

# SOUTH AMERICAN

South American Journal of Basic Education, Technical and Technological

## DOSSIÊ EM EDUCAÇÃO

Histórias de Vida, Memórias e Formação Docente



ISSN: 2446-4821 | V.6 SUPLEMENTO N.1 ANO 2019

## SUMÁRIO

Editorial	
Helenise Sangoi Antunes.....	3
A violência de gênero e a Educação Contemporânea: contribuições para a formação de professores	
Tascieli Feltrin/ Guilherme Carlos Correa/ Helenise Sangoi Antunes.....	4
O humano, a educação e a memória na [re]constituição de si: a ambiência de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	
Leandro Roberto Sehn/ Adriana Moreira da Rocha Veiga.....	24
Memórias e lembranças, através da Cultura Ágrafa: um destaque às religiões de Matriz Africana	
Loiva Isabel Marques Chansis/ Helenise Sangoi Antunes.....	37
O sonho de cursar a Universidade: histórias de vida e memórias que contam sobre a democratização do acesso ao Ensino Superior público e gratuito no Brasil	
Bianca G. de Carrasco Bassi/ Helenise Sangoi Antunes.....	51
Formação continuada de professores na contemporaneidade: a escuta sensível entre o dizível e o interdito das histórias de vidas de professores gestores/ alfabetizadores do PNAIC/ UFSM	
Rosméri Hermes/ Helenise Sangói Antunes.....	67
Memórias entrelaçadas: a trajetória de professoras	
Denise da Rosa Gironi/ Helenise Sangoi Antunes.....	84
Memória, histórias de vida, formação e profissionalização de professores	
Caroline Silveira Spanavello.....	96
Cartum na escola: experiência com <i>Massa Folhada</i>	
Mário Lúcio Bonotto Rodrigues (Máucio)/ Valeska Maria Fortes de Oliveira.....	111
Tecendo memórias de si: experiências sensíveis de um professor-artista	
Caue de Camargo dos Santos.....	123

## Editorial

*O Dossiê Educação: Histórias de Vida, Memória e Formação Docente*, organizado por nós, foi construído a partir das discussões elaboradas no Seminário Temático da Linha de Pesquisa 1 (LP1): Formação de Professores - saberes e desenvolvimento profissional, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), reunindo os artigos elaborados pelos mestrandos e doutorandos do referido Programa. São artigos que trazem à tona as temáticas relacionadas à memória docente, a formação de professores e à vida escolar. Questionamentos importantes para o campo da Educação, são revisitados e abordados num momento em que parte da memória de um país desaparece imersa nas chamas que arderam no interior do Museu Nacional do Rio de Janeiro (2018), e que ainda ardem nas nossas consciências. O que nos inquietou: nossa resiliência, por acreditar na força da palavra escrita, na resistência de nossos afetos em/na Educação e pelo movimento histórico responsável por configurar o fluxo em nossos corpos e mentes. As histórias de vida se cruzam e se mesclam nas escrituras dos textos demonstrando a tenacidade, a criticidade e a capacidade de construir argumentos de forma contundente para todos aqueles que ainda acreditam que a Educação transforma mundos, pessoas e propõe novos significados para o viver e sentir.

## Editorial

*The Dossier Education: Life Stories, Memory and Teacher Training*, organized by us, was built from the discussions elaborated at the Thematic Seminar of Research Line 1 (LP1): Teacher Training - knowledge and professional development, linked to the Postgraduate Program (UFSM / RS), gathering the articles prepared by the masters and doctoral students of the said Program. They are articles that bring to the fore the themes related to teaching memory, teacher training and school life. Important questions for the field of Education are revisited and addressed at a time when part of the memory of a country disappears immersed in the flames that burned inside the National Museum of Rio de Janeiro (2018), and that still burn in our consciences. What troubled us: our resilience, for believing in the power of the written word, in the resistance of our affections in and in Education, and in the historical movement responsible for setting the flow in our bodies and minds. Life stories intersect and blend in the scriptures of the texts demonstrating the tenacity, the criticality and the ability to construct arguments in a forceful way for all those who still believe that Education transforms worlds, people and proposes new meanings to live and feel.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes  
Titular do Depto. de Metodologia do Ensino  
Centro de Educação UFSM/RS

## A VIOLÊNCIA DE GÊNERO E A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### GENDER VIOLENCE AND CONTEMPORARY EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO TEACHER TRAINING

Tascieli Feltrin<sup>1</sup>  
Guilherme Carlos Correa<sup>2</sup>  
Helenise Sangoi Antunes<sup>3</sup>

#### RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre as dinâmicas da violência de gênero na contemporaneidade. Além disso, problematiza o tratamento dado à violência e com destaque à violência de gênero na escola, a partir de pesquisas e estudos dedicados a esse tema. Trata-se de uma revisão bibliográfica baseada na literatura especializada e nas políticas públicas relacionadas à formação e atuação de professores na contemporaneidade. A partir das revisões, busca-se demonstrar que a escola também produz sua própria violência, enquanto instituição normalizadora; A formação de professores é um campo de disputas políticas e que incorpora padrões e subjetividades relativos à opressão e à violência de gênero presentes e atuantes na sociedade. Logo, verificou-se que é preciso pensar a escola e a universidade – formadora dos futuros docentes - a partir de sua diversidade de sujeitos. Para isso, faz-se necessário que os profissionais da escola questionem a realidade e busquem conhecê-la em sua extensão e profundidade sobre quais são as raízes da violência de gênero.

**Palavras-chave:** Educação; Violência; Violência de Gênero.

#### ABSTRACT

This article presents a reflection on the dynamics of gender violence in contemporary times. In addition, it problematizes the treatment given to violence and with emphasis on gender violence in school, based on research and studies dedicated to this topic. It is a bibliographical review based on specialized literature and public policies related to the formation and performance of teachers in contemporary times. From the revisions, it is tried to demonstrate that the school also produces its own violence, as normalizing institution; Teacher training is a field of political disputes and incorporates patterns and subjectivities related to oppression and gender violence present and active in society. Therefore, it was verified that it is necessary to think of the school and the university - the formator of future teachers - from its diversity of subjects. For this, it is necessary that the professionals of the school question the reality and seek to know it in its extension and depth on which are the roots of the violence of gender.

**Keywords:** Education; Violence; Gender Violence.

## 1 INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação/ PPGE/ UFSM. Mestra em Educação (UFSM). Especialista em Gestão Educacional (UAB-UFSM). Licenciada em Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas (FAMES).

<sup>2</sup> Professor Associado do Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

<sup>3</sup> Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/ UFSM, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

Abordar o impacto e as múltiplas significações que envolvem a violência de gênero na escola não é tarefa fácil. É uma questão que tem motivado muitos estudos, apresentado diferentes posicionamentos, sobretudo a respeito do que pode ser considerado violência ou violência de gênero, de possíveis fatores que a desencadeiam no espaço escolar e condutas que podem colaborar no enfrentamento da temática. Para se ter ideia da extensão e multiplicidade das situações de violência no ambiente escolar pode se pensar no assédio do narcotráfico sobre estudantes, comunidade e a própria escola; gravidez na adolescência e suas implicações na vida de inúmeras jovens; cenas de agressões devido a questões de preconceito quanto a orientação sexual; cenas de agressão inspiradas por jogos de computador, filmes e programas de televisão; pobreza; miséria; violência policial; acesso restrito a serviços de saúde; tendência instituída de resolução de conflitos por meio de punições, entre outros. Entretanto, entre todas essas variedades de situações violentas, dá-se, aqui, destaque à violência de gênero.

Entender a violência de gênero no contexto escolar é algo que tem mobilizado muito diversos estratos da sociedade brasileira contemporânea, desde as camadas mais populares instigadas pela onda política e midiática de caráter conservador que irrompeu nos últimos anos, passando pela classe política e com importante repercussão nos meios intelectual e acadêmico. Sobretudo porque esse conceito abrange, hoje, muitas ações, além da agressão física. A violência de gênero e escolar é também simbólica, cultural, verbal, psicológica, econômica, histórica, etc. São inúmeras categorias, e não há critérios que permitam comparar, por exemplo, o trauma de uma agressão física ao trauma de ser alvo de uma atitude racista, xenofóbica ou preconceituosa. A violência está na competição, no aprisionamento dos corpos, na imposição de regras que não podem ser compreendidas ou superadas, no silenciamento, na humilhação, na redução de uma pessoa a identidades negativas que lhe produzem vergonha, no medo. A violência está impregnada no vocabulário, conforme aponta Maturana (2004, p.37),

Em nossa cultura patriarcal falamos de lutar contra a pobreza e o abuso, quando queremos corrigir o que chamamos de injustiças sociais; ou de combater a contaminação, quando falamos de limpar o meio ambiente; ou de enfrentar a agressão da natureza, quando nos encontramos diante de um fenômeno natural que constitui para nós um desastre: enfim, vivemos como se todos os nossos atos requeressem o uso da força, e como se cada ocasião para agir fosse um desafio.

São, certamente, os sujeitos imersos no contexto escolar, que vivenciam a violência em suas múltiplas facetas, em seu cotidiano, que necessitam dos maiores subsídios para tentarem frear o avanço das situações de violência escolar e de gênero. Nesse sentido, não há razões para que se discuta se são os educadores vítimas ou algozes, visto a complexidade das relações que envolvem as situações de violência no âmbito escolar.

Há ainda cenários, em que tais perspectivas são consideradas um tabu, e seus educadores têm menos visibilidade e espaço para reflexão acerca das questões que envolvem situações de violência de gênero e escolar, que outros. Diante de um cenário internacional que situa as escolas brasileiras entre as mais violentas do mundo e, também, com um dos piores índices de qualidade do ensino, constatando que nos situamos historicamente em uma séria crise de valores na educação, e que cabe, também, à academia oferecer sua contribuição para esta questão.

Ainda nesse sentido, dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) colocam o país entre um dos piores para se nascer mulher, público majoritário no magistério na atualidade. E pesquisas realizadas pelo grupo *Gay Bahia* (2017) e pelo jornal americano *New York Times* (2016) afirmam que o país é o lugar mais perigoso do mundo para lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros. A partir dessas colocações, este estudo busca entender a relação violência – gênero e educação em contexto escolar.

O aporte teórico contará, também, com estudiosos que tratam da questão da violência e das estruturas educacionais do/no campo: Charlot (2006), Maturana (1995), Bourdie (2011), Gómez (2001), Moura (1918), e estudos que se relacionam às situações de violência de gênero.

## **2 GÊNERO, VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA**

Historicamente a relação gênero-educação tem sido bastante conflituosa, e de certa forma, violenta. Na contemporaneidade, tem-se discutido em larga escala se cabe ou não à escola abordar questões de gênero, nesse sentido, cabe rememorar o longo processo que se tem construído no Brasil a fim de que os cursos de formação de professores, currículos nacionais e materiais de estudo se posicionem a respeito das questões de gênero.

Somente em 1827, foi promulgada a Primeira Lei Geral relativa ao Ensino Elementar, ou Primeira Lei Geral relativa ao Ensino Elementar, o qual permitia que as meninas frequentassem a escola elementar. E em 1879, através do Decreto nº 7.247, foi permitido seu ingresso em instituições de ensino de outras modalidades, como a superior. A autorização por parte do Estado, no entanto, não foi suficiente para que se popularizasse a educação feminina no país, visto que, as famílias que insistiam em permitir a educação escolar de suas filhas sofriam forte preconceito social.

Art. 2º Até se mostrarem habilitados em todas as disciplinas que constituem o programma das escolas primarias do 1º gráo, são obrigados a frequental-as, no municipio da Côrte, os individuos de um e outro sexo, de 7 a 14 annos de idade. Esta obrigação não comprehende os que seus pais, tutores ou protectores provarem que recebem a instrucção conveniente em escolas particulares ou em suas proprias casas, e os que residirem a distância maior, da escola pública ou subsidiada mais proxima, de um e meio kilometro para os meninos, e de um quilometro para as meninas. § 1º Todos aquelles que, tendo em sua companhia meninos ou meninas nas condições acima mencionadas, deixarem de matricular-os nas escolas publicas, ou de proporcionar-lhes em estabelecimentos particulares ou em suas casas a instrucção primaria do 1º gráo, sejam pais, mais, tutores ou protectores, ficam sujeitos a uma multa de 20 a 100\$000 (BRASIL, 1879, Decreto nº 7.247, sic).

O Decreto nº 7.247, no entanto, determinava que algumas disciplinas deveriam ser exclusivas para as meninas como Costura simples, Noções de economia doméstica e Trabalhos de agulha, enquanto nas disciplinas de Noções de economia social e Prática manual de ofícios sua presença não era permitida. Importante salientar que as leis educacionais não atingiam grande parte das mulheres do povo, devido à precariedade do número de escolas e à legalização da escravidão que impedia que escravos frequentassem as escolas, sendo assim, a legalização da escravidão contribuía para o aumento do contingente de mulheres e

homens analfabetos e sem nenhuma atenção quanto a educação pública e saúde. Para além do âmbito educacional, a situação feminina fora atravessada pela influência de importantes movimentos fortalecidos no final do século XIX, como o Movimento Abolicionista e o Republicano.

O desenvolvimento das indústrias e a precarização da vida urbana impulsionou as mulheres a disputarem com os homens lugar nas fábricas. Seu trabalho, no entanto, não recebia a mesma valoração que o trabalho masculino, o que mantinha legalmente a condição de dependência das mulheres. Com o avançar do século XX, a necessidade de se aproveitar toda a força de trabalho humano lançou certa visibilidade ao trabalho feminino, entretanto, em cargos públicos e outras atividades de maior prestígio, com exceção do magistério, não se admitia a atuação feminina.

A inserção das mulheres nas escolas e centros acadêmicos foi resultado de um caminhar lento e gradual. A conquista de alguma autonomia e de reconhecimento de sua liberdade e capacidade de aprender os conhecimentos historicamente construídos por homens foi um reflexo conjunto de avanços internacionais e campos de lutas nacionais. No Cenário Nacional, destacam-se as iniciativas do movimento Anarquistas, o qual foi pioneiro em oferecer e defender a coeducação de Gêneros.

Além da coeducação de gêneros, a Educação Libertária<sup>4</sup> foi precursora de muitas práticas consideradas comuns na atualidade e que garantem um mínimo de equidade no sistema educativo do país, como: o ensino integral; a politecnia; a abertura de classes noturnas para que os operários também pudessem se instruir; a coeducação de classes, pois percebiam nas desigualdades de oportunidades de ensino um mecanismo de perpetuação das

---

<sup>4</sup> Sobre as iniciativas educacionais libertárias ver: FELTRIN, T.; CORREA, G. C; BATISTA, N, L. Breve esboço para uma história do Anarquismo no Brasil. **Acesso Livre**, v. 1, p. 06-22, 2017. FELTRIN, T.; BATISTA, N, L; CORREA, G.C; BECKER, Elsbeth Léia Spode. O século XX para o Feminismo no Brasil. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 4, p. 1-18, 2018. FELTRIN, T.; CORREA, G.C; RIGUE, F. M. As Reformas Do Ensino E A Formação De Um Currículo Nacional, No Brasil. **Revista Cocar** (UEPA), v. 12, p. 288-317, 2018. CORREA, G.C.; RIGUE, F. M; FELTRIN, T. A Formação De Professores No Brasil E Sua Mecânica De Subjetivação. **Linha Mestra**, v. 1, p. 65-76, 2018.

desigualdades sociais e a separação entre Igreja e Estado através de uma educação laica e científica.

Uma importante educadora, anarquista, desse período foi Maria Lacerda de Moura que em meados da década de 20 fundou com Bertha Lutz, precursora do Movimento Sufragista no Brasil, a *Liga para a Emancipação Intelectual das Mulheres* (LEM). No entanto, as divergências epistemológicas entre ambas resultaram no fim da associação, Moura contestava a concentração da luta pela liberação da mulher na pauta sufragista encabeçada por Berta Lutz pois, via nisso o escamoteio da questão das potências da participação da mulher na sociedade e o cumprimento de um programa burguês de enleamento de homens e mulheres com base em abrir mão das suas liberdades em favor da representatividade política própria dos partidos.

Em 1922, Lutz funda a *Federação para o Progresso Feminino*, em prol do sufrágio feminino e das questões legais do divórcio. Apesar de permitir um grande avanço quanto à questão do Sufrágio, o período de gestão de Getúlio Vargas foi bastante desestimulador da educação feminina, e muitas alterações curriculares que restringiam o avanço das mulheres foram propostas. O governo de Vargas encorajou um tipo de abordagem educacional direcionado às mulheres e desencorajou a ampla participação delas no contexto social. As consequências desse estímulo ao estabelecimento de um papel feminino restrito aos afazeres do lar, são sentidas até hoje, e os mecanismos criados para isso naquela época são, hoje, retomados integralmente e estendidos a outros atores sociais. O ensino proposto na gestão de Gustavo Capanema (Ministro da Educação entre 1934 e 1945) e Vargas enfatizava os elementos de distinção entre o que se esperava para homens e mulheres. Nesse período, a infiltração das ideias fascistas em relação às mulheres e à família contribuíram para que diferenças no tratamento entre os gêneros fossem avivadas. Gustavo Capanema, em seu projeto de Plano Nacional de Educação de 1937, por exemplo, previa a existência de um ensino doméstico.

1- É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimento de ensino secundário de exclusiva frequência feminina. 2- Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes

exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério da Educação. 3- Incluir-se-á na 3º e na 4º séries do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico a disciplina de economia doméstica. 4- A Orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar (Decreto-lei nº 4.244, 9 de abril de 1942).

O plano subdividia o ensino feminino em doméstico geral, doméstico agrícola e doméstico industrial. Cada uma das opções era organizada em dois ciclos. O primeiro ciclo prepararia as alunas para a vida doméstica, enquanto o segundo, formaria professoras para dar continuidade às atividades do ensino doméstico. Uma divisão tão acentuada dos papéis de cada gênero não encontrou amparo nas condições de financiamento do Estado e na sociedade que, segundo Capanema, não estava ainda preparada para conceber a importância da família. Nesse sentido, ele chega a aceitar a coeducação de gêneros em 1942, mas com diversas ressalvas e de forma excepcional.

O estado educará ou fará educar a infância e a juventude para a família. Devem ser os homens educados de modo a que se tornem plenamente aptos para a responsabilidade de chefes de família. Às mulheres será dada uma educação que as torne afeiçoadas ao casamento, desejosas da maternidade, competentes para a criação dos filhos e capazes da administração da casa (CAPANEMA, in SCHWARTZMAN, 2000, p. 14).

O cerceamento à atuação social feminina, produzido pelas ações de proteção à família limitou em muito também as possibilidades de atuação profissional, sendo que o magistério se configura como uma das únicas opções, socialmente aceitas, de trabalho para mulheres, produzindo um processo conhecido como feminização do magistério. Processo no qual a profissão docente passou a ser associada a predicativos, ditos femininos, como o cuidado, a amorosidade, e com isso, também, ocorre uma defasagem salarial, visto que a docência passa a ser vista como uma função subalterna. Conforme Carvalho (1999) explica:

Devemos entender que a feminização do magistério não se refere única e exclusivamente à presença massiva de mulheres na profissão docente, mas também à associação das práticas, atividades e significados desta profissão ao universo feminino, independente de quem os corporifica (CARVALHO, 1999, p. 78)

Em 1830, o estado de São Paulo criou um projeto de lei que instituía as Escolas Normais. Tais escolas eram destinadas à formação de professores de ambos os sexos, no entanto, segundo os autores, dava-se preferência à presença feminina. As Escolas Normais chegaram a criar uma seção, exclusivamente feminina. Dessa forma a Escola Normal passa a ser uma das únicas oportunidades para as mulheres avançarem nos estudos, pois era a única socialmente aceita e incentivada. Com o avançar da década, esta tendência apenas se fortalece, e no final da década de 1920 e início da de 1930, a maioria do magistério primário já era feminina. Situação que perdura até os dias atuais. Sendo o magistério composto majoritariamente por mulheres, interessa pensar como se dão as relações de gênero a partir da experiência docente.

### **3. A VIOLÊNCIA E SUAS PERSPECTIVAS**

Para compor um referencial teórico sobre o tema abordado, optou-se por trazer as contribuições de três pensadores que abordam a questão da violência, da violência de gênero e da violência escolar sob perspectivas interessantes para a compreensão da temática.

O primeiro deles, o pesquisador Humberto Maturana (1995) aborda a violência a partir da perspectiva biológica caminhando em direção de uma perspectiva relacional. Segundo o autor, nossa sociedade se organiza de forma patriarcal, e todas as nossas relações são atravessadas por situações de violência.

Olhemos agora para a situação da violência como um fenômeno da biologia. A violência como um fenômeno da nossa vida é, além de um fenômeno humano, um fenômeno biológico, e cabe perguntar: como a violência ocorre em nossa vida? Em que domínio fenomenal da vida existe a violência? E, em que domínio de fenômenos nós os seres humanos existimos como seres vivos? Se eu olhar para um ser vivo em termos de composição, posso falar sobre sua fisiologia. Se eu olhar para ele em termos de seu relacionamento, em termos de circunstâncias, posso falar sobre seu comportamento. Nós somos, do ponto de vista zoológico, *Homo sapiens sapiens*, mas como seres humanos somos seres relacionais, existimos no relacionamento. O

humano é dado no modo de vida, num espaço relacional interpessoal, não num espaço molecular (MATURANA, 1995, p.70, tradução nossa).

Bernard Charlot (2006) propõe pensar as situações de violência relativas ao âmbito escolar a partir de três distinções fundamentais: Violências na escola, situações que envolvem alunos e professores, mas que não apresentam suas causas e origens na escola; violências da escola, ou casos em que a instituição escolar é promotora de algum tipo de violência ou discriminação; e violências à escola, relacionadas a atos de depredação, agressão ou vandalismo praticados contra as instituições escolares. Para o autor a violência é um termo antagônico ao termo educação, sendo assim, pressupõe que onde ocorrem situações de violência a educação está sendo negligenciada.

Se, como pesquisador envolvido na questão da educação, tivesse que propor uma definição da violência, proporia a seguinte: 'Violência' é o nome que se dá a um ato, uma palavra, uma situação, etc., em que um ser humano é tratado como um objeto, sendo negados seus direitos e sua dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível. Assim definida, a violência é o exato contrário da educação, que ajuda a advir o ser humano, o membro da sociedade, o sujeito singular (CHARLOT, 2006, p. 24-25).

Também, o filósofo e educador Pierre Bourdieu (2011) dá sua contribuição ao entendimento do fenômeno da violência de gênero, e principalmente ao entendimento das relações escolares. Bourdieu dedicou cerca de 40 anos de sua vida a estudos relacionados à educação, com foco na compreensão dos mecanismos escolares de reprodução da cultura e da sociedade dominante. Nessa perspectiva, para Bourdieu (2011) a violência é antes de tudo simbólica e relacionada aos modos como os sujeitos incorporam as estruturas sociais. A escola, nesse contexto, é uma microestrutura que reproduz aspectos da violência presente na macroestrutura, ao mesmo tempo, em que produz suas próprias violências que influenciarão a macroestrutura. A partir do exposto, pode-se definir que gênero é uma construção cultural relacionada tanto às diferenças biológicas quanto às relações sociais e simbólicas de poder. E por violência de gênero entendemos<sup>5</sup> todo o tipo de violência, seja física ou psicológica praticada

---

<sup>5</sup> Apesar dos inúmeros trabalhos que abordam a temática, não há um consenso sobre a que especificamente se refere o termo violência de gênero, devido, sobretudo, as enormes possibilidades de definições a que se associam os termos Violência e Gênero. Nesse sentido, opta-se por trazer uma

contra qualquer pessoa ou grupo social motivada por seu gênero, resultando na depreciação de sua identidade e repercutindo negativamente em sua integridade física e/ou psicológica.

As escolas, por sua vez, necessitam considerar seu lugar social, as tensões relacionadas às suas vivências pedagógicas, e também os contrastes entre as condições de ensino nos diferentes meios. Todos esses fatores se relacionam às relações de poder que sabidamente, hoje, se inserem na base dos conflitos violentos, nas discriminações de gênero e nas situações de violência escolar. Uma formação para educadores deve considerar a violência de gênero e escolar como resultado das relações complexas que ocorrem nas salas de aula, nas escolas, mas também em decorrência do convívio com a comunidade em que se inserem, ou seja, como expressões de algo exterior, fruto de uma construção histórica, de relações socioeconômicas que geram diferenças sociais.

O que fica implícito nestes raciocínios é que a manifestação do fenômeno da violência nas escolas é efeito de processos sociais mais amplos que estão ocorrendo na sociedade. Neste caso a violência não é vista como produzida no espaço escolar, mas como uma questão social maior que se reproduz na escola, local vulnerável a vários tipos de processos, especialmente à exclusão social (COSTA, 2010, p. 419).

Nesse sentido, conhecer as dinâmicas da violência de gênero e escolar vivenciadas ou presenciadas pelos educadores, desde os processos formativos, no contexto da formação inicial permite pensar em formas de abordar e superar tais problemas e, pode ser uma importante ferramenta que permita combater tais situações. Essa compreensão de que as relações escolares são, em parte, reflexos de relações externas à escola é fundamental para que não se penalize professores e alunos envolvidos em situação de violência. Há uma equivocada tendência de se conter a violência com mais violência, conforme aponta Guimarães (2006), educadores tendem a assumirem a responsabilidade sobre suas turmas, fazendo uso de todo tipo de postura para manter a ordem. Segundo a autora “a classe é o lugar onde se tece uma complexa rede de relações. Mas na medida em que o professor não consegue perceber essa teia,

---

conceituação elaborada por nós, a partir de nossa compreensão de circunstâncias, atitudes e pré-conceitos envolvidos nas relações de gênero.

ele concentra os conflitos ou na sua pessoa, ou em alguns alunos, não os deslocando, portanto, para o coletivo” (GUIMARRAES, 2006, p.3).

A partir de tais colocações, é importante perceber como a escola está situada dentro das discussões sobre gênero, como pensa suas práticas institucionais, suas culturas e relações sociais. Ressalta-se, ainda, que o processo de formação do professor também é espaço de subjetivação, de disseminação de conceitos, de construção de referência e de subjetivação, em que as representações de gênero, raça, normalidade, enfim, padrões são incorporados. Assim, propõe-se a pensar os ritos escolares, presentes na formação e história de vida dos educadores do/no campo, como mecanismos de formação inicial e continuada.

#### **4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS QUESTÕES DE GÊNERO**

É indiscutível o peso que a formação inicial tem na construção das perspectivas de atuação dos professores, que por sua vez exercerão enorme influência na formação de perspectivas de seus alunos. Nesse sentido, as decisões e elementos que devem tomar parte nos currículos de formação de professores impacta diretamente tanto no projeto educacional da nação, quanto no projeto de sociedade que se deseja construir. Com as mudanças constantes nas formas de se relacionar com as tecnologias, com as pluralidades de identidades, gostos e sujeitos, os cursos de licenciatura não podem mais, apenas, se concentrar em metodologias para aprender e ensinar. Mas, sim, preparar os futuros professores para dialogarem com a nova realidade da sala de aula, atuando como mediadores e promotores de atitudes positivas, colaborativas, de respeito mútuo, e promotora de resoluções pacíficas dos conflitos surgidos nas situações escolares.

Dados divulgados pelo último Censo da Educação Superior realizado em 2016, no Brasil, há aproximadamente 1.520,494 alunos matriculados em cursos de licenciaturas, destes 71,7% são mulheres e apenas 28,9% homens. Os cursos de bacharelado, no entanto, “mantêm sua predominância na educação superior brasileira com uma participação de 69% das matrículas. Os cursos de

licenciatura tiveram o maior crescimento (3,3%) entre os graus acadêmicos em 2016, quando comparado a 2015.” (BRASIL, 2016). Informações que nos oferecem uma visão bem ampla acerca das questões aqui tratadas. Primeiramente, as licenciaturas e cursos de formação de professores não figuram entre as opções de profissão mais desejadas, constatação que se relaciona a todo um processo de desvalorização da figura do professor, inclusive, também relacionada às condições de atuação em escolas e contextos considerados, muitas vezes, extremamente precários e violentos.

Mesmo assim, o número de sujeitos em formação para o exercício da docência é bastante elevado, o que ressalta a importância de se preparar esses profissionais de maneira a apresentarem uma atuação significativa quanto às situações de violência tanto motivadas por questões de gênero, quanto por qualquer outra forma de discriminação.

Em sequência, chama a atenção a disparidade entre os gêneros que escolhem seguir o caminho da docência, demonstrando que o processo de feminização do magistério, anteriormente descrito, continua atuante e com muita força.

Dados do Censo Escolar 2017, afirmam que as mulheres, ainda, são a maioria no exercício do magistério. Com cerca de 11,7 milhões de cargos, 8 milhões são ocupados por mulheres em uma porcentagem de 68,4% do quadro de professores no país. Outro dado relevante ao entendimento das relações de gênero no magistério, apontam para a desigualdade salarial entre os gêneros, relacionados à rede em que atuam. As mulheres são absoluta maioria nas redes municipal e estadual, ou seja, na educação básica, a qual oferece os menores salários e as piores condições de trabalho, como precariedade das estruturas escolares, situações de vulnerabilidade social e escassez de recursos. Já no ensino superior, que apresenta as melhores remunerações aos docentes e melhores condições de atuação, segundo o INEP, são os homens a maioria na ocupação de cargos.

Será uma coincidência que uma das profissões historicamente relacionada a questões de gênero e tão fortemente relacionada à situação das mulheres no Brasil seja também uma das piores remuneradas, com menos

representação nas decisões políticas que afetam a própria atuação e profissão, como diretrizes e pareceres que organizam a ser professore?

## **5 DESAFIOS E CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado pelo Congresso Nacional, após várias discussões, sem o trecho que se referia especificamente a gênero. Em 2017, o Ministério da Educação (MEC), por sua vez, também retirou do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trechos que orientavam os estudantes a ter respeito para com a orientação sexual dos demais.

Neste mesmo documento, o MEC, ainda, suprimiu a palavra gênero em vários trechos do documento, em relação à versão preliminar, inclusive divulgada à imprensa. A retirada do termo orientação sexual e das discussões sobre questões de gênero da BNCC ocorreu em decorrência de pressões exercidas por setores “mais conservadores” da sociedade brasileira, deixando transparecer o quão frágeis são as iniciativas de se repensar nossos posicionamentos enquanto sociedade, e abrindo brecha para que estas questões não sejam abordadas durante a formação de crianças e jovens.

Em 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou o texto da BNCC, o qual estipula os “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, para os alunos da Educação Básica”, nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em seu capítulo primeiro, traz como disposições gerais as seguintes orientações sobre os direitos de aprendizagem, mantendo a decisão de não explicitar o termo gênero em sua escrita final.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, de forma harmônica, e a cooperação, fazendo-se respeitar, bem como promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 5).

Em uma outra perspectiva caminham as políticas de Formação de Professores como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituídas pelo Parecer CNE/CP Nº 2/2015.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, **diversidades étnico-racial, de gênero, sexual**, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, grifos nossos).

O parecer CNE/CP Nº 2/2015 busca rearticular a formação de professores com as políticas e programas que já são desenvolvidos, visando aumentar a carga horária de docência dos cursos de licenciaturas a fim de que temáticas importantes para um exercício democrático da docência na atualidade sejam contempladas, entre estas se situam as discussões de gênero.

No entanto, discussões estabelecidas em universidades e núcleos de formação docentes questionam a repercussão do documento na prática, visto que tais questões requerem professores aptos e envolvidos com as questões de gênero, como com as demais, e que as universidades não possuem tais profissionais em número suficiente, como também, não depende exclusivamente das entidades a contratação de novos professores, visto que essa competência necessita de aprovação de esferas superiores.

Nesse sentido, decorrido o prazo de adaptação do Parecer CNE/CP Nº 2/2015, muitas instituições não conseguiram se adaptar, acarretando na prorrogação do prazo para o cumprimento do disposto no Parecer. Sendo assim, é publicada a RESOLUÇÃO Nº 1, de 9 de agosto de 2017, a qual em seu Artigo 1º Altera o prazo,

Previsto no Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que passa a ter a seguinte redação: Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação (BRASIL, 2017, p.1).

Os textos da BNCC e do Parecer CNE/CP Nº 2/2015 destoam, talvez, mais, pela defasagem temporal do que pelos princípios que guiam a educação estatal como um todo. A diferença de dois anos entre um e outro é bastante significativa de uma transição de perspectiva moral sobre a educação que se operou recentemente na política brasileira. Um documento representa a tendência anterior e o outro a atual. Se as DCN<sup>6</sup> fossem escritas hoje, certamente estariam concordando com a BNCC. Essa transição mostra a emergência de uma tendência moralizante conservadora nas instâncias reguladoras do estado brasileiro.

Ainda nesse sentido, é importante destacar que as alterações curriculares e que norteiam as formações de professores e demais profissionais são, acima de tudo, reflexo de movimentações sociais, de reflexões e causas em torno das quais a sociedade se organiza. No ano de 2018, durante as disputas eleitorais para a presidência e gestão dos estados e Distrito Federal, as questões de gênero foram pauta das mais diversas discussões. A promoção da igualdade de gênero, de raça e, principalmente, o reconhecimento da diversidade sexual na educação foram amplamente discutidas, no entanto, a marca de tais discussões foi a propagação de *fake news* que relacionavam a abordagem de tais questões com a sexualização precoce de crianças e jovens, pedofilia e com a destituição do “poder” familiar sobre a educação de seus filhos.

Ao final do processo eleitoral, um breve olhar sobre as propostas eleitas pela maioria da população lança uma grande inquietação sobre os caminhos que se tomará nos cursos de formação de professores, visto que, a tendência que se fortalece no cenário contemporâneo, aponta para um retrocesso, também nas orientações para o ensino superior, quanto à abordagem das questões de gênero nas escolas e instituições de ensino.

Impossível dissociar o momento atual das propostas estruturadas durante a Era Vargas, trazidas no capítulo 2 deste estudo. As quais apresentam em comum o fortalecimento de um discurso em prol da família, e que questiona a necessidade de se pensar questões de gênero e empoderamento de mulheres e transgêneros. A extensão da inibição da participação social e de direitos a

---

<sup>6</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais, no caso, do Ensino Superior.

homossexuais e outras orientações de gênero é, praticamente, a única novidade em relação ao período getulista e sua cruzada moral.

Ainda nesse sentido, operam, em ambos os períodos, propostas de enfraquecimento do papel do professor em situações de violência de gênero através de dois eixos: se desarticula a formação de professores de questões atuais e emergentes como a promoção da igualdade de gênero, de raça e, principalmente, o reconhecimento da diversidade sexual na educação; e por outro lado se retira do currículo da educação básica tais questões. Isso, ao nosso ver, dá a possibilidade que os índices de violência de gênero em ambiente escolar, como, nos demais ambientes sociais cresçam consideravelmente.

Além de que se pode considerar o posicionamento do Estado em se retirar das discussões de gênero, apoiando assim, que professores cheguem às escolas sem uma formação que os ampare na resolução de tais situações e sem que haja documentos legais que os ampare como uma violência de gênero praticada pelo próprio Estado. O silenciamento dos órgãos responsáveis sobre as questões de gênero, institucionalizam as situações de violência de gênero, principalmente em ambiente escolar, mas com respingos na sociedade como um todo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realização desse artigo buscou construir uma reflexão sobre as dinâmicas da violência de gênero na contemporaneidade, através da problematização do tratamento dado à violência e à violência de gênero na escola, a partir de pesquisas e estudos dedicados a esse tema. Nesse sentido, apresentamos algumas perspectivas relacionadas à violência de gênero, tais como a histórica, jurídico-legal, relações com a formação de professores e a contribuições de autores sobre a temática.

A partir das contribuições de autores como Charlot (2006), Maturana (1995), Bourdieu (2011), Gómez (2001), buscou-se demonstrar que a escola também produz sua própria violência, enquanto instituição normalizadora, e por

isso, necessita estar amparada social e legalmente para que possa atuar efetivamente na resolução de conflitos dessa ordem.

Tendo como base uma retrospectiva histórica das condições do magistério no Brasil em relação às questões de gênero, percebe-se que a formação de professores é um campo de disputas políticas e que incorpora padrões e subjetividades relativos à opressão e à violência de gênero presentes e atuantes na sociedade.

Logo, verificou-se que é preciso pensar a escola e a universidade – formadora dos futuros docentes – a partir de sua diversidade de sujeitos. Para isso, faz-se necessário que os profissionais da escola questionem a realidade e busquem conhecê-la em extensão e profundidade a fim de que se possa compreender o papel da violência de gênero na formação da atual geração de crianças, jovens e educadores do país. No entanto, cabe à sociedade em suas tomadas de decisão, considerar qual seu posicionamento frente às questões de gênero e a implicação de sua postura frente às inúmeras situações de violência a que mulheres e transgêneros estão expostos cotidianamente.

Os currículos de cursos de formação de professores devem, no mínimo, considerar que a violência de gênero é um fenômeno real e crescente, demonstrada em pesquisas realizadas por órgãos nacionais e internacionais (INEP/MEC; PNUD/ONU). E, é contraditório que na escritura dos documentos legais, como a BNCC, tais dados sejam desconsiderados. Da mesma forma, é contraditório que notícias falsas (*fake news*) tenham maior relevância que tais estudos trazidos como dados nessa pesquisa, na formação da opinião pública.

Nós docentes, sabedores de nossa posição política e de nossas atribuições e enfrentamentos no cotidiano escolar, não podemos nos silenciar, como o Estado quer. Ao contrário, devemos lutar para que os cursos de formação de professores e documentos legais nos ofereçam amparo para a resolução de conflitos dessa ordem. Devemos assumir nossa responsabilidade sobre as situações de violência de gênero, sem recair em uma lógica de culpabilização, mas sem ignorar o sofrimento de inúmeras crianças e jovens cotidianamente expostos a tais situações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELOS, V.; MADERS, S. **Humberto Maturana e a Educação**: educar no amor e na liberdade. Santa Maria: Editora e gráfica Caxias, 2016.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRASIL. **Lei de 15 de Outubro de 1827**, 1º Lei Geral do Ensino Elementar, Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.247**. Reforma do ensino primário e secundário do município da corte e o superior em todo o Império- Atos do poder executivo. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1879.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Plano Nacional de Educação**. Diário do Poder Legislativo. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1937.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário.1942.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172 de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 2/2015**, Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017**, Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**, Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

\_\_\_\_\_. **Indicadores sociais Censo 2017**. Disponível em: Portal do Inep.gov.br.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Cotidiano das escolas: entre violências.** Prefácio. Brasília, UNESCO, 2006.

COSTA, N.R. da. **Violência nas escolas: fenômeno multidimensional.** In, ANTUNES, Helenise Sangoi (org.) Escola que Protege: dimensões de um trabalho em rede. Porto Alegre: Asterisco, 2010.

CORREA, G. C.; RIGUE, F. M; FELTRIN, T. A Formação De Professores No Brasil E Sua Mecânica De Subjetivação. **Linha Mestra**, v. 1, p. 65-76, 2018.

FELTRIN, T.; CORREA, G. C.; BATISTA, N, L. Breve esboço para uma história do Anarquismo no Brasil. **Acesso Livre**, v. 1, p. 06-22, 2017.

\_\_\_\_\_. BATISTA, N, L; CORREA, G.C; BECKER, Elsbeth Léia Spode. O século XX para o Feminismo no Brasil. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 4, p. 1-18, 2018.

\_\_\_\_\_. CORREA, G.C; RIGUE, F. M. As Reformas Do Ensino e a Formação de um Currículo Nacional, no Brasil. **Revista Cocar (UEPA)**, v. 12, p. 288-317, 2018.

GGB. **Mortes violentas de LGBT no Brasil relatório 2017.** Disponível em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081>. Acesso em: 17/03/2018.

GÓMEZ, Á. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

GUIMARRÃES, A. M. **Escola: espaço de violência e indisciplina.** São Paulo: UNICAMP, 2006.

GUTHMANN, Gerardo. **Violencia de los Saberes - los discursos científicos de la violencia y el control social.** Montevideo - Uruguay: Editorial Nordan – comunidade, 1991.

INEP. **Censo da Educação Superior 2016.** Disponível em: Portal do Inep.gov.br

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997

MATURANA, H.. Biología y Violencia. In, MATURANA, H., et al. **Violencia en sus Distintos Ámbitos de Expresión.** Santiago: Dolmen Ediciones, 1995.

MOURA, M. L. de. **Em torno da Educação.** Rio de Janeiro: Teixeira, 1918.

NYT - New York Times Brazil. **Is Confronting an Epidemic of Anti-Gay Violence**. By Andrew Jacobs. On Page A4 of the New York edition, July 5, 2016.

SAUL, L. L. **Escola e violência: representações sociais de um grupo de educadores de escolas públicas estaduais de Cuiabá- MT**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC - Monte Alegre, 2010. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16606/1/Lea%20Lima%20Saul.pdf>. Acesso em 25/10/2017.

SCHWARTZMAN, S. **Estado Novo, um Auto-retrato** (Arquivo Gustavo Capanema). Brasília: editora Universidade de Brasília, 1983.

\_\_\_\_\_. BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

UNDP – Human Development Report. **PNUD**. 2015.

## O HUMANO, A EDUCAÇÃO E A MEMÓRIA NA [RE] CONSTITUIÇÃO DE SI: A AMBIÊNCIA DE UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

THE HUMAN, EDUCATION AND MEMORY IN THE [RE] CONSTITUTION IN  
*ITSELF*: THE ENVIRONMENT OF A FEDERAL INSTITUTE OF EDUCATION,  
SCIENCE AND TECHNOLOGY

Leandro Roberto Sehn<sup>7</sup>  
Adriana Moreira da Rocha Veiga<sup>8</sup>

### RESUMO

Este artigo convida ao (re) pensar das práticas pedagógicas, partindo do contexto pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Câmpus Venâncio Aires. Move-se no desenvolvimento das relações humanas na educação, bem como nas propostas para que as aprendizagens sejam efetivas, para além da acumulação de conteúdos, em busca de valores humanos. O recorte encontra-se nas práticas centradas na memória como [Re] constituição de *Si* e nas potencialidades da proposta pedagógica do IFSUL no que concerne à formação integral da pessoa. Narra-se a busca, o percurso, o fluir e o não fluir de uma caminhada coletiva e permanente.

**Palavras chaves:** Práticas pedagógicas; Relações humanas; [Re] constituição de Si; Valores humanos; Formação integral;

### ABSTRACT

This article invites (re) thinking of the pedagogical practices, starting from the pedagogical context of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, campus Venâncio Aires. It moves in the development of human relations in education, as well as in the proposals so that the learnings are effective, in addition to the accumulation of contents, in search of human values. The cut is found in practices centered on memory as [Re] constitution of Self and on the potentialities of the pedagogical proposal of IFSUL with respect to the integral formation of the individual. It narrates the search, the course, the flow and the not flow of a collective and permanent walk.

**Keywords:** Pedagogical practices; Human relations; [Re] constitution of Self; Human values; Integral formation.

## 1 INTRODUÇÃO

---

<sup>7</sup> Doutorando em Educação (PPGE/UFSM), participante do Grupo de Estudos e Pesquisas GPKosmos (UFSM) e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas GPixel (IFSul). Professor de Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) câmpus Venâncio Aires – RS.

<sup>8</sup> Doutora em Educação, Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Redes de Formação na Cultura Digital - GPKosmos (UFSM) e participante do Grupo de Estudos e Pesquisas GPixel (IFSul). Professora pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Universidade Federal de Santa Maria, RS, onde atua também na formação de professores nos cursos de licenciatura.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm se estabelecido a partir de uma mudança paradigmática construída ao longo dos últimos anos no que se refere às Políticas Públicas de Educação no Brasil. As Escolas que compõem a Rede, baseadas em uma nova concepção de ensino, vêm propor uma educação diferenciada, que possibilite a formação integral do indivíduo mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico, que não se submeta à lógica do capital, e que amplie as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social (PACHECO, 2016). Tendo como objetivo uma educação voltada para a quebra dos sistemas cartesiano e capitalista - caracterizados pela ideologia da obsessão pelo lucro, pela eficácia mensurável e pelo treinamento simples de habilidades e técnicas, a Proposta Pedagógica da Rede é formar um profissional mais humano, integrado às necessidades, individuais e coletivas, e consciente da sua importância como parte de um todo maior.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense - Câmpus Venâncio Aires (IFSul-VA), corrobora com propostas humanistas de educação e vem consolidando diversas ações que merecem destaque e projeção. Esta Instituição, atuando principalmente na modalidade de Ensino Médio Integrado ao Técnico, proporciona aos seus estudantes um currículo que valoriza a formação do ser humano integral, compreendendo este *Ser* como *sensível* e *diverso* em seus anseios. É desta dinâmica que trata este artigo, cotejando experiências docentes que envolvem o ser humano, a educação e a memória.

## **2 AMBIÊNCIA HUMANÍSTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense - Câmpus Venâncio Aires (IFSul-VA) promove na dinâmica curricular, além das disciplinas técnicas e gerais, as vivências de Música, Teatro, Poesia e Contação de Histórias e a atuação em projetos de Pesquisa e Extensão, dentre diversas outras atividades. Esta proposta de formação ampla cativa ao reconhecimento positivo das práticas pedagógicas, tanto por parte dos

estudantes e professores, quanto pela comunidade. Constitui-se, assim, em ambiência educativa diferenciada, baseada na formação integral do indivíduo e nas relações com valores humanos. O excerto a seguir elucida esta formação:

Além dos elementos biológicos e hereditários, confluem no processo de humanização elementos simbólicos, culturais e sociais. Ou seja, ao nascer, o homem adentra num mundo simbolicamente estruturado, no qual entrará em contato com outros humanos e com uma cultura específica. Desse contato e mediante processos de aprendizagem, singulariza-se ao mesmo tempo em que se socializa (CASAGRANDE, 2010, p. 34).

Frente ao exposto, propõe-se o (re)pensar, a partir das práticas da Instituição, o que se relaciona com o desenvolvimento das relações humanas na educação, bem como sobre as propostas para que as aprendizagens sejam efetivas, para além da acumulação de conteúdo e pelo resgate do valor humano. E ao referir sobre o que é humano, o que significam as relações, a importância do sensível, considera-se indissociável abordar o significado da memória para a [re] constituição do ser. A memória é fator de extrema importância na construção da identidade do indivíduo, de um povo, do social. É através da memória que os valores, os projetos, as tradições, os anseios, são prospectados, realizados e conservados como experiência humana, portanto histórica. Representa a capacidade humana de proteger o tempo que passou através de um resgate, no tempo presente, de referências situadas no tempo passado (FERREIRA, 1996).

A memória pode ser contextualizada em seu sentido Individual ou Coletivo. A *memória individual* fundamenta a noção do *Eu*, da identidade pessoal, diz respeito às recordações de fatos, percursos, sentimentos vividos, emoções, etc. A *memória coletiva*, também conhecida como memória cultural ou compartilhada, se desenvolve a partir das convivências, da socialização dos indivíduos. Neste sentido, as memórias individual e coletiva se imbricam nas construções mútuas. As lembranças pessoais de um indivíduo se constituem em um contexto social e cultural e sofre influências das diversas memórias que o rodeiam (memória coletiva). E ao fazer parte deste contexto social, o indivíduo influencia na construção da memória coletiva e é por ela influenciado.

De acordo com Bergson (1999), a memória pode ser representada em duas categorias: memória-hábito e memória-lembrança. A memória-hábito se constitui na repetição de um mesmo esforço, na aquisição de habilidades mecânicas, tecnicistas, automatizada e com objetivo prático definido. A memória-lembrança trabalha com os momentos, com as situações e imaginações, e que está ligada a fatos que são preservados por sua significância geralmente subjetiva.

Em uma escola profissionalizante, atuante principalmente no Ensino Técnico e Profissionalizante, provavelmente a memória-hábito seria o ponto focal da proposta pedagógica. A aquisição de habilidades computacionais, a operação de máquinas, o conserto e a instalação de equipamentos, etc., seriam competências que, a princípio, capacitariam satisfatoriamente o indivíduo para atuar no mundo do trabalho. Porém, o IFSul-VA tem o compromisso institucional de ir além.

Por meio dos projetos de Pesquisa e Extensão, os professores ampliam os conceitos técnicos com possibilidades de atuação em áreas humanas, proporcionando aos estudantes o contato com situações de formação integral. Os projetos realizados na Instituição abrangem diversas áreas do conhecimento, sendo a sua maioria no contexto da formação técnica, no entanto, abarcam ações de cunho humanista que permeiam as mais diversas situações de aprendizagem.

Ao tematizar a memória neste trabalho, abrange-se as diversas ações realizadas na Instituição que merecem registro e projeção. O projeto *Apropriando Histórias: A Pesquisa e a Preservação no Memorial do IFSul Câmpus Venâncio Aires*, de autoria da Professora de História, Angelita da Rosa, é um destes exemplos. Este projeto une diversos estudantes em torno do objetivo de pesquisar, inventariar, catalogar, escrever e preservar a história do Câmpus Venâncio Aires, através da escrita histórica e da criação de um Memorial que servirá de fonte de estudos, tanto para a comunidade do IFSUL como para a comunidade em geral. Este memorial possui como função maior, constituir um centro das memórias e das histórias da comunidade do campus e da comunidade em geral.

A pesquisa em memória tem por objetivo reconstruir o passado a partir do presente, e neste sentido, a memória dos componentes dos grupos a que uma pessoa pertence passa a ter valor extremo. Embora a memória Coletiva se construa por laços sociais, “é o indivíduo que se lembra e, na sua história pessoal, busca significados para os acontecimentos que ficaram em sua memória” (LOBATO, 2016).

Um processo extremamente significativo relacionado ao projeto supracitado, diz respeito à criação de um *Banco de História Oral* que, para além dos bens materiais, se propõe a dar lugar às memórias das pessoas que fazem ou fizeram parte da trajetória do campus em questão. Depoimentos, entrevistas, narrativas, enfim, a fala de um grupo, se constitui material imprescindível, principalmente em pesquisas de cunho histórico. Ao narrar as suas lembranças, o indivíduo imprime significações:

[...] na medida que dá conta de dimensões da experiência vivida [...], se perde objetividade ao não poder ser contestada através de documentos ou outras fontes escritas [...], ganha em ingredientes não disponíveis de outra forma que não a experiência pessoal e intransferível dos acontecimentos” (FERREIRA, 1996, p. 136).

Trabalhar com evidência oral permite extrapolar os objetos palpáveis da pesquisa. De acordo com Thompson (1992), estudar os atores da história à distância resulta em caracterizações, opiniões e ações que estarão sempre sujeitas a serem descrições defeituosas, tendo em vista a projeção da experiência e da imaginação do próprio historiador. “A evidência oral, transformando os objetos de estudo em sujeitos, contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira” (THOMPSON, 1992, p. 137).

É importante destacar a relevância pedagógica das ações propostas pelo projeto *Apropriando Histórias: A Pesquisa e a Preservação No Memorial do IFSul Câmpus Venâncio Aires*, principalmente no contexto de um curso técnico. Honório Filho (2010) menciona que “trabalhar com memórias e histórias de vida aproxima alunos e alunas da formação que outras pessoas tiveram [...] em um tempo histórico diferente. A memória do outro pode ser um detonador para pensar a nossa própria história de vida” (p. 238).

Desta forma, proporcionar aos estudantes adolescentes o contato com entrevistas, narrativas, transcrições, memórias de si, etc., promove o aprendizado, a (auto) reflexão, a importância do humano na educação, e de garantir (re)conhecimento da educação para além do exato mensurável. O projeto *Apropriando Histórias: A Pesquisa e a Preservação No Memorial do IFSul Câmpus Venâncio Aires* constitui também uma (re) significação da memória e do ofício docente, como é possível ser compreendido na narrativa da professora Angelita:

“Embora muitos brasileiros pensem que ensino e pesquisa são caminhos diferentes, eu não consigo ver assim. Na minha área, trabalhar sem pesquisa é só reproduzir em aula o que outros pesquisaram, ou seja, não tem graça! Assim, o projeto permite que eu consiga continuar pesquisando e possibilitando aos alunos, que trabalham comigo, a oportunidade de pesquisarem também, o que para um aluno de Ensino Médio é maravilhoso!”

Outro projeto merece destaque no contexto da memória coletiva. Trata-se do projeto *Conservando Linhas e Conhecendo Vidas*, de autoria da professora Joseline Tatiana Both (Língua Portuguesa). Este projeto tem por objetivo reconstruir as histórias de leitura de uma comunidade do interior de Venâncio Aires - RS, denominada Linha Andreas, onde se localiza a primeira biblioteca do município, a qual foi fundada com a chegada dos primeiros imigrantes alemães à região. Esta biblioteca faz parte da *Sociedade Leituras, Canto e Jovialidade de Linha Andreas*, fundada, pelos então imigrantes, em 1892. A biblioteca conserva um acervo de cerca de 3000 livros, escritos, em sua maioria, em língua alemã gótica. No local é possível encontrar, além do acervo, diversos documentos históricos como fotos de presidentes e colaboradores que, ao longo dos anos, cooperaram com a sociedade, além de atas e outros documentos que relatam o envolvimento da comunidade com este bem coletivo.

Durante a Segunda Guerra Mundial, muitos livros da biblioteca de Linha Andreas foram perdidos ou danificados devido ao fato de terem que ser escondidos, ficando expostos ao rigor climático. A leitura do alemão gótico é também um empecilho para a maior parte da comunidade o que, além de outros motivos, fez com que os indivíduos perdessem, ao longo dos anos, parte da

ligação que possuíam com a biblioteca. A diminuição populacional e a escassez de apoio e parcerias culminaram no fechamento da biblioteca.

O projeto *Conservando Linhas e Conhecendo Vidas* propõe reconstruir a história de leitura dessa comunidade por meio dos registros existentes na biblioteca e de relatos dos moradores, investigando os espaços, momentos e modos em que se davam as leituras, quem eram os leitores e quais eram as suas preferências de leitura. Neste sentido, este projeto corrobora com Souza e Cordeiro (2010) ao enfatizarem a importância de se conhecer os sentidos estabelecidos na experiência de formação do leitor, considerando os contextos sociais das suas práticas culturais de leitura. De acordo com estes autores, esse processo de (re) conhecimento passa pelo

[...] entendimento sobre de qual leitor estamos falando e pelas histórias pessoais e coletivos de leitura que não expressam os mesmos sentidos, porquanto revelam diferentes e singulares percursos de formação. Daí porque as histórias de leitura devem ser compreendidas entre a subjetividade e o lugar social de cada indivíduo, com seus diferentes ritmos, formas de ler, tempos e espaços de leitura os mais inusitados (SOUZA; CORDEIRO, 2010, p. 224).

Dessa forma, com o engajamento de estudantes colaboradores, o projeto pretende contribuir para a restauração do vínculo entre a comunidade e suas raízes étnico-culturais. O projeto *Conservando Linhas e Conhecendo Vidas* se justifica no fato de que, ao reconstruir a história das práticas de leitura contribui para a preservação da memória da comunidade e região.

A autora, professora Joseline Tatiana Both, ao compartilhar os sentidos que a levaram a propor e desenvolver o projeto, deixa transparecer a forte ligação pessoal que possui com a temática, mas, para além disso, com a comunidade em questão.

“Esta era uma ideia desde a minha graduação. Gostaria de unir os referenciais da leitura e das histórias de leitura com algo importante para a comunidade. Penso que é uma história dos nossos imigrantes que merece ser recontada, reconstruída para entendermos melhor o nosso passado e valorizarmos ele de alguma forma. Muitos registros (documentos) já se perderam e há poucas pessoas para falarem sobre as práticas leitoras da época - imagine em meados de 1890 nascer no interior de Venâncio Aires uma Sociedade de Canto e de Leitura, em meio ao trabalho pesado e diário nas lavouras. Além

disso tenho um vínculo pessoal com a região pois é bastante próxima de onde nasceu minha mãe”.

Ressignifica, também, a sua docência, ao narrar que:

“Apesar de não estar ligada à área a qual me dedico atualmente, a Linguística, penso que o projeto me ajuda a continuar pesquisando, pensando sobre coisas importantes (e que me constituem também) e nas quais eu acredito, além de me possibilitar inserir os jovens do Ensino Médio nesse tipo de pesquisa”.

Nesta narrativa, é possível compreender também os entrelaçamentos entre a constituição profissional e os fatores sensíveis de âmbito pessoal. A docente busca, para além do seu repertório acadêmico, as significâncias que a completam na *formação de si* como profissional da educação. O sentido deste processo para a auto-formação é singular:

Tomo em conta [...] a ideia de que a personalidade e a profissionalidade do profissional andam juntas, isto é, ser o profissional no qual se torna é uma alternativa, uma saída que o sujeito constrói a fim de realizar um projeto emergente em sua subjetividade. Não falo em vocação, em entrega, em filantropia, em missão, nada disso. Considero que o profissional é um modo de ser de um sujeito que, tendo vivido um dado quadro existencial, se põe como sujeito atuante, atuador em uma carreira. É uma diferença de si que ele acolhe. A formação acadêmica vai, em última instância, instrumentalizá-lo, podendo legitimar e institucionalizar sua escolha. Pensar, portanto, o processo de formação do profissional passa, a meu ver, por pensar o processo de produção de si, do sujeito (PEREIRA, 2010. p. 126).

Considerando os projetos supracitados (*Apropriando Histórias: A Pesquisa e a Preservação No Memorial do IFSul Campus Venâncio Aires e Conservando Linhas e Conhecendo Vidas*), contextualiza-se as ações do IFSul-VA sobre memória como uma proposição de professores atuantes em disciplinas da Formação Geral. Porém, as áreas técnicas também se dedicam às questões humanistas e, conseqüentemente, à valorização da memória.

Como professor da área da computação e procurando promover a importância da memória no contexto educacional, proponho as Tecnologias Digitais como aliadas na construção da memória através do projeto *Reverberando: A Escola em Áudio, Vídeo e Verbo*. Neste projeto os estudantes envolvidos se utilizam de recursos audiovisuais para captarem, a partir de suas

referências, fatos que consideram relevantes na construção de suas memórias como estudantes do Ensino Médio. Ao trabalhar no contexto tecnológico, o projeto oportuniza diversos artefatos de registro que possuem uma relação estreita de afinidade com os participantes da ação: filmadoras, gravadores de áudio, câmeras fotográficas, sites, blogs, etc. Desta forma, se apresenta como uma oportunidade de empoderamento do indivíduo que, ao registrar memórias, constrói a sua própria visão da realidade vivida.

Neste sentido, os participantes do projeto *Reverberando: A Escola em Áudio, Vídeo e Verbo* se tornam pesquisadores e pesquisados, pois selecionam e registram os momentos importantes que servirão de fontes para possíveis pesquisas futuras. Obviamente esta seleção não é fortuita. Seguindo o processo metodológico das entrevistas narrativas, o projeto se propõe a trabalhar com temáticas bem definida, e que neste caso contextualizam o referencial de vida dos estudantes: participações em feiras, festivais estudantis (de música, teatro, etc), gincanas, jogos esportivos, festividades, projetos, dentre outros. O projeto contribui também para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem.

[...] a autorregulação da aprendizagem [é] uma teoria que busca estimular aprendizagens, competências pessoais/profissionais dos indivíduos na obtenção de uma atuação autônoma, pressupõe que os sujeitos desenvolvam habilidades e estratégias cognitivas, metacognitivas, motivacionais, de autocontrole, tornando-os mais capazes e autônomos em suas aprendizagens. Os processos cognitivos, afetivos implícitos na autorregulação garantem aos sujeitos a possibilidade de êxito em distintas situações e estimulam o pensar sobre e o aprender a aprender. O aprendente passa a ser percebido como protagonista de sua aprendizagem e o educador assume a função de nela intervir, considerando as hipóteses já construídas, para que o conhecimento avance (ABRAHÃO; FRISON, 2010. p. 194).

A proposta do projeto *Reverberando: A Escola em Áudio, Vídeo e Verbo* compactua com a proposição de Timm (2010) de que “escrever sua própria história de vida [...] [implica] condição de autoria inerente [...] de produção de sua própria existência, constituindo assim, com as escolhas que faz nas decisões que a vida lhe apresenta, uma escrita de sua própria vida” (TIMM, 2010. p. 49).

Além de desenvolver projetos em diversas outras áreas e com diversos objetivos e temáticas, o IFSul-VA oportuniza espaço para que iniciativas externas à instituição possam se concretizar. Desta forma, o Instituto se propõe

como incentivador da pesquisa local e se concretiza como *lugar* de promoção à cultura.

Neste contexto de intercâmbio cultural, e considerando a memória como temática, é importante citar o projeto *Ofícios em Extinção*, de autoria do antropólogo, historiador e fotógrafo Pelotense Vinícius Silveira Kusma. Através de uma exposição fotográfica que se incorporou às dependências do IF Sul Câmpus Venâncio Aires, Vinícius pode compartilhar com estudantes, servidores e demais frequentadores da Instituição, imagens representativas de profissões que são consideradas à beira da extinção.

De acordo com Vinícius, o objetivo do projeto consiste em analisar e promover o reconhecimento de “ofícios que insistem em se manter em um mundo que parece não querer mais lhes dar qualquer tipo de espaço, já que, muitas vezes, aquilo que oferecem tornou-se descartável”. Desta forma, Vinícius apresenta um olhar sobre profissões antigas como, por exemplo, relojoeiros, sapateiros, alfaiates, afiadores de faca, tecelãs, estivadores, parteiras, guasqueiros, dentre outras.

Através da palavra de Vinícius, é possível perceber que, ao recapitular suas ações relacionadas ao projeto, o autor compreende o poder transformador do trabalho com a memória. É possível perceber que as transformações oportunizadas pelo resgate da memória impregnam tanto o pesquisador, quanto os apreciadores de seu trabalho.

“Em todos os locais em que essas fotografias já estiveram expostas, fico sempre com a certeza de que várias pessoas, com seus vários fragmentos de memórias, sejam elas vividas ou adquiridas, saem transformadas e com o desejo de que essas “formas de fazer” não acabassem. Pois para algumas pessoas, parte de suas histórias ganhariam um ponto final com fim de alguns desses ofícios. Para mim, a contribuição está na manutenção dessa memória, que faz parte de uma coletividade, mas que, sobretudo, opera na individualidade e na singularidade da vida de cada um”.

Ao oportunizar espaço para o trabalho de Vinícius, o IF Sul-VA reafirma o seu compromisso com os valores humanos, incorporando em sua ambiência o poder transformador da memória. Ao considerar o caráter principalmente profissionalizante da Instituição, a ação se torna ainda mais significativa.

Promover uma exposição fotográfica que contextualiza a fragilidade das profissões pode ser fator de extrema significância para estudantes de Ensino Médio em processo de *Constituição de Si*, principalmente como ser social. A memória perpassa as diversas nuances da vida, sendo que suas (re) significações contribuem para a constituição do *Eu* e, conseqüentemente, contribuem para a constituição profissional do indivíduo. Ao analisar a narrativa de Vinícius, essas (re) significações se tornam evidentes do ponto de vista do pesquisador.

“Posso dizer que esse projeto me fez um fotógrafo e, mais do que isso, fez de mim um pesquisador[...]. Estar em campo, fazendo essas imagens, interagindo com essas pessoas, conseguindo fazer com que elas fizessem de mim parte da paisagem[...] como se não houvesse nenhuma lente olhando para elas, isso me fez amar ainda mais a fotografia. E, nesse processo, nessas vivências, fui me tornando, além de historiador, um antropólogo. Pois a relação com o outro, a interação, o contato, o olho no olho, o compartilhar de memórias, as étnobiografias compartilhadas, enriqueceram o meu olhar como pesquisador e, principalmente, como ser humano”.

Ao analisar os projetos e ações apresentados neste artigo, é possível visualizar os conceitos humanísticos que permeiam a proposta educacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - Campus Venâncio Aires, principalmente no que se refere à importância da memória no contexto da *Constituição de Si*.

### 3 APONTAMENTOS FINAIS

Ao apresentar um recorte focado nas práticas que valorizam a memória, é possível vislumbrar as potencialidades da proposta pedagógica da Instituição no que concerne à formação integral do indivíduo. Conclui-se que o ser humano, para desenvolver a sua identidade, deve transitar por diversos *lugares* que extrapolam as questões tecnicistas. Este indivíduo em eterna construção deve ser capaz de, nas palavras de Casagrande (2010), “olhar para a própria existência, dotá-la de sentido e decidir-se proativamente acerca de que tipo de ser humano quer ser no futuro, numa tríplice relação: consigo mesmo, com o outro e com o mundo” (p. 38).

Este processo de produção escrita revelou também a significância da Educação Pública no contexto dos Institutos Federais através da proposta de investir em professores qualificados, mestres e doutores, para a docência no Ensino Médio. Além de concretizar projetos relevantes como os apresentados neste trabalho, os Institutos Federais potencializam uma cultura diferenciada no contexto educativo das regiões de abrangência.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena M. B.; FRISON, Lourdes Maria R. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Org.) **(Auto)biografia e Formação Humana**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2010.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. Identidade e biografia sob a ótica da ação comunicativa de Jürgen Habermas. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Org.) **(Auto)biografia e Formação Humana**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2010.

FERREIRA, Brasília Carlos. Memória, tempo e narrativas. **Política e Trabalho**, v.12, p.126-138, 1996. ISSN: 1517-5901. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/6386>>. Acesso em: 15 nov. 2018

HONÓRIO FILHO, Wolney. Memória e formação docente: o uso de (auto)biografias na formação do professor. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Org.) **(Auto)biografia e Formação Humana**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2010.

LOBATO, Vivian da Silva. **Educação, memória e história**: possíveis enlaces. Revista Margens Interdisciplinar, [S.l.], v. 8, n. 10, p. 77-96, maio 2016. ISSN 1982-5374. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2706>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

PACHECO, Eliezer. Apresentação. In: PACHECO, Eliezer (org.) **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PEREIRA, Marcos Villela. Sobre histórias de vida e autoformação: um enfoque ético e estético. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Org.) **(Auto)biografia e Formação Humana**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Rascunhos de mim: escritas de si, (auto)biografia, temporalidades, formação de professores e de leitores. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Org.) **(Auto)biografia e Formação Humana**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2010.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. História oral. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

TIMM, Edgar Zanini. A vida como uma obra de arte: pensando em Histórias de Vidas. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.). **(Auto)biografia e Formação Humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

## MEMÓRIAS E LEMBRANÇAS, ATRAVÉS DA CULTURA ÁGRAFA: UM DESTAQUE ÀS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA

### MEMORIES AND KNOWLEDGE THROUGH ARRAFUS CULTURE: A HIGHLIGHT OF AFRICAN MATRIX RELIGIONS

Loiva Isabel Marques Chansis<sup>9</sup>  
Helenise Sangoi Antunes<sup>10</sup>

#### RESUMO

Este estudo objetiva uma reflexão a respeito da importância das memórias e lembranças que os mais velhos e experientes, se utilizam da cultura oral, para passar e dar significado as histórias, fundamentos e legados de um povo às gerações mais jovens. Destacando a importância e do contexto oral como uma forma de ensinamentos e manutenção da vida e da cultura de uma ancestralidade. Neste breve estudo, reportamos as culturas dos povos primitivos, tradicionais, indígenas, quilombolas, em especial às religiões de matriz africana (partindo da vivência de uma das autoras em cultos afros), por ser uma cultura que privilegia a oralidade e os mais velhos ocupam um espaço de expressão e respeito pela comunidade. É através da cultura àgrafa que, asseguram através das lembranças, das narrativas, a continuidade aos preceitos, fundamentos, identidade e afirmação do seu povo, sua cultura, fé e tem a responsabilidade de assegurar aos mais novos a continuidade de seus preceitos, ensinamentos e cultura de sua comunidade ou religião.

**Palavras-chave:** Pessoa idosa. Memória; Ancestralidade; Cultura; Identidade; Povos tradicionais.

#### ABSTRACT

This study aims at reflecting on the importance of the memories and memories that the older and more experienced ones use of oral culture to pass on and give meaning to the stories, foundations and legacies of a people to the younger generations. Highlighting the importance and the oral context as a way of teaching and maintaining the life and culture of an ancestry. In this brief study, we report the cultures of primitive, traditional, indigenous, quilombola peoples, especially African-born religions (based on the experience of one of the authors in Afro cult), because it is a culture that favors orality and the older ones occupy a space of expression and respect for the community. It is through the staple culture that, through the memories, the narratives, the continuity to the precepts, foundations, identity and affirmation of its people, its culture, faith and has the responsibility to assure to the younger ones the continuity of its precepts, teachings and culture of your community or religion.

**Keywords:** Elderly person; Memory; Ancestry; Culture; Identity; Traditional people.

---

<sup>9</sup> Pedagoga. Servidora Pública Federal. Mestra em Gestão Pública e Doutoranda em Educação PPGE/ UFSM/ GEPFICA. *Yalorixá, Loiva da Oya.*

<sup>10</sup> Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/ UFSM, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

*Dos Restos de Velhos Tempos  
Para exemplo ainda continua a Lua  
Nas noites por sobre os novos edifícios;  
Entre as coisas de cobre  
É ela  
A mais inutilizável. Já  
As mães contam de animais,  
Chamados cavalos, que puxavam carros.  
E verdade que quando se fala de continentes  
Já não são capazes de acertar com os nomes:  
Pelas grandes antenas novas  
Já dos velhos tempos  
Se não conhece nada.*

*Bertold Brecht, in 'Lendas, Parábolas, Crônicas, Sátiras e outros Poemas'  
Tradução de Paulo Quintela*

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como finalidade refletir sobre a importância das memórias e lembranças, transmitida pelos mais velhos, tendo como forma de transmissão da cultura, das experiências para outras gerações a cultura ágrafa, ou seja, a oralidade. Ao pensar por uma abordagem, temática que remete à memória, venho-me pensar sobre cultura de um povo, sobre a função que o aspecto da oralidade tem de importância em recordar as lembranças.

Neste sentido, não tem como não pensar nos povos primitivos, nos povos tradicionais, destacando os indígenas, os povos ciganos (linguagem Romani, de família para família), os quilombolas, nas tradições das religiões de matriz africana. Pois, as histórias, fundamentos são passados de gerações mais velhas, para as mais novas, através da oralidade, que objetiva a manutenção da identidade e continuidade de ensinamentos, fundamentos e essência de uma cultura, de um povo.

Destaco, neste estudo as comunidades dos povos tradicionais, as religiões de matriz africana (por ter a experiência da religião), que para manter viva as suas tradições ao longo dos tempos, se utiliza da cultura ágrafa, para consolidar ensinamentos de um povo.

Reporto-me a estudar a importância das narrativas, contos e levantamentos de estudos sobre a cultura ágrafa que é a maneira que os povos primitivos e em especial a cultura de religiões de matriz africana utilizam para contar seus fundamentos e registrar a história de seu povo, sua religião aos seus

descendentes. Falo, em especial das religiões de matriz africana, por ser minha vivência, por razão de conviver e praticar a fé através dos cultos afro. As narrativas, são oriundas da família Jeje Nagô, do Ilê do Centro Africano de Oxalá, Reino de Oxossi, de São Gabriel, RS, pela qual faço parte, enviadas através de áudios e depoimentos escritos no grupo. Ressalto que todas as narrativas foram autorizadas pelos próprios narradores e narradoras, bem como pelo Babalorixá, “Moises de Oxalá”, responsável pelo Centro Africano de Oxalá, Reino de Oxossi, São Gabriel, RS.

As narrativas são assinadas por nomes originais, pois, as pessoas que gravaram ou escreveram, atestam e fazem questão que seus nomes sejam revelados, justificando que não há nenhuma motivação de anonimato. Mesmo, diante da explicação das autoras, que poderia ser publicado o artigo, os mesmos afirmaram que em falar de ancestralidade, não tem como mudar nomes, há de ser respeitado fala, nome e espiritualidade.

A História Oral de Vida, como uma “narrativa do conjunto da experiência de vida de uma pessoa” (MEIHY, 1996, p. 35), nos traz também, como a montagem de um quebra-cabeças, a possibilidade de construir através dos sujeitos que viveram, a história coletiva da docência. É nesta perspectiva que dialogamos com os estudos do imaginário social, privilegiando abordagens que retratem a dimensão simbólica das histórias da profissão docente. É essa consciência que nos permite falar de um sujeito de formação. Ele se torna sujeito no momento em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para o favorecer e para o reorientar (JOSSO, 1988).

## **2 CULTURA ÁGRAFA**

A cultura ágrafa, que significa a ausência de forma escrita, de símbolos gráficos, é bem acentuada, traçando as tradições orais, enquanto mecanismo de preservação histórica e objetivando garantir às novas gerações dos povos indígenas e afro-brasileiros, todo o conhecimento, cultura de seus ancestrais. Podemos imaginar que nem todo o conhecimento, está marcado em páginas de livros, enciclopédias, seja por motivações de lapsos históricos ou

intencionalmente contadas de outras versões a cultura de um determinado povo. No que se refere, por exemplo aos povos tradicionais, povo de terreiro e indígenas, o conhecimento, as práticas religiosas, alguns fundamentos sim, foram precisos serem repassados através das gerações e ancestralidades para as novas gerações.

Neste contexto, salienta-se a as danças, a forma de cultivo de alimentos, as rezas de nossos ancestrais que não foram grafados em livros, mas, ensinados através da prática e da oralidade. A tradição oral é muito importante e no caso dos povos de terreiro, é imaginável a essência deste conhecimento aos mais novos, garantindo a preservação da cultura e de seus fundamentos. Ressalta-se a importância não apenas de repassar as histórias, mas, de construir a identidade cultural de um povo, de uma comunidade.

A oralidade é no campo da memória, uma maneira de transmitir os conhecimentos, da capacidade de tornar vivo e presente uma ancestralidade, de estabelecer vínculos com as gerações antigas com os mais jovens e estes futuramente repassando para seus descendentes a cultura de seu povo. Quando falamos em memória, em oralidade estabelecemos um elo afetivo com os mais velhos, damos a importância na vida que levaram, nas suas histórias e suas experiências, legados que deixaram de um tempo, de fatos e cultura.

Já pensaram que a oralidade é uma boa maneira de valorizarmos, conhecimentos perdidos, para que a história, fundamentos não se percam, o conhecimento é passado de gerações à outra, sendo latente e vivo no coração e na memória de quem já viveu ao longo do tempo e que através das memórias contadas oralmente de geração para geração, objetiva a manutenção da existência e visibilidade destes povos, de tornar vivo a presença de seus ancestrais na vida dos mais jovens e na sociedade. Uma comunidade, um povo tem muitas maneiras de repassar seus conhecimentos, culturas para as gerações futuras.

Neste artigo quero aqui registrar o quanto as memórias e lembranças da ancestralidade ou de pessoas mais velhas, são preponderantemente essenciais para as religiões de matriz africana, para as comunidades indígenas, ou seja, para os povos tradicionais, repercutindo na manutenção de sua cultura,

fundamentos, ritos e tornando possível repassar às gerações mais jovens a continuidade dos preceitos, fundamentos, ritos, as experiências de um tempo, as histórias e dificuldades, com a finalidade de através das memórias, manter vivo no presente e também projetar o futuro no sentido de não deixar morrer uma história ou a própria identidade de um povo ou de uma religião.

Através da memória, reconstruída através das lembranças dos mais velhos, sendo reconhecida pelas gerações mais jovens, afirma que reconhecemos e valorizamos os ancestrais como, suas riquezas e assim, fortalece uma comunidade. E a tradição oral, contada através dos mais velhos, carrega uma simbologia, que resgata cultura, seja a través das rezas, das ervas, da fé e da palavra, que é sem dúvida fortalecer a identidade e uma cultura. Nesse cenário, é incontestável o poder da palavra falada. É através da oralidade que povos constroem sua cultura, é através da palavra que um indivíduo se torna capaz de construir sua identidade cultural. Para além disso, o reconhecimento de uma cultura através da oralidade, tem a finalidade de contrapor a ideia de uma cultura hegemônica, que ao longo do tempo despreza outras formas de ensinamentos e aprendizagens.

Na fala, narrada, do Babalorixá Moises de Oxalá, nos seus ensinamentos de fundamento que repassa através do grupo de estudo, reforça a importância que é a cultura da história de um povo repassada oralmente aos descendentes. Na citação abaixo, falava nas aulas sobre o culto dos Orixás e mencionando a cultura ágrafa nas religiões de matriz africana e também valorizando o papel dos mais velhos.

O culto dos orixás, o batuque afro gaúcho, é uma religião iniciática, hierárquica e também passada de pai para filho alicerçada numa cultura, também praticamente ágrafa e embasada na transmissão oral. Fator este que ressalta a importância da oralidade, bem como a valorização do idoso nos cultos afro brasileiro. Tempo no batuque, é sinal de experiência, conhecimento, sendo assim sem medo de incorrer no erro pode-se afirmar que tempo no batuque é posto (Babalorixá, Moises de Oxalá, 2018, fala no grupo de estudo Temi babá oke (traduzindo quer dizer, O grande Pai).

### 3 ANCESTRALIDADES

Memórias contadas, o tempo passado projetando um tempo presente para demarcar a identidade de um povo, cultura, através das lembranças e da oralidade dos ancestrais.

Nas comunidades indígenas, e em especial nas religiões de matriz africana (falo por experiência própria), dar voz e escutar a memória coletiva e a história de vida de pessoas idosas, de ancestrais que viveram num tempo e momento histórico, é uma certeza da continuidade de uma cultura que é propagada e voltada para os novos, crianças, jovens e aos menos experientes, os conhecimentos vividos e adquiridos por outros. “Ser velho na religião de matriz africana, por exemplo, é posto”.

São as memórias, ressignificadas, trazidas nas lembranças dos mais velhos para as gerações novas, pensar, assumir as atitudes e responsabilidades de um povo, de uma comunidade e cultura, afirmando-se e se identificando, para seguir o rito de não deixar desaparecer ou perder o sentido da cultura e suas experiências.

Reforço ideia, de que estas histórias de vida de tantas gerações, servem para reflexão constante do significado de cada uma e o papel que representaram e ainda, continuam representando e dando sentido à vida de tantas outras gerações que vão se somando, surgindo. Os velhos nas comunidades indígenas e nas religiões de matriz africana, por exemplo, os velhos são considerados guardiões dos conhecimentos, das tradições e das raízes que receberam cedo e que repassam para as gerações futuras.

O significado de velho, experientes, nestas comunidades são sinal de poder, de respeito. Continuando falando das religiões de matriz africana o gesto de bater cabeça (arriar aos seus pés, cumprimentar, saudar), não somente aos santos e entidades, mas, em especial aos mais velhos, é carregado de significados, quer dizer eu te respeito, respeito tua história, teu conhecimento, tua experiência, tuas dificuldades e acima de tudo seus ancestrais (grifo meu). Não é sinal de subserviência, mas, de entender que aquela pessoa, aquele idoso

ou que tem mais experiência que o outro, precisou aprender muito, passar por intempéries, para acumular sabedoria e então, devemos reconhecer e respeitar.

Tudo que movimenta as sociedades tradicionais é permeado pela tradição oral. Em todos os seguimentos da sociedade, a palavra falada se impõe pela força da tradição e pela forte relação que o homem estabelece com a palavra. Nesse sentido podemos afirmar que a tradição oral não tem uma única finalidade tão pouco pode delimitá-la dentro de um único aspecto. Há nela múltiplas possibilidades que vão sendo ressignificado por meios de suas práticas as quais se inscrevem no cotidiano das comunidades (Hampaté Bá, 2010).

Ou seja, a fala, a oralidade cada vez mais tem um forte objetivo de levar aos mais jovens a cultura de um povo e também seus fundamentos, que em alguns casos, a única forma de repassar aos seus descendentes é através da fala, pois, dependendo dos fundamentos não são permitidos escrever ou divulgar, são segredos que ficam apenas restritos aos adeptos da religião.

Ao assegurar a preservação da memória ancestral por meio de suas narrativas é possível promover uma transformação de mentalidade, pois através de narrativa os marcos civilizatórios, tais como o princípio de coletividade, a força que dá a vida, que é o Axé e também a postura de resistência de uma cultura e um povo.

No momento que se transmite uma cultura, um ensinamento, se estabelece aí, os próprios vínculos familiares (família religiosa), significa e ressignifica a importância do sagrado, dos fundamentos, se estabelece uma relação social com outras comunidades, com a sociedade.

As histórias de vida, das experiências são sim, tarefa dos mais velhos, dos que estão há mais tempo na religião ou nestas comunidades, seja, indígenas, quilombolas. Os mais velhos, são exemplos de sabedoria, por isso nas religiões de matriz africana, quando participam de um evento público, sempre saudamos os mais velhos: “Benção aos mais velhos, benção aos mais jovens”. Aos mais velhos, nossa deferência, pois, são os que nos passam suas vivências e aos mais jovens, cabem seguir e assegurar a continuidade de seus fundamentos e preceitos da sua cultura.

Para um povo exemplo dos indígenas, dos povos ciganos e no caso em tela dos povos tradicionais, em especial para os praticantes das religiões de

matriz africana, as memórias, as histórias contadas pelos mais velhos, cruzando várias fases de ancestrais, são para lembrar aos jovens, que tudo o que sabem, tem marcas de um tempo, traçado nos rostos e nas caminhadas de muitos de nossos antepassados, na labuta de gerações e gerações para que a cultura afro e/ ou os fundamentos de uma religião se mantenha ainda viva e dignificando os que inclusive, já partiram deste plano material.

Que eles se mantêm e serão eternamente presentes através de seus ensinamentos, das raízes solidificadas através da oralidade, dos ensinamentos mantidos e transmitidos por seus sucessores. Vivemos numa sociedade moderna, contemporânea que não respeita mais os mais velhos, os que viveram e contribuíram, são considerados sem função, esquecidos e até desprezados. Para os povos tradicionais, velhice, experiência não é significado de estorvo, são considerados joias que carregam sabedoria e sapiência e que exige dos jovens profundo respeito, gratidão e consideração.

Na cultura da África tradicional o passado e o presente é muito importante, pois, o mesmo é sinônimo de um bom futuro. A perpetuação da linhagem por intermédio das continuidades da família, é entendimento do Africano, e isto o leva dar importância num contexto familiar grifando com eloquência o avô, pai e filho. Por falar em linhagem, temos no nosso batuque do Rio Grande do Sul, os ancestrais que são o início de uma tradição e cultura religiosa no Sul do Brasil, que passou seus ensinamentos as gerações do presente.

No RS, o batuque iniciou com o Príncipe Custódia e até hoje, suas linhagens religiosas, dão a continuidade para alguns de seus descendentes. Veja, a foto abaixo desta sucessão de família religiosa e o início da cultura da religião de matriz africana, no RS, em especial o Batuque. Na foto na sequência parece a linhagem sucessora dos Babalorixás e Yalorixas (Pai e mãe de Santo), de uma terreira de culto Afro, de Nação de Jeje Nagô.

O príncipe Custódio chegou ao Brasil em 1898, inicialmente na Bahia, passa pelo Rio de Janeiro e, por fim, chega ao Rio Grande do Sul, em 7 de setembro de 1899 na cidade de Rio Grande. Fixou-se na cidade de Rio Grande e mais tarde foi para a cidade de Bagé, onde ficou conhecido por manter viva a tradição religiosa do seu povo através das rezas dos ritos africanos, também demonstrou seus conhecimentos das propriedades curativas da flora por meio de ervas, atendendo

muitas pessoas doentes que o procurava. Em 1900 mudou-se para Pelotas e em 1901 chegou a Porto Alegre (NUNES, 2008, p. 101).



**Figura 1** – Príncipe Custódio<sup>11</sup> Fonte: Nunes (2008, p. 101).



**Figura 2** - Terreira de Pai Moises de Oxalá, São Gabriel - RS<sup>12</sup> Fonte: Ilê do Centro Africano de Oxalá, Reino de Oxossi, 2018

Percebendo essa trajetória de linhagem e cultura de vários ancestrais, concordo com Hall que diz:

De fato, de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os "parte de nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural (HALL, 2006, p. 02).

Realmente, Hall está correto em afirmar que somos parte de um contexto histórico, cultural e que projetamos nossas identidades para o futuro e nesse sentido quando ouvimos os mais velhos ou pessoas com mais experiência, quando eles nos contam suas histórias de vida e pensando nas religiões de matriz africana, de onde vivenciam as trajetórias de iniciações na religião, os fundamentos, as dificuldades relatadas, acredito que nestas demarcações e

<sup>11</sup> Jeje Nagô ou GEJE: Tribo com dialeto próprio oriundo do antigo Dahomey, mesma tribo que implantou o culto aos voduns no Brasil. Atualmente, eles se fundiram com seus tradicionais inimigos, os Yorubás, que aqui, levam o nome de Nagôs, formando, então, uma tribo ramificada, a jêje-Nagô-voduns.

<sup>12</sup> Na imagem em ordem de ancestralidade da Nação Jeje Nagô, RS e dos ancestrais do Ilê do Babalorixá, Moises de Oxalá. No topo o Príncipe Custódio, depois Mãe Chininha de Xango, Joãozinho do Exu Bi, Pai Pocho de Xango, Mãe Carmem do Bará (viva, minha avô de Santo) e Pai Moises de Oxalá (Meu Pai de Santo e irmão biológico). Hoje, há ramificações dos braços familiares de religião, que se multiplicam com seus filhos de religião, dando continuidade as raízes dos ancestrais, através de Mãe Carmem do Bará, Mãe de Santo de meu Pai de Santo, Moises de Oxalá.

reflexões são para além do simples fato de nos embalar para uma viagem no passado, no “seus tempos”, onde imaginamos as cenas do que viveram, mas, de entender que foram e são partes de um contexto social, cultural e que nesta engrenagem toda, nos situamos e vivemos também nesta singularidade e ao mesmo tempo espaço coletivo de trocas e vivências.

Continuando refletindo sobre tempo, espaço, cultura, memórias e lembranças, à cada escuta que faço dos mais velhos ou dos mais experientes, às vezes fico a questionar-me: Será que para além da intenção de contar suas histórias, não há por trás destas lembranças, um forte clamor, um pedido às novas gerações de: Nos escutem, não deixem morrer nossas raízes, nossas culturas e nossos fundamentos” ou não modernizem tanto, pois, poderão matar a essência de nossa cultura, religião e de nossas próprias memórias e existência. Muitas histórias eu ouço de meus antecessores e das pessoas mais antigas, experientes na religião.

Procuro ouvir com muita atenção, respeito, admiração e captar o melhor de seus ensinamentos, pois, sei que para além da aprendizagem que com certeza tiro bons proveitos, há também, consciente ou não uma preocupação de que hoje, sou eu que escuto suas histórias, mas, chegará um momento que meu presente se constituirá em passado e que aos mais novos, também gostaria de ter a atenção diante da experiência vivida.

Para contribuir com a ideia de que os mais velhos trazem ao longo do tempo uma história, uma identidade e também de respeito aos seus ancestrais, registro algumas narrativas de Babalorixás e Yalorixás, que ao mesmo tempo dão significado aos ensinamentos recebidos, que fazem com que possamos refletir sobre uma nova era que os mais novos experimentam e que nem sempre conseguem avaliar a importância que seus ancestrais representam para manter uma cultura e fundamentos vivos no presente e projetando para o futuro.

Falar de ancestralidade, que em nossa religião, hoje, está difícil. Hoje em dia, falta o principal, que é o respeito aos que nos passaram. Seus ensinamentos. Ancestrais são raízes. Hoje, um filho está. Aqui, ora está lá. Os mais velhos tinham conhecimento, fundamento e os filhos respeitavam (Mãe Carmem do Bará, 2018).

Interessante, que se pense nisso, nesta fantástica rede de trocas e ressignificados, que as memórias, as lembranças de um tempo vivido e que à cada geração vão se repetindo os mesmos ritos, as mesmas passagens, apenas a inclusão de novos personagens, nos permitem a pensar que somos velhos e jovens que se cruzam nas suas experiências e que estas constituem e demarcam uma sociedade.

Com os velhos é que se pode promover a continuidade da cultura e da educação da gente adulta do presente e dos pósteros, das gerações futuras, pois permitem, em sua experiência, reviver o que já passou, como as histórias e tradições de um tempo ido, mas que permanecem, de alguma maneira, nos rastros de suas lembranças partilhadas, “pois deles ainda ficou alguma coisa em nosso hábito de sorrir, de andar. Não se deixam para trás essas coisas, como desnecessárias” (BOSI, 2004, p. 74).

Assim, conforme Bosi sim, os velhos exercem uma função essencial de buscar o passado para manter vivo o presente, através das experiências, assegurando aos mais jovens a continuidade de sua existência e de seus ensinamentos. Os mais velhos, os ancestrais são tesouros que tem são admirados e respeitados por todos, pois, são nossos elos que unem várias gerações e nos permitem dar continuidade de ensinamentos a cultura, a religião, a identidade e a memória de nossos antepassados queridos.

A função da pessoa idosa seria a de lembrar e aconselhar, unir o começo e o fim, ligando o que foi com o porvir (BOSI, 2012).

De fato, concordamos com Bosi, nas religiões de matriz africana ou nos povos tradicionais, os mais velhos ocupam esta tarefa singular de aconselhamento, de trazer da memória, da ancestralidade de quem viveu e tem muita experiência, um novo ressignificado, a esperança de que é preciso demarcar neste novo tempo, a identidade de seu povo. Quem colabora com a mesma reflexão de Bosi, é Bobbio, que reforça a ideia e dá significado às memórias de nossos ancestrais e das pessoas idosas, quanto ao fantástico patrimônio que carrega, de suas riquezas e da imaginável possibilidade que temos de aprender com eles e pensar nossa própria existência.

Quando os mais velhos contam suas histórias, relatam suas trajetórias sejam na sua vida pessoal, profissional ou até mesmo dentro de um espaço da comunidade, numa igreja, templo ou no terreiro, as pessoas idosas e ao mesmo tempo os ouvintes, permitem que ambos façam uma volta, uma ida e volta, no tempo histórico, comparando o que viveram, o que é hoje, no presente, o que mudou ou até mesmo o que é necessário, manter e para os povos chamados tradicionais e comum recorte especial, aos povos de terreiros, os mais velhos são parte essencial da sociedade, suas histórias contadas oralmente aos mais jovens, as nova gerações são tratadas como ensinamentos, arquivos vivos de uma ancestralidade, que alguns não existem no plano material, mas, que são presentes e reverenciados sempre.

Escutar as narrativas dos mais velhos é uma aprendizagem permanente e um olhar sensível para às memórias que ressignificam um tempo vivido e a preocupação em dar continuidade a cultura, os fundamentos, as raízes de seu povo. Esta preocupação é revelada na fala, abaixo da Yalorixá Katy do Bará.

Eu sou de um tempo em que até um filho estar pronto, o quarto de Santo, era digamos, assim, um mistério, uma porta a ser aberta através das Obrigações. Onde se entrava se fosse pronto e com a permissão de seu Pai de Santo (Yalorixá, Katy de Bará).

Cada história, cada relato, geração que vai se acrescentando, são imbuídas de serem os próximos guardiões dos conhecimentos, dos fundamentos e de sagrados que deverão, assim, continuar a história, que nunca terá fim, pois, cada um terá a missão nobre de dar continuidade ao que aprendeu com seus ancestrais, através de seus ensinamentos, dando aos mais velhos o significado especial e dotado de muito respeito, por tudo o que representa.

São valorados na comunidade, são sinônimo de conhecimento, História e experiência a ser passado do avô para o pai, do pai para o filho. Este seguimento ético e moral com o ancião, acaba por costume perpassando os barracões do candomblé e os terreiros afro gaúcho, dos povos indígenas, fazendo com que seus adeptos levem este ensinamento para sua vida social fora do terreiro trazendo assim contribuição social, enquanto cidadão brasileiro e ser social e

humano. Se o ancião é a certeza da manutenção do axé e a cultura, da identidade de um povo.

Continuando as narrativas, há também a reflexão do sentido da formação cidadã, que ultrapassa as experiências de fundamento de religião, mas, que remete para uma aprendizagem de vida, da relação com a coletividade e cuidado com o outro, a partir da convivência na comunidade de religião de matriz africana.

Respeito, é tudo. Fundamento é raiz. Aprender com os mais velhos e novos, ajudou-me a melhorar, como homem, melhora minha personalidade e em tudo na vida. Aprendi na religião, estes princípios com os mais velhos (Babalorixà Betoni de Oxalá, 2018).

Também a Mãe Carmem Loeci da Obá, registra o respeito como fundamental. “O respeito sempre com as pessoas mais antigas, que tem tempo de bacia. Diz: Axé deve ser respeitado, não se inventa fundamento, não se moderniza”.

Estas narrativas dos pais e mães de Santos, está associado no sentido de tempo, que é histórico, cultural, representa um espaço que é dotado de simbologia cheio de emoções e intensidade. São narrativas, que tem cheiro, que tem cor, que tem sabor, que tem som, que tem magia, tem lugares e pessoas.

Termino, esta breve reflexão sobre a importância das memórias, lembranças dos mais velhos no contexto das culturas dos povos tradicionais, onde, a cultura ágrafa é a bela maneira de resgatar a história de um povo, de um tempo, rendendo meu respeito aos mais velhos, saudando, assim: Sempre “Benção aos mais Velhos”.

## REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. TA, 1979.

BOSI, Ecléa. **O Tempo vivo da memória:** Ensaios de Psicologia Social. São Paulo (SP): Ateliê Editorial. 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. Lembranças de velhos. 17. ed. São Paulo (SP): T. A. Queiroz. 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro. DP&A. Stuart Hall é um teórico cultural jamaicano, professor da Open University na Inglaterra. 2006.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. **Amkoullel: o menino fula**. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2003.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). História geral da África I: **Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, p. 167-212, 2010.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NOVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/ Ministério da Saúde, 1988. p. 35-50.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

SILVA, Maria Helena Nunes da. **O Príncipe Custódio e a Religião Afro-gaúcha**. Orientadores: Roberto Mauro Cortez Motta e Maria do Carmo Brandão. 1999. 226 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 1999.

## O SONHO DE CURSAR A UNIVERSIDADE: HISTÓRIAS DE VIDA E MEMÓRIAS QUE CONTAM SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E GRATUITO NO BRASIL

THE DREAM TO STUDY IN A UNIVERSITY: LIFE STORIES AND MEMORIES THAT TELL ABOUT THE ACCESS DEMOCRATIZATION INTO PUBLIC AND FREE HIGHER EDUCATION IN BRAZIL

Bianca G. de Carrasco Bassi<sup>13</sup>  
Helenise Sangoi Antunes<sup>14</sup>

### RESUMO

A democratização do acesso no ensino superior, público e gratuito no país, nas últimas décadas teve destaque nas políticas educacionais e, dentre elas, especialmente no que se refere ao acesso e permanência estudantil nesse nível de ensino; considerado historicamente elitista no Brasil. Buscamos com esse artigo, colocar luz nessa temática, através das narrativas autobiográficas de 04 alunas do ensino superior de instituições federais de ensino, no nordeste e sul do país. As histórias de vida retratam a importância da ampliação do acesso ao ensino superior, porém reforçam o desafio ainda vigente nessa temática. Assim, fazem-se necessárias, discussões contínuas sobre as políticas de permanência e assistência estudantil nesse âmbito do ensino uma vez que essa democratização tem mudado o perfil dos alunos ingressantes nas universidades federais e essa mudança implicado também em adaptações curriculares, pedagógicas e assistenciais. Contudo, consideramos que esse artigo ao elucidar as memórias de jovens mulheres do nordeste ao sul do país, retrata muitas histórias possíveis no Brasil, de acesso ao ensino superior, pois a história de vida de uma pessoa acaba por ser social e não apenas singular.

**Palavras Chave:** Educação; Histórias de Vida; Ensino Superior; Políticas Educacionais;

### ABSTRACT

In recent decades the democratization of access to public higher education in Brazil was highlighted in educational policies and among them, especially, regarding access and student permanence at this level of education; considered historically elitist in Brazil. We aim with this article, shed light on this issue, through the autobiographical narratives of four students taking higher education in federal educational institutions in the northeast and south of the country. Life stories portray the importance of expanding access to higher education; however reinforce the challenge still strong in this area. Thus, there is a need for continuous discussions about student residence and assistance policies in this field of education since this democratization has changed the profile of incoming students in federal universities and this change has also implied curricular, pedagogical and assistance adaptations. Therefore, when it is elucidated the memories of young women from the northeast to the south of the country in this paper, it portrays many possible stories of access to higher education in Brazil, since a person's life story turns out to be social and not just singular.

**Keywords:** Education; Life Stories; Higher Education; Educational Policies.

## 1 INTRODUÇÃO

---

<sup>13</sup> Docente do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

<sup>14</sup> Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/ UFSM, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

Nas últimas décadas, as políticas de expansão e ampliação do acesso na educação, do ensino básico ao ensino superior, relacionado às transformações socioeconômicas da sociedade brasileira e do mercado de trabalho têm sido estudadas no campo da educação (ZAGO, 2006).

Na educação superior, é inegável que a expansão do ensino repercute para democratização da educação, entretanto segundo Neves (Et al. 2011) a persistência de enormes desigualdades sociais e educacionais no tocante ao acesso e à permanência neste nível de ensino segue um desafio a ser enfrentado na atualidade.

A temática também é discutida por autores como Kalmus (2010) e Zago (2014). Esses autores apresentam que as políticas educacionais nos últimos anos passaram a privilegiar o acesso à educação, ampliando as possibilidades de inclusão social para uma parcela da população que historicamente ficava à margem do sistema educacional. Entretanto, na perspectiva desses autores, essa democratização do acesso promove a melhora das estatísticas educacionais parcialmente e não necessariamente ampliam as chances no mercado de trabalho e perspectivas futuras.

Segundo Costa (2010), buscando aumentar as possibilidades de acesso no ensino superior brasileiro, tornando o sistema de ensino mais equitativo, nas últimas décadas, foram implementadas algumas políticas públicas denominadas de políticas de inclusão social ou políticas para a diversidade no ensino superior, tais como: Fundo de Financiamento ao estudante do ensino superior (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), as Políticas de Ações Afirmativas e a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAE). Os programas de incentivo relacionados ao sistema privado são fortemente criticados e demonstram, além da ampliação do acesso, um forte traço mercadológico de benefício do capital privado com verba pública (FIGUEIREDO, 2016).

Para Moehlecke (2009), segundo suas características, esses programas e políticas podem agrupar-se da seguinte maneira: Programas direcionados para o acesso a bens e serviços para determinados públicos (negros, indígenas, pessoas com deficiência, baixa renda, transexuais, dentre outros) e em outro

grupo, programas que procuram desenvolver um trabalho de formação, debates e produção de conhecimento acerca da diversidade na educação.

Ainda assim, para Ferrão-Candau (2012) ambas vertentes se entrelaçam constituindo uma teia que pretende produzir processos educativos que garantam o direito básico à educação e a uma formação no ensino superior sustentada pelo reconhecimento das especificidades desses sujeitos de direito, nas diversidades de gênero, raça, etnia, territorialidade, etapa da vida, opção sexual, religiosa, classe social, entre outras.

No entanto, uma análise sobre a presença de categorias sociais antes excluídas do sistema de ensino, segundo Zago (2014), levanta a seguinte questão: “ter acesso ao ensino superior sim, e depois?”. A autora defende a tese que apesar das transformações no ensino superior brasileiro, os alunos beneficiados pelas políticas de acesso e permanência chegam ao ensino superior em “condições diferentes dos demais e saem igualmente em condições diferentes” sendo que maiores são as dificuldades na vida acadêmica e menores as chances de empregabilidade após o término da graduação.

Segundo Neves (2010), após a abertura democrática no Brasil nos anos 80 e 90, reivindicações étnicas de índios e negros, mobilizações de travestis, transexuais, reorganização do movimento feminista, passam a integrar o panorama político-ideológico do país, introduzindo demandas e novos pontos de vista para a sociedade brasileira:

Não seria, pois, exagero dizermos que a questão do reconhecimento e direitos e da identidade de grupos minoritários marcado por estigmas e desprezo social é fundamental para a consolidação da democracia e a ampliação da igualdade entre nós (NEVES, 2010, pg.119).

Idealizando reparar às desigualdades sociais, étnicas e raciais em meio a nossa sociedade, a busca por igualdade de oportunidades educacionais, a democratização no acesso às universidades vem sendo um ambiente de vinculação na produção de saberes, fomentando as discussões centradas na necessidade ou não de implementação de políticas e ações (OLIVEIRA, 2014).

## 2 A CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS ESTUDANTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Segundo Ristoff (2014), embora a expansão possa ser tida como comum às políticas para a educação superior das duas últimas décadas, fica evidente que enfáticas políticas mais recentes de inclusão dos grupos historicamente excluídos deste nível educacional começam a alterar significativamente o perfil do estudante de graduação.

O autor desenvolveu uma pesquisa a partir dos três primeiros ciclos do Exame Nacional de Desempenho do Estudante<sup>15</sup> (ENADE), concluindo que “fica evidente, pela análise dos dados, que nas instituições federais, historicamente elitistas, o campus fica com mais cara de Brasil”:

Fica, assim, evidente que as políticas adotadas, embora lentas demais na sua execução aos olhos dos que delas precisam e dos indignados pela exclusão histórica, apontam para a direção correta: a educação superior brasileira está criando importantes oportunidades de mobilidade social para alunos trabalhadores, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e filhos de pai sem escolaridade, ampliando significativamente as energias criativas da nação (RISTOFF, 2014, p. 746).

Segundo Zago (2014) a ampliação pelo acesso e acolhida dessa diversificação na composição social dos estudantes trouxe “novos públicos” para o ensino superior, ou seja, uma evidente mudança no perfil do estudante brasileiro.

Em 2016, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), apresentou a “IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de graduação das Instituições de Ensino Superior Brasileiras-2014”. Os dados apresentados demonstram para uma tendência de redução da participação feminina nas regiões Centro Oeste, Nordeste e Norte do país e para a redução dos estudantes que se

---

<sup>15</sup> Segundo o Ministério da Educação, em parceria com o INEP e com o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), uma das principais maneiras de se conhecer o perfil dos estudantes de graduação no Brasil, é através das informações disponibilizadas pelo questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE). Tal fato se deve, pois o processo avaliativo do ENADE contempla além das provas de desempenho em formação geral e componente específico, o questionário socioeconômico.

autodeclararam brancos e elevação dos autodeclarados pretos e pardos. Mas, foi com relação à renda familiar, segundo a pesquisa, que podemos verificar maior transformação do perfil do estudante, daqueles com rendimento familiar de até três salários mínimos, no total nacional eles atingem mais de 51% de participação, sendo que na região Nordeste do país eles são quase 64% dos estudantes (ANDIFES, 2016).

Ainda segundo os dados da ANDIFES (2016), em 2010, nas instituições de ensino superior federais na região nordeste, por exemplo, cerca de 1.921 graduandos manifestaram ter uma renda familiar bruta de até meio salário mínimo e, em 2014, o número de graduandos com essa renda cresceu para 7.243 alunos. Os dados demonstram consideravelmente um aumento do número de alunos pobres. Fato esse que segundo a ANDIFES fez aumentar o número de alunos que necessitam dos Programas de Assistência Estudantil. Esse índice, na região nordeste, corresponde a cerca de 76% dos graduandos naquela região brasileira.

Esse retrato do cenário educacional brasileiro trouxe reflexões para além do teor das políticas de acesso e permanência no ensino superior. De acordo com uma pesquisa realizada por Zago (2014, p.453) ao entrevistar um aluno do curso de agronomia sobre sua vivência no ensino superior, ele a definiu como a metáfora do filme pela metade: “parece um filme pela metade, não tem como entender inteiro”. A autora destaca que esse aluno chega ao ensino superior com marcas e dificuldades não superadas na escolarização básica, o que não lhe permitem compreender o filme na sua totalidade

Assim, a temática desse artigo de democratização do acesso ao ensino superior, torna-se relevante pois com a ampliação do acesso temos uma nova configuração de perfil dos alunos principalmente nas Universidades Federais de Ensino Superior. Esperamos com esse artigo, colocar luz nessa temática através das trajetórias de alunos do ensino superior cujas trajetórias de vida são retratadas e vividas em um contexto de vulnerabilidade social do país.

### **3 METODOLOGIA**

Nessa pesquisa, buscamos através do percurso metodológico das histórias de vida e narrativas autobiográficas de 04 alunas de instituições federais do ensino superior brasileiro, colocar luz, discutir e problematizar a democratização do acesso ao ensino superior no país e implicações para a transformação de muitas histórias. Através dessa escolha metodológica, o pesquisador se depara com o universo sensível e de resignificação das memórias, pois “mais do que o passado, as histórias de vida pensam o futuro” (ANTUNES, 2011).

A análise das narrativas, de acordo com Bastos e Biar (2015), estabelece que o conhecimento é sempre produzido por um pesquisador, ele próprio um ator social, que, pelas lentes de suas próprias condições identitária e contextuais, olha seu objeto de uma determinada perspectiva, e constrói sobre o campo de uma narrativa única.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: AS HISTÓRIAS DE VIDA**

De acordo com Abrahão (2008) existe muita vida nas histórias de vida, nessa premissa, escolhemos 04 alunas de uma das pesquisadoras, que ingressaram no ensino superior público e gratuito, após as políticas públicas de democratização de acesso as universidades federais, principalmente o REUNI.

Abrahão (2018), ao relatar sobre suas pesquisas trazendo histórias de vidas de educadores brasileiros, refere que

as histórias de vida desses educadores, tem muito a dizer desde que nelas vivas, estão também as histórias de alunos, pais, familiares, amigos, instituições e comunidades...é a história de todos nós (ABRAHÃO, 2018, p. 2).

Assim, abaixo apresentamos as histórias de vida dessas alunas sendo uma do estado de Sergipe e 3 do estado do Rio Grande do Sul. Segundo Abrahão (2008), recolher os relatos ou histórias de vida não é como recolher objetos, mas participar da elaboração de memórias. Sendo assim, optamos por interpretar essas histórias, a partir dos fundamentos apresentados pela autora, por uma análise transversal das histórias de vida.

## 5 A HISTÓRIA DE A.B.

Moro em Itabaiana, Sergipe com minhas filhas e meu esposo. Ingressei na Universidade Federal de Sergipe no campus de Lagarto. Deixe ver quanto tempo... eu fiquei sem estudar, eu terminei meu curso em 2000 e entrei em 2014. Eu fui aprovada no ano letivo de 2013 mais só entrei em 2014, "14 anos". Como consegui? Foi assim... minha segunda filha nasceu com uma deficiência congênita... deram apenas 2 anos de vida para Emily mas hoje ela já está com 9 anos. Minha vida era cuidar dela. Eu estava passando por um processo muito difícil de desvinculação entre eu e ela, eu estava sendo o mundo dela, ela não se apartava de mim pra nada, eu não podia almoçar, eu não podia tomar banho eu não podia nada e um dia eu comentando com o pediatra dela, ele disse que haveria necessidade de fazer alguma coisa que ela pudesse entender que eu ia e voltava depois. Por medo de eu ficar doente de acontecer alguma coisa pior e ela não interpretar essa minha ausência brusca, eu não queria voltar a trabalhar na minha área em técnica de enfermagem por que a relação de carga horária e muito baixa e Emily ainda apresentava muitos problemas de saúde e as internações eram bastante presentes. Então foi o primeiro ano de ENEM e eu me apaixonei pela terapia ocupacional, eu pude descobrir, eu tive a oportunidade de conhecer cada reabilitação com a Emily, eu passei pela fono, eu passei pela fisio, eu passei pelo psicólogo e eu passei pela T.O. Na terapia ocupacional eu defini como a terapia do amor, então eu vi minha filha alcançar dentro de um consultório de terapia ocupacional habilidades que pra mim eram impossíveis de acontecer. No dia da matrícula, me lembro como se fosse hoje, fui chorando e voltei chorando, um tsunami de emoções. Agora só quero a formatura, depois vou poder ajudar outras mães na minha profissão.

Segundo Karwoski (2013), um dos desafios do ensino superior, assumidos no Plano Nacional da Educação (2011-2020) é de elevar a taxa bruta de matrícula nesse âmbito do ensino em 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos. Entretanto, esse novo perfil dos estudantes das universidades federais na atualidade, agrega pessoas que voltaram aos estudos muitos anos após o término do ensino médio, tal panorama só foi possível com a ampliação do acesso, tal como foi retratado nas memórias da aluna A.B que ficou por 14 anos sem estudar após terminar o ensino médio.

Assim, os alunos na atualidade, distanciam-se dos padrões habitualmente encontrado nas universidades nas décadas passadas no Brasil, são alunos que em muitos casos deixaram de estudar por longos anos, aposentados, trabalhadores, mães ou pai de família. Dessa maneira, em cada situação

apresentam necessidades específicas, principalmente devido às dificuldades para organizar a vida cotidiana com horários de estudo.

## 6 A HISTÓRIA DE A. P. D.

As lembranças que guardo da minha infância e adolescências, são muitas, entre elas a minha primeira boneca chamada Marina, a companhia da minha amiga e vizinha e de seu irmão, juntamente com o meu para ir até a escola, que ficava distante da minha casa em torno de 4 km, sendo que parte deste percurso íamos a pé, nos proporcionando assim, a oportunidade de irmos brincando. Posteriormente, na adolescência eu e minha amiga tínhamos esse momento para falarmos dos meninos e dos “segredinhos”. Nessa época lembro também com carinho, do meu avô paterno, como morávamos na mesma casa, tive o privilégio de escutar ele a contar historinhas das quais tenho certeza que muitas delas eram do seu imaginário, mas que me encantavam. No entanto, quando eu tinha 12 anos, ele sofreu um AVC, comprometendo além dos movimentos a sua fala, e entre as poucas palavras que ele conseguia articular era Paula. Hoje, tenho convicção que meu interesse pela área da saúde começou a surgir da experiência que vivenciei com meu avô. Estou morando em Santa Maria há 13 anos, quando vim em busca de oportunidades para estudar, trabalhei por um período como empregada doméstica e babá, o que fez com que eu assumisse responsabilidades desde cedo e que acredito ter contribuído para a forma exigente como me comporto e espero das pessoas as quais trabalho junto, como os colegas, o que nem sempre é considerado positivo por eles. Iniciei o curso na Universidade Federal de Santa Maria em 2012, durante este período por estar realizando outras atividades de trabalho, houve a necessidade de realizar o trancamento em alguns semestres, no entanto, meu desejo agora é poder concluir o curso.

Segundo Cordeiro (2013)<sup>16</sup> o acesso, a permanência e sucesso na educação superior pode ser considerado um fator para a mobilidade social. Entretanto novas pesquisas precisam ser realizadas para apontar se a obtenção da titulação realmente possibilitou o acesso a condições melhores de emprego, moradia, saúde, entre outros.

Para as alunas que participaram de nossa pesquisa, a formação universitária além da realização de um sonho, agrega “valor” e “importância” pessoal na sociedade. Essas percepções também foram percebidas por Kalmus (2010) em sua tese de doutorado a autora escreve que esses alunos não

---

<sup>16</sup> Pastore sintetiza a mobilidade social como um complexo de mudanças que ocorrem no sistema social e nos indivíduos ao longo do tempo. A mobilidade social revelam o ritmo e a natureza das transformações que ocorrem na estrutura social (CORDEIRO, 2013 Apud PASTORE, 1979, p.13).

chegam e saem sozinhos da universidade: “trazem consigo as histórias de seus companheiros de classe social e o desejo de compartilhar com eles o conhecimento adquirido”. Ainda segundo a autora, embora esses novos profissionais não descartem o valor econômico da educação e da empregabilidade, eles esperam mais do ensino superior: “buscam a compreensão do enigma da desigualdade”.

Essas histórias de vida apresentadas nesse artigo demonstram a importante necessidade das políticas de assistência estudantil para apoiar os alunos no percurso universitário.

## 7 A HISTÓRIA DE L.M.T

Nasci em 30/01/1986, na cidade de Santa Maria, sou policial militar e estudante da UFSM. Na infância, lembro que em casa brincava de boneca, que às vezes eram espigas de milho, as quais eram vestidas com a própria palha, típica brincadeira de criança do interior. Já na escola era possível realizar outros tipos de brincadeiras, pelo fato de haver mais crianças: as mais frequentes eram pega-pega, esconde-esconde, pular corda, jogos com bola, cabo de guerra e polícia e ladrão. Sai da casa dos meus pais aos 18 anos, logo após a conclusão do ensino médio para trabalhar em diversos locais, como casa de família, babá, faxineira, comércio e outros trabalhos temporários. Aos 23 anos passei num concurso estadual na área da Segurança Pública, Brigada Militar, na qual completo este ano 10 anos de efetivo serviço. Nunca tive muito incentivo em relação aos estudos por parte dos meus familiares, porém entendo que isto também não fazia parte deles mas com 29 anos decidi fazer minha primeira prova de vestibular. Não foi da primeira vez, contudo ao completar 30 anos consegui entrar no curso, quando o processo seletivo foi feito através das notas obtidas no Enem. Ano de 2016, o qual ficou marcado por uma das melhores notícias que recebi na vida e também pela pior delas, em fevereiro deste ano também perdi minha mãe de forma repentina e inesperada. Muitos sentimentos se misturaram dor do luto, cobranças relativas ao curso, tanto minha, pelas dificuldades enfrentadas pelo fato de estar tanto tempo longe dos bancos escolares, quanto dos professores, carga horária exaustiva da faculdade, jornada de trabalho, falta de sono, esgotamento físico e mental. Sou uma eterna sonhadora, sempre vislumbrei um mundo sem injustiças, onde todos pudessem viver de forma digna, sem preconceitos ou diferenças.

Segundo Forini (2013) para que a igualdade imposta pela democratização do acesso ao ensino superior seja refletida em oportunidades equânimes faz necessário, além das políticas de assistência estudantil, especial atenção também ao incentivo à produção do conhecimento nesse contexto e a

construção de currículos capazes de contemplar e acolher a diversidade desses alunos.

Assim, concordamos com Ribeiro, Peixoto e Bastos (2013), que o ingresso na universidade dos alunos após as políticas de inclusão e ações afirmativas, como ação isolada, dissociada de projetos pedagógicos voltados para suprir necessidades diversas e singulares, não garante redução da desigualdade, podendo implicar em angústia, evasão, retenção e desempenho insuficiente.

Como elementos essenciais do processo de aprendizagem, os professores e os currículos precisam de flexibilidade e adaptação para acolher essas diversidades no ensino superior. Concordamos com Oliveira (2014) que a prática pedagógica acontece com a convivência plural onde a aceitação das diferenças torna-se fundamental para a aprendizagem significativa. As experiências de vida dos sujeitos necessitam ser valorizadas, bem como os saberes prévios constituídos através dessas experiências na busca por adquirir novos saberes.

## **8 A HISTÓRIA DE L.A.S.**

Sou nascida em Santana do Livramento na noite do dia 09 de novembro de 1998, escorpiana. Diagonal à casa onde morava, ficava uma capela, onde chamávamos de "Igrejinha". É justamente lá, onde tenho grande parte das minhas lembranças a respeito deste período. Pulávamos a "cerca" da Igrejinha para podermos brincar de pega-pega, afinal, toda a sua estrutura física ("casa"), era cercada de um corredor, onde corríamos e nos divertíamos durante horas. Através destas brincadeiras, estipulávamos regras, como por exemplo, o último a ser pego no pega-pega seria o responsável por ir atrás dos outros da próxima rodada ou, que o policial deveria pegar os ladrões, compondo-se desta forma, a cultura lúdica. Embora eu tenha muitas lembranças, as que mais me marcaram são as relacionadas aos meus avós maternos, apesar de eu não ter conseguido conviver com eles durante muitos anos, já que ambos são falecidos há 10 anos (vó) e 7 anos (vô). Eles foram peças fundamentais na formação da pessoa que eu sou hoje e pego-me a lembrar deles diariamente, nas atividades que faço e no que estudo durante a graduação. A profissão do meu avô era carpinteiro, e devido a isso, ele confeccionou para mim uma "minicasa" – a qual guardo até hoje –, toda de madeira, com teto, porta, janelas e, inclusive, com fiação de luz na parte interna. Acredito que, inclusive pelo fato de nunca termos sido ricos, pudéssemos, com o uso da imaginação, fazer um brinquedo tornar-se vários. Acredito que, inclusive pelo fato de nunca termos sido ricos, pudéssemos, com o uso da imaginação, fazer um brinquedo tornar-se vários. Quanto ao

meu ensino, estudei todo ele em escola pública. O ensino fundamental acabei realizando “pingado” em várias escolas, devido a sempre acompanhar minha mãe em suas mudanças, com o intuito de estabilizar sua vida e me proporcionar um futuro melhor, porém, no meio deste trajeto, minha avó descobriu outro câncer, e minha mãe largou tudo para cuidá-la, fazendo que retornássemos de Caxias do Sul a Livramento; Mas, conclui o ensino fundamental em Cacequi. O ensino médio, realizei junto ao técnico de Manutenção e Suporte em Informática (MSI) no Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul. Agora estou estudando na UFSM. Durante esses anos, pelas diversas escolas onde passei e pelos locais onde morei, fiz amizades que preservo até hoje, como também perdi o contato com a maioria. Considero-me uma pessoa que acaba tendo poucos amigos para contar realmente porém tenho certeza que estarão comigo em todos os momentos em que necessitar – tanto bons, como ruins.

As memórias dessas alunas, do nordeste ao sul do país, retratam muitas histórias possíveis no Brasil nos últimos anos, de acesso ao ensino superior, pois a história de vida de uma pessoa acaba por ser social e não apenas singular. A escrita da narrativa da história de vida coloca o sujeito em uma posição de autor e ator de sua história e permite a cada sujeito, permanecendo ele mesmo, se transformar.

No campo da educação já está consolidado a pesquisa através das histórias de vida com professores, esse artigo pretende despertar a importância de ampliar essas pesquisas para contextos de vida dos alunos que ingressam no ensino superior, principalmente após as políticas de democratização do acesso, pois segundo, essa questão no Brasil pressupõe breve incursão na história da educação, uma vez que inicialmente, a educação superior no país esteve voltada para os filhos da elite social e econômica.

## **9 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A temática que apresentamos nesse artigo, mostra-se com importante relevância social e política, pois iniciar o ensino superior acarreta uma complexa e importante transição para o estudante em seu contexto cultural que apresenta desafios nos domínios acadêmico, social, vocacional, institucional e afetivo (SOUZA; BARDAGI; NUNES, 2013). Essas modificações na vida inserem modificações no cotidiano desses estudantes.

Para Faleiros (2011), a representação que indivíduos e grupos fazem de si mesmos depende das crenças, valores e referências culturais que se adotam no cotidiano: “A trajetória dos dominados geralmente tem a marca da exclusão social, pois, no transcurso de suas vidas, foram alijados de seus patrimônios; tanto culturais e simbólicos quanto materiais”.

No contexto da educação universitária “aprender ganha um novo significado, e coloca sobre o estudante enorme responsabilidade, pois ao deixar a Universidade será um profissional, com compromissos e responsabilidades assumidos frente à sociedade” (PANÚNCIO-PINTO e COLARES, 2015):

Segundo Cordeiro (2013)<sup>17</sup> o acesso, a permanência e sucesso na educação superior pode ser considerado um fator para a mobilidade social. Entretanto novas pesquisas precisam ser realizadas para apontar se a obtenção da titulação realmente possibilitou o acesso a condições melhores de emprego, moradia, saúde, entre outros.

Para os alunos que participaram de nossa pesquisa, a formação universitária além da realização de um sonho, agrega “valor” e “importância” pessoal na sociedade. Essas percepções também foram percebidas por Kalmus (2010) em sua tese de doutorado a autora escreve que esses alunos não chegam e saem sozinhos da universidade: “trazem consigo as histórias de seus companheiros de classe social e o desejo de compartilhar com eles o conhecimento adquirido”. Ainda segundo a autora, embora esses novos profissionais não descartem o valor econômico da educação e da empregabilidade, eles esperam mais do ensino superior: “buscam a compreensão do enigma da desigualdade”.

Concordamos com Bezerra e Gurgel (2012), que ingressar na universidade pública não é tarefa fácil, essa situação pode ser agravada, pois no contexto atual, os “novos” alunos além das dificuldades na continuação dos estudos, após a entrada na universidade lidam com a necessidade de trabalhar e complementar renda. Essas despesas de manutenção da vida universitária,

---

<sup>17</sup> Pastore sintetiza a mobilidade social como um complexo de mudanças que ocorrem no sistema social e nos indivíduos ao longo do tempo. A mobilidade social revelam o ritmo e a natureza das transformações que ocorrem na estrutura social (CORDEIRO, 2013 Apud PASTORE, 1979, p.13).

segundo os autores, muitas vezes inviabilizam a continuidade dos estudos na busca do sonho da formação no nível superior gratuito.

Nessa diretriz, a universidade pública e gratuita. precisa ampliar as possibilidades de assistência estudantil como aquelas que possibilitam auxílio moradia, auxílio transporte, auxílio alimentação, assim como as bolsas destinadas aos projetos de pesquisa, extensão universitária e monitoria. Também se faz necessário, reelaborações dos projetos pedagógicos e concepções docentes adequadas ao novo contexto. Acreditamos que nesse processo de reelaboração, as experiências de vida dos alunos e os saberes prévios necessitam ser valorizadas.

Os docentes precisam olhar para esse panorama buscando ressignificar a ação docente. Nesse contexto, as histórias de vida mostram-se instrumentos potentes para essa ação, uma vez que ao assumir um protagonismo de sua história a pessoa pode ressignificar suas memórias, assim, docentes e alunos, nessa afetiva e dialética relação podem a partir dessa metodologia construir pontes para a transformação que a educação proporciona.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M.H.M.B. **Educadores Sul-Rio-Grandenses**: muita vida nas histórias de vida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. 304p.

\_\_\_\_\_. **Memórias, identidades e experiências...**destacados educadores brasileiros em histórias de vida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018, 200p.

APRILE, M. R.; BARONE, R. E. M. **Educação superior**: políticas públicas para inclusão social. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 2, n.1, p. 39-55, jan./jul. 2009.

ANTUNES, H.S. **Ser aluna e ser professora**: um olhar sobre os ciclos de vida pessoal e profissional. Santa Maria: Editora UFSM. 2011, 264p.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). IV **Pesquisa do Perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior** brasileiras. Uberlândia: julho, 2016, 275p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 25 julho 2017.

BASTOS, L. C; BIAR, L.de A. **Análises de narrativas e práticas de entendimento da vida social**. D.E.L.T.A., 31-especial, 2015 (97-126). Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445083363903760077>>. Acesso em: 20 Out. 2018.

BEZERRA, T.O.C; GURGEL, C. A Política pública de cotas em universidades, enquanto instrumento de inclusão social. **Revista Pensamento & Realidade**. Ano XV. v.27, n.2, 2012. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br>> Acesso em: 21/03/2017.

CORDEIRO, A.L. Ações Educativas na Educação Superior: Mulheres Negras Cotistas e Mobilidade Social. **Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ** – v.01, n.30, jan. 2013.

COSTA, S. G. **A equidade na educação superior: uma análise das políticas de assistência estudantil**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRG. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Porto Alegre, 2010, p.202.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Estratégias em Serviço Social**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERRÃO-CANAU, V. M. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade. Revista da Ciência da Educação**. Campinas, vol.33, nº120, Julho/Setembro, p.715-726, 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20/07/2017.

FIGUEIREDO, G. V. **Financiamento da educação: recursos necessários, fontes e o impacto das atuais propostas**. Debate da Associação dos Docentes da Universidade Federal de São Carlos - ADUFSCar Sindicato, em 27 jun 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C2O3lsj9oKl&spfreload=10>.

FORINI, Y. M, F. **Cotas para negros na universidade**: um compromisso educativo de promoção de igualdade racial e social. Pucviva, v,21, p.41-47, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística de Educação Superior 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse>>. Acesso em 20/08/2017.

KALMUS, J. **Ilusão, resignificação e resistência:** marcas da inclusão marginal de estudantes das classes subalternas na rede de ensino superior privado. 175f. Tese (Programa de Pós graduação em Psicologia. Área de concentração: Psicologia escolar e do desenvolvimento humano). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

KARWOSKI, A. M. . A qualidade do ensino na Educação Superior.. **REV. TRIANGULO** , v. 5, p. 75-86, 2013.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: vol.39, nº137, maio/agosto, p.461-487, 2009.

NEVES, P.S.C. **O Contexto de Emergência e de Consolidação das Políticas Afirmativas na Universidade Federal de Sergipe**. In: MARCON, F; SUBRINHO, J.M.P.(Org). Ações Afirmativas e políticas inclusivas no ensino público superior: a experiência da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: Editora UFS. P. 17-36. 2010.

OLIVEIRA, A.H.A. **O Debate sobre cotas universitárias:** itinerário da política pedagógica na universidade federal de Sergipe. Tese de doutorado. Programa de Pós graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2014. 2010 f. <btd.ufs.br> acesso em 09/03/2017.

PANÚNCIO-PINTO, M., & COLARES, M. de F. (2015). O estudante universitário: os desafios de uma educação integral. **Medicina (Ribeirão Preto. Online)**, 48(3), 273-281. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v48i3p273-281>.

RIBEIRO, E.M.B; PEIXOTO, A.C.A; BASTOS, A.V.B. Cotas e diversidade social no ensino superior: um olhar a partir da análise de redes sociais. In: **XXXIV Congresso Interamericano de psicologia**,2013. Brasília, v,1, p.241.2013.

RIBEIRO, E.M.B; PEIXOTO, A.C.A; BASTOS, A.V.B. Et al. A convivência entre estudantes cotistas e não cotistas na Universidade Federal da Bahia. In: **XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária**. A gestão do conhecimento e os novos modelos de universidade. Florianópolis. ISBN: 978-85-68618-00-4, 2014. <<https://repositorio.ufsc.br> >Acesso em 09/03/2017.

RISTOFF, D, Novo perfil do Campus Brasileiro: Uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

SOUZA, H; BARDAGI, M.P; NUNES, **Auto eficiência na formação superior e vivências de universitários** cotistas. Avaliação Psicológica, 12(2), p. 253-261.2013 <pepsic.bvsalud.org/scielo> Acesso em:09/03/2017.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 11, n.32, maio-agosto, 2006.

\_\_\_\_\_. Um filme pela metade: conteúdos escolares e marcas das desigualdades. **Atos de Pesquisa em Educação. Revista do Programa de Pós Graduação em Educação**. ISSN 1809-0354 v. 9, n. 2, p. 452-471, mai./ago. 2014 DOI <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2014v9n2p452-471>. Acesso em 03/07/2017.

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE: A ESCUTA SENSÍVEL ENTRE O DIZÍVEL E O INTERDITO DAS HISTÓRIAS DE VIDAS DE PROFESSORES GESTORES/ALFABETIZADORES DO PNAIC/ UFSM

CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS IN CONTEMPORANEITY: THE  
SENSITIVE LISTENING BETWEEN THE DECISION AND THE INTERPRETATION  
OF LIFE STORIES OF TEACHERS/ LITERACIES OF THE PNAIC/ UFSM

Rosméri Hermes<sup>18</sup>  
Helenise Sangói Antunes<sup>19</sup>

### RESUMO

Este artigo objetiva apresentar um breve ensaio sobre como as histórias de vida de professores gestores/alfabetizadores em formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/UFSM) contribuem para a produção da aprendizagem experiencial nesses processos de experiência formadora. A partir da abordagem (auto)biográfica, as histórias de vidas das Formadoras Regionais do PNAIC/UFSM, registradas nas narrativas de si, tramam às propostas e às ações do PNAIC/UFSM. Nessas histórias ditas e interditas, produz-se a aprendizagem experiencial, em processos de reflexividade que podem contribuir para o ser e se fazer docente, ou seja, para a constituição da docência alfabetizadora.

**Palavras-chave:** Educação; Formação continuada; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Narrativas de professoras; Docência.

### ABSTRACT

This article aims to present a brief essay about how the life histories of teachers / literacy teachers in continuing education in the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC / UFSM) contribute for the production of experiential learning in these processes of formative experience. Based on the (auto) biographical approach, the life histories of the PNAIC / UFSM Regional Trainers, registered in the narratives themselves, are based on the proposals and actions of the PNAIC / UFSM. In these stories that are spoken, and interdicted, experiential learning is produced, in processes of reflexivity that can contribute to the being and become a teacher, in other words, to the constitution of literacy teaching.

**Keywords:** Education; Continuing education; National Pact for Literacy in the Right Age; Narratives of teachers; Teaching.

## 1 INTRODUÇÃO

A partir das vivências nos distintos perfis de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/UFSM), e de acordo com as pesquisas realizadas durante essa política de Governo, observamos que

---

<sup>18</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/ UFSM.

<sup>19</sup> Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/ UFSM, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

houve a necessidade em possibilitar momentos de escuta sensível às vozes docentes como um dos elementos centrais dos estudos desses encontros. Nesse sentido, interessa criar espaços e tempos nas formações continuadas a fim de que sejam ouvidas as vozes dos professores gestores/alfabetizadores do PNAIC/UFSM, através das narrativas de si, de modo que essas vozes docentes contribuam para a produção da aprendizagem experiencial, individual e coletiva, nesses processos de experiência formadora.

Esse desejo em pesquisar as histórias de vidas dos professores gestores/alfabetizadores do PNAIC/UFSM, suas vozes, nasceu nas rodas de conversa oriundas de diversos contextos em que dialogávamos sobre os processos formativos das docências e, principalmente, em momentos de fortes tentativas de desmonte da educação pública brasileira, ou melhor, perante o enfrentamento da problemática dos processos de alfabetização/letramento nas escolas brasileiras. Nas memórias de formação acadêmica, a luz no fim do túnel, que buscávamos ver nas práticas de alfabetização/letramento no 1º ano do Ensino Fundamental, mais tarde volta a nos guiar. Essas memórias, essas lembranças contribuíram, significativamente, para o desejo em sair da margem. Então, mobilizamo-nos, e os encontros com outras pessoas de outros contextos, espaços e tempos passaram a contribuir para pensar os processos formativos do ser e se fazer docente. Nessas travessias, percebemos que as histórias de vidas desses outros tramam, cruzam e despertam o encantamento, o desejo em conhecer ainda mais a si mesmo, o outro e, principalmente, a nos constituir com esse outro. Então, a partir de uma pesquisa de pós-graduação em andamento, ensejamos refletir de que maneira as histórias de vidas de professores gestores/alfabetizadores participantes do PNAIC/UFSM de 2012 a 2018, tramam-se à formação continuada do PNAIC/UFSM, podendo contribuir para a produção da aprendizagem experiencial no processo de reflexividade de uma docência alfabetizadora.

Rememoramos as narrativas de vidas em formação dos participantes do Programa em questão, que nos inspiram a conhecer e a produzir aprendizagem experiencial. E a partir de nossas histórias, das histórias de vida do outro em formação, das conversas de grupos de professores gestores/alfabetizadores,

perseguimos o desejo em conhecer as histórias de vidas dos participantes do PNAIC/UFSM que se tramam ao Programa em questão, refletindo a produção da aprendizagem experiencial nesses processos de experiência formadora.

## **2 MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: A APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL E A EXPERIÊNCIA FORMADORA**

Ao perceber a necessidade de os professores serem ouvidos nas rodas de conversas, bem como nas narrativas de si produzidas por eles na formação continuada do PNAIC/UFSM, reforçamos a necessidade de escuta sensível a essas vozes. Lembramos que as mesmas são recorrentes de distintos contextos de formação continuada, e que, portanto, poderão vir a ser pensadas como ponto de partida para a próxima agenda de formação continuada dos professores gestores/alfabetizadores oferecida pela parceria entre os Governos Federal, Estadual e Municipal, com apoio das Universidades, que têm investido em pesquisas educativas que colaboram com os processos formativos do ser e do fazer professor. De acordo com os estudos realizados em Bergson (1943, p. 116), “toda percepção atenta supõe de fato, no sentido etimológico da palavra uma reflexão, ou seja, a projeção exterior de uma imagem ativamente criada, idêntica ou semelhante ao objeto, e que vem moldar-se em seus contornos.” Essas memórias, essas lembranças de professores refletem a emergência de uma escuta sensível a esses grupos em formação continuada.

Os processos de experiência formadora vividos no PNAIC/UFSM, juntamente com as pesquisas realizadas, no âmbito do Programa em questão, são revividos hoje em outros contextos, espaços e tempos. Essas memórias, essas lembranças, o novo, o desconhecido, e as travessias datadas não se apagam, e nos sensibilizam a realizar novas travessias: parar para ouvir os professores, mediar uma escuta sensível entre o dizível e o interdito das histórias de vidas de professores gestores/alfabetizadores que se tramam ao PNAIC/UFSM.

Essas memórias, essas lembranças em formação são cruciais e contribuem, significativamente, para pensar a experiência formadora e, a partir

dessas histórias de vidas, constituir e reconstituir a docência alfabetizadora. As aprendizagens sobre experiências individuais e coletivas acontecidas nessa formação continuada do PNAIC/UFSM mobilizaram a transformação do ser e do fazer professores com esses outros professores. Essas são imagens que, a cada instante, nos vem ao pensamento: ouvir mais, pensar nas palavras, e escrever pensando nelas. São lembranças de professores que contribuem para o processo formativo docente. Sim, pois, ao reviver essas lembranças percebemos, nessa reflexão, que fazemos coisas com elas, e isso provoca sentidos ao que somos e ao que nos acontece, nos toca e nos transforma.

Aprendemos a pesquisar, a cuidar o que dizemos, a cuidar das palavras, e também a jogar com elas. Na escola, na universidade, nos grupos de pesquisas, nas bibliotecas, nas conversas informais, nas relações próximas com as colegas professores, lembramos e vivenciamos os encontros com outras pessoas. Ao lembrar essas experiências, percebemos que, ouvindo outras vozes, a aprendizagem experiencial se produz, e dessa forma podemos nos constituir os professores que desejamos ser. Conhecer outras histórias de vidas impera também conhecer a si mesmo. Pois, esse si encontra-se, por muitas vezes, nesse outro. Hoje, desejamos, nesses movimentos, conhecer as histórias de vidas desses professores gestores/alfabetizadores pelas narrativas de si, nos processos de formação continuada do PNAIC/UFSM, e interrogar sobre o que dizem e aquilo que não dizem. O dito, e o interdito.

### **3 PESQUISAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E NARRATIVAS DE SI: PRODUTIVIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

As pesquisas (auto)biográficas e a utilização das narrativas de si vêm ganhando forças na educação, e atraem tanto o pesquisador, quanto os sujeitos investigados. Isso se explica na relação de proximidade que acontece entre pesquisador e sujeitos investigados. Nessa relação de proximidade, os saberes, a aprendizagem experiencial produzidas por suas histórias de vida tramam-se ao PNAIC/UFSM, e são tecidas de maneira diversas, transformam-se em novas aprendizagens. Os estudos de Abrahão (2018, p.26) trazem considerações

pertinentes para conhecermos as histórias de vidas em formação no PNAIC/UFSM:

Se entendermos que há diálogo com a narração e com a escuta em pesquisa intencionalmente formativa que se quer constituinte de identidades narrativas, entendemos, por via de consequência, que esse processo se desenvolve não somente entre sujeitos em formação, mas, igualmente, com pesquisador/formador que por esse meio também se forma.

Isso remete a pensar as formações continuadas para professores, a partir da escuta de suas vozes, pensando suas docências, suas expectativas, suas angústias e seus desafios em relação ao compromisso de escolarização, seja na Educação Infantil, seja nos Anos Iniciais. Portanto, agregar a escuta sensível e as narrativas de si aos momentos de formação continuada, possivelmente, abrirá perspectivas para pensar essas formações a partir dos saberes da experiência, e com estes interligar aos saberes propostos pelos programas de formação. As proposições de Silva (2015, p. 201), nos estudos realizados em Nóvoa Finger 1998, tratam de esclarecer porque essa modalidade de pesquisa vem ganhando terreno no campo da educação:

As pesquisas (auto) biográficas estão vinculadas ao movimento de compreensão da ciência e do sujeito cujas finalidades estão em romper com o positivismo, com os pressupostos da ciência moderna e com a racionalidade técnica imposta por essa concepção de ciência. Dessa forma, o método (auto) biográfico valoriza a subjetividade, as histórias de vidas, as trajetórias e a construção dos sujeitos em seus diferentes contextos. Essa metodologia de pesquisa eclodiu no mundo a partir dos estudos desenvolvidos pela Escola de Chicago durante o século XX, que desde então adota as histórias de vidas e as trajetórias dos sujeitos como um pressuposto metodológico de pesquisa.

Tecemos algumas premissas iniciais para a materialização dessa pesquisa, utilizando a abordagem (auto)biográfica, as histórias de vidas, narrativas de si, desses professores gestores/alfabetizadores do PNAIC/UFSM. Nessas narrativas, podemos observar o compromisso das Formadoras Regionais em zelar pelos princípios formativos democráticos e de qualidade social. Isso implica não aceitar propostas mercadológicas que desmerecem a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar pensamento, a arte e o saber. Temos esse direito garantido em lei, no inciso II, da Constituição Federal

de 1988, “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988).

No processo formativo do PNAIC/UFSM, no eixo da Educação Infantil, a Formadora Regional a seguir traz algumas considerações pertinentes sobre aprendizagens coletivas produzidas nos encontros formativos. A Formadora Regional nos remete a pensar sobre os processos de alfabetização/letramento na Educação Infantil, bem como nos desafios vividos pelos professores no contexto de execução das políticas de Governo na primeira etapa da Educação Básica, especificamente, desafios que suscitam dúvidas frente às questões de alfabetização/letramento, embora esses processos ocorram lado a lado, mantendo suas especificidades. Hermes (2018, p. 60-61) dialogava com seus colegas professores sobre as seguintes questões:

Alfabetizar ou letrar na Educação Infantil? Alfabetizar ou letrar no Ensino Fundamental? Por que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental andam separados? Como apresentar a área de conhecimento Linguagem Oral e Escrita às crianças? Como levar o aluno a compreender e valorizar a sua cultura, apropriar-se da escrita, introduzir a leitura ainda que de forma não convencional e trabalhar a oralidade nas infâncias? Como as políticas educacionais orientam a formação continuada de professores de crianças, especificamente, as práticas de alfabetização/letramento? Como as professoras configuram as práticas de alfabetização/letramento na escola contemporânea? Como ficam as crianças em meio ao Pacto Nacional?

Nesse sentido, torna-se relevante propor formações Continuadas que promovam a escuta das vozes dos professores, buscando práticas de ensino distantes de concepções equivocadas, que não contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de carne e osso, que estão em meio a esse PACTO.

Então, para mim, assim, foi um desafio trabalhar no PNAIC/UFSM, eu não tinha trabalhado nas outras edições, e foi mais desafio ainda, por se tratar da Educação Infantil, né, numa proposta talvez essencialmente equivocada, numa leitura equivocada, talvez que as pessoas estivessem fazendo, como se agente fosse trabalhar alfabetização, na Educação Infantil. Uma alfabetização, digo tradicional, e como a gente iria lidar com isso. Então, eu acho que o movimento mais importante que eu fiz nesse momento na Formação do PNAIC/UFSM foi conseguir com as minhas formadoras desconstruir um pouco isso, né, mostrar outras possibilidades pra elas em relação à alfabetização, a esse processo todo. (M. S, 2018)

Outro elemento importante apresentado pela narrativa da Formadora Regional da Educação Infantil ilustra a importância da materialidade do PNAIC/UFSM, no âmbito da Educação Infantil, que se constituiu de uma coletânea de cadernos densos em conhecimentos produzidos sobre as infâncias, as docências, as crianças, a alfabetização, o letramento, as linguagens e as brincadeiras. Trata da resistência que os professores apresentam frente ao desconhecido, da zona de conforto que opera, muitas vezes, no sujeito responsável pelas aprendizagens em sala de aula, impedindo possibilidades de mudanças nas práticas de ensino. Por isso, a importância em produzir aprendizagem experiencial através do processo de reflexividade dos sujeitos que participam nos distintos perfis do Programa em questão. Souza (2006, p. 89), em suas pesquisas aportadas em narrativas (auto) biográficas, diz que:

a utilização deste procedimento metodológico, através do recurso às narrativas (auto) biográficas revela-se como fértil para os (as) futuros (as) professores (as), por favorecer reflexões sobre as experiências formadoras, um aprofundamento sobre o conhecimento de si uma aplicação dos significados da prática pedagógica vivenciada tanto individualmente quanto com seus alunos.

Podemos observar, na narrativa da Formadora Regional do PNAIC/UFSM a seguir, que a formação, necessariamente, deve estar ligada ao exercício de reflexividade docente, e nada mais significativo nesse processo do que escutar as vozes dos professores gestores/alfabetizadores que participam das formações continuadas. O conhecimento de si, daquilo que fazem e como fazem, e o porquê fazem de um modo e não de outro, são ressignificados quando compartilhados:

Eu também assim aprendi bastante com a parte teórica, acho que foi muito importante, por mais que elas tivessem um pouco de resistência assim aos cadernos. Eu acho que os cadernos são um aporte teórico muito válido, muito importante, que agente não deve deixar de lado, e eu acho que isso é muito importante da gente poder tá sempre trazendo sabe? Esse diálogo entre a teoria e a prática sabe? Eu vi que em alguns momentos agente conseguiu fazer esse diálogo porque a partir das experiências que agente vinha trazendo, do que a gente vinha lendo, elas vinham trazendo experiências das práticas, como vinham se desenvolviam os municípios. Foi muito importante também ver essa diversidade né de trabalho, essas diferenças também que existem entre municípios né, às vezes tão próximos, da nossa região, as desigualdades muitas vezes presentes também, a questão do

tradicional ainda muito evidente, né, da falta de abertura muitas vezes dos gestores que era uma das coisas que elas se queixavam. Então assim foi muito importante agente poder tá observando e ressignificando muitas coisas sabe? (M. S, 2018)

Souza (2006) nos lembra da importância dos sujeitos falarem de si, trocarem experiências, compartilharem, pois aprendemos nessas relações de grupos, nesses encontros e nesses desencontros, talvez, nos ditos e nos não ditos. A leitura de Larrosa (2014), aquela que expressa os saberes da experiência, saberes esses que se produzem na relação entre conhecimento e vida humana, também tem contribuído para pensar a experiência. Na narrativa da Formadora Regional do PNAIC/UFSM, no encontro consigo mesmo, podemos observar que as experiências vividas ocupam lugar de destaque nas histórias de vidas em formação continuada, bem como no processo de autoformação, que é inconcluso, um movimento permanente:

E como docente, como pesquisadora eu acho isso foi muito importante pra mim assim, de tá se construindo, se constituindo como professora a cada dia, né, como tu falaste a gente nunca está num processo concluído, a gente está sempre em reconstrução. E isso me fez refletir bastante sabe, principalmente agora, porque eu acabei assumindo concurso do município daqui de Santa Maria e tô trabalhando com a turma de primeiro ano. E o primeiro ano se aproxima muito da educação infantil, tanto mais da educação infantil, quanto dos anos iniciais né. Então assim, tanto que essas experiências foram válidas pra mim nesse momento né. De tá trabalhando com essa proposta, uma proposta mais aberta que leva a interação, que leva ao diálogo, que leva a construção da cultura da criança, né. Como isso foi importante agora nesse momento que eu estou vivendo, que eu estou trabalhando numa escola, com alfabetização, com o primeiro ano, com escola da periferia que tem suas particularidades. Então, isso tudo pra mim foi muito importante apesar de ter sido um desafio como disse no início né, trabalhar no PNAIC/UFSM. Ser no início né uma Formação para a Educação Infantil e ser minha experiência no PNAIC/UFSM já como Formadora né. Mas acho que foi muito válido todos esses movimentos que a gente faz assim em prol da nossa Formação, ou, nos doando em alguns momentos para a Formação dos outros, eles são importantes para nós professores porque no momento em que a gente tá trabalhando com as formadoras locais agente também está ressignificando nossa prática, pensando, reconcertando algumas coisas. Isso é bem importante. (M. S, 2018).

As experiências são singulares para cada sujeito, de modo que nenhum outro sujeito, passando pela mesma situação, possa ter vivido a mesma experiência. Isso mostra que ela não apenas passa. Mas que, imprescindivelmente, nos passa, nos toca, nos transforma (LARROSA, 2014). De outro modo, temos também a necessidade em tornar essas experiências

plurais, na medida em que elas nos passam, nos acontecem e nos transformam. Enquanto pesquisadoras do Programa em questão, sensibilizamo-nos pela emergência da escuta sensível, movimentando ações pedagógicas que nos permitam ouvir suas vozes, as vozes das Formadoras Regionais e das Formadoras Locais. Nesses encontros e nesses desencontros consigo mesmo, nessa experiência, nos afetamos e nos sensibilizamos para conhecer as histórias de vidas em formação continuada, através das narrativas de si, para pensar como se constituíram professores, suas escolhas, os ditos e interditos que podem, talvez, contribuir significativamente para a produção da aprendizagem experiencial.

A partir da narrativa de si, que iremos tratar a seguir, da Formadora Regional do PNAIC/UFSM, podemos observar que nunca estamos prontos, que vamos mudando nossos percursos pelo que nos passa, nos toca, nos transforma. Nesse processo de constituição de si, as lembranças de escola, formação acadêmica, as pessoas que, de algum modo, conviveram com a Formadora Regional, as leituras produzidas nos processos formativos acadêmicos e de formação em serviço foram essenciais para a produção de si, para dizer o que diz e fazer o que faz em suas escolhas de vida profissional;

Meu nome é C. S.A. Tenho 56 anos, sendo que 34 anos foram trabalhados no Magistério em sala de aula e Coordenação Pedagógica. Mais no final da minha carreira, e até hoje, eu até nem gosto de dizer isso, final de carreira, porque não acredito que esteja no final de minha carreira. Simplesmente, estou mudando um pouco os meus percursos. Então, comecei a trabalhar com Coordenação Pedagógica e a Formação de Professores. Isso de uns 20 anos pra cá mais ou menos. Eu fiz Magistério, no instituto de Educação General Flores da Cunha, bem no período da Ditadura. Eu entrei pro Magistério em 1975, e lembro na época de algumas aulas em que aqueles homens de preto ficavam ao fundo da sala. Então, na época eu não entendia direito, o que significava, não entendia direito o que significava, eu sabia que era uma forma de fiscalização para alguns professores, mas não entendia a gravidade daquilo. Isso dá pra ter uma ideia dos tipos de professores que tive. Já eram subversivos naquela época sim. Então, eu acredito que fiz um excelente Magistério, na época a gente já estudava Piaget, comecei a ouvir falar de Paulo Freire, o que hoje em dia está sendo completamente desacreditado, por esses governos golpistas. Fui professora do Estado, depois acabei me acomodando no município de Porto Alegre. Trabalhei com várias escolas e, inclusive durante um tempo quando a administração era com o professor Nilton Fischer e a Jaqueline Moll. Eles estavam na Secretaria, e Direção de Secretária de Educação, e eu participei de um projeto que era a implantação de uma escola aberta pra vilas que tinham sido reassentadas lá na Zona

Norte. Foi assim uma escola de trabalho. Eu quero pegar essa ideia pra salientar o quanto é importante a gente participar dessas Formações em Serviço. Isso faz uma completa diferença na vida da gente. É muito importante. Então, sempre que aparecia a oportunidade de fazer uma coisa diferente lá eu corria, e me metia, e dava um jeito de tá fazendo parte de algum projeto, e isso foi ao longo de toda a minha carreira. Depois, fiquei trabalhando na Escola S. H, onde trabalhei eu por 14 anos, a escola onde me aposentei. Aí, comecei a me especializar na alfabetização. Então fiz todo um movimento pra trabalhar com alfabetização e com crianças que na época a gente chamava de pessoas portadoras de necessidades especiais. Então, comecei a trabalhar com as turmas de progressão e acabei ficando com a turma de progressão de terceiro ciclo né ACP, que era chamada na época. Logo, que fiz os 18 anos comecei a trabalhar e fiz a faculdade. Não fiz Pedagogia como as maiorias das pessoas pensam né quando me conhecem. Sou Pedagoga por exercício. Mas, a minha Formação e que foi maravilhosa foi Geografia e História na PUC. Mas, já estudava e trabalhava. Então, já em 1980 comecei a trabalhar. E fiz depois o Pós-Graduação, aí, eu fiz essa especialização que chamava currículo por atividades. Comecei a aumentar assim o meu interesse pelos pequenos. Embora durante a minha trajetória também tenha trabalhado com alfabetização de adultos e com a escolarização de adultos também. O Mestrado fiz na URGs com a Jaqueline Moll. E o Doutorado fiz em Santa Maria. A minha orientadora do Doutorado dela foi H. S.A que realmente fez a diferença nesse trabalho organizado de Formação de Professores aí em Santa Maria pela Universidade Federal de Santa Maria. O Pró-Letramento foi o motivo que marcou minha estada em Santa Maria, por isso, fui parar aí em Santa Maria. Como eu sempre aproveitei todas as oportunidades de Formação que a Prefeitura de Porto Alegre oferecia, e outros lugares também por onde eu andava também ofereciam tudo. Tudo que tivesse dentro do meu campo de interesses eu fazia. (C. S.A, 2018)

As pesquisas realizadas no âmbito do programa PNAIC/UFSM a educação pública têm evidenciado melhorias nas aprendizagens das crianças em relação à alfabetização/letramento. Diante dessas proposições iniciais, intensificamos pensar uma docência alfabetizadora a partir da aprendizagem experiencial oriunda dos processos coletivos da experiência formadora, experiência essa vivida no âmbito do Programa. Podemos, nessa narrativa da Formadora Regional, trazer ao leitor a importância das ações em parcerias que representam aqui o ponto de partida e o ponto de chegada para o sucesso das aprendizagens de alfabetização/letramento na Educação Infantil e nos Anos Iniciais que, durante essa década da educação pública, democrática e de qualidade social, estiveram em pauta no âmbito dessa política de Governo.

Essas parcerias trazidas pela Formadora Regional contribuíram para a produção da aprendizagem experiencial, na experiência formadora, na formação do ser e do fazer professor, bem como para a auto formação. Os encontros e os

desencontros com as pessoas, as suas histórias de vida possibilitam a produção da aprendizagem experiencial, da experiência, do saber fazer. De acordo com Souza (2006, p. 94), “aprendizagem experiencial e formação se integram porque estão alicerçadas numa prática, num saber fazer pelas experiências”.

A aprendizagem experiencial da Formadora Regional acontece nos processos de sua participação ativa do Programa em questão, o desejo em ensinar a ler e a escrever é intensificado nos encontros formativos, isto é, nos momentos da escuta sensível a esse outro, dos encontros com o outro, nas parcerias como ela mesma afirma. Nos estudos de Josso (2002), o conceito de experiência formadora liga-se à atividade, à sensibilidade, à afetividade, à concepção que, neste caso da Formadora Regional, acontece no encontro com o outro, nas trocas da aprendizagem experiencial, em suas escolhas, desde o Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem até o PNAIC/UFSM.

Souza (2006) afirma que uma experiência formadora acontece pela aprendizagem que se liga, hierarquicamente, ao saber fazer, aos conhecimentos, às atitudes, aos valores, aos modos de operar, às técnicas que, na narrativa a seguir, percebemos no processo de participação ativa em todos os perfis dos Programas em questão. Outra questão importante, na leitura de sua narrativa, é que essa remete a pensar que as suas escolhas estão carregadas de significados que foram se intensificando nos encontros e nos desencontros de formação continuada, sendo que essas escolhas mobilizaram seus estudos de vida acadêmica, inclusive, modificando seus projetos. O vivido, inscrito em seu percurso de vida, mobiliza a Formadora Regional a fazer escolhas, opções, a propor novos objetivos e a fazer pesquisa em educação no chão da escola. A aprendizagem experiencial foi se produzindo nos encontros coletivos com o outro, em sua atividade formadora nos distintos perfis, podemos observar essa movimentação na narrativa de si.

Então, surgiu um evento Formador organizado pela Universidade Federal de Santa Maria e Coordenado pela H. S. A e que chamava Pró-letramento. Que era em função do trabalho com a alfabetização com essa concepção de letramento. E eu fui representando o município de Porto Alegre e lá conheci outras meninas que também estavam indo por Porto Alegre. E eu quero destacar aqui a parceria com a S. G. e também destacar as ideias das parcerias. Quando a gente pretende mover um trabalho, tem que estar envolvido com alguém que troque,

que ajude a organizar, que ajude a pensar, a elaborar, construir e aplicar toda a proposta. E a S.G fundamental na minha trajetória. Também professora né do município e, não nos conhecíamos, e acabamos nos encontrando aí, e nos tornamos parceiras, posteriormente com o trabalho com PNAIC/UFMS. E a outra pessoa importante que eu conheci aí foi a C.T. A C. que me encaminhou para trabalhar com a professora H. porque a C era a nossa Formadora, e nós eramos tutoras. Ela era nossa Formadora do grupo, eramos mais de trinta meninas aí, de diferentes lugares do Estado. A C soube trabalhar maravilhosamente e me encantar ainda mais nesse processo todo Formador. E foi através de C, então, que conheci H. que manifestei minha vontade de fazer o doutorado e com esse viés de interesse então, na Formação de Professores porque eu acredito que estudando isso era uma forma de teorizar uma prática, uma prática que já tinha, mas que era muito mais instintiva do que acadêmica. Eu então achava importante poder escrever sobre isso. Toda essa minha trajetória e teorizar isso a partir de alguns autores já renomados que depois através da H, que foi fazendo algumas colocações. A C me falou sobre H., me apresentou para H, e me atçou completamente essa minha vontade de dar continuidade as minhas possibilidades de Formação e tentar entrar pro Doutorado em Santa Maria. Então, consegui entrar no doutorado com a H, fiz um projeto. Esse projeto falava sobre a educação em Viamão, sobre diferentes grupos. Só que ele não chegou a ir adiante. Como eu me envolvi com o PNAIC/UFMS, acabei, então, fazendo minha pesquisa em relação ao PNAIC/UFMS. Mas, o que eu acho de mais importante trazer com essa questão do Doutorado foi esse meu, junto com o fazer do Doutorado, eu tive a oportunidade de trabalhar com o PNAIC/UFMS. Eu fui eu acredito que a formadora que atuou em todos os campos que o PNAIC/UFMS apresentou, em todos os polos, teve o polo de Santa Maria, o polo de Santa Rosa, o polo de Caxias do Sul, depois voltei para Santa Maria novamente e, além de trabalhar com os anos iniciais, também trabalhei com o Mais Educação. A cada ano, a formação do PNAIC/UFMS se apresentava diferente, e nós tínhamos que nos adaptar a esse roteiro né, que vinha pra nós a partir do MEC, e que eu acredito que a Universidade de Santa Maria se destacou muito no fazer desse trabalho. E também acredito que isso tem muito a ver com as nossas concepções do que nós acreditamos, com formação pessoal, com formação em serviço, com formação de pessoas. Três autores foram fundamentais nesse meu processo de formação nesse período do Doutorado, porque o processo de formação, no meu entender, ele é permanente, ele é sempre, não para nunca, enquanto a gente tiver atuando ou, melhor dizendo, enquanto a gente tiver vivo, a gente está aprendendo. Então, eu estou fazendo aqui um recorte, porque, nesse momento, foram esses três autores que foram fazer diferença nesse meu trabalho. Ainda no Mestrado, com a Jaqueline Moll, ela me apresentou o Bernard Charlot, que inclusive fez parte da avaliação do meu projeto, então, conversei pessoalmente com ele, isso foi muito bacana, é muito lindo isso da gente ver as pessoas que vão fazendo a diferença na nossa vida, também estarem fazendo diferença nas nossas aprendizagens. E, aí, isso se completando. É um ciclo que se completa, né? O viver e o aprender, o aprender e o viver ou, como diz o Paulo Freire, a práxis. E aqui eu não estou falando muito de Paulo Freire, porque Paulo Freire faz parte da minha vida desde o tempo do Magistério. Então, já está introjetada, a dialogicidade, a amorosidade, isso são coisas que já estão introjetadas, eu estou dando um destaque aqui para aquilo que não é novo, né, o que veio de novo. (C. S.A, 2018)

Podemos observar, na continuidade da narrativa, que as pessoas que encontramos nos espaços e tempos formativos, seja na Universidade, seja na escola, contribuem de forma grandiosa nas nossas escolhas de vida, nas leituras que fazemos. Essas relações permitem ir ao encontro de Josso (2006, p. 25-26):

Sobre o que me apoio para pensar ser aquele ou aquela que penso ser e quero tornar-me? Como me configurei como sou? E como me transformei? Sobre o que me baseio para pensar o que penso? De onde vem as ideias que acredito serem minhas? Sobre o que me apoio para fazer o que faço da maneira como faço e/ou pretendo fazer? Com quem e como aprendi o meu “saber fazer” em suas dimensões técnicas, pragmáticas e relacionais? Sobre o que me apoio pra dizer o eu digo (a escolha das temáticas abordadas nos relatos) da maneira como o anuncio (de onde vem o meu linguajar e o meu vocabulário). De onde vem minha inspiração, minhas aspirações e meus desejos?

Ao tratar do cotidiano, as considerações da Formadora Regional provocam a necessidade de mudança de consciência e, de certa forma, a Formadora Regional nos convida a produzir aprendizagem experiencial no âmbito do Programa PNAIC/UFSM. Ao questionar sobre o que está atrás dos fazeres em sala de aula, essa professora gestora/alfabetizadora ensina a romper com ações docentes não pensadas e, muitas vezes, equivocadas, com as receitas prontas de alfabetizar/letrar, com os modismos que adentram as salas de aula de tempo em tempos. Os autores utilizados pela Formadora Regional nas ações didáticas são fundamentais para a constituição da sua docência alfabetizadora, sendo que eles colaboram para a invenção de seu cotidiano. Essa relação com as pessoas, com os autores em sua história de vida são imprescindíveis para a transgressão de si mesmo.

Então, a H, falando ainda do Bernard Charlot, com a Jaqueline, o que ele trouxe de fundamental para mim foi a questão das relações com o saber, que as relações que a gente estabelece com esse saber, elas são muito mais importantes, elas são fundamentais do que o saber em si. Não adianta a gente só saber. O que é que a gente faz com ele? Então, por isso, é extremamente importante a gente viver o que sabe e saber o que vive. Os outros dois autores, que quem me apresentou foi a professora H, foi Michel de Certeau, e Michel de Certeau traz, a partir do livro “A invenção do cotidiano”, que foi o que eu me aprofundei, e ele traz essa ideia deque nem sempre nós conseguimos compreender esse nosso cotidiano, o que é esse cotidiano? Cotidiano é aquilo que a gente vai vivendo sem pensar sobre isso acaba se tornando cotidiano, então, nós precisamos romper com essa ideia de cotidiano. O que é que está por trás dos nossos fazeres? E o que é que

está por trás dos nossos saberes, né? Como é que vai se constituindo, como as pessoas vão se constituindo, conseguindo transgredir o cotidiano? E, trazendo isso para a questão da Educação, quantas vezes a gente fica trabalhando nas nossas salas de aula com questões de modismo? E nós, muitas vezes, como formadores, vamos nessa tendência, sem nos darmos conta que isso é só uma questão de cotidiano. E, aí, ficamos perpetuando, perpetuando, eu acho que aí está a explicação do porquê as coisas na escola se perpetuam. Tem aquela historinha, né, se alguém fosse abduzido e depois retornasse, nos anos 50, e aí retornasse ao país agora em 2018, a escola continuaria igual. As tecnologias mudaram, a sociedade também, no fundo, ela acaba não mudando. Então, como essa sociedade não muda, a escola não muda, tudo continua igual nesse viver cotidiano, que a gente vai indo, vai indo, vai indo, e aí, de repente, alguém acena uma bandeira e apresenta algo novo, “A moda é essa”, e lá vão os professores, lá vão os formadores, e encaminham isso nas escolas, nas salas de aula, sem que a gente pare para pensar, para avaliar, o que é que tem por trás disso? Será que é isso que serve pra mim? Será que é isso mesmo que entendo por Educação? Será que é assim que eu fazer diferença na vida das pessoas? Ou elas vão continuar, simplesmente, vivendo seus cotidianos? Assim, como está escrito há séculos? É aqui, então, que se justapõem esses dois autores, como se fizesse uma intersecção nas duas, nem posso dizer que sejam teorias, que isso vai além da teoria, está na fundamentação da prática. Então, a invenção do cotidiano, ela só pode ser, realmente, uma invenção, nós só podemos transgredir esse cotidiano, e transformá-lo a partir das relações que a gente vai estabelecendo com os saberes, porque são esses saberes que constituem a nossa vida, que constituem o nosso cotidiano. Então, existiu uma aproximação, assim, muito grande. Tem um outro autor que aí surgiu, que eu também trabalhei com ele no meu Mestrado, que é o Roland Barthes, que ele fala sobre fotografia e vai trazer essa ideia da transgressão. Eu só vou poder transformar o meu cotidiano e considerar que esse meu cotidiano é realmente inventado, que ele não é simplesmente imitado, anos e anos, no momento em que eu consigo transgredir. E o que é essa transgressão? São as relações que eu começo a estabelecer com o saber, né? Que saberes são esses que começam a fazer parte da minha vida e, então, começam a fazer parte do meu cotidiano? E o grande nó é como é que eu trago isso tudo para uma formação de professores? Esse, então, se punha como meu grande desafio, já que a minha Tese de Doutorado tem muito haver com o meu fazer, que é o trabalho com a formação de professores e agora, além disso, que eu me dei conta que não basta formar professores, eu tenho é que trabalhar na formação de pessoas, pessoas essas que são professores alfabetizadores do PNAIC/UFMS. (C. S.A, 2018).

A Formadora Regional também trata, na continuidade da narrativa de si, sobre a importância em realizarmos as escolhas dos autores que fundamentam nossas ações docentes, e como essas escolhas interferem na sua pesquisa em educação numa perspectiva (auto)biográfica. Afirma que as leituras de autores renomados na área foram fundamentais para sua vida e que essas escolhas estão intimamente relacionadas à vida acadêmica e profissional. Faz referência

a uma prática alicerçada na teoria. Rememora também que um cotidiano não inventado pode ser perigoso, pois não permite o desvelamento de ações docentes impensadas. Na invenção desse cotidiano, estabelecemos as relações com o saber. A escolha para realizar pesquisa na educação, a partir da perspectiva (auto)biográfica, pela Formadora Regional é uma opção que cruza com sua história de vida, e produz o modo de pensar a docência alfabetizadora num viés holístico, de formação humana integral. Podemos observar que sua narrativa de vida parte do fenômeno vivido no contexto do PNAIC/UFSM, e que a aprendizagem experiencial acontece no movimento das histórias de vida do outro no contexto de experiência formadora. Souza (2006, p. 97), nesse sentido, diz que:

O que é a educação senão a construção sociohistórica e cotidiana das narrativas pessoal e social? O cotidiano humano é sobremaneira marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas. Daí a emergência e a utilização, cada vez mais crescente, das autobiografias e das biografias educativas em contextos de pesquisas na área educacional. A crescente utilização da abordagem biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. Também porque as biografias educativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, busca entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar.

Essas considerações possibilitam refletir os processos formativos do Programa em questão para oportunizar momentos de escuta sensível, abrir caminhos para a produção da aprendizagem experiencial. Interrogar sobre o dizível e o interdito nas histórias de vidas de professores gestores/alfabetizadores do PNAIC/UFSM, nas narrativas de si, na invenção do cotidiano, e resistir a simples imitação de práticas alfabetizadoras equivocadas, impensadas, transmissoras de informações.

E a outra autora, né, que a H. me apresentou, que foi fundamental para eu poder desvelar essa questão que se impunha para mim foi a Maria Helena Abrahão, que eu tive o prazer de conhecer, e também o imenso prazer dela ter feito a avaliação da minha pesquisa, fez parte né da minha banca, uma pessoa incrível que quem tiver oportunidade de

bater uma papo com ela o faça. Então, a Maria Helena Abrahão trouxe a ideia da autobiografia, o que eu achei que ficava perfeito, porque a minha história é uma história de formação, a minha história de vida está toda ela relacionada com a minha vida acadêmica e com a minha vida profissional. Eu só fiz essa escolha de seguir pelo universo acadêmico, estudando, e trabalhando, e produzindo, em função de toda uma construção de Educação realizada concomitantemente. Em momento algum da minha vida, a prática existiu independente dos estudos, né, ou independente da academia que seja, porque muitas vezes a gente estuda, mas não chega a estar pertencendo ao universo acadêmico diretamente, mas pertence ao universo acadêmico, enfim, em função de todas as teorias que estão sendo produzidas, e que fazem parte, passam a fazer parte desse nosso cotidiano inventado, né, não o cotidiano normal que a gente está vendo. O que é essa questão das eleições de agora? É justamente um cotidiano que não foi inventado, as pessoas simplesmente seguiram o barco, seguiram o rumo sem pensar em transgredir para poder ver o outro, para poder enxergar o outro. As barreiras pessoais tiveram o tempo inteiro fazendo imposição e mantendo esse cotidiano sem que ele fosse desvelado. Então, esse foi o tripé, vamos dizer, assim, que sustentou e que continua sustentando o meu processo de formação ainda. Hoje, hoje não, sempre eu tive, né, um viés holístico na formação das pessoas como um todo né, pensando como um todo universal, e isso no meu Doutorado se consagrou, vamos dizer assim. Então, esses três aspectos: a invenção do cotidiano, as relações que a gente estabelece com o saber e o processo autobiográfico. A gente ser protagonista da nossa história e, realmente, trazer significado para as coisas que a gente faz, que a gente vive, e que o presente, na verdade é a nossa história, e não o passado. (C. S.A, 2018)

Por fim, as narrativas de si, trazidas neste artigo, remetem à emergência da possível reinvenção do cotidiano de si, do outro. As histórias de vida precisam de registros para que não permaneçam na obscuridade, impossibilitando a produção da aprendizagem experiencial nos grupos de professores gestores/alfabetizadores do PNAIC/UFSM. Desafio esse que deve ser assumido pelos distintos perfis do PNAIC/UFSM, contribuindo na produção de pesquisas na formação de professores sobre suas histórias de vidas, memórias, lembranças, representações, para que essas histórias de vidas se constituam como um dispositivo de reinvenção do cotidiano e das práticas da docência alfabetizadora.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A aventura do diálogo (auto)biográfico: narrativas de si/narrativa do outro como construção empírica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS,

Lúcia Villas (Orgs). **Pesquisa (auto) biográfica:** diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018.

BERGSON. Henri. **Matéria e Memória.** Buenos Aires. Editora Caetano. 1943.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)  
Acesso em: 20 nov. 2018.

HERMES , Rosméri. **Docências, crianças e políticas de alfabetização/letramento:** entre capturas e possibilidades nas escolas municipais de Arroio do Tigre/RS. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação.** Lisboa: Educa, 2002.

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

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

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

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

## MEMÓRIAS ENTRELAÇADAS: A TRAJETÓRIA DE PROFESSORAS

### INTERMEDIATE MEMORIES: THE TEACHER'S TRAJECTORY

Denise da Rosa Girondi<sup>20</sup>  
Helenise Sangoi Antunes<sup>21</sup>

#### RESUMO

Este trabalho faz parte da disciplina Seminário Temático da LP1: História de Vida, Memória e Formação Docente do Doutorado em Educação da UFSM ministrada pela professora Helenise Sangoi Antunes, estou cursando essa disciplina como aluna especial. Esse artigo tem como abordagem uma pesquisa qualitativa que é um método de investigação científica que se foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais e foi realizada por meio de questionário enviado via e-mail. Tendo como objetivo identificar se as memórias de vida interferiram nas escolhas profissionais. Nesse artigo vou falar um pouco da minha trajetória das minhas memórias como das professoras entrevistadas.

**Palavras-chave:** Educação; Memória; trajetórias; formação docente.

#### ABSTRACT

This paper is part of the Thematic Seminar LP1 Subject: History of Life, Memory and teacher Training from doctorate in Education from UFSM taught by teacher Helenise Sangoi Antunes, I am attending this discipline as a special student. This article has as its approach a qualitative research that is a scientific investigation method that focuses on the subjective character of the analyzed object, studying its particularities and individual experiences and it was done through a questionnaire sent by e-mail. The aim of this paper is to identify if life memories interfered in professional choices. In this article I will talk a little about my trajectory, about my memories as well as the interviewed teachers.

**Keywords:** Education; Memory; trajectories; teacher training.

## 1 INTRODUÇÃO

Começo contando como foi esse processo de chegar até essa disciplina de doutorado em educação, foi uma trajetória longa. Em 2012 em Santa Maria RS, eu trabalhava 40 horas na rede Estadual de Ensino, sempre com vontade de me capacitar mais, fazer mestrado era um sonho, mas com as 40 horas e uma filha pequena (2 anos) e criando ela sozinha, acabei deixando de lado.

No final de 2012 fiquei sabendo da abertura do 1º edital para orientadora do PNAIC, na rede Estadual, não sabia direito sobre o programa, mas vi a

---

<sup>20</sup> Aluna especial do Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/ UFSM. Integrante do GEPFICA/ UFSM.

<sup>21</sup> Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/ UFSM, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

oportunidade de me capacitar aprender coisas novas, e receber para aprender (receberíamos uma bolsa como orientadora). Participei do edital e fui classificada. Em janeiro de 2013 começou as formações na UFSM, e nesse momento conheci a professora Helenise que era coordenadora pelo PNAIC pela UFSM, e me encantei com ela com sua força e amor pela educação. As formações eram ótimas, aprendi muito, mas aprendi mais quando chegou o momento de encarar 25 professoras (algumas quase se aposentando) da rede Estadual, foi um desafio e tanto, escutei muitos “Mimi”, do tipo “lá vem o governo com outro programa”, “vem eles querendo ensinar a dar aula”. Me foquei em ignorar essas críticas reclamações e fazer o meu trabalho bem feito e fazer o ambiente se tornar agradável, trabalhava com muitas dinâmicas que buscava fora do material oferecido nas formações. E não foi tudo “flores”, mas acabei conquistando o grupo e conseguindo junto com elas fazer um belo trabalho, aprendi muito em todos os contextos em que passei enquanto orientadora de estudo. Em março de 2017 sai da rede Estadual de Ensino e com isso tive que deixar de ser orientadora.

Mas queria continuar estudando crescendo como profissional. Nas nossas formações do PNAIC teve a formadora Daniela Minello, que ofereceu ao nosso grupo de orientadoras que se alguma de nós quisesse fazer mestrado ela estava disposta a ajudar. Lembrei da prof. Daniela e entrei em contato com ela, no primeiro momento ela disse para eu escrever um projeto, eu não sabia por onde começar, fiquei um bom tempo afastada do meio acadêmico. Foi aí que ela me deu a sugestão de entrar num grupo de pesquisa, conversamos, eu estudei em uma faculdade particular (graduação e especialização), achei que seria difícil entrar num grupo da UFSM. A prof. Daniela pediu para mim pensar sobre o que gostaria de estudar que ela me ajudaria a entrar num grupo de pesquisa da UFSM, na graduação logo que entrei fui atrás de pesquisa e encontrei a Professora Maria das Graças e ela me apresentou o tema Saberes da docência: a trajetória profissional de professores de licenciatura.” Entrei no grupo de pesquisa GEPEP – Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Epistemologia da Prática e comecei a estudar e pesquisar formação de professor e depois me tornei bolsista da FAPERGS/PROBIC por dois anos, um tema que me encantou.

A partir do momento que falei para a professora o meu tema assim eu entrei no GEPFICA em agosto de 2017, de lá até aqui venho trilhando esse caminho, junto com a prof. Helenise que muito admiro e me orgulho de estar próxima a ela. No 1º semestre de 2018 tentei cursar uma disciplina como aluna do Mestrado em Educação na UFSM, mas não tive sucesso, pois ainda não estava participando de nem um projeto de pesquisa em Instituição Federal. Conversando com a Professora Helenise ela me inseriu no projeto intitulado Cartografias da Educação Básica em Escolas Rurais: Perspectivas Para a Formação e Atuação de Professores da Região Central do Rio Grande do Sul. No 2º semestre de 2018 consegui entrar como aluna especial na disciplina LP1: História de Vida, Memória e Formação docente do Doutorado em Educação da UFSM.

Esse artigo escrito para a disciplina fala um pouco das minhas memórias e as memórias de duas professoras alfabetizadoras sendo uma delas Orientadora do PNAIC, e como as nossas memórias interferiram nas nossas escolhas e na nossa prática em sala de aula e como foi durante o nosso percurso de professora se tornar orientadora do PNAIC-Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa pela rede Estadual de Ensino no Rio Grande do Sul.

O PNAIC foi aderido pelas redes Estaduais de ensino e por mais 5.300 Municípios em todo o país.

O PNAIC é um plano do Governo Federal que tem como objetivo garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, segundo a Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, Clélia Mara dos Santos “A iniciativa do Ministério da Educação partiu dos dados levantados pelo Censo 2010. Ao todo, são 15,2% as crianças brasileiras em idade escolar que não sabem ler, nem escrever”.

Esse programa veio ao encontro de professores (as) que muitas vezes não tinham acesso a formação continuada, ou por não ser oferecido pela rede em que atuam, por falta de recursos do profissional ou ainda falta de motivação em buscar formação. Cerca de 300 mil professores em todo o Brasil foram beneficiados por esse programa que envolvia várias metodologias, com material oferecido pelo MEC, onde os Orientadores de Estudo recebiam a Capacitação

das formadoras em encontros presenciais oferecidos por algumas das Universidades Federais do Brasil. Na Região Central do Rio Grande do Sul quem ficou responsável por essa formação foi a UFSM.

De extrema importância esses momentos dos professores formadores com os orientadores e dos orientadores com as (os) professoras alfabetizadoras, pois o material e os estudos dos cadernos eram realizados de maneiras lúdicas e criativos envolvendo os professores e contando com as trocas de práticas as discussões e reflexões em busca de uma prática motivadora é possível de acontecer.

## **2 MEMÓRIAS SE ENTRECruzANDO NO FAZER PEDAGÓGICO**

A memória se faz presente nas nossas escolhas de vida elas estão lá presentes e muitas vezes imperceptível, mas influenciando nossas vidas nas nossas decisões na maneira que pensamos sobre alguma situação é como uma bagagem que vamos carregando conforme as situação da vida se dá se vai lá na memória e pega um pouco da bagagem e a partir daí se analisa a situação e se tira ou define a conclusão. Para construir novos caminhos fazemos uso dessa memória que se construiu na nossa trajetória de vida.

Segundo Bergson:

[...] Antes de ser atualizada pela consciência, toda lembrança vive em estado latente, potencial. [...] Depois, ela completa, dizendo que: o papel da consciência, quando solicitada a deliberar, é, sobretudo o de colher e escolher. [...] E, finalmente, ela faz uma aproximação ao que Bergson considerava a verdadeira memória, ou lembrança-pura à arte (BERGSON, 1999 p.14).

Acredito que muitas memórias da nossa infância pessoas e fatos podem influenciar na profissão que escolhemos para atuar. Foi assim que se deu comigo, através de memórias prazerosas das minhas brincadeiras de infância e de querer desde pequena ajudar os outros acabei me tornando professora alfabetizadora. Souza (2006) em seu livro O conhecimento de si coloca que:

“As referências feitas às diferentes pessoas do convívio familiar e de outros contextos, as quais exercem influências no percurso da vida da vida de cada sujeito. Pais, professores, amigos, vizinhos, figuras religiosas, maridos, namorados marcam tempos e espaços...” (Elizeu Souza, 2006, p.111).

Na obra *Saberes Docentes e Formação Profissional* de Maurice Tardif (2005) o autor coloca que existem quatro saberes diferentes que perpassam a formação dos professores, são eles “Saberes da Formação Profissional, Saberes Disciplinares, Saberes Curriculares e Saberes Experienciais”. Nos leva a refletir que é nos saberes experienciais que se formam o ser professor, ou seja, a experiência ao longo de anos na profissão, acredito que também que as experiências adquiridas enquanto alunos em qualquer nível de Educação tenham interferências nesse ser professor.

Tardif coloca que os professores são detentores de seus saberes e que em momentos da sua trajetória profissional repassam esses saberes a outros colegas que podem se utilizar desses saberes. Para Tardif (2002),

aqueles que ficam na profissão, que constroem um percurso formador de si mesmos, podem e devem colaborar na formação de outros professores, pois são profissionais que possuem [...] saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho (p.228).

### 3 ANALISE DAS QUESTÕES

Após a escolha de duas professoras a ser entrevistada estruturei cinco questões, conversei com as professoras se elas aceitariam participar desse trabalho da disciplina. Fiquei muito feliz que elas aceitaram, e enviei as questões para o e-mail particular delas.

A professora Maria tem 55 anos, formada em Pedagogia com Especialização em Mídias na Educação, tem 37 anos de magistério, atua na rede Estadual. A professora Sônia tem 53 anos, formada em Pedagogia Habilitação em Supervisão Escolar com especialização em Interdisciplinaridade e em Psicopedagogia, tem 22 anos de trabalho no magistério, atua na rede Municipal.

Na narrativa a Professora Maria significa sobre as memórias que ela traz de quando aprendeu a ler e escrever.

Isso é muito interessante, pois não me lembro de nada, apenas o que tenho de memória física: meu primeiro caderno, o livro de “estórias” (cartilha) da época, e todos os boletins! Sei que sempre gostei de estudar, amava ir à escola e era uma ótima aluna. Mas não recordo das professoras, colegas ou acontecimentos rotineiros, entretanto, gostaria de lembrar! (Professora Maria, 2018. Entrevista).

Na narrativa a Professora Sônia significa sobre as memórias que ela traz de quando aprendeu a ler e escrever.

Lembro-me perfeitamente quando aprendi a ler e a escrever, filha de professora comecei a aprender na escola, mas minha aprendizagem consolidou-se em casa, com minha mãe, que todos os dias me ensinava, proporcionando horas de leitura e escrita. (Professora Sônia, 2018. Entrevista).

Na fala das professoras mostra que ficou diferente tipos de memórias guardadas, a primeira colocou a memória física de matérias concretos e a segunda a memória de fatos, percebesse que um tipo de memória se preservou, e como essas memórias são significativas para as duas professoras. Se percebe como elas gostavam de estudar que o ambiente favorecia essa aprendizagem que tiveram. Segundo ANTUNES, “a memória existe para que as pessoas não se esqueçam de que possuem uma história [...] (2011, p.46). A professora Maria relatou com se deu a sua escolha profissional.

Acredito que desde sempre! Brincava de dar aulas, minha mãe e muitas tias eram professoras, era meu sonho e aconteceu cedo. Foi quando terminei o “ginásio” e já sabia que queria fazer Magistério! Me formei com 17 anos e seis meses depois já estava trabalhando no Estado, como professora de Anos Iniciais! Nunca tive dúvida da minha profissão! Amo o que faço e agradeço pelo meu dom, diariamente (Professora Maria, 2018. Entrevista).

A professora Sônia relatou com se deu a sua escolha profissional.

Sempre gostei de brincar de dar aula desde criança, costumava sempre brincar com meus irmãos, vizinhos, primos, onde eu era sempre a professora. Com o passar dos anos vendo a atuação da

minha mãe como professora, me apaixonei pela profissão. Sempre amei e amo minha profissão (Professora Sônia, 2018. Entrevista).

Fica explícito nas falas das duas professoras o amor pela profissão, as duas tiveram em suas trajetórias de vida Professoras na sua família e na figura materna o quanto isso deve ter influenciado nas escolhas delas pelo encantamento da prática dessas mães. Eu não tive professoras na família como influência, mas tive as minhas professoras me influenciando na minha prática em sala de aula, onde já me peguei vários momentos repetindo com as minhas professoras realizavam a sua prática.

As duas professoras têm incomum também as brincadeiras na infância “dar aula” eu também amava brincar de dar aulas, tenho muitas memórias disso do quanto era prazeroso, me lembro de quando ganhei um quadro de giz no formato de um elefante, e como eu fiquei muito feliz. Como nossas brincadeiras serviram de inspiração para nossa futura a escolha profissional. A memória é fundamental para a construção do eu profissional.

O regate dessas memórias influenciaram no ser professora e como são as professoras hoje. Conforme Nóvoa (2004, p.27), “mais do que o passado as histórias de vida pensam o futuro”. A Professora Maria comenta como sua trajetória de vida interfere na prática pedagógica.

Lógico que sim! Como comentei na pergunta anterior, desde criança convivia com livros, mimeógrafo, matriz, caderno de chamada e plano de aula. Minha mãe era uma professora “diferente”, que ia além da prática tradicional, criativa e dedicada. Ela foi minha inspiração, sou como ela, adoro inventar, não gosto de aulas muito tradicionais, minha metodologia é pós-construtivista. Creio que se aprende no grupo, com as trocas e que se aprende “fazendo” (Professora Maria, 2018. Entrevista).

A Professora Sônia comenta como sua trajetória de vida interferiu na prática pedagógica.

Sempre ouvimos falar que não se deve misturar o pessoal com o profissional, mas é impossível, pois somos “seres humanos” e como tal, involuntariamente influencia sim. A própria vida profissional interfere no pessoal, pois nos preocupamos com os problemas dos alunos querendo ajuda-los e quando não é possível, nos frustramos (Professora Maria, 2018. Entrevista).

As professoras reconhecem que suas trajetórias sua vida tem interferências na prática pedagógica. A professora Maria coloca que a prática de sua mãe enquanto professora inspirou na sua prática enquanto professora. A professora Sônia colocou com a interferência é uma via de mão dupla, ou seja, tanto a vida pessoal interfere na sua prática como os acontecimentos na pratica de aula interferem na sua vida pessoal.

Segundo Tardif (2002), em seu livro Saberes docentes e formação profissional ele construiu um quadro sobre os saberes docente e como esses saberes são adquiridos:

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTES
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

**Tabela 1** - (TARDIF, 2002, p. 63)

Segundo esse quadro, fica evidente que a profissão de professor recebe várias interferências que Tardif (2002) denominou “Saberes” e que eles vem de diferentes espaços e momentos da vida de um professor vindo eles de

experiências pessoais que de alguma forma marcou, de trocas entre colegas, da prática em sala de aula.

Ser professor é estar em movimento, refazendo-se dando novos significados que podem variar conforme o contexto social em que o professor se encontra. Assim, a professora Maria relatou se dá sua prática em sala de aula.

Quando comecei dar aula só tinha o magistério. Iniciei a faculdade de Letras, na Fidene, hoje Unijuí, mas não tinha condições de pagar com meu salário, então desisti. Segui trabalhando no estado, no nível 1 e só em 2004, morando aqui em Santa Maria, entrei no curso de Pedagogia, na Unifra, em regime especial, estudando nas férias e nos finais de semana durante quatro anos. Depois de 27 anos passei a ser Pedagoga! Conteí isso porque foi um dos desafios da minha vida, sempre quis estudar e não podia, mas dizia que ia me formar nem que meu filho já tivesse 15 anos. E aconteceu! Quando ergui o “canudo”, aponteí pro meu filho que estava ali, orgulhoso de ver a mãe se formando com 45 anos, ele tinha 15. Independentemente de ter ou não o curso superior, sempre gostei de ler, estudar, me atualizar. Participava de oficinas, jornadas pedagógicas, cursos e fazia da minha prática uma mudança, uma desacomodação. Nunca aceiteí o modo tradicional usado como metodologia. Gosto de trabalhar com projetos, de aulas dinâmicas, contextualizadas, com efetiva participação dos alunos. Resumindo, gosto de inventar, inovar, mudar, transformar para que meus alunos tenham êxito e uma aprendizagem efetiva e transformadora (Professora Maria, 2018. Entrevista).

Professora Sônia relatou se dá sua prática em sala de aula:

Minha prática em sala de aula se dá com muita seriedade, responsabilidade e preocupação. Pois se quer que o aluno aprenda de forma prazerosa, significativa. Já useí todas as metodologias possíveis de acordo com a turma, dificuldade dos mesmos. Mas costumo trabalhar de maneira lúdica, instigo os alunos a pensarem, produzirem poesias, histórias e a contarem as mesmas para os outros, realizamos saraus poéticos, recitação de poesias em festival literários, balaio de poesias criadas pelos alunos e entregue aos colegas e a comunidade, entre outras atividades (Professora Sônia, 2018. Entrevista).

A professora Maria, conta como se deu sua trajetória profissional que o fato de ela não ter curso superior não a impediu de ter uma prática inovadora em sala de aula, pois estava em constante busca na sua formação em ser professora como ela mesma colocou na questão anterior se considerando pós-construtivista.

Percebe-se que as professoras não usam metodologias tradicionais, que se preocupam em realizar uma prática diferenciada e prazerosa que envolva os

alunos. A professora Sônia tem uma ligação muito forte com a leitura. As duas professoras fazem um trabalho pensando nos alunos como tornar a sala de aula mais agradável e tem um olhar no social e futuro de seus alunos. Professores que acreditam na educação e que se empenham em fazer parte de uma sociedade melhor.

Como coloca Edgar Morin que devemos acreditar:

Na história, temos visto com frequência, infelizmente, que o possível se torna impossível e podemos pressentir que as mais ricas possibilidades humanas permanecem ainda impossíveis de se realizar. Mas vimos também que o inesperado se torna possível e se realiza; vimos com frequência que o improvável se realiza mais do que o provável; sabemos, então, esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável (MORIN, 2001, p. 92).

A professora Maria, disse como foi para ela ser orientadora do PNAIC, como esse programa contribui para sua prática em sala de aula, também disse sobre os desafios com as professoras alfabetizadoras nas formações

Em 2013 fui convidada a participar do PNAIC e fiz minha inscrição. Consegui a vaga e trabalhei por 3 anos. Em 2016, por estar com um quinto ano, fui convidada a sair com a justificativa que “estando fora do bloco” eu não poderia trocar experiências. Foi uma decepção saber que este era o motivo enquanto várias orientadoras eram de setores ou nem sequer tinham lecionado. No ano de 2017, fui chamada para voltar e trabalhei até abril deste ano. Na verdade, sem modéstia, tudo aquilo que o Pacto trouxe faz parte da minha rotina, da minha prática, então foi fácil trabalhar. Difícil foi encontrar colegas dispostas a mudança, a novas práticas e que não reclamassem da carga horária. Com o tempo, meu grupo, que tinha encontros dinâmicos e práticos, teve comprometimento e interesse nos encontros. Também visitava as escolas das minhas alfabetizadoras para conhecer as realidades de cada uma e então poder orientar adequadamente. Preciso destacar que antes do Pnaic, participei do GEEMPA, por dois anos.

A professora Maria comenta quanto foi triste ter que deixar o PNAIC depois de três anos atuando como orientadora, quanto teve oportunidade retornou. Colocou que apesar dos desafios com as professoras conseguiu realizar um bom trabalho. Essa questão não foi respondida pela professora 2, pois ela não participou do PNAIC, nem como orientadora e nem como professora alfabetizadora.

## 4 CONCLUSÃO

Ao realizar essa disciplina do doutorado em educação ela me remeteu a muitas memórias e como elas são significativas e como elas são responsáveis pelo meu eu profissional como meu eu pessoal. Identifiquei como nos professores temos influências das nossas infâncias como carregamos essa bagagem em nossas práticas atuais.

Como repetimos ou nos inspiramos em maneiras de dar aula de professores que foram significativos na nossa formação inicial muitas vezes sem perceber que estamos repetindo essas práticas. Me parece algo mecânico, que nos damos por conta só se paramos para perceber ou falar sobre isso.

Por isso é importante fazer reflexão da história de vida dos professores, para compreender como se da sua prática hoje. Nós significamos a prática conforme nossa história e bagagens que vão ficando na nossa trajetória de vida. O professor é um sujeito que carrega, adquire e transforma seus saberes no cotidiano da sua prática, que não acontece de forma isolada, coexistindo no contexto político e social em que os educadores estão inseridos, ou seja, a comunidade escolar.

Outro ponto que concluí com essa pequena entrevista como o PNAIC foi importante para nós que participamos desse programa como orientadoras, superamos os desafios que nos foram colocados, deixou marcas e vontade de não o deixar. Hoje tenho orgulho de ter feito parte de um programa tão grandioso e de extrema importância para educação no nosso país. Termina esse artigo com muitas memórias vivas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna e ser professora: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória.** Trad. Paulo Neves. 2 a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Morin, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**, 3.<sup>a</sup> ed., São Paulo, Cortez. 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Salvador, BA: UNEB, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PORTAL APRENDIZ. **O que é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Por: Luana Costa. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/01/24/entenda-o-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/> Acesso em novembro de 2018.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO. **Significado de pesquisa qualitativa**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/pesquisa-qualitativa/> Acesso em novembro de 2018.

## MEMÓRIA, HISTÓRIAS DE VIDA, FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES

MEMORY, LIFE STORIES, TEACHER TRAINING AND PROFESSIONALISM

Caroline Silveira Spanavello<sup>22</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta alguns estudos, problematizações e reflexões realizadas a partir do trabalho desenvolvido ao longo do segundo semestre de dois mil e dezoito na disciplina “História de Vida, Memória e Formação Docente”, ministrada pela professora Dra. Helenise Sangoi Antunes, junto ao Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). A proposição dessa contribuição surge a partir do entendimento da importância da vinculação entre o tema MEMÓRIAS, HISTÓRIAS DE VIDA e EDUCAÇÃO. Deste modo, o trabalho apresenta primeiramente algumas reflexões acerca da importância da memória neste contexto, buscando justificar o porquê de sua crescente inserção nas discussões e produções intelectuais de nossos tempos. Em seguida, é abordada a relação do professor enquanto sujeito produtor de uma cultura, a qual é revelada por sua memória, apresentando-se enraizada nos processos de formação e nas histórias de vida desses docentes. Em um terceiro momento, faz-se então uma análise sintética da obra “O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores” (SOUZA, 2006) que será utilizada como conclusão ilustrativa das reflexões acerca do tema Memória e Educação. Acredita-se que a reflexão embasada nestes três enfoques (desenvolvidos em três tópicos diferenciados ao longo do artigo) será capaz de potencializar a compressão do tema Memória associado aos processos formativos e às práticas educativas de professores, contribuindo para o entendimento de que o estudo das memórias através de narrativas e histórias de vida devem ser cada vez mais utilizados no contexto das pesquisas no campo da educação.

**Palavras-Chave:** Educação; Memória; Formação de Professores; Práticas Educativas.

### ABSTRACT

This article presents some studies, problematizations and reflections made from the work developed during the second semester of two thousand and eighteen in the discipline "History of Life, Memory and Teacher Training", taught by Professor Helenise Sangoi Antunes, with the PhD in Education of the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Santa Maria (PPGE / UFSM). The proposal of this contribution arises from the understanding of the importance of the link between the theme MEMORIES, LIFE STORIES and EDUCATION. Thus, the paper first presents some reflections on the importance of memory in this context, seeking to justify the reason for its increasing insertion in the discussions and intellectual productions of our times. Then, the relation of the teacher as subject producer of a culture is discussed, which is revealed by his memory, being rooted in the processes of formation and life histories of these teachers. In a third moment, a synthetic analysis of the work "Knowledge of itself: stage and narratives of teacher training" (SOUZA, 2006) will be used as an illustrative conclusion of the reflections on the theme Memory and Education. It is believed that the reflection based on these three approaches (developed in three topics differentiated throughout the article) will be able to enhance the compression of the Memory theme associated with the formative processes and the educational practices of teachers, contributing to the understanding that the study of memories through narratives and life stories should be increasingly used in the context of research in the field of education.

**Keywords:** Education; Memory; Teacher training; Educational Practices.

---

<sup>22</sup> Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da Universidade Federal de Santa Maria.

## 1 USOS DA MEMÓRIA NO CONTEXTO DA PÓS-MODERNIDADE: COMPREENDENDO SUA FORÇA

Temos acompanhado em nossos tempos, uma verdadeira proliferação do tema “Memória”, o qual tem estado presente em muitos dos estudos e pesquisas desenvolvidas tanto neste século como no anterior, especialmente na área das Ciências Humanas, encontrando ênfase na Educação. O tema tem estado presente em dissertações, teses, artigos, publicações em jornais e revistas, links na Internet, dentre tantos outros meios. Memória entendida como a faculdade de lembrar, recordar; uma escrita baseada na experiência vivida; relato oral de uma autobiografia; memória essencialmente humana que carrega consigo traços de uma sociedade que busca no resgate histórico, a razão para sua sobrevivência; memória individual e memória coletiva; memória social.

Assim, parece-nos que uma das justificativas para essa crescente utilização da temática “Memória”<sup>23</sup> como contributo essencial nas pesquisas e estudos da área da educação, refere-se à nossa atual condição, enquanto seres humanos, inseridos em um contexto Pós-Moderno, onde as microestruturas ocupam o espaço das macroestruturas. Neste contexto, em que a regionalização toma o lugar da globalização, sentimo-nos ansiosos por desvelar fatos e acontecimentos do dia a dia até então não identificados, já que no período anterior à Pós-Modernidade os ideais de igualdade e fraternidade padronizavam a vida dos seres humanos de modo que as diferenças fossem sucumbidas das discussões entre as pessoas.

Não tendo encontrado outras respostas para compreender o que estamos vivendo hoje, principalmente em função do reconhecimento de que somos muitos e diferentes em inúmeros aspectos, recorreremos à memória e à história, na tentativa de entender os significados de nosso cotidiano. Significados estes, presentes tanto em objetos materiais quanto imateriais.

---

<sup>23</sup> Esta justificativa é a que acredito ser a mais coerente, de acordo com os estudos realizados, não descartando outras possibilidades.

A própria velocidade do tempo presente, que nos faz enquanto sujeitos inseridos em um contexto pós-moderno, correremos contra esse mesmo tempo, é o que também nos conscientiza de que estamos perdendo nossas referências mais imediatas, ocultando em nossa memória um passado de vivências e experiências. Para suprir esses verdadeiros vazios, temos buscado questionar nossa própria inserção social.

Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio (TEDESCO, 2002, p.21).

É, portanto, das angústias e incertezas da pós-modernidade que nasce nossa “sede” de memória e de história. Por ela, somos levados a encarar o homem enquanto indivíduo, na sua particularidade, de acordo com a sua história de vida, relatada por ele mesmo. Deste modo, a sociedade de hoje, encontra-se circunscrita em um contexto em que coexistem várias verdades e onde somos obrigados a conviver com “a fluidez das situações, com a pluralidade de estilos e a multiplicidade de papéis”. (TEDESCO, 2002, p.19)

Kramer (1999) citando Benjamim (1987) afirma que este já trazia em seu discurso a ideia das coisas miúdas e pequenas do cotidiano das pessoas, “ruínas e estilhaços” daquilo que parecia não ter tanta importância, mas que aos poucos ia configurando toda uma história. Para ele (Benjamim, 1987) nada do que um dia aconteceu, pode ser considerado perdido para a história. Ao contar suas histórias, a pessoa é chamada a lembrar-se de sua vida, não para reviver o que passou, pois, tal fato seria impossível, mas sim, refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências passadas.

Assim, os estudos e pesquisas desenvolvidas em função do tema “Memória” têm se estruturado na tentativa de resgatar a história das pessoas reconstituindo-as enquanto sujeitos produtores de uma cultura, contada por eles mesmos. Não se trata de uma simples reprodução do fato passado, mas sim de uma releitura das vivências em que os próprios sujeitos se tornam capazes de descobrirem-se como seres contribuintes na constituição da sua época e do seu contexto.

É importante lembrar que, a memória é capaz de criar um imaginário histórico. Esse imaginário apresenta-se diretamente ligado à identidade do indivíduo, pois o que torna um ser diferente do outro é a sua própria história, assim como o que os iguala é o esquecimento. Com isso, pode-se inferir que o estudo da memória carrega consigo também o esquecimento, pois se lembramos fatos, conseqüentemente, esquecemos ou suprimimos de nossa memória outros tantos. “Estudar memória é falar [...] também de seu reverso, do esquecimento, dos silêncios, dos não-ditos e, ainda, de uma forma intermediária, que é a permanência de memórias subterrâneas entre o esquecimento e a memória social”. (TEDESCO, 2002, p.31).

É intrínseco ao ser – humano o desejo de destruir o passado, principalmente o passado ruim, avassalador, carregado de “más lembranças”. Apesar de ele ser indestrutível, pode ser ocultado em nossas memórias, em nossos relatos de modo que deixe inclusive de fazer parte da história. Seria como que um silenciamento auto imposto para garantir a própria sobrevivência, ou seja, uma opção feita pelo indivíduo ou até mesmo por um grupo de indivíduos para que seja evitado o sofrimento pessoal e social que o lembrar pode trazer. Todos nós “temos uma história real, ou pelo menos oficial, e uma história paralela feita só de deixados para lá. Um sótão sujo, que não vale a pena remexer.” (TEDESCO, 2002, p.37).

Nisso reside nossa curiosidade enquanto pesquisadores, nessa “história oficial” e nesse “sótão sujo” é que temos buscado motivação para continuarmos desvelando os mistérios que envolvem os seres humanos e as sociedades no sentido de entendê-los em sua completude. Assim, enquanto pesquisadora da educação, meu interesse de busca centra-se nas histórias de professores, histórias de vida e de formação profissional, pois estes, além de caracterizarem-se como sujeitos históricos pela sua condição humana de sê-lo, são ainda profissionais capazes de, por motivações pessoais do seu trabalho, representarem a vida e a memória de seus alunos.

Deste modo, apesar de este trabalho ter como enfoque principal a memória, esta só se torna corporificada no decorrer do artigo se vinculada às questões da educação, especialmente no que se refere à constituição e

formação de professores. Faz-se necessário, neste momento, após termos elencado alguns dos elementos mais significativos no que tange à questão da Memória<sup>24</sup>, trazer algumas reflexões sobre a constituição do professor enquanto profissional, sua escolha pela profissão docente, seu imaginário social e as repercussões deste na sua prática educativa, dentre outros fatores que abordarei nos próximos tópicos.

## **2 A VOZ DO PROFESSOR QUE NARRA SUAS HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO: ENTRE VIVÊNCIAS E PRÁTICAS, UM LUGAR PARA A MEMÓRIA**

Como frisado no tópico anterior, a memória tem sido hoje a “ponte” que nos liga à compreensão de muitos dos fenômenos aos quais estamos submetidos no nosso dia a dia, pois é por ela que descobrimos os significados e os significantes dos acontecimentos de modo a compreendê-los em sua completude. Com o fenômeno educativo, o processo é o mesmo, pois estudos de Nóvoa, Huberman, Goodson, (1992), Cortez & Souza (2000) dentre outros, revelam que pesquisas sobre as histórias de vida dos professores tem se configurado como um elemento de fundamental importância ao tratarmos da análise de currículos e da escolaridade. “A escola é um lugar de memória. Quando o olhar pode atravessar a espessura do tempo, distingue vestígios reconhecíveis de sua história”. (CORTEZ & SOUZA, 2000, p.7). Desta forma, faz-se *mister* assegurar que os professores tenham voz, voz esta capaz de ser ouvida pelos demais, no sentido de que é por esta voz, falada e ouvida fluentemente, que teremos as possibilidades de compreendermos a escola que temos e a escola que queremos.

A prática docente tem estado no centro da maioria das pesquisas e estudos destes tempos, onde o professor tem sido visto como um prático que se faz profissional justamente no exercício desta prática. É o que Schön (1983) chamava de “professor como um prático reflexivo”, o qual realiza sua atividade com base em três princípios, o *conhecimento na ação*, ou seja, o “saber-fazer”

---

<sup>24</sup> Elementos estes que eu elegi como mais significativos para este estudo.

do senso-comum. O conhecimento tácito revelado através de uma execução espontânea e hábil difícil de ser explicitada verbalmente, a *reflexão na ação*, caracterizada como o principal elemento do processo de formação do profissional, onde ocorre o confronto teoria X prática, pois é neste momento que o professor é estimulado a pensar o que fazer frente a uma determinada situação problemática e, ainda, a *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação*, a qual destina-se a fazer uma análise das intervenções e atitudes ocorridas na ação, servindo para validá-las e/ou reorganizá-las.

O professor, enquanto prático reflexivo, pode ser considerado um sujeito autônomo o qual é capaz de refletir criticamente sobre sua prática, desenvolvendo, a partir dela, os conhecimentos que são próprios ao seu contexto de atuação, às suas experiências e concepções sobre educação. No entanto, acredita-se que há a necessidade de também escutarmos este prático reflexivo que é o professor, pois seu trabalho é decorrência de toda uma história de constituição pessoal e profissional. Essa escuta precisa acontecer de maneira espontânea e incondicional, onde o investigador deve se manter neutro, deixando fluir aquilo que de mais essencial o docente traz em si pelos usos de sua própria memória.

O respeito pelo autobiográfico, pela “vida”, é apenas um aspecto duma relação que permita fazer ouvir a voz dos professores. [...] a investigação educacional qualitativa trata de ouvir o que o professor tem para dizer, e respeitar e tratar rigorosamente os dados que o professor introduz nas narrativas, o que vem alterar o equilíbrio comprovativo [...] os dados que o professor fornece são invioláveis e só são dispensados após prova rigorosa em relação à sua irrelevância e redundância (GOODSON, 1992, p.71).

Este respeito pelo autobiográfico é o que, a meu ver, garantirá ao professor uma identidade em relação à sua própria história de vida, reconhecendo esta, como um elemento profundamente integrado e estruturado à escola na qual o docente exerce sua profissão. Também a troca que ocorre quando um investigador “ouve” o relato do professor, é de extrema relevância neste contexto, pois cada ser –humano vê o mundo sob um prisma diferenciado (respeitando é claro o pensamento de cada um). Essa diferença, essa troca, também pode ser uma rica fonte de dados e conhecimentos, de forma que haja

uma colaboração entre ambos no sentido de se compreender de forma mais eficaz a prática docente.

Seguindo este pensamento, acredita-se que um elemento importante, é o olhar sobre os processos formativos do docente para compreendermos suas representações sociais, sua cultura e sua atividade. Processos estes, ocorridos tanto em instituições formadoras oficiais em que se “ensina” ou transmitem os saberes específicos, quanto em instituições não formais, decorrentes principalmente das experiências de vida de cada educador, suas percepções, habilidades, daquilo que sua memória é capaz de captar e reorganizar quando do exercício de sua prática profissional.

O trabalho docente carrega consigo uma inseparabilidade em que a vida pessoal e profissional dos professores e os processos formal e informal de formação, apresentam-se intimamente ligados à questão cultural, sendo esta cultura, assim como a formação docente, construída e (re)construída no espaço da sociedade, ou seja, no âmbito social. “O ensino e a aprendizagem são segmentos das ‘vidas feitas histórias’ que vivemos como professores, e fazem parte da história do exercício da profissão” (PERETZ, 1992, p.201). É no enquadramento de uma história que as nossas experiências se tornam interessantes. Através de uma história, poder-se-á ver o trabalho de cada professor como na realidade é” (ELBAZ, 1990, p.30)

A memória de acontecimentos autobiográficos possibilita a construção retrospectiva da vida profissional de professores. Um estudo realizado por Peretz (1992) aponta que, relatos realizados por docentes revelam muito mais acontecimentos ocorridos no início do que no final da carreira. Segundo este autor, este fenômeno pode estar associado tanto à acessibilidade destes acontecimentos na memória quanto à sua relevância na vida do professor, já que ocorrido em um momento especial de sua vida. Também, segundo Peretz (1992) pode haver uma relação com os professores tentarem justificar acontecimentos existentes em sua prática, nos “alicerces” das suas convicções profissionais e pessoais.

Para Wilkins & Baddelly (1978), a memória possui tipologias diferenciadas de acordo com as experiências vividas pelo docente. Eles afirmam que a

“existência de, pelo menos, oito fatores diferentes no que respeita à memória, significa que as futuras teorias terão de distinguir entre diferentes tipos de conteúdo relativamente à explicação dos fenômenos memorizados no dia a dia”. (p.43). As recordações dos professores em relação ao seu passado profissional e de formação podem assim representar um reflexo da cristalização de suas teorias e convicções, associando-as explicita e diretamente às experiências e ocorrências de sua prática. Quando o professor conta sua história ele não consegue separar o pensamento e a ação, por isso, sua memória está carregada também dessa prática vivenciada por ele, o que, no estudo das práticas educativas, pode ser bastante útil.

Estudos rigorosos de recordações de ocorrências profissionais relatadas por professores podem conduzir à compreensão da natureza da representação da informação profissional da memória dos professores. A informação retida consiste em todo o nosso conhecimento do mundo e define a nossa maneira de ser: “Sou o que recordo” (FONTOURA, 1992, p.212).

A memória, neste sentido, aparece como um aspecto de fundamental importância ao se tratar do pensamento do professor, sendo por isso necessário cada vez mais intensificarem-se os estudos sobre ela afim de encontrarmos respostas a questões surgidas em termos de educação, nos nossos tempos.

Para isso, importa realçar que a memória é constituinte e constituída pelo contexto social no qual está inserida. Isso faz com que essa organização social, na qual o docente está inserido, provoque nele a necessidade de um permanente enquadramento, exercendo sobre sua memória uma influência bastante notável, tanto na forma de memorizar quanto sob o conteúdo memorizado, uma vez que a memória é seletiva e esta seletividade advém das atividades cotidianas exercidas pelo indivíduo, neste caso o docente. Além disso, a recordação também tem uma função social (por isso inclusive que frisei o fato de a memória ser constituinte e constituída pelo contexto social), pois ao recordar uma prática, o professor revive certos acontecimentos, reordena-os, dá uma nova forma aos seus sentimentos e ainda é capaz de imaginar novas relações entre coisas que até então já pareciam muito comuns e conhecidas em sua memória.

Em minha concepção, possibilitar aos professores narrar suas histórias de vida, ou seja, dar-lhes a voz, o direito à palavra, significa estarmos buscando informações sobre o processo de ensino em uma fonte abundante e enriquecedora, pois essas histórias, quando relatadas, são capazes de explicitar de onde o professor busca respostas e resoluções aos problemas da sua ação. É a consciência da prática docente, revelada na sua fala, desvelando a estrutura de improvisações que corriqueiramente temos chamado de “resposta ao desafio”. “Tentando alcançar *passados soterrados*<sup>25</sup> nos deparamos com a surpresa de professores ao serem convidados a falar de sua vida e prática. Eles se surpreenderam ao se ouvir. (Kramer, 1999:138). A autora acredita que isso seja decorrência do fato de que quando recordamos nossas experiências ressignificamos nossas histórias e esse “ressignificar” história, pode significar para um ser humano a esperança e o orgulho por alguém se interessar por sua vida e pelo seu trabalho.

Essas entrevistas acabam se transformando em lições na vida de nós pesquisadores. São muito mais que relatos. São histórias de toda uma vida sendo desvelada. De entrevistadores chegamos até a fazer o papel de entrevistados, pois ultrapassamos nossa condição de ouvintes interagindo com o outro. Kramer (1999) ao falar de um projeto por ela desenvolvido com entrevistas a também professores aposentados revela que:

Desde o início do projeto, notamos que os professores (as) se surpreendiam ao serem convidados a falr sobre suas histórias e, por outro lado, gostavam de contá-las. Como mostramos interesse em saber o que os levou a serem professores[...] eles rememoravam fatos passados redescobrimdo a si próprios. Na verdade, eles se surpreendiam ao se ouvirem. (KRAMER, 1999, p.149)

Esses relatos dos professores, essa surpresa revelada por eles mesmos quando da realização de entrevistas para nossas pesquisas e estudos, é o que deve nos motivar a cada vez mais estarmos buscando “dar voz” a estes docentes, conhecermos suas histórias, para então compreendermos sua prática, articulado esta à educação que temos e à educação que almejamos encontrar.

---

<sup>25</sup> Grifos da autora

Nesse contexto, o papel da memória, assim como das histórias de vida e autobiografias tem se tornado essenciais, no sentido de representarem alternativas às políticas de formação de professores que têm se esquivado de conhecer as práticas construídas ao longo da história do país, assim como das infindáveis histórias de professores, escolas e projetos. “A educação é aqui reconcebida e sua estreita ligação com a memória social vem à tona: educação passa a ser revista como parte da história, atribuindo papel central ao resgate da memória. (KRAMER, 1999, p.150)

Deste modo, trazendo a discussão para a questão da formação dos educadores, pode-se inferir que a mesma, assim como a formação cultural e as experiências dos professores devem ser encaradas com menos treinamento e com mais resgate histórico de transformação, pois se o que queremos formar, nos cursos de formação de professores, são sujeitos históricos, capazes de se inserir na história, contribuindo na sua reconstrução, estes precisam ter muita clareza ao olharem para o passado e reconhecerem que o presente é apenas uma reinvenção, um remodelamento e uma reestruturação dos tempos mais remotos.

Assim, formação e cultura colaboram na estruturação da percepção da organização concreta e simbólica de toda a vida social. Isto nos remete a pensar que, a produção da prática pedagógica relaciona-se com o modo com que nos percebemos e nos colocamos no mundo[...]Quero dizer com isso que a prática pedagógica é irrigada e alimentada pela representação cultural instituída e instituinte sobre a profissão professor[...] (AZAMBUJA, 2003, p.22).

Nesta perspectiva o processo formativo dos professores articula-se e sofre influências diretas de épocas, tempos e espaços em que se realizam, sendo influenciados também pelos formadores envolvidos nesse processo. A formação e o saber docente configuram – se então como produções culturais, as quais se encontram em permanente construção e reorganização. Isso, caracterizado como a identidade docente (pois como já mencionei anteriormente, o que faz a diferença nas identidades dos professores são suas histórias de vida) torna-se o pano de fundo dos processos formativos, no qual

uma pluralidade de elementos possibilita a construção histórica de um sujeito profissional.

É com esta ênfase que pretendo concluir este artigo no próximo tópico trazendo alguns dos pontos que considere significativos do trabalho de Souza (2006) no qual o autor aborda a questão das memórias, das narrativas autobiográficas e histórias de vida como elementos essenciais para a compreensão das práticas e profissionalização docente.

### **3 AO NARRAR-SE O PROFESSOR RECONSTRÓI SUA PRÓPRIA HISTÓRIA DE FORMAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO “CONHECIMENTO DE SI”**

Ao encaminhar esta problematização para o fechamento, trago para conversa alguns pressupostos apresentados por Souza (2006) na obra “O conhecimento de Si: estágio e narrativas de formação de professores” o qual apresenta os resultados de uma pesquisa sobre narrativas autobiográficas desenvolvida com docentes em formação. A partir desta pesquisa, Souza (2006) aponta para o relevante papel desempenhado pela memória na constituição do ser professor, justificando que esta determina muitas das vivências, experiências, escolhas, concepções e práticas dos docentes. Deste modo, optou-se por concluir esta discussão a partir dos princípios apresentados pelo referido autor, justamente porque os mesmos caracterizam que a narrativa pode ser vista tanto como um “fenômeno quanto como uma abordagem de investigação-formação, justamente porque parte das experiências e dos fenômenos humanos advindos das mesmas”. (SOUZA, 2006, p. 97)

Neste sentido, não basta analisar as práticas sob o ponto de vista do real, do vivido. É preciso considerar a história, as memórias e o imaginário histórico-social do sujeito que o faz. Ao realizarmos pesquisas na área da Ciências Humanas, sobretudo relacionadas à educação e a formação inicial e continuada de docentes, é fundamental pensarmos na constituição deste profissional como um ser histórico, datado e oriundo de um contexto sócio-político e educacional que o constitui. Dificilmente, uma prática pedagógica se justificará pelo simples fato do existir. As escolhas, concepções, encaminhamentos e justificativas quase

sempre possuem uma relação direta com a história de vida e formação do sujeito.

As narrativas de professores e de alunos em processo inicial de formação inscrevem-se num campo subjetivo e singular para compreender memórias individual/coletiva de diferentes aspectos vividos no cotidiano escolar, bem como das marcas impressas através de experiências educacionais (SOUZA, 2006, p.87).

Além disso o autor problematiza as questões relativas a própria dimensão pessoal do ser, afirmando que é a partir do contexto desta dimensão que gradativamente vão se determinando as escolhas profissionais e conseqüentemente a formação do sujeito. Assim, ao se analisar uma prática profissional docente, do ponto de vista da pesquisa, torna-se fundamental também conhecer o colaborador investigado a partir de suas características pessoais e relações estabelecidas enquanto ser humano dentro do contexto social, o que tem sido nominado pelo autor de histórias de vida. Isso porque, de acordo com ele,

No que se refere à dimensão pessoal, fica evidenciado que o professor é uma pessoa com sua singularidade, historicidade e que produz sentido e significados no seu processo de aprendizagem. A dimensão pessoal demarca a construção e (re) construção de uma identidade pessoal. É no processo de desenvolvimento pessoal que busco apreender e analisar a fertilidade da abordagem biográfica, a partir da narrativa das trajetórias de escolarização, como um dos princípios que potencializam aprendizagem e desenvolvimento da dimensão profissional (SOUZA, 2006, p. 35).

É nessa ceara que se firma a abordagem biográfica não somente como uma possibilidade metodológica de pesquisa, mas também como um caminho para se pensar o trabalho docente na perspectiva da atualidade embasado nas próprias narrativas e histórias de vida dos seres. Esta forma de pensar e fazer pesquisa produz não somente o conhecimento científico, mas sobretudo, um processo auto formativo pois possibilita aos investigadores e investigados uma aproximação com elementos de sua própria vivência e experiência. É o que Souza (2006) chamou de “conhecimento de si”. Ou seja, a participação em uma pesquisa de caráter autobiográfico o ser passa a ter um conhecimento maior de si.

A abordagem biográfica, a partir do trabalho com histórias de vida ou com as biografias educativas, configura-se como um processo de conhecimento. Um conhecimento de si, das relações que se estabelece com o seu processo formativo e com aprendizagens que construiu ao longo da vida. Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual revela-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade (SOUZA, 2006, p. 36).

Neste sentido o professor passa a produzir uma “auto-escuta de si mesmo” (Souza, 2006), de modo que passa a contar para si próprio experiências e aprendizagens que o constituíram enquanto docente. Deste modo esta abordagem de pesquisa é também identificada como “investigação-formação” (Souza, 2006) pois ao lembrar, retomar e reconstruir a própria história o professor passa a tomar consciência de elementos que o constituem e que por vezes justificam suas práticas. A profissionalização docente passa, portanto, também pelas histórias de vida, representações e narrativas que marcam a vida e as aprendizagens do professor tanto na dimensão pessoal quanto profissional.

Deste modo, a narrativa que promove o conhecimento de si, é igualmente promotora de uma compreensão datada e real das práticas educativas promovidas pelos docentes. Não há possibilidade de desvinculação da história de vida e do trabalho, uma vez que a profissionalização se faz a partir dos contributos de todos estes elementos os quais são diariamente retomados pelas memórias dos seres.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao concluir este breve estudo sobre as memórias, histórias de vida, formação e profissionalização de professores fica evidenciado a partir dos estudos dos autores, sobretudo da referência de Souza (2006) a importância da compreensão da história do ser para a compreensão de seu fazer.

Ainda que por muitos anos tenhamos desenvolvido estudos e pesquisas baseados no pragmatismo e no imediatismo de algumas ações reais, o atual contexto nos faz pensar na possibilidade do resgate deste sujeito enquanto um ser histórico e constituído por memórias que justificam muitas de suas escolhas, práticas e formas de fazer-se na docência.

Assim, considera-se que os estudos autobiográficos baseados em histórias de vida passam a ser fundamentais não somente para o desenvolvimento das pesquisas desenvolvidas nas ciências humanas e educação, mas também como um processo auto-formativo em que tanto os pesquisadores quanto os colaboradores da pesquisa, ao narrar-se reconstroem suas próprias histórias de vida, justificam seus fazeres e transformam-se para o desenvolvimento das práticas futuras.

## REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, G. **Saberes e Dizeres sobre Formação de Professores na Unifra**. Santa Maria: Ed Unifra, 2003.

BEM-PERETZ, M. **Episódios do passado evocados por professores aposentados**. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1992.

BENJAMIN, W. **Rua de Mão Única**. Traduzido por Rubens Rodrigues Torres Filho e José Martins Barbosa. *Obras Escolhidas*; v.II. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CORTEZ, MC & SOUZA, C S. **Escola e Memória**. Bragança Paulista: INFAN-CDAPH. EDUSF, 2000.

ELBAZ, F. **Knowledge and discourse: the evolution of research on teacher thinking**. In: DAY, C.; POPE, M.; DENICOLO, P. (Ed.). *Insight into teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press, 1990.

FONTOURA, M.M. **Fico ou vou-me embora?** In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p.171-198.

GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional**. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

KRAMER, S. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1999.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. New York : Basic Books, 1983.

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

TEDESCO, João Carlos (org.). **Usos de memórias: política, educação e identidade**. Passo Fundo: UPF, 2002.

WILKINS, A.J. & BADDELEY, A.D. **Remembering to recall in everyday life**: an approach to absentmindedness. In. M. Gruneberg & R. Sykes (Eds.). (1978). Practical aspects of memory, (pp.27-34). London: Academic Press.

## CARTUM NA ESCOLA: EXPERIÊNCIA COM MASSA FOLHADA

### CARTUM IN SCHOOL: EXPERIENCE WITH FULL MASS

Mário Lúcio Bonotto Rodrigues/ Máucio<sup>26</sup>  
Valeska Maria Fortes de Oliveira<sup>27</sup>

#### RESUMO

Massa Folhada – blog de papel - é uma experiência que inclui ensino, pesquisa e extensão. Uma produção autoral<sup>28</sup> que visa estimular leitores críticos tanto dentro como fora da sala de aula. A distribuição inclui escolas, universidades, livrarias, cafés e outros lugares onde possam ser encontradas pessoas que tenham o hábito de ler. Por sua formatação compacta, visa também a formação de novos leitores. A circulação concentra-se em cidades do sul, mas também é enviada pelos Correios para outras regiões do país. Cada edição possui tiragem de dois mil exemplares, sendo que cinquenta por cento é distribuído na cidade de Santa Maria e o restante em outras cidades, entre elas Porto Alegre, Lajeado, Florianópolis e Garopaba. Cerca de trezentos exemplares são enviados pelos Correios, como mala-direta, para leitores cadastrados.

**Palavras-chave:** Educação; Humor; Escola; Fanzine.

#### ABSTRACT

Pasta Pudding - paper blog - is an experience that includes teaching, research and extension. An authorial production [1] that aims to stimulate critical readers both inside and outside the classroom. The distribution includes schools, universities, bookstores, cafes and other places where people who are in the habit of reading can be found. Due to its compact format, it also aims to train new readers. The circulation is concentrated in southern cities, but is also sent by the Post Office to other regions of the country. Each edition has a circulation of two thousand copies, fifty percent of which is distributed in the city of Santa Maria and the rest in other cities, including Porto Alegre, Lajeado, Florianópolis and Garopaba. About three hundred copies are sent by the Post Office as direct mail to registered readers.

**Keywords:** Education; Humor; School; Fanzine.

*Respeito muito minhas lágrimas, mas ainda mais minha risada.*

Caetano Veloso / *Vaca Profana*

## 1 INTRODUÇÃO

O projeto caracteriza-se como de extensão devido a ser, potencialmente, possível chegar a várias cidades e em todos os estados brasileiros. Liga-se ao

---

<sup>26</sup> Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/ UFSM.

<sup>27</sup> Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/ UFSM, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

<sup>28</sup> A saber, de minha autoria.

ensino por intermédio de diversos professores que trabalham com o Massa Folhada como material didático, em salas de aula. A instância de pesquisa, por sua vez, é contemplada devido a permanentes estudos e experiências realizadas pelo autor no campo da expressão gráfica, tanto pictórica como textual. Neste sentido pode-se dizer que as pesquisas incluem temáticas como: as relações entre Humor e Poesia; Articulação entre humor-desenho-texto e Visualidade Poética. Também incluem estudos sobre *design* e produção gráfica.

A iniciativa surgiu na Feira do Livro de Santa Maria - RS, em maio de 2015, desde então são lançadas quatro edições anuais – uma a cada estação: outono, inverno, primavera e verão. A produção mais recente é a de nº 15, edição da primavera, lançada em outubro de 2018. Inicialmente seria uma edição única, mas como houve repercussão positiva, devido ao ineditismo, a publicação teve continuidade.

O formato é 10,5 cm x 30 cm, impresso em offset em papel *Triplex* 300g, preto e branco, na frente (A) e no verso (B). O lado A, geralmente com o fundo preto, contém predominantemente, pequenos textos e desenhos que sugerem mais uma reflexão sobre a situação social geral e questões existenciais. Não há preocupação com notícias cotidianas. O lado B é composto preferencialmente na linguagem dos Quadrinhos, mais especificamente, por cartuns e também por pequenas frases. Nesta segunda página a tendência é o conteúdo ter um pouco mais de caráter humorístico, sem abrir mão da reflexão social e existencial. São enfocados temas um pouco mais demarcados pela atualidade, no entanto, também não possuem caráter jornalístico, no sentido de dar conta dos acontecimentos do dia a dia. Como a periodicidade é bem espaçada, procura-se abordar os assuntos de modo que não percam a validade rapidamente. Neste sentido, pode-se dizer que a abordagem é de cartum e não de charge.

O Cartum é caracterizado com um o desenho de humor cujo tema é atemporal e/ou de caráter mais universal, enquanto o termo "charge" é utilizado para referir-se ao desenho de humor ligado aos acontecimentos cotidianos factuais, midiáticos, ou seja, com viés jornalístico.

A seguir a imagem da edição número 15 da Massa Folhada, mostrada a frente e o verso, lado a lado.



Fig. 1 - Edição do Massa Folhada nº15, frente e verso. Fonte: Autor.

Quanto a receptividade que a publicação tem alcançado, constata-se que os leitores têm dado retorno de três maneiras, falando pessoalmente com o autor, através dos meios digitais – *e-mails* e *Facebook* – e por intermédio de professores, principalmente dos Ensinos Fundamental e Médio que, de forma espontânea, levam uma edição para a sala de aula e desenvolvem atividades com os alunos, utilizando assim o Massa Folhada como material didático.

## 2 O HUMOR E A IDENTIFICAÇÃO COM OS LEITORES

A presença da linguagem humorística nas edições possui duas motivações, uma de caráter histórica relativa à trajetória de produção do autor, e a outra é pelo fato de considerá-la como um importante meio de difundir ideias e ampliar o raciocínio crítico. O humor propõe uma aproximação dos assuntos de forma complexa, desdobrando as possibilidades de interpretação pela semântica múltipla que pode conter, convidando a uma leitura não linear do mundo. Henri Bergson sobre o cômico, escreve o seguinte:

O que a vida e a sociedade exigem de cada um de nós é certa atenção constantemente desperta, que vislumbre os contornos da situação presente, e também certa elasticidade de corpo e de espírito, que permitam adaptar-nos a ela. (BERGSON, 1980. p.13).

Assim, o autor do Massa Folhada, pautando os assuntos sociais e existenciais de forma cômica, convida os leitores a estarem atentos e a repensarem as situações que extrapolam a si próprios, pois, ainda segundo Bergson (p.13) “O nosso riso é sempre o riso de um grupo”.

Por outro lado, Freud (1969, p. 26) salienta sobre a importância da brevidade e da comunicação rápida como forte aliada para a presença do humor, além do enigma: “O efeito cômico é produzido pela solução desse desconcerto através da compreensão da palavra”. (p. 25) Desta maneira, há componentes associados que chamam a atenção dos leitores e resultam em proposições provocadoras, que despertam interesse em diversos ambientes, tanto escolar como externos, pois possuem variedades temáticas expostas de forma concisa e que deixam possibilidades em aberto para que cada um interprete.

### **3 O HUMOR E O CARTUM NO MASSA FOLHADA**

O humor textual e o cartum presentes nas edições do Massa Folhada apresentam diversos assuntos de interesse geral, notadamente aqueles relacionados a acontecimentos recentes ou conflitos existenciais que vêm a tona nas mídias tradicionais ou redes sociais. Os temas, porém, são tratados de forma genérica, sem estabelecer vínculos factuais específicos. Por outro lado, por serem enfocados de forma humorística, abrem um generoso espaço para leituras diferentes daquelas propostas pelos discursos recorrentes, repetitivos.

Ao apresentar assuntos do mundo social em um contexto humorístico ocorre um convite ao leitor para construir novas leituras do discurso social estabelecido. Fazendo uso do jogo de palavras, dos deslizamentos semânticos, dos duplos sentidos e das contradições entre textos e imagens, o leitor é convidado a reconstruir significações, tanto aquelas deixadas em aberto como a partir de seu próprio mundo perceptivo. Proposições que são comumente colocadas com uma visão linear são apresentadas com multiplicidades de caminhos possíveis, quebrando assim o discurso uníssono dos enunciados tidos como racionais ou de verdades fechadas e repetitivas.

A linguagem escrita e pictórica tende a ser naturalmente polissêmica, mas quando se está em um ambiente de proposição humorística ou poética a polissemia ganha relevância e amplia-se. Sobre a dimensão aberta e fechada - conídica - da linguagem, Castoriadis assim escreve:

A linguagem é ao mesmo tempo polissêmica e, portanto, portadora também da dimensão imaginária no sentido forte do termo: pode-se dizer de certas coisas que do ponto de vista conídico não tem sentido, mas que têm um sentido muito importante do ponto de vista da sociedade (CASTORIADIS, 2007, p. 35).

Isso quer dizer que o contexto ou o ambiente proposto no Massa Folhada é um convite para construções de sentido com boa margem de autonomia por parte dos leitores. Essa circunstância aumenta os vínculos de aproximação com os leitores que procuram ambientes mais plurais.

#### **4 O CARTUM, O INSTITUÍDO E O CÔMICO**

O objetivo aqui é fazer uma reflexão acerca do cartum, em diálogo com os estudos sobre o instituído e o instituinte, explicitados por C. Castoriadis (1982, 2004 e 2007) e as análises da formação do cômico de Henry Bergson (1980). O termo cartum é tomado no sentido amplo de humor gráfico, normalmente de um quadro só, que utiliza texto e desenho, com a intenção de fazer uma reflexão crítica aos comportamentos humanos, tanto no sentido psicológico, antropológico e sociológico. Ao contrário da charge que enfoca os fatos do jornalismo diário, o cartum trata os assuntos de modo mais atemporal e universal.

O conceito de instituído refere-se ao pensamento de Castoriadis (2004) que o compreende como fenômeno encontrável em instituições tais como a linguagem, a religião, o poder e em outras esferas de uma determinada sociedade. Muitas vezes o instituído é tomado como de geração natural, no entanto, é possível compreendê-lo como construção humana articulada pelo imaginário social. Por outro lado, entende-se o instituinte como a oposição ou tensão que abala e visa alteração do instituído. O instituinte pode estar presente em todos os campos referidos anteriormente e, notadamente, na linguagem, por ser ela uma criação

humana muito dinâmica e que tende a acompanhar todas as transformações sociais.

Com relação a formação do cômico na vida humana, muitas são as possibilidades envolvidas, uma delas é a presença do automatismo e uma outra é a rigidez. É possível, no entanto, se observar uma aproximação nestes dois conceitos, ambos dizem respeito a falta de flexibilidade e podem ser vistas como a dificuldade que as pessoas podem ter de perceber, entender ou aceitar o novo, a diferença. A tendência para a repetição abre espaço para o automatismo que acaba estabelecendo rigidez. Esse fenômeno tanto pode ser visto no sentido psíquico e intelectual, como no aspecto físico - realização de gestos e movimentos em geral. Nos dois casos também é possível associar esse fenômeno a comodidade e a busca por segurança.

É visível que o não costumeiro tende a gerar desconforto e estranhamento, tanto no pensamento como nos movimentos do corpo dos indivíduos. Esses fatos influem no coletivo, e reproduzem-se no campo social, em crenças, nas instituições, nos códigos e demais instâncias de convívio humano. A tendência para o automatismo e a rigidez são realidades recorrentes que hidratam todas as esferas sociais a partir dos indivíduos, assim como esses vão se construindo influenciados por essas circunstâncias coletivas. Talvez seja na área artística, um dos poucos ambientes em que alteração dessa inclinação seja um pouco diferenciada, onde o novo é mais tolerado e almejado.

No campo da produção do humor gráfico, mais especificamente do cartum, esse tipo de tensão entre o novo e o antigo é um enfoque relativamente recorrente e uma das estratégias utilizadas nas construções dos cenários discursivos. Essa dualidade pode ser traduzida por outros pares conceituais tais como: cidade/campo, automático/ manual, rápido/lento, machismo/feminismo. Todos esses conflitos podem ser compreendidos como instâncias de diálogo entre o instituído e o instituinte. Cotejamento entre o que está posto e vigora como regra e o novo, o estranho, ou seja, as transformações.

Neste contexto, o grau de entendimento do cartum e a possibilidade dele provocar mais ou menos riso, dependerá certamente, da capacidade do leitor compreender os conflitos apresentados. Entende-se que há diversos níveis de

situações cômicas relacionadas ao grau de conhecimento público do conflito tratado no cartum. Quando retrata um assunto midiático recente, o resultado cômico tem maior repercussão, por outro lado, se o assunto está mais velado socialmente, mais restrito, ou exige um repertório mais sofisticado, o retorno do riso fica mais restrito, o que não diminui seu valor. Por outro lado, quanto maior for a verdade estabelecida da temática tratada no cartum, ou seja, instituída, maior também será repercussão quando colocada em questão – instituinte. Assim, a montagem do cômico pode ter como estratégia a apresentação de algo instituído, para em um segundo momento colocar uma situação que entre em conflito, seja negando ou colocando em dúvida, propondo um instituinte.

A rigidez na leitura, é outro desafio a ser transposto pelo cartunista. Há a possibilidade de que a piada não seja entendida devido ao leitor não estar aberto a uma leitura diversa do que estava acostumado, ou seja, devido a rigidez de pensamento do leitor. Ao se ler um cartum, além de familiaridade com o código dos quadrinhos, é preciso colocar-se em uma postura aberta para novas combinações metafóricas, tanto de ordem verbal quanto pictóricas. Também é necessário para uma interpretação adequada, estar-se atendo para a possibilidade de entrecruzamento dessas duas linguagens.

A seguir veremos exemplos de cartuns onde é possível verificar-se o diálogo entre o instituído e o instituinte.

#### 4.1 CARTUM A ARCA DE NOÉ

O cartum faz referência a narrativa bíblica da Arca de Noé, que originalmente conta a história do Dilúvio onde Deus teria poupado a raça humana e os animais, colocando casais na arca. Essa é a versão histórica instituída. O desenho, no entanto, mostra um cenário com outra abordagem que se poderia chamar de uma releitura contemporânea. Há uma transformação no conceito de casal, eles são formados por diferentes espécies de animais. O elefante está com a formiga, a avestruz com o jacaré, o macaco com a tartaruga e assim por diante. Há também dois galos caminhando para a arca e um trio, formado pela zebra, o cachorro e o peru. O objetivo é colocar em discussão o assunto da

sexualidade humana, tema muito debatido na atualidade, mostrando outra realidade em formação - instituinte



Fig. 2 – Sem título. Fonte: Autor.

#### 4.2 CARTUM ASSIM CAMINHA A HUMANIDADE

O cartum acima mostra o jogo entre o instituído e o instituinte. O nome do famoso filme norte-americano, *Assim Caminha a Humanidade* (1956) é a leitura tradicional, no entanto há uma interferência na montagem gráfica que altera o significado da frase. O recurso utilizado é a mistura das linguagens verbal e pictórica. A palavra *caminha*, do verbo *caminhar*, é representado pela figura de uma cama pequena, que resulta na leitura homófona de *caminha* – verbo *caminhar*. No entanto a significação é alterada porque se apresenta uma oposição de significados entre *caminhar* e *dormir*. A leitura final passa a ser: *Assim dorme a humanidade* o que altera o discurso instituído, pois mantém uma tensão entre o verbal e o pictórico pelos significados opostos presentes, com forças equivalentes.

O que está em questão, no entanto, não é o conceito original do tema-título. Embora se valha do nome do filme, *Assim Caminha a Humanidade*, a releitura que propõe não questiona a temática enfocada no cinema. O que está movimentado são de duas naturezas. Em primeiro lugar, para entendê-lo deve-se fazer uma leitura verbal, mesclando-a com a leitura pictórica (*cama pequena* – *caminha*). A segunda movimentação, também não se refere ao filme, mas sim

o sentido que a frase tem originalmente. A indicação da humanidade *caminhar*, entra em choque com o significado de *deitar*, destituindo assim o sentido para o leitor.



Fig. 3 - Sem título. Fonte: Autor.

#### 4.3 CARTUM LINHA DO RACIOCÍNIO

No cartum Linha do Raciocínio, a cena mostra um sujeito falando, gesticulando e convidando para que sigam sua linha de raciocínio. Ela é representada por um longo traço em curvas que sai de uma das suas mãos, ganha o chão e sobe como uma nuvem carregada, ocupando um espaço acima de sua cabeça. Neste cartum o instituído refere-se a expressão popular recorrente “siga minha linha de raciocínio”. Essa frase é normalmente utilizada quando um interlocutor promete explicar seu pensamento de forma didática clara, simples e direta. No entanto, o que se vê na imagem desenhada é o contrário disso, a linha de raciocínio vai se enroscando e se emaranhando, até formar uma nuvem emaranhada de pensamento.

O cartum coloca em questão duas possibilidades de pensamento, uma simples e objetiva e outra complexa e subjetiva. Há, portanto, um confronto entre o senso comum do pensamento lógico recorrente e o raciocínio livre e aleatório, como forma também possível e válida. O confronto entre o instituído e o instituinte fica assim evidenciado.

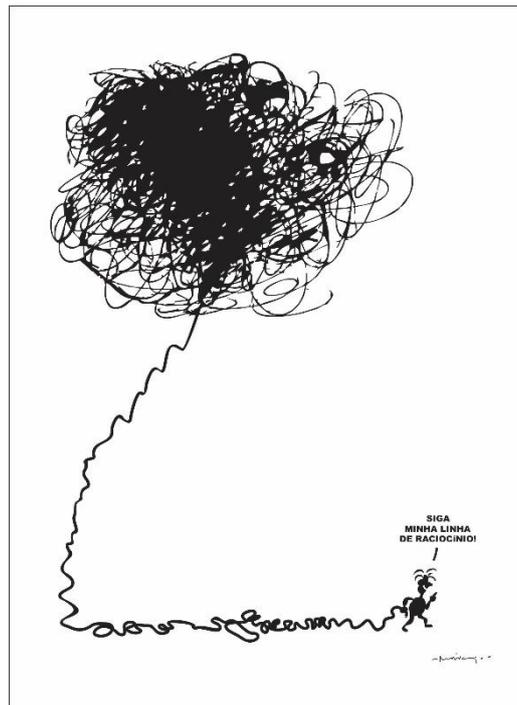


Fig. 4 – Sem título. Fonte: Autor.

## 5 MASSA FOLHADA NA SALA DE AULA

Algumas experiências têm sido feitas com o uso de edições do Massa Folhada para atividades em sala de aula, notadamente no Ensino Médio e Fundamental. Geralmente a iniciativa parte dos próprios professores e, em algumas vezes, há o acesso aos resultados, como no caso ilustrado a seguir.



características: formato compactado; presença de assuntos universais de interesse geral; utilização da linguagem de quadrinhos, e de pequenos textos; uso da linguagem humorística. Outro fator de impacto positivo é o fato de o material ser impresso, o que hoje passa a ser um diferencial, frente a profusão da comunicação digital de acesso popularizado por amplas camadas sociais e diferentes faixas etárias.

Um dos fatores mais ricos, no entanto, no que tange a questão educacional é a proposição de um material diferenciado, de conteúdo humorístico na linguagem de cartum. O cômico colocado de forma gráfica contribui como fator especial na formação de jovens leitores, oferecendo leituras não lineares e de interpretação plural.

## REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. **O RISO**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

\_\_\_\_\_. **MATÉRIA E MEMÓRIA**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CASTORIADIS, Cornelius. **A INSTITUIÇÃO IMAGINÁRIA DA SOCIEDADE**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **FIGURAS DO PENSÁVEL**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_. **SUJEITO E VERDADE**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FREUD, Sigmund. **O CHISTE E SUA RELAÇÃO COM O INCONSCIENTE**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

GULLAR, Ferreira. **EXPERIÊNCIA NEOCONCRETA**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MENEZES, Philadelpho. **POÉTICA DE VISUALIDADE**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

## TECENDO MEMÓRIAS DE SI: EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS DE UM PROFESSOR-ARTISTA

### FACING IT'S MEMORIES: SENSITIVE EXPERIENCES OF AN TEACHER-ARTIST

Caue de Camargo dos Santos<sup>29</sup>

#### RESUMO

Essa escrita intenta reconstituir os retalhos de memórias de vida de um professor-artista, atualizando fragmentos de uma dissertação de mestrado, intitulada “Costurando tecidos de Memórias do eu-professor-artista”, apresentada em abril de 2017 ao Programa de Pós-Graduação em Letras: linguagem e identidade da UFAC/ AC. Incurrendo por atravessamentos obtidos pelo estudo sobre os ensaios de Giorgio Agamben (2005), daí emergem as inquietações e atravessamentos acerca das memórias de infância e das experiências reconstituídas pelo processo de subjetivação e produção performática que fricciona questões que reverberam nos pensamentos de um profissional da educação das artes visuais.

**Palavras-chave:** Educação; Memórias; Experiência; Performance arte.

#### ABSTRACT

This writing tries to reconstitute the fragments of life memories of a teacher-artist, updating fragments of a master's thesis, entitled "Sewing tissues of Memories of the I-teacher-artist", presented in April of 2017 to the Graduate Program in Letters: language and identity of UFAC / AC. Intriguing through the crossings obtained by the study on the essays by Giorgio Agamben (2005), there arise the concerns and crossings about childhood memories and experiences reconstituted by the process of subjectivation and performance that rubs on issues that reverberate in the thoughts of an education professional of the visual arts.

**Palavras-chave:** Education; Memoirs; Experience; Performance art.

#### 1 MEMÓRIAS PARA UMA ESCRITA DE SI

*“Para descrever uma cena, só preciso revivê-la. E, se uma história me foi contada por alguém, minha memória não registrou somente seu conteúdo, mas toda a cena...”*  
**Amadou Hampâté Bâ**

Começo por evocar as vozes dos *antecessores*<sup>30</sup> que me precederam na árvore que representa a genealogia, tecendo a partir dessas vozes capazes de

---

<sup>29</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE/ UFSM.

<sup>30</sup> Os familiares que teceram narrativas sobre minha vida: mãe e pai, avôs e avós, tios e tias.

reconstruir minhas memórias e os diversos retalhos das mesmas. Assim, essa escrita por convenção institucional, tende a emoldurar e problematizar recortes temporais significativos da minha vida, buscando *materializar sensivelmente*<sup>31</sup> os elementos que me constituem um professor-artista, e além disso, esses elementos transfigurados sensivelmente são os motivadores do processo de criação da performance *Tecidos de Memórias*<sup>32</sup>. Desse modo me acompanham em pensamento, além de representar alguns dos meus principais antecessores as vozes de minha avó, meu pai e meu avô e meu bisavô. Essas vozes e memórias são as mais profundas guardadas comigo e evocam os aprendizados que adquiri ao conviver com todos eles. Esses retalhos sensíveis, também configuram os entrelaçamentos das gerações, os laços afetivos, a genealogia que constitui processos de ativação das memórias.

Começo então, a tratar daquelas experiências que atravessaram meu corpo, a partir deles, que de algum modo afetaram meus sentidos remetendo à imagens, cheiros, tempos e espaços, como já havia mencionado, são os elementos materializadores dessas experiências, ou seja, a *materialidade sensível*. Essas materialidades são capazes de ativar, alinhar e costurar os retalhos de memória, trazendo luz às imagens produzidas pelos aprendizados que habitam essas memórias.

Talvez possam explicar o caminho que tomei ao incorporar no meu ser as inquietudes do olhar: a organização visual das coisas que me rodeiam; a plasticidade possibilitada por todos os materiais que convivo no cotidiano; e as artes visuais. Nesse sentido, tenciono construir uma narrativa capaz de agrupar aquilo que chamo de *retalhos de memórias*<sup>33</sup>, aproximando-me de como Marcel Proust<sup>34</sup> resgata suas memórias por meio de uma estrutura que “não se trata de uma exposição da memória involuntária, mas do relato de um aprendizado” (DELEUZE, 2003. p. 03), por meio de uma explicação material (imagens, cheiros, vozes, luzes, lugares e situações) que possa dar consistência aos retalhos que constroem a narrativa das minhas experiências de vida.

---

<sup>31</sup> A transfiguração das memórias na composição da performance.

<sup>32</sup> Performance arte executada na Galeria de Arte do Sesc Rio Branco, no estado do Acre, em 20 de agosto de 2016.

<sup>33</sup> Adoto os *retalhos* ou *retalhos de memórias* para designar as cenas registradas em minha memória.

<sup>34</sup> PROUST, Marcel. Em busca do tempo perdido. Trad. Fernando Py. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

Assim como Proust (2002), eu também busco esse tempo. Apanho o tempo perdido para tentar resgatar meus aprendizados por meio dos retalhos de memórias. Procuo reconstruir um presente, olhando para o futuro e aprendendo com as experiências de um tempo perdido. Logo, penso no tempo vivido, no tempo experimentado, na experiência única e decidida de uma escolha que me levou ao caminho do aprender, e dele restou apenas os rastros, as pistas que me levam a reinventar o agora. A respeito desse tempo perdido Deleuze (2003) vai afirmar que “na realidade, *À la recherche du temps perdu* de Marcel Proust<sup>35</sup>”, é uma busca da verdade. Se ela se chama busca do tempo perdido é apenas porque a verdade tem uma relação essencial com o tempo” (DELEUZE, 2003, p. 14), Proust vai em busca de uma verdade. No percurso interpretativo a busca é o resultado da descoberta no tempo que se perde; ela se constrói a partir do resultado do aprendizado, e assim, Deleuze reafirma:

Por isso, quando pensamos que perdemos nosso tempo, seja por esnobismo, seja por dissipação amorosa, estamos muitas vezes trilhando um aprendizado obscuro, até a revelação final de uma verdade desse tempo que se perde. Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende (DELEUZE, 2003, p. 21.).

Trama agora nos meus pensamentos, que a reflexão de Proust citada por Deleuze, estabelece um laço com minha pesquisa no sentido do que ele mesmo fala: não “se aprende *como* alguém, mas fazendo *com* alguém (DELEUZE, 2003, p. 21.)” e isso sempre foi motivado em minha vida pelos meus antecessores, nos diálogos, nas lições de vida, nos ensinamentos. Penso que estes aprendizados não se perdem, eles ficam marcados no corpo, atravessados em nosso pensamento e se entrecruzam com os aprendizados instituídos na vida profissional.

---

<sup>35</sup> *Em busca do tempo perdido* (do francês: *À la recherche du temps perdu*) é uma obra romanesca de Marcel Proust escrita entre 1908-1909 e 1922, publicada entre 1913 e 1927 em sete volumes, os três últimos postumamente.

## 2 EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS: MEMÓRIAS DE UMA IN-FÂNCIA

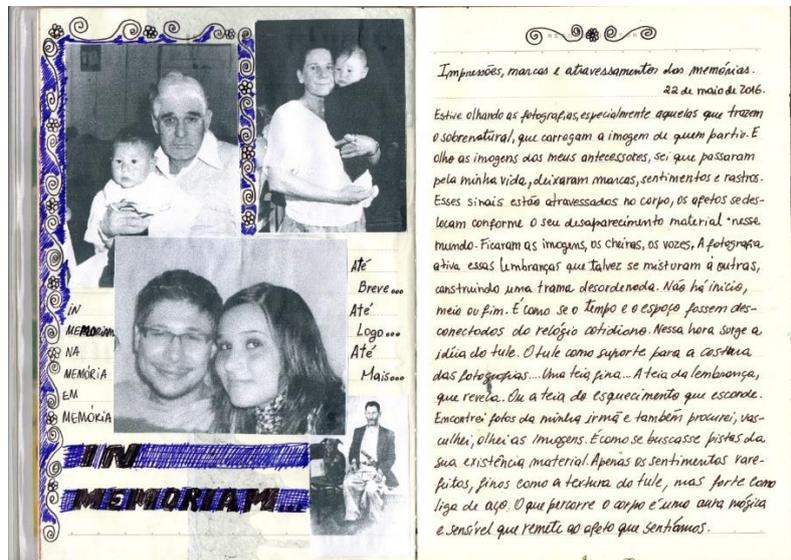


Fig. 1 – Diário do Onírico, objeto-arte, Acre: 2010.

Deveria ter meus oito ou nove anos de idade, mas ainda retorna ao meu corpo o cheiro da fumaça, o gosto do café e da batata doce cozidos naquele vermelho fogão à lenha. Naquela época costumava visitar o meu bisavô, a tia e os primos de meu pai. Nós caminhávamos cerca de uns dez quilômetros para alcançar uma fazenda localizada ao pé de um dos morros que cercam a cidade de Santa Maria. Pela estrada de terra avistávamos um paredão azul escuro, o vento frio dos meses de inverno não deixava que o sol, tornasse a caminhada exaustiva. Nos divertíamos chutando as pedras do caminho, fazendo festa com a poeira que se erguia ao passar de algum carro.

E foi num desses passeios de inverno, – a tarde ensolarada e o vento gelado – que ao redor do fogão à lenha estávamos meu bisavô e eu conversando, ele falava mais do que eu. Na maior parte do tempo me colocava a escutar e imaginar. E escutando as suas estórias sobre a lua e sobre os piratas, que em mim despertou algo inusitado. E emergiram dessas imagens mais longínquas a ideia da imaginação das cenas, a criação das personagens internas, é como se eu estivesse assistindo a um filme numa tela de cinema. Intrigava-me a maneira como ele narrava suas estórias misturadas a lembranças do passado. E ao deparar-me com a citação abaixo, no livro de Hampâté Bâ

(2013), passei a compreender, por que, as memórias das pessoas dessa geração,

Sobretudo a dos povos de tradição oral, que não podiam apoiar-se na escrita, é de uma fidelidade e de uma precisão prodigiosas. Desde a infância, éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta, atenção, que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória como em cera virgem. Tudo lá estava nos menores detalhes: o cenário, as palavras, os personagens e até suas roupas. Quando descrevo o traje do primeiro comandante de circunscrição francês que vi de perto em minha infância, por exemplo, não preciso me “lembrar”, eu vejo em uma espécie de tela de cinema interior e basta contar o que vejo. Para descrever uma cena, só preciso revivê-la. E, se uma história me foi contada por alguém, minha memória não registrou somente seu conteúdo, mas toda a cena – a atitude do narrador, sua roupa, seus gestos, sua mímica e os ruídos do ambiente, como os sons da guitarra que o *griot*<sup>36</sup> Diéli Maadi tocava enquanto Wangrin me contava sua vida, e que ainda escuto agora (BÃ, 2013, p. 11).

E com seus noventa anos de idade, meu bisavô era uma colcha de retalhos alinhavada sob diversas tramas e tessituras. As narrativas ricas em detalhes visuais produziam subjetividades, misturando memórias do passado ativadas por experiências do presente e algumas outras invenções. Eu já não ouvia uma oralidade construída e articulada em termos tradicionais, que costumam constituir *experiências* de modo linear. Observo que o processo do envelhecimento foi fragmentando as memórias, depois, alinhavando-as e costurando-as às memórias em estâncias diferentes. Recortes e bricolagens, justa e sobreposições de tempos memoriais trabalhavam na composição de algo ‘inefável’ ao constituir minhas memórias ativadas pelas experiências, para Agamben (2005), o ‘inconexo’ [*irrelato*]

São de fato categorias que pertencem unicamente à linguagem humana: longe de assinalar um limite da linguagem, estes exprimem seu invencível poder pressupponente<sup>37</sup>, de maneira que o indizível é precisamente aquilo que a linguagem deve pressupor para poder significar (AGAMBEN, 2005, p. 10-11).

---

<sup>36</sup> *Griots*: corporação profissional compreendendo músicos, cantores e também sábios genealogistas itinerantes ou ligados a algumas famílias cuja história cantavam e celebravam. Como não existe em português um termo equivalente para designar estas pessoas e este tipo de atividade, foi conservado o termo original em todo o relato [NT] (BÃ, 2013, p. 11).

<sup>37</sup> *Presupponente*, no original. O autor se refere à relação virtual que a linguagem, na forma de uma *langue* (‘língua’ como sistema, por oposição ao ‘discurso’ como expressão individual), mantém com seu pressuposto não linguístico [NT] (AGAMBEN, 2005, p. 11).

E nesse jogo de escutar e imaginar o *inconexo*, o *inefável*, foi alimentando conexões subjetivas interiores, percebendo aos poucos que o percurso da minha vida, desde as experiências dessa *in-fância*, a partir do pensamento de Agamben (2005), no sentido de problematizar os limites do *inefável*, a partir da linguagem constituída na minha postura discursiva perde este ‘sem-sentido’ e ganha espaço como materialidade nos processos de produção subjetiva, artística e até formativa docente.

Constitui-se nesse tempo-espaço o professor-artista e o performer com os tecidos de memórias. Dessas *in-fâncias*, materializo o sensível por meio dos procedimentos artísticos da performance, da costura de tecidos-poemas, tecidos-imagens. Exploro através da linguagem performática uma materialização do sensível, ou seja, materializo ideias, pensamentos, imagens mentais, resquícios de memórias das experiências aprendidas no percurso de vida.



Fig. 2 – Tecidos de memórias, registro, Acre: 2010.

Destarte, esses vestígios dessa vida/infância, delimitada pelas visualidades produzidas por cheiros, falas e pensamentos, que podem não ser capazes de conectar a uma realidade dizível, pode ser atravessada/constituída *pela/com* a linguagem,

ao contrário, o conceito de infância é acessível somente a um pensamento que tenha efetuado aquela <<puríssima eliminação do indizível na linguagem>> que Benjamin menciona em sua carta a

Buber. A singularidade que a linguagem deve significar não é um inefável, mas é o supremamente dizível, a *coisa* da linguagem (AGAMBEN, 2005, p. 11).

Nesse sentido, são constituídos esses escritos de si. Aqui habita o problema/solução para tratar dos meus *retalhos de vida*, como categoria de pesquisa. Problematiza ao abordar um pesquisador e pesquisado, em ser um narrador e narrado que adota uma “esquizofrenia metodológica”. A solução se encontra na possibilidade em poder subsidiar um *experimentum linguae*,

no sentido próprio do termo, em que aquilo de que se tem experiência é a própria língua. No prefácio à segunda edição da *Crítica da razão pura*, Kant apresenta como um *Experiment der reinen Vernunft* a tentativa de considerar os objetos <<na medida em que são somente pensados>>. Trata-se, ele escreve, de uma experiência que não se faz com os objetos, como nas ciências da natureza, mas com conceito e princípios que admitimos *a priori* (tais objetos, ele acrescenta, <<devem, contudo, deixar-se pensar!>>). Em um dos fragmentos publicados por Erdmann, este experimento é descrito como um <<isolamento>> da razão pura: A minha intenção é a de indagar o quanto a razão possa conhecer *a priori* e até que ponto estenda-se a sua independência da sensibilidade (AGAMBEN, 2005, p. 11-12).

De modo que nesse contato com as oralidades do meu Bisavô, as experiências transbordaram em materialidades sensíveis, resultando num processo de constituição de retalhos de memórias, de tramas visuais e de infâncias. Contribuindo fortemente para afinizar meus sentidos aos das artes visuais. Em tornar, o que considero hoje, o professor-artista. O que produz uma associação íntima entre os meus sentidos com a visualidade do mundo por onde eu transito, o que me motiva a pensar, criar e atuar na educação das artes visuais, *fazendo arte e fazendo aula*.

E nesse trânsito do ir e vir com o visual, minhas experiências subjetivas foram se desdobrando no desenho de observação. Deste procedimento, lembro-me dos dias frios. Mamãe na cozinha, espalhando farinha sobre a mesa, aquele som da batida – o rolo – já sabíamos que estava a preparar a massa de pastel. O arrastar da colher na panela! Ela havia recheado e aprontado mais um pastel. Era uma sinfonia que se repetia por diversos invernos e permanecia gravada em nossos corpos. E eu, ao lado, já havia retocado um a um dos meus desenhos.

Meu pai sentado à beira do fogão à lenha, na mão esquerda o chimarrão, na mão direita o utensílio para fritar os pastéis. Ele estava à auxiliar minha mãe

na tarefa de produzir os pastéis. Ao mesmo tempo, aquele fogão vermelho exalava o cheiro da fumaça, do café e se misturava ao cheiro do grafite que manchava meus dedos. A partir de então, as imagens visuais projetadas na minha mente ficaram mais nítidas e aconteciam com frequência. E sempre motivada por cheiros, texturas, cores, formas e corporeidades. A visualidade tornou-se a percepção mais forte em meu ser.

Hoje, desdobra-se nos procedimentos de trabalho com a educação das artes visuais, através da produção performática. Os retalhos compõem meu ser, compõem meu viver, compõem o processo criador.

### 3. PERFORMANCE: ARTE-VIDA

Do mesmo modo que o desenho de observação, anos mais tarde, já na academia, o desenho dos corpos, foi substituído pelo corpo performático, pelo gesto em ação. A performance arte passou a constituir meu processo de formação docente-artística e levando adiante subjetivações fundadas no 'eu'. Transfigurações que se costuram aos poucos e passam a existir numa colcha de retalhos. Memórias ativadas e inventadas por processos de subjetivação de uma linguagem que são transformadas em imagens-materialidades impressas em tecidos de memórias e performadas pelo artista em cena. Dessa subjetividade

nada mais é que a capacidade do locutor de pôr-se como um *ego*, que não pode ser de modo algum definida por meio de um sentimento mudo, que cada qual experimentaria da existência de si mesmo, nem mediante a alusão a qualquer experiência psíquica inefável do *ego*, mas apenas através da transcendência do eu linguístico relativamente a toda possível experiência. <<Esta subjetividade, quer a coloquemos em fenomenologia, quer em psicologia, nada mais é que o emergir no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É *ego* aquele que *diz ego*. É este o fundamento da subjetividade que se determina através do estatuto linguístico da pessoa... a linguagem é organizada de modo a permitir a cada locutor apropriar-se da inteira língua designando-se como *eu*>> (AGAMBEN, 2005, p. 56).

Assim, vou trazendo à tona processos, pensamentos, sentimentos e memórias que são próprias de uma individuação. 'Coisas' que integram um inventário de narrativas que passaram por minha vida. Vozes que relatam movimentos que a memória não ativou, mas ao ouvir este locutor aproprio-me desses retalhos, costurando e tornando meu. Estes retalhos de memória que

constituem o outro, também são meus, e os meus também são deles. Há aí uma troca que transcende o objetivo, são subjetividades que transcendem um ser único, e depende apenas da apropriação do locutor, dessa forma

O sujeito tem, no sentido que se viu uma <<uma realidade de discursos>>, se ele não é nada mais que uma sombra lançada sobre o homem pelo sistema dos indicadores de elocução (que abarca não apenas os pronomes pessoais, mas todos os outros termos que organizam as relações espaciais e temporais do sujeito: *este, aquele, aqui, agora, ontem, amanhã, etc.*), então torna-se claro em que medida a configuração da esfera transcendental como uma subjetividade, como um <<eu penso>, baseia-se realmente em uma troca de transcendental por linguístico (AGAMBEN, 2005, p. 57).

Ante a locução acima, cabe pensar no exercício do registro sob a fala, o som, a imagem, o cheiro, a comida, e tantos outros disparadores dessa transcendência transformada em escrita. Recordo-me que, ante a experiência na academia, já haviam existido experiências responsáveis por estreitar meus laços com o contexto do palco, da expressão do corpo, do figurino e do cenário. Essas experiências me possibilitaram conhecer o corpo, o gesto criador da expressão cênica. Pensar a arte e a criação não mais pelo viés do lápis, do papel, da tinta e do pincel, mas pensar com o movimento corporal, criar com o gesto e o ritmo do corpo em cena. Isso só foi possível porque estava à espreita, aguardando um encontro com os corpos. Larrosa (2002), vem falar um pouco dessa passividade, dessa receptividade, que

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (LARROSA, 2002, p. 24).

Nesse recorte de tempo, no meu ensino médio, em que o teatro foi a experiência artística mais significativa. As aulas de artes visuais na sala de aula, eram muito técnicas, teóricas e monótonas. Então, me inseri num grupo teatral, o disparador para criar e experimentar a arte do corpo. Éramos entre quinze atores, a maioria com aquele desejo de representar no palco, promover espetáculos. Enfim, iniciamos pelas leituras dramáticas, alguns já conheciam

autores e artistas do teatro, mas alguns de nós sempre buscávamos experimentar o palco, os gestos e as cenas independente do conhecimento adquirido. Esse percurso, foi mais uma constituição e aproximação do universo das artes, e seguia portando uma potência que determinava aquilo que seria a minha profissão para toda vida: atuar no ramo das Artes.

#### **4 A COSTURA DE SI NÃO TEM FIM**

E no costurar todos esses retalhos de memórias, retomar a pesquisa e revisitar o processo criativo da performance *Tecidos de memórias*, percebo o entrecruzamento de onde emerge essa escrita. Entendendo que os retalhos de memórias como diferentes pedaços da minha vida que costurados entre si, um a um, formam o tecido das memórias. É como se imaginássemos uma roupa feita de retalhos. Cada pedaço de tecido se distingue pela sensação que produz no contato com o corpo: a temperatura, a estampa, a densidade... E todas essas memórias que são representadas por imagens, sensações, tempos e espaços diferentes costuram minhas experiências nessa roupa feita de retalhos.

Poder revisitar imagens, vozes e memórias nos reconstitui com seres sensíveis. Pensar a infância, a vida e formação profissional pelo viés da performance arte nos faz compreender o quão necessário se faz a Arte e a Poesia em nossas vidas. O processo de alinhar e costurar os retalhos de memórias não tem fim. É como Proust, em busca do tempo que passou, atrás de constituir um passado no presente.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

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

BÂ, Amadou Hampâté. 1900-1991 **Amkoullel, o menino fula**. Trad. Xina Smith de Vasconcelos, 3ª ed. São Paulo: Palas Athena: Acervo África, 2013.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28.

DELEUZE, Gilles (2003) **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido**. Trad. Fernando Py. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

