas histórias de formação pessoal, os (as) estagiários (as) puderam reconstruir as suas experiências formativas entendendo as contribuições destas para a construção de suas aprendizagens. Isso interferiu diretamente nos modos de agir, pensar e sentir a partir da reflexão que fizeram sobre sua própria formação.

Ao pensarmos na formação do professor crítico-reflexivo reforçamos o entendimento do Estágio Supervisionado como um espaço de pesquisa-investigação. Assim sendo, concluímos, nesse contexto, que as experiências reflexivas e investigativas, desenvolvidas no Estágio Supervisionado, possibilitam uma formação profissional docente com um maior comprometimento com o contexto educacional, no qual o futuro professor se insere como um crítico e um questionador.

Por fim, seguimos confiantes que as reflexões aqui explanadas possam contribuir para um (re)pensar dos currículos dos Cursos de Letras e da postura dos professores universitários. Confiamos também que essa pesquisa demonstre que o trabalho com a perspectiva autobiográfica tem dado certo e que é preciso valorizar as subjetividades dos (as) estudantes no processo de formação. Acreditamos que os estudos que se debruçam sobre as práticas educativas podem ajudar na compreensão do que está sendo feito e visualizar o que ainda precisa ser feito.

Referências

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo: Avercamp, 2006.

BEHRENS, Marilda. Formação continuada dos professores e a prática pedagógica. Curitiba: Champagnat, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. 2000.

COSTA, J. da S. Docência no ensino superior: professor aulista ou professor pesquisador? Caderno Discente do Instituto Superior de Educação. Aparecida de Goiânia. Ano 2, n.2, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 11. ed. Rio de Janeiro: PAZ E TERRA, 1970.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional – forma-se para a mudança e a incerteza. 9ªed. São Paulo: Cortez, 2011 – Coleção questões da nossa época; v.

14

PEREIRA, P. S. A concepção de prática na visão de licenciandos de Matemática. 2005. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade de Estadual Paulista, Rio Claro.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992

SILVA, J. Q. G.; MATENCIO, M. L. M. Movimentos do sujeito na produção de sentidos: subjetivação e objetivação. *Revista Scripta*, v. 8, n. 16, 2005. p. 71-78.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

ZABALZA, M. O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

Recebido em 29 de abril de 2019.

Aceito em 30 de maio de 2019.

BOITEMPO EDITORIAL E IVANA JINKINGS: UM QUARTO DE SÉCULO DE UMA EDITORA DE ESQUERDA NO BRASIL

Ana Elisa Ribeiro¹

Resumo: A questão mais ampla que nos move pode ser resumida na seguinte pergunta: Onde estiveram e onde estão narradas as mulheres editoras do Brasil? O viés de gênero, por sua evidente importância para a correção de narrativas que apagaram a atuação relevante de mulheres em vários campos, está na ordem do dia e na agenda de estudos, por exemplo, de sociologia da literatura (SAPIRO, 2016), e inspirada, ou informada, por estudos feministas anteriores. E enquanto esses estudos abordam também as estratégias de autor, vimos dando ênfase às estratégias e trajetórias de editoras (as casas e as mulheres), cujos estudos são ainda mais escassos, em especial no Brasil. A depender do nicho de atuação no mercado editorial, da região brasileira ou da época, será menos ou mais fácil encontrar as personagens desta história, infelizmente muito lacunar e carente de registros. Este artigo se vale de uma pesquisa documental no acervo digital do jornal *Folha de S. Paulo* para narrar as mais de duas décadas de existência da editora brasileira Boitempo Editorial, fundada pela paraense Ivana Jinkings, também editora e organizadora de obras do selo. Assumidamente uma editora de esquerda, mostramos, ao longo deste texto, sob uma mirada bourdiana, a trajetória da casa editorial por meio de autores, traduções, obras, coleções e parceiros, além de pontos de destaque como nichos (literatura e literatura infantil) e a relação com tecnologias digitais, já em anos mais recentes.

Palavras-chave: Ivana Jinkings; Boitempo; Mulheres Editoras; Produção Editorial.

BOITEMPO EDITORIAL AND IVANA JINKINGS: A QUARTER CENTURY TRAJECTORY OF A LEFT-WING BRAZILIAN PUBLISHING HOUSE

Abstract: The overall issue that moves us in this work can be summarized by the following questions: where have been the Brazilian women publishers and where have they been narrated? Due to its evident significance to the correction of narratives that erased the relevant contribution of women in various fields, the gender bias is in the order of the day and it is also present in

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG. Agradeço a inestimável colaboração de Sérgio Karam (UFRGS) e à Fapemig, pelo apoio.

the Sociology of Literature studies (SAPIRO, 2016), inspired or informed by previous feminist studies. While these studies also address author strategies, we have been giving emphasis to the strategies and trajectories of women publishers and their publishing houses, the objects of even more scarce studies, especially in Brazil. Depending on the niche of operation at the publishing market, on the specific region of Brazil or even on the period of time discussed, it will be less or more easy to find the characters of this history, one that is unfortunately full of gaps and almost devoid of records. Based in a documental research in the digital archives of the Brazilian newspaper *Folha de S. Paulo*, in this paper we presented more than two decades of the left-wing Brazilian publishing house Boitempo Editorial, founded by Ivana Jinkings, also its editor and author of some books. We show, under a Bourdian theory, its solid way with authors, translators, titles, collections and partners, besides highlighting some other aspects, like literary books, children books and the relation with digital technologies in more recent years. Based in a documental research in the digital archives of the Brazilian newspaper *Folha de S. Paulo*, in this paper we presented more than two decades of the left-wing Brazilian publishing house Boitempo Editorial, founded by Ivana Jinkings, also its editor and author of some books. We show, under a bourdian thoery, its solid way with authors, translators, titles, collections and partners, besides highlighting some aspects, like literary books, books for children and the relations with digital technologies, in more recent years.

Keywords: Ivana Jinkings; Boitempo; Women Publishers; Editorial Production.

Algumas considerações iniciais

A questão mais ampla que nos move pode ser resumida na seguinte pergunta: Onde estiveram e onde estão narradas as mulheres editoras do Brasil? O viés de gênero, por sua evidente importância para a correção de narrativas que apagaram a atuação relevante de mulheres em vários campos, está na ordem do dia e na agenda de investigações, por exemplo, de sociologia da literatura (SAPIRO, 2016), e inspirada, ou informada, por estudos feministas anteriores. E enquanto estes abordam também as estratégias de autor, vimos dando ênfase às estratégias e trajetórias de editoras (as casas e as mulheres), cujos estudos são ainda mais escassos, em especial no Brasil. A depender do nicho de atuação no mercado editorial, da região brasileira ou da época, será menos ou mais fácil encontrar as personagens desta história, infelizmente muito lacunar e carente de registros e análises.

Temos um problema linguístico de saída, que termina por complexificar as buscas em arquivos, bancos de dados e mesmo em índices remissivos: a palavra *editora*, substantivo feminino, em português, é muito mais frequentemente aplicada às casas editoriais, às empresas que publicam livros. As *mulheres editoras* tiveram de ser redundantemente nomeadas aqui, a fim de distinguirmos bem as personagens de seu ofício ou de suas casas editoriais, quando foram, eventualmente, fundadoras, executivas ou *editoras*, num sentido curatorial, em suas trajetórias profissionais. Recorrendo à colossal obra *O livro no Brasil*, de Laurence Hallewell (2005), a fim de verificar momentos de nossa história editorial em que mulheres fossem mencionadas como editoras, o primeiro obstáculo que se impôs foi, justamente, a palavra *editora*, que geralmente nos leva a outros objetos. Para encontrar as personagens femininas de nossa história, provavelmente apagada ou à qual não é dada importância maior, foi necessário ler a obra de Hallewell e garimpar, nome a nome, as mulheres que porventura fossem mencionadas.

Outro elemento se insinuou como dificuldade ou como distrator nesta breve investigação: o eixo Rio-São Paulo costuma ser tratado como sinônimo de Brasil, o que talvez seja explicável e compreensível, mas também tem suas perversas implicações. É preciso que nos desviemos dessa “facilidade” e que nos voltemos a outras regiões, onde mulheres editoras podem ter atuado e atuam, a despeito da seletividade geográfica, que sempre distorce narrativas, enterrando ocorrências relevantes e diversas. No âmbito do projeto “Mulheres que editam: um mapeamento preliminar no Brasil”, em execução no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), temos empreendido esforços na busca de obras e/ou documentos que narrem trajetórias de mulheres editoras, no passado e no presente, cuidando de fazer algumas categorizações importantes para compreender em que circuitos elas atuaram e com que grau de dificuldade. Nosso recorte prioriza um circuito que consideramos mais complexo e mais árduo para mulheres, nos ofícios da edição: a literatura “de adultos”. Há outros círculos, também em nada fáceis, mas que contam com mulheres no comando há mais tempo e de maneira mais “aceitável”, como é o caso da literatura infantil e juvenil. Nenhuma dessas histórias é de se descartar; qualquer uma delas necessita, no mínimo, de registro e organização.

Uma editora

Neste trabalho, por meio de pesquisa documental no acervo digital do jornal *Folha de S.Paulo*², reconstituímos, sob o viés de certo veículo de imprensa, ainda que de maneira breve, a trajetória da Boitempo Editorial, que se confunde com a história de sua fundadora, a editora Ivana Jinkings. Fundada em 1995, mesma década em que outras casas publicadoras passaram a existir no Brasil sob o pulso de mulheres³, a Boitempo conta 24 anos de atuação, tendo constituído um impressionante catálogo fundamentalmente de ideologias à esquerda, que inclui autores importantes de várias partes do mundo, além da publicação de literatura contemporânea, tanto estrangeira quanto brasileira. Fazem parte do catálogo da Boitempo Editorial, por exemplo, autores como Giorgio Agamben, Gyorgy Lukács, István Mészáros, Judith Butler, Slavoj Žižek e outros, muitas vezes em traduções diretas de suas línguas originais⁴. O aspecto da tradução é elemento central na atuação dessa editora, um dos critérios bourdianos (BOURDIEU, 2018[1999]) de análise de capital simbólico e econômico no campo editorial, muito embora deva ser profundamente repensado para o caso brasileiro.

A paraense Ivana Jinkings nasceu em Belém, em 1961, filha de Maria Isa Tavares e Raimundo Jinkings, intelectual comunista, fundador da primeira editora Boitempo, ainda na capital do Pará, e livreiro por mais de quatro décadas. A filha deu continuidade, de certa forma, à casa editorial do pai, em São Paulo, a partir de 1995, quando contava 34 anos. Antes disso, porém, passou por algumas editoras e periódicos, onde atuou como revisora e jornalista.

As origens da Boitempo mesclam a história paraense anterior do pai de Ivana Jinkings (certo elemento de herança, numa análise bourdiana), um famoso poema de Carlos Drummond de Andrade que dá nome à casa e um ato

² Nossa narrativa pauta-se em documentos disponíveis na web, como o site da própria Boitempo Editorial e especialmente o arquivo do jornal *Folha de S.Paulo*, explorado desde a primeira menção à palavra “boitempo”, em 1960, até 2017, quando o periódico lançou suas mais recentes digitalizações. Também foi usado o termo “Ivana Jinkings”, com muito menos ocorrências.

³ Para mencionar algumas: Rejane Dias, fundadora da Autêntica, de Minas Gerais; Zahidé Muzart e parceiras, na Mulheres, de Florianópolis; Rosa dos Tempos, de Rose Marie Muraro e parceiras, no Rio de Janeiro. É interessante anotar que Maria Mazarello, em Belo Horizonte, fundou a Mazza Edições, a fim de publicar autores negros(as), ela mesma negra, em 1981.

⁴Ver em <https://blogdaboitempo.com.br/catalogo_boitempo/> ou no site <<https://www.boitempoeditorial.com.br/>>, acessados em 13 jan. 2018.

de publicação inaugural: em 1995, a Boitempo Editorial publicava o primeiro livro, *Napoleão*, de Stendhal. A partir daí, explicitada sua orientação marxista, Ivana Jinkings passou a atuar na procura, na seleção e na organização de livros para seu catálogo, o que desaguou também na compra de direitos de muitos livros de autores estrangeiros e traduções, trabalho respeitado especialmente no meio acadêmico, isso sem dispensar um “dispositivo institucional de decisão” (BOURDIEU, 2018[1999]) que incluiu parceiros e conselheiros na universidade e em outras instâncias de alto valor simbólico.

Nos arquivos da *Folha de S.Paulo*, as primeiras ocorrências de “boitempo”, como é de se esperar, dizem respeito à obra do poeta Carlos Drummond de Andrade. No entanto, a partir de 1995, é a editora de Ivana Jinkings que monopoliza o termo, oferecendo centenas de ocorrências, em todos os anos, a partir de sua fundação. Curiosamente, no entanto, a primeira notícia aparece já em 13 de março de 1981, a respeito do lançamento de um livro de poemas de posseiros, no Pará, em uma parceria entre a Boitempo paraense e a Regional Norte da CNBB⁵. Depois, somente em 1996 a Boitempo de Ivana sai em nota⁶ sobre o lançamento de *Luar*, de Guy de Maupassant, terceiro volume de uma série lançada pela casa.

A partir de então, a Boitempo Editorial ganhou espaço em cadernos como *Mais!*, *Ilustrada*, *Ilustríssima*, *Guia da Folha*, *Revista da Folha* e até a *Folhateen*, além de notas ou colunas em cadernos de *Economia* e outros. Os textos dedicados às obras da editora são cada vez maiores, às vezes ocupando páginas inteiras e capas. Não raro, vários livros da Boitempo são notícia, ao mesmo tempo, no jornal do mesmo dia. Podem assim ser divisadas as relações da casa editorial (seus livros e sua dirigente) com a imprensa paulistana, com a Universidade de São Paulo, em especial, e com, obviamente, uma ideologia de esquerda bem orquestrada em suas publicações nacionais e traduzidas. Além dos livros, a Boitempo publica, desde 2003, uma revista, *Margem Esquerda*, como se pode ver, longeva. Por menor período, publicou um periódico intitulado *Praga*, também tema das primeiras notas na imprensa de alcance nacional.

⁵ SCARPA, Paulo Sérgio. Posseiros publicam livro de poesias. *Folha de S.Paulo*, Especial, p. 24, 13 mar. 1981.

⁶ FOLHA DE S.PAULO. Maupassant, *Mais!* 4 fev. 1996.

Na maioria dos textos publicados na *Folha*, o foco recai sobre as obras e seus autores, quase nada sobre questões editoriais. Somente em alguns poucos casos, a própria editora, Ivana Jinkings, é enunciadora, especialmente em situações em que precisa responder publicamente pela editora (plágio, processos, etc.) ou quando a empresária lidera ações como feiras e a Liga Brasileira de Editoras (Libre⁷), que congregou e organizou pequenas e médias editoras brasileiras, no início dos anos 2000.

Em muitas ocasiões, é visível o planejamento desta casa editorial em relação a eventos, oportunidades que, além de serem lançamentos de livros, são debates, mesas-redondas ou conferências de nomes expressivos das letras, da academia ou autores estrangeiros em visita ao Brasil. Essa articulação dá à Boitempo visibilidade por meio da imprensa, caso da *Folha*. Em 1998, por exemplo, na celebração dos 150 anos do *Manifesto Comunista*, várias editoras preparavam livros ligados ao fato. A Boitempo publicava uma tradução do próprio *Manifesto*, organizada por Osvaldo Coggiola e acrescida de textos de Jean Jaurès e Lucien Martin, o que mereceu várias notas no jornal. Outras ocasiões mencionáveis são o Fórum Social Mundial, já nos anos 2000, com lançamentos e a vinda de István Mészáros, que rendeu muitas linhas de divulgação, em 2004; ou os 450 anos da cidade de São Paulo, quando um “arranha-céu de livros” foi publicado em homenagem à capital paulista, na expressão do jornalista Cassiano Elek Machado (que assinou muitas matérias sobre a editora)⁸.

Articulações editoriais – construção de espaço e identidade

A Boitempo Editorial não se furtou de fazer parcerias. Em muitas ocasiões, publicou livros juntamente com outras casas, como a Ateliê Editorial, Edusp e institutos estrangeiros, além de estabelecer ligação com o Sesc e com outros espaços da cidade de São Paulo para eventos bastante noticiados. Também são inúmeras as resenhas e críticas aos livros da editora, e não apenas elogiosas, assinadas por jornalistas, mas principalmente por acadêmicos de renome. Em diversos casos, os mesmos livros são resenhados

⁷ Ver situação atual em <<http://libre.org.br/>>. Acesso em 11 jan. 2018.

⁸ MACHADO, Cassiano Elek. “SP 450 anos” deixa “arranha-céu” de livros. *Folha de S.Paulo*, Ilustrada, p. E3, 25 jan. 2005.

mais de uma vez, por leitores diferentes, no mesmo ou em vários cadernos, como ocorre aos livros de Slavoj Žižek ou a alguns de literatura. É exemplar o caso das páginas da *Revista da Folha* de janeiro de 2004, na qual nada menos que cinco obras da Boitempo eram citadas e indicadas em notas: o perfil *Adoniran – se o senhor não tá lembrado*, de Flávio Moura e André Nigri; *Ronda da meia-noite*, de Sylvio Floreal; *Eles eram muitos cavalos*, de Luiz Ruffato; *Brás – Sotaques e desmemórias*, de Lourenço Diaféria (que seria finalista do Jabuti em 2004); e *Vila Madalena – Crônica histórica e sentimental*, de Enio Squeff.

A visibilidade da editora se realizou por meio de resenhas, mas também notas de lançamento, notícias, programação de eventos, entrevistas longas com autores da casa, excertos das obras publicados como “degustação” ou até notícias de obras que ainda estavam em produção. A partir de 2004, a Boitempo passou a figurar com alguma frequência em listas de mais vendidos e na seção Dez+, no caderno Mais!, ou na seção Cifras&Letras, no caderno dedicado ao Mercado. É claro que esse tipo de seção e mesmo os cadernos mudam juntamente com a história dos jornais, que, por sua vez, estão intrinsecamente relacionados às práticas sociais. Entre os resenhistas dedicados aos textos da casa editorial estão Tom Zé, Luiz Tatit, Xico Sá, Marcelo Rubens Paiva, Octavio Ianni, Antonio Candido, Marilena Chauí, Luís Augusto Fischer, Joca Reiners Terron, Manuel da Costa Pinto, Luiz Ruffato, Cadão Volpato, Ronaldo Bressane, Nelson de Oliveira, Antonia Pellegrino, entre outros, em sua maioria homens, mesmo entre os jornalistas dedicados à cultura, o que merece atenção, pois faz notar o relativo silenciamento feminino também na crítica e no jornalismo cultural.

A coluna Painel das Letras, na segunda metade da primeira década dos anos 2000, assinada, em períodos diferentes, por Joselia Aguiar (excuradora da Festa Literária Internacional de Paraty, Flip), Maurício Meireles e Raquel Cozer, também foi frequente em dar notas sobre a Boitempo Editorial, seja para falar de seus lançamentos, seja para noticiar mudanças e decisões da casa. De modo semelhante, a coluna de Mônica Bergamo abria espaço para a casa de Ivana Jinkings.

Além dos lançamentos de livros de personalidades conhecidas e importantes para as ciências humanas, algumas polêmicas também rondaram

a Boitempo, em todo caso trazendo visibilidade à casa. Em janeiro de 2005, por exemplo, Carlos Eduardo Lins da Silva⁹ assina uma resenha sobre o livro *A arte da entrevista*, de Fábio Altman, em segunda edição, fazendo duras críticas à obra. No dia 20 de janeiro, a própria Ivana Jinkings responde às críticas na coluna Painel do Leitor, do Primeiro Caderno. Diz ela:

Carlos Eduardo Lins da Silva critica a falta de coesão do volume, que, longe de ter a intenção de ser um manual para estudantes de jornalismo, tem como principal mérito agrupar 48 excelentes exemplos de jornalismo. Organizado da forma mais lógica em casos assim – a cronológica –, a edição da Boitempo é fartamente ilustrada. Entrevistados e entrevistadores são “interpretados” pelos desenhos de Cassio Loredano. [...] Pode-se concordar ou não com os critérios dos resenhistas, mas fica evidente seu desprezo pelos desenhos, um gênero tão importante na imprensa.” Ivana Jinkings, editora (SP)

Em outubro de 2008, Evando Nascimento, professor da Universidade Federal de Juiz de Fora, resenha¹⁰ o livro *Cinismo e falência da crítica*, de Vladimir Safatle (USP). Em 12 de outubro, o próprio Safatle responde às críticas¹¹. Nascimento faz a tréplica em 19 do mesmo mês e Safatle responde bem ao lado¹², com o que o jornal encerra o debate.

Aniversários

Uma trajetória como a da Boitempo, que continua nas mãos de Ivana Jinkings, mesmo em tempos de concentração editorial e oligopólios globais, tinha razões para celebrar seus aniversários decenais. Em 2005, a *Folha* noticiava a vinda de Michael Löwy ao Brasil¹³ para o 2º Seminário Margem Esquerda, evento que comemorava os dez anos da casa editorial. Tal

⁹ SILVA, Carlos Eduardo Lins. “A arte da entrevista” compõe mosaico sem coordenação. Folha de S.Paulo, 5 jan. 2005.

¹⁰ NASCIMENTO, Evando. Bricolagem filosófica. Folha de S.Paulo, Mais!, p. 8, 5 out. 2008.

¹¹ SAFATLE, Vladimir. Conceito e ruptura. Folha de S.Paulo, p. 8, 12 out. 2008.

¹² NASCIMENTO, Evando. Questão conceitual. Folha de S.Paulo, Mais!, p. 8, 19 out. 2008.

SAFATLE, Vladimir. Risco necessário. Folha de S.Paulo, p. 8, 19 out. 2008.

¹³ FOLHA DE S.PAULO. O Capitalismo como religião. Mais!, p. 6, 8 set. 2005.

Seminário voltou a ser divulgado em setembro, em matéria de Julián Fuks¹⁴: “Trata-se de evento comemorativo pelos dez anos de existência da Boitempo, editora que, embora não seja a principal responsável pela difusão da vasta obra de Löwy, compartilha com ele muito de sua visão teórica, ideológica e política”.

Anos mais tarde, na coluna Painel das Letras, Raquel Cozer noticiava a comemoração dos 20 anos da Boitempo¹⁵, em meio ao Seminário Internacional Cidades Rebeldes, com a participação de vários escritores e planos de oferecer dois cursos sobre autores de seu catálogo. Na mesma coluna¹⁶, em setembro, a jornalista escreve:

Fundada em 1995, a Boitempo vai celebrar suas duas décadas de atividade de cara nova. O designer Gustavo Piqueira, da Casa Rex, prepara uma reformulação da identidade visual da editora – o que inclui, por exemplo, a atualização da logomarca e a criação de uma abreviatura dela, para ser usada na lombada dos livros.

A marca, já conhecida de um público cativo, sofre uma mudança não apenas de desenho, mas de aplicação, tornando-se uma espécie de flâmula nos livros.

Figuras 1, 2 e 3

Marcas da Boitempo Editorial, respectivamente, da esquerda para a direita: marca anterior aos 20 anos de existência da editora; marca para lombadas; e marca atual.



Fonte: Guia do Livro.

Obras feministas

Já depois de completar vinte anos, a Boitempo Editorial, em consonância com as discussões de seu tempo, publicou livros eminentemente

¹⁴ FUKS, Julián. Intelectuais se encontram para esquadrihar marxismo de Löwy. Folha de S.Paulo, Ilustrada, p. E6, 26 set. 2005.

¹⁵ COZER, Raquel. Folha de S.Paulo, Ilustrada, Painel das Letras, p. C4, 2 maio 2015.

¹⁶ COZER, Raquel. Folha de S.Paulo, Ilustrada, Painel das Letras, p. C4, 12 set. 2015.

feministas¹⁷. Em 2015, Raquel Cozer noticiava a publicação, ainda futura, de uma importante obra de 1792¹⁸. Tratava-se de *Reivindicação dos direitos da mulher*, da inglesa Mary Wollstonecraft. Quase um ano depois, na mesma coluna, Maurício Meireles noticiava¹⁹, enfim, o lançamento do livro. Dizia a nota que o título, considerado precursor do feminismo, fora publicado em 1752 e teria tradução ao português de Maria Lygia Quartim de Moraes. No Guia da Folha de 30 de abril de 2016, Oscar Pilagallo resenhava²⁰ a obra e a informação era que a tradução fora de Ivania Pocinho Motta. Em janeiro de 2017, Antonia Pellegrino também resenhava²¹ o título, apontando a importância do texto do século XVIII no contexto das “belas, recatadas e do lar”, episódio disparado por uma constrangedora capa da revista *Veja*²². Em abril de 2017, Maurício Meireles assinava matéria²³ sobre uma “onda” feminista entre as editoras, que aproveitavam para publicar e republicar obras como as de Judith Butler. A Boitempo era mencionada como a “editora de esquerda” que viu seu *Mulher, raça e classe*, de Angela Davis, vender mais que o esperado: 14 mil exemplares, quando a tiragem inicial era de modestos 6 mil. A matéria, na verdade, resenhava o livro de poemas da canadense Rupi Kaur, *Outros jeitos de usar a boca*, publicado pela editora multinacional Planeta.

Literatura

Não satisfeita em atuar na seara dos livros acadêmicos de esquerda no Brasil, a Boitempo Editorial também teve papel marcante na literatura, fazendo jus ao nome que carrega. Alguns episódios e obras foram particularmente relevantes na história da casa, servindo de mote para

¹⁷ Para citar duas casas editoriais francamente feministas, mencionamos a editora Mulheres, dirigida principalmente pela professora Zahidé Muzart (Florianópolis, com fundação em 1996) e a Rosa dos Tempos, no Rio de Janeiro, também nos anos 1990, capitaneada em especial por Rose Marie Muraro.

¹⁸ COZER, Raquel. Folha de S.Paulo, Ilustrada, Painel das Letras, p. E4, 14 mar. 2015.

¹⁹ MEIRELES, Maurício. Folha de S.Paulo, Ilustrada, Painel das Letras, p. C4, 5 mar. 2016.

²⁰ PILAGALLO, Oscar. Reivindicação dos direitos da mulher. Folha de S.Paulo, Guia da Folha, p. 18, 30 abr. 2016.

²¹ PELLEGRINO, Antonia. Atualidade de clássico feminista segue intocada. Folha de S.Paulo, Ilustrada, p. C5, 3 jan. 2017.

²² A frase referia-se à então primeira dama, Marcela Temer, esposa do Presidente Michel Temer. De tão inoportuna, capa e matéria da revista tornaram-se piada e meme, nas redes sociais, transformando-se a frase, enfim, em um bordão que acendeu os ânimos feministas.

²³ MEIRELES, Maurício. Do comercial ao “cabeça”, editoras do país exploram onda feminista. Folha de S. Paulo, Ilustrada, p. C4, 8 abr. 2017.

polêmicas e discussões por anos a fio, nas páginas do jornal que nos serviu de acervo de pesquisa.

O início da trilha literária de sucesso da Boitempo contou com a obra *Os sobreviventes*, terceiro livro do escritor mineiro Luiz Ruffato, considerada uma “ficção sobre pobreza e violência na atualidade”, em nota²⁴ de janeiro de 2000, quando a editora contava apenas 5 anos de existência. Em 14 de fevereiro de 2001, outra nota informava que Luiz Ruffato recebera menção especial do prêmio Casa de las Americas, em Havana, por esse título. No mesmo ano, o professor Luís Augusto Fischer²⁵, na coluna Estante, mencionava Luiz Ruffato e seu “belo e sofrido livro”. Como se verifica, a Boitempo continuava alinhada aos seus objetivos e ideologias, mesmo na literatura. Pode-se acompanhar a ascensão de Ruffato como escritor e, em 2005, o lançamento de *Infernos provisórios*, pela Companhia das Letras, mas sempre mencionando que livros anteriores do autor foram lançados pela Boitempo. Nesse mesmo ano, outras obras, como *Eles eram muitos cavalos*, passam a merecer a atenção especial da crítica.

Outros brasileiros publicados pela Boitempo também receberam atenção da imprensa. É o caso de João Anzanello Carrascoza, que publicou um conto²⁶ no *Mais!* de 22 de agosto de 2004, sendo já autor do livro de contos *Duas tardes*, pela Boitempo; e de Edyr Augusto, autor de *Casa de cabra*, resenhado por Joca Reiners Terron²⁷, segundo quem esses lançamentos eram “oportunidade *rara* de se medir a temperatura da ficção realizada em outras plagas do país” (destaque nosso). Outro livro de Edyr Augusto pela Boitempo, *Pssica*, mereceu resenhas²⁸ do crítico e professor gaúcho Luís Augusto Fischer e do jornalista e escritor paulistano Ronaldo Bressane. Finalmente, no Painel das Letras, o colunista Maurício Meireles noticiava²⁹ a venda dos direitos dessa obra para a editora francesa Asphalte, responsável pelo sucesso de Edyr

²⁴ BERGAMO, Mônica. Folha de S.Paulo, Curto-circuito, p. 6, 31 jan. 2000.

²⁵ FISCHER, Luís Augusto. A difícil tarefa de fazer literatura que retrata a gente miserável. Folha de S.Paulo, Folhateen, Estante, p. 11, 18 jun. 2001.

²⁶ CARRASCOZA, João Anzanello. A terceira margem de mim. Folha de S.Paulo, *Mais!*, p. 10, 22 ago. 2004.

²⁷ TERRON, Joca Reiners. Autores do Norte trazem realismo mágico e trágico. Folha de S.Paulo, Ilustrada, p. E4, 2 out. 2004. O plural referia-se a O livro dos desmandamentos, de Carlos Trigueiro, pela Bertrand Brasil.

²⁸ FISCHER, Luís Augusto. Edyr Augusto oferece narrativa assustadora com discurso enxuto. Folha de S.Paulo, Ilustrada, p. C4, 22 ago. 2015 / BRESSANE, Ronaldo. *Pssica*. Folha de S.Paulo, Guia da Folha, p. 12, 26 set. 2015.

²⁹ MEIRELES, Maurício. Folha de S.Paulo, Ilustrada, Painel das Letras, p. C4, 31 out. 2004.

naquele país. A Boitempo negociava direitos também com Alemanha, Holanda, Espanha e Itália.

Entre outros lançamentos e autores individuais, inclusive alguns que foram finalistas ou ganharam prêmios importantes, dentro e fora do Brasil, é de se destacar o caso do escritor cubano Leonardo Padura. A partir do lançamento de *O homem que amava os cachorros*, em 2013, traduzido por Helena Pitta, a Boitempo passou a angariar resenhas como a do escritor e tradutor Joca Reiners Terron para o Guia da Folha³⁰. A obra tem uma história de sucesso no país, com vendagem muito acima do esperado pela editora.

O jornalista Fabio Victor fez a cobertura³¹ de um evento com Padura no Sesc Consolação, em São Paulo, onde o cubano participou de um debate com Gilberto Maringoni, Ricardo Lísias e Sylvia Colombo, com mediação de Kim Doria, da Boitempo. O livro foi considerado então um êxito de vendas (12 mil cópias, segundo a editora), tendo sido recomendado por personalidades brasileiras, além de aclamado pela crítica. A obra foi chamada de “antibestseller”, já que contava quase 600 páginas e muitos narradores. Na *Ilustríssima*³², o próprio escritor foi autor de um texto de página inteira em que, além de mencionar a Boitempo, narrava seu interesse pelo Brasil e um almoço com a então presidenta Dilma Rousseff. Em julho de 2015, Juliana Gragnani³³ noticiava Padura como convidado da Festa Literária Internacional de Paraty – Flip, evento mais visível e de alto valor simbólico no Brasil atual. Segundo o texto, o livro *O homem que amava os cachorros* vendera 50 mil exemplares no Brasil e 8 mil em Cuba. O autor anunciava para setembro o lançamento de outro livro, *Hereges*, pela Boitempo. Curiosamente, em março de 2014, na coluna de Monica Bergamo³⁴, uma nota sobre a falta do livro de Padura na rede Livraria da Travessa, no Rio, narrava um roubo de carga na Via Dutra. Toda a carga de um caminhão cheio de livros fora levada. A Boitempo teria mandado reimprimir 300 exemplares da obra para atender as livrarias

³⁰ TERRON, Joca Reiners. O homem que amava os cachorros. Folha de S.Paulo, Guia da Folha, p. 13, 21 dez. 2013.

³¹ VICTOR, Fabio. Fazer má literatura é difícil, diz escritor Leonardo Padura. Folha de S.Paulo, Ilustrada, p. E3, 17 abr. 2014.

³² PADURA, Leonardo. Adivinha quem me chama para almoçar. Folha de S.Paulo, Ilustríssima, p. 3, 27 abr. 2014.

³³ GRAGNANI, Juliana. Maldição persegue os cubanos, afirma Leonardo Padura. Folha de S.Paulo, Ilustrada, p. C3, 5 jul. 2015.

³⁴ BERGAMO, Mônica. O livro sumiu. Folha de S.Paulo, Ilustrada, p. E2, 20 mar. 2014.

com agilidade. Sobre *Hereges*, lançado em 2015, houve resenhas de Juliana Gragnani³⁵ e de Ronaldo Bressane³⁶.

Em 2016, novo romance de Padura foi anunciado pela Boitempo, na *Folha*. A *Ilustríssima*³⁷ estampava um excerto de página inteira. O romance se chamaria *Paisagem de outubro* e seria lançado em novembro, juntamente com reedições de três títulos. O lançamento propriamente foi noticiado³⁸ em outubro, divulgando-se também o curso “Para que se escreve um romance?”, oferecido por Padura no Centro de Pesquisa e Formação do Sesc. A tetralogia foi novamente anunciada e explicada em matéria de página inteira de Sylvia Colombo³⁹.

Mesmo com todo esse sucesso de alguns escritores publicados pela Boitempo Editorial, talvez nada tenha durado tanto quanto a sempre reacesa polêmica sobre antologias de autores contemporâneos. Em setembro de 2001, o professor Luís Augusto Fischer⁴⁰ tratava do lançamento da antologia de contos *Geração 90 – manuscritos de computador*, organizada por Nelson de Oliveira, apontando a irregularidade de toda antologia, mas também a importância delas para a fixação de um cenário literário, mesmo que incompleto. Para o caso de *Geração 90*, dizia o crítico que se tratava de um grande esforço, que valia a pena lê-la, mas questionava se ela realmente representava a literatura de uma geração e de um país inteiro. A despeito disso, o tom geral do texto era positivo.

Na *Ilustrada* de 9 de março de 2002⁴¹, Cassiano Elek Machado mencionava a participação do escritor Marcelo Mirisola na antologia *Geração 90*. Os autores ali presentes passaram então a ser referidos, apesar de todas as críticas, como participantes daquela obra⁴². No ano seguinte, o jornalista Ivan

³⁵ GRAGNANI, Juliana. Padura investiga judaísmo em “Hereges”. *Folha de S.Paulo, Ilustrada*, p. C4, 23 set. 2015.

³⁶ BRESSANE, Ronaldo. *Hereges*. *Folha de S.Paulo, Guia da Folha*, p. 13, 31 out. 2015.

³⁷ PADURA, Leonardo. Embaixo daquele céu enganador. (Trad. Ivone Benedetti) *Folha de S.Paulo, Ilustríssima*, p. 10, 9 out. 2016.

³⁸ nota de 28 de outubro (*Ilustrada*, p. C8)

³⁹ COLOMBO, Sylvia. Tetralogia suja de Havana. *Folha de S.Paulo, Ilustrada*, p. C1, 9 nov. 2016.

⁴⁰ FISCHER, Luís Augusto. Antologias e a desigualdade no panorama das letras de uma geração. *Folha de S.Paulo, Folhateen, Estante*, p. 11, 10 set. 2001.

⁴¹ MACHADO, Cassiano Elek. Vim do inferno, diz Marcelo Mirisola. *Folha de S.Paulo, Ilustrada*, p. E1, 9 mar. 2002.

⁴² Escrevemos sobre a antologia, aprofundando-nos em um de seus autores, o contista Sérgio Fantini, em Ribeiro e Carvalho (2016).

Finotti assinava matéria⁴³ em que Nelson de Oliveira era convocado a responder sobre as críticas que as antologias (àquela altura já duas, *Geração 90: os transgressores*) sofreram por tentarem enquadrar contistas tão diversos numa “geração”. No texto, o escritor Bernardo Carvalho criticava a antologia e o forjamento dessa “geração”, enquanto a editora Luciana Villas-Boas, ainda na editora Record, e o escritor Fernando Bonassi, além do então escritor iniciante Marcelino Freire, defendiam a antologia e a nomeação geracional como estratégia de marketing. Ao final, a matéria destacava o fato de o primeiro livro ter demorado cerca de dois anos para vender sua tiragem de 3 mil exemplares. Nelson de Oliveira finalizava dizendo que a segunda antologia também levaria, provavelmente, o mesmo tempo para se esgotar.

Num salto para o ano de 2010, pode-se encontrar matéria⁴⁴ do jornalista Fabio Victor, na qual Nelson de Oliveira falava de uma nova antologia: *Geração zero zero*, pela editora Língua Geral. O episódio, no entanto, revitalizava a polêmica da primeira antologia, pela Boitempo. Na mesma página⁴⁵, Paulo Werneck, então editor da Ilustríssima, retomava explicitamente o caso das antologias anteriores à *zero zero*, criticando-as quanto ao critério geracional e ao tom marqueteiro. A contenda teve sequência por mais um ano, quando, em 2011⁴⁶, Paulo Roberto Pires e Nelson de Oliveira debateram, em página inteira, sobre as antologias lançadas nos anos 2000. Mais uma vez, o jornal trazia à tona as antologias *Geração 90 (manuscritos e transgressores)*, lançadas pela Boitempo. E elas serviam ainda de mote para que, em 2012⁴⁷, Luís Augusto Fischer comparasse a badalada revista *Granta*, que reunia contos de autores brasileiros, a duas antologias anteriores: *Os cem melhores contos brasileiros do século*, de Ítalo Moriconi (2000), e *Geração 90: manuscritos de computador*, de Nelson de Oliveira (2001), isto é, uma década depois. Concluía Fischer que a seleção de contos da *Granta* era mais autorreferente e mais metropolitana do que as antologias brasileiras, um pouco mais diversificadas em termos culturais.

⁴³ FINOTTI, Ivan. Marketing divulga “Geração 90”, mas os livros não vendem muito. Folha de S.Paulo, Ilustrada, p. E3, 16 ago. 2003.

⁴⁴ VICTOR, Fabio. Título denuncia novas controvérsias. Folha de S.Paulo, Ilustrada, Livros, p. E10, 18 dez. 2010.

⁴⁵ WERNECK, Paulo. Antologias simbolizam a era do marketing literário. Folha de S.Paulo, Ilustrada, Livros, p. E10, 18 dez. 2010.

⁴⁶ PIRES, Paulo Roberto Pires. A crítica e o vale-tudo. Folha de S.Paulo, Ilustríssima, p. 7, 21 ago. 2011.

⁴⁷ FISCHER, Luís Augusto. Letras em números. Folha de S.Paulo, Ilustríssima, p. 6, 2 set. 2012.

Coleções

É comum que, a fim de organizar, dar visibilidade e alinhar seus livros sob algum critério razoavelmente claro, as editoras criem coleções. E não foi diferente com a Boitempo, que conta, até os dias que correm, com livros publicados sob as etiquetas de coleções como “Estado de sítio”, “Clássicos Boitempo” ou “Arsenal Lênin”, para citar apenas três das onze listadas no site da editora⁴⁸. Dentre tais coleções, criadas ao longo dos mais de vinte anos de atuação da casa, talvez a mais visível tenha sido Pauliceia, amplamente noticiada e resenhada na *Folha de S. Paulo*, mesmo como coleção. É possível verificar essa visibilidade por meio de resenhas e notícias, reforçadas, anos depois, pela ocasião da comemoração dos 450 anos da capital paulista.

Obviamente, o nome Pauliceia remete ao livro de Mário de Andrade, embora a coleção não seja formada por livros necessariamente literários. Em maio de 2002, os jornalistas Cassiano Elek Machado e Francesca Angiolillo assinaram⁴⁹ matéria que tratou, genericamente, de coleções de biografias que ainda seriam lançadas. Uma delas sairia pela Boitempo: a coleção Paulicéia reuniria perfis de Sérgio Buarque de Holanda, Adoniran Barbosa, da Semana de 22, entre outros. Diziam, muito paulistanamente, os autores da notícia:

É nas editoras, não em institutos geográficos, que se desenha um novo mapa do Brasil. Nesse traçado o que menos importa são fronteiras, rios ou montanhas: quem empresta a cara são os personagens que povoam seus Estados.

Esse mapa não surge de caso pensado. É fruto de uma conjunção editorial que começou, em 1996, com a coleção Perfis do Rio, da Relume-Dumará, que já reúne mais de 30 retratos de cariocas, de nascimento ou adoção.

No Ceará brotou, alguns anos mais tarde, a série Terra Bárbara, conjunto de livros da Edições Demócrito Rocha, que já evoca quase duas dezenas de personalidades da história do Estado.

⁴⁸ Conferir em <<https://www.boitempoeditorial.com.br/>>

⁴⁹ MACHADO, Cassiano Elek; ANGIOLILLO, Francesca. O Brasil de perfil. *Folha de S. Paulo*, Ilustrada, p. E1, 2 maio 2002.

Mirando a terra de Castro Alves e Jorge Amado, a coleção Bahia com H, da editora Manati, acaba de lançar seu primeiro título.

É nas pranchetas paulistas, porém, que estão sendo ensaiados os novíssimos contornos dessa geografia. Duas coleções, que começam a ser publicadas no próximo semestre, colocam São Paulo no mapa.

A primeira delas, batizada de Paulicéia, chega às livrarias em setembro. Concebida pela Boitempo, a série não se limita aos perfis de personagens. Retratos de bairros, ensaios breves sobre temas ligados à história paulistana, como a Semana de 22 e a Democracia Corintiana, e até ficções na cidade compõem a coleção.

A ideia veio da síntese, da constatação da paraense Ivana Jinkings, editora da Boitempo, de que o Estado paulista seria o melhor retrato do que é o Brasil. “São Paulo reúne o que há de melhor e pior no país. É a carteira de identidade brasileira”, explica a editora, que coordena a coleção em parceria com o sociólogo Emir Sader.

Embora sejam capazes de identificar iniciativas de coleções em outros estados e editoras, os jornalistas e suas fontes terminam por elevar São Paulo e a coleção Pauliceia a um patamar de “identidade brasileira”. No mesmo ano⁵⁰, a *Ilustrada* trazia matéria de Cassiano Elek Machado sobre a coleção Pauliceia, desta vez com mais depoimentos de Ivana Jinkings, organizadora/editora. Ela explicava que pretendia “resgatar a auto-estima” paulista e paulistana, por meio de textos leves. Para isso, cercara-se de uma afinada equipe de escritores e produtores culturais. O módulo Retratos, com perfis de personalidades, teria ficado a cargo de Luiz Ruffato, àquela altura já vencedor do prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte - APCA pelo romance *Eles eram muitos cavalos*, lançado primeiro pela Boitempo em 2001, e depois incorporado ao catálogo da Record e da Companhia das Letras.

Na sequência, à medida que as obras da coleção Pauliceia foram sendo lançadas, surgiram resenhas e comentários sobre os livros: Luís Augusto Fischer resenhou⁵¹ brevemente *Semana de 22*, apontando paradoxos do evento histórico e elogiando o “bom livro” e a “bela coleção”; em fevereiro,

⁵⁰ MACHADO, Cassiano Elek. Coleção traz o Yin-Yang de São Paulo, Folha de S.Paulo, *Ilustrada*, p. E3, 2 maio 2002.

⁵¹ FISCHER, Luís Augusto. *Semana de 22*, Folha de S.Paulo, *Folhateen*, p. 11, 1 fev. 2003.

a Ilustrada trazia resenha⁵² de Cassiano Elek Machado sobre o mesmo título. Em 2004, o mesmo jornalista mencionava a coleção Pauliceia, da Boitempo, cujos primeiros títulos haviam sido lançados em dezembro de 2002 e já eram nove, dois anos depois.

Selos/coleções

Atenta aos movimentos do seu tempo e do mercado editorial, em especial no que diz respeito a editais temáticos de compras públicas, a Boitempo também tomou iniciativas na direção de outros nichos, como a literatura infantil e os quadrinhos. No site da editora, os livros para crianças e os quadrinhos não são considerados selos, mas coleções: Boitatá e Barricada.

A coleção Boitatá foi noticiada em 2016, ocupando a capa de uma edição do Guia da Folha⁵³. Inaugurava-se uma série para crianças, sob a responsabilidade da editora Thaisa Burani. O jornalista Manuel da Costa Pinto (2016) apontava a Boitempo como uma editora de “perfil combativo”, afirmando também sobre a série intitulada Livros para o Amanhã⁵⁴:

Num momento de selvagem polarização ideológica do Brasil, uma editora que também publica ficção, mas com um catálogo predominantemente composto por pensadores de esquerda (como os brasileiros Leandro Konder e Michael Löwy, o esloveno Slavoj Žižek e os húngaros György Lukács e István Mészáros), lança uma inusitada coleção de livros com conteúdo político voltado para o público infantojuvenil.

Na página 20 do mesmo Guia, Cristina Paiva⁵⁵ escrevia sobre “Educação política”, defendendo o fato de que, mesmo em tempos de obscurantismo e conservadorismo, a Boitempo trazia a público uma coleção infantil sobre democracia, ditadura e outros temas normalmente não dirigidos aos pequenos. Dois livros foram inicialmente lançados, com

⁵² MACHADO, Cassiano Elek. Semana de 22 recebe “vaias” outra vez. Folha de S.Paulo, Ilustrada, p. E4, 18 fev. 2003.

⁵³ FOLHA DE S.PAULO. Democratas mirins, Folha de S.Paulo, Guia da Folha, Capa, 27 fev. 2016.

⁵⁴ PINTO, Manuel da Costa. “Pepinos emancipados”. Folha de S.Paulo, Guia da Folha, p. 4, 27 fev. 2016.

⁵⁵ PAIVA, Cristina. Educação política, Folha de S.Paulo, Guia da Folha, p. 20, 27 fev. 2016.

promessa de mais dois, para meses adiante⁵⁶, todos reedições de livros espanhóis dos anos 1970.

Quanto à coleção Barricada, dedicada às histórias em quadrinhos, aparecia na *Ilustrada* de julho de 2014⁵⁷, quando o livro da cartunista alemã Franziska Becker seria lançado pela Boitempo. *Último aviso*, com tradução de Nélio Schneider, inaugurava os quadrinhos na editora. No mesmo dia⁵⁸, noticiava-se também o lançamento de *Cânone gráfico – Clássicos da literatura universal em quadrinhos*, organizado pelo antologista americano Russ Kick, com tradução de Magda Lopes. Tratava-se também de uma obra de inauguração do Barricada, que trazia adaptações de obras clássicas, a maior parte produzida especialmente para o livro. Ao final da matéria, anunciava-se que a Boitempo produziria outros dois volumes, com a participação de brasileiros. O projeto da editora previa lançamentos para 2015 e 2016. O livro de Becker, em dois volumes, foi resenhado em 2014⁵⁹, teve excerto publicado em 2015⁶⁰ e nova resenha em 2016⁶¹.

Tecnologias digitais

Da mesma maneira que a Boitempo Editorial esteve atenta aos conteúdos e temas com que trabalhava, sempre coerente com sua proposta, ela também não perdeu de vista mudanças tecnológicas importantes. Esteve ativa quando a questão era o e-book, conforme noticiou Joselia Aguiar em 2011⁶². A editora levaria para o formato digital cem títulos, “um terço do catálogo”, ao custo de 75% do valor do livro impresso. Como sempre, os autores de esquerda seriam os primeiros. Em março de 2012, na mesma coluna⁶³, a jornalista noticiava o lançamento, em abril, do livro *Occupy*,

⁵⁶ Foram: *A democracia pode ser assim*, de Equipo Plantel, ilustrações de Marta Pina; *A ditadura é assim*, de Equipo Plantel, ilustração de Mikel Casal (trad. Thaisa Burani); *O que são classes sociais?*, de Equipo Plantel, ilustração de Joan Negrescolor (trad. Thaisa Burani); e *As mulheres e os homens*, de Equipo Plantel, ilustração de Luci Gutiérrez (trad. Thaisa Burani).

⁵⁷ RAMOS, Paulo. Cartunista alemã ri da vida e do sexo feminino. *Folha de S. Paulo, Ilustrada*, p. E5, 5 jul. 2014.

⁵⁸ RAMOS, Paulo. Obra reúne clássicos em versões de HQ. *Folha de S. Paulo, Ilustrada*, p. E4, 5 jul. 2014.

⁵⁹ MARRA, Fabio. Livro explora capacidade narrativa das HQs. *Folha de S. Paulo, Ilustrada*, p. E3, 15 dez. 2014.

⁶⁰ MEIRELES, Maurício. *Folha de S. Paulo, Ilustrada, Painel das Letras*, p. C4, 21 nov. 2015.

⁶¹ BRESSANE, Ronaldo. *Cânone gráfico, Vol. 2, Folha de S. Paulo, Guia da Folha*, p. 16, 27 fev. 2016.

⁶² AGUIAR, Joselia. *Folha de S. Paulo, Ilustrada, Painel das Letras*, p. E6, 1º out., 2011.

⁶³ AGUIAR, Joselia. *Folha de S. Paulo, Ilustrada, Painel das Letras*, p. E8, 17 mar. 2012.

parceria com o portal de esquerda Carta Maior. Anunciava também a venda do e-book pela metade do preço do impresso, além de um acordo com a Amazon para a publicação da obra digital em inglês. A resenha do livro propriamente, com textos de Slavoj Žižek, Tariq Ali, Vladimir Safatle e outros, apareceu na *Ilustrada* de 4 de abril⁶⁴.

Na seção Livros⁶⁵, em março de 2012, Fabio Victor noticiava a estratégia de várias editoras: desmembrar livros, a fim de vendê-los mais curtos, em papel ou e-book. O jornalista fazia uma comparação com a indústria fonográfica e o formato mp3. Entre as fontes estava o editor da gaúcha L&PM, dizendo que esse tipo de estratégia funcionava como degustação das obras de autores, mas que a venda de e-books ainda era muito menor que a de impressos. A leitura em dispositivos móveis era mostrada como uma aposta, e aí o depoimento foi de Kim Doria, responsável pela área digital da Boitempo, mencionada como empresa que reduziu preços de seus e-books e estudava a venda isolada de artigos de suas revistas. Uma notinha no fim da matéria destacava a casa de Ivana Jinkings por sua política de descontos em e-books (de 50 a 65% em relação aos impressos), sob o argumento de que isso poderia ajudar a popularizar o formato no Brasil. A editora dizia ter reduzido sua margem de lucro, contando com o apoio dos autores na experiência.

Políticas do livro e da edição

Ivana Jinkings não se envolveu com seu catálogo e seus autores de maneira isolada. Manteve o espírito “combativo” para defender a bibliodiversidade e o espaço das editoras pequenas e médias no Brasil. Já em 2002⁶⁶, a *Folha* tratava da abertura da Primavera dos Livros no Centro Cultural São Paulo (depois de sua versão carioca, um ano antes), feira relacionada à Liga Brasileira de Editoras, com forte atuação da fundadora da Boitempo. “É a vez das pequenas e médias”, anunciava uma notícia sobre descontos, títulos a serem encontrados e a intenção da feira de “oferecer diretamente aos leitores obras que perderam espaço dentro das megastores”.

⁶⁴ LUCENA, Eleonora de. “Occupy” discute dilemas do movimento”. *Folha de S.Paulo, Ilustrada*, p. E3, 4 abr. 2012.

⁶⁵ VICTOR, Fábio. Literatura em pílulas. *Folha de S.Paulo, Ilustrada*, p. E4, 24 mar. 2012.

⁶⁶ SUZUKI, Shin Oliva. Por um lugar na estante. *Folha de S.Paulo, FolhaAcontece*, p. E1, 17 out. 2002.

Ivana Jinkings, então com 40 anos, era a voz convocada na matéria como organizadora e divulgadora da Primavera, representando uma comissão. A feira era justificada como espaço alternativo às grandes livrarias, à espetacularização das bienais, que “estavam deixando o livro em segundo plano”. Também era intenção atrair os leitores para os salões, de maneira menos difusa, com uma oferta de livros que não se diluísse entre didáticos e autoajuda. Os estandes seriam padronizados para todas as editoras e não haveria lançamentos com autógrafos, o que faria do livro a atração maior, embora estivessem previstos debates com autores. Sobre a relação conflituosa com livreiros, que viam com maus olhos a venda direta ao consumidor, Ivana dizia que a questão estava resolvida e já havia parcerias. Jinkings anunciava que a Primavera seria anual no Rio de Janeiro e em São Paulo e que ganharia versões em Porto Alegre e Belo Horizonte, a partir de 2003, o que não ocorreu regularmente.

Um ano antes, 2002, Cassiano Elek Machado⁶⁷ relatava a criação da Primavera do Livro no Rio, seu sucesso como alternativa às bienais gigantes, sua expansão para São Paulo, onde teria recebido um público de 12 mil pessoas. Mais adiante, noticiava que as editoras ligadas à Libre haviam conseguido um estande de 800m² na Bienal do Livro do Rio. Discutia-se na Libre a participação das “nânicas” e a abertura de uma livraria da associação.

Não apenas a Primavera do Livro esteve em questão. O adiamento de uma feira de livros na USP ganhou destaque à época⁶⁸. Depois de explicar e especular sobre os motivos do adiamento (questões logísticas – 130 expositores não caberiam no local, a FFLCH – e de segurança), o texto convocava as vozes dos organizadores (Edusp) e de alguns editores expositores: Ivana Jinkings (Boitempo), Cassiano Elek Machado (Cosac Naify) e Haroldo Ceravolo (Alameda). As editoras explicitaram suas estratégias ao adiamento: colocar livros com desconto à venda em seus sites. Ivana Jinkings relatava, então, que vendia muito na feira da USP e Ceravolo informava que sua editora, a Alameda, fizera muitas reimpressões apenas para atender ao evento. Cassiano Elek Machado afirmava que a feira funcionava bem para

⁶⁷ MACHADO, Cassiano Elek. Pequenas crescem. Folha de S.Paulo, Ilustrada, p. E3, 23 nov. 2002.

⁶⁸ COZER, Raquel. Adiamento de feira de livros da USP causa apreensão. Folha de S.Paulo, Ilustrada, p. E9, 25 nov. 2011.

livros acadêmicos, gênero que geralmente não tem destaque nas vitrines de livrarias.

Outras questões sobre o mercado editorial brasileiro estiveram em destaque na imprensa e contaram com a experiência de Ivana Jinkings e sua Boitempo. Carielo, Lima e Simões⁶⁹ assinaram extensa matéria em que Jinkings opinava contrariamente à prática das grandes livrarias, como Fnac, Cultura e Saraiva, de cobrarem pela exposição dos livros nas vitrines⁷⁰. Além de Ivana, foram fontes Ivo Camargo, diretor de vendas da Ediouro, com maior destaque; Luciana Villas-Boas, da Record, dizendo desconhecer a prática; Marcos Pereira, da Sextante, confirmando o modo de atuação das livrarias; Araken Ribeiro, editor da Contracapa e então presidente da Liga Brasileira de Editoras; e Eliana Sá, da Sá Editora. Todos concordavam que a prática era negativa e excluía as pequenas e médias editoras da concorrência por grandes espaços. Ivana defendia que o leitor fosse alertado sobre os livros que estão em espaços pagos, e não são simplesmente indicações espontâneas.

O resultado de uma enquete da *Folha* sobre os personagens mais influentes do mercado editorial brasileiro foi publicado no caderno Mais! em 2006⁷¹. Entre os citados, a terceira é a editora Luciana Villas-Boas, então na Record, que defendia o boca-a-boca como forma de divulgação dos livros. Ivana Jinkings fora parte do júri da enquete. Dos 36 jurados, 6 eram mulheres, entre professoras, tradutoras, críticas e livreiras (Bárbara Heliadora, Kathrin Rosenfield, Leyla Perrone-Moisés, Milena Duchiate e Walnice Nogueira Galvão).

Um esforço de manter um espaço diverso e firme para as editoras de menor porte ocorria paralelamente ao trabalho de expansão internacional da Boitempo, especialmente em relação às traduções de autores relevantes, elemento fundamental do catálogo da editora. Em algumas ocasiões, a imprensa noticiou a participação da Boitempo em leilões e compras de direitos de livros estrangeiros, como foi o caso, em 2011, do movimento de exportação da obra *Latinoamericana, Enciclopédia contemporânea da*

⁶⁹ CARIELO, Rafael; LIMA, Isabelle Moreira; SIMÕES, Eduardo. Livrarias cobram para dar destaque nas vitrines. *Folha de S.Paulo*, p. E1, 12 mar. 2006.

⁷⁰ Esta prática continua vigente em 2018.

⁷¹ FOLHA DE S.PAULO, Enquete, Mais!, 12 mar. 2006.

*América Latina e do Caribe*⁷² no México e na Venezuela. O volume já circulava semanalmente no periódico argentino *Página12*.

As participações internacionais da Boitempo podem ser encontradas, em alguns casos, em notas, especialmente na coluna Painel das Letras⁷³. No primeiro caso, noticiava-se um seminário pós-Feira de Frankfurt em que editores, entre eles Ivana Jinkings, discutiriam estratégias para venda de livros menos populares, especialmente na área de ciências humanas e sociais. No segundo caso, tratava-se de um evento na Cidade do Cabo, a Assembleia Internacional de Editores Independentes, a ocorrer de 18 a 21 de setembro de 2014. O debate contaria com mais de 85 editores de mais de 35 países, entre os quais estavam Ivana Jinkings (diretora editorial) e Haroldo Ceravolo Sereza, presidente da Libre. Entre os temas estavam o incentivo a pequenas editoras e aos livros digitais.

Mas como nem tudo são flores, ao longo de uma trajetória muito ativa de mais de duas décadas, a Boitempo e Ivana Jinkings enfrentaram alguns percalços, aos quais responderam inclusive por meio da imprensa. A *Folha* de 13 de novembro de 2006 trazia um pequeno texto de Fernando de Barros e Silva⁷⁴, em que o autor justificava críticas anteriores feitas a Emir Sader, parceiro e sócio de Ivana Jinkings, provavelmente a partir do estranhamento dos leitores do jornal. No texto, Silva identificava Ivana como envolvida em questões políticas e criminais relacionadas a senadores da República e a processos de uns contra outros, por calúnia e difamação. A dupla teria sido “flagrada” pelo político César Benjamin (então vice de Heloísa Helena) fraudando e superfaturando uma licitação para produção do livro *Governo Lula: decifrando o enigma*, publicado pela Boitempo. No caderno Brasil⁷⁵ de 17 de novembro, Lilian Christofoletti assinava notícia sobre o caso, que culminou no arquivamento do processo de Ivana Jinkings contra César Benjamin por calúnia, difamação e injúria. O motivo era a licitação junto a uma instituição alemã para produção de um livro que a Boitempo teria, segundo Benjamin, superfaturado. O acusado lamentava o fato de o processo

⁷² FOLHA DE S.PAULO. Ilustrada, p. E6, 13 nov. 2011.

⁷³ AGUIAR, Joselia. Folha de S.Paulo, Painel das Letras, p. E6, 5 out. 2013 / ALMEIDA, Marco Rodrigo. Folha de S.Paulo, 13 set. 2014.

⁷⁴ SILVA, Fernando de Barros. Decifrando o enigma. Folha de S.Paulo, Opinião, p. A2, 13 nov. 2006.

⁷⁵ CHRISTOFOLETTI, Lilian. Folha de S.Paulo, Brasil, p. A9, 17 nov. 2006.

do livro não ter sido investigado. No caderno Opinião⁷⁶ de 18 de novembro, Mariana Setubal esclarecia a questão, defendendo a lisura do processo e informando que a editora Boitempo entrou na licitação e concorreu com a editora de Benjamin, que ofereceria valor mais alto. A Boitempo venceu a licitação, oferecendo custos mais baixos à Fundação Rosa Luxemburgo, e produziu o livro. O acordo teria sido renovado algumas vezes e estaria em pleno funcionamento.

Alguns anos mais tarde, outro episódio peculiar ao mundo editorial trouxe a Boitempo às páginas do jornal: um caso de plágio. No caderno sobre eleições na cidade de São Paulo⁷⁷, a Boitempo assumia “problemas de tradução” de dois títulos – *Considerações sobre o marxismo oriental/Nas trilhas do materialismo histórico*, de Perry Anderson, e *Lacrimae rerum: ensaios de cinema moderno*, de Slavoj Zizek, tendo suspenso a distribuição deles e prometendo restituir o dinheiro, caso leitores preferissem devolver os volumes pelos Correios. O caso havia sido disparado pela tradutora Denise Bottmann, autora da tradução da edição de 1984 do livro de Perry Anderson, pela editora Brasiliense. A denúncia propriamente fora publicada na *Folha* do dia anterior, enquanto a editora afirmava ter notado o problema em uma conferência interna.

Considerações sobre uma editora viva e brasileira

Contar, ainda que ligeiramente, a história de uma editora dirigida por uma mulher é tratar da narrativa de sua atuação, propriamente, seu trabalho à frente da casa editorial, especialmente quando a empresa é fundada pelo pulso dessa mesma personagem. Ivana Jinkings vem reafirmando, ao longo das décadas, a coerência de seu catálogo – algo raro nos corre-corres do mercado – e a força de seu selo – confirmando sua visão à esquerda, seus autores, suas obras, sem deixar de observar a mudança e a necessidade de adaptação, a exemplo do que fez quando abriu espaço para obras dirigidas às crianças, às tecnologias digitais e à defesa política e mercadológica dos espaços para editoras como a sua, pequenas, médias e

⁷⁶ SETUBAL, Mariana. Folha de S.Paulo, Opinião, Painel do Leitor, p. A3, 18 nov. 2006.

⁷⁷ FOLHA DE S.PAULO. Em nota, editora acusada de plágio de tradução admite “problemas”. Eleições, Poder, p. A10, 2 ago. 2012.

brasileiras. Numa análise bourdiana, a Boitempo pode ser vista como uma editora que ganhou “peso” com o passar do tempo (e justo por isso, já que a duração de uma editora diz algo sobre ela), alcançando visibilidade na imprensa, listas de livros mais vendidos, prêmios, autores em júris e fomentos públicos para certas publicações. No contexto brasileiro e ressalvadas as proporções em relação a países europeus, por exemplo, a Boitempo acumulou capital simbólico em um quarto de século, construindo um catálogo de prestígio. O fato de estar sediada na capital financeira do país também concorre para isso, certamente, entre outros laços e capitais menos visíveis a olho nu.

Ainda em seu primeiro quinquênio, o colunista de economia da *Folha* Paulo Nogueira Batista Jr., autor de *A economia como ela é...*, narra como seu livro fora publicado pela Boitempo⁷⁸. Depois de afirmar, discutivelmente, que “é cada vez maior o número de escritores e menor o número de leitores” e que a publicação de livros se trivializara e já não distinguia ninguém, ele escrevia: “acredite, leitor, nem sempre é fácil escrever um livro e assegurar que ele seja editado corretamente”. Esse “editado corretamente” é o que nos interessa aqui, já que o colunista explicitava o processo de edição de seu livro, não sem ironia e hostilidade. Vale a longa citação:

Foi um parto difícil. O drama começou com a escolha da editora errada, a Revan, do Rio de Janeiro, que tratou de forma extraordinariamente incompetente e desleixada o meu pobre e indefeso livro. Revi e corrigi as provas durante meses e meses. A editora cometia e repetia uma montanha de erros, misturava arquivos, alterava o texto sem avisar o autor. Quase me levou à loucura.

Um exemplo cômico foi a insistência em trocar a expressão rodriguiana “idiotas da objetividade” por “idiotas da juventude”, algo que poderia me incompatibilizar com toda uma nova geração de leitores. Por alguma razão misteriosa, o erro era corrigido e aparecia em provas subsequentes, quem sabe se por alguma auto-referência inconsciente da jovem equipe da Revan.

Depois de meses de desacertos e adiamentos, briguei com a editora e a publicação voltou à estaca zero. Alguns

⁷⁸ Batista Jr., Paulo Nogueira. Um livro. Folha de S.Paulo, Dinheiro, p. B2, 9 nov. 2000.

amigos, solidários com minhas agruras, se prontificaram a me ajudar a encontrar uma boa editora. E, lá do céu, vendo que eu já havia padecido o bastante, Deus resolveu finalmente me colocar no caminho certo.

Conheci a Ivana Jinkings, dona da Boitempo Editorial, que se interessou imediatamente pelo trabalho. A Ivana era a editora ideal para um autor traumatizado. Cuidou pessoalmente do livro, com carinho e dedicação.

A troca de editora atrasou a publicação mais alguns meses. Mas valeu a pena. O livro foi reestruturado e submetido a novas atualizações e revisões. Aproveitei para incluir material novo de pesquisa, ainda inédito, que ficara pronto nesse meio tempo.

Graças à Ivana, o livro ficou uma beleza. Foi tudo checado e rechecado, nos mínimos detalhes. A uma certa altura do trabalhoso processo de revisão e correção, a Ivana comentou: “O pior é que ninguém vai reparar nesse cuidado todo que estamos tendo”.

O trecho explicitava não apenas uma comparação entre casas editoriais, mas também o cuidado com que a Boitempo teria produzido a obra do colunista. A própria Ivana Jinkings era citada, aparecendo aí como profissional da edição no sentido curatorial do texto, e não apenas como *publisher* ou empresária. Era o perfil da editora que “põe a mão na massa”, que conduz o processo de edição e sabe o que está fazendo, levando a cabo a ideia de que o livro não seja um produto qualquer. Esse perfil alinha-se ao que Bourdieu (2018[1999]) descreve como um tipo de editor capaz de frear o “deslizamento em direção ao polo comercial”, mantendo o tônus de autonomia e resistência.

É claro que, com uma trajetória como a da Boitempo, foi preciso encontrar reforços. Em 2004⁷⁹ noticiava-se “mudança de peso no mercado editorial paulistano”: o editor Aluizio Leite Neto, que atuara na Editora 34 por dez anos, mudava-se para a Boitempo. E assim um corpo sólido foi sendo erigido, também pelas parcerias com autores, tradutores, editores, imprensa, etc., sem perder a flexibilidade necessária a uma editora que atravessa as décadas sem perder a personalidade. De acordo com Bourdieu (2018[1999]), há um certo modo de existir e atuar das editoras pequenas e mesmo médias, em especial as que são fundadas e/ou dirigidas por mulheres. Mais que isso, o

⁷⁹ MACHADO, Cassiano Elek. Folha de S.Paulo, Ilustrada, Entrelinhas, p. E4, 3 abr. 2004.

sociólogo considera mesmo que tais editoras geralmente estejam sob o pulso delas, como é o caso de Ivana Jinkings e sua Boitempo Editorial, um caso relevante para a história editorial brasileira.

Referências

BOURDIEU, Pierre. Uma revolução conservadora na edição. *Política & Sociedade*, v. 17, n. 39, p. 198-249. mai./ago. 2018. [Trad. Luciana Salazar Salgado e José de Souza Muniz Jr. Originalmente publicado em *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, v. 126-127, p. 3-28, mars 1999.]

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil*. Sua história. Trad. Maria da Penha Villalobos, Lólio Lourenço de Oliveira e Geraldo Gerson de Souza. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

PIRES, Paulo Roberto. *A marca do Z*. A vida e os tempos do editor Jorge Zahar. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

RIBEIRO, Ana Elisa; CARVALHO, Rafael F. Elementos para uma aproximação à prosa realista contemporânea de Sérgio Fantini. *Scripta*, PUCMinas, v. 20, n. 39, p. 197-213, 2016.

SAPIRO, Gisèle. *La sociología de la literatura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2016.

THOMPSON, John B. *Mercadores de cultura*. O mercado editorial no século XXI. Trad. Alzira Allegro. São Paulo: Editora da Unesp, 2013.

Recebido em 29 de abril de 2019.

Aceito em 30 de maio de 2019.

A FEIRA LIVRE DE IRARÁ: UMA ANÁLISE CULTURAL

Juliana Nogueira de Almeida¹
Fernanda Reis dos Santos²

Resumo: O presente trabalho analisou a história da cidade de Irará para entender o surgimento e importância da sua feira livre. A partir desse entendimento, foi estudada a influência social da feira a partir dos conceitos de sociabilidade, identidade e cultura e como esses se aplicam no contexto vivido por feirantes e fregueses. Após toda essa abordagem, fez-se interessante pensar na feira livre de Irará como Patrimônio Cultural Imaterial, enquadrado no Livro de Registro dos Lugares, que são os que possuem sentido cultural para a população local onde são realizadas práticas variadas. A abordagem metodológica para a realização da pesquisa foi a qualitativa, buscando compreender as relações sociais da feira livre. Foram utilizadas bibliografias e fontes, tais quais entrevistas e questionários com feirantes e moradores de Irará, visitas locais, fotografias, jornais antigos, atas, além das documentações existentes tanto em acervos pessoais, quanto no Arquivo Público Municipal de Irará e na Biblioteca Municipal de Irará. Foram levantados dados relativos à percepção dos feirantes diante do tema cultura e identidade e predominantemente, eles diziam se sentir integrantes e formadores da cultura da cidade.

Palavras-chave: Feira Livre, Irará, Cultura, Patrimônio.

THE FREE FAIR OF IRARÁ: A CULTURAL ANALYSIS

Abstract: The present work analyzed the history of the city of Irará to understand the emergence and importance of its fair. Based on this understanding, the social influence of the fair was studied from the concepts of sociability, identity and culture and how these apply in the context lived by fairgrounds and customers. After all this approach, it was interesting to think of the free fair of Irará as Intangible Cultural Heritage, framed in the Book of Places Registry, which are those that have cultural meaning for the local population where various practices are performed. The methodological approach for conducting the research was qualitative, seeking to understand the social relations of the fair. Bibliographies and sources were used, such as interviews and questionnaires with traders and residents of Irará, local visits, photographs, old newspapers, minutes, in addition to existing documentation

¹ Graduanda em Arquitetura e Urbanismo – Centro Universitário Ruy Barbosa; Pesquisadora bolsista – Programa de Iniciação Tecnológica e Científica (PICT). E-mail: juliananogueiraa.arq@gmail.com.

² Pesquisadora e Orientadora – Centro Universitário Ruy Barbosa. E-mail: fernandareisdossantos@gmail.com.

both in personal collections, in the Municipal Public Archive of Irará and in the Municipal Library of Irará . Data were collected regarding the perception of the fairgrounds regarding the theme of culture and identity and predominantly, they said they felt they were members and formers of the city's culture.

Keywords: Free Fair, Irará, Culture, Heritage.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo analisar a Feira Livre da cidade de Irará como um espaço cultural. Para início dessa análise, foi feita uma contextualização histórica da cidade de Irará para entender como a feira se insere. Logo após, houve uma abordagem sobre espaço público – local onde as feiras livres ocorrem, conceituação e correlação com os temas supracitados. Baseado nessa correlação entre sociabilidade, identidade e cultura, infere-se o motivo pelo qual a feira livre é tão importante na cidade de Irará e porque é considerada uma influência social e não apenas econômica. É um tema de abordagem relevante porque a partir dessa análise, foi possível entender que a feira livre vai além das relações de compra e venda, pois possibilita inter-relações humanas, sociais, culturais, identitárias e provocam a interação do indivíduo com o meio. Após o entendimento acerca de identidade, memória e cultura, o artigo visou motivar a valorização da Feira Livre de Irará como Patrimônio Cultural Imaterial.

Sendo assim, o trabalho tem o propósito de atribuir a real importância de uma feira livre sobre quem a frequenta e sobre a cidade onde ela se insere.

Breve Histórico da cidade de Irará

Irará é um município baiano centrado em uma zona de transição entre o recôncavo e o semi-árido do Nordeste (SANTOS, 2009, p. 4). Por volta do século XVI a região de Irará era habitada pelos índios Paiaias que pertencem ao grupo dos Quiriris da grande nação dos Tapuias (SANTOS, 2009, p. 19). O nome desse município origina-se do Tupi e é uma alteração de “arará”, uma espécie de formigas com asas brancas, cujo nome significa “nascida da luz do dia”, porque as formigas surgem na alvorada (SANTOS, 2009, p. 1).

Inicialmente, com o nome de Purificação dos Campos, a vila começou a ser colonizada na segunda metade do século XVII com as entradas de Antônio Guedes Brito, mestre da casa da Ponte, que possuía muitas propriedades herdada da sua família. No mesmo contexto de concessão de terras, João Lobo Mesquita recebeu de Guedes Brito, uma grande área de terras, na qual passou a ter escravos, criação de gado e moradias e abrindo a “estrada de boiadas” para o sertão. Concedeu, a João Peixoto Viegas, em 1650, parte de suas terras situadas entre Jacuípe e água Fria, que abrangia a atual Irará (SANTOS, 2009, p. 29).

Nessa época, os indígenas eram encontrados em abundância na região da Purificação dos Campos e já haviam jesuítas com intuito de catequizá-los. Mas a partir do momento em que a intenção de João Peixoto Viegas era adentrar esse território e estender sua criação de gado, começaram a surgir conflitos entre jesuítas e curraleiros, pois estavam invadindo terras inicialmente indígenas, para colocar currais. (SANTOS, 2009, p. 31).

Os jesuítas foram expulsos da colônia por volta de 1759, decorrente de disputas de poder e privilégios e como consequência, aumentaram as buscas por terras no sertão da Bahia. Dessa forma, as terras de Irará iam ganhando demarcações onde eram implantadas fazendas e currais de gado (SANTOS, 2009, p. 33). Segundo Jucélia Bispo (2009, p. 1).

A Colonização só se consolidou, de fato, nos solos do atual município de Irará a partir do avanço da pecuária no século XVIII, quando ocorreu a instalação de currais de gado em todo o sertão baiano, tais como os do capitão-mor, Antônio Homem de Afonseca e o de Diogo Alves Campos.

Em um dos currais existentes, onde hoje se encontra a Praça da Purificação, foi construída, pelo pai do Padre Antônio Correia, uma capela que pertencia à freguesia de São José das Itapororocas e que funcionou como matriz até a década de 1930 (SANTANA, 1988, p. 28), quando foi demolida na gestão do então prefeito Elísio Santana (SANTOS, 2009, p. 22).

Segundo Alberto Santana (SANTANA, 1988, p. 28), o crescimento do arraial de Purificação se deu com a abertura da estrada que ligava o porto de Cachoeira com a Vila de Água Fria, encontrando-se com a estrada de Pindá que se interligava com outros estados. Por essa estrada eram transportados

gados e fumo de toda a região para o porto de Cachoeira passando por Feira de Santana.

O município pertenceu a Feira de Santana até 1842. Pela Lei nº173 desse mesmo ano, o município de Água Fria foi extinto e Irará passou a ser constituído pelos territórios da antiga Vila de Água Fria, freguesias de Nossa Senhora da Purificação e do Sagrado Coração de Bom Jesus de Pedrão, pertencente à Vila de Feira de Santana (SANTANA, 1988, p. 29). A vila da Purificação foi então elevada à condição de cidade pela lei estadual de 08.08.1895 com a denominação de Irará (SANTOS, 2009, p. 3).

1.1 Desenvolvimento de Irará através das estradas

O florescimento do arraial da Purificação se deu com a abertura da estrada que ligava o porto de Cachoeira com a Vila de água Fria, encontrando-se com a estrada de Pindá, que ia para as minas de Jacobina, Rio São Francisco e Piauí. [...] essa estrada não foi apenas de penetração, mas também de caráter econômico, pois por ela descia o gado e se transportava o fumo de toda a região para o porto de Cachoeira, com pousada no sítio onde hoje é Feira de Santana. (SANTANA, 1988, p. 28).

A construção de estradas que contribuía diretamente para o crescimento comercial e conseqüentemente econômico das cidades naquela região entre Feira de Santana e Irará, se evidenciava na década de 1920.

A construção e o desenvolvimento de estradas de rodagem representaram um dos símbolos máximos da Feira de Santana moderna e progressista. Esse sistema viário propiciou a transformação da cidade em uma espécie de entroncamento ou encruzilhada delineando todo um ideário de modernidade, que antes de qualquer coisa, fora responsável por proporcionar maiores contatos, volume e rapidez no comércio. Dessa forma, essas estradas podem ser tomadas como veto de construção imagética de uma nova ordem que a partir dos finais da década de 1920, ganhara cada vez mais espaço e estímulo. (LIMA, 2012, p. 44)

Quanto ao crescimento da área urbana e do comércio de Irará, podemos fazer um elo ao crescimento de Feira de Santana. Não no sentido de equiparar seus respectivos desenvolvimentos, mas à medida que o comércio

de Feira de Santana, crescia e eram criadas estradas de rodagem para deslocamento de mercadorias, Irará que é um município próximo, também se expandia aos poucos. Sobre o crescimento de Feira de Santana, Karine (DAMASCENO 2012, p. 16, apud, POPPINO, 1968), cita:

Desde sua origem, o comércio de gado constituiu-se como a principal atividade econômica do município, ao mesmo tempo em que uma grande variedade de produtos de origem agrícola, como farinha de mandioca, feijão, milho, dentre outros fundamentais na alimentação da população local, eram vendidos na feira livre, abastecendo tanto os moradores locais quanto de outras regiões do interior do estado e da capital.

Junto a esse progresso das rodovias e consolidação de Feira de Santana na década de 1920, Irará se desenvolvia e passou então a ser um centro comercial da região através da feira livre.

Apesar da modesta dimensão da sua zona urbana, quando compreendia um máximo de quatro ou cinco ruas e duas praças, Irará era um centro comercial da região, respaldado pelo seu comércio, pela agricultura fumageira e principalmente pela feira-livre que já naquela época acontecia aos sábados. A feira, desde então, era o ápice das relações mercantis entre a sede, os seus distritos – Água Fria, Bento Simões, Ouriçangas, Pedrão e Quaresma (hoje Santanópolis) – e outros municípios como Feira de Santana e Alagoinhas. Depois da década de 1960, todos aqueles distritos, à exceção de Bento Simões, foram emancipados de Irará (MARTINS, 2007, p. 9).

O desenvolvimento da Feira Livre de Irará

A construção do Mercado Municipal de Irará foi iniciada em 1921, pelo intendente Coronel Elpídio Nogueira (PINHO, 2008, p. 25). Na atual praça da Purificação dos Campos com a fachada frontal voltada para o fundo da Igreja que se localizava no centro da praça (PORTELA, 2017)³. A fase de construção durou aproximadamente uma década, até que em 1930, quando a cidade estava sob administração de Elísio Santana, foram realizados alguns

³ Entrevista concedida a autora por Deraldo Portela. [set.2017].

acabamentos como colocação de piso, rebocos, portas de ferro e reparos finais. Em 1932, o Mercado foi inaugurado e os feirantes que vendiam seus produtos ao redor da Igreja, foram deslocados para o interior do mesmo. (PINHO, 2008, p. 25).

Segundo relatos de Deraldo Portela, desde as décadas de 1920 a 1930 a feira era realizada aos sábados e os feirantes em geral se situavam ao lado direito da Igreja, até que começou a se expandir nos arredores, mas até então, era realizada apenas na praça (PORTELA, 2017).

A Igreja de Nossa Senhora da Purificação, provavelmente construída entre os séculos XVIII e XIX⁴, foi demolida entre 1936 e 1937 (PINHO, 2008, p. 26) e de acordo com Professora Miriam Benevides, tal fato ocorreu por iniciativa dos comerciantes que tinham lojas na atual praça da Purificação e diziam que a Igreja ali edificada, prejudicava o comércio (BENEVIDES, 2017)⁵.

Ao analisarmos a importância das praças nas cidades, percebemos que são espaços públicos aos quais são destinados usos, em sua maioria, específicos que geralmente desempenham um papel na vida dos indivíduos da cidade. Existem praças onde se realizam funções de lazer, administrativas, comerciais e mistas e podemos observar que tais funções já eram utilizadas desde o período medieval.

Espaço livre, lugar onde se desenvolvem os principais acontecimentos coletivos da vida cotidiana [...] a configuração da praça medieval definiu-se pelo contraste do vazio com a densa paisagem, estruturando uma diversidade de espaços: praças de mercado, praça da igreja, praça cívica, praça de entrada, praça central, ou mesmo conjunto de praças (CALDEIRA, 2007, p. 23).

A atual Praça da Purificação, na qual ocorre a feira livre e grande parte do comércio de Irará, pode se denominar como praça de mercado. Analisando a história da cidade, pode-se dizer que a praça citada contribui muito para o desenvolvimento da cidade de Irará e por isso tem grande relevância histórica.

⁴ Data estipulada entre o ano de expulsão dos Jesuítas da Vila da Purificação (por volta de 1759) e o ano de criação da freguesia de Nossa Senhora da Purificação, pelo Decreto nº 153, de 28/02/1842.

⁵ Entrevista concedida a autora por Miriam Benevides. [set.2017].

Feira livre: espaço de cultura, identidade e sociabilidade

As feiras livres possuem uma influência social muito forte. Isso porque além de serem frequentes no cotidiano da cidade e trazerem consigo características que envolvem quem as frequenta, seja por cheiros, hábitos, diálogos ou métodos de compra, é um evento que abrange uma grande parcela da população, pois é realizado em espaços públicos.

A partir desse ponto, torna-se imprescindível discorrer sobre a relação entre o espaço público e a sociabilidade e porque esta, é um tema tão discutido quando se trata de feira livre.

Como espaço público, podemos entender, conforme a afirmação de Felipe Silveira, que “é resultado de uma construção social ligada à necessidade de sociabilidade entre os homens, e nesse sentido é produto” (SILVEIRA, 2018, p. 16). Para embasar um pouco mais essa conceituação, Leite afirma:

Nesse caso, entende-se que uma noção de espaço público requer, para qualificar como públicos determinados espaços urbanos da vida contemporânea, uma inserção conceitual de mão dupla entre espaço e sociabilidade pública. Implica, portanto, relacionar, dois processos interdependentes, que concorrem simultaneamente para uma única direção: a construção social do espaço, enquanto produto e produtor de práticas sociais; e a construção espacial da sociabilidade pública, enquanto produto e produtor das espacialidades da vida social (SILVEIRA, 2018, p. 15, apud, LEITE, 2004).

Analisando tais conceitos, podemos concluir que o espaço é definido como público, não apenas por ser de uso comum, e sim por permitir a construção de uma sociabilidade, que por sua vez produz as espacialidades da esfera pública. Ou seja, esses dois vieses se interdependem como num ciclo.

Por sociabilidade, de acordo com Yasminie, podemos entender que é “uma interação que não resulta de necessidades ou interesses específicos, mas que preserva a satisfação do estar socializado que acompanha o processo de interação” (CERQUEIRA, 2013, p. 60). Logo, sociabilidade é a capacidade do indivíduo se relacionar com o meio.

Entretanto, há uma definição formulada por Tönnies⁶, chamada sociabilidade mercantil, que é caracterizada pelos “efeitos do comércio como ocupação econômica de maior peso e visibilidade sociocultural” (BRANCALEONE, 2018, p. 101).

O dinheiro como equivalente geral, é um elemento importante na estruturação dessa sociabilidade societária urbana, pois aprofunda um estado de isonomia social sem precedentes, podendo ser tudo e todos (pessoas, lugares, objetos, posições de prestígio) por ele cambiáveis (BRANCALEONE, 2018, p. 101).

As duas definições de sociabilidade supracitadas, englobam o contexto da feira livre. Isso porque, além de ser mercantil, pois atende à população de forma capitalista, com suas relações de compra e venda; não exclui o caráter da sociabilidade por interação, na qual o indivíduo se relaciona com o meio e nele se identifica.

As feiras livres são caracterizadas tanto como centros de mercado, modalidade de comércio varejista, ao ar livre, de utilidade pública ao fazer abastecimento alimentar das cidades, quanto se constituem em espaços de socialização e de manutenção cultural. (ANTÉRIO, 2012, p. 924).

A interação social é facilmente identificada na relação entre vendedores e fregueses. Muitas dessas relações, por serem bastante frequentes, passam a se estabelecer por meio da amizade, do costume e não mais pelo simples motivo de compra.

A feira livre tem esse caráter diversificado, onde circulam por ela vendedores, compradores, transeuntes, personagens e outros participantes variados. Estas pessoas circulam muito, examinam, pechinçam ou simplesmente estão à procura do que desejam, sendo que outras já tem seus feirantes preferidos, conhecem estes de longa data e às vezes criam laços de afetividade mais profundos tornando-se mais amigos do que fregueses. (BOECHAT, não datado, p. 07).

⁶ “Um dos pioneiros da ciência social alemã, da última metade do século XIX e início do XX.” – trecho retirado do artigo: Comunidade, sociedade e sociabilidade: revisitando Ferdinand Tönnies.

Segundo Seu André, bananeiro da feira livre de Irará, seus fregueses não são apenas fregueses, são amigos. Ele diz que não vende apenas por vender, vende porque ama e ele procura oferecer o melhor atendimento a seus clientes, para que esses fiquem satisfeitos e voltem todo o sábado. Em sua maioria, os clientes de Seu André são fixos há anos e ainda há confiança de deixar o produto a pagar em outro dia.

De acordo com Camila Guimarães,

Desenvolvem-se e cultivam-se, nesse espaço, relações de confiança, troca e amizade. Não existe apenas a venda. Há confiança tanto no valor e qualidade dos produtos comercializados, quanto nos vendedores e pessoas conhecidas encontradas no local. Ocorrem fofocas, lembranças, preservação dos costumes e da rotina (já que ocorrem em dias determinados) e mantêm-se hábitos e as relações com a comunidade. (GUIMARÃES, 2010, p. 12).

Seu André ainda relata que vender na Feira Livre de Irará é costume da família, oriunda do município de Coração de Maria, mas que nunca vendeu no município natal. Ele relatou que desde os dez anos se deslocava para a cidade de Irará aos sábados, junto com seu pai e seus irmãos para vender produtos variados, mas já como principal produto, a banana. No diálogo com ele, a sociabilidade e principalmente a identidade cultural se evidenciam quando ele diz “Se eu não vier para a Feira de Irará, pra mim não é dia de sábado.” (SANTOS, 2017)⁷.

Nesse contexto, podemos identificar que além da função social que a feira livre exerce, há uma grande influência identitária e cultural, que concomitantemente, relacionam-se, evidenciando o caráter intrínseco na formação do arcabouço cultural de uma cidade.

No geral, o evento pode se apresentar como um momento de rever conhecidos, como uma mistura de lazer e cotidiano – ainda que estejam sendo realizadas atividades rotineiras, necessárias, é uma oportunidade de viver algo diferente, uma comemoração dentro do dia a dia. Um local lúdico e transgressor. Um ambiente alegre e unido, um espaço de liberação através da interação social – por

⁷ Entrevista concedida a autora por André Santos. [set.2017].

meio de dança, riso, conversas, ditos populares, músicas etc. (GUIMARÃES, 2010, p. 11).

Tomando como referência a concepção de identidade de acordo com a noção de sujeito sociológico, na qual o indivíduo tem identidade socialmente construída em constante mudança, podemos dizer que:

A identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. (HALL, não datado, p. 11).

E ainda, segundo mesmo autor,

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente (HALL, não datado, p. 13).

Podemos afirmar então, que um indivíduo sociável, tem a capacidade de formação de identidade de acordo com o que vive, vê ou elege melhor para si. Logo, podemos compreender identidade como a capacidade de construção de pessoa, a partir de estímulos externos e graus de influência que tais estímulos exercem sobre o indivíduo, pois nem tudo o que nos é oferecido socialmente, nos interessa absorver para nos constituir.

Espaços e costumes são dois, dos diversos estímulos externos que nos são apresentados e que contribuem diretamente na formação da identidade social e é o caso das feiras livres. Um evento cotidiano onde há grande fusão de costumes, vivências e histórias, “um espaço com muita especialidade, cheio de sons, movimentos, coloridos e personagens, que interagem com o seu histórico e suas relações de identidade” (BOECHAT, não datado, p. 1).

A feira livre altera toda a dinâmica urbana e social nos dias em que ocorre, isso porque pode ser vista como um evento capaz de movimentar diversos grupos para diversos fins que no final, se interdependem. Não pode ser vista apenas como uma atividade comercial, e sim como espaços de manifestação de identidade. Segundo Patrícia Boechat, “A feira se configura mais que um ponto comercial da agricultura familiar, pois nesse meio

circulam bens, culturas e pessoas, sendo uma partilha entre economia e cultura.” (BOECHAT, não datado, p. 8).

Foram traçadas todas as definições e correlações entre espaço público, sociabilidade, identidade e feira livre, para podermos entender qual a relação com a cultura. Não há unanimidade estabelecida quanto ao seu conceito, Matta distingue dois deles, um é utilizado para discriminar grupos:

Cultura aqui é equivalente a um volume de leituras, a controle de informações, a títulos universitários e chega até mesmo a ser confundida com inteligência, como se a habilidade para realizar certas operações mentais e lógicas (que definem de fato a inteligência) fosse algo a ser medido ou arbitrado pelo número de livros que uma pessoa leu, as línguas que pode falar, ou os quadros e pintores que pode, de memória enumerar. (ROCHA, 2005, p. 11, apud, DA MATTA, 1994)

Pensar cultura de forma tão elitista, é segregar grande parcela da população brasileira que não usufrui de tais recursos. Seria então dizer, que indivíduos que não frequentaram escolas ou que não tenham título universitário, são sem cultura. O que não é verdade! Nesse caso, o conceito de cultura está relacionado à educação ou sofisticação, segundo o qual “cultura significa nível social e educacional, sendo atribuída àqueles considerados letrados; apreciadores e conhecedores das artes, ciências e outros campos do conhecimento.” (ROCHA, 2005, p. 11).

Já o outro conceito do mesmo autor, pensado antropologicamente, diz que:

Para nós, “cultura” não é simplesmente um referente que marca uma hierarquia de “civilização”, mas a maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa. Cultura é, em Antropologia Social e Sociologia, um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas (ROCHA, 2005).

Cultura seria então um elemento que nos torna pertencentes dentro de determinada sociedade e excluídos de qualquer outra da qual não nos identificamos? Dessa forma, somos então, rotulados e identificados como aculturais dentro de um grupo do qual não fazemos parte. É portanto, uma ação da sociedade sobre nossos hábitos, maneiras, o que, nesse caso não deixa

de ser uma verdade, mas para nossa análise, vamos considerar que vá além disso.

A cultura é a própria identidade nascida na história, que ao mesmo tempo nos singulariza e nos torna eternos. É índice e reconhecimento da diversidade. É o terreno privilegiado da criação, da transgressão, do diálogo, da crítica, do conflito da diferença e do entendimento (BORGES, 2017, p. 20, apud, CAMPOMORI, 2008).

Temos ainda, uma outra definição:

Conjunto de rasgos distintivos materiais e espirituais, intelectuais e afetivos, que caracterizam uma sociedade ou grupo social. Ela engloba artes e letras, modos de vida, direitos fundamentais ao ser humano, sistemas de valores, tradições e crenças (ICOMOS, 1985).

É notório que muitas são as definições e todas se convergem, o que torna seu conceito bastante complexo, mas cabe evidenciar que essas duas últimas definições, um pouco mais próximas da realidade da feira livre já nos dá o entendimento de que cultura não é privilégio de um grupo elitista que domina o saber, ou um rótulo que nos exclui de grupos diversos. Cultura é pra ser pensado de forma abrangente, como elemento que é construído através da história e de influências externas – a exemplo do contato com outras culturas – e por isso, está em constante mudança e não pode ser mensurada, nem tão pouco enaltecida como superior se comparada a qualquer outra. Engloba modos de vida, hierarquia dos saberes, crenças, tradições e modos de fazer, que constitui a identidade do indivíduo e permite que o essencial seja disseminado a outras gerações, mesmo que sua estrutura original se adeque ao tempo para assim poder sobreviver.

A partir das conceituações, podemos afirmar que as feiras livres são disseminadoras de cultura e proporcionam relações de identidade. Sobre isso Guimarães afirma, “as feiras livres são esses espaços de manutenção cultural porque elas sustentam interações simbólicas e costumes, fazendo interagir os valores culturais de um povo e preservando características passadas por gerações” (GUIMARÃES, 2010, p. 12).

Em suma, podemos afirmar que a feira livre é um espaço cultural, diversificado, no qual não predominam apenas as relações de compra, e sim,

relações sociais, indentitárias e culturais que em geral se integram com às características do lugar onde está instalada, nesse caso, Irará.

A Feira Livre de Irará: patrimônio cultural

A partir de todo o entendimento acerca do caráter cultural das feiras livres, podemos entender porque elas podem ser consideradas patrimônios culturais e porque é importante serem reconhecidas e preservadas. Mas para isso, abordaremos um pouco sobre memória.

Por memória podemos compreender, experiências do passado, que perduram no presente a partir do seu grau de importância e compõem a identidade de um indivíduo ou grupo. A memória é designada coletiva, quando é construída a partir de experiências compartilhadas e mesmo não sendo vividas por quem as ouviu, se tornam parte da sua história.

Sendo assim, diante dos relatos dos feirantes, a feira livre de Irará, é para eles, um lugar de memória.

A definição de lugares de memória, de Pierre Nora, é válido dizer que nos arquivos, monumentos, memoriais e prédios históricos da cidade encontra-se não a memória de um grupo, cidade ou nação, mas sim uma determinada memória que foi construída pelos atores sociais daquele grupo, cidade ou nação, e que adquiriu legitimação ao longo dos anos (BIAZZETTO, 2013, p. 534).

Como foi possível observar, no trecho supracitado, a definição de lugar de memória se restringe a lugares edificados e materiais. Essa era a restrição para que Patrimônios Culturais fossem reconhecidos até que na Constituição de 1988, os Patrimônios Imateriais começaram a ser considerados. Como definição deste, temos: “O patrimônio imaterial é transmitido de geração a geração, constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade [...]”. (IPHAN)

É nessa definição que se enquadram as feiras livres. Para atender de maneira mais específica e adequada, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial e, para reuni-los de acordo com categorias, os bens registrados são inscritos em um dos quatro Livros de Registro. São eles: Livro de Registro dos

Saberes, Livro de Registro das Celebrações, Livro de Registro das formas de Expressão e Livro de Registro dos Lugares. (IPHAN).

Esse último é a categoria na qual a feira livre se enquadra. De acordo com o IPHAN,

Nele são inscritos os mercados, feiras, santuários e praças onde se concentram e/ou se reproduzem práticas culturais coletivas. Os lugares são aqueles que possuem sentido cultural diferenciado para a população local, onde são realizadas práticas e atividades de natureza variada [...]. (IPHAN)

Importante ressaltar que quando o bem é reconhecido, passa a ser salvaguardado pelo IPHAN que, por meio de instrumentos e ações, objetiva a manutenção e preservação dos mesmos.

De acordo com a lista de Bens Registrados do IPHAN, no Brasil tem duas feiras reconhecidas como Patrimônio Imaterial, a Feira de Caruaru em Pernambuco, registrada em 2006 e a Feira de Campina Grande na Paraíba, registrada em 2017. (IPHAN)

Um fato interessante sobre esta última feira e que poderia ser aplicado na feira de Irará, é que o espaço ocupado pela mesma, passou a ser área de interesse para requalificação urbana que seriam conduzidas com auxílio de ações de salvaguarda.

Como a Feira de Irará se estende por várias praças e ruas, seria interessante que houvesse possibilidade de execução de projetos de requalificação que prevejam infraestrutura, no que diz respeito a equipamentos urbanos, barracas de venda e organização espacial. Mas para isso, é importante sempre priorizar as necessidades dos feirantes e usuários do local.

Para que os instrumentos de salvaguarda tenham mais eficácia, o Programa Nacional do patrimônio Imaterial (PNPI) apoia iniciativas e práticas de preservação desenvolvidas pela sociedade. Essas iniciativas entram no âmbito da Educação Patrimonial que visa a participação da sociedade nas práticas de salvaguarda do bem, para que o processo de proteção seja constante e a população aja de forma consciente no mesmo.

Em suma, é importante que a população iraraense reconheça a feira da cidade de Irará como parte da sua cultura e exerça um papel atuante diante da possibilidade de reconhecimento da mesma.

Referências

- ANTÉRIO, Djavan; SILVA, Pierre Normando da. Relação Sociocultural dos Brinquedos Artesanais Vendidos em Feiras Livres. *Educação & Realidade*, v.37, n.3. Porto Alegre, 2012.
- BLAZZETTO, Giovanni. Educação patrimonial, patrimônio e memória: Conceitos construtores de cidadania e identidade. *Revista Latino-Americana de História*, vol.02, nº 06. [S.L] 2013.
- BOECHAT, Patrícia Tereza; SANTOS, Jaqueline Lima. *Feira Livre: Dinâmicas Espaciais e Relações Identitárias*. Salvador, não datado.
- ALEONE, Cássio. Comunidade, sociedade e sociabilidade: revisitando Ferdinand Tönnies. *Revista de Ciências Sociais*, v.39. n.1. 2018.
- CALDEIRA, Júnia Marques. *A Praça Brasileira - Trajetória de um espaço Urbano: Origem e modernidade*. Campinas, 2007.
- CAMPOMORI, Maurício José. O que é avançado na cultura? Belo Horizonte, 2008. In: BORGES, Isley. *Espaço, cultura e religião: um olhar para o neopentecostalismo underground*. Ituiutaba, 2017.
- CERQUEIRA, Yasminie Midlej. Espaço Público e Sociabilidade Urbana: apropriações e significados dos espaços públicos na cidade contemporânea.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE AS POLÍTICAS CULTURAIS. ICOMOS – Conselho internacional de Monumentos e Sítios. 1985.
- DAMASCENO, Karine Teixeira. A Invisibilidade das Mulheres Negras na Documentação Oficial – Feira de Santana, 1890-1920. *Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana*. Ano V, nº IX, julho/2012.
- DA MATTA, Roberto. O que faz Brasil, Brasil? Rio de Janeiro: Rocco, 1994. In: ROCHA, Anna Flávia. *Correspondentes Internacionais: um diálogo entre culturas*. Juiz de Fora, 2005.
- GUIMARÃES, Camila Aude. *A Feira Livre na Celebração da Cultura Popular*. São Paulo, 2010.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural da pós-modernidade*. DP&A Editora, 10. edição. Não datado.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Bens Imateriais Registrados e Área de Abrangência*. [S.L], 2017. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Lista_Bens_Registrados_por_estado_2017.pdf
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Feira de Campina Grande (PB) recebe título de Patrimônio Cultural do Br.* [S.L], 2017. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/pb/noticias/detalhes/4689/feira-de-campina-grande-pb-recebe-titulo-de-patrimonio-cultural-do-brasil>.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Livros de Registro*. [S.L], não datado. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/122>.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Patrimônio Imaterial*. [S.L], não datado. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Programa Nacional do patrimônio Imaterial (PNPI)*. [S.L], 2017. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/761/>.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial*. [S.L], não datado. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/687>.

LEITE, R.P. Contra-usos da cidade: lugares e espaço público na experiência urbana contemporânea. Campinas: UNICAMP: Aracajú: UFS, 2004. In: SILVEIRA, Felipe. *O Espaço Público Contemporâneo: a complexidade vista através de parques urbanos de Porto Alegre*. Porto Alegre, 2018.

LIMA, Carlos Alberto. **Das luzes aos becós**: Retratos da Rua do Meio na Feira Moderna. (1950–1967). In: CERQUEIRA, Aline Aguiar. *Diversões e Civilidade na “Princesa do Sertão” (1919-1946) – Feira de Santana*. Feira de Santana, 2012.

MARTINS, Marcos Roberto. *Aristeu Nogueira: a Militância Política e Cultural de um Comunista*. Salvador, 2007.

PINHO, Emerson Nogueira. *A Construção: Histórias de Mestre Januário*. Iará, 2008.

ROCHA, Anna Flávia. *Correspondentes Internacionais: um diálogo entre culturas*. Juiz de Fora, 2005.

SANTANA, Alberto Pereira de. Iará 88. Prefeitura Municipal de Iará, 1988. SANTOS, Jucélia Bispo dos. Colonização do Sertão da Bahia e Formação de Quilombos em Iará. *Revista África e Africanidades* – ano 2 – n. 7 – Novembro. 2009.

SANTOS, Jucélia Bispo dos. *Etnicidade e Memória entre Quilombolas em Iará – Bahia*. Salvador, 2008.

SANTOS, Jucélia Bispo dos. *Índios Paiaias e Negros aldeados: um projeto de Fricção Interétnica*. *Patrimônio: Lazer & Turismo*, v. 6, n. 7, jul.-ago.-set./2009.

SILVEIRA, Felipe. *O Espaço Público Contemporâneo: a complexidade vista através de parques urbanos de Porto Alegre*. Porto Alegre, 2018.

Fontes

BENEVIDES, Miriam. *Memórias da Feira Livre de Irará: depoimento* [set.2017].
entrevistadora autora. Irará, 2017.

PORTELA, Deraldo. *Memórias da Feira de Irará: depoimento* [set.2017].
Entrevistadora autora. Irará, 2017.

SANTOS, André. *Vivências na Feira de Irará: depoimento* [set.2017].
Entrevistadora a autora. Irará, 2017.

Recebido em 29 de abril de 2019.

Aceito em 30 de maio de 2019.

ENTREVISTA

OS RUMOS DA PESQUISA NO CAMPO DA AUTOBIOGRAFIA SOBRE ENVELHECIMENTO

Aurea da Silva Pereira
Danise Grangeiro

Vera Brandão possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1975), mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998), doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004) e Pós-Doutorado em Gerontologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016). Atualmente é assess. regular/efetiva do cons. científico da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e docente - Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Produção Simbólica e Reprodução Cultural, atuando principalmente nos seguintes temas: memória social e autobiográfica, educação continuada, envelhecimento, longevidade, mídia.

Aurea da Silva Pereira:

Sabemos que há mais de uma década vem se dedicando aos estudos sobre envelhecimento no Brasil. Que balanço você faz acerca do que já tem feito e do que pode ser feito?

Vera Brandão:

Meu trabalho com idosos teve início em 1994 com o inesperado convite de uma amiga que recém assumira a coordenação de uma UNATI na cidade de São Paulo, um ano após sua implantação. Nunca tinha trabalhado com idosos, ou feito estudos sobre o tema ainda abordado de forma incipiente. As alunas queriam, segundo ela, aulas de Antropologia. Mas, o que? Ela não sabia. Propus, antes de qualquer iniciativa formal, uma conversa com o grupo. Deste encontro 'investigativo' dos saberes do grupo saiu uma proposta construída, de modo conjunto, denominado *Memória e Cultura* – a partir do resgate das manifestações das 'culturas' de um grupo de idosas (entre 50 a 85 anos) – receitas de família, fotos, objetos e tudo o que lembrasse a 'saga' familiar.

Interessante ressaltar que o bairro de Santo Amaro no qual estava inserida UNATI, zona sul da cidade, teve uma ocupação multiétnica com descendentes de alemães (como primeira colônia estrangeira no Brasil, a partir de 1827, por ordem do Imperador Pedro I), italianos, espanhóis, e de imigrantes dos países de leste europeu – que vieram no período da virada do século XIX-XX, e nos períodos entre as duas grandes guerras mundiais, ou nos anos subsequentes, além dos migrantes de diferentes regiões do país (especialmente nordestinos).

Esta região, distante do centro da cidade, tornou município em 1832 e foi anexado à cidade como bairro em 1935. Esta diversidade de origens e experiências das culturas de origem e destino se espelhava no grupo, que também mesclava diferentes níveis de escolaridade e condições socioeconômicas. A diversidade do grupo indica a riqueza das experiências vividas e trazidas nos relatos, que eram compartilhados em rodas de conversa e, posteriormente, escritos (alguns com ajuda) e se transformavam em ‘cadernos de memórias’ – sendo os textos digitalizados pela secretária da Universidade - e em momento especial compartilhadas com todos os participantes.

Duas observações que esclarecem melhor a perspectiva teórica na qual se baseia este trabalho (realizado até o ano 2000 nesta Instituição) e seu impacto no grupo:

A) Algumas das participantes ficavam com ‘medo’ das lembranças e do convite à escrita posterior, e diziam: *‘sofri muito, não quero lembrar’*; *‘minha história não tem graça, não aconteceu nada’*; *‘mas, para quem interessa a minha história?’*. Ou *‘perdi a prática de escrever, faço muitos erros’*; *‘estudei pouco tempo...tenho dificuldade’*; *‘Escrever?! Acho que não consigo...’*. Mas, estimulados por colegas que tinham entusiasmo e interesse pelo trabalho, acabavam participando com apoio, mas sem interferência direta, da minha parte – deixava o trabalho ‘fluir’ e percebi o desenvolvimento de uma solidariedade grupal, seja nas partilhas orais ou no processo de escrita. Outro resultado importante foi o impacto nas famílias – filhos e netos - que recebiam com interesse o projeto, e mesmo os que não deram muita atenção depois ficaram surpresos com os resultados observados nos ‘donos da história - “*Mãe, como você deve ter sofrido, eu não sabia [...]*” ou “[...] *Vó, mas você fugiu de casa para casar? naquele tempo!*”.

Ao final, mesmo as mais resistentes, diziam: ‘- percebi que minha vida teve bons momentos, não só ruins’; ‘-eu sofri, mas contando a minha

história fiquei feliz de ver aonde cheguei, e o que consegui'; '- foi duro, mas deu tudo certo, no final'; 'passei a vida a limpo'. Afirmações como estas indicavam um processo de 'reapropriação' da trajetória e um 'orgulho' da identidade reconstruída. Essa atividade passou a ser denominado por elas de 'Oficina da Memória'.

Este trabalho teve continuidade em outros espaços com idosos, e a partir do ano 2000 passamos a oferecer pelo NEPE, no módulo extensão, a *Oficina Memória Autobiográfica – Teoria e Prática*, dirigida a profissionais da área do envelhecimento, que se tornaram multiplicadores desta metodologia, com inúmeros trabalhos relevantes na cidade de São Paulo e outras cidades e estados. Este trabalho de formação continuada foi também realizado em outros Estados sempre com ótimos resultados.

O interesse na continuação no estudo pelo grupo inicial foi impulso para a formação do Grupo de Estudos da Memória - GEM, alocado no NEPE-PUC-SP, com pesquisas teórico-práticas, envolvendo ações junto ao público idoso, que resultaram em muitos trabalhos, apresentados em Congressos e publicados. O grupo permaneceu atuante até o final de 2016 quando encerrou suas atividades por questões internas à Universidade.

B) a metodologia foi sendo construída e aprimorada ao longo do tempo, pois além da bagagem teórica da área da Sociologia e Antropologia Cultural, e da 'escuta' em primeira mão' dos trabalhos de campo, advinda da primeira formação em Ciências Sociais, a formação pedagógica da segunda graduação em Educação (cursos realizados na USP) forneceu as bases para a prática. Importante também, neste início, as reflexões teóricas sobre as memórias trazidas pelas sensações, decorrentes de curso em Literatura e Artes realizado na *Aliança Francesa*, sobre a obra de Marcel Proust. Nela, ficava claro o movimento constante de fluxo e refluxo da memória pessoal e grupal, trazendo a imagem de fatos vividos outrora, de pessoas e lugares compartilhados com diferentes grupos, que vimos surgir entre as idosas que recuperavam a história viva, atualizada e inserida no contexto atual.

No momento do aceite do primeiro grupo para realizar esta atividade iniciei a busca por conhecimentos na área incipiente do envelhecimento – fortemente marcado pelo estigma da doença - de início de forma aleatória e, posteriormente, de forma sistemática a partir do convite para participar com pesquisadora do "Núcleo de Estudo e Pesquisa do

Envelhecimento” da PUC-SP, que gestava o curso de Pós-graduação em Gerontologia, implantado em 1997, do qual faço parte até hoje.

O primeiro contato com a metodologia do movimento da ‘pesquisa (auto)biográfica’ foi a leitura, no ano 2000, do trabalho de Marie-Christine Josso - *Cheminer vers soi* (1991). A partir de então passei a ler todo o material que encontrava nesta linha, o que possibilitou refinar o trabalho com bases teóricas mais amplas, até a participação no II Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (Salvador, 2006) com a apresentação de um pôster, ponto de virada nos meus estudos e práticas, seguida da aproximação pessoal, no III Congresso (Natal, 2008), com Kátia Mota e Aurea Pereira (UNEB), quando participamos da mesma sessão de Comunicação – parceria/amizade que se consolidou com o tempo.

Abaixo insiro parte de texto sistematizado sobre o impacto da aproximação com o grupo de pesquisa (auto)biográfico em texto apresentado e publicado nos Anais do VII CIPA (Cuiabá, 2016)¹ no qual apresento o **Memorial Acadêmico** elaborado no estágio pós-doutoral em Gerontologia Social – PUC/SP (2014-2015):

A escrita autobiográfica se apresentou [...] como caminho natural na senda aberta desde nosso primeiro projeto *Memória e Cultura*, realizado junto à população idosa, e um dos pontos de inflexão profissional, como explicitado adiante.

Ressaltamos que o aprofundamento das reflexões a respeito da formação e pesquisa (auto) biográfica deu-se a partir das leituras iniciais de Josso (1999; 2006) e Momberger-Delory (2006; 2008; 2012), que forneceram novas bases teóricas ao trabalho com memória social que realizávamos na perspectiva antropológica - que busca ouvir os “narradores de primeira mão” (GEERTZ, 1989) – a respeito das construções sociais, bases de suas identificações como sujeitos da cultura – realizado com grupos de idosos, desde o ano 1994, e na formação profissional continuada com profissionais, desde o ano 2000.

Segundo Josso (1999, p. 14), suas reflexões sobre “história de vida em formação” indicam que essa abordagem abre

¹ Brandão, V. (2016). Anais do VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica UFMT – Cuiabá – ISSN 2178-0676. http://viicipa.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2016/08/C2T_O-MEMORIAL-ACADE%CC%82MICO-EM-FORMAC%CC%A7A%CC%83O-CONTINUADA.pdf

“novo horizonte teórico no campo da educação de adultos para uma abordagem da formação centrada sobre o sujeito aprendiz, utilizando a mediação de uma metodologia de pesquisa-formação articuladas às histórias de vida”.

As participações nos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto) Biográfica, a partir de 2006, o contato com os pesquisadores e autores da área e a vasta bibliografia que se materializava a cada encontro, ampliaram e despertaram crescente interesse nos estudos sobre o tema do Memorial como gênero acadêmico autobiográfico, apoiado especialmente em Passeggi (2000, 2006 a/b; 2008; 2013), autora guia do trabalho aqui apresentado.

Os estudos do envelhecimento na perspectiva de Gerontologia Social – que foca não só a doença, mas o sujeito em seu processo de vida – se mantém desde o início de nosso trabalho até hoje. Acredito que foi a originalidade na abordagem e a experiência cotidiana com os idosos o motivo do convite, no início da trajetória, para participar do NEPE.

Ao longo dos anos os estudos e pesquisas, além da prática com idosos e a formação continuada a profissionais, de diferentes áreas de atuação, que buscam aprimoramento na área envolvendo o processo de envelhecimento e as perspectivas atuais da longevidade avançada², foram se articulando com o tema da metodologia (auto)biográfica e, neste sentido, a força do resgate das trajetórias, que observamos nos idosos, e mostrou-se (trans)formadora também para os profissionais (a partir do ano 2000). Este caminho tem se mostrado desafiador, autoformador e transformador e nele seguimos, pois somos testemunhas do seu impacto para os idosos e, a partir daí, na formação continuada de profissionais.

Danise Grangeiro:

Temos acompanhado as publicações do Portal de Envelhecimento da PUC-SP e sabemos que tem uma rede de colaboradores. Sabemos também que você é uma das responsáveis pelo Portal. Qual tem sido o impacto das

² Côte, B; Brandão, V. (2018). Longevidade Avançada - A reinvenção do tempo. Revista Kairós - Gerontologia, 21(1), 213-241. ISSN 2176-901X. São Paulo (SP), Brasil: FACHS/NEPE/PEPGG/PUC-SP <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/download/39523/26782>

publicações para a rede de pesquisadores de envelhecimento, sobretudo para a sociedade, para nós que envelhecemos todos os dias?

Vera Brandão:

Implantado em 2004, o espaço midiático *Portal do Envelhecimento*³, idealizado por nossa colega jornalista Dra. Beltrina Côrte, representa um meio de comunicação democrático, cujo objetivo é a construção de uma rede de solidariedade entre diferentes segmentos sociais, além de pensar nova concepção sobre a velhice em sua complexidade e múltiplas dimensões.

No ano de 2005, o Portal do Envelhecimento foi considerado como um *Programa Exemplar* na 7ª Edição *Talentos da Maturidade*, promovida pelo Banco Real, reconhecimento que deu importante impulso nesse início de trajetória.

Em agosto 2010, como parte de sua natural expansão, implantou-se a *Revista Portal de Divulgação*, da qual sou editora, cujos artigos relacionados à velhice, envelhecimento e longevidade humana, são abordados com rigor, simplicidade e acessíveis ao leitor não especialista. A partir da edição de nº 39, publicada em 2013, a Revista, mensal até então, passou a ser atualizada trimestralmente.

Nessa perspectiva, o *Portal do Envelhecimento* oferece acesso livre e imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de disponibilizar gratuitamente o conhecimento sobre o envelhecimento ao público amplo, proporcionando, além de sua maior democratização, a consolidação da cultura da longevidade - com a transferência de informações qualificadas sobre a velhice e o envelhecimento, possibilitando o acesso democrático ao conhecimento. Missão social que tem norteado a produção de conteúdos de credibilidade, tornando-se hoje referência sobre o Longevidar no país.

A linha editorial do *Portal do Envelhecimento* adota os conceitos da Gerontologia Social, cuja perspectiva consiste em mostrar que a vida está acima da doença; que em um corpo doente habita um sujeito; um ser que envelhece e não unicamente um ser que adocece. Apoiados em Martín-Barbero (2014, p. 18)⁴, consideramos o meio virtual como um espaço democrático de

³ <https://www.portaldoenvelhecimento.com.br/>

⁴ Martín-Barbero, J. (2014). *A Comunicação na educação*. São Paulo: Contexto.

comunicação e educação continuada, pela palavra mediadora e geradora de “novos sentidos que possam reinventar o presente e reconstruir o futuro”.

A reinvenção do presente e a reconstrução do futuro compõem o eixo principal desse desafio no panorama da crescente longevidade humana. Contexto no qual consideramos a comunicação virtual como meio de informação, formação e espaço para a palavra dos idosos e profissionais da área. Notamos ser grande o desconhecimento a respeito do processo de envelhecimento e longevidade, mesmo que hoje seja tema da grande mídia.

Nela surgem questões eivadas, muitas vezes, de prejulgamentos e estigmas, o que em nada colabora para que esse período da vida, parte do ciclo vital, seja compreendido em suas reais dimensões. Seria ambicioso pensar esse espaço virtual como campo de possibilidade para o diálogo social amplo e transformador? Voltamos a Martín-Barbero

(2014, p. 33) que afirma:

Dialogar é arriscar uma palavra ao encontro não de uma ressonância, de um eco de si mesma, mas sim de outra palavra, da resposta de um outro [...] é descobrir na trama de nosso próprio ser a presença dos laços sociais que nos sustentam. É lançar as bases para uma posse coletiva, comunitária, do mundo.

Os muitos leitores do *site*, espalhados do Brasil e países lusófonos, atestam que essa não é uma ambição qualquer, e indicam a necessidade e pertinência do espaço de cidadania e solidariedade, proposta do *Portal do Envelhecimento*, em seus 15 anos online, e com a implantação da *Revista Portal de Divulgação* (2010-2017) que a partir de janeiro de 2019 foi renomeada de *Revista Longevidade*⁵, seguindo os mesmos critérios anteriores.

Notamos que as publicações do *Portal do Envelhecimento* atualizado diariamente, e os artigos publicados trimestralmente na *Revista*, impactam o público em geral, em especial idosos e familiares, e surgem como ponto de referência para práticas profissionais, conforme referências em artigos recebidos para avaliação, e em inúmeros trabalhos acadêmicos. Ainda neste ano de 2019 foi apresentada tese de doutorado que tinha como um dos

⁵ <https://revistalongevidade.com.br/index.php/revistaportal>

destaques de análise o conteúdo do *Portal do Envelhecimento*⁶. Neste trabalho a autora indica que o site contava em 2018 com 44 576 seguidores.

Ressaltamos que a *Revista*, no contexto específico, persegue outro importante objetivo - ser meio de educação continuada não formal, na medida em que se engaja na perspectiva atual de abertura de novos espaços de construção de conhecimentos, comunicação e diálogo por meio virtual. Neste contexto destaca-se a possibilidade aberta a trabalhos produzidos na graduação, tccs, relatos de experiências e reflexões como incentivo as primeiras escritas formais. Em uma mesma edição estabelece-se um diálogo formador entre trabalhos iniciais com outros escritos científicos convencionais, ampliando a troca de saberes e experiências, em muitos dos quais podemos escutar a ‘voz do idoso’ ao falar de seu próprio processo de envelhecimento e suas questões.

A publicação de *Revista*, com características abertas ao diálogo interdisciplinar e veiculada eletronicamente, insere-se na realidade imperativa da sociedade atual. Os meios digitais oferecem a ambiguidade de ter, por um lado, uma tecnologia que inventa/ cria novos modos de relacionamentos, nos quais a corporeidade não se faz presente, afastando-se do princípio do *gesto*, como primeiro grau de comunicação (Martín-Barbero, 2014, p. 80) e, por outro, instrumentaliza a população para um conhecimento gerador de novas possibilidades de viver e envelhecer, divulgando também inúmeras novidades tecnológicas que colaboram na manutenção da independência dos idosos, e certo conforto aos familiares⁷. Afirma o mesmo autor que “as transformações no modo como circula o saber constitua uma das mais profundas transformações que uma sociedade pode sofrer”.

Refletindo sobre nosso percurso consideramos que no exercício de seleção de conteúdos para publicação nas páginas do *Portal do Envelhecimento* e na *Revista* realizamos uma curadoria de saberes de amplo

⁶ Liesenberger, C. (2019). Sob o signo do tempo: velhice e envelhecimento em perfis de idosos nas mídias. Tese de Doutorado. Escola de Comunicação e Artes – USP. Área – Teoria, Pesquisa e Comunicação. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27152/tde-16052019-165919/pt-br.php>

⁷ Tecnologia ajuda idosos a permanecerem mais tempo em suas casas. <http://www.portaldoenvelhecimento.com/tecnologias/item/3631-tecnologia-ajuda-idosos-a-permanecerem-mais-tempo-em-suas-casas> (maio 2015).

espectro⁸, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento sobre o processo de envelhecimento ao público proporciona, além de sua maior democratização, a consolidação da cultura do longeviver, e a formação continuada de seus leitores – idosos, famílias e profissionais. A criteriosa curadoria de conteúdos se pauta na pertinência, relevância e veracidade de informações, aquelas replicadas, sempre com citação da fonte, ou nos materiais originais enviados por uma grande rede de colaboradores, validado por seus numerosos leitores, com indica o trabalho de doutorado acima referido.

Aurea da Silva Pereira:

Nas suas publicações de livros e artigos, temos observado que tem se apropriado do método autobiográfico, da metodologia da história oral e das discussões teóricas sobre memória para escrever teoricamente sobre memória e envelhecimento. Como avalia os resultados deste trabalho e como tem contribuído para novos estudos?

Vera Brandão:

Como já indicado na pergunta 1 o caminho de construção do aporte teórico e metodológicos do nosso trabalho foi sendo construindo ao longo da constante inter-relação entre teoria e prática na perspectiva interdisciplinar, marca dos nossos trabalhos, tanto os que antecederam nossa aproximação do campo gerontológico, como os que surgem com a participação no Núcleo de Estudo e Pesquisa do Envelhecimento – NEPE, que gestava o Programa Pós-graduado em Gerontologia, de cunho Interdisciplinar.

A partir do ano 2000, a convite da professora Ivani Fazenda, passo a compor o Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares – GEPI, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação-Currículo/PUC-SP, o que torna mais clara essa perspectiva e subsidia a articulação e construção de saberes múltiplos derivados das áreas das ciências humanas, bem como os saberes informais advindos de diferentes modos de ser, viver e

⁸ Brandão, V; Côrte, B. (2019). A Cultura do Longeviver e a Curadoria do Saber. In Barroso, A. S.; Hoyos, A.; Salmazo-Silva, H.; Fortunato, I. (org.) Diálogos Interdisciplinares do Envelhecimento. São Paulo: Edições Hipótese, pp. 91-100. <https://nutecca.webnode.com/edicoes-hipotese-e-books/> link direto: <https://goo.gl/LDftSS>.

trabalhar. Na construção do conhecimento devemos ter sempre como ponto de referência o *outro*, nosso interlocutor no momento, lembrando que todos tem o que ensinar e todos têm o que aprender a qualquer idade.

Assim, a articulação é constante e envolve todo o percurso de formação, que na minha perspectiva, nunca termina. Na base está a experiência de vida pessoal em processo – pois vivo e aprendo a viver diariamente, e minha formação humanística da qual ressalto a *Filosofia e a História* - como pano de fundo aos relatos orais ou escritos das Histórias de Vida - a *Antropologia* como conhecimento do humano em seus saberes-fazer, apreendidos e narrados, a *Educação* como movimento de interlocução entre todos, na busca do bem comum, base também ancorada na *Sociologia* que indica a fundamental necessidade do conhecimento da realidade social do ‘chão’ que no qual pisamos como indivíduo e profissionais.

A aproximação da área da pesquisa (auto) biográfica veio somar, na medida mesma desta aproximação entes seres e saberes, que busco como foco de vida-trabalho, que não se separam. Lembro que o início do meu trabalho no *Portal do Envelhecimento* abriu inesperados caminhos para áreas ‘novas’ da Comunicação, Linguagens, Tecnologias e Mídias – as múltiplas linguagens e métodos próprios, e neste percurso chego a escrever meu trabalho final no estágio pós-doutoral, já referido, articulando os temas *Longevidade, Educação Continuada e Mídias* (2014-2015), e que tem como marca o modelo de escrita de um Memorial Acadêmico, cuja autora de referência e a prof^a Maria Conceição Passeggi. Considero este um trabalho importante em um momento em que, já idosa, pude ‘mergulhar’ no que penso que sei e sou, e me deu coragem para desvelar uma parte da ‘saga familiar’ até então calada, como no trabalho apresentado no VIII CIPA – São Paulo, 2017⁹.

Assim, é com as bases teóricas e metodológicas construídas no percurso de vida que, entrelaçando docência, pesquisa e extensão, buscamos avançar sempre descobrindo novas possibilidades de inter-relação dos saberes teóricos e as práticas de pesquisa e docência que fazem parte do meu cotidiano.

⁹ Brandão, V. (2018). Vozes do Passado – Desvelamento, Reconfiguração, Empoderamento. VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica UNICID – São Paulo - Anais Digital BIOgraph, 2018. ISSN 2178-0676. CDD: 920.00149. <https://viiiicipa.biograph.org.br/anais/>

Como exemplo recente deste constante aprender, cito o convite da prof^ª Aurea Pereira a participar *II Simpósio de Letramento, Identidade e Formação de Educadores, no tema: Pesquisa e Formação: percursos de uma práxis pedagógica*, que considereei um desafio. O que teria a falar sobre o tema? Pensando, descobri! E apresentei o tema *Cine Debate - Espaço (auto) biográfico de formação e pesquisa - Identidade, Memória e Cultura*, evento realizado na UNEB- Campus II, em setembro de 2018.

Pude refletir sobre a articulação dos temas - letramento, identidade e formação - na apresentação de um projeto de educação continuada e pesquisa participativa, que teve como base o **cine-debate** dirigido a idosos¹⁰, experiência vivida nos anos iniciais e, posteriormente, como projeto de pesquisa acadêmica com profissionais da área gerontológica (NEPE-GEM/PUC-SP, 2012-2015), trouxe para o Simpósio, acima referido, o cine-debate como **potencial evento de letramento** – uma prática comunicativa, um espaço de fala, como indica o texto de apoio elaborado para o evento, abaixo destacado.

Consideramos que o filme apresenta um universo rico de possibilidades por meio de múltiplas linguagens: o roteiro escrito; a música (e outros sons); as cores e seus significados; os silêncios expressivos; as metáforas, estimulando a criação de um universo ‘paralelo’ no qual ‘mergulhamos’ – um tempo fora do tempo – como formas não verbais de comunicação - imagens, palavras, sentimentos/ significados, emoções.

O cine-debate pode promover, por meio das múltiplas leituras, a expressão de emoções em palavras geradoras – alegria, tristeza, saudades, medo, angústia - ligadas as experiências vividas por cada um, em espaço social, relacional.

Consideramos que é na e pela palavra que nos constituímos como seres humanos. Falamos, escutamos e escrevemos a partir dessa unidade básica, baseados em uma identidade que se funda, entre outros aspectos, em uma fronteira geográfica e numa língua comum,

¹⁰ Brandão, V; Côrte, B. Memória Social Autobiográfica e Cinema. Apresentado VI Congresso Ibero-americano de Psicogerontologia 2015 “Conectando la ciencia con la sabiduría de nuestros viejos pueblos”. 20 a 31 Octubre La Paz, Bolivia.

O trabalho foi publicado, posteriormente, com o título Cinema e memória: recursos de aprendizagem ao longo da vida. IN Fonseca, S.C (Org.). O Envelhecimento Ativo e seus Fundamentos. São Paulo: Portal Edições, 2016.

estabelecendo relações por meio de uma linguagem, que se forma na partilha de sentimentos e pensamentos. As palavras organizadas - a linguagem - tornam-se signos de comunicação, transmissão e preservação de conhecimentos, sentimentos e experiências de um passado vivido, individual e coletivamente, e reconstruído no presente. O tempo da narrativa não é o passado, mas o presente do qual parte o apelo à memória. É o ato da fala como produto de uma interação, que se mostra e materializa no contexto semiótico-ideológico, de uma determinada comunidade lingüística, que constrói o sentido das palavras, seus ecos, ressonâncias - no outro e em mim - no registro da escuta sensível.

Afirma o neurobiólogo chileno Humberto Maturana (2004)¹¹, pesquisador e autor de obras fundamentais para o entendimento do humano e da cultura, que a existência humana acontece no espaço relacional do conversar, e considera a linguagem um fenômeno biológico relacional, resultado da convivência e da interação entre Eu e Outro, como uma trama tecida entre conversar e emocionar - denominada por ele "linguajar". Segundo ele, nossa constituição como seres humanos se concretiza nas relações mediadas pelo diálogo, no conversar, e nas redes de conversações que se estabelecem como um longo processo, construindo assim a cultura.

Assim, seguimos atentos aos novos desafios que o trabalho cotidiano com idosos que nos oferece múltiplas possibilidades de conhecimento e atuação.

Considerando que o envelhecimento faz parte da vida e os índices que indicam o acelerado envelhecimento populacional para idades superiores a 90+, podemos afirmar que são esses desafios cotidianos na área, que trazem sempre novas questões, que consideramos os campos de estudos, pesquisa e formação abertos para avanço contínuo, visando aprimorar a prática e ampliar o olhar ao panorama sobre este tempo longo de vida - o longeviver - muito além do imaginado há cerca de 30 anos, quando iniciamos nossa jornada na área. Assim, continuamos a estudar, pesquisar, publicar e a realizar a curadoria de conteúdos que sejam pertinentes a este 'novo' mundo que envelhece.

¹¹ Maturana, H. e Verden-Zoeller, G. (2004). *Amar e Brincar*. São Paulo: Palas Athena.

Danise Grangeiro:

Como o estudo da pesquisa autobiográfica sobre memória e envelhecimento tem oportunizado a pensar nas narrativas de idosos e idosos como dispositivos de aprendizagem de si?

Podemos afirmar, a partir desta longa experiência na área, que todo o trabalho autobiográfico é formador. Como já abordado, seja com idosos ou com profissionais as narrativas são, sem dúvida, dispositivos de aprendizagem pessoal. Temos longa experiência direta com idosos, de condições educacionais e socioeconômicas diversas, em diferentes lugares, ou acompanhando as pesquisas realizadas pela equipe do GEM, entre as quais a experiência do cine-debate como meio de resgate das memórias, conforme já abordado.

Vera Brandão:

Nos processos de formação continuada dos profissionais, por meio das Oficinas Autobiográficas, a redefinição identitária pessoal e profissional, e a reapropriação e reconhecimento de si, deles decorrentes, foram sempre experiências marcantes. Salientamos que as Oficinas de formação dirigidas aos profissionais foram realizadas em diferentes cidades, em outros estados do país, e em cada espaço tivemos experiências enriquecedoras e exitosas, marcadas pela força dos saberes-fazeres das culturas locais, impossíveis de relatar neste espaço¹².

Aurea da Silva Pereira:

Sabe-se que no Brasil, apesar dos avanços nos estudos sobre envelhecimento, observamos que ainda há muito para avançarmos. Como avalia os novos desafios para estudos que possam de algum modo impactar a sociedade?

¹² Para algum detalhamento ver Côte, B; Brandão, V. (2017). Ecos do envelhecimento na mídia – espaços da memória. Mais 60- Estudos sobre Envelhecimento. Volume 28 | Número 68, pp. 28-41. <https://www.sescsp.org.br/online/artigo/11656>.

Vera Brandão:

Como já anunciado na [resposta 3](#) o panorama do envelhecimento acelerado da população, especialmente no Brasil, é fenômeno que também impacta toda a América Latina e traz alertas importantes: o empobrecimento de todo continente e as consequências para áreas prioritárias à manutenção da saúde e segurança – falta de investimentos no saneamento básico, habitação, saúde e educação, com impacto direto nas políticas públicas de assistência às populações mais carentes, de todas as idades, aliado ao impacto dos fluxos migratório e imigratórios, e a completa falta de horizontes para os jovens – levando a marginalização social e todo seu elenco de descaminhos - tornando o futuro assustador.

Um ponto relevante na consideração das possibilidades de viver muito com qualidade de vida deve ser a projeção que fazem as pesquisas sobre os "anos de vida saudável", ou seja, o número de anos que uma pessoa pode esperar viver sem sofrer de incapacidades; e a "carga de doenças", também fundamental na elaboração de políticas a este segmento etário. Neste cenário um ponto estratégico, para pensar o futuro da saúde de modo geral, é a redefinição de prioridades na área, e devemos estar alertas para o aumento dos quadros de demência – que duplicaram entre 1990 até 2016 - e que já é considerado no Brasil um problema de saúde pública.

Essa constatação deve ser um impulso ao planejamento estratégico, em termos econômicos e sociais, considerando também as diferenças regionais, e nelas as especificidades de cada grupo e de cada indivíduo, em sua individualidade e subjetividade.

Os estudos, pesquisas e experiências práticas, nacionais e internacionais, devem ser analisados e articulados em atualidade, pertinência e validade, visando um conhecimento amplo de uma realidade nunca vivida – a longevidade avançada - na aposta de números crescente de nonagenários e centenários. Um período que simultaneamente amedronta e estimula - um desafio que não é novidade para a espécie humana no seu caminho evolutivo.

Muitos são os desafios e vamos aprendendo envelhecer, envelhecendo. O trabalho é para todos – cidadãos e profissionais – que devem experimentar novos modos de viver e longeviver no processo próprio a cada indivíduo vivendo em sociedade. Um momento impar na caminhada do homem, com suas questões universais – De onde vim? Para onde vou? Quem sou?

Danise Grangeiro:

“Necessitamos de uma linguagem para a experiência, para poder elaborar (com outros) o sentido ou a falta de sentido de nossa experiência” afirma Larrosa (2015). Como as narrativas autobiográficas podem dar sentido a nossa falta de sentido de nossa experiência?

Vera Brandão:

Acredito que, de certo modo, já dei ‘pistas’ no final da resposta 5. A perspectiva dialógica do trabalho que venho realizando seja nas oficinas autobiográficas com idosos, seja na metodologia de formação é um caminho valioso.

Conviver é sempre um grande desafio! E o (con) viver entre iguais, como humanos, diferentes, por características e escolhas pessoais, na desigualdade imposta pelo ‘lugar’ que se vive, por escolha ou destino, acrescido do longeviver nos cenários diversos /desiguais que a contemporaneidade nos apresenta.

Na área da gerontologia social a educação continuada contempla o exercício de reaprender e refazer, individual e coletivo, se concretiza no movimento da escuta sensível nos grupos - descobrir, construir, aprender e ensinar com e a partir da intersubjetividade que se estabelece pela reflexão, trocas de experiências, análises de casos, entre outras possibilidades que surgem de encontros integrativos. Os projetos de trocas de “saberes-fazer” são caminhos de descobertas para profissionais e formadores, e as perguntas geradoras de reflexões devem ser lançadas a todos, perspectiva que implica diálogo, parceria e interação de intersubjetividades, desafio que exige clareza dos objetivos, tempo de encontro e reflexão na busca de ações integrativas, significativas e humanizadas¹³.

Voltamos a citar Martin-Barbero (2014, p. 33) que afirma que dialogar é arriscar uma palavra ao encontro de outra palavra, da resposta do outro, uma ponte para a vida comunitária. Assim, é pela linguagem-palavra

¹³ Brandão, V; Côte, B; Fazenda, I. (2015). A Interdisciplinaridade na Gerontologia Social. Revista Interdisciplinaridade, nº7, pp. 61-70. ISSN 2179-0094.
<https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/25067> .

que nos desvelamos em nossa humanidade e podemos construir ‘novos’ mundos, espaços nos quais as narrativas autobiográficas surgem como possibilidade de diálogo integrativo de saberes-fazeres, articuladas com aprofundamento dos estudos e pesquisas em espaços de trocas, este é o sentido que sempre buscamos e conseguimos alcançar ao longo desta trajetória de vida trabalho.

O trecho que segue em destaque, extraído do *Memorial Acadêmico* (já referido), apresenta a análise documental e de conteúdo, referente ao material pesquisado sobre minha produção acadêmica, e complementa, acredito eu, esta resposta. As referências bibliográficas deste trecho encontram-se no documento publicado, e já indicado na [resposta 1](#).

A análise documental sobre o acervo buscou mapear o campo da gerontologia social e sua articulação com antropologia urbana, área de concentração da autora, e as tendências que apontam, lembrando que a comunicação dos resultados dos trabalhos de pesquisas, tanto à comunidade científica quanto à sociedade, seguindo a normatização proposta e com a qualidade esperada, estabelece “critérios de avaliação e produtividade dos indivíduos e instituições, e de áreas e subáreas de conhecimento, meio fundamental no aprimoramento e disseminação de saberes constituídos abrindo, assim, caminhos para novas reflexões e garantido também a memória da ciência” (SEVERINO, 1996, p. 165).

Nessa análise foi seguido o objetivo proposto por Bardin (2002) de apresentar a condensação de informações para armazenagem e consulta, procedimento no qual se buscou a pertinência dos resultados alcançados, suas eventuais fragilidades e, especialmente, as tendências que apontavam na abertura de novos campos de estudo e formas de compreender as realidades, a partir de pesquisas já desenvolvidas e publicadas (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

A busca realizada revelou os temas prevalentes nas produções, nas quais se destacam os temas interligados: memória; memória social; memória, identidade e cultura; tempo; e seus correlatos: história oral; narrativa autobiográfica; oficinas narrativas; ateliês autobiográficos; escritas de si; silêncios, não ditos e segredos – que se entrelaçam com envelhecimento; memória e cidadania; projetos; aprendizagem ao longo da vida; educação continuada; interdisciplinaridade; práticas de formação; construção de saberes, e problemas existências inerentes à saúde, espiritualidade e finitude.

Nessa revisita ao acervo salientamos que alguns dos temas correlatos são naturalmente decorrentes dos prevalentes, e outros surgiram com a ampliação e aprofundamento dos estudos, pesquisas e da práxis docente, pois da convivência cotidiana com idosos e profissionais em formação a dinâmica estabelecida foi geradora de questionamentos que nos levaram a esses avanços.

Fica evidente também que os temas correlatos na área de formação se destacam, evidenciando que a busca das raízes culturais identitárias, baseada na vida vivida, nas histórias das comunidades, em seus saberes-fazer, trazida pela memória nas práticas narrativas autobiográficas, mostram-se como possibilidades de um conhecimento de si, do grupo de pertencimento e de sua cultura.

Eles propiciam a reflexão, o encontro, e nele pela palavra, um espaço de diálogo que instrumentaliza os participantes na busca de sentidos e significados, ações integrativas para si e o grupo fortalecendo o protagonismo dos envolvidos, valorizando-os como construtores de suas vidas e histórias. No contexto desses outros modos de “conhecimento de si” a escrita autobiográfica surge também como possibilidade de (auto) formação e educação continuada (Brandão, 2008, p. 77).

Aurea da Silva Pereira:

Objetos de estudo e obras que poderiam contribuir na ampliação dos estudos do envelhecimento

Vera Brandão:

Concluindo podemos considerar que o estudo sobre o processo de vida é inesgotável porque as mudanças são constantes em todas as áreas do saber. Ao considerar a vida como processo – do nascimento à morte – em sua dinâmica social de movimento-incerteza, com o impacto do constante avanço técnico e científico, em todos os níveis, podemos dizer aos que se iniciam no tema do estudo e pesquisa do processo do envelhecimento humano que as possibilidades são inúmeras. Nunca a vida foi tão longa e, portanto, não temos experiências consolidadas deste fenômeno nunca vivido. Tudo está em construção.

Estamos imersos no processo, o que é uma oportunidade para a abertura de novos caminhos dos saberes – necessariamente guiado pela interdisciplinaridade – e um desafio de experimentação constante. Assim, todos os temas são possíveis e promissores ao estudo e pesquisa, sempre dependendo de seu ponto de partida – ciências médicas ou humanas. Mas, como já dito, acreditamos que só a articulação de saberes, em todas as áreas, possa nos aproximar do ‘desconhecido’ do ser no LongeViver. A subjetividade e singularidade de vida e experiências não podem ser descartadas em nome de uma ciência ‘pura’, e que se propõe a ter como ‘objeto’ o outro. Como estudar e pesquisar a vida e seus desafios se deles me afastar?

Mesmo com muitos anos de estudo, pesquisa, docência e práticas com diferentes públicos e espaços, não posso dizer - ‘estou pronta’ ou ‘terminei’. Todos os dias novas experiências, leio e aprendo sobre outros temas, e confirmo o celebre aforismo ‘sei que nada sei’.

Um dos desafios da docência hoje é indicar uma bibliografia ‘básica’, porque os conceitos são dinâmicos como a própria vida, e logo são ultrapassados. Temos observados na leitura de textos que chegam para avaliação que a bibliografia traz como referências de autores importantes conceitualmente, mas não existe o cuidado de uma leitura crítica e atualização daqueles conhecimentos, já ultrapassados, ou que merecem uma análise crítica e/ou uma abordagem em perspectiva – seja porque preconizou e foi base de avanço - pois hoje a eles já se incorporaram novas reflexões.

Importante é atenção constante sobre os novos documentos oficiais, nacionais e internacionais, que trazem dados sempre mais atualizados, com perspectivas/abordagens atualizadas sobre os diferentes temas na área do envelhecimento.

A pesquisa e leitura devem ser constantes, mas sempre em perspectiva crítica, tendo como panorama a realidade do país no qual se vive e trabalha e suas características socioeconômicas e políticas. Este é um ponto fundamental: o que posso extrair de um ótimo estudo internacional para a realidade no qual estou inserida? Muitas vezes o que se preconiza como ‘ideal’ não condiz com a realidade vivida e, ponto fundamental: não generalizar porque não existem ‘regras’ para viver e longeviver.

O profissional – docente e pesquisador- deve ter sempre uma postura de ‘buscador’ e ‘desbravador’ e, importante, saber ler e compreender textos em língua estrangeira. Muitos dos documento oficiais internacionais

são apresentadas também em português, mas nem sempre. A pesquisa constante em sites indexados e bem referenciados é igualmente uma prática necessária visando à atualização. Ao não apresentar aqui referências bibliográficas não me eximo da responsabilidade, mas busco instigar não só a pesquisa, mas, e principalmente, a leitura crítica do material disponível. Ao longo do texto apresentei alguns autores e artigos, mais como pontos de referência na construção do meu caminho pessoal, ligado às raízes de uma formação humanística.

Por último, gostaria de alertar sobre a atenção necessária ante as perspectivas da longevidade avançada – 80 + - e as necessidades que já se mostram no cotidiano, seja no caso dos ainda mais ativos, como dos mais comprometidos, lembrando que as demências senis já são, atualmente, consideradas questão de saúde pública.

Estes desafios são mundiais, mas devem ser postos na perspectiva do envelhecimento no Brasil, em momento de extrema instabilidade socioeconômica e com gritantes desigualdades em todos os níveis. Como profissionais e cidadãos devemos estar atentos às brechas para uma atuação responsável, cidadã e solidária – em meio ao turbilhão existem pessoas, de todas as idades e níveis sociais e de formação, e precisamos uns dos outros para superar e manter a dignidade que nos é própria. Quando nada parece possível, a atitude responsável de cada um e todos é a possibilidade de exercitar a cooperação solidária, que nos uniu, nos primórdios da nossa incipiente humanidade, e tornou possível a vida em grupo. Assim, devemos seguir, os desafios são outros, mas sabemos da força que temos para caminhar na busca de perspectivas mais promissoras para LongeViver.

RESENHA

ORALIDADE E LETRAMENTO

Referência da obra resenhada:

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2004. 133p.

Maria de Fátima Berenice da Cruz¹

Luiz Antônio Marcuschi, professor titular da Universidade Federal do Pernambuco, pós-doutor pela Universitat Freiburg na Alemanha e Doutor em Letras pela Universitat Erlangen-Nurnberg, também na Alemanha, atualmente desenvolve a pesquisa “Fala e escrita: características e usos”.

A obra *Da fala para a escrita: atividades de retextualização* está dividida em duas partes. A primeira, que o autor intitula de “Oralidade e Letramento” está dividida em oito tópicos. No primeiro tópico “Oralidade e letramento como práticas sociais” o autor inicia afirmando ser impossível investigar *oralidade e letramento* sem vinculá-los às práticas sociais da civilização contemporânea. Assim como já se torna impossível observar as semelhanças e diferenças entre *fala e escrita* sem considerar a distribuição de seus usos na vida cotidiana. Para ele a predominância dos estudos a partir dos anos 80, concebe oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

O autor considera que as línguas se fundam em usos. Assim sendo, o letramento, enquanto prática social formalmente ligada ao uso da escrita, tornou-se indispensável, elevando-se a um *status* mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder. Contudo, ele salienta que se observarmos a realidade humana, seria possível definir o homem como um *ser que fala* e não como um *ser que escreve*. Mas nem por isso seria a oralidade superior à escrita.

Em vista disso, Marcuschi acentua que a escrita não pode ser tida como uma representação da fala, visto que não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade. Ele lembra que todos os povos, indistintamente,

¹ Professora titular da Universidade do Estado da Bahia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural. Líder do GEREI/CNPq-UNEB. E-mail: fatimaberenice@terra.com.br.

têm ou tiveram uma tradição oral, mas poucos tiveram ou têm uma tradição escrita. E ratifica que este dado não valida a supremacia da oralidade sobre a escrita. O tópico I é finalizado com uma referência à fala (enquanto manifestação da prática oral) como aquisição em contextos informais do dia-a-dia. A escrita (enquanto manifestação formal do letramento) é referida como um elemento adquirido em contextos formais: na escola.

No tópico II, “Presença da oralidade e da escrita na sociedade”, Marcuschi lembra que a presença da escrita permeia quase todas as práticas sociais dos povos, até mesmo os analfabetos estão sob a influência das práticas de letramento; daí a estreita relação que existe entre escrita e contexto, devendo a escola usar deste recurso com maior maleabilidade. No que diz respeito ao ambiente familiar, o autor indaga: que uso da leitura e da escrita é feito em casa? E para que se usa a leitura e a escrita em casa? Para ele, seja qual for a resposta é necessário perceber fala e escrita como atividades comunicativas que representam o uso real da língua.

No tópico III, intitulado “Oralidade *versus* letramento ou fala *versus* escrita”? nos é apresentado a distinção entre duas dimensões de relações no tratamento da língua falada e da língua escrita. O autor aqui distingue: a) oralidade e letramento (como práticas sociais); b) fala e escrita (como modalidades de uso da língua).

Em “A perspectiva das dicotomias”, Marcuschi esclarece que as representações dicotômicas da língua deram origem ao prescritivismo de uma única norma lingüística tida como padrão, representada na denominada norma culta, dividindo a língua falada e a língua escrita em dois blocos distintos.

No quinto tópico “A tendência fenomenológica de caráter culturalista” é apresentada como uma tendência que observa a natureza das práticas da oralidade *versus* escrita, realizando análises de cunho cognitivo, antropológico ou social. Marcuschi não acredita que a visão culturalista possa dar conta das relações lingüísticas, visto que a questão é analisada em sua estrutura macro e de modo amplo.

Quanto “A perspectiva variacionista”, sexto tópico, o autor a classifica como uma tendência intermediária entre as duas anteriores, cuja função é tratar do papel da escrita e da fala sob o ponto de vista dos processos educacionais, propondo um tratamento intermediário na relação entre padrão e não-padrão lingüísticos nos contextos de ensino formal. Segundo ele,

nessa tendência não se faz uma distinção entre fala e escrita, mas sim uma observação de variedades lingüísticas distintas, que de alguma forma submetem-se a algum tipo de norma. Finaliza o tópico afirmando que fala e escrita não são dois dialetos, mas sim duas modalidades de uso da língua.

No sétimo tópico, referido como “Perspectiva sociointeracionista”, Marcuschi trata das relações entre fala e escrita dentro da perspectiva dialógica. E salienta que este modelo tem a vantagem de perceber com maior clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas que caracterizam a fala; podendo ser uma das melhores saídas para a observação do letramento e da oralidade como práticas sociais.

O último tópico desse capítulo da obra, intitulado “Aspectos relevantes para a observação da relação fala e escrita” sintetiza essa primeira parte, salientando que a língua, seja na modalidade falada ou escrita, reflete a organização da sociedade. Por isso, é útil observar que fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, nem a escrita possui propriedades intrínsecas privilegiadas. Ambas são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas.

A segunda parte do livro denominada “Da fala para a Escrita: Processos de Retextualização” equivale a uma demonstração de como as atividades de retextualização podem ser realizadas. Está dividida em treze tópicos, nos quais o autor estabelece as suas idéias básicas sobre o que seja a atividade de retextualização na prática.

Logo no primeiro tópico o autor estabelece que o estudo diz respeito a apenas uma das possibilidades de retextualização, a que consiste em passar o texto falado para o escrito, excluindo as demais possibilidades: texto falado para outro, texto escrito para outro e texto escrito para texto falado.

Os tópicos relacionados com as operações de retextualização tratam sucessivamente dos vários conteúdos referentes a atividades de transcrição e transcodificação, no que se distingue do que o autor chama de retextualização.

O terceiro, das variáveis, sustenta as operações de retextualização, propondo a relação entre o produto do texto e a transformação. Outros conteúdos como as regras de editoração, o processo de transformação realizada em outros estudos anteriores, aspectos variados envolvidos na atividade de retextualização, de como se dá o fluxo dos processos de retextualização, o modelo proposto para as operações, a reestilização e a

relexicalização em seus aspectos gerais, análises de alguns exemplos de atividades feitas são tratados ao longo dos tópicos.

No penúltimo deles, o autor trata de apresentar as perspectivas de trabalho, considerando a possibilidade de as diversas atividades de retextualização fazerem parte das aulas no ensino de língua.

No último tópico desse segundo capítulo, o autor tece as suas considerações finais, lembrando que a língua não é simplesmente um sistema de regras, mas como uma atividade do mundo sócio-cultural, um fenômeno que contribui criativamente para outras criações.

Em suma, a obra problematiza o mito da supremacia da escrita sobre a fala e discute outros preconceitos por nós cultuados, como a concepção de que a língua falada se realiza sem planejamento. Ao tentar desfazer estes mitos Antônio Marcuschi admite que oralidade e escrita sejam duas modalidades de uso da mesma língua, convivendo sob o esteio de sistemas e regras, mas com capacidade de expressar tudo o que podemos pensar. O trabalho realizado com este livro nos conduz a reavaliar o lugar da fala e da escrita nas sociedades contemporâneas, oferecendo-nos critérios de análise destas duas dimensões e capacitando-nos a usar a língua para produzir um efeito de sentido a ser utilizado numa dada situação.

Esta possibilidade analítica nos remete à obra de Ingedore Koch *O texto e a construção dos sentidos*, cuja discussão se funda em questões relativas à produção do sentido comuns às modalidades escrita e falada, procurando descrever e explicar a capacidade do ser humano de interagir socialmente por meio de uma língua, das mais diversas formas e com os mais variados resultados. A leitura dessa obra certamente enriquecerá a prática de todos os que trabalham com a atividade de textualização na prática pedagógica.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Elisa Ferreira Ribeiro

é professora e pesquisadora do Departamento de Linguagem e Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (mestrado e doutorado), no bacharelado em Letras (Tecnologias da Edição), em cursos de especialização e na educação profissional técnica de nível médio, dando aulas de Redação. É doutora em Linguística Aplicada (Linguagem e tecnologia) e mestre em Estudos Linguísticos (Cognição, linguagem e cultura) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde também se bacharelou e licenciou em Letras/Português. É pós-doutora em Comunicação (PUC-Minas - 2009-2010), em Linguística Aplicada (Instituto de Estudos de Linguagem da Unicamp - 2011-2013) e em Estudos Literários (2015-2016, Pós-Lit UFMG, com pesquisa no Acervo de Escritores Mineiros)

Ana Lúcia Nobre da Silveira

Mestre em Sociobiodiversidade pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia AfroBrasileira – UNILAB.

Antônio José de Souza

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea (PPGFSC - UCSal), Mestre em Educação e Diversidade (UNEB), Especialista em Desenvolvimento Sustentável no Semiárido com Ênfase em Recursos Hídricos (IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA). Possui graduação (bacharelado) em Teologia pela Faculdade Católica de Fortaleza. Licenciado em História pela Faculdade de Ciências da Bahia. Atua como Coordenador Pedagógico Geral pela Prefeitura Municipal de Itiúba/BA. Integrante do Grupo de Pesquisa DIVERSO - Docência, Narrativas e Diversidades, do Laboratório LaPPRuDes - Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial e da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN

Aurea da Silva Pereira

Possui graduação em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (1996), Especialista em Linguística aplicada ao ensino da Língua Portuguesa

pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1998), Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (2008) e Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (2014). Professora Adjunto do Colegiado de Letras, Departamento de Educação - Campus II /UNEB. Atualmente atua na linha de pesquisa 2- Letramento, identidades e formação de educadores do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural (UNEB)

Danise Grangeiro

Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora y miembro del Programa Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. Maestra en Psicología en la línea de Pesquisa Producción y Expresión Sociocultural de la Subjetividad de la Universidad de Fortaleza. Posgraduada en Psicopedagogía.

Elaine Pedreira Rabinovich

Psicóloga pela Universidade de São Paulo (USP), Mestrado em Psicologia Experimental (USP), Doutorado em Psicologia Social (USP) e Pós-doutorado (USP). Professora Adjunta do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea (PPGFSC – Universidade Católica do Salvador/UCSAL).

Elcimar Simão Martins

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.

Elisangela André da Silva Costa

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.

Elizeu Clementino de Souza

Pesquisador ICCA-ED/CNPq. Doutor e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1995), Doutorado Sanduíche na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Universidade de Lisboa. Pós-doutor pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Pós-doutor/Estágio Sênior na Universidade de Paris 13-França. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB). Coordenador do GRAFHO (Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral). Pesquisador associado do Laboratoire EXPERICE (Université de Paris 13- Paris 8). Membro do Conselho de Administração da Association Internationale des Historiens de la Vie et de la Formation et de la Recherche Biographique en Education (ASIHIVIF-RBE).

Fernanda Reis dos Santos

Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2006) e Mestrado em História pela Universidade Federal da Bahia (2010). Atua nas áreas de docência e pesquisa.

Jonathan Aguirre

Doctoren Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP) y Profesoren Historia (UNMdP). Becario Interno Doctoral de CONICET. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/UNMdP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Secretario de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades/UNMdP.

Juliana Nogueira de Almeida

Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pelo Centro Universitário Ruy Barbosa (2019). Atua nas áreas de Arquitetura e Urbanismo e Pesquisa.

Luis Porta

Doctoren Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España). Docente e Investigador (categoría I) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP) e Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesor Titular Regular con dedicación exclusiva de la Cátedra Problemática Educativa. Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMed- UNMdP). Director de la carrera de posgrado Especialización en Docencia Universitaria (UNMdP) y del “Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales” (GIEEC-UNMdP).

Maria D´ Ajuda Alomba Ribeiro

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Alcalá. Professora Emérita pela Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, atualmente PVNS CAPES/Universidade Federal de Roraima, Boa Vista. e Professora do Mestrado Unificado em Linguagens e Representações - UESC/Ilheus/Bahia.

Maria de Fátima Berenice da Cruz

Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (1995). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Diversidade Cultural da Universidade Estadual de Feira de Santana (2003). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (2009). Atualmente lidera o grupo de pesquisa GEREL (Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e linguagens) e atua na linha (Auto)biografias literárias como recurso de resiliência. Coordena o projeto de Iniciação Científica da graduação intitulado - [Estudo da representação social do feminino negro nos textos do livro didático do ensino fundamental II ? triênio 2017 a 2019]. É professora Titular A de literatura brasileira da Universidade do Estado da Bahia desde 1996 e professora do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural da UNEB, Campus II Alagoinhas; atuando também como coordenadora da Linha 2 (Letramentos, Identidades e formação de educadores). Autora da obra - Leitura literária na escola desafios e perspectivas de um leitor (2012), organizadora das obras: Educação em

tempos atuais (2017) e Letramentos, Identidades e formação (2018) entre outros artigos e capítulos de livros publicados no exercício 2012-2019

Marcio Santos da Conceição

Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia, Campus II – Alagoinhas-BA, Mestre em Teologia pela Escola Superior de Teologia do Rio Grande do Sul, Especialista em Estudos Linguísticos e Literários e Graduado em Letras-Francês pela Universidade do Estado da Bahia.

Silmara Bispo de Cristo Souza

Licenciada no curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (2016). Atuou como pesquisadora bolsista no projeto de iniciação científica intitulado como Masculinidades e masculinos efeminados: os desafios para os estudos da identidade sexual na literatura baiana, com financiamento da FAPESB. Mestre pelo Programa em Pós-graduação em Crítica Cultural

Simone Santos de Oliveira

Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Ensino, em Metodologia do Ensino de Geografia e em Projetos Educacionais. Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade pela UEFS. Doutora em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB). Professora Assistente B do Curso de Licenciatura em Geografia do Departamento de Educação da UNEB (*Campus XI/Serrinha*). Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Membro dos grupos de pesquisas GRAFHO (Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral) e GEO(BIO)GRAFAR (Geografia, Diversas Linguagens e Narrativas de Professores). Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos Territoriais (PROET/UNEB).

Vera Brandão

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1975), mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998), doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004) e Pós-Doutorado em Gerontologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016). Atualmente é asses. regular/efetiva do cons. científico da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e docente - Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Produção Simbólica e Reprodução Cultural, atuando principalmente nos seguintes temas: memória social e autobiográfica, educação continuada, envelhecimento, longevidade, mídia.