

Ana Cristina de Moraes
Eloilma Moura Siqueira Macedo
Organizadoras



Formação Docente e (Auto)Biografias

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Editores

Lia Machado Fiuza Fialho | Editora-Chefe

José Albio Moreira Sales

José Gerardo Vasconcelos

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Conselho Nacional Externo

Charliton José dos Santos Machado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Emanoel Luiz Roque Soares, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Universidade Tiradentes, Brasil
Jean Mac Cole Tavares Santos, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil
José Rogério Santana, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Lia Ciomar Macedo de Faria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil
Maria Lúcia da Silva Nunes, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Robson Carlos da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil
Rosangela Fritsch, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
Samara Mendes Araújo Silva, Universidade Federal do Paraná, Brasil
Shara Jane Holanda Costa Adad, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Conselho Internacional

António José Mendes Rodrigues, Universidade de Lisboa, Portugal
Catherine Murphy, University of Illinois, Estados Unidos da América
Cristina Maria Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra, Portugal
Dawn Duke, University of Tennessee, Estados Unidos da América
Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Espanha
Nancy Louise Lesko, Columbia University, Estados Unidos da América
Oresta López Pérez, El Colegio de Michoacán, México
Ria Lemaire, Universidade de Poitiers, França
Susana Gavilanes Bravo, Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile
Emilie Zola Kalufuak, Université de Lubumbashi, Haut-Katanga, Congo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR - Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR - Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

COORDENAÇÃO EDITORIAL - Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes • Eduardo Diataty Bezerra de Menezes • Emanuel Angelo da Rocha Fragoso
Francisco Horacio da Silva Frota • Francisco José Camelo Parente • Gisfran Nazareno Mota Jucá
José Ferreira Nunes • Liduina Farias Almeida da Costa • Lucili Grangeiro Cortez • Luiz Cruz Lima
Manfredo Ramos • Marcelo Gurgel Carlos da Silva • Marcony Silva Cunha • Maria do Socorro Ferreira Osterne
Maria Salete Bessa Jorge • Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

Ana Cristina de Moraes
Eloilma Moura Siqueira Macedo
O r g a n i z a d o r a s



Formação Docente e (Auto)Biografias

AFONSO JOSÉ MENDES	ISABELLE DE LUNA ALENCAR NORONHA
ALEANDRA DE PAIVA NEPOMUCENO	JAMILA HUNÁRA DA SILVA SANTOS
ANA CAROLINE SALES ANDRADE	JORGE TÉRCIO SOARES PACHECO
ANA CRISTINA DE MORAES	JOSÉ VALDEMIR DE SOUSA SOARES
ANNA CECÍLIA DE ALENCAR REIS	JULIANE GONÇALVES QUEIROZ
ANTÔNIO GERMANO MAGALHÃES JUNIOR	LIA MACHADO FIUZA FIALHO
ATHILIANA DE MOURA SILVA	LIDIANE DA SILVA PEREIRA
BETANIA LIBANIO DANTAS DE ARAUJO	LUCIANA VENÂNCIO
BRUNO GUSTAVO MUNERATTO	LUCIANE GERMANO GOLDBERG
CAMILA ALVES DOS SANTOS	MARIA DE LOURDES DA SILVA NETA
DEVISON PAULO DA CRUZ	MARIA EDNEIA GONÇALVES QUINTO
ELOILMA MOURA SIQUEIRA MACEDO	MARIA NÚBIA DE ARAÚJO
ELTON DA SILVA SOUZA	MARTINHO TOTA FILHO ROCHA DE ARAÚJO
FILIPE XIMENES PARENTE	RAFAEL CLAUBER DA SILVA MAIA
FRANCISCA LUZIA ARAUJO DE SOUZA	RAQUEL DIAS ARAUJO
FRANCISCO GLAUBER DE OLIVEIRA PAULINO	ROSLAYNE TORRES PAIVA MORAIS
FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO	SAYMON JOAQUIM VIEIRA CRUZ
FREDERICO JORGE FERREIRA COSTA	SILMARA LANAI
IRANILSON DE SOUSA CARNEIRO	THALITA KÉSSIA RAMOS PIRES

Ed
UECE
1ª EDIÇÃO

FORTALEZA | CE | 2024

FORMAÇÃO DOCENTE E (AUTO)BIOGRAFIAS

© 2024 Copyright by Ana Cristina de Moraes e Eloilma Moura Siqueira Macedo
(Organizadoras)

O conteúdo deste livro bem como os dados usados e sua fidedignidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – Fax: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br



Coordenação Editorial
Cleudene de Oliveira Aragão

Projeto Gráfico e Capa
Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

Ilustração da Capa e Ilustrações Internas
Eloilma Moura Siqueira Macedo

Revisão Vernacular e Normalização
Felipe Aragão de Freitas Carneiro
felipearagaofc@hotmail.com

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Processo nº 304552/2022-4); da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap) (Processo nº PRH - 0212-00036.01/2023); e da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, Ceará.



Fortaleza
PREFEITURA
Educação

Bibliotecária Responsável: Doris Day Eliano CRB-3/726

M828f Moraes, Ana Cristina de

Formação Docente e (Auto)Biografias [livro eletrônico]. Ana Cristina de Moraes; Eloilma Moura Siqueira Macedo (org.). – Fortaleza: EdUECE, 2024.

392p. il.

ISBN: 978-85-7826-921-0

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-921-0>

1. Formação docente – formação de professores. 2. Autobiografia. 3. Moraes, Ana Cristina de. 4. Macedo, Eloilma Moura Siqueira. I. Título

CDD 370

SUMÁRIO

PREFÁCIO • 9

Jorge Tércio Soares Pacheco

APRESENTAÇÃO VERSIFICADA E ILUSTRADA • 13

Ana Cristina de Moraes

Eloilma Moura Siqueira Macedo

PARTE I

AUTOBIOGRAFIAS E AUTOFORMAÇÕES DOCENTES

1 (AUTO)BIOGRAFIA E FORMAÇÃO ESTÉTICA OMNILATERAL DE

**PEDAGOGOS: REFLEXÕES SOBRE REPRESENTAÇÕES DE SI NA
FORMAÇÃO INICIAL • 19**

Elton da Silva Souza

Camila Alves dos Santos

2 UM PAPEL DA AUTOBIOGRAFIA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE EM

ARTE • 36

Eloilma Moura Siqueira Macedo

Ana Cristina de Moraes

3 (AUTO)BIOGRAFIA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ O INGRESSO

**NO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CEARÁ • 49**

Francisca Luzia Araujo de Souza

4 FORMAÇÃO DOCENTE EM AUTOBIOGRAFIA: TRAJETÓRIA DE

**VIDA DE UM GUINEENSE EGRESSO DO CURSO DE MESTRADO EM
EDUCAÇÃO E ENSINO (MAIE)/UECE • 67**

Afonso José Mendes

Ana Cristina de Moraes

- 5 DAVA-SE BEM COM A IGNORÂNCIA. TINHA O DIREITO DE SABER? TINHA? NÃO TINHA - 84**
Francisco Glauber de Oliveira Paulino
Raquel Dias Araujo
Frederico Jorge Ferreira Costa
- 6 “MINHA TRAJETÓRIA DOCENTE”: ATIVIDADE AUTOBIOGRÁFICA COM ARTE PARA PENSAR A DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL - 102**
Anna Cecília de Alencar Reis
Betania Libanio Dantas de Araujo
- 7 EXPERIVIVÊNCIAS AUTOETNOGRÁFICA E AUTOBIOGRÁFICA DE UMA ARTISTA-PROFESSORA DE ARTES VISUAIS - 118**
Silmara Lanai
Martinho Tota Filho Rocha de Araújo
- 8 MEMÓRIAS GUARDADAS EM UM CADERNO DE PLANEJAMENTO: O ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL - 134**
Aleandra de Paiva Nepomuceno
- 9 PERCURSO FORMATIVO AUTOBIOGRÁFICO E A HISTÓRIA DAS MULHERES: RECORTES DE UMA VIDA - 154**
Lidiane da Silva Pereira
Lia Machado Fiuza Fialho
- 10 TEXTO AUTOBIOGRÁFICO: TRAJETÓRIA DE UMA DOCENTE - 169**
Roslayne Torres Paiva Moraes
Antônio Germano Magalhães Junior
Maria de Lourdes da Silva Neta
- 11 AS VEREDAS DA VIDA E OS CAMINHOS DO CORAÇÃO: AUTOBIOGRAFIA DA PROFESSORA MARIA NÚBIA DE ARAÚJO - 186**
Maria Núbia de Araújo
- 12 AUTOBIOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE, POR MEIO DO RESGATE DA HISTÓRIA DE SI - 203**
Jamila Hunára da Silva Santos

PARTE II
AUTOBIOGRAFIAS EM PRÁTICAS DE ENSINO E EM
FORMAÇÕES DOCENTES

- 13 PINTANDO PALAVRAS E ESCULPINDO IDEIAS: UM RELATO ACERCA DA LIBERDADE CRIATIVA** ▪ 219
Bruno Gustavo Muneratto
- 14 “A GENTE DESENHAVA PARA BRINCAR”:** O DESENHO NAS EXPERIÊNCIAS DE INFÂNCIA E FORMAÇÃO NAS NARRATIVAS DE SI DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ▪ 234
Ana Caroline Sales Andrade
Luciane Germano Goldberg
- 15 ESCRITA DE CARTAS COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO AUTOBIOGRÁFICO NA UNIVERSIDADE E NA ESCOLA** ▪ 250
Ana Cristina de Moraes
Iranilson de Sousa Carneiro
Juliane Gonçalves Queiroz
- 16 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:** A (AUTO)BIOGRAFIA COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ▪ 262
Isabelle de Luna Alencar Noronha
- 17 FORMAÇÃO DOCENTE:** REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA ▪ 277
Filipe Ximenes Parente
- 18 IMPLICAÇÕES DA EXPERIÊNCIA COMO EX-BOLSISTA PARA SER PROFESSORA SUPERVISORA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA** ▪ 294
Deivison Paulo da Cruz
Thalita Késsia Ramos Pires
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

- 19 MEMORIAIS DE ARTE - 311**
Betania Libanio Dantas de Araujo
- 20 TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE ESTUDANTES EM
FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA: NARRATIVA
AUTOBIOGRÁFICA - 326**
José Valdemir de Sousa Soares
Athiliana de Moura Silva
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro
- 21 A "ARTESANIA DE SI" EXPANDIDA: ACHADOS DA PARTICIPAÇÃO
EM PROCESSOS DE CRIAÇÃO TEATRAL QUE TOCAM A VIDA E A
AUTOFORMAÇÃO DOCENTE - 343**
Maria Edneia Gonçalves Quinto
- 22 RESSONÂNCIAS DAS NARRATIVAS (AUTO)FORMATIVAS PARA
A FORMAÇÃO INICIAL DE DOIS LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO
FÍSICA - 365**
Saymon Joaquim Vieira Cruz
Rafael Clauber da Silva Maia
Luciana Venâncio

PREFÁCIO

JORGE TÉRCIO SOARES PACHECO

Doutor em Linguística Aplicada. Professor de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (SME).



presente livro, constituído de diversos capítulos acerca de percursos formativos educacionais, foi organizado pelas autoras em duas frentes conforme a relação estabelecida entre aspectos autobiográficos, formação docente, práticas e metodologias de ensino.

Na primeira parte do livro, mergulhamos em narrativas envolventes que nos fazem refletir sobre o caminho que percorremos na construção de nossa constituição humana, mas, sobretudo, em nossa formação profissional como docentes. Nesses enredos, são (re)construídas imagens socioafetivas, artísticas, familiares e profissionais. Deparamo-nos com memórias ligadas às brincadeiras de infância, à relação afetiva com seus familiares, à importância e ao papel social do professor, ao amor à terra, entre outras temáticas.

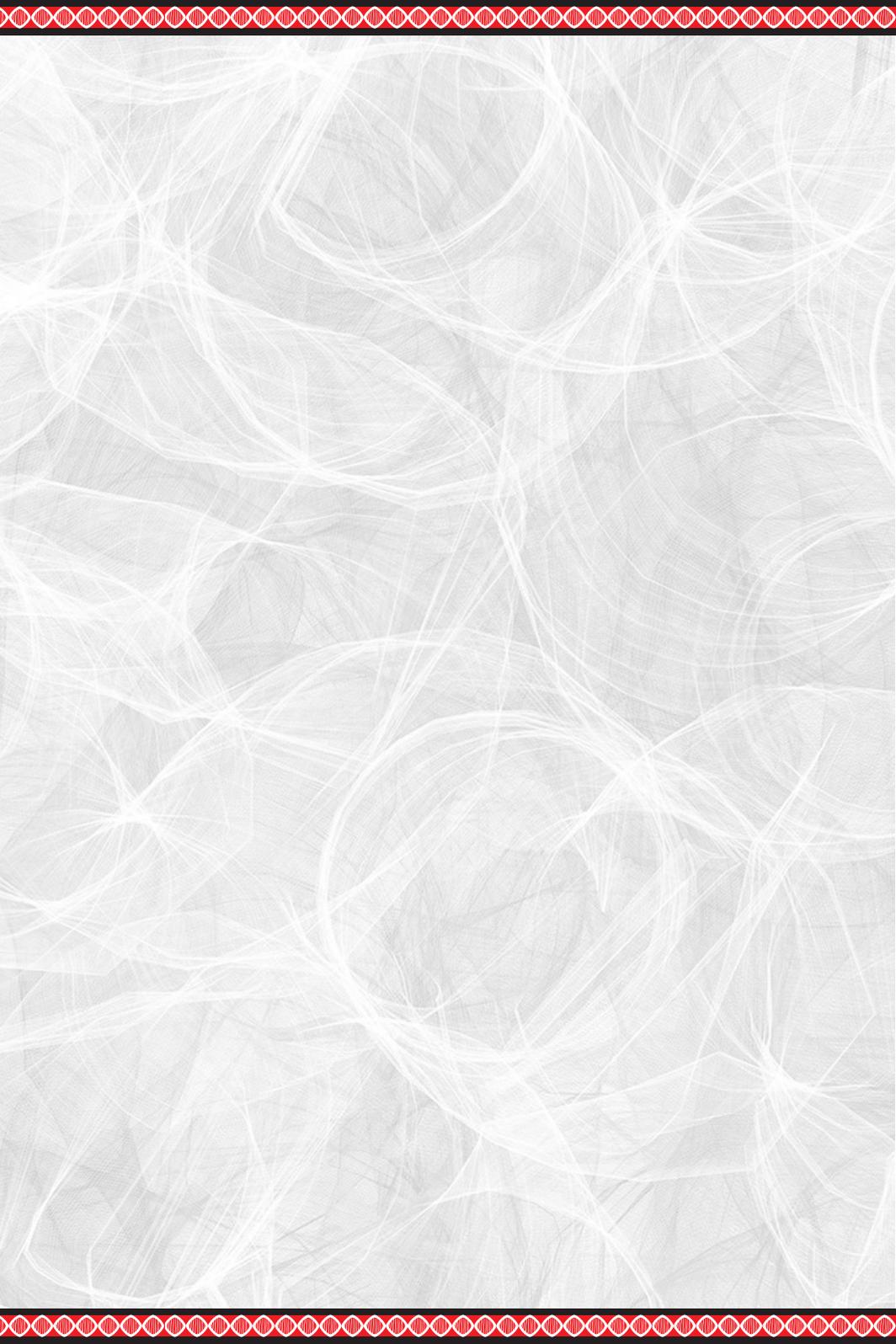
No bojo dessas vivências, a arte e a educação corroboraram o papel propulsor no desenvolvimento humano nos diversos contextos situacionais presentes nos variados relatos potencializados ao longo do primeiro bloco de manuscritos. Podemos, então, evidenciar, nas narrativas eivadas de lirismo, como a dimensão afetiva e cultural se mostra vital na formação inicial e continuada de um educador.

No entanto, devido às contingências de nossos afazeres laborais diários, muitas vezes não nos damos conta do quão relevante se faz necessário refletir sobre os caminhos que estamos seguindo. Em outras palavras, esses manuscritos nos chamam a uma autoavaliação crítico-reflexiva.

Na segunda parte do livro, o lirismo das narrativas ainda se faz presente, embora o foco esteja voltado, principalmente, para a construção técnico-metodológica através de vivências promotoras de aprendizagem. A partir dos relatos experienciados pelos docentes, podemos perceber que a reflexão deve ser a ótica da prática pedagógica. Assim, o processo autobiográfico tende a potencializar uma maior compreensão e valorização das histórias empreendidas por cada um dos autores, como também pode ser parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

É relevante ressaltar que em ambas as partes do livro as experiências autobiográficas permeiam variadas áreas do saber, como, por exemplo: História, Educação Física, Música, Teatro, Artes Plásticas, Língua Inglesa, Pedagogia, etc., denotando-nos que estudos autobiográficos se mostram pertinentes em qualquer área em que a docência se faça presente.

Em suma, esse “revisitar” intencional tem a possibilidade de ativar as memórias que foram essenciais em nossa construção humana e docente. Assim, o referido livro nos convida a submergir em nossas próprias experiências, inspirando-nos a vislumbrar nossa prática educacional, assim como o nosso próprio âmago.



APRESENTAÇÃO VERSIFICADA E ILUSTRADA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-921-0/ap>

ANA CRISTINA DE MORAES — VERSOS EM CORDEL

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestra em Educação pela UFC, especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), licenciada em Arte-Educação pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza (Uni-Grande Fortaleza) e bacharela em Serviço Social pela UECE. Professora adjunta da UECE, na Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Escritora. Vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Educação da UECE - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - e ao Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação (MAIE). Líder do grupo de pesquisa: Investigações em Arte, Ensino e História (Iarteh). Bolsista de produtividade pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq - PQ2).
E-mail: cris.moraes@uece.br

ELOILMA MOURA SIQUEIRA MACEDO — ILUSTRAÇÃO

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE) por meio do Programa Observatório de Educação da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, Ceará. Mestra em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (PPGArtes-IFCE). Graduada em Artes Visuais pelo IFCE. Graduada em Música pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro dos grupos de pesquisa: Investigações em Arte, Ensino e História (Iarteh-UECE) e Metodologias para o Ensino-Aprendizagem de Grupos Musicais (UFC). Professora efetiva de Arte da rede municipal de ensino de Fortaleza e da rede estadual do Ceará. Artista Visual e Musicista.
E-mail: mouraeloilma@gmail.com

Apresentação versificada e ilustrada



Caros leitor e leitora
Entregamos a você
Este livro elaborado
Um presente pra quem lê
Sobre vidas ele trata
Formações desde o ABC.

Professores convidados
e professoras também
a escrever suas histórias
disseram o que lhes convêm
sobre formação docente
relatos pra mais de cem.

Vivências foram narradas
Estão em todo lugar
Em casa, rua e escola
Muito boas de contar
Professor que vai narrando
Memórias de alegrar.

Formações em andamento
Bem autobiografadas
Feitas por diversas mãos
Em carta ou folhas pautadas,
E aquele autor-artista
Narrou em telas pintadas.

Histórias bem diferentes
Neste livro emergiram
E de modo criativo
As reflexões surgiram
Professor-pesquisador
Entre si interagiram.

Da lindeza deste livro
Que mais podemos dizer?
Ilustrações, que riqueza!
Na obra você vai ver
Constituindo o conjunto
Das belezas que vai ler.

Fica então nosso convite
Pra leitura e fruição
Deste livro que ora chega
Disponível em sua mão
E mesmo sendo um e-book
Tocará seu coração.



PARTE I

AUTOBIOGRAFIAS E AUTOFORMAÇÕES DOCENTES





1 (AUTO)BIOGRAFIA E FORMAÇÃO ESTÉTICA OMNILATERAL DE PEDAGOGOS: REFLEXÕES SOBRE REPRESENTAÇÕES DE SI NA FORMAÇÃO INICIAL

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-921-0/cap1>

ELTON DA SILVA SOUZA

Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Membro do grupo Investigação em Arte, Ensino e História (Iarteh) e do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto) Biográficas (Gepas).

E-mail: elton.pim2015@gmail.com

CAMILA ALVES DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)Biográficas (Gepas).

E-mail: camialvesantos@gmail.com

Introdução

Como elaborar representações de si por meio da escrita ou outros meios de expressões podem auxiliar na formação de um indivíduo? O que provocam na formação os repertórios artísticos e culturais mobilizados nessa ação criativa das (auto)representações? Há ciência para esses processos?

Ferrara (1986) nos diz que toda forma de representação consiste em uma imagem, uma representação simulada do mundo construída através de um sistema de símbolos. Em essência, cada representação é um gesto que decodifica o universo. Isso implica que o elemento mais dominante e, simultaneamente, mais desafiador de qualquer processo comunicativo é o próprio universo, a própria realidade. Essa importância decorre da natureza incompleta desse objeto, uma vez que é impossível esgotá-lo completamente.

Na arte, esses processos de produção que caminham por meio de uma escrita autobiográfica, elaboração artística de si por meio do desenho, da literatura, da música ou da fotografia, por exemplo, são muito utilizados. Através destes, acessamos muitos conteúdos de teor político e reflexivo revestidos pela beleza acessada no ato introspectivo de refletir sobre si e sobre suas próprias experiências no mundo, contu-

do, como poderíamos explorar essas dimensões na formação de pedagogos com finalidade crítica e emancipadora?

Todas as questões supracitadas têm nos mobilizado a refletir sobre as possibilidades de constituir uma formação de pedagogos mais *omnilateral*, que entendemos em Frigotto (2012) como uma abordagem que explora e valoriza todas as dimensões que compõem a complexidade do ser humano, considerando as diversas facetas do indivíduo, desde o aspecto corporal até o intelectual, cultural, psicossocial, afetivo, estético e lúdico como bem vai nos dizer Bruner (1997, p. 23): “Os seres humanos não terminam em suas próprias peles, eles são expressões de uma cultura”.

Nessa perspectiva, objetiva-se refletir aqui sobre as interseções entre estética, (auto)biografia e as possibilidades que trazem para uma formação *omnilateral* de pedagogos, por intermédio das representações de si na formação inicial. As reflexões foram realizadas por meio de experiências já consolidadas com o dispositivo investigativo formativo colcha de retalhos.

Para a elaboração deste trabalho, vamos ao encontro das perspectivas de Olney (1990 *apud* Silva; Amorim, 2019) sobre autobiografia; Frigotto (2012) sobre formação *omnilateral*; e Schiller (2011), Moraes e Ribeiro (2020) sobre a educação estética do homem. Este capítulo ficará organizado da seguinte forma: na primeira seção, vamos abordar de forma sucinta sobre os conceitos de narrativas autobiográficas, formação estética e formação *omnilateral*. Nas seções sucessoras, a abordagem será acerca da vinculação desses conceitos e como determinados dispositivos com viés estético corroboram para as reflexões, percepções e possibilidades de representações de si na formação inicial de pedagogos.

Dos conceitos de autobiografia, estética e formação omnilateral às interseções imbricadas nestes

Homem [...] é aquele que nada de essencialmente humano exclui de si mesmo (Feuerbach, 2008).

Nosso interesse neste capítulo reside na exploração da complexa interseção entre três conceitos distintos, a saber: narrativas autobiográficas, formação estética e o *omnilateral*. Cada um desses conceitos possui suas próprias nuances e relevâncias, mas juntos eles oferecem uma plataforma intrigante para um mergulho profundo na riqueza das experiências humanas.

Figura 1 – As interseções dessas três dimensões na formação



Fonte: Imagem produzida pelos autores.

Primeiramente, entendemos as abordagens (auto)biográficas na formação como uma possibilidade de tecer narrativa pessoal, entrelaçando memórias, histórias pessoais e perspectivas únicas. Esse olhar para sua jornada pessoal traz intrinsecamente, como assinala Olney (1990, p. 47 *apud*

Silva; Amorim, 2019, p. 23), “[...] um ato de recordação/narrativa” que influi na constituição do ser no tempo presente, logo “[...] a autobiografia não é um gravador neutro e passivo, mas sim um dispositivo criativo e ativo”.

Integrar esse tipo de abordagem metodológica ao programa de formação de professores significa instigar todos os envolvidos a desenvolver uma compreensão mais abrangente da vida, das pessoas em nosso convívio e do próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional (Souza; Braz, 2018). Trata-se de olhar para sua jornada de vida, enfrentando desafios, celebrando triunfos e vivenciando momentos de profunda significância. Nesse sentido, você se torna o autor e protagonista de sua própria história, moldada por suas vivências.

A formação estética, por sua vez, é uma jornada de desenvolvimento pessoal, um processo contínuo de expansão do horizonte perceptivo que abre portas para o mundo da expressão artística em suas variadas formas, da música à literatura, da pintura à dança. Esse conceito vai além da mera apreciação, envolvendo uma compreensão aprofundada dos aspectos técnicos, emocionais e culturais que permeiam a experiência estética: “[...] imprescindível para a composição de saberes e a aprendizagem dos signos artísticos que, com os constantes processos de apreciação, fruição e criação”, em movimento dialético, constituem-se como imprescindíveis para nossas experiências vitais, como frisam Moraes e Ribeiro (2020, p. 9).

O termo “*omnilateral*”, com sua natureza abrangente, sugere uma abordagem holística para a compreensão do mundo ao nosso redor. Ele implica a incorporação de perspectivas diversas e disciplinas múltiplas para uma visão mais profunda e ampla de uma situação ou conceito. Na es-

fera do aprendizado e (auto)formação, adotar uma abordagem *omnilateral* significa abraçar um panorama variado para construir um entendimento integral. Por motivações políticas e filosóficas diversas (que podemos entender melhor com Della Fontes, 2020), tanto Schiller quanto Marx sustentam a ideia de que a liberdade inerente ao ser humano demanda uma postura de resistência contra a dissolução e fragmentação da experiência humana. Ambos compartilham a visão de uma luta em prol do desenvolvimento pleno e abrangente do indivíduo, que aspira a ser uma entidade integral e universal.

Marx (2004, p. 111), em suas reflexões, articula a visão de um “homem plenamente rico e profundo”, indicando um indivíduo cuja riqueza não se limita a aspectos materiais, mas se estende a uma riqueza intelectual, emocional e social. Schiller (2011), por sua vez, compartilha uma perspectiva semelhante, referindo-se ao objetivo de alcançar um “ser humano inteiro, completo e pleno”. Aqui, ele enfatiza a necessidade de integrar e harmonizar as várias dimensões da experiência humana – intelectual, emocional, estética e prática – a fim de cultivar uma existência verdadeiramente enriquecedora e significativa.

Um fator fundamental nesse empreendimento é o “resgate da dignidade do sensível”. Isso implica reconhecer a importância das experiências sensoriais e estéticas na formação da identidade humana e na busca pela liberdade autêntica. Tanto Schiller quanto Marx acreditam que a reunião de todos esses elementos é crucial para superar as divisões impostas pela sociedade e alcançar uma condição na qual cada indivíduo possa florescer plenamente como ser humano.

Em resumo, Schiller e Marx convergem na ideia de que a liberdade humana genuína só pode ser alcançada quando nos empenhamos na resistência contra as forças que frag-

mentam e oprimem e quando nos esforçamos para construir uma existência que seja, ao mesmo tempo, completa, rica e universal. Esse esforço exige a valorização das experiências sensoriais e estéticas como componentes cruciais na busca pela dignidade e pela realização plena do ser humano *omnilateral*.

A confluência destes conceitos abre portas para inúmeras explorações enriquecedoras

Considere como suas experiências pessoais influenciam sua interpretação e conexão com as artes. Como suas memórias e trajetória moldaram sua visão artística? Poderia ser instigante expressar isso através de ensaios, peças ou até mesmo histórias fictícias que capturam sua vida de modo artístico. A evolução de sua formação estética ao longo do tempo pode ser uma janela fascinante para suas transformações pessoais. Como suas preferências artísticas refletem diferentes fases de sua vida? Explorar essa trajetória poderia oferecer *insights* perspicazes sobre suas próprias mudanças e crescimento.

Não menos importante, considere as influências culturais que deram forma à sua jornada estética e vida pessoal. A exploração desses laços culturais pode lançar luz sobre suas raízes e como elas se entrelaçam com seu senso de beleza e identidade. Usar sua formação estética como base para criar metáforas visuais pode ser uma abordagem poderosa. Através de pinturas, fotografias, *designs* ou dança, você tem a oportunidade de encapsular sentimentos e experiências em formas visuais que transcendem as palavras.

Nessa intersecção profunda entre o autobiográfico, a formação estética e o *omnilateral*, você encontra uma platafor-

ma única para explorar suas experiências pessoais por meio da lente da arte e da compreensão holística da vida, tendo a oportunidade de tecer uma tapeçaria que celebra suas vivências de forma rica e envolvente, mesclando elementos de diferentes formas e origens a expressões estéticas.

O desenvolvimento *omnilateral* dos indivíduos representa um processo intrincado e holístico que abarca a totalidade das experiências que nos constituem, abrangendo uma riqueza de dimensões que compõem a singularidade do ser humano. Acreditamos que é possível acessar e desbravar essas dimensões em diversos níveis de formação.

O profissional pedagogo é por natureza um professor polivalente; isso significa que ele é formado para ter a capacidade de atuar em diversas áreas e separar vários saberes dentro do contexto educacional e os (re)articular junto aos alunos em um conhecimento para a vida. Isso envolve ir além do ensino tradicional em sala de aula e abrange uma gama mais ampla de responsabilidades educacionais.

Para alcançarmos plenamente a formação desse pedagogo, precisamos superar a lógica de fragmentação, que elenca determinados aspectos em relação a outro, como, por exemplo, se tem a iniciação científica mais importante que a iniciação à docência quando os processos racionais destituídos das sensíveis são supervalorizados em ações formativas, dentre outras expressões de separações ilógicas.

Percepções acerca do uso de narrativas autobiográficas e das possibilidades de representação de si na literatura

A narrativa autobiográfica possibilita ao outro absorver/adquirir a compreensão sobre aspectos sociais e identificação com o autor (narrador), seja nas características que

o constituem, seja no seu modo de agir e pensar no/sobre o mundo. Para Rosito e Souza (2020, p. 1270):

[...] o uso de narrativas na formação inicial é um processo de desenvolvimento à autonomia do indivíduo, pois ela possibilita ao sujeito dar-se conta dos aspectos que constituem sua maneira de ser e atuar no mundo.

A própria literatura é um meio cultural-artístico, de valor estético, em que se encontram presentes representações de si (no caso das biografias e autobiografias); isso não implica dizer que não há possibilidades da representação de si também em outros gêneros literários, repletos de uma narrativa poética (os poemas), com fragmentos ficcionais (romances, crônicas, dramas históricos).

Em *Memórias de uma moça bem-comportada*, ou no original *Mémoires d'une jeune fille rangée* (1958), de Simone de Beauvoir, por exemplo, ela mostra, através de sua narrativa, as visões machistas e misóginas que percebeu durante sua infância – óticas da época que foram enraizadas e se perpetuam até hoje –, embora já se tenha avançado nessas questões. Abaixo, fragmentos da obra traduzida na coleção Clássicos de ouro (2017) que exemplificam essas visões e como Beauvoir (2017, p. 53; 56) se sentia em relação a isso:

Não tinha irmão. Nenhuma comparação me revelou que certas licenças me eram negadas por causa de meu sexo. Só imputava à minha idade as limitações que me infligiam. Senti vivamente a minha infância, nunca a minha feminilidade [...] tinha sido ensinada a não olhar o meu corpo, a trocar de roupa sem me descobrir. No meu universo, a carne não tinha direito à existência.

De fato, muitas mulheres se identificarão com os fragmentos supracitados. Nestes, evidenciam-se características

da sociedade da época e as percepções que a autora traz a partir de memórias vivenciadas na infância. Isso ocorre porque as relações de poder existentes no decorrer da história são também caracterizadas por uma classificação segundo “graus de importância” que acometem os gêneros. Masculino é visto como o gênero superior e, conseqüentemente, feminino é visto como o gênero inferior, o popularmente conhecido “sexo frágil”. O resultado dessa discrepância é notório na sociedade, em que a mulher sofre com a misoginia e o machismo enraizados nas culturas dos povos, suportando de forma resignada pelo simples fato de ser mulher e lutar por igualdade de direitos.

Desse modo, na diligência à formação *omnilateral* de pedagogos, que integra plenamente a totalidade das experiências constituintes do ser humano, é imprescindível – para além dos contextos educacionais formais de ensino – a admissão e desmistificação de concepções pessoais adquiridas e enraizadas por culturas extremamente machistas, misóginas e patriarcais. Isso significa dizer que primeiro faz-se necessário o (re)conhecimento desse contexto para só então agir mediante as possibilidades existentes e, assim, ainda que gradativamente, modificar esse cenário. É válido ressaltar, contudo, que essa conscientização é um exercício constante e não deve ser atribuída somente aos pedagogos, pois, embora essenciais para a sua construção, não são *nem devem ser os únicos* agentes movidos em prol de uma mudança significativa dessa realidade.

Ainda tratando-se de obras literárias, na literatura brasileira, temos o romance ficcional de Juvenal Arruda, em que ele diz na apresentação da obra que, durante a escrita do livro, refletiu sobre seu processo criativo: como havia surgido e o que o inspirava. Com isso, resgatou algumas memórias de

sua infância, principalmente aquelas que passava com sua avó Ritinha. A obra referenciada, intitulada *O filho avulso* (2023), traz uma narrativa poética – como não poderia deixar de ser, tratando-se de Arruda – da história de vida do protagonista. Nele, a fantasia parece dançar em sintonia com a realidade, contudo, faz com que o leitor sintá-se comovido e compreendido de tal modo que sente ter experienciado toda a história.

Embora ficcional, Arruda (2023) debruçou-se sobre recordações de experiências pessoais para compor sua obra, portanto, ela possui vestígios autobiográficos deixados pelo autor nas entrelinhas do seu processo criativo, pois, como Silva (2019, p. 35, grifos nossos) defende:

[...] escrever é uma forma de salvar as lembranças e transformá-las em história. A autobiografia pode ser entendida como uma representação da memória, uma forma pela qual o indivíduo se posiciona sobre sua própria vida.

Estas obras servem de exemplificação para evidenciar a contribuição do processo de identificação à identidade individual e ao desenvolvimento da elaboração artística de si, neste caso, com a literatura exercendo forte influência para essa construção. Isso posto, é imprescindível que o pedagogo que caminha em direção ao desenvolvimento de sua autonomia na formação inicial passe por processos que estimulem a sua criatividade e o incentivem a rememorar. Esse processo de rememoração, entretanto, não deve ser um exercício meramente mecânico, isento de propósito, mas deve conduzir às manifestações de características e memórias vividas que o marcaram e o moldaram para que, através destas, possa compreender melhor a si mesmo e ao outro, além de refletir sobre suas práticas, resignificando-se nesse ínterim, pois, quando o indivíduo se entende e compreende sua realidade,

nela se vê e nela tem voz, passando a agir como sujeito social, consciente e autônomo.

A perspectiva da colcha de retalhos como contributo à escrita (auto)biográfica

A colcha de retalhos é um procedimento metodológico que traz inerentemente uma dimensão estética presente nas três dimensões em que costuma ser realizado: escrita, pictórica e oral. Tal metodologia auxilia bastante no processo de rememoração, que, conseqüentemente, facilita o transcurso das ideias para o papel, ou seja, para a escrita de si.

Em artigos já publicados, tem-se narrado como a utilização da colcha de retalhos contribuiu para a escrita autobiográfica, no caso da coautora que agora vos escreve, em artigo publicado (2023), em determinada seção descreve como foi realizado o procedimento e como foi confeccionado um retalho individual. Ao fazer a descrição do retalho, dão-se significados aos elementos utilizados na sua elaboração, como no exemplo a seguir:

O bolso – sobre o qual todos esses pequenos artefatos se encontram – simboliza a minha bagagem histórica, pessoal e formativa: todos os conhecimentos adquiridos, os momentos charneiras (marcantes), que me acompanharam durante a ‘viagem’, durante o percurso nesse processo de autodescoberta (Santos; Astigarraga, 2023, p. 12).

A colcha de retalhos, além do exercício de rememoração e escrita de si, suscita reflexões com contribuições significativas à formação pessoal e profissional. Em consonância:

Durante o processo de rememoração que a escrita (auto)biográfica propicia, principalmente através da

metodologia da Colcha de Retalhos, têm-se momentos reflexivos, da construção-invenção-reinvenção de si que se faz enquanto sujeito que pensa criticamente sobre suas experiências formativas (Santos; Astigaraga, 2023, p. 19).

Existem muitas versões de si no que diz respeito à própria identidade – ou no seu processo de construção –, e essas versões podem acabar se confrontando em seus modos de lidar com o mundo, na medida em que se tem atitudes diferentes, até mesmo opostas, em ambientes distintos e em situações díspares, e isso está presente também na forma como se escolhe mostrar as representações de si (na arte, na narrativa autobiográfica, na literatura, etc.), como pontuam Corrêa e Ostetto (2018, p. 25): “A arte pode ser contraditória, como nós mesmos, mas, sem dúvida, nos [*sic*] liga ao mundo, abrindo canais para senti-lo por inteiro”.

Essas muitas versões de si e o caráter contraditório adjunto podem levar à reflexão sobre os estereótipos sociais aos quais se inclinam frequentemente – sejam esses estereótipos de classe social e econômica, de beleza, de gênero, cultural, etc. –, e estes estereótipos se encaminham à estigmatização do indivíduo, causando mais problemas ao reforçar uma identidade que não necessariamente lhe pertence, mas lhe é compelida pela sociedade.

Os julgamentos que surgem nesse processo acabam afetando o sujeito, fazendo-o, muitas vezes, acreditar que é o que os outros pensam e/ou dizem dele, não aquele que perpassa por uma vida de constante autodescoberta, em que é protagonista autêntico (sujeito e representante de si). A existência de tais conflitos possibilita a construção de novas percepções que, conseqüentemente, contribuem na formação de identidades e na formação *omnilateral* destes sujeitos e da sociedade.

Conclusão

Este capítulo traz em sua abordagem uma profusão de reflexões provenientes da interseção entre (auto)biografia e formação estética *omnilateral* na formação de pedagogos. Com a compreensão e a responsabilidade de se assumir como sujeito desse processo de relações humanas e aprendizados, o pedagogo deve levar em consideração a diversidade de saberes e autoconhecimento presente nas experiências humanas e, através dessas experiências, perceber ações – para além das trocas educativas habituais – que podem contribuir amplamente para o seu desenvolvimento pessoal e profissional no âmbito socioeducativo.

Logo, é pertinente pensar a literatura, a perspectiva da colcha de retalhos e os demais elementos artístico-estéticos contribuintes à formação como meios de expressão de si, que indicam aprendizados para além dos pragmáticos e corroboram para a formação estética *omnilateral* de pedagogos – quando esta é levada em consideração não apenas nos meios formais em que se atua (como professor ou estudante), mas também em outros aspectos da vida como um todo, uma formação que olha para vários lados e dimensões humanas que nos são constitutivas.

Esse processo, se realizado de modo promissor, contribuirá não somente para a conscientização dos pedagogos, mas também para o desenvolvimento da autonomia profissional destes, através de uma formação que visa ao mais importante: o sujeito como ser, com suas próprias vivências, capacidades e desígnios; uma formação que não traz em seu viés imodéstia, ao contrário, caminha à prática formativa humanitária de caráter estético-*omnilateral*.

Entendemos este texto como um ponto de partida para refletir esse tipo de formação, tanto que trouxemos mais questões do que respostas. Foi muito importante partirmos da perspectiva do dispositivo colcha de retalhos que nos era mais próximo, mas reconhecemos que há muitos outros a serem explorados e conhecidos – e isso tem nos mantido instigados a pesquisar.

Referências

- ARRUDA, J. *O filho avulso*. Curitiba: Casa/Inside, 2023.
- BEAUVOIR, S. *Memórias de uma moça bem-comportada*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CORRÊA, C. A.; OSTETTO, L. E. Sobre formação estética e docência: as professoras de educação infantil desejam mais arte!. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 4, n. esp., p. 23-37, 2018.
- DELLA FONTES, S. S. *Formação omnilateral e a dimensão estética em Max*. Curitiba: Appris, 2020.
- FERRARA, L. D. *Leituras sem palavras*. São Paulo: Ática, 1986.
- FEUERBACH, L. *Princípios da filosofia do futuro*. Covilhã: LusoSofia, 2008.
- FRIGOTTO, G. A educação omnilateral. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). *Dicio-*

nário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 265-272.

MARX, K. *Manuscrito econômico-filosófico*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MORAES, A. C.; RIBEIRO, L. T. F. Constituição de impulsos lúdicos pela educação estética de docentes: um olhar schilleriano. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v. 25, p. 1-20, 2020.

ROSITO, M. M. B.; SOUZA, J. P. P. de. Documento autobiográfico: costuras estéticas nos processos narrativos da prática docente. *Revista Diálogo Educacional*, Porto Alegre, v. 20, n. 66, p. 1255-1279, 2020.

SANTOS, C. A.; ASTIGARRAGA, A. A. A invenção de si através da metodologia da colcha de retalhos como pesquisa formação na universidade. *Revista Cocar*, Belém, v. 18, n. 36, p. 1-21, 2023.

SCHILLER, F. *A educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras, 2011.

SILVA, A. L.; AMORIM, J. A autobiografia de Harriet A. Jacobs como fonte para a história da educação. In: REIS, A. C. C.; MONTI, E. G. M.; FERRO, M. A. B. (org.). *Narrativas (auto)biográficas: educação, pesquisas e reflexões*. Teresina: UFPI, 2019. p. 17-29.

SILVA, M. S. R. J. Representação de professoras e escrita autobiográfica. In: REIS, A. C. C.; MONTI, E. G. M.; FERRO, M.

A. B. (org.). *Narrativas (auto)biográficas*: educação, pesquisas e reflexões. Teresina: UFPI, 2019. p. 31-44.

SOUZA, E. S.; BRAZ, A. T. O. Vivência da infância: ressignificando a formação docente com a ação de (auto) biografar-se. *In*: CIPA, 8., 2018, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: Biograph, 2018.

2 UM PAPEL DA AUTOBIOGRAFIA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE EM ARTE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-921-0/cap2>

ELOILMA MOURA SIQUEIRA MACEDO

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE) por meio do Programa Observatório de Educação da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, Ceará. Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (PPGArtes-IFCE). Graduada em Artes Visuais pelo IFCE. Graduada em Música pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro dos grupos de pesquisa: Investigações em Arte, Ensino e História (Iarteh-UECE) e Metodologias para o Ensino-Aprendizagem de Grupos Musicais (UFC). Professora efetiva de Arte da rede municipal de ensino de Fortaleza e da rede estadual do Ceará. Artista Visual e Musicista.
E-mail: mouraeloilma@gmail.com

ANA CRISTINA DE MORAES

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestra em Educação pela UFC, especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), licenciada em Arte-Educação pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza (Uni-Grande Fortaleza) e bacharela em Serviço Social pela UECE. Professora adjunta da UECE, na Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Escritora. Vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Educação da UECE - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - e ao Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação (MAIE). Líder do grupo de pesquisa: Investigações em Arte, Ensino e História (Iarteh). Bolsista de produtividade pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq - PQ2).
E-mail: cris.moraes@uece.br

A história do homem é a história do sentido que ele
procura imprimir no universo
(Duarte Júnior, 2010, p. 25).

Primeiras palavras

Este texto tem como objetivo destacar a autobiografia como fator contributivo na trajetória da formação docente em Arte¹ e busca responder à seguinte pergunta: como a autobiografia pode auxiliar no processo de formação de um docente em Arte crítico-reflexivo-sensível? A busca da resposta se dará por meio de uma revisitação ao passado de uma das autoras e de um embasamento teórico realizado em autores que dissertam sobre autobiografia (Nóvoa, 2019), formação docente (Lima, 2001) e educação estética (Duarte Júnior, 2002), bem como uma reflexão sobre as ideias destes autores. A seguir, o relato autobiográfico resumido de uma das autoras e as reflexões realizadas a partir deste movimento de voltar-se para si numa postura crítico-reflexiva contribuindo para a formação docente.

¹ Neste texto, utilizamos o termo “Arte” grafado com a inicial maiúscula para nos referirmos à disciplina do currículo escolar e “arte” grafado em minúsculo para nos referirmos à área de conhecimento.

Breves memórias em uma narrativa em primeira pessoa

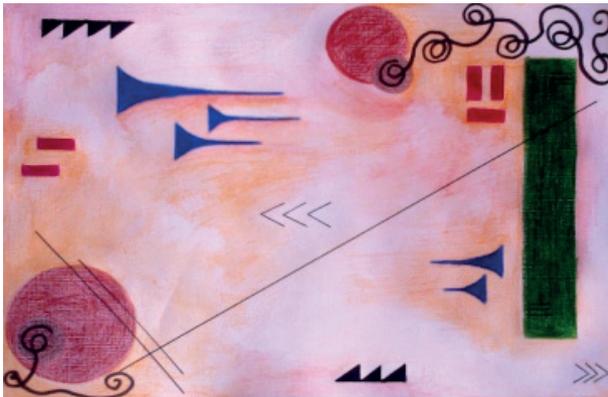
Ao revisitar minhas memórias, pude perceber como as experiências foram fatores preponderantes para escolha de minha profissão e do modo como encaro a docência em Arte.

Desde a infância, sempre estive ligada às artes, mais especificamente Artes Visuais e Música, desenhando com meu irmão ou sendo influenciada por outros familiares que tocavam algum instrumento musical. Os desenhos que fazia eram cópias de desenhos animados que via nos programas infantis matinais, como Bugs Bunny (Pernalonga) e outros da série Looney Tunes, e também cópias de jogos que gostava bastante, como Street Fighter, Kid Chameleon e Sonic the Hedgehog. Infelizmente, os desenhos deste período da minha vida se perderam devido a constantes mudanças de endereço. Na adolescência, passei a cantar na igreja da qual fazia parte e, paralelamente a isso, nunca deixei de desenhar. Aos 18 anos, ganhei meu primeiro violão e, em seguida, passei a estudar contrabaixo elétrico, pois o gosto pelas duas linguagens artísticas só crescia. Paralelamente a esta trajetória resumida, sempre auxiliei meu pai, que também cantava na igreja, na construção de peças artesanais em madeira, materiais plásticos e/ou itens retirados da natureza, como troncos, conchas e pedras. Em parte da minha infância, o artesanato foi a principal fonte de renda da família.

Por influência do meu irmão mais velho, prestei vestibular em 2009, aos 19 anos, para Química na Universidade Estadual do Ceará (UECE) e passei, ingressando pela primeira vez na universidade pública. Quando cheguei ao segundo semestre, porém, percebi que não gostava do curso e prestei vestibular mais uma vez em 2010 para Artes Visuais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

(IFCE) e também para Música na Universidade Federal do Ceará (UFC). Passei nos dois cursos, no entanto optei por cursar Artes Visuais por me sentir mais próxima ao desenho e à pintura. Durante a graduação, a música sempre esteve presente, tanto que fez parte do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo título é *Ver o som: analisando o uso dos elementos da linguagem visual na reprodução plástica do som* (Macedo, 2014). Trata-se da junção das duas áreas em uma busca de paralelismos existentes entre ambas que resultou em uma produção artística de pinturas abstratas (Figura 1).

Figura 1 – Experimento 7 (2014) – Eloilma Moura



Fonte: Acervo particular.

Na Figura 1, existem relações entre alguns elementos da linguagem visual (linha, forma, cor e superfície) (Arnheim, 1997) e entre uma determinada Paisagem Sonora² (Schafer, 2011) captada em um local público e simbolizada visualmente. Este processo artístico foi aplicado a diferentes paisagens sonoras e resultou em uma exposição artística de pinturas/

² Basicamente, a Paisagem Sonora são os infinitos sons que pertencem a um determinado local (Schafer, 2011).

partituras abstratas. No semestre seguinte à conclusão da primeira graduação, ingressei no curso de Música da UFC (2015.1), pois sentia um forte desejo de ampliar minhas vivências, experiências e aprendizados no campo musical.

Os primeiros contatos com metodologias do ensino de Arte

Foi ainda na graduação em Artes Visuais (IFCE) que tive contato com a Abordagem Triangular para o ensino de Arte (Barbosa; Cunha, 2010). Tal enfoque consiste em três etapas distintas, porém imbricadas entre si, a saber: *leitura* – perceber diante de uma obra as intenções, estrutura, técnica, ressonâncias e repercussões e ter uma experiência estética fruto do contato com ela; *contextualização* – ligar a obra a conceitos históricos, culturais, sociais e estilísticos e compreender suas influências e referências; *fruição* – conceber primeiramente nas ideias as possibilidades técnicas para, enfim, materializá-las em uma obra afetivo-reflexiva, ligada aos diversos contextos à sua volta e à particularidade de seu criador. Tais etapas não são necessariamente aplicadas nesta ordem. Esta abordagem se fez presente desde meus primeiros estágios, como educadora do Museu de Arte Contemporânea do Centro Cultural Dragão do Mar, até a minha presente atuação como professora efetiva de Arte da rede municipal de Fortaleza e da rede estadual do Ceará. Complementando meus estudos em metodologias de ensino de Arte, ao ingressar no mestrado profissional em Artes do Programa de Pós-Graduação em Artes do IFCE em 2018, mais especificamente na disciplina de Metodologia da Pesquisa em Arte, tive contato pela primeira vez com a Cognição Imaginativa de Efland (2004).

A Cognição Imaginativa (Efland, 2004) parte do simbolismo presente nas composições feitas com elementos

básicos da linguagem visual, que são manipulados pelos artistas e estão repletos de metáforas, cujos elementos são essenciais para o incentivo ao esforço cognitivo e para a adesão das diversas formas de significação do que é percebido, além de possibilitar outras percepções. Essa forma de ensinar tem como base a utilização destas metáforas. Segundo Efland (2004), elas acrescentam algo à cognição que não é proporcionado pela experiência de mundo cotidiana, surgindo a metáfora visual, elemento persuasivo e instrumento social poderoso utilizado, principalmente, nas Artes Visuais. Sendo as obras de arte estruturas cognitivas carregadas de símbolos culturais cujo significado é captado de maneira perceptiva, a experimentação direta através do corpo e seus sentidos acontece naturalmente, pois a metáfora é um ponto de integração entre várias áreas de conhecimento e é passível de recepção e interpretação. Neste contexto, a metáfora fornece base para a racionalidade cognitiva, ferramenta que auxilia na compreensão do que muitas vezes não pode ser totalmente entendido, como sentimentos e práticas morais. Desta forma, a metáfora se torna objeto de estudo na arte, pois nela é explorado com consciência o caráter imaginativo de sua natureza, surgindo, assim, na teoria de Efland (2004), a Cognição Imaginativa, que consiste na construção do conhecimento por meio da imaginação e sua expressão por intermédio da Arte.

Vivências em arte e a educação do sensível

Segundo Pimentel (2013, p. 101), “[...] a vivência em arte está relacionada ao fazer, fruir, relacionar, pensar e contextualizar”, compreendendo que tais ações estão interligadas e que todas são fazeres e saberes. Assim, a Abordagem

Triangular (Barbosa; Cunha, 2010) e a Cognição Imaginativa (Efland, 2004), que têm em comum a contribuição para o desenvolvimento da cognição e da sensibilidade, impõem-se como fazeres/saberes artístico-docentes, pois englobam aspectos destas dimensões do ensino de Arte e ainda proporcionam vivências e experiências que desenvolvem a sensibilidade, contribuindo para a formação docente, considerando que este profissional deve manter-se ativo em sua prática artística (Pimentel, 2006).

Para Duarte Júnior (2002, p. 89), “[...] a obra de arte constitui uma objetificação dos sentimentos, isto é, a sua concretização em um Símbolo”. Sendo uma obra artística carregada de símbolos manipulados pelos artistas para um determinado fim e tais representações um incentivo ao esforço cognitivo e para a adesão das diversas formas de significação do que é percebido (Efland, 2004), consideramos a arte e seu poder simbólico e metafórico como uma potencial formadora de pessoas crítico-reflexivas-sensíveis e identificamos um movimento contínuo que se retroalimenta dentro das ações pertencentes à docência em Arte, visto que o movimento de concretizar sentimentos, ideias, opiniões, críticas e reflexões em símbolos ao criar uma obra e o oposto, ler os símbolos por meio dos sentidos e compreender as mensagens e metáforas presentes numa obra artística, acarretam a formação do docente em Arte um maior desenvolvimento cognitivo que reverbera na sua prática docente e nos educandos participantes deste movimento cíclico, bem como amplia sua sensibilidade.

Moraes (2016, p. 14) declara que:

A educação estética é aqui apreendida como a educação das sensibilidades humanas – no plural, dada a diversidade de modos de ser dos sujeitos – voltan-

do-se para a dilatação da percepção por meio de todos os sentidos – visão, audição, tato, paladar, olfato – bem como para a ampliação da criatividade e da expressividade humanas.

Em vista disso, a leitura dos símbolos e a apreensão dos seus significados por meio dos sentidos ultrapassa o simples ato de perceber e passa a ampliar a percepção e a utilização destes, estimulando aspectos fundamentais à Arte e ao seu ensino e aprendizagem: a criatividade e a expressividade. Duarte Júnior (2002) legitima a educação do sensível como uma necessidade, pois considera que a sensibilidade é indispensável para que esta dimensão seja ativada e utilizada. O autor afirma ainda que “[...] o homem é, portanto, um ser de símbolos” (Duarte Júnior, 2002, p. 26). Voltou-se para si mesmo num ato reflexivo e a abstração simbólica foi um fator crucial para este movimento, “[...] já que os símbolos possibilitam a consciência de espaços outros que não o existente ao seu redor” (Duarte Júnior, 2002, p. 26), pois o comportamento simbólico se dá pelo universo de significados construídos pelos símbolos e tem-se, assim, a construção do sentido para além do corpóreo e do material. Deste modo, o simbolismo constante nas obras de arte, tanto para quem as cria como para quem as frui, torna-se instaurador e agente da metáfora, que, quando é utilizada na arte, pode vir a ser componente essencial para a formação de seres críticos, reflexivos e sensíveis.

Formação de professores e autobiografia

Concordamos com Lima (2001, p. 23), quando a autora defende a formação contínua do professor como mediadora de conhecimento crítico-reflexivo entre seu trabalho

e seu desenvolvimento profissional. Constatamos que esta ação crítico-reflexiva só é possível devido às capacidades cognitivas desenvolvidas pelo ser humano a partir da autocompreensão advinda da capacidade de simbolizar. Esta atitude deu-nos a possibilidade de voltar-nos sobre nós mesmos numa postura reflexiva, quando o ser simboliza, desprende-se do material, rompe os limites do organismo e torna-se objeto para si próprio, vendo-se de fora e trazendo significado para sua própria existência (Duarte Júnior, 2010). A autora define a formação contínua como “[...] a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis” (Lima, 2001, p. 34). Esta definição parte da compreensão da autora da rede de relações que perpassa os docentes e os envolve com o conhecimento no mundo do trabalho e parte do trabalho docente eficaz e reflexivo, tendo este mesmo lugar como ponto de chegada, ou seja, o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional articulam-se em um movimento crítico-reflexivo movido pela própria prática docente. Esta ação assemelha-se ao movimento cíclico de simbolizar e compreender os símbolos descrito acima, pois ambos retroalimentam-se e têm como finalidade a formação de seres crítico-reflexivos-sensíveis. Lima (2001, p. 37) ainda afirma que:

[...] a formação contínua poderia perpassar todas as instâncias da vida humana, carreando experiências que darão sentido à vida e ao trabalho do professor. Pode ser compreendida como uma atitude, um valor, constantemente presente de maneira articulada entre as experiências da vida e o pedagógico. O conhecimento a ela vinculado tem essa mesma abrangência mediadora da completude humana. No

entanto, é a capacidade de carrear este conhecimento para a prática docente que caracteriza esse tipo de formação.

Ao debruçar-se sobre nossa própria prática docente, é imperativo que busquemos em nossas memórias as experiências e vivências que nos influenciaram a tomar este caminho, uma vez que elas atravessam nossa humanidade e tudo o que faz parte deste processo de humanização. Costa e Holanda (2021) defendem a autobiografia como uma forma de voltar-se para si contribuindo para a formação docente, propiciando o trabalho de autoconhecimento e autoconstrução. Para os autores:

[...] o método autobiográfico configura-se enquanto caminho principal, pois ultrapassa a compreensão de formação do ponto de vista técnico, permitindo que os professores identifiquem em sua história de vida as circunstâncias relevantes e críticas, as fragilidades e os sujeitos colaboradores nesse percurso (Costa; Holanda, 2021, p. 5).

Neste sentido, quando citamos no início deste texto o percurso de vida de uma das autoras e como ele a levou à docência em Arte, podemos compreender sob quais circunstâncias a docência foi tomada como profissão. Este meneio, o estudo da história de vida pela autobiografia:

[...] configura-se na atualidade como um movimento que repensa as circunstâncias em que a formação desenvolve-se em reflexão sobre a teoria (adquirida nas universidades e instituições) e a história de vida (dimensão social e prática docente) (Costa; Holanda, 2021, p. 6).

Dessa forma, a dimensão social, as experiências vividas, a prática docente e a escolarização, unidas a fim de um

processo crítico e reflexivo, podem vir a ser potenciais formadoras de professores.

Nóvoa (2019, p. 6) reitera que:

Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.).

Assim dizendo, todas os aspectos da profissão docente, que incluem a história de vida do professor e sua subjetividade, devem ser levadas em consideração no seu processo formativo contínuo, pois “[...] a formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” (Nóvoa, 2019, p. 9), que integra todas as suas dimensões.

Formação do docente em Arte crítico-reflexivo-sensível por meio da autobiografia

Iniciamos este texto com uma frase que enuncia: “A história do homem é a história do sentido que ele procura imprimir no universo” (Duarte Júnior, 2010, p. 25). Nela, o autor corrobora nossa afirmação, pois a história de vida do ser passa a fazer sentido contributivo em sua formação docente quando ele dá um sentido para ela e busca incuti-la em seu contexto. O ser humano é um ser de símbolos, que significa e ressignifica constantemente suas vivências, experiências e formação. Este movimento de voltar-se para si mesmo numa atitude crítico-reflexiva-sensível cria um ciclo autoformativo consciente. A educação estética aqui exposta contribui grandemente para tal movimentação, pois a educação das sensibilidades humanas amplia a criatividade, a expressividade e a cognição.

Concluímos aqui nossas reflexões após estas explicações e constatações e podemos afirmar que a autobiografia pode auxiliar no processo de formação de um docente em Arte crítico-reflexivo-sensível por meio da rememoração reflexiva das trajetórias que o levaram a esta profissão, da valorização da formação do professor desde sua formação acadêmica inicial e continuada e da percepção do desenvolvimento das sensibilidades por meio do contato com a Arte tanto na trajetória de vida fora da academia quanto na formação como docente em Arte.

Referências

ARNHEIM, R. *Arte & percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (org.). *Abordagem triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

COSTA, M. S. C.; HOLANDA, V. C. C. História de vida e método autobiográfico – uma nova perspectiva de formação – a autoformação. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, Fortaleza, v. 3, n. 2, e324380, 2021.

DUARTE JÚNIOR, J.-F. *Fundamentos estéticos da educação*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

EFLAND, A. D. *Arte y cognición: la integración de las artes en el currículum*. Barcelona: Octaedro, 2004.

LIMA, M. S. L. *A formação continuada do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. 2001. Trabalho

de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2001.

MACEDO, E. M. S. *Ver o som*: analisando o uso dos elementos da linguagem visual na reprodução plástica do som. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2014.

MORAES, A. *Educação estética na universidade*: antropofagias e repertórios artístico-culturais de estudantes. Curitiba: CRV/EdUECE, 2016.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

PIMENTEL, L. G. Cognição imaginativa. *Pós*, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 96-104, 2013.

PIMENTEL, L. G. O ensino de arte e sua pesquisa: possibilidades e desafios. In: NAZÁRIO, L.; FRANCA, P. (org.). *Concepções contemporâneas da arte*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 310-317.

SCHAFER, R. M. *A afinação do mundo*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

3 (AUTO)BIOGRAFIA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ O INGRESSO NO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-921-0/cap3>

FRANCISCA LUZIA ARAUJO DE SOUZA

Pedagoga pela Universidade Pitágoras (Unopar), Anhanguera, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; mestranda em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Membro do grupo de estudo Práticas Educativas, Memórias e Oralidade (PEMO/UECE).

E-mail: francisca.luzia@aluno.uece.br

Introdução

É preciso também estar disposto a se perder, pelo menos temporariamente, a nada entender e aceitar, portanto, que se extingam as luzes que até então haviam marcado o caminho a seguir. [...] Não basta saber. É preciso vivê-lo. E aprender a vivê-lo (Gaillard, 2010).

Este texto faz parte de desdobramentos reflexivos de uma pesquisa¹ biográfica sobre mulheres educadoras do estado do Ceará. A escrita ensejou trazer à baía os percursos formativos de mulheres, seus rastros, suas marcas e suas minúcias. Mulheres essas que ficaram por muito tempo fora desses relatos, como se, destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos fora dos acontecimentos, confinadas no silêncio de um mar abissal. Dessa forma, escrever história das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas (Perrot, 2019).

Para Fialho e Carvalho (2015, p. 68), “[...] um sujeito, aparentemente anônimo, pode possuir uma história significativa para a compreensão de um determinado contexto, e

¹ A pesquisa faz parte de uma dissertação de mestrado em andamento intitulada *O percurso formativo e a atuação profissional de Maria Aldenora Nogueira Machado na educação inclusiva de surdos de Quixeramobim-Ceará (2002-2023)*.

esta não deve ser desprezada”, como as mulheres, por exemplo. Conhece-se apenas a história parcialmente, pois as mulheres sempre foram excluídas (Scott, 2011).

Importa destacar que a História das Mulheres encontra-se ligada ao movimento de renovação da própria história, distanciando-se da história tradicional, de cunho positivista, no século XIX (Tedeschi, 2014), que dava:

[...] ênfase excessiva sobre os grandes feitos de grandes homens, à importância dos indivíduos na história e especialmente à supervalorização da importância dos líderes políticos e militares em detrimento dos homens – e mulheres – comuns (Burke, 2021, p. 155).

Assim, justifica-se a escolha pela (auto)biografia educativa, pois esta permite trabalhar com um material narrativo constituído por recordações (Josso, 2007):

Segundo ritmos não lineares, a partir de fragmentações temporais, de fenômenos posteriores aos ocorridos e de um futuro do passado que ultrapassa os limites biológicos da finitude da existência (Dosse, 2022, p. 8).

A biografia enquanto relato é o resultado de memórias (ou mesmo esquecimentos) coletivas, individuais e sociais, constantemente negociada e processada, com vínculo com mitos, saberes, fazeres e tradições que se corporificam a partir de relações particulares com o tempo e o espaço, que não são simplesmente atos de resgate, mas de reconstrução do passado a partir de referenciais atuais (Silva, 2012, p. 42).

Neste esforço de lembrar momentos de minha experiência, parece-me oportuno tecer algumas reflexões sobre minha formação acadêmica e pessoal, assim como os caminhos que me levaram ao encontro com a minha biografada, a educadora Maria Aldenora Nogueira Machado, visto que

não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada, pois todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje (Freire, 2019a).

É interessante ressaltar que a tomada de consciência em relação à classe e de gênero vem me moldando e instigando, por vezes, ocasionando várias inquietações sobre determinadas estruturas sociais vigentes em nossa sociedade. Estruturas essas que mantêm a maior parte da população do Brasil em uma situação difícil, em termos de condições materiais, econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas, quase sempre gerando barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, contudo é necessário ter a convicção de que os obstáculos não se eternizam (Freire, 2019a).

Toda caminhada começa com o primeiro passo, nesse sentido permito-me dar continuidade a este percurso de escrita – ciente das aproximações e distanciamentos dos quais a vida é repleta –, contando os caminhos percorridos até o ingresso no mestrado acadêmico em educação, certa de que minhas aprendizagens se consolidam como uma concepção na formação docente ao lado da reflexão crítica sobre a prática educativa de modo investigador e pesquisador, capaz de produzir conhecimento, a partir de análise de saberes fundamental à prática educativa, superando, dessa forma, uma educação bancária.

Memórias e esquecimentos: infância e educação básica

Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescên-

cia; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse (Paulo Freire, 2019b).

Faço aqui um passeio em minhas memórias, ao ir escrevendo este texto, a retomada da infância distante, recriando e revivendo lembranças no texto que escrevo, a experiência vívida de um tempo no qual minha mãe ainda era viva. Vejo-me então naquela velha casa em que nasci e vivi durante toda a minha meninice, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal intimidade entre nós (Freire, 2017).

Aqui, pego-me, mais uma vez, viajando em minhas lembranças; por vezes, misturando-as com as lembranças de Freire (2017, p. 18), quando fala que, quando criança, tinha medo de almas penadas:

Me lembro das noites em que, envolvido no meu próprio medo, esperava que o tempo passasse, que a noite se fosse, que a madrugada semiclaresada viesse chegando, trazendo com ela o canto dos passarinhos.

É importante dizer que, na medida em que íamos aguçando nossos sentidos e a percepção de vários ruídos que se perdiam na claridade dos dias, tornávamo-nos mais íntimos do nosso mundo, desta forma nossos temores iam diminuindo.

Nesse contexto, tomo liberdade para interpretar os escritos do autor, pois fica nítido que Freire faz uma relação com a “leitura” de seu mundo, pois, a partir de quando tomamos consciência do nosso mundo e fazemos a “leitura” do nosso mundo, estamos claramente nos libertando da ignorância.

“Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância” (Freire, 2019a, p. 35).

Dessa forma, neste primeiro momento, procuro lembrar tramas da minha infância, dos começos da maturidade, em que se deu minha formação. Tramas essas que contribuíram ao meu ingresso ao mestrado, “[...] a que chego com o corpo molhado de história, de marcas culturais, de lembranças, de sentimentos, de dúvidas, de sonhos rasgados, mas não desfeitos [...]” (Freire, 2019a, p.17).

Nesse sentido, cabe a mim apresentar-me, pesquisadora e autora, Francisca Luzia Araujo de Souza, “a filha mais bonita do Gilmário”, dos cinco filhos do casal José Gilmário da Silva e Francisca Antônia Araújo da Silva². Casal de vida humilde da cidade de Fortaleza, Ceará. Nasci na década de 1980 (mais precisamente em 1983); até hoje me questiono sobre a escolha do meu nome (Luzia). Certa vez, confrontei minha mãe sobre essas inquietações sobre a dita escolha, quem me disse que havia sido em homenagem a uma tia paterna que também se chamava Luzia ou a Santa Luzia. De acordo com a definição de Ziff (1960), o nome próprio é “um ponto fixo num mundo que se move”, complementa que tem razão em ver nos “ritos batismais” uma forma necessária de determinar uma identidade.

O nome próprio é o atestado visível da identidade do seu portador através dos tempos e espaços sociais, o fundamento da unidade de suas sucessivas manifestações e da possibilidade socialmente reconhecida de totalizar essas manifestações em registros oficiais, *curriculum vitae*, *cursus honorum*, ficha judicial, necrologia, biografia, que constituem a vida na totalidade

² Falecida em novembro de 2012.

finita, pelo veredicto dado sobre um balanço provisório ou definitivo (Bourdieu, 2006, p. 187).

No entanto, mesmo com toda importância do nome próprio, minha mãe apenas usou a maiêutica socrática³ e respondeu: “Você não gosta do seu nome. Por que você não vai brincar?”. A brincadeira era algo que eu amava fazer; naquela época, não tínhamos dinheiro para comprar brinquedos; a boneca Barbie⁴ era um sonho, coisa de rico, contudo não precisávamos de muito para brincar; nossos parques eram as ruas, os quintais. Nossas bonecas nós mesmas quem as fazíamos com as palhas de bananeiras; até vidros secos de *shampoo* viravam personagens de histórias. Não existiam as brincadeiras de menino ou menina propriamente ditas; a gente brincava todos juntos, de futebol, bola de gude, pega-pega, corda e até mesmo elástico.

Já não tenho na memória os nomes de todas as bonecas que construí, mas, independentemente de o brinquedo ser um simples objeto ou o mais sofisticado, esse será transformado pela criança que o utiliza, como uma simples caixa de sapato pode se transformar, para a criança, em diversas coisas (Brougère; Wajskop, 1997). Segundo Vygotsky (1991), a brincadeira é uma representação que a criança faz das relações sociais que vivencia cotidianamente, visto que essa atividade possibilita que a criança avance em seu desenvolvimento e aprendizagem pelo exercício social que a brincadeira promove.

Brincar é uma atividade fundamental no ser humano, a começar porque funda o humano em nós: aquilo

³ A maiêutica socrática normalmente é descrita como a arte de conduzir alguém a produzir o próprio conhecimento por meio de perguntas.

⁴ Barbie é uma boneca utilizada como brinquedo infantil; criada pela empresa americana Mattel em 9 de março de 1959.

que o define - inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação, para listar apenas alguns de seus atributos - constitui-se pelo jogo e pelo jogo se expressa (Fortuna, 2011, p. 67).

O brincar é coisa séria. A própria Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 37) ressalta que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. O que me deixa realmente triste é não conseguir lembrar da minha Educação Infantil.

A memória, por sua vez, “[...] seleciona o dito e o não dito. Filtra o que deve e o que não deve ser lembrado. Para dizer ao mundo, é preciso encadear novos pontos de desequilíbrios conectados em pedaços de lembranças” (Vasconcelos, 2009, p. 9). Em determinadas situações, o esquecimento é extremamente necessário, para que possamos manter a calma na alma, a paz e a tranquilidade (Fialho; Vasconcelos; Xavier, 2018). Enfim, a memória é uma reconstrução continuamente atualizada do passado.

Na escola, mais precisamente no 6º ano do ensino fundamental, tive um problema com evasão escolar. Aos 13 anos de idade, tive que ir morar no interior do Ceará. Durante toda a minha residência nesse lugar, fiquei impossibilitada de dar continuidade na educação básica. Somente em 2002, quando já estava com 19 anos de idade, retornei à minha cidade natal, com o objetivo de retomar os estudos. No entanto, completamente fora da faixa etária, tive que entrar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na época denominada como Tempo de Avançar Fundamental (TAF - 5ª a 8ª série). O projeto havia sido desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica do estado do Ceará, planejado dentro de uma

política de governo do estado denominada “Capacitação ampla da população cearense”. O tempo para estudo do ensino fundamental era um ano.

Em 2005, concluí o ensino médio. Mesmo tendo que me articular para estudar em um turno e trabalhar em outro, optei em estudar em regime regular. Influenciada pela pedagogia de Paulo Freire, escolhi a área da educação para o campo de atuação, por acreditar veementemente que a educação é a “chave” para a transformação e a emancipação do indivíduo, em total concordância com o autor quando conceitua a educação almejada.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. [...] Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio ‘eu’, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus ‘achados’ (Freire, 2023, p. 118-119).

O que se sente dia após dia, contudo, é que o sistema vigente vem tentando, a qualquer custo, esmagar e diminuir o homem simples, convertê-lo em espectador (Freire, 2023). Diante disso, é preciso manter a esperança. Logo após concluir o ensino médio, prestei vestibular para o curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Ceará (UFC), porém não obtive pontuação para a aprovação. Assim, depois de algum tempo, optei por cursar uma faculdade particular.

Ensino superior: desafios e experiências da maternidade atípica no percurso universitário

Em 2011, ingressei no curso de Processos Gerenciais, da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), e logo iniciei a minha trajetória no campo administrativo. Mergulhada na faculdade e no trabalho, saindo de casa sempre antes das 7 horas e retornando após as 23 horas, sofria de exaustão física e mental. As aulas já não estavam rendendo o aprendizado almejado; em outras aulas, eu aproveitava a hora do lanche e adormecia. Lembro-me das vezes que fui surpreendida pelos motoristas dos ônibus me acordando para descer: “Moça, o ônibus já chegou no terminal e já vai para a garagem”. É quase impossível não seguir a melodia que embala meus pensamentos, encharcados de emoções e saudades. Saudades da minha mãe, uma perda tão inesperada que quase me despedaçou.

Colei grau em 2013, no entanto um pedaço de mim estava faltando; aquela placa de homenagem já não poderia ser entregue ao seu destinatário; restavam-me apenas lembranças, lembranças essas que ainda me causavam muita dor. Sigo com minhas narrativas, deslizando os dedos pelo teclado com lágrimas nos olhos, revivendo memórias de minha amada mãe. Nas palavras de Isaías, 51, 16 (*apud* Comenius 1966), Deus seja glorificado, louvado e honrado, embora nos tenha abandonado por um certo tempo, todavia não nos deixou na solidão eternamente; pelo contrário, manifestando a sua sabedoria, mediante a qual delineou o céu e a terra e todas as outras coisas, com a sua misericórdia, fortificou, novamente, o seu abandonado paraíso.

Importa destacar que nunca desisti de buscar a formação na área educacional. Na época já casada, morando em

uma outra cidade, tendo que enfrentar os desafios de uma maternidade atípica, fortaleceram-me a busca por inclusão e minha convicção de que só a educação liberta, que se precisa lutar por uma sociedade mais justa, igualitária e principalmente inclusiva, tornando-se extremamente necessário buscar entender o que é e como incluí-la para que possamos nos desfazer do que nos fez sermos excluídos (Mantoan, 2016).

Orrú (2017, p. 35-36) exemplifica muito bem a sociedade não inclusiva quando toma como exemplo os X-Men:

[...] baseado em uma história de quadrinhos da década de 1960, chama a atenção para atitudes discriminativas, segregação, aniquilamento, aprisionamento de seres denominados (classificados como anormais) mutantes. Por não serem humanos, não são aceitos na sociedade e por isso acabam criando uma escola para si mesmos, uma escola especial para os mutantes, um lugar seguro para que possam viver em harmonia.

Nesta concepção, em 2018, iniciei minha graduação na Faculdade de Quixeramobim (UNIQ), no curso de licenciatura em Pedagogia. Sem dúvida, foi um dos momentos mais ricos em toda a minha trajetória formativa. Uma das disciplinas que mais me instigaram no primeiro semestre foi a de História da Educação. A professora utilizou como referencial o livro *Educação e luta de classes*, de Aníbal Ponce (1991). O estudo desse livro me proporcionou um senso ainda mais crítico e reflexivo a respeito das lutas de classes, das desigualdades e principalmente do papel da mulher perante a sociedade.

Durante os três primeiros semestres, assumi a liderança da turma. Como líder, passei a ser vista como um referencial, sempre buscando engajar o restante da turma nos projetos e nas palestras educacionais. Um dos projetos que

realizamos foi sobre: a importância do uso das tecnologias no meio educacional. A metodologia utilizada na pesquisa de campo realizada na escola Liceu Marcionílio Gomes de Freitas foi através da entrevista com vários professores. Em busca de aprofundamentos, deparei-me com a história oral e futuramente com uma das linhas de pesquisa de mestrado e doutorado da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Outro projeto de suma importância realizado foi desenvolvido no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS): esse trabalho também me fez ter uma compreensão mais profunda das desigualdades e do papel social que o professor deve exercer fora e dentro da escola em defesa da diversidade e dos menos favorecidos. Durante nossa permanência, pudemos perceber a quantidade de casos de abandono e abusos de crianças, mulheres e idosos.

Através de várias leituras, fui tomando consciência sobre classe e feminismo e sobre os excluídos da História (Perrot, 2019), bem como tendo a percepção de como as mulheres foram e continuam sendo invisibilizadas ao longo da História. No quarto semestre, transferei minha graduação para a Universidade de Pitágoras (Unopar) e logo veio a pandemia da Covid-19, decretada no dia 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (Paho, 2020).

Nesse cenário, com o intuito de conter a rápida propagação dos contágios, medidas emergenciais foram tomadas, levando a população ao isolamento social. Para viabilizar a continuidade das atividades pedagógicas com a adoção do ensino remoto emergencial (ERE) (Fialho; Neves, 2022), professores e alunos tiveram que se adaptar ao novo método de ensino, mediado pelo uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

Moreira e Horta (2020, p. 6) ressaltam que:

[...] a interatividade no meio digital surge para dar outro significado e ampliar o conceito de interação já existente. Esta interatividade supõe participação, cooperação, bidirecionalidade, multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos.

O tão sonhado estágio supervisionado que possibilita ao acadêmico relacionar a teoria estudada no decorrer da formação à prática das instituições escolares, de forma que contribua para seu conhecimento teórico-prático, passou por algumas adaptações, retirando de sua grade curricular a pesquisa de campo.

Nesse arcabouço, passei os últimos semestres acadêmicos realizando pesquisas bibliográficas para subsidiar o meu desenvolvimento. As vantagens das pesquisas qualitativas “[...] é permitir a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas” (Zago, 2003, p. 295). Essas leituras possibilitaram-me maior aprofundamento sobre determinadas temáticas educacional e social.

Em 2022, mais especificamente no dia 3 de setembro, foi a minha formatura em Pedagogia, na época já estudando para a seleção de mestrado da UECE, assunto para o próximo tópico.

O encontro com o Programa de Pós-Graduação em Educação: o ingresso no tão sonhado mestrado acadêmico

Por muitos caminhos diferentes e de múltiplos modos cheguei eu à minha verdade; não por uma única escada subi até a altura onde meus olhos percorrem o mundo. E nunca gostei de perguntar por caminhos, – isso, ao meu ver, sempre repugna! Preferiria perguntar e submeter à prova os próprios caminhos. Um ensaiar e perguntar foi todo o meu caminhar – e, na

verdade, também se tem de aprender a responder a tal perguntar! Este é o meu gosto: não um bom gosto, não um mau gosto, mas meu gosto, do qual já não me envergonho nem o escondo. 'Este – é meu caminho, – onde está o vosso?', assim respondia eu aos que me perguntavam 'pelo caminho'. O caminho, na verdade, não existe! (Nietzsche, 2011, p. 272).

Este é um passeio sobre a minha trajetória. Não me envergonho nem escondo os contratempos vividos e superados até então. Vou seguindo, reinventando e descobrindo novos caminhos, novos horizontes dentro da minha formação acadêmica.

Seguindo esse norte, cheguei ao grupo de estudos Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO), no início de 2022, por intermédio de uma grande amiga. Durante todo o percurso, pude me apropriar de várias leituras e das discussões no grupo de estudo, possibilitando-me conhecer temáticas e metodologias até então desconhecidas por mim, a exemplo da História Cultural, História Oral, memória e biografia de mulheres.

No decorrer do ano, vivi um longo processo de aprendizagem, que me conduziu a refletir sobre meus propósitos e, por fim, redefinir o objeto de pesquisa. Nesse ínterim, comecei a pesquisar por nomes de professoras que tiveram contribuições significativas na educação no município de Quixeramobim, Ceará. A princípio, tive a iniciativa de pesquisar por escolas que tivessem nomes de professoras. Em meio à busca, deparei-me com uma lembrança bastante recente, vivenciada durante todo o processo da graduação em Pedagogia.

Explico-me: dentre os alunos que faziam parte da minha turma de Pedagogia, cinco deles são surdos, e a sua inserção e permanência foi por intermédio da Sociedade Beneficente Ana Almeida Machado (Sobam), de que Maria

Aldenora Nogueira Machado era presidenta, mais conhecida pela comunidade local por Aldenora Machado. Filha de pais analfabetos, veio do interior da Fazenda de São Bento morar na cidade de Quixeramobim por intermédio de parentes para dar continuidade aos estudos.

Boaventura de Sousa Santos, em seu discurso sobre as ciências, já nos dizia sobre a impossibilidade de uma ciência nos responder tudo, dar conta de tudo, por mais que se queira universal. Nenhuma forma de conhecimento pode ser capaz de abarcar e explicar tantas multiplicidades, singularidades e formas de ser, estar e habitar o mundo. A ideia não é abordar todas as nuances de uma vida, mesmo porque, numa escrita biográfica, “[...] o horizonte de totalidade escapa inexoravelmente” (Dosse, 2022, p. 121), mas que:

[...] consiste em valorizar o movimento de se colocar no lugar do outro para compreendê-lo e em acreditar que as coisas (o passado, os sonhos, os textos, por exemplo) têm um sentido latente, ou profundo, a que se chega pela interpretação (Alberti, 2004, p. 18).

Convicta da minha escolha, elaborei meu projeto de pesquisa para o mestrado acadêmico sobre biografia de educadoras cearenses com o viés da inclusão, temática muito cara para mim, haja vista que sou mãe de uma criança autista.

Por fim, termino este texto com a minha aprovação na seleção de mestrado acadêmico em Educação com a temática de pesquisa intitulada *O percurso formativo e a atuação profissional de Maria Aldenora Nogueira Machado na educação de surdos de Quixeramobim- Ceará (2002-2023)*, no dia 22 de dezembro de 2022, com o objetivo de biografar Aldenora a partir do seu percurso formativo e de sua contribuição para a educação inclusiva no Ceará, com início das aulas em março

de 2023. Cabe destacar que este é um percurso que ainda está em andamento, ou seja, é uma história inacabada, passível de futuras edições.

Referências

ALBERTI, V. *Ouvir contar*: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (org.). *Usos e abusos da História Oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 2006. p. 183-191.

BURKE, P. *O que é História Cultural?*. Tradução de Sergio Goes de Paula. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

COMÊNIO, J. A. *Didáctica Magna*. 4. ed. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

DOSSE, F. *O desafio biográfico*: escrever uma vida. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. 2. ed. São Paulo: USP, 2022.

FIALHO, L. M. F.; VASCONCELOS, J. G.; XAVIER, A. R. *História, memória e educação*: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos. Fortaleza: EdUECE, 2018.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Tradução de Lilian Lopes Martin. 40. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 26. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

GAILLARD, C. Jung e a arte. *Pro-posições*, Campinas, v. 21, n. 2, 2010.

JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, 2007.

MOREIRA, J. A.; HORTA, M. J. Educação e ambientes híbridos de aprendizagem: um processo de inovação sustentada. *Revista UFG*, Goiânia, v. 20, p. 1-29, 2020.

NIETZSCHE, F. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ORRÚ, S. E. *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Petrópolis: Vozes, 2017.

PAHO. *Folha informativa: Covid-19 (doença causada pelo novo coronavírus)*. Washington, DC: Paho, 2020.

PERROT, M. *Minha história das mulheres*. Tradução de Angela M. S. Côrrea. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 1991.

SCOTT, J. História das mulheres. In: BURKE, P. (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 2011.

TEDESCHI, L. A. *Alguns apontamentos sobre história oral, gênero e história das mulheres*. Dourados: UFGD, 2014.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (org.). *Itinerários de pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

ZIFF, P. *Semantic: analysis*. Ithaca: Cornell University, 1960.

4 FORMAÇÃO DOCENTE EM AUTOBIOGRAFIA: TRAJETÓRIA DE VIDA DE UM GUINEENSE EGRESSO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO E ENSINO (MAIE)/UECE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-921-0/cap4>

AFONSO JOSÉ MENDES

Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), no Programa de Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação e Ensino (MAIE), licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e graduado em Ciências Humanas pela mesma universidade. Atuou como tutor presencial no curso de especialização em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais nos Ensinos Fundamental e Médio, ofertado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) / Unilab. Foi bolsista do Programa Residência Pedagógica da Unilab, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no subprojeto do curso de Pedagogia; ainda atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic/Unilab) e Pibic/CNPq. Atualmente é bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap) (apoio técnico).
E-mail: tchescomendes7@gmail.com

ANA CRISTINA DE MORAES

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestra em Educação pela UFC, especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), licenciada em Arte-Educação pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza (Uni-Grande Fortaleza) e bacharela em Serviço Social pela UECE. Professora adjunta da UECE, na Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Escritora. Vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Educação da UECE - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - e ao Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação (MAIE). Líder do grupo de pesquisa: Investigações em Arte, Ensino e História (Iarteh). Bolsista de produtividade pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq - PQ2).
E-mail: cris.moraes@uece.br

Introdução



texto aborda aspectos importantes do percurso da vida pessoal e acadêmica de um egresso do curso de Mestrado *Intercampi* em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O trabalho tem como objetivo descrever e analisar as vivências deste sujeito, da infância às experiências pessoais obtidas ao percorrer pelo ingresso no universo acadêmico, sendo que estes acontecimentos representam degraus mais elevados na realização de um sonho para chegar à formação no ensino superior.

Na composição deste capítulo, trabalhamos com as ideias de: Chizzotti (2006), Freire (1994), Nóvoa (1988), Passeggi (2001), Souza (2007), dentre outros, considerando que, no processo de aprendizagem, as experiências são significativas para a contribuição na vida profissional de um estudante em formação acadêmica – hoje já mestre em Educação.

Este trabalho é de caráter autobiográfico, sendo que essa abordagem tem grande potência, ao retratar um processo de construção do conhecimento ao longo do tempo de formação e aprendizagem, assim como explicitar mudanças e análises das experiências diante de um novo entendimento teórico e de princípios educacionais. O valor deste trabalho é que ele nos leva a reconhecer as nossas experiências de tra-

jetória de vida e de formação, o que cada vez mais colabora para a realização de pesquisas autobiográficas no espaço de formação acadêmica de docentes.

As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto. Um trabalho transformador de si, ligado à narração das histórias de vida e a partir delas, torna-se indispensável a uma Educação Continuada digna desse nome (Josso, 2007, p. 413).

Enquanto pedagogos/as, sempre é fundamental partilharmos nossa história de vida, recordando e considerando com quem construímos esse percurso de vida, dizendo a palavra “*ubuntu*” de como a forma de viver é uma possibilidade de existir juntos com outros indivíduos de maneira não individualista. Com base nisso, a nossa história nos leva a perceber nossos passos do passado, bem como o momento presente para construir o futuro. Isso faz instigar outras pessoas que conhecem nossas histórias. Sendo assim, é necessário levar as nossas experiências autobiográficas para nossas produções acadêmicas para contribuir nas vidas de outros sujeitos. Na base disso, é necessário problematizar através de um questionamento que será respondido ao longo deste trabalho: que elementos da trajetória pessoal e acadêmica contribuiu para a formação profissional de um mestre em Educação, guineense, egresso do MAIE/UECE?

A perspectiva autobiográfica como contributo à formação docente

Soares e Sobrinho (s/d, p. 1) colocam que a autobiografia se refere ao “escrito da própria de vida”; analisam-na

como o contrário à biografia, porém o sujeito move-se numa pesquisa com a função: “[...] vivido de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja mediação superficial”. Chizzotti (2006), por sua vez, diz que a autobiografia é um acontecimento de vida escrita pelo/a próprio/a autor/a sobre ele/a mesmo/a ou anotado pela outra pessoa simultaneamente à vida retratada, em que o contador de história empenha-se para expressar o assunto da sua própria experiência.

No que diz respeito às histórias de vida do método (auto)biográfico, Nóvoa (1988) esclarece que o debate a respeito dessas definições determina a refletir o assunto de formação destacando que esta tarefa representa nossas trajetórias de vida. A partir dessa colocação, inferimos que a nossa formação sempre é construída por meio de nosso passado integrado ao presente vivido, por isso Freire (1994) nos diz que o nosso passado sempre contribuiu a construir nosso presente, de modo que nesta obra o próprio autor descreve o seu percurso de vida, em que mostrou como tornou-se educador.

Narrativa autobiográfica sobre um processo formativo

Na base desse assunto, resgatamos a resposta ao questionamento que foi problematizado anteriormente, na medida em que as experiências adquiridas ao longo do meu percurso de vida possibilitam compreender a trajetória de vida de um mestre em Educação. Para tanto, a partir de agora, este texto é escrito em primeira pessoa do singular, já a responder à seguinte pergunta: como me tornei pedagogo e mestre em Educação? Como construí o meu caminho para ser o profissional ou educador que estou sendo?

A escritura deste texto deu-me a oportunidade de descrever as minhas experiências vivenciadas na família, comuni-

dade e grupos sociais diversos. Nesse contexto, vale salientar também as considerações de Candau (2011, p. 9) sobre o tema:

[...] a memória é, acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstituição fiel do mesmo: a memória é de fato mais um enquadramento do que um conteúdo, um objetivo sempre alcançável, um conjunto de estratégias, um estar aqui que vale menos pelo que é do que pelo que fazemos dele.

Os percursos acadêmicos e o olhar para si contribuíram no resgate das experiências do passado para organização e análise de percursos de ensino/aprendizagem na formação acadêmica, ou seja, isso estimulou a produção e sistematização de conhecimentos no espaço da formação, o que sempre contribui na prática profissional de um docente. Na base disso, Bizzarri (1981, p. 56) mostra que:

Contar é muito dificultoso, não pelos anos que já passaram, mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança de vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com os outros acho, que nem se misturam [...] têm horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recentes datas.

Cabe salientar que a descrição dessa autobiografia é um grande desafio, visto que provoca resgatar da memória o dia a dia vivido e as realizações feitas durante o tempo cronológico que existem na memória, mas, no entendimento de Souza (2007), descrever é a forma de manifestar uma experiência própria considerada a respeito do que desenvolvemos de uma lógica e facultamos o conceito.

Nesse sentido, gostaria de apresentar-me em primeira pessoa do singular e dizer que sou Afonso José Mendes, es-

tudante de nacionalidade Bissau-guineense; nasci no setor (município) de Canchungo, cidade localizada no interior da região Norte do país, há 75 quilômetros da capital, Bissau. Sou oriundo de família humilde; vivi a minha infância feliz, de muitas brincadeiras, regada com muito amor ao lado da minha mãe e dos meus avós maternos, que participaram desde os primeiros anos iniciais da minha escolaridade até ingressar no ensino superior no meu país.

É importante ressaltar que em cada sociedade a família é constituída de forma diferente. Por exemplo, no mundo ocidental, pai, mãe e filho são, tradicionalmente, considerados como família, enquanto na África a realidade é bem distinta, onde as sociedades sempre têm uma família alargada. Portanto, considero minha mãe, avó, tios, tias, primos, primas, etc. como integrantes da minha família. Laços fortes são bem visíveis na nossa convivência, às vezes, por causa de não nos juntarmos no mesmo espaço, porque parte da minha família é composta por imigrantes, e isso, às vezes, provoca saudades, também por conta das distâncias. Assim sendo, não podemos negar a função da memória neste contexto com relação à construção da identidade, em que considero a memória da família primordial na construção de um sujeito dentro da sociedade. É a partir daí que o indivíduo encontra as principais referências.

A família é o primeiro grupo no qual o sujeito é inserido, por isso é onde inicia sua socialização e as lembranças mais íntimas nascem e são alocadas. É nesse grupo, pois, que o sujeito recebe as primeiras memórias compartilhadas e incorpora em sua bagagem memorial as lembranças herdadas do grupo e vivenciadas com ele, as quais são impregnadas de sentidos identitários (Oliveira; Peixoto, 2020, p. 728).

Essas são primeiras recordações que radicam o sujeito à família, assim nasce a compaixão de valor em relação à comunidade, à família, ao ambiente cultural e às ações do grupo. A partir disso, nasce o espaço de fraternidade em média que o sujeito toma o conhecimento. Vale a pena destacar que me lembre que, na minha infância, dos 3 aos 6 anos, sempre fui um menino irrequieto. Todo dia de manhã bem cedinho, ia à casa dos colegas para brincar, porque a minha irmã em casa era mais nova; às vezes, com os colegas ainda dormindo, batia na porta deles a fim de que saíssem para irmos brincar. Ainda naquela época, quando via meus amigos passarem com a bola para jogar, deixava de imediato o que estava a fazer para ir jogar, mesmo sabendo que ao voltar ia levar um castigo (não de forma de prejuízo, mas sim de repreensão). Nesse contexto, é fundamental recordar algumas das brincadeiras que marcaram minha infância, como: *cabra-cega*, 35, *bananaaa*, *surumba-surumba*, *folha di mangu*, *djugu di bilas*, brincadeira de roda, entre outras que, de certa forma, talvez não tenham graça ou sentido aqui no Brasil, tendo em conta a diferença cultural: “*Mininesa sabi di, mas*”¹.

¹ 1 – 35: é uma brincadeira indicada entre as crianças de 7 e 10 anos em Guiné-Bissau, em que as crianças fazem um círculo quadrado, sendo que uma fica numa esquina com chinela e outra na outra esquina sem chinela, então tem que ficar muito atento e correr para que a chinela não bata nela, porque a outra que pega a chinela fica mandando a chinela com a força para bater na outra; caso a chinela não bata naquela da outra esquina, ela só fica circulando no círculo e contando até chegar 35 e entra no centro do círculo; isso significa que ela ganhou o jogo e reinicia de novo no mesmo procedimento. Se no caso a chinela bater nela sem chegar à contagem de 35, ela tem que pegar a chinela mandando para outra colega. 2 – **Bananaa**: nessa brincadeira a criança fica com olhos amarrados e outra vai se esconder em qualquer espaço onde se encontram muitas árvores de bananas, então aquela criança que está com olhos vendados fica se perguntando à outra se está pronta; se outra que foi para esconder lhe disse que está, então vão se desamarrar os olhos e sai à procura da outra que está escondida; se achar, as duas trocam de lugar e recomeçam a brincadeira. 3 – **Surumba-Surumba**:

A minha trajetória como estudante deu-se no ano de 1997, aos 7 anos de idade, pois naquele momento não tinha educação infantil onde eu havia crescido; então, ingressei logo no primeiro ano de escolaridade no setor de Canchungo, que faz parte da região Norte da Guiné-Bissau. Foi nessa cidade que cursei o ensino primário (fundamental I e II) até o secundário (ensino médio), em que terminei 11º no ano letivo 2008 e, em 2009, no liceu (colégio) regional Hô Chi Minh, em Canchungo. Quando eu era adolescente, aos 14 anos, na aldeia dos meus avós, participava de uma associação de jovens que fazia trabalho coletivo para o campo, embora naquele momento eu não soubesse como cultivar a terra para colocar arroz para germinar, então, como os meus avós tinham várias *bolanhas* (grande terreno pantanoso e fértil, utilizado para a cultura do arroz na Guiné-Bissau, predominantemente nas margens dos rios e terras baixas e lamacentas), eles só tiveram a filha única, que é a minha mãe. Dessa forma, os jovens da aldeia se organizavam e me levavam para ensinar

nessa brincadeira as crianças riscam um círculo no chão com um ramo de árvore (galho). Vários participantes ficam dentro da área marcada e um fica fora correndo ao redor do círculo. As crianças de fora tentam pegar a que está dentro, mas sem sair do círculo. Quando quem está fora pega quem está dentro, as duas trocam de lugar e tudo recomeça. 4 – **Folha di mangu:** é uma brincadeira em que as crianças usam as folhas de mangueiras para construir um ventilador ou cata-vento; quando começam a correr, fica girando. 5 – **Djuju di bila:** significa jogo de bila, que é diferente da forma que se joga aqui no Brasil. Na Guiné-Bissau, as crianças, para brincarem essa brincadeira, fazem três buracos no chão e ficam lançando bilas de uma cada. Então, no início, a bila tem que entrar no buraco, se não daquela que entra no buraco que tem a preferência de prosseguir primeiro o jogo, então tem que entrar no primeiro e voltar atrás no buraco do meio e vai para o último buraco, e volta, ou seja, tem de entrar cinco vezes, não em cada buraco, mas sim em todos os buracos. Assim que faz essa rota, fica lançando a sua bila e qualquer bila que ele toca, o dono da bila perde o jogo e se recomeça; quando recomeça, quem ganhou sempre é o último a lançar bila dele e quem perdeu o primeiro sempre é o primeiro a lançar para o buraco inicial. 6 – **Mininesa sabi di mas:** significa infância é a felicidade.

o trabalho do campo, em que cada dia de semana nós íamos ajudar certa pessoa desde manhã até a tarde; geralmente isso acontecia na época chuvosa, de maio a outubro. Tendo como base essas narrativas, percebe-se que nossas experiências de trajetória de vida não se baseiam apenas num lugar. É nessa concepção que Passeggi (2011, p. 149) destaca o seguinte:

Entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar.

É fundamental destacar que, desde a minha adolescência, aprendi na aldeia a trabalhar em coletivo, ou seja, a maioria dos jovens no interior se organiza para fazer o trabalho do campo em grupo. A vivência das minhas experiências naquela época contribuiu bastante no meu aprendizado ao trabalho do campo através dessa coletividade, ou em grupo.

Na época dos meus anos iniciais da escolaridade, lembro-me nos primeiros momentos de aula com o meu primeiro professor, que se chama José; ele gostava tanto de nós, em particular ele brincava comigo e dizia que era “xará” do meu pai (por ter o mesmo nome dele) e com o tempo ele procurou conhecer meus avós. A partir do momento em que conheceu meus avós, sempre quando saía de aula, ele me levava de bicicleta até a casa deles, nisso passei a ser um aluno querido por ele e eu era o menor da sala. Lembro-me ainda que, naquela época, por questão do respeito, não podíamos chamar o nosso docente do seu nome próprio, mas sim de “professor” e, desde o primeiro dia de aula, fomos ensinados a nos levantar ou ficar de pé para cumprimentar o professor

sempre que ele entrasse na sala, quando dizíamos: “Bom dia, senhor professor. Como está?”. E ele respondia: “Bom dia, meus alunos. Como estão?”. Respondíamos: “Estamos bem”. E ele pedia para todo mundo sentar-se.

Refletindo essa prática, visto que o ensino naquela época era muito tradicional, que era mais voltado à educação do tempo colonial, em que o professor era “tudo”, isto é, detentor do conhecimento, em que apenas a sua voz tem que ser ouvida e os alunos devem ficar na escuta. Na base do que Freire (1978, 1994) invoca em sua obra, em que procura explicar a relevância e a necessidade de uma pedagogia dialogada e libertadora. Ainda chama a atenção para o medo da liberdade, em que o educador tem que apresentar a seus alunos a história da sua realidade social, e não só a do dominante. Embora essa prática não se verificasse frequentemente aos anos atrás no meu país, mas, quando cheguei aqui ao Brasil, constatei algo bem diferente desse tipo de prática, ou seja, no contexto brasileiro, as crianças, dentro da sala de aula, chamam o professor/a de “tio/a”, isso demonstra que, às vezes, os alunos são condicionados, através dos seus pais, para chamar o/a professor/a de tio/a, mostrando o carinho e afeto que têm para com o/a seu/ua professor/a, até mesmo aliando a figura de professor à de um ente familiar.

Com relação a essa situação, Freire (1994, p. 26) explica que:

Professora é professora. Tia é tia. É possível ser tia sem amar os sobrinhos, sem gostar de ser tia, mas não é possível ser professora sem amar os alunos mesmo que amar só não baste e sem gostar do que faz.

Com essa colocação de Freire (1994), percebe-se que assumir o papel da docência é para além de ser uma simples

tia ou tio, mas sim encarregar-se de educar para estimular, em que cada aluno/a possa construir a sua própria trajetória, fundamentado/a nos valores dos princípios dignos, sendo capaz de praticar os direitos e deveres de um/a cidadão/ã.

É necessário lembrar que, após o término do 11º ano na aldeia dos meus avós maternos (nesse período, não havia 12º ano no país, também faltava, e ainda falta, o ensino superior na região de Cacheu), fui obrigado, no ano de 2009, a deslocar-me para a capital, Bissau, no sentido de tentar estudar no ensino superior. Nesse ano, fiz o exame de admissão para entrar no curso de Língua Portuguesa na escola Tchico Té, mas infelizmente não consegui ingressar, por não conseguir aprovação. As minhas dificuldades financeiras não me permitiam estudar numa das universidades particulares do país. Ainda no mesmo ano, 2009, recebi uma solicitação para exercer atividade de professor auxiliar na escola do ensino básico Francisco Maria Paulo Libermann, que está sob administração das irmãs (freiras) da congregação da igreja católica no setor de Calequisse, que fica também no Norte do país, tendo distância de 26 quilômetros do setor de Canchungo. Atuei por dois anos de experiência naquela referida escola como professor auxiliar, tendo participado de várias atividades pedagógicas, através de auxílio das irmãs espiritanas e de alguns trabalhos que ajudei a realizar na direção do referido estabelecimento.

No final do ano 2011, tive que abandonar Calequisse e voltar para Bissau a fim de estudar o 12º ano no liceu (colégio) Nacional Kwame N'Krumah, primeiro liceu do país, que era chamado Honório Barreto nos tempos de colônia, localizado na capital, Bissau. Neste referido liceu, ingressei como estudante e membro de associação dos alunos, onde desempenhei a função do coordenador do 2º turno. Nesse ano, participei

no seminário de capacitação dos responsáveis de turmas no domínio de secretariado, associativismo, voluntariado e liderança, saúde sexual reprodutiva e primeiro socorro. Ainda no mesmo ano, estudei o primeiro módulo de curso regular da língua portuguesa no Centro Cultural Brasil Guiné-Bissau (CCBGB). Terminei o 12º ano no liceu Kwame N´Krumah no final do ano 2012. Fui novamente concorrer (pela segunda vez) a uma vaga na Escola Normal Superior Tchico Té (ENSTT); desta vez, consegui ser aprovado na prova de exame dessa instituição do ensino superior, na qual estudei o primeiro ano da licenciatura em Língua Portuguesa no Instituto Camões, que é um departamento que está dentro da ENSTT.

Em 2015, consegui ser aprovado no processo seletivo da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), no estado do Ceará, Brasil, onde ingressei como estudante do curso de Bacharelado em Humanidades (BHU) no trimestre 2015.1. Depois dessa graduação, cursei a licenciatura em Pedagogia na mesma universidade, em que vivenciei novos conhecimentos acadêmicos, tornando-me bacharel em Ciências Humanas em 2017 e licenciado em Pedagogia em 2020. Nos anos 2017-2018, fui bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic). Ainda nos mesmos anos, fui integrante no Projeto Vozes d’África no eixo da poesia. Em 2018-2019, fui representante da coordenadoria de finanças no Centro Acadêmico da Pedagogia da Unilab Ceará (CAP). Por duas vezes, fui bolsista voluntário no Pibic; participei na monitoria da semana de Pedagogia; na semana universitária, de várias atividades realizadas fora e dentro da Unilab; também fui bolsista do programa residência pedagógica, um programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) vinculado ao Ministério da Educação (MEC).

Durante o curso de Pedagogia, desde 2017 até março de 2020, passei por quatro estágios: na educação infantil (creche), no ensino fundamental I e II, na educação de jovens e adultos e no estágio de gestão escolar; para além do estágio, em 2019-2020 atuei como bolsista do programa Residência Pedagógica, em que auxiliava uma professora na sala do 1º e do 3º ano do ensino fundamental numa escola do município de Redenção, Ceará. Essas experiências com pesquisa na área da Educação, com ênfase na formação de professores no ensino superior, sobretudo na Guiné-Bissau e no Brasil, fizeram com que eu me interessasse em pesquisar sobre políticas educacionais e formação de professores no ensino superior.

No curso de Humanidades, em 2017, desenvolvi um projeto de pesquisa sobre formação de professores na Guiné-Bissau e apresentei vários artigos e resumos de trabalhos nas semanas universitárias sobre a educação no contexto do ensino guineense e brasileiro; em 2018, participei na elaboração de capítulo de livro sobre educação das relações étnico-raciais: práticas educativas dos/as professores/as do Maciço de Baturité, publicado no periódico *M'buntu em Revista*, sendo que esta mesma discussão transformou-se no capítulo que compõe o livro intitulado: *Educação das relações étnico-raciais em diferentes contextos sociais*.

No ano seguinte, em 2019, participei da antologia intitulada: *Nos porões das palavras: primeiro Tcholona di Tambur*, livro que reúne vários poemas de estudantes escritores da Unilab. No quadro do Programa Residência Pedagógica (PRP), participei do livro sobre educação intitulado: *Programa Residência Pedagógica-Unilab: os desafios de ensinar e aprender a profissão professor(a) à luz da diversidade*, no seu terceiro capítulo: “A literatura infantil afro-brasileira no 1º ano do Ensino

Fundamental: relato de experiência no Programa Residência Pedagógica”. Para além desses, foram elaborados vários artigos e resumos simples e expandidos apresentados em alguns eventos.

É importante destacar que, nos anos 2018 até 2020 (no decorrer da minha graduação), ocupei o cargo de secretário da Mesa de Assembleia Geral da Associação dos Estudantes Guineenses na Unilab (AEGU) e fui tutor do curso de especialização em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio na Unilab, no polo de Redenção. Essa trajetória me aproximou de temáticas que envolviam pesquisas em políticas educacionais e formação de professores no ensino superior e me instigou a pesquisá-las a partir do contexto do meu país, Guiné-Bissau. Foi assim que em 2021 ingressei como estudante bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico (Funcap), no programa do MAIE, UECE, com a pesquisa *Políticas educacionais e formação de professores no ensino superior da Guiné-Bissau*.

Os meus envolvimento nos cursos de graduação e no mestrado com as leituras realizadas, os debates em sala de aula e os meus pensamentos sobre a educação fizeram-me refletir profundamente na educação escolar que eu tive nos meus anos iniciais nas escolas do meio rural no meu país, espaço também que tive oportunidade de ter a experiência como professor auxiliar, no qual vivenciei e constatei as grandes dificuldades de acesso à educação escolar pela população e evasão escolar da maioria dos adolescentes e jovens.

A partir dos meus percursos, sobretudo ao ter oportunidade de conseguir vir estudar no Brasil, pude aprimorar os meus conhecimentos e o nível de escolaridade. É aqui também que tenho vivenciado várias experiências educa-

tivas com a possibilidade de conhecer mais as obras sobre educação, inclusive as do Paulo Freire, que contribuiu na implementação das políticas educativas, com o projeto de alfabetização de jovens adultos, da Guiné-Bissau na época pós-colonial, através das “Cartas a Guiné-Bissau” (1978), dirigidas ao comissário Mario Cabral. Esse processo aprofundou ainda mais os meus conhecimentos e as minhas reflexões referentes à importância da escolaridade para o direito do ser humano para o desenvolvimento da sociedade no processo da globalização.

A partir das minhas narrativas, o leitor pode compreender que as experiências formadoras que tive tiveram como base a educação dos meus avós, minha mãe e outras pessoas, que fizeram com que conseguisse evoluir no meu percurso de vida, através dos valores significativos de ensinamentos que aprendi durante a minha trajetória, seja acadêmica, seja no trabalho de campo, por isso, nas nossas memórias, mesmo sendo individuais ou coletivas, durante os nossos percursos de vida, diversos indivíduos contribuem no desenvolvimento das nossas experiências formativas, mesmo descrevendo o seu percurso, havendo pessoas que fazem parte desse processo. Tece-se aí a relação entre identidade e memória; os dois fenômenos que têm forte ligação na vivência do ser humano, pois a memória é que sustenta a identidade tanto no aspecto individual como grupal.

Considerações finais

Considerando as nossas experiências no grupo da sociedade, como também nas nossas famílias, produzimos a consciência das delimitações que fazem com que os indivíduos criem as identidades, de modo que a memória da família

indica implicações de pegar algo de volta do passado, então o que reforça na família é a influência na questão de identidade que nos leva até nossas vidas profissionais. Por isso, sempre vale a pena olharmos para o passado para construir as nossas caminhadas aonde queremos chegar futuramente.

Por meio das narrativas do percurso de vida, percebe-se que o sujeito aqui autobiografado, desde sempre, reflete sobre educação escolar e busca dar sua contribuição para a sociedade, por isso o seu percurso na graduação na Unilab e no MAIE lhe faz refletir sobre o quanto a área da Educação sempre proporciona os caminhos e amplia a visão para a mudança, no sentido de ajudar a sociedade a progredir de forma positiva. Portanto, o tema deste texto, ou seja, a autobiografia na formação docente, possibilita um exercício de abordagem da nossa construção envolvendo as nossas experiências e os trabalhos realizados durante esse processo de vida e ainda nos possibilita nos debruçarmos sobre as nossas trajetórias, como a narração da memória que nasce como o resultado do desejo, que se faz numa situação de justificação social e da construção de nós mesmos. Por isso, essa produção se inseriu muito bem na perspectiva de que este memorial possa contribuir ainda mais na evolução na vida pessoal, no processo acadêmico e na vida profissional de quem narra e também de quem lê.

Referências

BIZZARRI, E. *João Guimarães Rosa*: correspondência com seu tradutor italiano. São Paulo: Quieiroz/Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro, 1981.

CANDAU, J. *Memória e identidade*. Tradução de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau*: registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não*. 5. ed. São Paulo: Olho D'água, 1994.

JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, 2007.

OLIVEIRA, P. A.; PEIXOTO, A. C. S. A importância da memória para a (re)construção da identidade quilombola: a experiência do quilombo da rua de palha (Itororó/BA). *Revista da ABPN*, Curitiba, v. 12, n. esp., p. 711-733, 2020.

PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011.

SOARES, F. M. A.; SOBRINHO, M. C. A. J. Autobiografia e formação docente: caminhos e perspectivas para prática reflexiva. s.n.t. 11 p. Disponível em: <https://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/autobiografia-e-formac3a7c3a3o-docente-e-perspectivas-para-prc3a1tica-reflexiva.pdf> Acesso em: 5 jun. 2023.

SOUZA, E. C. *A arte de contar e trocar experiências*: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. Mimeo, 2007.

5 DAVA-SE BEM COM A IGNORÂNCIA. TINHA O DIREITO DE SABER? TINHA? NÃO TINHA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-921-0/cap5>

FRANCISCO GLAUBER DE OLIVEIRA PAULINO

Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni). Pesquisador bolsista de pós-graduação junto ao Programa de Demanda Social (DS), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Membro colaborador do Grupo de Estudos Educação, Teoria e História (GEETH), do Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História e Emancipação Humana (GPOSSHE) e do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO), todos vinculados à UECE. Tem experiência de investigação na área de Trabalho, Educação e Organização de Classe. E-mail: francisco.paulino@aluno.uece.br

RAQUEL DIAS ARAUJO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora associada do Centro de Educação da UECE. É coordenadora do Grupo de Estudos Educação, Teoria e História (GEETH/UECE). Integrante do Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História e Emancipação Humana (GPOSSHE/UECE). E-mail: raquel.dias@uece.br

FREDERICO JORGE FERREIRA COSTA

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Faculdade de Educação de Itapipoca da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História e Emancipação Humana (GPOSSHE/UECE). E-mail: frederico.costa@uece.br

Hoje, precisamente porque estou sentado diante deste papel, sei que os meus trabalhos só agora começaram (Saramago, 1992).

Introdução

A ode em epígrafe, retirada de Saramago (1992), condensa de modo assertivo o caminho que irei seguir bem ao estilo *saramaguiano* logo mais. Antes de me apresentar propriamente, haja vista que não faria muito sentido eu vir aqui me apresentar ao leitor, mesmo que dentro de uma licença poética, assim como fez Saramago (1992, 2020) a passo largo em sua obra, e por intermédio de um “eu lírico”, ora na primeira pessoa do singular, ora na terceira pessoa do singular e/ou do plural, falar de onde vim, de mim mesmo e da classe a que pertencço, então terei de apresentar o que me motivou a escrever um texto que – mesmo tendo sido elaborado se esmerando em um formato de romance prosaico para tentar tornar mais leve o que é tão denso e árido para o seu construtor – irá buscar subverter a ordem asfixiante e rápida da produção de artigos, resumos e *papers* que são inspirados na “literatura de fronteira” (Paulo Netto, 2012) e que são feitos a granel nos mais variados cursos e níveis da Academia, produção esta que, por sua vez, foi devidamente denunciada por Antunes (2018).

O presente ensaio tem como objetivo principal apresentar à comunidade acadêmica uma síntese de múltiplas determinações advindas do processo de “auto-fazer-se” (Thompson, 2019) enquanto homem, em sentido *stricto e lato sensu*, que foi elaborado por um de seus construtores no curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE/ Conceito Capes 5). O ensaio vem à lume a partir da confrontação direta da nossa compreensão do valor antropomorfizador e desantropomorfizador do complexo do trabalho com a formação (*stricto e lato sensu*) humana (Duarte, 2022).

Isso posto, buscando não cairmos em “particularismos”, “identitarismos” ou “barbarismos vulgares” da classe trabalhadora (Haider, 2019), e *saramaguindo* aqui a nossa escrita, vamos aqui conversar bem despreocupadamente com os leitores e – assim como H (personagem ficcional da obra de Saramago que foi mencionada na ode) – pintaremos com nossa caligrafia rude não um quadro, mas sim, assim como fez H, uma caricatura da família e pessoal de um de seus construtores e, por consequência, da classe trabalhadora. Dito isso, informamos igualmente aos leitores que escolhemos como forma expositiva da autobiografia de Glauber Oliveira uma pena ensaística, logo não nos ocuparemos aqui de uma linearidade histórica uniforme em nossa escrita, tampouco nos ocuparemos de divisões perfeitas, apenas vamos escrevendo o que o biografado lembra ou julga mais pertinente em sua história de vida, omitindo o que ele esqueceu – ou que gostaria de não mais lembrar –, o que julgou ser demasiadamente banal e, principalmente, transitando o mais rápido possível no que se tornou muito penoso, sofrido ou triste em sua vida.

Pelo fato de não possuímos a mesma estatura intelectual do poeta florentino Dante de Alighieri (1265-1321),

estatura esta que, por sua vez, lhe permitiu escolher “apenas” o gigante e poeta de Roma Virgílio (70 a.C. – 20 a.C.) como companhia para lhe auxiliar na “emigração inicial” de seu eu lírico na obra de 1304 *A divina comédia*, teremos de nos aproximar aqui de não apenas um, mas de diversos gigantes da literatura, para, só assim, podermos enxergar mais longe e, *pari passu*, lograr nossa “emigração inicial”. Posto isso, iremos nos amparar em autores de grande relevância na Academia, como é o caso de Antunes (2009, 2018), Duarte (2022), Iasi (2022), Melo Neto (2016), Saramago (2020), Saviani (2018), Ramos (2021), Telles (2010), entre outros.

De Fabiano a Tomás da Bolandeira

O meu nome, assim como o personagem principal da obra referida de Ramos (2021), bem que poderia de ter sido Fabiano ou mesmo, como foi no caso do personagem de Melo Neto (2016), Severino, mas não, talvez para minha sorte ou triste sina, por conta de um chamado em uma das enfermarias da maternidade em que nasci, assim como o médico que lá procuravam, tive então de ser, só que sem ter o “doutor” na frente do nome, Glauber mesmo e, por isso, não tenho outro de pia, porém, como há muitos “Glauberes” em tamanha freguesia, assim como tantos “Josés”, “Fabianos” e “Severinos”, informo aos leitores que desde cedo em minha família deram então de me chamar, simplesmente, assim como as crianças descritas por Ramos (2021), de “o minino, aquele... o filho mais novo da Ciná com o Ribamar”. Assim sendo, para que vossas senhorias possam conhecer melhor este que abusa de sua rude caligrafia e, assim, melhor possam se apropriar da “história” de sua vida, “história” esta que se mistura e, assim, se confunde com a de tantos “Joãos”, “Marcos”, “Antô-

nios”, “Fabianos”, “Severinos”, que, levantados do chão, pelo mundo caminharam – ou que ainda caminham –, passarei, a partir de agora, a apresentar a saga de um emigrante, que, junto a tantos “Franciscos”, “Paulos”, “Joaquins”, “Ricardos”, em vossa presença, do Canteiro de obras e da Fábrica em direção à Academia emigra (Melo Neto, 2016).

Sou descendente direto de um casal de retirantes, ambos nascidos no sertão do Nordeste brasileiro. Cada um a seu modo e cumprindo a sua triste sina severina, saíram no interregno de 1960-1970 de “suas terras” natais para se aventurarem na capital cearense em busca da promessa de trabalho digno – ou pelo menos de algo que fosse menos penoso do que o corte da seca faca solar que lhes era tão habitual – e, assim, como é típico na saga dos muitos retirantes que igualmente descendem dos muitos “Maus-Tempos” (Saramago, 2020) que pelo mundo emigram, para talvez nunca mais regressarem às “suas terras” originais.

Agora para dar conta de minha “estória” particular, “estória” essa que se confunde com a “história” de meus pais e “daqueles” e “daquelas” que juntos compõem a minha classe de origem, haja vista serem estas a mesma “História”, digo primeiramente ao leitor que, desde que estou retirando da vida mundana em direção à Academia, muita morte e miséria da classe trabalhadora vejo ativas; só com estas me deparei; vendo, às vezes, estas serem apresentadas até de forma festiva. Somente a precarização do trabalho e da vida têm encontrado quem pensava, a início, encontrar muita vida, e o pouco que não foi morte encontrada foi de vida severina: aquele tipo de vida que é mais sobrevivida do que vivida e que, por isso mesmo, é ainda mais seca e severina para todo homem que de tal estrada de asfalto, de calçamento ou de chão batido emigra (Melo Neto, 2016).

Como é a realidade de praticamente todos os nascidos em minha família – tanto pelo lado materno (Franciná de Oliveira) quanto pelo lado paterno (Ribamar Viana) –, em minha infância e juventude tratava os estudos com muito desdém e como algo de pouca importância; assim sendo, acabando por confirmar o que foi proposto por Bourdieu (2015), pois, assim como meus pais, mesmo tendo ingressado na escola regularmente em 1992 (aos 8 anos de idade), tive o direito à compreensão da real importância da educação cerceado enquanto criança e, assim como os meus pais, aprendi a priorizar a forma de “trabalho estratificado” (Antunes, 2009; Marx, 2010) que conhecia frente aos estudos. Entrei e saí da escola diversas vezes e, por isso, fui me acostumando a ser o mais velho e atrasado da turma – e até mesmo aquele que, vez por outra, ia assistir a uma aula “tirnado” de cimento e/ou de cal, com as mãos encaçadas ou feridas ou com manchas de tinta em alguma parte do corpo.

Durante grande parte de minha infância, dividia minhas atividades escolares acompanhando meu pai em canteiros de obra no município de Fortaleza, Ceará – aos finais de semana, quando a obra era longe de casa, e no contraturno da escola, quando a obra era perto de casa – para aprender como se marcar um baldrame e cavá-lo com o auxílio da chibanca e da pá, o como se deve misturar areia, cimento, cal e água com a enxada para fazer a “massa” com que o pedreiro iria levantar a parede, o como carregar e atirar tijolos, a melhor forma de descarregar uma “carga de telha” ou um “caminhão de cimento”, os macetes da marcenaria ou as manhas da carpintaria, o como moldar o ferro com as próprias mãos com o auxílio de um torno e de uma chave improvisados –, algo de que, embora fosse feito debaixo do corte da seca faca solar cearense e me ferisse os dedos ou a própria

mão, eu gostava muito de fazer, como cuidar da instalação da hidráulica ou da elétrica, entre tantos outros afazeres tão comuns em qualquer canteiro de obras.

Minha mãe geralmente matriculava a mim e meus irmãos (Sionara e Wagner) em turnos diferentes; meus dois irmãos sempre pela manhã e eu sempre pela tarde, para que, mesmo doente e depois cega, pudesse cuidar da educação dos filhos e dos cuidados da casa. Por conta da cegueira de nossa mãe, nossa infância e adolescência, além de terem sido divididas entre a escola e trabalhos diversos, também foram marcadas pela alternância entre a escola e os trabalhos domésticos. A prática de mesclar o acompanhamento de meu pai no trabalho, as tarefas de casa e as tarefas escolares foi se tornando cada vez mais comum aos meus olhos. Quando terminei a 8ª série do ensino fundamental I (hoje 9º ano), em 2001, com 18 anos de idade já feitos, passei a vender formalmente a minha força de trabalho, ironicamente, em uma instituição escolar de altíssimo padrão da capital cearense que me negou uma declaração de trabalho para que eu pudesse me matricular no turno da noite, em alguma escola, em uma turma de Telecurso 2000¹, assim, larguei a escola mais uma vez – afastamento este que perdurou por 16 anos. Meu primeiro trabalho de “carteira assinada” (de fevereiro a outubro de 2002) foi em uma escola de elite em que para lá chegar por volta das 6h e/ou 6h15, pois, em tese – e só em tese mesmo –, meu turno devia se estender das 6h30 às 15h30², tinha

¹ Para mais informações sobre o Telecurso 2000, veja a página EducaBrasil em: <https://www.educabrasil.com.br/telecurso-2000/>. Acesso em: 7 abr. 2022.

² Tal horário foi respeitado raríssimas vezes pelos meus empregadores, pois, via de regra, eu tinha de cumprir jornadas de trabalho extraordinárias todos os dias para serem computadas junto a um “banco de horas” que computava as minhas horas extras que foi aventado pela Lei nº 9.601/1998. Para mais informações sobre a Lei nº 9.601/1998, acesse o *link*: <https://www.planalto>.

de acordar, assim como minha mãe anos antes, entre 3h30 e 4h para cumprir a função de serviços gerais (zeladoria).

Após esta experiência laboral sobredita, em minha *via crucis* no Mundo do Trabalho, junto a uma miríade de alquimias empresariais, passei a me sacudir para frente e para trás no “pêndulo do trabalho” (Antunes, 2009), que oscilava do regulado ao incerto num rápido passe de mágicas e, assim, a trabalhar no “terreno movediço do trabalho informal” (Braga, 2017) com o meu pai ou com os meus tios (Francisco das Chagas e/ou Arimatéia Viana) como servente ou em alguns pequenos serviços, como o de empacotador e/ou entregador de supermercados, entre outros serviços; volta e meia, tinha de “[...] esquentar [a minha] carteira de trabalho no mercado de trabalho formal” (Braga, 2017). Graças a este movimento pendular, colecionei assinaturas tão abjetas quanto a primeira em minha carteira de trabalho, como foi o caso das assinaturas na função de servente (uma vez), de costureiro (cinco vezes) e de ajudante de produção (uma vez).

Durante o tempo que trabalhei na primeira fábrica de confecção (2008-2010), minha esposa (Núbia de Araújo), que já havia algum tempo insistia para que eu voltasse a estudar, passou a cursar Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* Itaperi. Agora, na Universidade, ela passou, junto a um grande amigo meu (Paulo Cesar), a insistir cada vez mais para que eu concluísse a educação básica e que tentasse ingressar na educação superior. Mesmo resistente à ideia de voltar a estudar, passei a acompanhá-la como aluno ouvinte em algumas aulas na graduação dela (2010-2014); encantado com as aulas da professora Raquel

gov.br/ccivil_03/leis/19601.htm. Acesso em: 7 abr. 2022.

Dias Araujo, professora esta que me chamou para o “desperatar da consciência” (Iasi, 2022), e posteriormente, também como aluno ouvinte nas aulas de minha companheira na pós-graduação (2015-2017), nas aulas do professor Frederico Jorge Ferreira Costa, decidi voltar a estudar.

Graças à insistência destas duas supramencionadas pessoas e ao que vim aprendendo nas aulas ministradas pelos professores mencionados e por excelentes professores que foram formados pelo Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO)³, tanto na graduação como na pós-graduação, acabei, em 2016, inscrevendo-me em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para finalmente terminar os meus estudos referentes à educação

³ Conforme nota presente na página oficial do Centro de Educação (CED) da UECE, “O Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO foi criado em 11 de outubro de 1993, a partir de um convênio de cooperação firmado entre a Universidade Estadual do Ceará – UECE e a Central Única dos Trabalhadores – CUT/CE, vigente, aproximadamente até os meados do ano de 2000. Abrigado no Centro de Educação da UECE, dedica-se, primordialmente, à pesquisa e à formação de estudantes e trabalhadores, tomando por base a análise marxista da história e da sociedade. Sob o lema ‘O conhecimento a serviço da classe trabalhadora’, assume, como marca distintiva, a aproximação com a ontologia marxiano-lukacsiana, no horizonte da superação do capital e, sobre esta base, busca desvelar o papel do trabalho, da educação, das relações de classe e da práxis sindical no quadro das peculiaridades concretas do capitalismo contemporâneo. O IMO intermedia [sic] um acordo de cooperação acadêmica firmado entre o Curso de Mestrado Acadêmico em Educação/Centro de Educação da UECE e o Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira/ Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC (Linha Marxismo, Educação e Luta de Classes – E-Luta). O Grupo de Pesquisas Trabalho, Educação e Luta de Classes, abrigado pelo IMO, exhibe igual caráter interinstitucional – UECE/UFC, mantendo ainda intercâmbio orgânico com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. No campo da formação, o IMO mantém em funcionamento grupos de estudos abertos à participação de estudantes e trabalhadores, além de desenvolver programas específicos de formação junto a organizações sindicais e estudantis”. Informação extraída de: <http://www.uece.br/ced/pesquisa/>. Acesso em: 7 abr. 2022.

básica. Passei pouquíssimos meses cursando a EJA e trabalhando na fábrica, pois meu patrão não aceitou o fato de que eu não poderia mais varar as noites nem os finais de semana trabalhando, pois precisava deste tempo para estudar. Então, a rescisão contratual e a “baixa na carteira” foram inevitáveis. Da EJA consegui colher bons frutos e, assim, ser aprovado no vestibular no curso de licenciatura em Filosofia da UECE, em 2017.

Embora o meu encantamento com a Filosofia, principalmente com o que aprendi, em 2018, nas disciplinas ministradas com um alto nível de brilhantismo e compromisso para com os membros da classe trabalhadora pelo polímata Francisco Auto Filho, em 2019, prestei um segundo vestibular para cursar Pedagogia na mesma instituição; tendo sido aprovado no quarto lugar de 20 vagas em aberto, passei a cursar Pedagogia e, assim, a me (re)aproximar da professora que, em 2012, havia me chamado para o “despertar da consciência” (Iasi, 2022) e, mais à frente, por me orientar em minha monografia, esta defendida em dezembro de 2022. Isso somente foi possível pela persistência de minha esposa em inscrever-me no vestibular da UECE, em 2017, e pela dedicação dela própria, que, inicialmente com a bolsa de mestrado acadêmico e posteriormente com o salário de professora dos Anos Iniciais no município de Caucaia, Ceará, garantiu, junto ao parco pecúlio de meus “bicos incertos”, o nosso sustento diário.

Na sorte de ter sido formado por professores que foram formados e que hoje são formadores do IMO, alguns nomes merecem vir à lume. Fui, respectivamente, aluno regular dos seguintes professores do IMO: Francisco Auto Filho, nas disciplinas de Economia Política e de Filosofia Social e

Política; Raquel Dias Araujo, nas disciplinas de Formação e Identidade do Pedagogo, de Política e Planejamento Educacional I e de Política e Planejamento Educacional II; Antônio Marcondes dos Santos Pereira, na disciplina de Organização da Educação Brasileira; Emanoela Terceiro Silva, na disciplina Didática Geral I e de Estágio Supervisionado III (Gestão Escolar); Rômulo Soares, na disciplina Cultura Brasileira e Educação; e Maria Das Dores Mendes Segundo, nas disciplinas Pedagogia do Trabalho e de Fundamentos do Trabalho e da Educação Moderna.

Depois de ser aprovado no curso de licenciatura em Pedagogia da UECE, em 2019, ainda cheguei a prestar alguns serviços ao meu antigo empregador ou com meu pai em pequenas obras, mas, após ter sido contemplado, em 2018, pelo professor José Rômulo Soares com a ajuda de uma bolsa de Iniciação Artística (IA-UECE), mesmo diante dos R\$ 300,00 que oneravam a bolsa e graças ao apoio irrestrito de minha companheira, percebi que era a hora de “deixar” o Mundo da Fábrica e o canteiro de obras para trás e finalmente passar a dedicar-me exclusivamente aos estudos da graduação. Foi muito difícil para mim ser estudante profissional, pois esta realidade era algo completamente desconhecida para mim e, por isso mesmo, tive a todo momento de me esforçar mais do que a maioria dos meus colegas de sala – e em todas as turmas –, pois, como é típico de “alunos EJA”, eu não fazia a menor ideia da existência de muitos dos assuntos discutidos em sala, que, para os meus pares de sala, já eram temas conhecidos, quando não já consolidados.

Na condição de bolsista de IA-UECE, fui, nos dizeres de Saviani (2018), “instrumentalizado” pelo professor José Rômulo Soares com a capacidade de saber buscar e de igualmente identificar desde os grandes clássicos da literatura

mundial – que me foram negados até aquele momento –, como, *Crime e castigo*, de Fiódor Dostoiévski (1821-1881), ou *Os miseráveis*, de Victor Hugo (1802-1885), quanto a literatura proscrita, como a de Carolina Maria de Jesus (1914-1977), *Quarto de despejo*, ou de Hilda Hilst (1930-2004), *Contos D'es-cárnio: textos grotescos*, entre tantas outras. A mão deste professor e beletrista em específico foi a própria “mão de Alice” (ou do Chapeleiro) que me acolheu e que guiou os meus primeiros passos em meu ingresso no universo das belas palavras e da literatura mundial e nacional.

Fui bolsista também, de 2019 a 2020, da professora doutora Teresa Sandra Loiola Vasconcelos em um projeto de Iniciação Científica (IC-UECE). Neste momento, tive a oportunidade de me apropriar de elementos da luta de classes que ocorre na zona rural (campo), nas comunidades caçaras e ribeirinhas, nas comunidades indígenas e/ou quilombolas em nosso país. Pude aqui, junto ao brilhantismo da professora Teresa Vasconcelos e ao compromisso do Grupo de Estudos Ensino de Geografia e Território (GEEGT), instrumentalizar-me com os fundamentos mais elementares da Educação do Campo e a oportunidade de passar a defender que os filhos da classe trabalhadora acessem a uma “educação omnilateral e verdadeiramente crítica” (Saviani; Duarte, 2021), independentemente de onde vivam.

De 2020 a 2021, tive grande sorte em poder ser bolsista da professora Tânia Serra Azul Machado Bezerra no Programa de Residência Pedagógica (PRP-UECE). Nesta oportunidade, conheci o papel do professor frente à luta de classes na educação básica e, assim, em anuência com Saviani (2018) e Saviani e Duarte (2021), pude me apropriar do entendimento da importância de transmitirmos os conhecimentos históricos, filosóficos e artísticos em suas formas

mais elevadas para os filhos da classe trabalhadora e a combater o aparato ideológico-mistificador que está a serviço da dominação burguesa dentro da escola pública.

Em minha última oportunidade de bolsa durante a minha graduação, pude desenvolver junto à professora Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga, a função de Monitor Acadêmico (MA-UECE) na cadeira Didática Geral I, de 2021 a 2022. Nesta oportunidade, conheci o papel do professor frente ao acirramento da luta de classes na educação superior, assim pude consolidar o meu posicionamento diante da luta de classes e passei a lutar diariamente em favor da transmissão do conhecimento sistematizado para os filhos do proletariado que conseguem furar o cerco que lhes mantém fora da Universidade e, *pari passu*, a lutar contra a lógica da “escola caça-níquel” (Laval, 2019) e às “pedagogias anedóticas” do “aprender a aprender” (Duarte, 2022; Saviani; Duarte, 2021) que deitaram raízes profundas no âmbito educativo em nossa sociedade decadente.

Na Universidade, além de buscar me “instrumentalizar” (Saviani, 2018) com o conhecimento científico, filosófico, histórico, estético, etc. – em suas formas mais ricas e desenvolvidas –, passei a estranhar minha própria mão – e agora bem mais fina e delicada do que a de um servente – e a estranhar minha própria postura, pois tive de adotar uma postura bem mais cândida e a me expressar com gestos mais finos. Tive também de “deixar para trás” o conhecimento que sabia “de cor e salteado” – como o de que necessitaria de dois carrinhos de arisco ou um e $\frac{1}{2}$ de areia vermelha; um carrinho de areia grossa; $\frac{1}{2}$ saca de cimento; um camburão de cal; e de dois a três camburões de água para fazer uma argamassa base – para me apropriar da Filosofia, da Literatura, da História, etc.

O interesse pela temática do que pesquiso na consciência de um ex-operário surgiu ainda nas aulas que pude acompanhar como ouvinte na graduação de minha companheira.

A minha escolha por uma perspectiva teórico-crítica e baseada nos fundamentos do materialismo histórico-dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) e a seleção de minhas categorias de análise vêm inicialmente das contribuições mais elementares de minha formação, do Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História e Emancipação Humana (GPOSSHE), este que, por seu turno, é coordenado pelo professor doutor Frederico Jorge Ferreira Costa, da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi/UECE), e, em seus contornos mais gerais, de minha formação e do Grupo de Estudos Educação, Teoria e História (GEETH), o qual é coordenado pela professora doutora Raquel Dias Araujo (CED-UECE). Ambos os coletivos possuem uma perspectiva emancipadora da classe trabalhadora e visam igualmente, via formação de uma “consciência de classe consolidada” (Lukács, 2018) e da “instrumentalização” (Saviani, 2018) do proletariado com as armas da crítica e a crítica das armas, superar a luta de classes com vistas a uma sociedade sem o jugo do capital, ou seja, onde o livre desenvolvimento de cada um será a condição para o livre desenvolvimento de todos (Marx; Engels, 2010).

Munido da urgência dos que sabem que não possuem tempo a perder, junto à conclusão de minha graduação em Pedagogia (2018-2022), realizei, *pari passu*, o processo seletivo do mestrado acadêmico do PPGE-UECE e, para a minha grande alegria, consegui colher bons frutos desta investidura. Agora, sendo o primeiro de minha numerosa família que conseguiu concluir os estudos na educação superior em uma universidade pública e ingressar na pós-graduação, venho dando seguimento à pesquisa iniciada

na graduação e defendendo os interesses da classe trabalhadora na pós-graduação.

Para fechar esta ode em grande estilo, assim como foi aberta, encerro este memorial autobiográfico parafraseando as palavras da grande dama da literatura brasileira, Telles (2010). Esses fragmentos de “História” sobreditos possuem alguma ligação entre si?, pode perguntar-me um leitor. Antevendo tal quimera se realizar, respondo com prontidão que esse mosaico de ideias apresentado até aqui não é nada mais e/ou nada menos do que fragmentos do real e do imaginário de um simples operário; talvez, em um primeiro momento, aparentemente independente, mas que possui um sentimento de classe comum, costurando a representação singular e caótica do todo (indivíduo *em si*), pertinente à rica totalidade das muitas determinações e relações presentes na unidade da diversidade (classe *para si*) um ao outro no tecido das raízes, e eu sou essa linha.

Considerações finais

À guisa de conclusão, por acreditarmos que este foi o real ensejo desde o início desta escrita, gostaríamos de parafrasear Saramago (2020). Aqueles que escrevem são pessoas como as outras, pessoas que, dentre tantas coisas, sonham e o nosso maior sonho ao longo desta escrita foi o de poder ver finalmente materializado este estudo quando tomasse o seu corpo final. Logo, este é o nosso “Alentejo”, pois, a início, tinha-se como ensejo poder escrever um pouco sobre a biografia de um de seus construtores. Do sonho, porém, acordamos e agora presenciamos o sonho realizado e finalmente a concretude da forma do sonho encarnada.

O texto que aqui se finda é o coroamento de um longo esforço intelectual de um “ex-operário” da construção civil, têxtil e fabril que, com a ajuda de verdadeiros camaradas e pela força da verve de seu ímpeto tempestivo – e indômito –, cometeu o que é, na compreensão de Galvão, Lavoura e Martins (2019), um dos maiores atos de rebeldia que um simples operário ou filho da classe trabalhadora pode cometer dentro do capitalismo, que é se insurgir e, com a ajuda e com o brilhantismo de grandes mestres, polímatas e beletistas, se intelectualizar.

Referências

ANTUNES, R. *O privilégio da servidão*: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho*: afirmações e negações sobre o mundo do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Bourdieu, P. *Escritos de educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 43-72.

BRAGA, R. *A rebeldia do precariado*: trabalho e neoliberalismo no Sul global. São Paulo: Boitempo, 2017.

DUARTE, N. *A individualidade para si*: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2022.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*: quatro ensaios críticos dialéticos em filosofia da educação. São Paulo: Autores Associados, 2022.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2019.

HAIDER, A. *Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje*. São Paulo: Vendeta, 2019.

IASI, M. L. *Ensaio sobre consciência e emancipação*. São Paulo: FDR, 2022.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LUKÁCS, G. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MARX, K. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto comunista*. Tradução de Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010.

MELO NETO, J. C. *Morte e vida severina: auto de Natal pernambucano*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

PAULO NETTO, J. Capitalismo, desenvolvimento e barbárie. In: ABEPSS, 2012, Brasília, DF. *Palestra* [...]. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2012.

RAMOS, G. *Vidas secas*. 151. ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SARAMAGO, J. *Levantado do chão: romance*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SARAMAGO, J. *Manual de pintura e caligrafia*: romance. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Conhecimento escolar e luta de classes*: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

TELLES, L. F. *A disciplina do amor*: memória e ficção. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa, vol. 1: a árvore da liberdade*. Tradução de Denise Bottmann. 10. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

6 “MINHA TRAJETÓRIA DOCENTE”: ATIVIDADE AUTOBIOGRÁFICA COM ARTE PARA PENSAR A DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-921-0/cap6>

ANNA CECÍLIA DE ALENCAR REIS

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), com estágio de pesquisa na Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, mestra em Filosofia e licenciada em Ciências da Natureza, ambas pela Universidade de São Paulo (USP), e em Pedagogia pela Unifesp. Foi professora contratada do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP.

E-mail: anna.reis@unifesp.br

BETANIA LIBANIO DANTAS DE ARAUJO

Mestra em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e licenciada em Educação Artística/Artes Plásticas pela Belas Artes de São Paulo. Professora associada na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), *campus* Guarulhos, na área de Fundamentos Teórico-Práticos do Ensino das Artes Visuais.

E-mail: betania.libanio@unifesp.br

Caminhos iniciais

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir uma proposta de atividade autobiográfica desenvolvida na etapa de formação inicial de professores, especificamente na disciplina de Didática. A proposta denominada de “Minha trajetória docente”¹ tem como princípio norteador o entendimento de que a aprendizagem teórico-prática dos conhecimentos da docência perpassa, inicialmente, a compreensão do *ser* professor e o que é a docência para si em uma perspectiva biográfica, articulando as trajetórias, saberes e identidades docentes dos licenciandos (Alencar-Reis, 2021).

Assumimos que, para explorar a compreensão da constituição do *ser* professor, com os estudantes em formação, torna-se necessário desenvolver e/ou ampliar a produção poética e imaginativa desses sujeitos ao olhar para a sua própria prática e trajetória de vida com a arte. A atividade de formação atrelada aos processos de pesquisa foi desenvolvida considerando a flexibilidade dos processos sociais, com destaque aos aspectos subjetivos dos sujeitos (González, 2020), compreendendo a abordagem metodológica de História de Vida, em uma perspectiva biográfica com e pelas

¹ A proposta foi realizada em três semestres na disciplina de Didática para licenciaturas da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

artes, que possibilita a investigação complexa de relações entre o indivíduo e suas representações.

Acreditamos que as atividades de formação e pesquisa que incluam uma perspectiva biográfica articulada com uma educação estética possibilitam uma (auto)reflexão sobre a realidade concreta das situações de vida e permitem confrontar as compreensões de mundo (Berkenbrock-Rosito, 2017).

Para nós, essas compreensões podem materializar-se nas e pelas diversas linguagens artísticas, em que o falar de si compõe a realidade vivida, as representações construídas sobre o ser professor e também as trajetórias do *querer ser professor*. Portanto, as práticas de arte e de criação na formação inicial docente permitem a invenção da própria trajetória docente (Laponte, 2013) e a reflexão crítica sobre esse processo a partir das narrativas produzidas pelo próprio sujeito reflexivo. Ao longo deste capítulo, apresentaremos a nossa proposta de atividade, uma reflexão sobre a importância da Arte na formação de futuros professores, bem como duas produções realizadas por licenciandos.

Arte na formação inicial docente

As possibilidades de praticar e produzir arte na formação inicial docente significa que muitos dos licenciandos passam a ter novos contatos com a arte e até mesmo a realizar encontros e produzir reencontros com o campo artístico. É nessa etapa que se inicia um processo contínuo de construção das identidades dos licenciandos como docentes a partir da investigação da sua própria atividade e do conhecimento da teoria da Educação e da Didática, transformando os seus saberes-fazeres.

A identidade profissional se constrói também pelas histórias de vida, seus saberes, a significação social da pro-

fissão e, dentre outros aspectos, como cada professor interpreta e compreende sua atividade em seu cotidiano (Pimenta, 1999). Na busca de articular essas histórias de vida com o campo teórico-prático da Didática, construímos o dispositivo “Minha trajetória docente”, que explora o percurso formativo que vai ao encontro da docência pela e com arte por licenciandos.

Nesse sentido, o ato de rememorar as suas trajetórias, atreladas ao conhecimento teórico estudado nas aulas de Didática, possibilita construir novas reflexões sobre suas próprias histórias e estabelecer os primeiros entendimentos sobre a carreira docente. A Figura 1, a seguir, representa esse percurso, incluindo as etapas construídas pelos licenciandos no processo de reflexão sobre o ser professor, bem como acerca das trajetórias, saberes e identidades docentes. Vale ressaltar que esse modelo foi construído após a análise das produções dos alunos, na qual é possível indicar um modo similar entre as produções dos discentes, o que apresentaremos brevemente adiante.

Figura 1 – Percurso no interior do dispositivo “Minha trajetória docente”



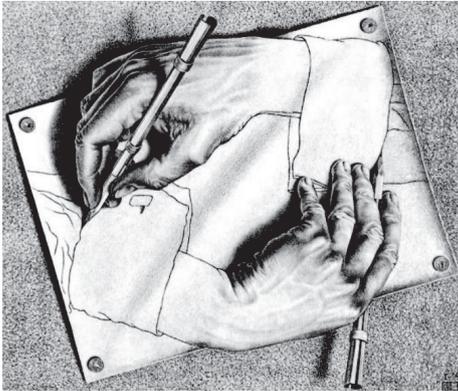
Fonte: Elaboração das autoras.

A proposta, para os licenciandos, consistia em elaborar uma reflexão sobre o *ser professor* e o *querer ser professor* a partir de linguagens artísticas, tanto pela sua própria criação

quanto pelo uso de artefatos. Seleccionamos duas das produções realizadas pelos licenciandos para apresentar e discutir como o dispositivo proporciona, em uma perspectiva autobiográfica, tal reflexão e novas formas de se conectar com a arte, bem como uma reflexão teórica do campo da Didática.

A seleção do objeto de apreciação parte da experiência anterior do licenciando, permitindo elaborar as primeiras relações e reflexões acerca da proposta da atividade. A experiência, tanto estética quanto teórica, permite que o estudante entre em contato com o objeto e crie novas possibilidades de pensar, ver e sentir esse objeto, como, por exemplo, o discente A, que selecionou a obra *Desenhando mãos*, de Escher, de 1948 (Figura 2), como forma de gerar novos pontos de partida.

Figura 2 – *Desenhando mãos*, de Escher (1948)



Fonte: Escher (1948).

Em especial, o licenciando relaciona a perspectiva da imagem de Escher, de uma mão que desenha a outra, em uma continuidade de construção da constituição das mãos, com inquietudes sobre a atividade docente. Indicamos o trecho inicial:

Uma mão, sendo desenhada por outra mão, desenha a outra mão, que a está desenhando. Quem desenha quem? Qual é a mão verdadeira e qual é a representação? O contexto faz o professor ou o professor faz o contexto? A prática determina a teoria ou a teoria determina a prática? Quem educa e quem é educado? (Trecho extraído da produção do Aluno A).

O estudante relaciona o movimento do desenhar das mãos com as temáticas conceituais que foram estudadas na disciplina de Didática. Considerando que as mãos desenhadas nessa obra não estão completas, mas que, ao mesmo tempo, compõem um quadro completo (Bernardo, 2010), essas mãos que desenharam a si mesmas remetem à infinitude da (re)construção, permitindo ao próprio sujeito novas elaborações a partir do vivido e refletido. Ao longo da produção do discente, podemos notar a importância dada ao contexto do professor como elemento estruturante para a constituição de sua identidade.

O que nos chama a atenção aqui é a forma como o estudante parte da obra de arte, da experiência, e elabora uma narrativa em que retoma sua visão sobre a obra e seus conhecimentos teóricos discutidos em aula. Isto é o que chamamos de mobilização. O discente coloca-se por meio da ação de apreciação, *experenciação* e reflexão da obra de arte selecionada para produzir e se posicionar diante das dimensões das identidades docentes, produzindo uma reflexão artística, sendo expressa pela narrativa poética, e uma reflexão teórica, sendo expressa pelos conceitos discutidos em sala de aula. O Licenciando A continua:

A natureza é cíclica e não linear. Tudo acontece ao mesmo tempo. É claro que podemos tentar retificar as trajetórias: o professor deposita e o aluno armazena; o professor adap-

ta-se ao contexto que o molda; a teoria determina a prática, mas retificar rios é autorizar sobre os seus meandros, é esconder sua sinuosidade. Assim que as cidades se dissiparem, os rios tornarão seus cursos errantes. Trajetórias devem ser percorridas com respeito às suas curvas, aos seus desencontros.

A visão de um rio e sua relação com a natureza faz-se presente como elementos que estruturam a caminhada do licenciando, bem como as concepções de educação presentes nas teorias pedagógicas. O “acontecer ao mesmo tempo” reflete as mudanças necessárias na educação como caminhos construídos para compreender o educar, o professor e o aluno, bem como a crítica sobre essas concepções. A nosso ver, suas palavras desenrolam lembranças, história de vida e visões sobre a escola e a educação, tendo a tendência pedagógica tradicional ancorada nesse rio.

Os caminhos abertos e encaminhados na correnteza refletem as mudanças de concepções e da valorização das trajetórias dos sujeitos. Se o professor é aquele que aprende ensinando e o aluno é aquele que ensina ao aprender (Freire, 2019), as trajetórias de ambos devem ser consideradas como parte integrante e de importância no processo de ensino e aprendizagem.

Em nossa visão, o respeitar as curvas e os desencontros promovidos nas trajetórias apontados pelo discente reflete o reconhecimento da inconclusão do sujeito. Para Freire (2019), ensinar exige a consciência do ser condicionado e inacabado, sendo na inconclusão do ser que se reconhece a si mesmo quando esse está em um processo social de busca, caracterizando a educação como um processo permanente.

Outro exemplo de produção da atividade que pode refletir a potencialidade do dispositivo é a do Licenciando B.

O rap que eu ouvia entre familiares e amigos me apresentou as desigualdades do mundo, e as ciências humanas, a possibilidade de entender e agir sobre elas. Eu não conhecia Paulo Freire no meu primeiro ano do ensino médio, mas enxergar na educação a chance de entender e transformar a realidade me fascinou [...] estudar em uma universidade pública elitizada traz à tona inquietações que me remetem àquelas suscitadas pelas letras de rap que eu ouvia com meu pai. Dado o exposto, pensar a educação nos diversos espaços que ocupo, bem como o meu papel no funcionamento disso tudo, tem se mostrado necessário e inevitável.

O Aluno B apresenta uma relação com o esporte e o coletivo do *skate*, abrangendo outras dimensões do campo cultural presentes em sua vivência. Em consonância com Silva (2016, p. 80):

[...] a construção das identidades profissionais docentes é um processo permeado por uma ampla teia de identidades herdadas e visadas por tensões entre os grupos de referência de origem e os grupos nos quais os professores pretendem se inserir em sua vida profissional.

Consideramos relevante ressaltar esse ponto, pois, ao longo da produção escrita e visual, o licenciando indica as tensões no decorrer do processo, bem como os incentivos e motivações. Entendemos que a mobilização ocorrida nesse processo foi realizada por meio poético e crítico do licenciando sobre as músicas de *rap* escutadas e outras dimensões e tensões ocorridas no transcurso da vida. O segundo trecho selecionado trata das lembranças motivadoras que o discente possui sobre o ambiente escolar:

[...] tive a sorte de, ao longo desse percurso, me deparar com professores e professoras excepcionais, que despertaram em mim o interesse pelo conhecimento e, conse-

quentemente, conferiram sentido ao ato de estudar. A ordem é importante, pois o interesse genuíno pelos estudos nasceu tardiamente – apenas no ensino médio – pelo entendimento das potencialidades do saber não instrumentalizado para o mercado de trabalho, mas mobilizado para a compreensão e o desenvolvimento do próprio eu. Coincidência ou não, os profissionais que me despertaram tal interesse atuavam no campo das Ciências Humanas, logo Filosofia, Sociologia e História passaram a ser minhas disciplinas favoritas (trecho selecionado da produção do Aluno B).

A dimensão da identidade profissional é marcada pela trajetória escolar e acadêmica, abrangendo experiências como aluno do ensino básico e a relação com os professores (Silva, 2016; Tardif; Raymond, 2000). O trecho anterior demonstra a importância dos professores em sua vida escolar, como também retrata as palavras-chave selecionadas por ele que compõem a imagem produzida.

As tensões e construções ao longo da vida do licenciando foram indicando mudanças pelas quais ele passou para se tornar o sujeito de hoje. Esse processo é reafirmado por ele como processo de construção de devir, o que consideramos como a trajetória vivenciada (e marcada pelas setas em seu desenho) para tornar-se professor, com concepção formulada no momento da formação inicial docente.

Para nós, os acontecimentos singulares dos sujeitos em formação podem promover deslocamentos dos lugares comuns e permitir a construção das identidades docentes a partir da reflexão do *ser* professor que se pretende constituir por meio de ideias e visões acumuladas ao longo do tempo, sendo traduzidas pelas dimensões identitárias e pelo dispositivo apresentado neste capítulo, entendidas e expressas pelas linguagens artísticas.

Considerando que a identidade cria elos entre o mundo interior e exterior do sujeito (Hall, 2019), o espaço da formação docente deve ser capaz de permitir a construção desses elos de forma dialógica e poética. Em concordância com Berkenbrock-Rosito (2010), a educação estética na formação de professores possibilita o processo de desenvolvimento da criatividade como prática da arte e do conhecimento, compreendendo a importância das relações construídas na formação, o que assumimos enquanto relações dos elos aluno-seu interior; aluno-aluno; aluno-professor, aluno-conhecimento e aluno-contextos, permitindo pela arte produzir um processo de conscientização e releitura das experiências vividas e de suas memórias. Essas memórias aparecem nas biografias dos sujeitos configurando uma história cronológica, produzindo crônicas do cotidiano, perpassadas por instituições, como a escola (Bosi, 2022).

Concordamos com Laponte (2013) quanto ao fato de que a formação de professores de diversos campos disciplinares é potencializada quando se realiza um trabalho coletivo de arte e de experiência estética, proporcionando práticas de arte, criação e invenção da própria docência. Nessa direção, a autora considera que produzir conversações com a arte contemporânea pode viabilizar um questionamento sobre os temas estudados no campo da Didática, sendo a organização do trabalho docente e curricular, o planejamento e as práticas pedagógicas e docentes pelos alunos e professores no espaço coletivo de formação. Sabemos que:

[...] o fazer artístico envolve todo um processo de trabalho e mediação cultural. Iniciando-se por uma ideia, um desejo ou necessidade de expressão e, do seu planejamento à obra finalizada, muitas etapas são percorridas, ações experimentadas, planos al-

terados, materiais e ferramentas constantemente aprimorados. Percurso longo, muitas vezes penoso, o processo criativo chega a desafiar inúmeras vezes o sujeito, que transforma (e é transformado por) matéria em objeto cultural (Araujo, 2021, p. 535).

Nesse sentido, para que o fazer artístico na etapa da formação de professores seja realizado, em disciplinas que não estão diretamente ligadas à área de Artes, consideramos ser importante a explicação da proposta da atividade desde o início do semestre, e não somente no momento em que se deve produzi-la. Isso porque estamos considerando o fazer artístico como processo, no qual as etapas vão sendo construídas, permitindo que licenciando de diversas áreas de formação se (re)conecte com os objetos culturais que potencializam seu espaço de expressão, bem como uma conexão com o campo teórico da disciplina em questão.

A produção do fazer artístico pelos licenciandos é permeada pelas pedagogias e artefatos culturais. Assumimos que o percurso de criação desafia o próprio sujeito a se reconhecer por meio das linguagens artísticas, assim “[...] a professoralidade como uma marca” (Pereira, 2010, p. 120) produz no sujeito em formação a construção do que se espera ser como docente, entrelaçada de vivências e experiências no âmbito de projetos desenvolvidos na universidade, atividades de estágio e de experiências profissionais, memórias na instituição escolar e envolvimento familiar.

Entendemos que há dois movimentos de inserção da Arte nos cursos de formação de professores: a) como parte do campo conceitual para promover discussões da área de formação; b) como cultura, que permite o sujeito aluno expressar as temáticas discutidas articulando-as com o campo da linguagem e da comunicação. Neste estudo, o movimento

de elaboração do fazer artístico por meio de um percurso investigativo e criativo do *ser professor* se faz presente como ponto de inflexão no espaço de formação docente, estruturando os processos artísticos como processo de conhecimento e construção de saberes.

Ao considerarmos arte como cultura, apontamos para os processos de construção, conhecimento e expressão artística produzidos na história da humanidade, que permitem o desenvolvimento de experiências dos sujeitos, tanto aquele que produz quanto aquele que aprecia. O espaço de formação docente pode possibilitar a apreciação artística, uma educação dos sentidos e a decodificação de trabalhos artísticos como forma de desenvolver a “[...] fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade” (Barbosa, 1995, p. 14).

Em nossa visão, as experiências construídas e vivenciadas pelos sujeitos licenciandos a partir da arte abrangem o emocional, o subjetivo, o cognitivo e o racional. Nesse sentido, a arte, como cultura desenvolvida no ambiente formativo, não deve ser considerada como aquela que somente permite liberar e aprender as emoções, mas também uma reflexão sobre elas, mobilizando o pensamento visual e apresentacional para que possa garantir a qualidade das experiências (Barbosa, 1995).

Por fim, esses elementos possibilitam ao sujeito construir pela arte o “[...] caminho da transformação e, por que não afirmar, da autotransformação, da descoberta de suas qualidades e de seus limites” (Araujo, 2021, p. 536). Sendo assim, o sujeito em formação vai se descobrindo ao passo que produz leituras de mundos por meio da ótica da arte articulada com o campo do conhecimento que está sendo estudado, encontrando novos modos de se aprofundar, de se reconhecer e de construir percursos de experiências no mundo.

Conclusões

Buscamos apresentar ao longo deste capítulo um dispositivo didático que possibilitou que o licenciando refletisse sobre o ser professor a partir de suas visões e experiências de estar no mundo, representando-as e expressando-as pelas linguagens artísticas. Para nós, para além de compreender as circunstâncias que sintetizam a atuação docente, essa ação permitiu um (re)conhecimento de si e das dimensões identitárias mais significativas no processo de formação docente dos licenciandos, sendo construído com a Arte.

Essas circunstâncias estabelecem-se como elemento de partida para a produção de reflexão estética, sensível e crítica da construção identitária. Nesse processo foi necessária uma compreensão da temporalidade dos saberes que estruturam a memorização das experiências marcantes para o *eu* profissional, estabelecendo os fenômenos de: I) trajetórias pré-profissionais: abrangem os papéis do ser professor e os processos de ensino experienciados como alunos de educação básica, ou seja, articulados com a história de vida; II) trajetórias profissionais: abrangem aspectos da vida profissional, histórias da carreira nas diversas mudanças vivenciadas pelo professor e as dimensões identitárias e sociais (Tardif; Raymond, 2000).

Por outro lado, o caminho da (re)memorização foi sendo construído dada a perspectiva autobiográfica, pois o licenciando apresenta planos e memórias pessoais por meio de linguagens artísticas. Entendemos que a compreensão dessas temporalidades foi sendo construída no exercício do fazer artístico e também na etapa de seleção do objeto de apreciação.

Quando falamos de identidade profissional, estamos considerando que ela só pode ser compreendida quando essa

é construída pelo próprio sujeito, inserido em suas “[...] histórias [...], de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional” (Tardif; Raymond, 2000, p. 238). Sendo assim, consideramos que o dispositivo “Minha trajetória docente” se estabelece como um exercício de reflexão das identidades docentes, possibilitando com que os licenciandos pensem e expressem como suas histórias de vidas impactam esse processo.

Referências

ALENCAR-REIS, A. C. *Pensar a docência com arte*: articulação de trajetórias de vidas, experiências estéticas e teóricas de licenciandos na formação inicial. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Programa de Graduação em Pedagogia, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021.

ARAUJO, B. L. D. O que não pode ser escrito, merece ser vivido?. *Revista Gearte*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 527-553, 2021.

BARBOSA, A. M. Educação e desenvolvimento cultural e artístico. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 9-17, 1995.

BERKENBROCK-ROSITO, M. M. O regime da esteticidade em Freire: para uma pedagogia imaginal na arte da História tecida em retalhos. *Debates em Educação*, Maceió, v. 2, n. 3, p. 1-17, 2010.

BERNARDO, G. O gênero duplicado. *Gragoatá*, Niterói, v. 15, n. 28, p. 81-94, 2010.

BOSI, E. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê, 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GONZÁLEZ, F. E. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 8, n. 17, p. 155-183, 2020.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

LAPONTE, L. G. Arte para a docência: estética e criação na formação docente. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 21, n. 25, p. 1-22, 2013.

PEREIRA, M. V. Educação e arte: a consolidação de um campo interminável. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, Santa Maria, v. 3, n. 4, p. 119-138, 2010.

SILVA, A. C. H. *Os processos de socialização e a formação da identidade profissional docente: o caso dos professores de Ciências em início de carreira*. 2016. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

7 EXPERIVIVÊNCIAS AUTOETNOGRÁFICA E AUTOBIOGRÁFICA DE UMA ARTISTA-PROFESSORA DE ARTES VISUAIS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-921-0/cap7>

SILMARA LANAI

Mestra em Antropologia pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) / Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Licenciada em Sociologia e bacharela em Humanidades pela Unilab. É artista, arte-educadora e proponente do projeto de Artes Visuais "Repintando o espaço escolar".

E-mail: lanaisilmara@gmail.com

MARTINHO TOTA FILHO ROCHA DE ARAÚJO

Doutor em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social / Museu Nacional / Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará (UFC) e do Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia da UFC / Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

E-mail: martinho.tota@gmail.com

Introdução

A escrita deste trabalho é um compromisso político com a prática da educação transformadora contra a prática da pedagogia de dominação¹. Essa é uma tentativa de uma aproximação de uma autoetnografia e autobiografia experimental artística contra a escrita acadêmica tradicional. Trata-se de uma pesquisa no campo da experimentação e formação estética vivenciada pela própria pesquisadora. Busco inscrever neste trabalho uma linguagem feminista dissidente contra a gramática sexista e androcentrada².

O resultado desta pesquisa partiu de experiências anteriores da pesquisadora na atuação e engajamento social nas questões de gênero, educação e intervenções artísticas de murais, que resultou na publicação do artigo “Arte, gênero, movimento estudantil: experiências com ocupação e pintura de murais” (Macêdo Pereira; Moreira, 2019). Com este trabalho, foi possível compreender a produção da arte como engajamento social entre a artista-pesquisadora, a sua obra e as diversas interlocutoras sociais, como forma igualmente política e estética de aprendizado e de construção da cida-

¹ Segundo Freire (1987), dominante é a pedagogia das classes dominantes.

² Ao longo deste texto, inscrevemos como norma o gênero feminino. Tenho como referência Diniz (2013).

dania e do desenvolvimento humano, contrários a todas as formas de dominação histórica.

Não tinha a intenção de dar continuidade a outra pesquisa na temática de Artes e Educação, porém, quando surgiu a oportunidade de lecionar uma disciplina eletiva de Artes Visuais, estava recém-chegada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA), vinculado à Universidade Federal do Ceará (UFC) e à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), então o “encontro etnográfico” saltou-me aos olhos quando cheguei à escola. Através do edital “Artista, Presente”, fui selecionada para lecionar a eletiva de Artes Visuais em uma Escola de Ensino Médio e Tempo Integral, localizada em Maracanaú³, Ceará, onde vi uma oportunidade única de desenvolver o projeto de dissertação com a orientação do meu professor e amigo Martinho Tota, que me direcionou com todo seu conhecimento e experiência antropológica durante a pesquisa.

“Artista, Presente!” é uma iniciativa conjunta da Secretaria da Cultura do Ceará (Secult) e da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc), voltada à formação artística e à vivência e produção cultural no cotidiano das escolas, que tem por objetivo aproximar artistas de diversas linguagens e campos de criação do ambiente escolar da rede estadual de ensino, impulsionando outros modos de experimentar, conhecer e produzir em artes.

Por meio deste projeto, realizei um trabalho na escola como professora de Artes Visuais por cinco meses (agosto

³ Não irei citar o nome da escola por questões éticas e conflitos institucionais, com base nas informações descritas neste trabalho. Assim, preservarei o nome da escola, revelando apenas sua localidade geográfica por meio do edital “Artista, Presente”.

a dezembro de 2019); durante esse período, percebi a importância de realizar uma pesquisa com estudantes da referida disciplina eletiva, que, através das práticas artísticas, ressignifica o espaço escolar. Compreendo que o intuito de uma relação entre a Antropologia e a Educação é possibilitar a reflexão antropológica dentro do contexto educacional, de modo a proporcionar uma interação entre professoras e estudantes, permitindo uma relação dialógica de conhecimento para a prática e a reflexão crítica, corroborando a conscientização e as mudanças de paradigmas construídos sobre as relações de poder capitalista e de exclusão social.

Libâneo (2008) escreve que, nas décadas de 1960 e 1970, as pesquisas em Educação se destacaram pela constatação da relação entre o funcionamento dos sistemas escolares e as desigualdades sociais, que vários estudos foram feitos mostrando os mecanismos pelos quais as escolas produziam desigualdades nas aprendizagens escolares. Após esse período, a escola voltou a ter sua importância reconhecida. Passou-se a ver a escola também como um meio indispensável de formação para a cidadania e desenvolvimento de conhecimento. Há uma caracterização sumamente importante em sua pesquisa: a escola como lugar de construção e reconstrução da cultura.

Pesquisadoras da Antropologia da Educação do século XXI problematizam a escola contemporânea e capitalista como uma instituição a serviço das ideias capitalistas e homogeneizadoras num contexto de enorme diversidade cultural. A antropóloga Gusmão (2011), em especial, afirma que o desafio maior da escola é não ser apenas lócus de ensino, mas, sobretudo, um espaço de aprendizagem, da teoria e de comunicação, que, para isso, é preciso reconhecer a presença da diversidade, seus sentidos, significados, limites e poten-

cialidades. Afirma que o desafio é a construção de sociedades de aprendizagem na tentativa de superação dos modelos educativos herdados do passado, que negam a diversidade humana e acabam por engendrar processos de exclusão de diferentes segmentos sociais. Segundo a autora:

[...] exige que se olhe para a sociedade e seu tempo, perguntando o que é diversidade, aqui e agora no contexto do mundo em que estamos e da realidade em que vivemos (Gusmão, 2011, p. 33).

Neste contexto, a Antropologia tem um importante papel no processo de questionamento de paradigmas no campo da educação, ampliando o contexto a ser investigado, no que diz respeito ao diálogo entre Arte e Educação. O objetivo deste trabalho não foi realizar um estudo etnográfico sobre a escola, mas, sobretudo, apresentar uma proposta reflexiva das relações *experivivenciadas* entre a própria pesquisadora como artista-professora e sujeita da pesquisa.

Experivivências autoetnográfica e autobiográfica

Não sou licenciada em Artes Visuais. Na verdade, não possuo nenhum curso voltado para técnicas ou aperfeiçoamento em desenho, pintura, etc.; cursei a graduação em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e licenciatura em Sociologia, o que me permitiu desenvolver uma didática pedagógica inspirada na Educação Popular⁴. Sou uma artista autodidata: não frequentei cursos, especificamente, de desenhos ou pinturas, pois não tinha condições de pagar, mesmo tendo começado a trabalhar muito jovem, aos meus

⁴ Conceito oriundo de Paulo Freire, que se refere à educação feita pela classe trabalhadora. Ler sobre em Freire (1987).

14 anos. Como estagiária do ensino médio da Prefeitura de Maracanaú, conseguia algum dinheiro para suprir algumas necessidades básicas, de vestir-me, comer, etc.

Não frequentei dispositivos culturais porque não tinha tempo; dividia-me entre trabalhar e frequentar a escola. Entrei na universidade com 23 anos. Através do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)⁵, consegui uma vaga na universidade pública no interior do estado do Ceará, no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades⁶. Posteriormente, quando já estava terminando o segundo ciclo da graduação⁷, estava sem bolsa, comecei a pintar blusas e a fazer murais em paredes para ajudar com os custos universitários. Foi assim que construí meu portfólio como artista e adquiri experiências profissionais, inclusive, meus primeiros murais foram realizados na própria universidade onde estudava.

Nesse contexto de experiência vivida por mim ainda como estudante, ao chegar à escola como artista-professora, deparei-me com uma relação de aproximação com as *experivivências* escolares e sociais de estudantes. Aqui recorro da escrita de hooks (2013), intelectual negra, educadora, que relata suas vivências na escola ainda quando era estudante; a partir das suas experiências vividas como estudante, ela compreende o papel social e político que passou a desenvolver como professora. Durante esta pesquisa, também me percebi desenvolvendo inúmeros papéis sociais, princi-

⁵ O Enem foi criado em 1998, inicialmente para avaliar a qualidade do ensino médio no país. Consiste em uma prova de admissão à educação superior realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia vinculada ao Ministério da Educação do Brasil.

⁶ Graduação Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades da Unilab.

⁷ O primeiro ciclo consiste na graduação Bacharelado em Humanidades da Unilab. Depois de concluído, cursei o segundo ciclo de Humanidades da Unilab. Depois de concluído, cursei o segundo ciclo de Humanidades, chamado de Terminalidades, que estudantes podem escolher. No caso, escolhi cursar a licenciatura em Sociologia.

palmente, de professora, e não só de artista, o que não me foi possível separar esses papéis, por isso o hífen entre as duas palavras: artista-professora e/ou professora-artista, porque, na prática, a artista estava unida com a professora e com a pesquisadora, apesar das diferentes demandas éticas e institucionais.

Como pesquisadora, teria pela frente um grande desafio de não só descrever essa experiência, mas de dar conta de uma complexa relação intersubjetiva vivida com a pesquisa, assim surgiu o conceito que identifiquei como “*experivivências*”. Uma importante ferramenta que dialoga com esse conceito é o método da autoetnografia trazido por Strathern (2014), ou seja, *experivivenciar* a pesquisa é se colocar em relação com ela – imersa numa rede de relações subjetivas, intersubjetivas e sociais –, não só observando, mas interagindo, experimentando, vivenciando, traduzindo e refletindo sobre os limites da própria relação com o campo estudado. Os estudos autoetnográficos e autobiográficos usam a própria experiência da pesquisadora como ponto de partida para a compreensão de questões mais amplas, porque a pesquisa constitui-se como um processo formativo proveniente das trocas entre “pesquisadoras” e “interlocutoras”, que nos convida à reflexividade. Tanto a vida social como a pesquisa são fatos complexos, visto que compreendem um fenômeno relacional.

As *experivivências* (auto)etnográficas expressas nesta pesquisa nascem também das experiências vividas da pesquisadora em sala de aula, das trocas com colegas, das reuniões de orientação de mestrado, das leituras compartilhadas e das relações construídas ao longo do percurso (Peirano, 2006). Assim, através das trocas em sala de aula durante a eletiva de Artes Visuais, das participações em atividades culturais com estudantes e depois dos reencontros

fora da escola, pretendi descrever, traduzir e compreender as *experivivências* compartilhadas com o grupo.

Peirano (2006) afirma que a etnografia não deveria estar apenas expressa no exercício dos nossos trabalhos, mas também em nossa experiência pessoal, e o nosso desafio é transformar os eventos que observamos, dos quais participamos e que experimentamos com o grupo em “fatos etnográficos”, sentido empregado por Evans-Pritchard (2005). A expressão “fato etnográfico”, em outras palavras, significa a maneira de ver, ouvir e estar da própria pesquisadora em campo.

Podemos aproximar as *experivivências* com o “afeto na antropologia” trazido por Favret-Saada (2005). Por muito tempo, este aspecto foi negado por teorias conservadoras, ou seja, o envolvimento da pesquisadora com a pesquisa era negado, excluído em nome de uma objetividade científica, porém saberes feministas vêm desmitificar esse posicionamento ao demonstrarem que a “[...] ciência é um texto contestável atravessado por campos de poder” (Haraway, 2004, p. 13). Por isso, faz-se necessário revisitar esse debate da objetividade, porque, em certa medida, torna-se impossível você se despir de todos os seus marcadores e *posicionalidades* sociais em campo.

No início da pesquisa, não pretendia realizar uma (auto)etnografia; o estudo se dedicaria somente às *experivivências* das estudantes de forma mais profunda e detalhada, todavia, encontrei dificuldades na pesquisa decorrente da pandemia da Covid-19, não tendo sido possível realizar esse objetivo inicial. Entretanto, com a descoberta ao longo deste trabalho expressa tanto no trabalho de campo, enquanto artista-professora e seus diversos papéis sociais, como nas motivações para a escrita deste trabalho, enquanto pesquisadora, os objetivos da pesquisa ganharam novos caminhos, quando me (re)descobri também em relação com

a pesquisa, ou seja, imersa nas minhas próprias relações *experivenciadas* com as estudantes.

Quando a sala de aula se torna um ateliê: arte na escola

As aulas eram depois do intervalo, às 15 horas. Quando chegava à classe, geralmente, as estudantes ainda estavam agitadas; umas entravam e outras saíam para outras salas para as respectivas eletivas nas quais estavam matriculadas. Algumas estudantes de outras eletivas queriam permanecer na turma para participar, mas eu tinha a ordem da coordenação de não deixar e encaminhar estas estudantes para a eletiva em que estavam matriculadas. Como eu não conhecia todas pelo nome, na hora de fazer a chamada, algumas discentes acabavam se passando por outras para assistirem à aula; só depois de algumas semanas, fui perceber que, quando duas estudantes faltavam, outras duas de outra turma se passavam por elas para participarem das aulas.

Algumas vezes, eu cedia e acabava deixando que elas participassem da aula, mas lhes perguntava por que não queriam participar da eletiva em que estavam matriculadas. “Ah! tia, é muito chata” e/ou “Essa aula é mais legal”. Essa era a resposta que elas davam. Algumas falavam quando eu passava no corredor: “Oi, tia que não me deixa assistir à aula de artes”. Infelizmente, eu tinha que cumprir este papel de ordem conservadora e institucional da coordenação da escola. Na turma da eletiva de Artes Visuais havia apenas 28 matriculadas. A coordenação que matriculava e tinha acesso a quem iria cursar ou não cada eletiva. A distribuição era estritamente feita pela coordenação da escola.

Eu chegava à sala de aula com a mochila muito cheia porque levava mais de uma bolsa, por conta dos materiais

usados nas aulas. A escola não disponibilizava os materiais de que precisávamos. Usávamos meus materiais pessoais, por conta disso, algumas ideias ficavam de lado, porque não tínhamos materiais suficientes para isso. Outra frustração e decepção para mim. Tentávamos improvisar da melhor forma possível com os recursos que tínhamos. A direção dizia que a escola não tinha verba suficiente e achava que a Secult iria disponibilizar os recursos para as artistas usarem nas aulas, mas, de fato, isso não aconteceu; só era disponibilizada uma bolsa de ajuda de custo, de transporte e de alimentação para as artistas-professoras.

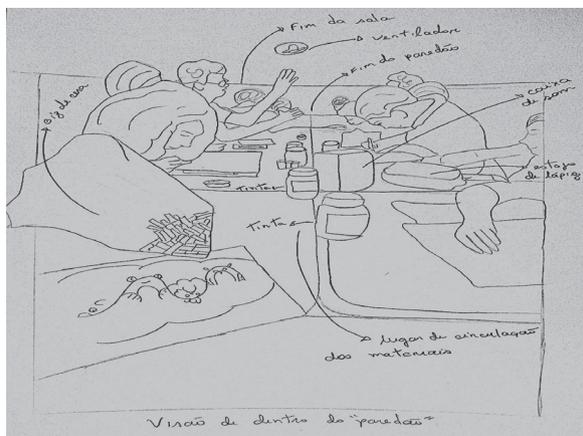
Quando chegava à sala de aula, por muitas vezes, presenciei estudantes debruçadas sobre as carteiras e, ao perguntar o motivo de estarem assim, algumas diziam: “*Estou com preguiça, tia*” ou “*Estou cansada*”, enquanto outras estavam agitadas interagindo com colegas. Nessas múltiplas sensações de cansaço, preguiça e agitação, a eletiva de Artes Visuais tentava proporcionar um momento de interesse e participação.

A turma era misturada, havia estudantes tanto do 1º quanto do 2º ano. Nem todas as estudantes se conheciam por não estarem na mesma turma nas outras disciplinas. Como os materiais que tínhamos não eram suficientes para todas, fazia-se necessário que compartilhassem. A ordenação da sala era em filas sequenciais, que, além de não contribuírem em nada na aprendizagem coletiva, não facilitava o compartilhamento dos materiais e a interação entre o grupo. No entanto, fazer um círculo também não iria ajudar, porque também distanciaría a circulação dos materiais e a interação entre estudantes à medida que permaneceria um “vazio” ao meio.

Tirar as cadeiras e as mesas para sentarmos ao chão também não ajudaria, pois, para desenhar, precisamos de um pouco de conforto e estabilidade para firmar as mãos.

Isso o chão não poderia nos oferecer, então pensei em fazer uma mesa com mesa dentro da sala. A proposta foi juntar uma mesa com outra mesa, uma de frente para a outra, de maneira que a estudante ficasse de frente e, ao mesmo tempo, ao lado de outra estudante. Observei que, além de contribuir com a interação entre o grupo, facilitou a circulação dos materiais. As discentes chamaram de “paredão” essa ação de “mesa com mesa”.

Ilustração 1 – Desenho “Visão de dentro do paredão”



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Compreendo que a escola é um espaço de relação entre diversas agentes que desempenham diversos papéis, assim se estabelecem vínculos de confiança, solidariedade e afeto. Nosso corpo neste processo se faz obra de arte, cotidianamente, pelas nossas experiências vividas. Nos primeiros dias, quase não havia conversas por não nos conhecermos, mas, à medida que as aulas foram acontecendo, as conversas iam surgindo e as trocas de conhecimentos entre o grupo se intensificaram. Durante uma aula, uma estudante se apro-

ximou e disse: “*Olha, tia, o que eu ganhei*”. Era um caderno de desenho que uma colega de turma havia lhe presenteado. Eram comuns essas atitudes na turma. Outra vez, outra estudante se aproximou e disse: “*Olha, tia, ganhei lápis de desenho*”.

Em algumas aulas de prática de desenho, observei que era comum, ao final da aula, discentes trocarem desenhos. Existiam trocas entre o grupo de materiais e de afeto. Muitas vezes, ao chegar à classe, via alunas no canto tristes e, quando fazíamos o “paredão”, outras estudantes iam até as colegas para convidá-las. Era comum vê-las trocando abraços durante as aulas. Algumas desenhavam, enquanto outras escutavam as colegas falando sobre episódios de séries e filmes, ou contando coisas do cotidiano escolar e da vida social. Sobre as trocas materiais, observei que uma estudante deu um caderno de desenho para uma colega, pois esta não tinha condições de comprar. Em troca, a discente desenhou em todas as folhas do caderno e presenteou a colega com o mesmo caderno. Nesse ato, a estudante sentiu-se motivada a aprender a desenhar também. Percebi que essas trocas eram fundamentais nas interações do grupo porque a interação era mútua e recíproca.

Discentes que já tinham habilidades para desenho trocavam conhecimentos e técnicas com as iniciantes de forma espontânea. As trocas materiais e afetivas ajudaram muito no avanço das produções artísticas do grupo e eram a base da interação entre elas. Algumas dessas estudantes diziam que só se sentiam motivadas e engajadas nas aulas de Arte: “*É nela que eu encontro abrigo nos momentos difíceis*”. Ao transformarem a sala de aula no ateliê aberto, estudantes se fizeram protagonistas do seu aprendizado. Podemos compreender essas percepções com alguns diálogos teóricos. Segundo Silva (2006, p. 42), “[...] é por meio da arte que o ser humano expressa sen-

timento”. Por sua vez, Ferraz e Fusari (2009, p. 18) afirmam que “[...] a arte é um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimento e experiências”.

Hatake⁸ afirmou que fez sua inscrição no Enem por causa da experiência na eletiva: “Coloquei para tentar passar em Artes Visuais ou Design por causa da eletiva”. Hatake disse que, depois que cursou a eletiva, sua vida tinha melhorado, em 2020, no período em que estávamos de quarentena, ocasião em que conseguiu realizar trabalhos com pintura:

Estava trabalhando nesse período que não estávamos estudando, estava recebendo minhas diárias e tal. De vez em quando, eu consigo um trampo fazendo uns letreiros por aí. Acho que próxima semana vou trabalhar de novo (Conversa com Hatake, 2020).

Hatake e um grupo de estudantes transformaram a sala de aula no ateliê para que pudessem criar suas próprias representações através da arte.

Ilustração 2 – Pintura nas janelas da sala de aula – autoria coletiva



Fonte: Fotografia da autora (2019).

⁸ Codinome de uma estudante da eletiva.

Considerações finais

A metodologia das *experivivências* impactou o meu olhar como pesquisadora, professora e artista, ensinando-me que é possível a prática de uma pesquisa simétrica e horizontal, que contempla as trocas de afetos e conhecimento, porque educação também é uma relação de afetividade. A educação que transforma é uma educação que se aprende pelo sentir. Não há distância entre o conhecimento e o afeto quando enxergamos as *experivivências*.

Uma pesquisa *experivivenciada* contempla as construções sociais, as subjetividades e as intersubjetividades, que estão diretamente associadas a relações de poder, exclusão e desigualdades de determinados grupos sociais. Compreendemos por meio dessa metodologia que tanto os diferentes modos de pensar e agir de interlocutoras quanto a própria prática da pesquisa se refletem nas relações sociais entre agentes com distintas trajetórias de vida, que se aproximam e se diferenciam dentro das estruturas políticas, econômicas e socioculturais.

A importância das *experivivências* autoetnográficas está na construção de uma ponte dialógica de comunicação, em que pesquisadora e interlocutora, docente e estudante, estão integradas no mesmo processo de conhecimento e aprendizagem. Precisamos refletir sobre novas construções sociais de aprendizado, nas quais tanto o papel docente seja apoiar estudantes para que se descubram e se conheçam a partir da relação de interação com “diferentes” quanto o papel da pesquisadora seja descobrir-se também participante/sujeita da pesquisa.

Referências

CEARÁ. *Crede 01*. Fortaleza: Seduc, 2008.

CEARÁ. *Mapa Cultural Agente*. Fortaleza: Secult, 2019.

DINIZ, D. *Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa*. Brasília, DF: Letras Livres, 2013.

EVANS-PRITCHARD, E. E. *Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande*. Tradução Eduardo Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FAVRET-SAADA, J. Ser afetado. Tradução Paula Siqueira. *Cadernos de Campo*, Araraquara, n. 13. p. 155-161, 2008.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades. *Ponto e Vírgula*, São Paulo, v. 10, p. 32-45, 2011.

HARAWAY, D. Saberes localizados. A questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 5, p. 7-41, 1995.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução Marcelo Brendão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LIBÂNEO, J. C. A escola como organização de trabalho e lugar de aprendizagem do professor. In: LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2008. p. 27-42.

MACÊDO PEREIRA, F.; MOREIRA, S. Arte, gênero, movimento estudantil. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, Fortaleza, v. 9, n. 23, p. 180-197, 2019.

PEIRANO, M. *A teoria vivida e outros ensaios de Antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SILVA, A. C. *Escola com arte: multicaminhos para a transformação*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

STRATHERN, M. *O efeito etnográfico e outros ensaios*. Tradução Iracema Dullei, Jamille Pinheiro e Luísa Valentini. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

8 MEMÓRIAS GUARDADAS EM UM CADERNO DE PLANEJAMENTO: O ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-921-0/cap8>

ALEANDRA DE PAIVA NEPOMUCENO

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), especialista em Alfabetização de Crianças pela UECE e graduada em Pedagogia pela UECE. Professora da rede municipal de Fortaleza. Professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

E-mail: aleandra.paiva@aluno.uece.br

Introdução

Meu quintal é maior que o mundo (Barros, 2015).

Se antes as pessoas com deficiência estavam segregadas em suas casas ou em instituições específicas sem acesso a uma educação escolar, hoje esse “modelo” já não encontra espaço em nossa sociedade. Sabe-se que os avanços ainda são tímidos diante dos 40 anos decorridos pós-Constituição de 1988, mas os reflexos das políticas de inclusão reverberam nas escolas e em universidades públicas e privadas de todo o país. Para Oliveira (2022, p. 7):

[...] uma das maiores demandas da Educação hoje é compreender as temáticas vinculadas a uma proposta de educação inclusiva, expressão utilizada para se referir ao direito à educação de qualidade que os mais diferentes grupos sociais, historicamente excluídos da escola, possuem.

Este estudo descreve a trajetória docente de uma professora da educação básica dos anos iniciais. Numa perspectiva autobiográfica, apresenta o encontro com a educação especial desde a infância, passando as primeiras experiências da formação inicial à chegada numa escola pública, desta vez como professora concursada. O texto tem como aporte teórico

autores de referência que tratam sobre a inclusão, como Glat (2007), autores que tratam sobre autobiografia, como Josso (2007), e autores que tratam sobre formação docente, como Imbernón (2010). Categorias como autobiografia e educação inclusiva permeiam essa discussão.

A velha infância

Figura 1 – Porta da casa da avó materna



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Pela janela da velha casa, revivo minha infância e as brincadeiras que permearam tão importante período da minha vida, das brincadeiras de casinha e escolinha, onde passava horas brincando com minhas bonecas, foram elas as minhas primeiras alunas. Josso (2004, p. 43) afirma:

Os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida. As experiências, de que falam as recordações-refe-

rências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida.

Assim, vou me (re)constituindo ao rememorar as experiências e os aprendizados vividos e sentidos nos contos e causos de minha infância. Manoel de Barros, referência da escrita sensível relativa às coisas da infância, faz-me voltar ao tempo em que, do quintal da casa de minha avó Maria Fortunato, vivi uma parte significativa de minha infância. Uma distinta senhorinha negra de mãos habilidosas na arte de fazer renda e crochê, casada com um pescador, que saiu das praias do Mundaú com seu esposo e seus quatro filhos para tentar a vida na cidade grande. Era final da década de 1980, durante algum tempo morei com minha mãe, meu pai e meu irmão na casa da minha avó com ela e duas tias em Fortaleza.

Vêm da infância, nas brincadeiras típicas dessa fase, os primeiros desejos pela docência. Ali não sabia o que me reservaria o futuro, mas as brincadeiras revelavam bem mais do que eu ousaria supor. Imersa no ambiente da docência e cercada de apostilas e livros, vivi boa parte da minha infância e adolescência. Na antiga máquina de datilografar, um dos presentes que ganhei de meu pai, ajudava minha tia nas escritas dos seus trabalhos da faculdade. Nesse período, não eram muitos filhos da classe trabalhadora que tinham acesso ao ensino superior e minha tia era alguém por quem nutria um respeito imenso, pois era a única que cursava faculdade de Teologia.

Naquele período, embrionava o meu desejo pela faculdade e por muitas vezes sonhei com a mesma trajetória da minha tia, que trabalhava o dia todo e se nutria à noite da-

quilo que transformaria sua vida, o conhecimento. As vivências escolares na periferia de Fortaleza e o contato com os primeiros professores também foram primordiais para que o desejo pela docência se firmasse. Tenho muitas lembranças de professores que marcaram minha infância e adolescência, daqueles em quem me inspiro atualmente ao exercer a docência.

Os livros sempre fizeram parte dos lugares por onde passei; minha mãe, aliás, era professora, mas, devido às tarefas domésticas e aos filhos, abandonou a carreira docente quando eu ainda era bem pequena. Os livros foram meus companheiros desde a primeira infância e lembro com detalhes uma coletânea de glossários com que sempre brincava; minha mãe sabia da importância em proporcionar essas vivências para a minha formação. Vigotsky (1999, p. 686) conceitua vivência como:

[...] uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso [...].

Assim, acredito que o amor que nutro pelo conhecimento vem das vivências e das falas recorrentes da minha mãe sobre a importância do estudo para as classes mais humildes.

Naquela época, durante meus anos iniciais, não me recordo de colegas de sala com deficiência. Hoje me pergunto: onde eles estavam? Como estudavam? Como se socializavam? Naquela época, as famílias contavam com algumas instituições específicas para crianças com deficiência, assim eles não tinham o direito ao ensino regular; nós perdíamos essa interação e eles também.

Das (não) vivências nos anos iniciais ao silenciamento no ensino médio

Muitos anos se passaram e lembro-me, já na adolescência, em 1994, quando estudei em uma escola privada no centro da cidade, de um colega no ensino médio que tinha um comprometimento motor devido a um Acidente Vascular Cerebral (AVC). Ele se sentia bastante à vontade junto ao grupo e nós, já naquela época, tínhamos uma postura acolhedora com aquele colega. Ele subia os lances da escada com uma certa dificuldade e em nossa escola não tínhamos rampas de acesso. Até a escrita desta produção não havia refletido sobre a importância da convivência com meu companheiro de turma. Certamente naquele momento perdemos uma excelente oportunidade de refletirmos na escola e junto à escola sobre a inclusão de alunos com deficiência. Hoje, como educadora formada, percebo de forma mais nítida o papel da escola nessas discussões.

No Brasil, nos anos 1990, grande parte dos estudantes que antes não tinham acesso à educação escolar passou a frequentar instituições de ensino comum. Foi nesse período que o poder público teve de responder ao clamor da sociedade brasileira, influenciada por marcos legais nacionais e internacionais. Diante da turbulência de forças contraditórias que lutavam a favor e contra a inclusão, o Estado viu-se diante do imperativo de assumir a responsabilidade de garantir e assegurar a escolarização de estudantes até então rejeitados pelos sistemas de ensino (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 27).

Portanto, diante das necessidades impostas por amplo debate em sociedade e requeridas mudanças legais e constitucionais, acompanhamos algumas tímidas mudanças.

O mercado de trabalho, a lei das cotas e a inclusão social na prática

Ao terminar o ensino médio, tentei o vestibular para Enfermagem e não passei; logo em seguida, precisei ir trabalhar para ajudar a minha família nas despesas da casa. Na época, meu pai ficara desempregado e, naquele momento, precisei adiar o sonho da universidade. Já era final da década de 1990 e início de 2000 e, nas empresas por onde passei, iniciavam-se as primeiras políticas de inclusão social. Resalta-se a Lei nº 8.213/1991, Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência, com quase dez anos de vigência à época. Com certo atraso de sua aplicabilidade, somente naquele momento haviam ocorrido as primeiras contratações na empresa em que trabalhava nesse período – as primeiras tímidas iniciativas de contratação. A referida lei determina que empresas com 100 funcionários ou mais reservem vagas à Pessoa com Deficiência (PcD). Assim, comecei a acompanhar alguns colegas de empresa com deficiência, mas era um número ainda pouco expressivo.

Aliás, durante esse período, vivenciei muitas vezes o sindicato na porta das lojas no centro da cidade de Fortaleza, assim garantiam as oito horas diárias de trabalho e o tempo reservado ao horário de almoço. Parece simples, mas, por vezes, saía às 10 / 11 horas da noite para pegar condução; depois de um dia exaustivo de trabalho com carga horária de até 12 horas diárias, precisávamos requerer nossos direitos e não aceitar condições de trabalho precarizado, daí a expressão que aparece no título desta seção; precisávamos estar atentos à garantia de nossos direitos e não silenciar; precisávamos nos unir e fortalecer a nossa voz como trabalhadores da iniciativa privada.

Você vai ser professora?

Muitos anos se passaram e do ensino médio à universidade foi quase uma década e, em 2006, passei no vestibular para Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Residem nesse período minhas primeiras experiências com crianças com deficiência e/ou transtornos. O ingresso na universidade pública foi um grande feito, ainda que num curso para a formação de professores, muito embora, por vezes, tenha sido questionada quanto à minha escolha: “Você vai ser professora?”. Imbernón (2020, p. 13) afirma:

[...] historicamente, a profissão docente, ou seja, a assunção de uma certa profissionalidade (uma vez que a docência é assumida como ‘profissão’ genérica e não como ofício, já que no contexto social sempre foi considerada como uma semiprofissão) [...].

Depreende-se da afirmação que não se fazem necessários saberes específicos ao exercício da docência, utilizando a máxima: “qualquer um pode ser professor”!

No percurso acadêmico, outras dificuldades foram se apresentando, a leitura e compreensão dos conceitos, um computador para a realização dos trabalhos e aquela que considero a maior das dificuldades, conciliar o dia todo de trabalho com as leituras e produções que a academia exigia. Horários de almoço sacrificados, tempos em *lan house* para a digitação e impressão de trabalhos acadêmicos e muita dificuldade de concentração para a leitura e compreensão dos textos densos que eram solicitados, essas e tantas outras dificuldades que permearam a minha formação inicial.

O fato de estudar em um curso noturno dificultava a participação em eventos, monitorias; descobri ao final do curso uma universidade que não conhecia. Em uma das dis-

ciplinas, Ensino da História e Geografia, fomos convidados a escrever um resumo e a participar de um evento. A experiência foi um divisor de águas, pois o estímulo à escrita acadêmica nos fez compreender que conseguíamos mais. Nesse mesmo ano, escrevemos o resumo no Fórum Internacional de Pedagogia (Fiped) e fomos corajosamente apresentar um trabalho na Feclesc em Quixadá. Essa primeira experiência com a pesquisa, ainda que num estágio inicial, proporcionou um outro olhar para o universo acadêmico e promoveu o desejo e consequentemente a participação em outros eventos. Aquela professora plantara a semente do desejo pela pesquisa.

As primeiras experiências numa perspectiva inclusiva: desafios e possibilidades

Nas experiências significativas durante a graduação em 2009, realizei um primeiro estágio remunerado não obrigatório em uma escola particular de grande porte que se afirmava inclusiva. Eu atuava no acompanhamento escolar de uma criança do 6º ano com paralisia cerebral e adaptava os recursos para tornar mais acessível os componentes curriculares. Algumas vezes precisava mediar situações conflituosas com os coleguinhos que por vezes não queriam Açucena¹ em sua equipe. Conforme apresenta o Documento Referencial Curricular do Ceará (2019, p. 39):

A educação inclusiva é um processo em contínua construção, que exige participação e metas comuns a todos os sujeitos; exige a transformação de uma cultura escolar tradicionalmente pouco acolhedora a todo alunado, particularmente, aqueles que apre-

¹ Nome fictício criado para preservar a identidade da criança.

sentem qualquer dificuldade ou diferença em relação às normas instituídas e ao secular constructo de aluno 'ideal', em seus ritmos, perfis cognitivos e comportamentais.

Portanto, romper com concepções e modelos excludentes é um processo do qual fazem parte todos os sujeitos da comunidade escolar. Assim, o estímulo ao cuidado e acolhimento ocorriam em todos os espaços desde a portaria, secretaria, laboratório, cantina e demais espaços de convivência. Nesse sentido, dentre os aspectos positivos da instituição é que uma vez por semana ocorriam as reuniões com os coordenadores de cada área de conhecimento, assim informávamos dificuldades encontradas e discutíamos possíveis soluções; realizávamos estudo de textos e a entrega dos chamados roteiros de estudo com a programação do bimestre.

Na instituição, a área do ensino fundamental e médio era composta por três andares e, diferentemente da escola convencional, as salas não eram por série, e sim por áreas de conhecimento, como, por exemplo, Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos. Ao terminar uma aula, a turma se dirigia à sala da disciplina e/ou componente curricular, o que dificultava bastante, pois, ao terminar a aula, era necessário guardar o *notebook* e os demais materiais na mochila, tirar a mesa que dava suporte na cadeira de rodas, deslocar-se de uma sala à outra, trajeto dificultado também pela circulação dos outros alunos que também faziam o mesmo processo, reorganizar o material novamente e reiniciar as atividades do próximo professor. As rampas facilitavam o acesso, porém essa dinâmica escolar necessitava de uma reflexão profunda.

A inclusão é possível em instituições públicas e privadas, entretanto ressaltamos que esta perspectiva vivenciada esta-

va distante do ideal. No caso específico de Açucena, algumas vezes enquanto os colegas estavam estudando um conteúdo, nós ficamos na sala fazendo outra atividade adaptada a ela; a situação era incômoda, pois tínhamos que falar baixo para não atrapalhar os demais colegas de sala. As atividades que Açucena realizava em casa eram trabalhadas pela professora de reforço, mas, quando a docente faltava às atividades, não eram realizadas, o que atrapalhava a continuidade do processo. Conforme contatam-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), atender às necessidades singulares de determinados alunos é estar atento à diversidade: é atribuição do professor considerar a especificidade do indivíduo, analisar suas possibilidades de aprendizagem e avaliar a eficácia das medidas adotadas. Considerar os diversos fatores que envolvem o processo educacional constitui também o fazer docente. Os PCN apontam que:

Dessa forma a atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, como também características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual. Deve-se dar especial atenção ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a autoestima. Trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, seja por meio de incrementos na intervenção pedagógica ou de medidas extras que atendem às necessidades individuais (Brasil, 1997, p. 5).

Para facilitar, nos trabalhos Açucena levava o *notebook* para a escola, o que contribuía sobremaneira no desenvolvimento das atividades em sala. As provas eram salvas no *pen drive* e revezávamos durante a realização, ora Açucena digitava, ora ela falava enquanto eu digitava. Algumas vezes, para não perder suas contribuições, eu funcionava como

“escriba” e à medida que ela falava ia anotando para só então transcrever.

Uma possibilidade apontada diversas vezes para um aprendizado mais significativo e, como ponte de aproximação e comunicação entre os colegas, seria fazer uso das redes sociais – à época, o MSN e Orkut –, pois, apesar do *notebook*, Açucena não tinha acesso à internet, com isso justificava-se quanto à falta de suas pesquisas e atividades propostas. A internet ofereceria muitas possibilidades a ela, inclusive no conteúdo escolar, como na matéria de Geografia em que estudávamos mapas e localização; o Google Earth poderia ajudar muito nas atividades, não só a ela mais aos demais colegas em sala, visto que a escola dispunha de sala de informática com diversos computadores. Remeto-me a Freitas (1997, p. 5):

O professor da escola inclusiva deve avançar em direção à diversidade, deixar de ser mero executor de currículos e programas predeterminados para se transformar em responsável pela escolha de atividades, conteúdos ou experiências mais adequadas ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos seus alunos, tendo em conta suas necessidades. Conhecer, portanto, as características individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais e as diferentes formas de manifestação de suas singularidades é condição para que se estabeleça o vínculo necessário entre o ensino e a aprendizagem.

O professor precisa, no cotidiano escolar, reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, bem como acomodar diferentes potencialidades, estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando, com isso, uma educação de qualidade; é isso que buscam também a educação inclusiva e o professor por tal perspectiva orientado. Ao retornar a esse

momento de minha docência, percebo o meu papel diante de algumas situações, em que, por vezes, acreditava que aquela escola fosse de fato inclusiva, fato que refuto a partir das leituras sobre inclusão. Segundo Lustosa e Ribeiro (2020, p. 4):

Faz-se importante estar atentos, posto que, por vezes, nossas ações podem estar preenchidas de barreiras de atitudes, forjadas seja por compreensões arraigadas em mitos e informações a-científicas, de cunho pejorativo, estigmatizantes (construídos secularmente pelo preconceito e/ou enraizado pelo senso comum). As atitudes pedagógicas, muitas vezes, são assim.

Portanto, fazia-se necessário romper com barreiras arquitetônicas; para além da rampa de acesso às salas, havia barreiras estruturais que as sutilezas do sistema não me deixavam perceber, além, claro, das barreiras atitudinais.

A docência como possibilidade de ascensão social e os desafios da inserção docente

Ainda na universidade e mais especificamente durante os estágios, compreendi que ser professora era realmente o que desejava. Quando ainda estava no sexto semestre, surgiu a possibilidade de participar de um concurso para professor na prefeitura; a princípio, era uma espécie de treino para que pudesse ao terminar já ter uma certa experiência em concursos, mas, à medida que fui passando nas etapas da seleção, senti que poderia ir mais longe. Então, fui aprovada no concurso público para professor em 2009.

Em meio aos processos da seleção, foi necessário dar continuidade ao curso e um dos momentos mais significativos da minha formação inicial ocorreu no estágio. O Estágio

Supervisionado no curso de Pedagogia é um dos momentos mais aguardados por muitos estudantes, neste momento confrontam-se a teoria e a prática. Vivencia-se o chão da escola, permeado de contradições, desafios e possibilidades.

Considero esse momento específico de minha formação um espaço de profundas reflexões sobre a docência, sobre o olhar sensível do educador e sobre o pensar de forma sistematizada, o pensar reflexivo sobre a prática pedagógica. Dentre as solicitações da professora, estava a escrita de um diário de aula de cada encontro; esse exercício suscitava reflexões sobre os autores, sobre as vivências na escola permeada de diálogos com os pares. O exercício da escrita solicitado pela professora da disciplina contribuía para formar minhas concepções docentes enquanto professora reflexiva; as leituras densas mediadas pela referida professora se tornavam mais claras e objetivas diante de suas considerações.

Ainda que tenha vivenciado alguns estágios na prefeitura, minha inserção na carreira docente não foi fácil. Lembro-me que chegava em casa chorando e mudei de escola e de etapa de ensino algumas vezes durante os primeiros anos. Na última escola, onde permaneci por dez anos da minha docência, tive o apoio incondicional da diretora; ela me despertava o desejo de permanecer na docência. A referida escola estava situada na comunidade da qual eu fazia parte e, portanto, os diálogos eram sempre produtivos, pois dialogava com os estudantes sobre assuntos pertinentes à nossa realidade. Por vezes, saíamos do espaço escolar para visitar o córrego que perpassava a comunidade; visitávamos o posto de saúde, dentre outras atividades que geralmente buscavam o empoderamento dos estudantes e a participação de forma coletiva e consciente.

Em uma das minhas primeiras aulas na escola, em uma turma de 3º ano do ensino fundamental, solicitei que meu aluno se sentasse por diversas vezes, até que as crianças da sala gritaram: “Tia, ele é especial!”. Necessidades especiais, daí o uso dessa expressão: “Ele é especial!”, a qual ainda é utilizada em outros países para se referir a pessoas com deficiência. Segundo Oliveira (2022, p. 14):

[...] aqui no Brasil, como a nossa política educacional para a educação especial é específica e voltada para um público específico (público-alvo da educação especial), a maioria dos pesquisadores não utiliza mais essas expressões.

Esse momento foi um choque, pois em nenhum momento antes de assumir a turma fui sequer informada sobre a presença de uma criança especial. As informações que chegavam era que Luís batia nas outras crianças. Então, passei a observá-lo. Luís simplesmente não gostava do apelido que lhe fora dado, “Antônio da Lua”, em referência ao personagem de uma novela que tinha uma deficiência e fazia esculturas na areia. Luís se irritava e corria atrás das outras crianças que assim o chamavam recorrentemente. Em meio às conversas com os alunos, fomos tentando desconstruir algo que estava arraigado na turma. Conforme aponta o Documento Referencial Curricular do Ceará (2019, p. 40):

A escola, como filha de seu tempo, tem hoje, na contemporaneidade, a perspectiva inclusiva como um princípio conceitual e didático a ser atingido, sendo via e recurso de uma educação que acolhe e respeita a diversidade e as diferenças; que não compactua com nenhuma forma de violência, segregação, discriminação, preconceito ou exclusão. Emerge desse entendimento a compreensão de que a educação para todos está sediada no campo dos Direitos Humanos.

Portanto, emerge de situações como a ocorrida a necessidade de promover novas possibilidades de inclusão. A universidade não me preparara para os desafios que enfrentava cotidianamente, por vezes até tentava nas mediações de conflitos utilizar os diversos teóricos e leituras utilizadas na graduação, mas, diante de tantos problemas, os fundamentos teóricos passavam a ser de segunda ordem, pois a primeira era conseguir sobreviver à aula. Por vezes, o choro me embargava as ideias ao lembrar das crianças com fome, família ausente, violência doméstica, abuso, pai morto na frente dos filhos, criança no sinal pedindo esmola, falta de estrutura material na escola e tantas outras questões que permeiam o ambiente escolar. Ao chegar à minha casa, o choro me tomava de assalto diante de tantos reveses e me perguntava se conseguiria voltar para a escola no dia seguinte.

A diretora acolhia minhas dores sem julgamentos e pontuava os aspectos positivos do meu fazer, a sensibilidade, o olhar afetuoso e o carinho e respeito recíprocos, pois, segundo ela, as crianças me adoravam, e isso era fundamental ao meu fazer pedagógico, assim se passaram os anos mais difíceis da docência. O acolhimento dessa diretora foi fundamental para que pudesse me firmar na profissão.

Se na escola contava com a diretora e o apoio das colegas mais experientes, em casa contava com o apoio de minha mãe, que, em seus muitos anos de docência, havia vivenciado os muitos conflitos que eu estava vivenciando; por vezes, nossas histórias entrelaçavam-se. Conforme Tardif (2007, p. 50), “[...] os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas ao seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar a sua integração”. Assim, amparei-me nas companheiras de profissão que em essência tinham os mesmos sonhos, aspirações e desejos que eu; como uma colcha

de retalhos tecida por muitas mãos, fui construindo minha prática e me constituindo professora da educação básica.

As dificuldades do contexto escolar, onde recebia muitas crianças no 3º ano dos anos iniciais sem escrever o nome completo, motivaram-me a buscar uma formação que desse conta dessa problemática. O retorno à universidade em um curso de alfabetização de crianças encheu meus olhos de esperança para a academia; já estava com saudades desse ambiente crítico-reflexivo. O olhar muda; a leitura da realidade muda; as formações promovidas pela prefeitura não propiciavam um pensamento crítico profundo, tampouco uma crítica da realidade como ocorria na universidade. Portanto, além de mudar o olhar e minha prática, passei a questionar problemas estruturais que, por vezes, impediam mudanças substanciais na prática pedagógica. Nesse período, era crescente a matrícula de alunos com deficiência na escola.

Nesse período, mais especificamente no ano de 2016, cinco anos de docência já haviam se passado aproximadamente. Já poderia considerar que a fase mais delicada da inserção docente havia passado, mas muitas dúvidas ainda permeavam essa caminhada.

Em meio aos desafios da docência, ingressei em 2017 como professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Ainda que tenha como foco maior a formação de licenciandos, o Pibid se constituiu em um ambiente privilegiado para que os professores da rede pública que atuam no programa como supervisores de área reflitam sobre a ação, transformando essa participação em valiosas práticas formativas. Ao abrirmos nossa sala, nosso lócus privilegiado à pesquisa, ampliamos nosso olhar a partir do olhar dos bolsistas e dos professores coordenadores. Dessa forma, o programa propicia o desen-

volvimento profissional dos professores da educação básica. Assim, os futuros professores e os professores supervisores aprendem a refletir sobre a prática. Diante dos desafios atuais, Imbernón (2020, p. 9) afirma:

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores e, sem dúvida, na inovação e na mudança.

Assim, baseados nos escritos de Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 165), temos o conceito de pesquisa, como instrumento epistemológico e metodológico no processo de construção do conhecimento do professor em formação e do professor regente. A partir dessa compreensão, traçamos uma relação entre pesquisa e o processo reflexivo, aspectos tão presentes no decorrer da formação, pois refletem-se sobre os fenômenos educativos que ocorrem no cotidiano escolar. Nesse sentido, ainda com em Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 165):

Compreendemos que o processo formativo fundado sobre a reflexão na ação e sobre a ação, ao mesmo tempo em que valoriza a prática docente como fonte de pesquisa e de autonomia do professor, lhe dá responsabilidade por seu desenvolvimento profissional.

Dessa forma, compreende-se melhor o contexto, opera-se para transformar a realidade dos alunos e ressignifica-se a prática. É nesse contexto que emerge a relevância da participação no programa, na construção do conhecimento a partir do diálogo, universidade e educação básica, bolsistas, professora coordenadora e professora regente, construindo

conhecimento de forma colaborativa. Ao longo de 12 anos de profissão docente, acompanho o crescente número de crianças com deficiência chegar à escola fruto das lutas sociais e posteriormente das políticas de inclusão. Como assegura o Documento Referencial Curricular do Ceará (2019, p. 39), “[...] eis o legado de uma geração, o paradigma da educação inclusiva e da diversidade, historicamente construído a partir de muitas discussões e lutas”. Certamente, ainda há muito por fazer, certamente ainda há muito para contar, pois nenhum lugar é tão nosso quanto nossa história.

Referências

BARROS, M. *Meu quintal é maior do que o mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jul. 1991.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CEARÁ. *Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental*. Fortaleza: Seduc, 2019.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. *Estágio com pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (org.). *Educação in-*

clusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007. p. 15-35.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2020.

JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, 2007.

LUSTOSA, F. G.; RIBEIRO, D. M. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1523-1537, 2020.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. *A escola que queremos para todos*. Curitiba: CRV, 2022.

OLIVEIRA, J. P. *Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar*. São Paulo: Contexto, 2022.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. *Psicologia da arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

9 PERCURSO FORMATIVO AUTOBIOGRÁFICO E A HISTÓRIA DAS MULHERES: RECORTES DE UMA VIDA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-921-0/cap9>

LIDIANE DA SILVA PEREIRA

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), especialista em Marketing pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), licenciada em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro do grupo de pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO). Professora efetiva da rede estadual do Ceará.

E-mail: lidianesp@gmail.com

LIA MACHADO FIUZA FIALHO

Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE) e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (MPPP/UECE). Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e mestra em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza (Unifor). Professora adjunta do Centro de Educação da UECE. Editora-Chefe da *Revista Educação & Formação* do PPGE/UECE e da Coleção Práticas Educativas da Editora da UECE (EdUECE). Membro de comitê editorial da *Revista Brasileira de Educação* (RBE/ANPED). Líder do grupo de pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO). Coordenadora do projeto de pesquisa Educadoras do Século XX: Formação Docente, Práticas e Representações, financiado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap, 2021-2023) e do projeto Educadoras no Ceará do Século XX: Formação Docente, Práticas e Representações, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 2017-2020). Membro do grupo de pesquisa A Educação de Mulheres ao Longo dos Séculos XIX e XX, também financiado pelo CNPq.

E-mail: lia_fialho@yahoo.com.br

Introdução

São invisíveis. Em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas (Perrot, 2008, p. 17).

Este trabalho é reflexo do processo de estudo-pesquisa-reflexão acerca da história de educadoras cearenses e suas práticas profissionais. Ao olhar o outro, há sempre um olhar a si. Há reverberações de vivências, de prioridades e de singularidades. Há um pouco (às vezes, muito) do pesquisador em cada escolha.

Assim, cabe discorrer – em um exercício de ressaltar as intercessões – sobre o meu encontro com a minha biografada, a educadora Edite Braga. A minha inquietação, no que tange à história das mulheres, nasceu a partir da minha vivência profissional e foi se modificando ao longo de um processo pessoal de reconhecimento do meu lugar de fala. Como destaca Ribeiro (2017, p. 34):

Quando falamos de pontos de partida, não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas

de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades.

Ao me reconhecer enquanto mulher, protagonista de minhas próprias escolhas, inserida em um determinado tempo/espaço, comecei a questionar certas estruturas. Comecei a refletir sobre situações que estão, intrinsecamente, associadas ao “ser mulher” e aos espaços que nos são dados.

Essas ponderações, no entanto, não podem ser dissociadas do contexto histórico em que vivo nem das ideias e referências as quais tive acesso. Nasci em uma época marcada pela redemocratização e a luta pelas “Diretas Já”. Segundo Campos (2017), a década de 1980 marca a terceira fase do feminismo no Brasil e uma mudança de perspectiva da luta das mulheres.

No que se refere à produção historiográfica na área, é preciso que se compreendam os silenciamentos intencionais sobre a vida e a atuação política das mulheres. Por muito tempo, a história focou na trajetória dos homens, em suas práticas políticas e em seu domínio do espaço público. Às mulheres, muitas vezes, era relegado o espaço do privado, do lar.

As mulheres ficaram muito tempo fora desse relato, como se, destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento. Confinadas no silenciamento de um mar abissal (Perrot, 2008, p. 16).

O debate acerca da experiência feminina enquanto protagonismo histórico remonta à História Nova e à ampliação dos conceitos de fontes e de sujeito históricos. É apenas com a terceira geração da Escola de Annales, na segunda metade do século XX, que ocorre essa mudança. Assim, é

possível entender toda essa discussão dentro de uma lógica espaçotemporal. É compreensível ainda que, ao pensar as produções das últimas décadas, encontremos mulheres como protagonistas em suas atuações públicas ou privadas.

Por conseguinte, é plausível que essas produções tenham reverberado inquietações, perguntas e anseios na pesquisadora que vos escreve. Foi ao olhar o outro que me reconheci em mim: eu, mulher e educadora. Foi, no processo de reconhecimento, que entendi o que me distanciava. Dessa forma, recorro ao exercício autobiográfico para destacar os aspectos que me trouxeram para a Educação e para o trabalho com biografia e História das Mulheres. A narrativa autobiográfica, assim como destaca Josso (2004, p. 42):

[...] independentemente dos procedimentos adotados, oferece-se como uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registros.

Da infância pobre ao duplo ingresso na universidade pública: o mito da meritocracia

Tudo pode ser, se quiser será / O sonho sempre vem pra quem sonhar / Tudo pode ser, só basta acreditar / Tudo que tiver que ser, será (Letra de Lua de Cristal, de Michael Sullivan / Miguel Plopschi / Paulo Massadas).

Por muito tempo, “Lua de Cristal” foi um mantra para mim. A música, interpretada pela cantora Xuxa (sucesso entre as crianças nas décadas de 1980 e 1990), narrava que “o sonho sempre vinha para quem sonhava”. Bastava ter fé, fazer sempre o melhor e ter coragem para lutar que o cara lá de cima (Deus) realizaria. Era a narrativa perfeita para uma

criança da periferia, assim como eu, acreditar no mito da meritocracia.

O meu “eu” de ontem existe na tentativa do meu “eu” de hoje de trazê-lo à tona em um esforço constante – permeado por lembranças e esquecimentos. “Ela (a memória) é retenção afetiva e ‘quente’ dos ‘traços’ inscritos na tensão tridimensional do tempo que permanentemente a tece” (Cartroga, 2017, p. 17).

Pensar no tecido que me constitui como ser humano, nas minhas vivências, no que toquei e no que me toca, é um exercício denso, que sempre me leva a devaneios entre o que fui, o que sou e o que eu poderia ter sido. Decerto, preciso prender-me, por ora, aos aspectos que me trouxeram ao lugar que atualmente ocupo.

Como afirma Josso (2007, p. 415):

[...] trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida.

Sou filha de Francisco de Assis e Maria das Dores, que se conheceram em uma feira na cidade de Redenção, no Ceará. Os dois são do interior, mas, quando decidiram se casar, mudaram-se para a capital, Fortaleza. Eles tiveram duas filhas: Cristiane, minha irmã mais velha, e eu.

Nasci no fim da década de 1980 e tive uma infância padrão de uma garota da periferia. A esta altura, meu pai era soldador de uma indústria perto da minha casa, enquanto minha mãe cuidava de um comércio, das filhas e do lar. Ela, inclusive, sempre foi muito habilidosa com os números e com as letras. Fora, por muito tempo, a única de doze irmãos a terminar o “segundo grau” e chegou a ser professora. Aban-

donou, no entanto, a tão amada profissão para se dedicar ao ofício da maternidade.

Minha mãe adotou uma postura, segundo conta, diferente das irmãs. Suas filhas não seriam criadas para os afazeres domésticos, mas para os estudos. Lembro dela dizendo, quando eu ainda era muito nova, que “Trabalho você pode perder, marido podem roubar, mas o que você aprende sempre será seu”.

Do 5º ano do ensino fundamental ao 2º ano do ensino médio, estudei em uma escola religiosa só para mulheres. Tínhamos a oportunidade de terminar os estudos e conseguir um emprego. Naquela época, aquilo me parecia suficiente, mas logo descobri que precisava de algo a mais.

Conseguí uma bolsa de estudos para cursar o 3º ano do ensino médio em uma renomada escola particular de Fortaleza. Era a minha oportunidade de ter acesso a conteúdos com que até então eu não havia tido contato. Era uma experiência diferente, também por ser, durante a minha adolescência, a primeira vez em que eu estudava em uma escola mista: conviver com meninos, ter amigos entre eles e, até mesmo, apaixonar-me platonicamente.

Tive vários desafios nesse período, desde o de conseguir me manter o dia inteiro no colégio até o de acompanhar o desempenho dos demais alunos. Apesar de esforçada e de tirar notas boas onde eu estudara nos anos anteriores, muitos conteúdos eram então novidade para mim, o que me colocava em posição de desvantagem.

Eu ia para a escola de domingo a domingo. Assistia às aulas de específica de Matemática, frequentava o Laboratório de Redação e tentava aprender algo de Química (minha maior dificuldade durante o ensino médio).

Não tive muitos obstáculos para construir amizades, mesmo com o abismo que nos separava consoante as questões financeiras e culturais. Na festa de formatura, consegui ir como convidada de um dos colegas que havia pagado. Eu estava lá, apesar de não reconhecer aquele como meu lugar. Minha família não estava. Não havia uma mesa com os meus.

Com o término dos estudos, chegaram os exames vestibulares. Para mim, havia um dilema ainda maior: eu só tinha uma chance. Eu precisava entrar na universidade imediatamente, pois eu não tinha bolsa garantida para o ano seguinte. Estávamos em 2003. Ainda não havia, no Brasil, política de cotas. Para o curso que eu pretendia, Jornalismo, em universidades públicas, apenas a Universidade Federal do Ceará (UFC) ofertava vagas. Na Universidade Estadual do Ceará (UECE), tive que tentar um outro curso. Optei pelo curso de História por causa das disciplinas específicas em comum. Curiosamente, durante todo o meu percurso escolar, a minha matéria preferida foi Matemática.

Acabei não passando na segunda fase da UFC e passando na UECE. Fui cursar uma graduação a qual eu nunca me imaginei estudando. Todavia, no primeiro semestre, eu já estava apaixonada: estudar História te descortina muitos mundos. Eu estava feliz, mas resolvi tentar o vestibular para Jornalismo mais uma vez.

Nessa segunda tentativa, passei bem colocada e para a primeira turma. Lembro que, ao chegar do trabalho, minha irmã comprou um espumante para celebrar. Tenho uma foto chorando de braços abertos e as gotas da bebida escorrendo pelo meu corpo. Era um momento de êxtase, daqueles poucos que vivenciamos na vida.

Comecei a estudar nos três períodos para conciliar as duas faculdades. Foi uma época cansativa, mas de muitos

aprendizados. Quando me formei em Jornalismo, abandonei o curso de História. Afinal, chegara o tão esperado momento de ir trabalhar no mercado formal, ter carteira assinada, “ascender socialmente”. Na defesa do meu Trabalho de Comunicação de Curso (TCC) em Comunicação, a professora e socióloga Júlia Miranda comentou que eu não parasse ali, dizendo que eu tinha uma boa escrita e poderia fazer um mestrado. Pensei: “Um dia, quem sabe”.

O sonho da classe média: tenho diploma! Quero a minha carteira assinada

Fui para o mercado de trabalho. Tive dificuldades em conseguir a minha primeira carteira assinada como jornalista. Eu fazia trabalhos pontuais. Escrevia jornais sindicais por encomenda, ganhava uns trocados. Diante da minha dificuldade em conseguir emprego, um dos meus professores da universidade indicou-me para o diretor de um dos principais jornais do Ceará. O jornal precisava de um repórter para o caderno de política. Naquela época, era a área que eu tinha mais afinidade. Meu TCC fora sobre TV Legislativa; eu havia estagiado em sindicato. Tinha leituras, conhecia os bastidores da política cearense.

O editor, entretanto, não queria trabalhar com mulher. Como ele me rejeitou imediatamente, fui jogada para o caderno de cidades. O diretor tinha muita consideração pelo meu professor e precisava “arranjar” um lugar para eu ficar. Na referida editoria, já havia alguns repórteres esperando efetivação. Trabalhávamos pelo almoço, com horário para entrar e sem horário para sair, mas devíamos nos sentir privilegiados. “Estávamos tendo uma oportunidade almejada por muitos”.

Eu pegava dois ônibus para chegar ao jornal. Saía tarde. Sempre perguntava o que a editora achava dos meus textos, se havia algo a considerar. Afinal, eu deveria ser melhor do que os outros para conseguir a minha efetivação. Os dias foram passando. Não tinha mais contato com o diretor e não havia nenhuma informação concreta se eu “levava jeito para a coisa”.

Um dia, consegui dar uma capa de jornal. Para uma iniciante, era um feito gigantesco. A efetivação viria. Mero engano. Nenhuma palavra. Meu nome não aparecia nas minhas matérias. Afinal, não havia vínculo trabalhista. Eu ficava pensando: “Como farei portfólio dos meus textos se os meus textos não são meus?”.

Fui falar com o diretor. Ele demonstrou certo desconforto. Eu o estava pressionando. “Havia pessoas que já estavam lá havia três meses. Eu precisava esperar o surgimento de vagas e a efetivação de outros para poder ter a minha oportunidade”. A minha assiduidade, a qualidade do meu texto e o fato de eu conseguir dar capas não seriam levados em consideração. Eu tinha que esperar. Desisti. Agradei pelo tempo trabalhado, mas saí (sem dinheiro e sem carteira assinada).

Comecei a trabalhar em uma assessoria de imprensa, que atendia a clientes de relevância nacional. Lá, eu ainda não tinha carteira assinada. Era contrato “de boca”. Não havia muita liberdade de trabalho, predominando uma lógica de produtividade. Nessa época, fiz uma seleção para uma emissora de TV. Passei em todas as fases e, na última entrevista, o diretor escolheu um outro candidato. Fiquei muito frustrada e escrevi uma carta afirmando que ele havia errado em não me escolher. Dias depois, recebi um *e-mail*/resposta dele. Era, enfim, a possibilidade de exercer a minha profissão e ter minha carteira assinada.

Do jornalismo à experiência em multinacional: eu havia “vencido na vida”

Na minha geração, havia uma expectativa de que a entrada na universidade “mudaria” a perspectiva de vida de quem conseguisse ter o diploma universitário. Ao ingressar no mercado de trabalho como jornalista, experienciei situações muito diferentes do que eu havia imaginado nos tempos de estudante.

O mercado do jornalismo no Brasil, nos anos 2010, já estava saturado e passando por transformações.

*As longas e intensas jornadas de trabalho, o acúmulo de funções e os baixos salários têm sido citados de maneira recorrente por pesquisadores do assunto como indícios que determinam um processo em andamento de precarização da profissão (Dantas *et al.*, 2016, p. 43).*

Eu trabalhava como produtora na TV. Saía da emissora às 22 horas; pegava dois ônibus para chegar à minha casa. A cada dois feriados, trabalhava um. Fazia plantão aos finais de semana duas vezes por mês. Produzi programas de economia, de política e de entrevistas.

Naquela época, eu ainda alimentava o sonho de ser repórter. Então, sempre que alguém adoecia ou faltava, a chefe da redação me ligava para substituir a pessoa. No entanto, quando surgia uma vaga efetiva, meu diretor nunca me promovia. Conversei com ele em algumas oportunidades sobre essa possibilidade, mas ele afirmou que não me via como repórter. Esse fato contribuiu para que eu procurasse me recolocar no mercado de trabalho. Eu queria mudar, mas não sabia para onde.

Em 2011, fui aprovada em um processo seletivo para trabalhar no setor de *Trade Marketing* de uma multinacional.

Fui escolhida, ao concorrer com 700 candidatos, para atuar em uma área que eu não conhecia. Essa empresa tinha a cultura de selecionar as pessoas pelo perfil, e não pelo currículo, o que me permitiu ingressar em um segmento totalmente novo.

Passei três anos lá. Quando fui demitida (após denunciar um processo de assédio moral), meu mundo desmoronou. Eu vivia para o trabalho. Não havia mais a Lidiane sem aquela função. Foi difícil me reconstruir. Ainda tentei, por quase dez anos, manter-me nessa área. Fiz carreira sendo responsável pelo *Trade Marketing* no Nordeste de várias empresas. Rodei mais de 500 municípios do Brasil, conhecendo suas peculiaridades e crescendo como profissional e ser humano.

A instabilidade das empresas privadas, a frustração com demissões injustas e a impossibilidade de criar vínculos me levaram a mudar novamente. No último emprego que tive, eu dormia em uma cidade diferente a cada dia. Ao mesmo tempo que eu tinha uma experiência fantástica, era algo que me desgastava fisicamente e que me vulnerabilizava (por ser mulher dirigindo sozinha pelos lugares mais inóspitos do Brasil). Foi, então, que senti, novamente, a vontade de mudar. Havia algo inconcluso pelo caminho. Chegara o tempo de fazer as pazes com o meu passado, fechar ciclos e contribuir socialmente com algo.

Estou voltando para casa outra vez: a formação em História e o meu reencontro com a educação

Lucky to have been where I have been / Lucky to be coming home again (trecho de *Lucky*, de Colbie Caillat, Jason Mraz e Timothy Fagan).

Há sorte em se lançar ao desconhecido e também em poder voltar para casa, como escrito na epígrafe. No ano de

2017, voltei para a UECE com o objetivo de concluir o curso de História.

Ao reler as páginas do jornal *Ceará Socialista* (fonte de um antigo projeto de pesquisa), percebi o silenciamento das vozes femininas nas folhas do referido periódico, publicado em 1919. Mesmo as mulheres sendo a maioria da mão de obra na indústria têxtil, elas não apareciam nas páginas do jornal.

A partir dessa problemática, escrevi minha monografia da História, intitulada *As vozes que ecoam das fábricas não ressoam nos jornais: as representações femininas no jornal Ceará Socialista (1919)* (Pereira, 2017). Ela trazia as representações femininas nas páginas do *Ceará Socialista* e, em alguns casos, a ausência dessas representações.

Nesse processo, tive contato com leituras sobre a História das Mulheres, como os escritos de Michelle Perrot (2008), Margareth Rago (1997) e Mary Del Priore (2013). Comecei a refletir sobre o lugar relegado às figuras femininas na historiografia oficial. Senti necessidade de continuar as leituras na área e comecei a pesquisar autoras ligadas a discussões de gênero, como Joan Scott.

Após a minha formatura no curso de História, passei na seleção para professora temporária da prefeitura de Fortaleza. Em seguida, passei no concurso para docente do estado do Ceará. Ensinar nunca foi o meu primeiro plano. Não me via professora, apesar de vir de uma família de professoras (minha mãe e também minha irmã).

Por outro lado, nunca enxerguei a sala de aula como algo ruim. Apesar da rotina cansativa, eu me divirto enquanto estou com os meus alunos. Há uma leveza e uma beleza em poder lidar diariamente com sonhos. A menina sonhadora de outrora atua como ponte para que os meninos de hoje possam sonhar.

Foi assim, motivada pelo lugar que hoje ocupo, que considerei ser possível de novo sonhar. Senti vontade de dar sequência aos meus estudos e tentar entrar em um mestrado. Com a ajuda de uma amiga, entrei no grupo de estudos Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO). No PEMO, tive acesso a leituras sobre Educação, Biografia e História Oral.

Assim, ao ter contato com as biografias de outras educadoras, conheci aspectos da história de Edite Braga, mulher e educadora, e de uma prática pedagógica importante dentro da História da Educação. Foi, então, que decidi biografá-la.

Considerações finais

O processo autobiográfico nos possibilita refletir sobre o nosso encontro com a pesquisa. Ele revela nuances importantes do pesquisador em seu exercício de olhar para si em busca de interseção com o seu objeto de estudo. Vale ressaltar, entretanto, que os recortes apresentados em uma autobiografia dentro de um projeto de pesquisa revelam direcionamentos que buscam o encontro com o objeto do pesquisador. Assim, muitos aspectos da vida do narrador acabam não sendo contemplados, enquanto outros são intencionalmente ressaltados.

As histórias de vida postas a serviço de um projeto são necessariamente adaptadas à perspectiva definida pelo projeto no qual elas se inserem, enquanto que as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus aspectos, em todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras em sua dinâmica própria (Josso, 2004, p. 31).

Assim, o ato de compreender os caminhos da minha formação enquanto educadora, os percursos percorridos, as congruências e os distanciamentos torna-se fundamental para o entendimento da escolha do meu objeto de pesquisa. A opção por trabalhar com a História das Mulheres, focando em educadoras cearenses, não pode ser dissociada do que sou e do que foi vivido até aqui.

Referências

CAMPOS, M. Feminismo e movimentos de mulheres no contexto brasileiro: a constituição de identidades coletivas e a busca da incidência nas políticas públicas. *Revista Sociais e Humanas*, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 35-54, 2017.

DANTAS, J. B.; PINHEIRO, E. B. B.; SILVA, V. P. B.; BELTRAME, V.; DAVID, H. E. Crise, precarização e mudanças estruturais no jornalismo: reflexões sobre tendências teóricas. *Revista Mediapolis*, Coimbra, n. 5, p. 39-49, 2016.

JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de história de vida. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, 2007.

JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

PEREIRA, L. S. *As vozes que ecoam das fábricas não ressoam nos jornais*: as representações femininas no jornal *Ceará Socialista* (1919). 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Programa de Graduação em História, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

PERROT, M. *Minha história das mulheres*. Tradução de Angela M. S Corrêa. São Paulo: Contexto, 2008.

RIBEIRO, D. *O que é: lugar de fala?*. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

10 TEXTO AUTOBIOGRÁFICO: TRAJETÓRIA DE UMA DOCENTE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-921-0/cap10>

ROSLAYNE TORRES PAIVA MORAIS

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Ensino de Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e em Gestão e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Padre Dourado (Facped) e graduada em Biologia e Letras pela UVA. Professora efetiva da rede estadual de ensino na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Coronel Alfredo Silvano em Reriutaba, Ceará.

E-mail: roslayne.morais@aluno.uece.br

ANTÔNIO GERMANO MAGALHÃES JUNIOR

Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Pesquisa Educacional pela UFC e em Educação a Distância pela Universidade de Brasília (UnB), graduado em Pedagogia pela UFC e em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduando em Psicologia pela UECE. Atualmente é professor da UECE.

E-mail: germano.junior@uece.br

MARIA DE LOURDES DA SILVA NETA

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Administração Escolar e Gestão de Recursos Humanos e Planejamento, Implementação e Gestão de Cursos à Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e graduada em Pedagogia e Administração pela UECE. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

E-mail: lourdes.neta@ifce.edu.br

[...] I see trees of green, red roses too / I see them bloom for me and you / And I think to myself: What a wonderful world [...] (música What a wonderful world, de Louis Armstrong)¹.

Introduction

Introdução

Esta autobiografia resulta de motivações e orientações advindas da disciplina de Pesquisa Educacional, ministrada pela professora Ana Cristina de Moraes no primeiro semestre de 2023, ofertada no curso de mestrado acadêmico em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Ela tem por objetivo apresentar uma síntese da minha trajetória docente com ênfase nos acontecimentos que influenciaram minha escolha profissional, como também objetiva descrever os caminhos percorridos ao longo dessa formação. É apresentada em tópicos com vocábulos na língua inglesa para simbolizar a minha ligação com a língua estrangeira. Esta autobiografia é um instrumento valioso que nos auxilia na

¹ “[...] Eu vejo as árvores verdes, rosas vermelhas também / Eu as vejo florescer para mim e para você / E penso comigo: Que mundo maravilhoso [...]” (tradução nossa).

tomada e retomada de decisões e que nos propicia um maior reconhecimento de quem nós fomos, somos e poderemos ser ao longo dos anos, na reconstituição de nossa identidade, facilitando a nossa compreensão de mundo acerca de uma perspectiva da formação para a docência. Neste trabalho, de acordo com as minhas recordações, tentei ser leal e orgulhei-me de cada fase vivida até aqui. Tudo foi aprendido e evolução.

Who am I?

Quem sou eu?



Fonte: Arquivo pessoal.

Eu sou Roslayne Torres Paiva Moraes, mas desde criança me chamam de Rose. Nasci em 23 de janeiro de 1987. Sou natural de Sobral, Ceará, e residente em Riutaba, Ceará. Sou filha de Francisca Torres Paiva e Antônio Lopes Paiva. Casada com Elano Rodrigues de Moraes e mãe de Ana Sophia Paiva Moraes. Sou filha, irmã, estudante, mãe, amiga e profissional. Sou uma mulher fiel às coisas mais simples da vida, como a verdadeira amizade, carregada de companheirismo e gratidão, o cuidado com a minha família, a responsabilidade e dedicação com o trabalho, a sintonia com o meio espiritual, coisas estas que foram e são essenciais e que fazem ser o que sou.

School for me has always been a lovely place...

A escola para mim sempre foi um lugar encantador...

O meu primeiro contato com a educação foi na escola escolhida pelos meus pais, que se chamava “Bem me quer”,

no ano de 1991. Para mim era um espaço encantador. Lembro-me bem que eu amava as sextas-feiras, porque era o dia de pintar com tinta guache²; para mim era um momento especial e divertido.

Ao concluir o ensino infantil, cursei na escola Raimundo Mesquita (RM) minha alfabetização e todo o ensino fundamental I e parte do fundamental II. Ao concluir o 6º ano, fui para a escola João Furtado Filho (JFF), onde concluí o ensino fundamental II e o ensino médio. O JFF foi um espaço de lembranças maravilhosas e de professores inesquecíveis; lá vivi a maior parte de minha adolescência e juventude. O projeto JFF Jovem, que acontecia anualmente e era bem interativo com o desenvolvimento de atividades lúdicas, faz parte das boas recordações desse espaço escolar.

Ao relatar essas recordações, lembro-me de Freire (1996, p. 24), quando diz que:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se começa definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Os momentos vividos no JFF fizeram de mim não só uma estudante ativa, mas uma futura docente consciente de que as ações interativas permitem que sejamos indivíduos que compartilham do conhecimento coletivo, o qual nos proporciona aprendizados significativos e faz sermos profissionais mais atentos e ousados na transformação do conhecimento.

² “O guache é uma mistura de aglutinante com pigmento, que resulta numa tinta de grande poder de cobertura” Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/guache>.

Figura 1 – Lembrança de minha infância na escolinha Bem me Quer



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 2 – Lembrança de minha alfabetização no colégio RM



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 3 – Lembrança de meu término de curso (ensino médio) na escola JFF



Fonte: Arquivo da autora.

A little bit of my professional trajectory and the schools I went to...

Um pouco de minha trajetória profissional e as escolas por onde passei...

O processo de constituição de um profissional perpassa, sobretudo, pelas suas escolhas e sua identidade, que se entrelaçam com gostos, sentimentos e necessidades. A minha história docente tem esse enredo e se iniciou com a graduação em Biologia, concluída em 2009, seguida da graduação em Letras, concluída em 2014, ambas pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Na oportunidade da pós-graduação *lato sensu* em Ensino de Biologia e principalmente na pós-graduação em Gestão e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Padre Dourado, em 2018, os sentimentos de atuar no mundo educacional afloraram, inspirando-me a fortalecer o vínculo entre educador e o meio educacional.

Durante esses anos (2009-2022), atuei em escolas particulares e públicas. Minha experiência maior foi na rede pública estadual. Ingressei em 2008, tendo sido professora temporária³ por cerca de cinco anos, tornando-me professora efetiva no ano de 2014. Ao longo desses dez anos, o interesse pela educação cresceu, visto que sempre foi uma área que trouxe e traz, em suas perspectivas, desafios e reflexões que me atraem para o estudo, procurando entender o seu funcionamento e as possibilidades de realização dentro do universo escolar, como afirma Libâneo (2004) quando diz que as práticas da escola são práticas educativas; suas formas de organização e gestão influenciam no ambiente educacional.

³ Refere-se a profissionais que são contratados para suprir as carências existentes no corpo docente efetivo de uma instituição.

Atuei na escola de educação profissional Francisca Castro de Mesquita, em Reriutaba, entre 2009 e 2013, na escola de educação profissional Lysia Pimentel Gomes, em Sobral, no período de 2014 a 2016, e desde 2017 estou professora na rede estadual de ensino, na escola de ensino médio em tempo integral Coronel Alfredo Silvano, em Reriutaba.

Durante esse percurso, participei como professora cursista⁴ do Programa Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), da Secretaria da Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), através da Universidade Federal do Ceará (UFC), por meio do Instituto Virtual e do Centro de Educação a Distância (CED), vinculado à Secretaria da Educação (Seduc), no período de abril de 2014 a junho de 2015. Realizei projetos escolares na área de Linguagens e suas Tecnologias, especificamente no envolvimento com a língua estrangeira, sobre os quais tratarei posteriormente.

Participei de cursos em nível básico, intermediário e avançado proporcionados pelo Palácio de Ciências e Línguas Estrangeiras (Palace) e pela Escola FISK em Sobral durante os anos de 2009 a 2017. Os cursos de idiomas foram realizados com o intuito de buscar aperfeiçoamento profissional. Durante esses anos de estudo, a minha aproximação com a língua inglesa cresceu; quanto mais eu estudava, mais eu queria aprender.

Em decorrência das experiências vividas nos estágios supervisionados das graduações e das escolas que trabalhei com realidades bem distintas, senti a necessidade de buscar novos conhecimentos e, com isso, construir novas metodolo-

⁴ Refere-se a um profissional que está vinculado ao sistema de ensino de uma determinada instituição que participa de reuniões como tutor para discutir textos e assuntos que norteiam o planejamento de ações futuras.

gias, visto que, com o passar dos anos, as coisas foram mudando e mudaram as gerações. A forma de aprender num mundo digitalizado e tecnológico nos forçou também a ir em busca de outras formas de ensinar visando sempre ao crescimento do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ao longo desses anos na docência, poucas vezes fui contemplada com formações nessa área de atuação.

Esse processo de reflexão da prática docente deve estar vinculado à caminhada de atuação no magistério. Segundo Freire (2008, p. 90), “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Durante os anos de estudo (2009-2017) como aluna desses cursos de idiomas, pude observar as metodologias usadas pelos professores e as adaptei para o uso em sala de aula da escola pública. O desenvolvimento de técnicas e métodos tornou menor a rejeição pela disciplina por parte dos estudantes. Portanto, o planejamento é uma ação importante que reflete se diretamente no contexto no qual estamos inseridos. Segundo Libâneo (2004, p. 229), o processo de planejamento é um “Um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

Impulsionada por esses fatores, impostos pela realidade da sala de aula, surgiu o desejo de pesquisar e analisar sobre a formação, prática e saberes dos professores que ministram a disciplina de Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura em Letras, habilitação em Língua Inglesa.

The development of interactive projects in English language that I realize throughout these teaching experiences

O desenvolvimento de projetos interativos na Língua Inglesa que realizei ao longo das vivências no magistério

A língua inglesa é um componente curricular encantador, que oferece a quem o estuda um universo de entrecos culturais que podem estar em conexão com o contexto no qual o estudante está inserido. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵, além de indicar este idioma como língua obrigatória no currículo, traz-nos a compreensão também de que:

[...] o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais (Brasil, 2017, p. 241-242).

Desde o início de minha atuação como professora de Língua Inglesa, busquei fazer um entrelaçamento da teoria e prática, a fim de dinamizar as aulas e tornar interessante o aprendizado da língua. O desejo de transformar o considerado, muitas vezes, “sem importância e fora da realidade” em algo “útil, prazeroso e significativo” fez com que muitas ideias criativas fossem surgindo no desvendar da minha profissão. Mesmo ao ministrar aulas de disciplinas que não tinham relação com a língua, eu tentava vincular o uso dela. Por exemplo, ao ministrar aulas de empreendedorismo nos anos 2011

⁵ A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica.

a 2016, desenvolvi Feiras de Empreendedorismo⁶ e os nomes dos negócios criados e desenvolvidos pelos estudantes eram todos escritos na língua inglesa. Através desse critério tido como instrumento avaliativo do trabalho desenvolvido, a língua inglesa passava a ser algo comum dentro daquele contexto vivenciado, além de proporcionar aos estudantes o conhecimento e desenvolvimento das habilidades da língua, como a escrita, ampliação de vocabulário e prática da pronúncia.

Projeto: Learning with
Music (2014)



Fonte: Arquivo do autor

Projeto: Artspanenglish
(2015)



Fonte: Arquivo do autor

Projeto: In Time Tunnel
(2018)



Fonte: Arquivo do autor

Projeto English for Life
(2021)



Fonte: Arquivo do autor

⁶ Projetos empreendedores desenvolvidos pelos alunos da 1ª série do ensino médio na escola de educação profissional Francisca Castro de Mesquita, na cidade de Reriutaba, e na escola de educação profissional Lysia Pimentel Gomes, na cidade de Sobral, para o desenvolvimento de habilidades empreendedoras por meio da criação de um negócio (o empreendimento) como uma maneira de colocar em prática o que foi aprendido nas aulas expositivas do componente curricular citado, a disciplina completar de Empreendedorismo.

Outros projetos foram desenvolvidos ao longo de meu percurso no ensino da disciplina de Língua Inglesa, projetos intitulados: “Learning with music”⁷, realizado no período de outubro e novembro de 2014; “Artspanenglish: learning with life”⁸, realizado em maio de 2015; “In the time tunnel”⁹, realizado em novembro de 2018; e, mais recentemente em pleno período pandêmico, o projeto “English for life”¹⁰, realizado durante o ano de 2021.

⁷ Projeto desenvolvido na disciplina de Língua Inglesa, na escola de educação profissional Lysia Pimentel Gomes, cujo objetivo era o aprendizado das habilidades da língua e o resgate de músicas que marcaram época por meio do estudo de músicas internacionais envolvendo as décadas de 1960,1970 e 1980.

⁸ Projeto interdisciplinar desenvolvido entre as disciplinas de Língua Inglesa, Língua Espanhola e Arte, na escola de educação profissional Lysia Pimentel Gomes, em Sobral, cujo objetivo era o aprendizado das habilidades das línguas estrangeiras e desenvolvimento de habilidades corporais e verbais por meio do desenvolvimento de peças teatrais. Envolveu um estudo de falas na língua apresentada em forma de peças teatrais em inglês e espanhol contando com o apoio e criatividade da disciplina de Arte. Nesse projeto, os alunos desenvolveram habilidades que proporcionaram, além do desenvolvimento cognitivo, a utilização de diferentes linguagens, como a verbal, corporal e musical, como meio de produzir e reproduzir as ideias apresentadas dentro das produções culturais vivenciadas no cotidiano.

⁹ Projeto desenvolvido na disciplina de Língua Inglesa na escola estadual Coronel Alfredo Silvano, em Reriutaba, com o objetivo da aprendizagem de habilidades da língua e também com o intuito de lembrar e reviver sucessos internacionais dos anos 2000 a 2010, envolvendo os jovens em tempos que foram vivenciados por eles. Os alunos fizeram apresentações de dança e apresentação da história das músicas escolhidas, falando de sua importância e influência na época de sucesso. A escolha das músicas foi relacionada às gerações mais recentes, visando a um maior envolvimento e engajamento dos estudantes no desenvolvimento do projeto, resgatando grandes sucessos internacionais.

¹⁰ Projeto de ensino desenvolvido na escola estadual coronel Alfredo Silvano durante o ano de 2021. Teve como principal finalidade ofertar um minicurso básico de língua inglesa para propiciar o aprimoramento e engajamento do conhecimento da língua inglesa. O projeto também visou ao uso da tecnologia, deixando mais leve o trabalho docente e tornando mais significativo para o discente durante o período pandêmico.

The Covid-19 pandemic and the unexpected insertion of digital culture in education, a challenge to be overcome

A pandemia da Covid-19 e a inserção inesperada da cultura digital na educação, um desafio a ser superado

Durante os anos de 2019 a 2021, fomos marcados por um momento histórico, que foi o período pandêmico. Os desafios não me fizeram desistir da educação, mas apreciá-la cada vez mais. Cada palavra positiva e cada sonho almejado no olhar dos meus alunos me fizeram seguir e querer ajudá-los mais e mais. Começamos a trabalhar em janeiro de 2020, cheios de garra, determinação, planos e projetos juntamente com a comunidade escolar. Nesse ano, só foi possível a realização de um projeto presencial, a II Feira das Profissões Alfredão¹¹, em que participei ativamente como protagonista e organizadora do evento.

Naquele mesmo dia, 17 de fevereiro de 2020, fomos comunicados que as aulas presenciais seriam suspensas. Fomos surpreendidos por um vírus¹² que não se sabia ainda sua amplitude, dimensão e resistência ao tempo. No começo, pensei que seriam poucas semanas de suspensão, mas o tempo foi passando e subitamente já estávamos atravessando um período pandêmico que causou tanta dor e sofrimento, mas também nos ensinou muitos valores e princípios, hábitos que permanecem até hoje. Então tivemos que nos

¹¹ O projeto II Feira das Profissões Alfredão, desenvolvido na escola estadual Coronel Alfredo Silvano, em Reriutaba, visava a apresentar aos estudantes do ensino médio as profissões locais com o intuito de conhecê-las, como também suas dimensões nos aspectos positivos e negativos, para um engajamento estudantil nas decisões futuras.

¹² O vírus citado no texto se refere ao vírus da Covid-19, que se trata de uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

adaptar a uma metodologia já existente, mas muito longe da nossa realidade. Foram momentos de angústia, medo, incertezas, mas descobrimos que podíamos fazer muito mais do que imaginávamos ser capazes.

Durante esse tempo, desempenhei com muita dedicação o projeto “English for life”, citado anteriormente, o qual foi desenvolvido e executado de maneira híbrida, sobre o qual desenvolvi, escrevi e publiquei em periódico o artigo intitulado “O uso das ferramentas digitais no curso English for Life, aprimoramento e engajamento na aprendizagem da língua inglesa em tempos de pandemia (2021)” (Moraes *et al.*, 2022). Então, até aqui, você, leitor, pôde perceber que o aprendizado do inglês sempre foi uma das minhas prioridades como educadora.

From the attempts to enter the academic master's program and my first meeting with the PPGE

Das tentativas de ingressar no mestrado acadêmico e o meu primeiro encontro com o PPGE

Meu primeiro encontro com o PPGE foi virtual e aconteceu em 2021, quando participei pela primeira vez de uma seleção para mestrado da UECE, em parceria com a Seduc¹³, porém não consegui a vaga. Um ano depois, em 2022, participei de dois processos seletivos, respectivamente na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) e na UECE. Fui aprovada em ambas as universidades, fazendo a escolha pela UECE, devido à distância e as condições socioeconômicas.

¹³ Seleção de mestrado referente à chamada pública de seleção nº 12/2021 para a seleção de auxiliares de pesquisa no escopo da Rede de Cooperação em Pesquisa UECE/Seduc, dirigida para os professores efetivos pertencentes ao Grupo Ocupacional do Magistério da Educação Básica (MAG) em efetivo exercício em qualquer das instâncias da Seduc-CE.

micas para cursar. Participar desses processos seletivos foi uma experiência desafiadora e recheada de aprendizado. Foi gratificante passar por cada etapa e sentir o quanto fui e sou capaz.

My first contact with the PPGE as a student of the program

Meu primeiro contato com o PPGE como estudante do programa

Sabe-se que a política de gestão educacional e sua eficácia têm seu lócus pautado, sobretudo, na consciência e comprometimento daqueles que as fazem, como bem nos falam Gómez (1992), Nóvoa (1995) e Schön (2000). Segundo Schön (2000), os docentes devem levar em consideração dentro da sua prática pedagógica três aspectos fundamentais: o conhecimento na ação; a reflexão durante a ação; e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Ele denominou essa abordagem como “ensino prático reflexivo”. Nóvoa (1995, p. 20) afirma que:

[...] tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. A mudança e a inovação pedagógica intimamente estão dependentes desse pensamento reflexivo.

Gómez (1992) diz que há dois modelos de formação de professores, destacando-os como racionalidade técnica e racionalidade prática.

Os autores anteriormente citados discutem sobre a gestão escolar democrática, a formação continuada de professores no mundo globalizado, na perspectiva de romper paradigmas, ou seja, padrões que já não cabem mais no mundo atual. Esses estudiosos destacam também a importância de equalizar a educação, com o intuito de promover melhorias

nas práticas de ensino e conseqüentemente transformar o ambiente escolar em um espaço de organização e funcionamento, os quais são imprescindíveis para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, já que a vivência escolar se projeta em todas as instâncias que a compõem e somente dessa forma a mudança acontecerá.

Ingressar no mestrado acadêmico em educação pela UECE tem me proporcionado uma experiência de crescimento intelectual, na qual me proponho a contribuir para o fortalecimento da educação básica e educação superior no estado do Ceará.

A proposta de pesquisar a respeito do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura em Letras, habilitação em Língua Inglesa, justifica-se pelas experiências vividas no magistério ao longo desses 13 anos, que também vêm sendo constituídas no percurso do ingresso do mestrado acadêmico, com orientações, estudos e debates sobre a temática discutida em grupo de pesquisa – “Filhos de Clio”¹⁴ – da referida instituição. Aqui desejo ressaltar a imensa contribuição dos docentes: Antônio Germano Magalhães Júnior e Maria de Lourdes Silva Neta, que constituem o arcabouço e constância desse grupo de estudo. A compreensão sobre a formação, os saberes e as práticas dos professores que ministram a disciplina de Estágio nos cursos de licenciatura em Letras – Língua Inglesa é relevante para a profissionalização de futuros docentes.

É relevante que se possa, como sociedade, perceber e colaborar com o que se tem contribuído para a formação de professores no contexto das “dimensões indissociáveis do

¹⁴ Confraria de pesquisadores e estudiosos na área da Educação que objetivam aprimorar os conhecimentos, intervir na sociedade e ajudar a todos que querem melhorar a educação. *Link* de acesso ao *blog* do grupo de estudo “Filhos de Clio”: <http://uecefilhosdeclio.blogspot.com/p/inicio.html>.

exercício profissional docente”, ou seja, “[...] o conhecimento, a prática e o engajamento profissional” (Brasil, 2021).

Considerações finais

Ending this autobiography, as the song by Rafa Gomes and priest Reginaldo Manzotti says, “Gratitude is the privilege of those who see life with the heart [...]”

Finalizando esta autobiografia, como diz a canção de Rafa Gomes e Padre Reginaldo Manzotti, “Gratidão é privilégio de quem vê a vida com o coração [...]”

A gratidão é um dos sentimentos mais nobres e bonitos que podemos ter e reconheço o quanto ela faz parte da minha luta diária. Primeiramente quero agradecer ao Pai celestial, pois creio firmemente que tudo é proporcionando por ele. Depois à minha família, que é sinônimo de amor, garra, esperança e lealdade. Aos colegas e professores que não mediram esforços para viabilizar essas lindas histórias como inspiração para muitas pessoas.

Caros leitores, ter a oportunidade de escrever sobre a nossa história nos causa a sensação de que tudo valeu a pena e que somos inspiração para a formação de futuros profissionais da Educação.

Finalizo esta autobiografia ressaltando a sua importância para o nosso autoconhecimento. Reconhecermos-nos como participantes de nossa constituição de identidade pessoal e profissional, enxergando-nos de dentro para fora, percebendo tudo que já superamos até aqui, é uma viagem desafiadora, que requer de nós muito equilíbrio emocional. Explorar e recordar o caminho trilhado só nos traz a certeza de que somos seres em constante transformação e formação.

Referências

AMSTRONG, D. What a wonderful world. Thiele e Weiss. Álbum: What A Wonderful World. Estados Unidos, 1967.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

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

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GÓMEZ, A. P. Novos caminhos para o practicum. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P. 117-138.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2004.

MANZOTTI, R.; GOMES, R. Gratidão. Álbum Gratidão. 2019.

MORAIS, R. T. P. *et al.* O uso das ferramentas digitais no curso English for Life, aprimoramento e engajamento na aprendizagem da língua inglesa em tempos de pandemia (2021). *DoCEntes*, Fortaleza, v. 7, n. 19, p. 35-40, 2022.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995. p. 11-30.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

11 AS VEREDAS DA VIDA E OS CAMINHOS DO CORAÇÃO: AUTOBIOGRAFIA DA PROFESSORA MARIA NÚBIA DE ARAÚJO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-921-0/cap11>

MARIA NÚBIA DE ARAÚJO

Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), graduada em licenciatura plena em Pedagogia pelo Centro de Educação (CED) da UECE. Membro da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP). Criadora e coordenadora do Grupo de Estudos História, Educação e Pedagogia Brasileira (GEHEPB). Professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Caucaia, Ceará. Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap). Leciona disciplinas pedagógicas com ênfase no curso de Pedagogia no Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria pedagógica, escola, currículo e reformas educacionais.
E-mail: nubiadearaujo@yahoo.com.br

É tão bonito quando a gente pisa firme / Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos / É tão bonito quando a gente vai à vida / Nos caminhos onde bate bem mais forte o coração (trecho de “Caminhos do coração”, de Gonzaguinha).

Introdução

Esta autobiografia de Maria Núbia de Araújo tem como objetivo narrar e descrever o processo de educação, formação, pesquisa e carreira profissional dessa professora. Natural de Acaraú, Ceará (CE); mestra e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE); líder do Grupo de Estudos História, Educação e Pedagogia Brasileira; professora da educação básica do município de Caucaia-CE. Dentre as memórias, destaco acontecimentos significativos na vida, na escola e na profissão, como mudanças e processos formativos que delinearão a formação da minha história e trajetória.

O texto encontra-se organizado em três partes autoconstitutivas. Na primeira, abordo a vida familiar; na segunda, apresento a minha formação escolar e trajetória profissional; e, na terceira, exponho a vida acadêmica, as pesquisas realizadas e o desenvolvimento da carreira docente. Embora o conjunto da história constitua a formação da personalidade

de uma única mulher, sabemos que somos múltiplos e os caminhos percorridos nos tornaram o que somos hoje. Assim sendo, conhecer-se implica uma visão de totalidade, consciência das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação, da consciência das origens dos porquês e das finalidades (Pimenta; Anastasiou, 2020).

História da vida familiar, educação escolar e trajetória pessoal

A minha história de vida é uma contradição, pois nem todas as águas do rio correm para o mar. Tenho uma família formada por agricultores, pescadores, donas de casa, raspadeiras de mandioca, oriunda de um povoado da zona rural de pescadores, situado no litoral cearense, denominado Castelhana (Aranaú, Acaraú-CE), o lugar onde eu nasci em 24 de setembro de 1983 e permaneci até janeiro de 1991, com 7 anos de idade, vindo morar na capital, Fortaleza-CE.

A minha mãe, Maria do Carmo de Araújo (1946-1985), faleceu aos 39 anos, em abril de 1985, em trabalho de parto, quando eu tinha um ano e quatro meses de idade. Após essa fatalidade, eu e mais três irmãos, Sebastião, Benedita e Francisco, sobreviventes de um total de nove irmãos, dos quais morreram quatro nos primeiros anos de vida, tendo o último morrido no parto, junto com a minha mãe, fomos morar com meus avós paternos: Maria Brandão de Sousa (1924-2021) e Manoel Araújo Pires (1910-2002), os quais eu tratava carinhosamente por vovó Du e vovô Manduca. Na casa deles encontramos aconchego e amor, mas também, por parte dos tios e primos, ciúme, preconceito e hostilidade.

Meu pai, José Gilson de Araújo (1943 -), um sonhador nato, homem de bom coração, inteligente, trabalhou como

agricultor e pescador a vida toda. Por ser o filho mais velho, foi responsável, junto com o meu avô, pelo sustento dos irmãos e dos filhos. Hoje é aposentado e cuida das suas casas e dos terrenos dos meus irmãos. Teve uma educação limitada à 5ª série, quem, mesmo com a baixa escolaridade, valoriza a escola, os livros, o conhecimento e a sabedoria. Estudou pouco, como ele mesmo diz, mas sabe de coisas que nós, estudiosos, não aprendemos.

Em janeiro de 1991, com 7 anos, eu vim para a capital cearense para estudar e morar por dez anos com as minhas tias paternas: Maria das Graças de Araújo, Maria Lúcia de Araújo (1959-2017) e Raimunda Brandão de Sousa. De lá fui morar com minha irmã Benedita Conceição de Araújo, de setembro de 2001 a abril de 2003. No mesmo mês dessa mudança, comprei a minha própria casa, aos 18 anos, com salário de bolsista do ensino médio do Clube do Jornal-Comunicação e Cultura e fui morar sozinha pelos próximos cinco anos.

A minha família sempre me mostrou de um jeito avesso a busca pelo “ser mais” anunciado por Freire (2019). Nós aprendemos pelo exemplo e também pelo contraexemplo, numa perspectiva dialética; a minha família nada mais é do que isso, um ambiente entre a afirmação e a negação do ser, pelo incentivo que uma família de trabalhadoras e trabalhadores, ora consciente, ora inconsciente do que pode ou não proporcionar aos seus entes.

Em 2008, casei-me e ganhei outra família e novos/as sobrinhos/as; desde então, tenho ao meu lado Francisco Glauber de Oliveira Paulino, um companheiro para a vida toda. Os caminhos do coração, assim como na canção de Gonzaguinha, mostram-nos que o tempo nos ensina a viver e a amar: “É tão bonito quando a gente entende, que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá, é tão bonito quando

a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar”.

Formação escolar e trajetória profissional

Quanto aos meus estudos, eu iniciei na escola municipal de educação infantil e ensino fundamental João Lourenço Pereira da Rocha, em 1990, aos 6 anos, fazendo o pré-escolar. Depois estudei da alfabetização ao ensino médio na escola de ensino fundamental e médio Professora Adalgisa Bomfim Soares, localizada no bairro do Conjunto Esperança, Fortaleza-CE, onde tive várias oportunidades. Dentre elas, destaco a participação no Clube do Jornal: Furo de Reportagem, no Grêmio Estudantil e na Rádio Escolar.

Os professores sempre foram luzes no meu caminho, com destaque para as professoras do ensino fundamental Erandir Fátima Lima do Nascimento, que me ensinou a ler e a escrever, Maria Oderly Almeida Teixeira e Terezinha de Jesus Casimiro; e o professor Bernardino Ivo da Silveira, este do ensino médio. Além deles, a secretária da escola, Maria Lúcia de Queiroz, e a diretora, Regina Amália Andrade, também foram essenciais na minha formação humana. Elas e eles nem imaginam o grande bem que me fizeram, acolhendo-me, incentivando-me e orientando-me sempre.

A escola contribuiu com “tudo o que eu podia ser”, como nos versos de Milton Nascimento. Ela é uma instituição que segue resistindo, mesmo desacreditada de sua função com base no neotecnicismo e o apelo ao ensino por competências (Saviani, 2019). Todos os dias professores e funcionários são como uma segunda família, tanto na negação como na afirmação do ser humano, seja ele/a professor/a ou estudante, na defesa da educação, da ciência, da cultura, da ética e da filosofia voltada para a transformação social.

A Igreja Católica também cumpriu um papel relevante na formação da minha personalidade. Nela aprendi o ideal de justiça e de igualdade, no catecismo, no grupo de jovens, de oração e de teatro e no grupo de crisma. A Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP), do bairro Conjunto Esperança, Fortaleza-CE, teve uma função ampla, formando-me política e humanamente para a coletividade.

A minha participação em projetos sociais de organizações não governamentais (ONGs) e nos movimentos estudantis e sociais foi bastante relevante para a formação da minha concepção de mundo. A política, de modo *strito sensu*, constitui-se como uma possibilidade de ação e luta, cuja compreensão foi ampliada depois, com a entrada na universidade, em 2010, e com o contato sistemático com a teoria marxiana e marxista¹. Os saltos ontológicos se fizeram presentes na formação e definição da minha personalidade.

As orientações dos organismos internacionais se fizeram presentes por meio de conceitos e valores como proatividade, iniciativa, autonomia, liderança e resiliência, os quais estiveram imersos nas atividades desenvolvidas pelas ONGs: a) Comunicação e Cultura, responsável pelos projetos sociais Primeiras Letras, Clube do Jornal e De Igual para Igual (1997-2002); b) Alpendre, Casa de Arte, Pesquisa e Produção: Programa No Ar (2003-2006); e c) SuperAção: Projeto Festival de Bandas de Rock Independentes (Febri), Programa H; Rede Sou de Atitude, Paradas pela Diversidade Sexual de Fortaleza (2001-2023), dentre outros.

Tais projetos envolviam adolescentes e jovens da periferia de Fortaleza-CE, discutindo jornalismo estudantil e escrita

¹ Na acepção consagrada, conforme a qual se reserva o adjetivo “marxiano” para se referir ao pensamento do próprio Marx em contraposição à “marxista”, referindo-se aos seguidores ou intérpretes de Marx (Saviani, 2003).

juvenil, arte e cultura, gênero e sexualidade, direitos humanos e ações de monitoramento da política para infância e juventude brasileira, em que os conceitos de protagonismo juvenil e educação entre pares foram eixos centrais em todos eles.

Nesse contexto, a minha participação na fundação da ONG SuperAção ocorreu em 2003, onde permaneci até 2006. Essa iniciativa constitui parte importante na minha formação profissional. Simultaneamente, a experiência de trabalho no Alpendre (2003-2006), na produção de vídeo do Festival de Música de Ibiapaba em 2004, no programa de TV para jovens do Projeto No Ar, estreou na TV Ceará em 2004 e ficou até 2005, cuja escrita de textos era minha responsabilidade. Atuei ainda na videoteca e na oportunidade conheci os clássicos do cinema, desde a *Nouvelle Vague*, Cinema Novo, Expressionismo Alemão, Neorealismo Italiano, Nova Hollywood, entre filmes nacionais, documentários e ficções, que formaram o meu senso ético, político e estético.

Em 2006, trabalhei como educadora social e assistente técnica na Prefeitura Municipal de Fortaleza-CE, na gestão da prefeita Luizianne Lins, do Partido dos Trabalhadores (PT), entre 2003 e 2012; no setor do Núcleo de Gênero (2006-2009), desenvolvemos orientações teórico-metodológicas sobre relações de gênero, raça/etnia, classe social, sexualidade, direitos sexuais, orientação sexual e população LGBTQIAPN+; violência contra a mulher; e participação de crianças, adolescentes e mulheres nos espaços de poder e decisão, cuja formação era direcionada aos advogados, assistentes sociais, educadores, pedagogos, psicólogos dos projetos da Fundação da Criança e da Família Cidadã (Funci). Tais atividades pedagógicas eram articuladas com as ações da Coordenadoria Especial de Políticas Públicas para Mulheres (Alves; Viana, 2008).

A participação, entre 2009 e 2011, na Marcha Mundial de Mulheres foi imprescindível para a minha formação política; na 3ª Ação Internacional, realizada em São Paulo em 2010, acessei a um conjunto de estudos classistas sobre gênero, patriarcado, feminismo e emancipação social, solo fértil no campo dos estudos das ciências sociais e políticas.

Em seguida, na função de assistente técnica do Programa de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (2009-2013), na Secretaria de Direitos Humanos, acompanhei a política de infância e juventude e os abrigos municipais, construindo e formulando os projetos político-pedagógicos do referido programa e dos abrigos Casa das Meninas, Casa dos Meninos e Espaço Aquarela. Atuei ainda como educadora social no Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte da Rede Cuca de Fortaleza-CE em 2014, no início da gestão do prefeito Roberto Cláudio, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), ano em que concluí a graduação e consegui aprovação no mestrado do PPGE-UECE.

A experiência nesses trabalhos possui uma relação com as minhas pesquisas na universidade; a educação lato, não formal, realizada nos espaços não escolares por pedagogos e educadores sociais. Outro aspecto relevante em comum é a luta por uma sociedade justa e igualitária, um mundo digno para crianças, adolescentes, jovens, mulheres e suas famílias.

Mulher de letras, livros e lutas: vida acadêmica, pesquisas desenvolvidas e carreira docente

O meu ingresso na universidade ocorreu em 2010, com a aprovação no vestibular para o curso de licenciatura plena em Pedagogia na UECE. Considero uma grande realização,

devido às necessidades objetivas; antes disso, foi necessário permanecer trabalhando sem estudo formal. Embora eu sempre tenha valorizado a ciência, a filosofia e as artes, mantive meu interesse em dar continuidade aos meus estudos. As atividades político-pedagógicas realizadas no âmbito dos movimentos sociais, ONGs e poder público contribuíram para a aproximação com o conhecimento sistematizado e com uma concepção de mundo visando à transformação social.

Dentre as experiências de ensino, pesquisa e extensão, de 2012 a 2014, fui bolsista no Programa de Bolsa Voluntária de Iniciação Científica (Provic) da UECE, no primeiro ano, no projeto: “Políticas educacionais e pragmatismo” (2012-2013); no ano seguinte, no projeto: “Arte e beleza no Poema Pedagógico de Anton Makarenko” (2013-2014), ambos sob a liderança e orientação do professor doutor José Rômulo Soares, no interior do grupo de estudos e pesquisas Práxis, Educação e Formação Humana.

Entre as atividades de formação política, acadêmica e cultural, destaco a apresentação de trabalhos nas Semana Universitária da UECE (2011 a 2022) e a participação nas atividades do Movimento Estudantil de Pedagogia (MEPe), entre os Encontros Nacionais de Estudantes de Pedagogia (ENEPe) de 2011 a 2014; a composição de Comissões Organizadoras nos Encontros Estaduais de Estudantes de Pedagogia (EEEPe), de 2013 a 2014, nos quais ministrei cursos; e a participação na Semana de Educação da UECE em 2012, na Semana de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC) em 2013, no ENEPe na Universidade Federal do Pará (UFPA), na mesa “Gênero, Sexualidade e Educação”, em 2013, no EEEPe na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA), na mesa “35 anos do Movimento Estudantil de Pedagogia”, em 2016, e no EEEPe na UECE, na mesa “A forma-

ção para além da universidade: os desafios enfrentados na conjuntura atual”, em 2018. Esses eventos discutiram formação, identidade da Pedagogia, regulamentação da profissão, orientações dos organismos internacionais e interferências do capitalismo no modelo de formação de ser humano, de sociedade e de educação das políticas educacionais brasileiras, visando a uma perspectiva emancipatória de educação, revolução e luta de classes.

Em 2014, após a conclusão da graduação, atuei como professora pesquisadora no curso de aperfeiçoamento para professores da ação Escola da Terra Ceará, no município de Itatira-CE. Essa atividade de extensão foi realizada pelo Ministério da Educação, através da UFC. Tal experiência colaborou na minha formação através do diálogo com professores das escolas do campo e a publicação de artigos nos livros oriundos do projeto (Ayres; Araújo, R.; Araújo, M., 2018). Em 2014 e 2015, desempenhei a função de aplicadora das avaliações externas nas escolas municipais e estaduais do Ceará, nesse momento tomei conhecimento do processo intenso de padronização da educação e dos testes em larga escala no país.

A graduação me proporcionou a aprovação no concurso para professora da educação básica nos municípios de Eusébio-CE (2013) e de Caucaia-CE (2016). O último município é o local onde trabalho atualmente, após concluir o curso de mestrado em Educação em 2017. Trabalho de professora alfabetizadora na escola de educação infantil e ensino fundamental Antônio Braga da Rocha, onde atuo há sete anos nos anos iniciais. Na prática profissional, a busca por entender o que eu fazia e o compromisso com os meus alunos, no interior da escola pública, impuseram-se como um dos aspectos relevantes para dar prosseguimento aos estudos realizados,

de modo que, para mim, não é possível haver neutralidade nem absoluta separação entre o pensar e o fazer, nas palavras de Chico Science, na canção “Etnia”: “Não há mistérios em descobrir o que você tem e o que você gosta / não há mistérios em descobrir o que você é do que você faz”.

No ano de 2018, lecionei em três municípios da mesorregião dos sertões do Ceará: Parambu, Acopiara e Madalena, nos cursos de especialização em Gestão, com Ênfase em Coordenação e Supervisão Escolar e Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade Latino-Americana (Flated) de Sobral-CE. Em 2019, participei da elaboração de metodologias e sequências didáticas no componente curricular de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para orientar os professores da rede municipal de Caucaia-CE, sistematizada na Proposta Curricular do Município de Caucaia dos Anos Iniciais (Caucaia, 2020).

Em 2022, integrei a equipe técnica da Supervisão dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no setor Desenvolvimento Pedagógico Curricular, que constitui a Diretoria do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Caucaia-CE, na qual trabalhei no desenvolvimento e acompanhamento das políticas educacionais e currículos, elaborando orientações político-pedagógicas e atividades didáticas para gestores, professores e estudantes do município.

As investigações realizadas remetem à minha formação inicial e continuada e contribuiram no desenvolvimento do meu “ser ou não ser, eis a questão” (Shakespeare, 2017). Nossas apreciações agora nos conduzem a analisar as determinações impostas à educação na atualidade, de modo geral, ao papel do pedagogo sob as diretrizes dos organismos internacionais, no escopo do Programa de Educação para Todos (EPT) de modo específico, com ênfase no contexto da “crise

estrutural do capital” (Mészáros, 2011), cujo marco é o último quartel do século XX e início do século XXI.

Essas reflexões sobre o curso de Pedagogia no Brasil dão prosseguimento a uma pesquisa iniciada na graduação, em licenciatura em Pedagogia, com a produção da monografia: *A fundamentação teórica como imperativo na graduação em Pedagogia: da centralidade dos saberes à centralidade do trabalho* (Araújo, 2014), sob orientação do professor doutor José Rômulo Soares, no âmbito do grupo de pesquisa Práxis, Educação e Emancipação Humana do Centro de Educação (CED-UECE).

A continuação dessa análise ocorreu no curso de mestrado acadêmico em Educação, com a escrita da dissertação *Fundamentos históricos e filosóficos do curso de Pedagogia no Brasil e as implicações para a formação docente* (Araújo, 2017) no PPGE-UECE, sob a orientação do professor doutor Frederico Jorge Ferreira Costa, no interior do Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (Gposshe), da Linha A: Formação, Didática e Trabalho Docente, Núcleo temático 4: *Marxismo e Formação do Educador*, vinculado ao Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO-UECE).

Tais estudos proporcionaram inquietações para o aprofundamento da gênese e da função social da educação e da especificidade da Pedagogia no capitalismo. O nosso interesse em submergir de modo sistemático nos fenômenos relacionados à formação do pedagogo requer uma aproximação dos estudos históricos, filosóficos e científicos desenvolvidos em âmbito brasileiro.

A pesquisa, empreendida no curso de doutorado em Educação no PPGE-UECE, sob a orientação da professora doutora Ruth Maria de Paula Gonçalves, da Linha D: *Marxismo e Formação do Educador*, trata da inflexão sofrida

pelo curso de Pedagogia no Brasil (Araújo *et al.*, 2023), cuja denúncia do processo de descaracterização e destruição do curso de Pedagogia ocorre no interior do Ministério da Educação (MEC), com a implantação das novas diretrizes para a formação de professores. Essa reforma incidirá no curso de Pedagogia com a possibilidade de revogar a Resolução do Conselho Nacional de Educação-Conselho Pleno (CNE-CP) nº 1/2006 e a homologação da Resolução do (CNE-CP) nº 2/2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial (Brasil, 2006, 2019).

Com a finalidade de aprofundar os estudos da tese, criamos em 2021 o grupo de estudos História, Educação e Pedagogia Brasileira, propiciando um espaço de reflexão permanente para a nossa formação como pesquisadora através de encontros virtuais. As leituras são direcionadas para a educação brasileira, com enfoque nos pressupostos crítico-dialéticos das relações entre trabalho, sociedade, educação e formação humana e dos liames entre a pedagogia e a escola. O grupo é composto por professoras da educação básica e pesquisadores da pós-graduação. Entre 2021-2022, estudamos a obra *Escola e democracia* (Saviani, 2021b), cujo resultado das reflexões coletivas foi publicado em forma de resumos na Semana Universitária da UECE (Araújo *et al.*, 2021) e de resenha na *Revista Brasileira de História da Educação* (Araújo; Gonçalves, 2022). Em 2022, realizamos ainda um debate na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) sobre a BNCC. Em 2023, estudamos o livro *A pedagogia no Brasil: história e teoria* (Saviani, 2021a), elaboramos capítulos de livros e discutimos na Unilab sobre os apontamentos histórico-filosóficos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia no Brasil, tratando de pontos e contrapontos para a formação docente.

Por fim, em relação à minha carreira profissional, em 2023 participei da eleição do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Caucaia-CE (Sindsep), com a vitória da nossa chapa, e hoje componho a suplência na Diretoria Executiva. Essa oportunidade possibilitará um aprendizado coletivo das lutas em defesa dos direitos dos trabalhadores, de modo geral, e dos professores, de modo específico. O contexto de recrudescimento do pensamento crítico-dialético e as medidas geradas no âmbito da economia transbordam para o conjunto da sociedade e impõem limites à organização da vida, do estudo e do trabalho, requerendo a nossa atuação em defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

Considerações finais

O resgate da nossa história familiar, acadêmica e profissional compreende que “O segredo da existência humana não reside só em viver, mas também em saber para que se vive” (Dostoiévski, 2012). A obtenção do autoconhecimento é necessária para reconhecermos as memórias e tornar seu significado cada vez mais vivo para agarrá-las como pulção de vida e de realização. “A crítica não retira das cadeias as flores ilusórias para que o homem suporte as sombrias e nuas cadeias, mas sim para que se liberte delas e brotem flores vivas” (Marx, 2019).

Referências

ALVES, M. E. R.; VIANA, R. (org.). *Políticas para mulheres em Fortaleza: desafios para a igualdade*. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza; São Paulo: Friedrich Ebert, 2008.

ARAÚJO, M. N. *A fundamentação teórica como imperativo na graduação em Pedagogia: da centralidade dos saberes à centralidade do trabalho*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Programa de Graduação em Pedagogia, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

ARAÚJO, M. N. *Fundamentos históricos e filosóficos do curso de Pedagogia no Brasil e as implicações para a formação docente*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

ARAÚJO, M. N.; GONÇALVES, R. M. P. “Escola e democracia”: uma ode à educação (Dermeval Saviani). *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 22, 2022.

ARAÚJO, M. N.; GONÇALVES, R. M. P.; RABELO, J. J.; SANTOS, M. N. A destruição do curso de Pedagogia no Brasil frente às determinações do capital. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PEDAGOGIA*, 1., 2023, João Pessoa. *Anais* [...]. João Pessoa: UFPB, 2023.

ARAÚJO, M. N.; SANTOS, A. V. A.; SILVA, I. R. M. O.; SILVA, P. T. F.; BEZERRA, L. S.; GONÇALVES, R. M. P. A relação entre educação e sociedade de classes: teorias pedagógicas e prática docente. *In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ*, 26., 2021, Fortaleza. *Anais* [...]. Fortaleza: UECE, 2021.

AYRES, N.; ARAÚJO, R. D.; ARAÚJO, M. N. Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições para a Educação do/no campo. *In: RAFANTE, H. C.; ZIEN-*

TARKI, C. (org.). *Ação escola da Terra no Ceará*: formação continuada de professores do campo. Fortaleza: UFC, 2018. p. 229-245.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2019.

CAUCAIA. *Proposta Curricular Municipal de Caucaia (PCMC)*. Caucaia: SME, 2020.

DOSTOIÉVSKI, F. *Os irmãos Karamázov*. Tradução e posfácio de Paula Bezerra. São Paulo: 34, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 84. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GONZAGUINHA. Caminhos do coração *In*: GONZAGUINHA. *Caminhos do coração*. LP, 1982.

MARX, K. *Contribuição à crítica a filosofia do direito de Hegel*: introdução. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

MÉSZÁROS, I. *A crise estrutural do capital*. Tradução de Francisco Raul Cornejo *et al.* 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Mundo do Trabalho).

NASCIMENTO, M.; JOBIM TRIO. Tudo que você podia ser. *In:* Nascimento, M.; Jobim Trio. *Clube da Esquina*. EMI Records Brasil Ltda, 1972.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2020. (Coleção Docência em Formação).

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2021a. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021b. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. *In:* SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 1., 2003 Passo Fundo. *Conferência* [...]. Passo Fundo, 2003.

SCIENCE, C. Etnia. *In:* SCIENCE, C.; ZUMBI, N. *Afrociberdelia*. Brasil, 1996.

SHAKESPEARE, W. *Hamlet, príncipe da Dinamarca*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Peixoto Neto, 2017.

12 AUTOBIOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE, POR MEIO DO RESGATE DA HISTÓRIA DE SI

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-921-0/cap12>

JAMILA HUNÁRA DA SILVA SANTOS

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade do Maciço de Baturité (FMB) e em Saúde Mental pelo Centro Universitário Católica de Quixadá (Unicatólica) e graduada em Psicologia pela Unicatólica. Docente e coordenadora do Eixo de Seminário Integrado/ Metodologia de Pesquisa e Extensão do Programa de Monitoria Acadêmica de Medicina (Promam) e membra do Núcleo de Apoio e Atendimento Psicopedagógico (NAAP) do Centro Universitário Estácio do Ceará, *campus* Quixadá.

E-mail. jamilahunara@gmail.com

Introdução

A narrativa não é apenas o meio, mas o lugar: a história da vida acontece na narrativa. O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si (Delory-Momberger).

Na forma de uma narrativa, de maneira livre e com doses de carinho e aventura, na medida em que minhas lembranças são reavivadas, inicio um encontro comigo, com este estudo e com você. Penso a formação docente como sendo um exercício constante de descobertas, desafios e significações. É um lugar de narrativas, de possibilidades e de experimentações. É um fazer-sendo e ser-fazendo construído ora na coletividade, através de formações, trabalho, sala de aula, cursos, reuniões, etc., ora na solitude, através do autoconhecimento, da história de vida, dos processos e das escolhas individuais.

O que seria de nós sem as nossas vivências? E o que seriam delas sem os nossos relatos? Sem suas narrativas? De acordo com a epígrafe deste texto, a narrativa é um lugar que possui um importante papel na existência do homem, pois é por meio dela que as pessoas contam sobre si e dão sentido às suas experiências.

Inspirada por isso, pretendo neste capítulo discutir as contribuições da autobiografia na formação docente, através de recortes e costuras experienciais. O professor encontra-se, frequentemente, em um cenário que o convida a (re)pensar sobre si, não apenas como profissional, mas essencialmente como pessoa. Tanto as partilhas dos relatos de experiências e as autobiografias quanto o ato reflexivo que essas ações geram possibilitam a criação de conexões entre as experiências e as produções sensíveis dos conhecimentos, dando sentido e (re)significado às práticas pedagógicas e à formação docente.

Na análise de Abrahão (2004), as pesquisas autobiográficas estão alicerçadas no encontro com o conhecimento de si, a partir de fragmentos narrativos relacionados aos processos formativos e autoformativos que estão presentes no percurso individual de cada pessoa. As lembranças são evocadas para dar sentido e relacionar vivências às formações. Dessa forma, as memórias que são narradas são trazidas à tona e têm relação com a proposta estabelecida; isso é importante para que as práticas sejam coerentes e desempenhem uma função e um sentido no que é feito.

Segundo Josso (2007), essa abordagem de pesquisa busca compreender os processos de formação, de aprendizagem e de conhecimento, enfocando, de certo modo, na identidade e na construção vivida do ser e fazer, sendo a história de vida uma mediação entre o conhecimento de si e sua existencialidade, que possibilita trazer reflexões do autor e diferentes expressões e representações de si, que estão em dinâmica e orientam a sua formação.

É nessa perspectiva que as experiências individuais são validadas e inseridas como parte fundamental no processo construtivo do fazer profissional, tendo em vista que

os campos de produções dos conhecimentos têm buscado compreender as interfaces que os profissionais possuem e as possibilidades que vêm desenvolvendo a partir disso. Para tal, é necessário entender os cenários construídos no cotidiano, nas vivências emocionais, de lutas e de desafios que permeiam a identidade de cada docente.

Esta maneira própria de ser e de se constituir de cada profissional da educação é, no entender de Nóvoa (1995, p. 16-17), o que se constitui uma espécie de segunda pele profissional e, desta forma:

[...] a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os cursos de formação, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal e profissional [...].

Diante do exposto, na realização deste estudo, tomei como referências teóricas contribuições de autores que tecem reflexões sobre a temática em foco, tais como: Alves (2021); Alves e Dizerbo (2020); Bolivar (2002); Breton (2020); Dutra-Pereira (2019); Dutra-Pereira e Tinôco (2023); Finger (1988); Josso (2010); Nóvoa (1995); Santos, Moraes e Oliveira (2021); Soares, Sobrinho e Carvalho (2013); Souza (2023); Ventura (2018); e Ventura e Guse (2020).

Uma autobiografia

A docência sempre foi um lugar simbólico para mim. Tive professores que, com muita sutileza, souberam aguçar minha imaginação e criticidade e incitar provocações pertinentes. Quando me graduei em Psicologia, tinha certeza que a docência faria parte da minha história profissional; esse foi um dos motivos que me levaram a fazer mestrado acadêmico

em Educação. Meu primeiro emprego, assim que me formei, foi como docente, em sala de aula. Lembro do medo, da ansiedade e da empolgação de que fui tomada naquela época.

Eu era uma jovem recém-formada com algumas moedas no bolso, muita sede de aprender e um sonho. Claro, eu também tinha medos, dúvidas e inseguranças. Deparava-me com doses homeopáticas de desafios diariamente, o que instigou a minha necessidade de aperfeiçoamento e troca com colegas e amigos mais experientes na área. Exercer a Psicologia é muito diferente do fazer pedagógico; cada um requer *expertise*, conhecimentos, experiências, saberes e fazeres específicos, mesmo que ambas possam ser complementares e de grande valia uma para a outra. Talvez por isso, desde o primeiro dia em sala de aula, arrisco-me a dizer que, antes mesmo disso, peguei-me refletindo e receosa quanto à responsabilidade e aos desafios próprios da docência.

É interessante pensar, analisando meu percurso, agora, após cinco anos de haver me tornado docente, e refletindo sobre (auto)formação, que há muito para se aprender e que é necessário o resgate da própria história para significar e dar sentido às nossas escolhas, às nossas práticas. Esse movimento fomenta discussões, valoriza histórias e gera inquietações e mudanças reais. Acredito que a docência é um lugar de experimentações sensíveis e fortes, de proposições e narrativas, bem como um lugar de (de)encontros consigo mesmo.

Quantas vezes peguei-me questionando a minha competência em sala, devido a medos, inseguranças e limitações pedagógicas. Várias. Não existe um manual que orienta e acolhe todos os dilemas e possibilidades que fazem parte da dinâmica e do universo da docência. E é assustador, é lindo, é uma dança com muitas nuances, ritmos e passos. É aconche-

gante perceber que, apesar dessa tomada de consciência dos desafios, esses sentimentos também se tornaram combustíveis e pontapés para a minha busca de aprender, aperfeiçoar-me, autoconhecer-me e desenvolver-me.

Soares, Sobrinho e Carvalho (2013) dizem que a pesquisa (auto)biográfica, como ferramenta de investigação, faz com que os docentes acessem dimensões que os fazem pensar sobre situações atuais e futuras, refletindo sobre suas práticas e utilizando-se da narrativa para colocarem-se como protagonistas de suas histórias. Dessa forma:

[...] compreende-se que as autobiografias podem auxiliar na identificação dos novos sentidos que os professores atribuem ao seu pensar, fazer e sentir. Portanto, o campo da investigação e da produção do conhecimento tem procurado como esses profissionais vêm desenvolvendo sua profissão e, para isso, se faz necessário pesquisar a vida cotidiana com suas emoções e lutas que acabam por constituir o processo identitário de cada docente, pois cada um tem seu modo de organizar suas aulas, de utilizar os meios pedagógicos, de resolver problemas, de enfrentar o imprevisível do cotidiano (Soares; Sobrinho; Carvalho, 2013, p. 2).

Esta maneira particular de ser e de se constituir de cada profissional da educação é, na compreensão de Nóvoa (1995), uma segunda camada ou pele profissional, por isso a literatura pedagógica tem aderido, com muito afinco, obras e estudos sobre a história de vida dos professores, biografias e autobiografias docentes e sobre o desenvolvimento pessoal e profissional.

De acordo com Souza (2023), existem profundas discussões referentes às dimensões epistemológicas e teórico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica, possibilitando,

dessa forma, provocar várias reflexões e criar estratégias de ações como pesquisa, formação e prática de formação. Para autores como Alves (2021) e Breton (2020), a pesquisa (auto)biográfica em educação questiona a capacidade antropológica de *biografização*, à medida que a pessoa que narra organiza suas vivências, através do recurso narrativo.

Nesse sentido, para Souza (2023):

A biografização é, portanto, esse processo permanente de aprendizagem e de constituição sócio-histórica da pessoa que narra. A pesquisa (auto)biográfica privilegia, pois, esses processos de biografização com o objetivo de compreender como os indivíduos se tornam quem eles são.

Constituindo processos de individuação e de socialização:

[...] estreitamente, relacionados às condições sociais nas quais os indivíduos se biografam e produzem, narrativamente, formas de existência para eles próprios e para o outro (Souza, 2023, p. 5).

Assim, a autobiografia torna-se uma ferramenta de possibilidades, que, além de trabalhar com elementos da trajetória de vida da pessoa, ajuda no processo de desenvolvimento profissional. A prática pedagógica, nesse sentido, requer um olhar atento e sensível para as dinâmicas coletivas e individuais de cada profissional, pois dialoga com questões profundas e únicas que compõem, de forma mais complexa, a pessoa. O estudo sobre a história de si e as relações com o fazer são necessárias.

Perguntas como: “Por que você faz *o que faz?*”; “Por que você faz *como faz?*”; “Para que você faz *o que faz?*” e “Para que você faz *como faz?*” requerem respostas complexas que permeiam narrativas que não estão associadas apenas aos conhecimentos teórico-práticos, mas também pessoais.

Só você sabe das aspirações e motivações para fazer o que e como faz. Assim, “[...] a autobiografia, que se centra no passado profissional do professor e no seu mundo pessoal, é fonte de compreensão das respostas e ações no contexto presente” (Bolívar, 2002, p. 175-176).

O exercício pedagógico, por ser dinâmico, convida-nos frequentemente a uma cirandar, é um processo que ocorre na complexidade do ser e fazer, ora vamos inserindo os novos repertórios aprendidos no decorrer das atividades em que estamos envoltas diariamente e adaptando-as à nossa, realizados, a partir das nossas bagagens intelectuais, experienciais e pessoais, ora inserindo-os de maneira inversa.

Inclusive, no trabalho “A dialogicidade enquanto prática educativa na formação de discentes” (Santos; Moraes; Oliveira, 2021), no qual tive o prazer de discutir, junto a duas colegas queridas, sobre as possibilidades da dialogicidade como elemento epistemológico, político e pedagógico para o ensino e a aprendizagem dos discentes, a fim de pensar o desenvolvimento do senso crítico e humano dos envolvidos, muito falamos sobre os encantos e desafios da aprendizagem.

Acreditamos que todo processo de aprendizagem passa pela dor e alegria de conhecer o mundo e a forma como ele se apresenta. Somos, em boa medida, milhares de curiosos aventurando-nos na infinidade que o ato de aprender nos possibilita vivenciar. A dor de aprender a aprender, aprender a ensinar e aprender a desaprender faz com que tenhamos que traçar muitos caminhos para chegar a lugares que, na maioria das vezes, são desconhecidos. A dor de ter que voltar alguns passos e entender que é normal e até necessário, a dor de ver e rever, depois fazer, refazer e dançar essa ciranda repetidas vezes, mas nunca de forma estática, vai nos direcionando, não rumo à perfeição, mas ao aperfeiçoamento (Santos; Moraes; Oliveira, 2021, p. 2).

Esse movimento só é ocasionado a partir da disposição e abertura às experimentações metodológicas e formativas, das oportunidades e qualidade de vida profissional, das perspectivas e motivações pessoais, o que requer do docente constantes processos autorreflexivos. Nesse sentido, para Finger (1988, p. 84), a pesquisa autobiográfica:

[...] se justifica pelo fato de este método valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e a experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida.

De acordo com a concepção de Josso (2010), a pesquisa biográfica é um processo contínuo e dinâmico de investigação, vinculada à produção de conhecimentos experienciais, partindo da crença de que é formativo, pois a pessoa toma consciência de si e de suas experiências quando vive, ao mesmo tempo, de sua autoria e assume a investigação da sua própria história. Por isso, a formação docente precisa ser vista e sentida como sendo um processo, iniciada muito antes do ingresso nas graduações – desde os primeiros contatos e produções de significados – e após a graduação.

Dutra-Pereira e Tinôco (2023) pontuam que as narrativas biográficas buscam explorar os processos e espaços sociais pelos quais as pessoas dão forma a suas experiências, dando significados às situações e aos acontecimentos de sua existência. Isso significa dizer também que alguns desafios são encontrados durante a adesão dessas metodologias e recursos de pesquisas, principalmente em áreas do conhecimento que não utilizam esses caminhos para as produções de conhecimento.

A narrativa requer que os envolvidos tenham interesse e disposição para assumir uma postura de autoinvestigação.

A proposta de narrar-se é um convite à recordação e à vivência de experiências através da escrita, de tudo novamente, por isso não é simples. É nessa perspectiva que a (auto)consciência e o (auto)conhecimento a respeito de si mesmo são capazes de propiciar aprendizagens nas dimensões pessoais e profissionais (Dutra-Pereira, 2019). Agora mesmo, imersa ao processo de escrita, uma série de lembranças estão vindo à tona em relação às minhas experiências em sala de aula, na sala dos professores, de conversas profundas com meus colegas e alunos.

Essa linha de pensamento dialoga com as afirmações de Alves (2021) no que diz respeito à exigência que requer do pesquisador ao atentar-se a vários elementos que permeiam as relações interpessoais e dialógicas, atento às posturas e atitudes que favoreçam as trocas e as partilhas que são construídas no seio da abordagem (auto)biográfica. Muito do percurso do professor passa pela alegria e pela dor dessa profissão, ocupando uma das várias dimensões que compõem a pessoa. Essa bagagem experiencial vai sendo retroalimentada, por meio de contatos e estímulos pessoais. Ventura e Guse (2020) afirmam que toda narrativa sugere a imersão de quem narra e, portanto, está marcada por alteridade, pela voz do outro e pelo(s) lugar(es) que ocupa para si e para a comunidade.

Para Ventura (2018, p. 154):

Percebe-se, neste período, a emergência de um fenômeno que tem sido chamado de 'redescoberta do sujeito', no bojo de outro que tem mudado o rumo das pesquisas em humanidades: os vários turnos de 'virada linguística'. Ambos os fenômenos estão ancorados na constituição do gesto fundamental da hermenêutica fenomenológica moderna que [...] tem legado ao sujeito leitor a responsabilidade de atribuição de sen-

tidos aos mais diferentes textos narrativos, atitude antes intrínseca à própria literalidade do texto.

Contar uma história – não qualquer história, mas a sua história de vida – é um movimento de partilha que só é viável existir se houver confiança, respeito e escuta ativa que fomentam as trocas entre os envolvidos. A partilha da sua história, seus saberes e suas narrativas experienciais é parte fundamental na construção do conhecimento (Alves; Dizerbo, 2020).

Para Breton (2020), os processos que são desencadeados pelo convite de narrar a sua história, de trazer à linguagem o que foi e é vivido e de expressá-lo dentro de uma proposta formativa é um desafio corajoso e de muitas provocações crítico-reflexivas, que esse trabalho narrativo (auto)biográfico faz tão bem e de forma tão sensível e complexa.

Na clínica, a escuta presente, atenta e acolhedora faz um enorme diferencial no contato com o outro; a partir disso, é possível criar uma rede de cuidado e estabelecer vínculo entre os envolvidos, que também é fundamental na (auto)biografia.

Conclusão

Adentrar o universo da pesquisa (auto)biográfica é, sem dúvidas, uma oportunidade e um convite a experiências únicas. Ter a possibilidade de desenvolver pesquisas que nos estimulam e desafiam a (re)pensar as teorias e práticas, a partir de uma perspectiva pessoal, explorando elementos da história de vida, da história de si, colocando-se como protagonista não apenas do fazer pedagógico, mas principalmente do desenvolvimento de si, é um desafio de uma coragem e inquietação enormes.

A formação pedagógica, o desenvolvimento de habilidades e competências, o aperfeiçoamento teórico-prático, quando pensados junto à (auto)biografia, estimulam o amadurecimento e ensejam profundas reflexões sobre a pessoa e o profissional que escolhe e acolhe a docência como expressão no mundo, por isso acredito que pesquisas que fomentem essas possibilidades, além de necessárias e bem-vindas à educação, são ações e movimentos que geram mudanças e transformações na vida e no fazer pedagógico.

Cada docente é um universo infinito de possibilidades, capaz de nutrir, ser nutrido e nutrir a si mesmo. A prática pedagógica é constituída fundamentalmente na relação consigo e com o outro, na construção do conhecimento e na troca, por isso é dinâmica, é viva e é transformadora. Tendo isso em vista, espero que, humildemente, de alguma forma, essas reflexões tenham servido para gerar diálogos e discussões sobre os processos formativos, por meio das contribuições da (auto)biografia.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). *A aventura auto(biográfica): teoria e empiria*. Porto Alegre: PUCRS, 2004.

ALVES, C. A. Narrativa (auto)biográfica e suas contribuições: da produção do conhecimento à formação dos sujeitos. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 52-71, 2021.

ALVES, C. A.; DIZERBO, A. A experiência da doença crônica e a abordagem biográfica: contribuições metodológicas para a construção de um saber compartilhado. *In*: TOLEDO, M. M.

(org.). *Ciências da saúde: teoria e intervenção 2*. Ponta Grossa: Atena, 2020.

BOLÍVAR, A. (dir.). *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: Edusc, 2002.

BRETON, H. Investigação narrativa: entre detalhes e duração. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, Boa Vista, v. 1, n. 1, p. 12-22, 2020.

DUTRA-PEREIRA, F. K. *Aventuras do contar(se): narrativas da formação de professores de Química à distância*. 2019. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

DUTRA-PEREIRA, F. K.; TINÔCO, S. (Re)pensar a formação docente: narrativas auto[bio]gráficas dos/as professores/as de química campesinos/as. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 8, n. 23, p. 1-12, 2023.

FINGER, M. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 31-59.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 413-438, 2007.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SANTOS, J. H. S.; MORAES, A. C.; OLIVEIRA, G. T. L. A dialogicidade enquanto prática educativa na formação de discentes. *Research, Society and Development*, [S.l.], v. 10, n. 2, 2021.

SOARES, A. M. F.; SOBRINHO, M. E. N. D. E. S.; CARVALHO, J. A. C. *Autobiografia e formação docente*: caminhos e perspectivas para prática reflexiva. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 6., 2013, Teresina. *Anais [...]*. Teresina: UFPI, 2013.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, ciência e arte: diálogos com Oliver Sacks. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 21, p. 1-17, 2023.

VENTURA, L. *O voo da Fênix*: narrativas de travessias de identidade de egressas da educação a distância. Florianópolis: Udesc, 2018.

VENTURA, L.; GUSE, D. *Narrativa, autobiografia e formação de educadores*: projeto de extensão na modalidade a distância. *Em Rede*: Revista de Educação a Distância, Brasília, DF, v. 7, n. 2, p. 190-203, 2020.

PARTE II

AUTOBIOGRAFIAS EM PRÁTICAS DE ENSINO E EM FORMAÇÕES DOCENTES





13 PINTANDO PALAVRAS E ESCULPINDO IDEIAS: UM RELATO ACERCA DA *LIBERDADE CRIATIVA*

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-921-0/cap13>

BRUNO GUSTAVO MUNERATTO

Mestre em História Social da Cultura e graduado em História pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professor do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na Faculdade de Educação e Ciências Integradas do Sertão de Canindé (Fecisc). Artista visual e arte-educador.

E-mail: bruno.muneratto@uece.br

Introdução

Quando iniciei a escrita deste texto, intuía um exercício da *escrita de si*, mas ocorreu que ao final pude perceber um texto sobre convergências, sobre confluências das *práticas de si*. Então, este é um documento sobre confluências e convergências. Tomarei, assim, à revelia das formalidades acadêmicas, a liberdade (palavra que aqui nos é estrutural e estruturante) de escrever na primeira pessoa, pois cá estão emaranhadas reflexões de “práticas de mim”.

Convergem experiências de vida e profissionais enquanto arte-educando e arte-educador, meandradas por ideias de Paulo Freire, Mário Pedrosa, Michel Foucault, Nietzsche, Wassily Kandinsky, Rosa Dias, dentre outros, escolhidas para também convergirem e acolherem a reflexão acerca do meu conceito de *Liberdade Criativa* e seu papel na vida, para além da educação, para as artes, mas para os fluxos e fluências da vida em sua multiplicidade de possibilidades: a *estética da existência*.

As Semanas de Liberdade Criativa e as Oficinas de Liberdade Criativa

Foi no correr do ano de 2005 que pela primeira vez lancei, ainda bastante despretensiosamente, o conceito de

Liberdade Criativa. A ocasião foi da organização de um evento cultural que tinha como escopo principal o audacioso objetivo de envolver todo um *campus* universitário (discentes, docentes e funcionários) numa semana de intensas atividades culturais. Na primeira reunião da comissão organizadora, propus então o nome: Semana de Liberdade Criativa. O evento ocorreu em novembro, num *campus* da Universidade Estadual Paulista na cidade interiorana de Assis, onde eu cursava então o segundo ano da licenciatura em História. O evento tinha também o propósito de ressuscitar o Diretório Acadêmico do *campus*, que sofria ante a gestão de um diretor um tanto autoritário. O evento foi um sucesso absoluto! Quatro dias de oficinas diversas, apresentações teatrais, exposições de artes plásticas (das quais fui curador, assunto sobre o qual entrarei em detalhes adiante) e como encerramento um festival de música com bandas e artistas que estudavam ou trabalhavam na faculdade. A I Semana de Liberdade Criativa foi o estopim para a formação do Coletivo Espontaneísta, que surgiu a partir da terceira edição do evento, em 2008, que ficou desde então responsável por sua organização, que chega, neste ano de 2023, à sua 18ª edição. Em 2011, entrou oficialmente no calendário acadêmico da faculdade; até mesmo em 2020, com o cenário de isolamento social causado pela pandemia de Covid-19, o evento se deu de forma remota.

Como idealizador, organizador e curador do evento, participei dos dois primeiros; como artista visual e músico, em mais dois posteriores. Para a primeira curadoria de artes plásticas, fui de sala em sala das turmas dos seis cursos (História, Letras, Letras Tradutor, Psicologia, Biologia e Biotecnologia), em todos os departamentos e setores perguntando sobre quem produzia algum tipo de expressão plástica. Ao final de três meses dessa recolha, consegui agrupar pin-

turas, esculturas, fotografias, desenhos, colagens, mosaicos, bordados e instalações, que foram espalhadas por vários espaços do *campus*, transformando-o numa ampla galeria com produções realizadas por quem estava ali o mantendo vivo e pulsante. Para a segunda edição, solicitei uma pequena sala contígua ao salão do Diretório Acadêmico, onde pude receber, durante o ano todo, obras de artistas da faculdade, o que fez aumentar expressivamente o tamanho e qualidade das exposições.

Foi nessa sala de 9m² que pude começar a vislumbrar, ainda cursando o terceiro ano da faculdade, a imensa dimensão do que estávamos chamando de *Liberdade Criativa*, pois ouvi de uma diversidade de pessoas com perfis e modos de vida bem distintos que haviam se instigado a voltar para antigas atividades artísticas ou iniciar alguma a partir da atmosfera que a I Semana de Liberdade Criativa havia instalado para muito além de seus intensos dias de realização. Movido por essa percepção, em 7 de agosto de 2006, em razão das atividades da semana pedagógica de retorno às aulas, realizei minha primeira Oficina de Liberdade Criativa. Ali, numa das inúmeras salas de aula daquele arborizado *campus*, iniciei uma jornada que levava minha relação com o conceito de *Liberdade Criativa* a um novo patamar: sem ter muitas pretensões e de maneira visceral, lançava-me ali um arte-educador.

A oficina teve seis horas de duração, com um intervalo para almoço, tendo sido dirigida para quem quisesse ter algum momento criativo junto a tintas, pincéis, lápis, papéis, argila, revistas diversas e objetos inusitados coletados por aí. Ao todo, 27 pessoas compareceram; no primeiro momento, apresentei alguns trechos de textos do crítico de artes Mário Pedrosa, figura sobre a qual eu iniciava pesquisas que iriam

redundar numa iniciação científica com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e posteriormente no meu mestrado também com bolsa da mesma instituição. Os trechos versavam, sobretudo, acerca da necessidade vital da arte¹ e da fruição estética, da capacidade revolucionária e libertária das práticas artísticas quando incorporadas às vidas, aos dias das pessoas. Em seguida, foi reproduzido um trecho de uma entrevista de Gilles Deleuze, de 1982, em que ele fala sobre o corpo do artista, o corpo que se entrega às expressões da arte, o músico, o pintor, o ator, o dançarino. Após isso, eu apresentei os materiais que havia conseguido arregimentar para a vivência. Por meio da faculdade, consegui uma boa quantidade de tintas tipo PVA, papéis sulfite e tipo Canson, pincéis de diferentes tamanhos, tubos de cola, tesouras, lápis de cor, grafite e alguns quilos de argila fresca para modelagem. Da minha coleta pessoal, eu trouxe algumas revistas diversas para recortes e uma ampla gama de objetos para instalações cuja lista não me lembro completamente, mas havia telefones residenciais, CDs, fitas cassete, utensílios de cozinha velhos, roupas esfarrapadas, embalagens de isopor, placas eletrônicas, barbantes, luzes natalinas, lâmpadas queimadas, garrafas...

O momento criativo da oficina se iniciou após alguns alongamentos e exercícios introspectivos de respiração retirados do Hata Yoga. Lembro-me que algumas pessoas não fizeram a pausa para o almoço e seguiram submersas em seus momentos criativos. O objetivo da experiência era o de confeccionar uma obra que iria ao público durante a II Semana de Liberdade Criativa, que aconteceria em outubro. Dali

¹ Em referência ao texto de Pedrosa “Arte: necessidade vital”, que tem muita importância na estruturação do conceito de *Liberdade Criativa*, que será abordado posteriormente.

saiu mais uma grande contribuição para a curadoria de artes visuais do evento: pinturas, esculturas, colagens, instalações e uma curiosa escultura cinética que depois ganhou movimento com a junção de um motor de ventilador. Infelizmente os registros de imagem dessas aventuras se perderam com a queima de um HD externo que armazenava os registros.

Todavia, em todos esses anos, as Oficinas de Liberdade Criativa permaneceram; adaptaram-se a diferentes formatos; já foram executadas em duas horas, em dias separados e até já se transformaram em formações de 45 horas, divididas em 15 encontros de três horas². Já foram executadas em comunidades de remanescentes quilombolas, escolas, universidades, casas de cultura, eventos de música eletrônica, institutos de permacultura, museus e entidades filantrópicas e já rodaram São Paulo, Paraná, Buenos Aires, Minas Gerais, Brasília, Ceará, Paraíba, Hamburgo, Berlim. Dentro dessa amplitude e diversidade, as oficinas têm me *formado* ao mesmo passo que *formam* quem se deixa ser perpassado por elas.

Origens do conceito de *Liberdade Criativa*

Origens, no plural, pois “Liberdade Criativa” nasce como uma expressão que vai se tornando um conceito a partir da confluência de fatores e vivências artísticas em que o corpo do outro me é um observatório, ou no meu ateliê, onde o laboratório é meu próprio corpo. Aliadas também a uma literatura cuja aquisição em sua maior parte não intuía previamente o pensamento do conceito de *Liberdade Criativa*.

² A exemplo do módulo que fiquei responsável na formação em artes visuais do projeto aBarca, do Instituto Dragão do Mar, que ocorreu na Casa de Saberes Cego Aderaldo, na cidade de Quixadá, Ceará, entre julho e outubro de 2022.

va, essas vivências se amontoam em memórias afetivas, só passando a serem um suporte etnográfico mais organizado a partir de inícios de 2019, quando então tive um *insight* de refletir, escrever e desdobrar intelectualmente essa ideia, já companheira de longas jornadas, que chamo de *Liberdade Criativa* desde 2005.

Na parte anterior do texto, dediquei-me a alguns relatos de casos que envolvem muitas outras pessoas; com a maioria delas, eu só tive contato durante o decorrer das oficinas; desse material etnográfico, posso ir tecendo parte da cartografia desse caminho que leva uma expressão à categoria de conceito. Nesse trecho, contudo, desejo relatar uma experiência criativa minha enquanto artista visual e da importância da *Liberdade Criativa* nesse processo de pesquisa e produção artísticas. Apresento-vos aqui, assim, uma minha *a/r/tografia*³.

Em outubro de 2012, ocorreu em Fortaleza uma semana de arte urbana organizada por Narcélio Grud, que antecedeu à primeira edição do Festival Concreto. Nessa ocasião, eu estava realizando um painel de *graffiti* na Praia do Futuro e um pequeno acidente inutilizou uma caixa onde eu guardava alguns acessórios. Tratava-se de uma embalagem de talheres que eu reutilizei para organizar pincéis, bisnagas de

³ “A/r/tografia é uma forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem (visual) quando eles encontram-se em momentos de mestiçagem ou hibridização. Na a/r/tografia saber, fazer e realizar se fundem. Eles se fundem e se dispersam criando uma linguagem mestiça, híbrida. Linguagem das fronteiras da auto e etnografia e de gêneros. O artógrafo, o praticante da artografia, integra estes múltiplos e flexíveis papéis nas suas vidas profissionais. Não está interessado em identidade, só em papéis temporais. Vive num mundo de intervalos tempo/espaço, em espaços liminares, terceiros espaços, entre-lugares. Busca vários espaços, desde aqueles que nem são isso nem aquilo, aqueles que são isso e aquilo ao mesmo tempo. Busca diálogo, mediação e conversação” (Dias, 2010, p. 6).

tintas e canetas marcadoras, e o acetato (filme transparente da embalagem) que eu já havia usado diversas vezes como paleta de pintura se descolou e caiu. No momento, eu apenas coloquei tudo dentro de uma sacola para evitar perder algum item que estava dentro da caixa; só dias depois, fui mexer com o material. Ao pegar a caixa e o acetato que havia se soltado para tentar colá-lo novamente, pude ver o outro lado daquela superfície transparente que eu usava como paleta. O lado que ficava voltado para o interior da caixa, sempre no escuro, oculto, revelou-se. Lembro-me até hoje da minha surpresa ao contemplar todas aquelas cores, pinceladas, borrões plasmados naquele pequeno pedaço de acetato de 10cm x 15cm. Havia ali em minhas mãos uma imensa promessa de pesquisa que só poderia ser levada adiante por meio de muita *Liberdade Criativa*.

No dia seguinte, tratei de ir a uma loja de embalagens no centro da cidade e adquiri alguns metros de acetato. Desse saíram a primeira série de pinturas feitas às avessas, pois, para conseguir os efeitos de cor e texturas presentes naquele pequeno acetato iniciático, eu precisava desenvolver composições que se iniciam pelos detalhes, contornos, elementos finais de um quadro “normal” e terminam na pintura do fundo, uma técnica que nesse momento eu sequer sabia existir e que passei a desenvolver a partir de erros e acertos. A pintura “Lágrima de um Bluesman” faz parte dessa primeira série. Do acetato passei para peças e cacos de vidro, que passei a coletar e que deram origem a “quadros” com temáticas variadas, a exemplo das linhas de arte sacra das mitologias Yorubá. Como exemplos, cito a obra “Iansã e as forças da natureza”, também séries de luminárias, relógios, esculturas, numa pesquisa que segue até hoje num elevado grau técnico de execução, como se pode perceber num qua-

dro que produzi neste ano de 2023 intitulado “A Biblioteca de Alexandria” para a biblioteca da Feclesc – UECE, de Quixadá.

O desenvolvimento de uma técnica própria de pintura é uma aventura ao mesmo tempo gratificante e trabalhosa. Muitos materiais foram experimentados para que os procedimentos pudessem ocorrer de forma exitosa. Nesses dez anos de pesquisa, já pude trabalhar com mais de nove tipos de tintas diferentes, corantes em pó, vernizes, massas texturizadas e atualmente me dedico a pigmentos naturais, como argilas, farinhas, temperos, pó de pedras, fixados com diferentes tipos de colas. Um exercício contínuo de *Liberdade Criativa*, como deveria acontecer no processo de pesquisa de todo artista independente de sua expressão.

Neste relato que condensa brevemente uma década de trabalho, pesquisa e comercialização de objetos artísticos que partilham suporte e técnica, apenas desejo destacar a relevância da *Liberdade Criativa*, dessa vez no meu próprio trabalho artístico, e de como isso também aparece como fundamental na passagem da expressão “Liberdade Criativa” para o conceito de *Liberdade Criativa*, pois foi nessa confluência entre etnografia das oficinas e reflexão das minhas próprias atividades artísticas que percebi que eu deveria começar a refletir ontológica e epistemologicamente esse conceito para além das vivências práticas.

E foi meu antigo mestre e guia que deu o pontapé inicial: Mário Pedrosa, com a sua ideia de “Arte, necessidade vital”. Tomei conhecimento desse texto já nas pesquisas de iniciação científica, por meio da obra *Forma e percepção estética*, que compõe uma coleção de quatro volumes composta de textos da vasta produção de Pedrosa acerca das artes plásticas, organizada pela professora Otília Arantes, lançada entre 1994 e 1996. Foi escrito originalmente em 1947 a partir de

uma conferência proferida no encerramento da exposição de pintura organizada pelo Centro Psiquiátrico Nacional, junto às incríveis experiências de Nise da Silveira, que chama a atenção para o papel educativo/formativo e terapêutico da arte.

Desde o título, o texto parecia-me um início pertinente para tal elaboração, e a retomada de diálogo com o velho mestre mostrou-me mais uma vez a entrada do caminho a ser percorrido, pois há nesse texto – e autor – uma notável síntese do que quero dizer sobre as complexidades e possibilidades do conceito de *Liberdade Criativa*:

Em essência a atividade criadora repete, inconscientemente, a incessante recriação do milagre da vida no organismo; e é isto que dá esse poder exultante ao trabalho de criação pura. [...] Dessa forma tomaria o mesmo fenômeno caráter de verdadeira necessidade vital, pois não seria mais do que a transposição no plano humano das leis da criação cósmica (Pedrosa, 1996, p. 54).

Com essa passagem, inicia-se a cosmogonia do conceito de *Liberdade Criativa*, pois nela se encerra o sentido holístico de sua importância na vida, sua “necessidade vital”. Esse pequeno trecho de um texto de 1947 é o nosso *Big Bang*.

Para dar seguimento nesse processo que se encontra hoje ainda em seu início, desejei me desdobrar nas estruturas e dinâmicas sócio-históricas que no processo de crescimento e desenvolvimento nos separam das atividades criativas a que nos entregamos tão naturalmente quando crianças, daquilo que nos separa da liberdade criativa e de como isso colabora para a reprodução de modelos sociais opressores. Foi então que encontrei excelentes contribuições em Paulo Freire e Erich Fromm, sua principal fonte para o pensamen-

to do que chama de “medo à liberdade” na obra *Pedagogia do oprimido*.

Não foi raro testemunhar pessoas de diversos perfis “travadas” ante um papel em branco e ante a imensidão criativa sem prescrições, diretrizes ou direcionamentos. Lembro-me de um senhor que ficou encarando uma folha de sulfite por quase uma hora em silêncio, esforçando-se, por fim, em criar um círculo com diferentes tons de azul ao centro do papel branco. Ao final da oficina, ele, bastante tímido, aproximou-se de mim e confessou que a vivência fez com que ele refletisse sobre o quanto ele não entendia de liberdade. Sua confissão foi duplamente contundente, pois, além de toda uma carga antropológica de estruturas históricas e sociais que conduziram aquele senhor ao longo de sua vida longe de sua liberdade criadora, fez-me perceber que, mesmo depois de tanto trabalho em torno da noção de liberdade criativa, eu também entendia muito pouco sobre liberdade.

Certa vez então comentei com uma amiga pedagoga num café sobre essa necessidade com a qual me encontrava de ler e refletir sobre esse medo da liberdade e obtive dela a indicação certa que me levou a um livro que tinha lido havia anos, nos tempos das disciplinas pedagógicas da licenciatura em História. No primeiro capítulo de *Pedagogia do oprimido*, intitulado “Justificativa da pedagogia do oprimido”, Freire (2019, p. 45) infere que:

[...] os oprimidos, que introjetam a ‘sombra’ os opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que ‘preenchessem’ o ‘vazio’ deixado pela expulsão, com outro ‘conteúdo’ – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca.

Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem.

Frente a essa percepção, pude compreender então que as Oficinas de Liberdade Criativa têm pretensões bem maiores do que algumas horas de contatos com tintas, pincéis, argila ou outros materiais que possam ser suporte para criações artísticas, mas são pequenas sementes de revolução do próprio entendimento de liberdade em si. Sementes que, se plantadas em corações férteis e se devidamente cuidadas, irrigadas e postas ao sol dos dias, podem render incríveis frutos subversivos às “prescrições dos opressores”, à agenda dos corpos úteis, a um uso do tempo, da saúde, da potência e potenciais afastados e contestadores da teleologia capitalista.

E aqui chegamos a mais um ponto em que o conceito de *Liberdade Criativa*, em seu livre processo de criação, chega a mais um ponto de confluência de outro conceito, pois necessitava de subsídios para pensar essas dimensões não tão genéricas, mas mais microcentradas, focadas nos indivíduos. Havia uma lacuna filosófica necessária a ser preenchida com conceitos que me permitissem então vislumbrar a dimensão da liberdade criativa quando incorporada por essas diversidades existenciais que são atravessadas pelas vivências nas oficinas em seus distintos formatos.

A resposta para tal demanda foi encontrada num cruzamento de conceitos de Michel Foucault, Friedrich Nietzsche e Rosa Dias. De certa maneira, como é conhecido, há uma ampla ressonância do pensamento nietzschiano em grande parte da obra de Michel Foucault, desde o estudo dos discursos em obras como *Arqueologia do saber* e *As palavras e as coisas* até mesmo nas obras mais voltadas para uma on-

tologia do sujeito, como *História da sexualidade* ou *Ditos e escritos*". Dessa forma, os conceitos de "Vontade de potência"⁴, do filólogo alemão, e de "Práticas de si" (Foucault, 2005), do pensador francês, são postos para dançarem juntos a música tocada pela ideia de "Vida como obra de arte", de Rosa Dias (Dias, 2011), uma das mais refinadas leitoras de Nietzsche com quem tive contato até hoje.

Aqui convergem então três importantes conceitos que nos surgem como mote de reflexão sobre os desdobramentos das vivências de liberdade criativa enquanto "práticas de si", ou seja, um *ética da existência* que coloca os corpos em contato com outro entendimento da liberdade e de si mesmos, numa relação cósmica (cosmogonia de si) com o gesto criador de que falava Pedrosa acima e que através da arte atingem uma estética da existência num investimento em novas fontes de vontade e potência: vislumbre, ainda que fugaz, das possibilidades revolucionárias de viver "a vida como obra de arte".

A vida, como vontade de potência, como eterno superar-se, é, antes de tudo, atividade criadora e como tal é alguma coisa que quer expandir sua força, crescer, gerar mais vida. O aspecto principal é o da intensificação da potência e a partir dele é que a vida deve ser definida (Dias, 2011, p. 36).

E é nesse estágio evolutivo que se encontra o conceito de *Liberdade Criativa* hoje. Existem sempre novas questões, lacunas, novas experiências que então promovem saltos e reviravoltas nessa elaboração que, desse modo, não se deseja um dia ser um produto acabado, mas uma metamorfose ambulante a andar por aí. Celebro o momento da mi-

⁴ Talvez um dos conceitos mais estudados de Nietzsche e que está desdobrado em diversas obras, que ganhou uma publicação póstuma, cujo título é justamente *Vontade de potência*.

nha feliz percepção de que as Oficinas de Liberdade Criativa não deveriam apenas gerar os frutos artísticos diversos que nascem de corpos que ali se dedicam ao gesto livre criador desinteressado, mas que estava diante de um mutante e itinerante laboratório de pesquisa dos efeitos sociais da arte-educação.

A partir desse instante, *Liberdade Criativa* deixa então de ser uma expressão e começa a se tornar um conceito modelado através da confluência de outros conceitos; as oficinas começam a ganhar uma relevância social com amplitudes muito maiores. Anteriormente, podia-se afirmar que eram oficinas ligadas mais a questões estéticas e hoje passam a estar mais inclinadas a um amálgama entre ética e estética, em que o que se pensa não é mais só a arte, mas a potência do gesto criador livre, na maneira em que esse contato vai ressoar em diferentes corpos, histórias de vida, afetos, momentos.

Por isso mesmo que não há nada preestabelecido para uma oficina de liberdade criativa. Ela é uma espécie de formação em liberdade, por isso mesmo fluida. Hoje quando inicio uma vivência com qualquer que seja o grupo de pessoas, não desejo ter nenhuma ideia do que quero encontrar do outro lado; quero também estar livre para contemplar o que ali virá. Poder absorver e expandir minhas reflexões acerca do conceito, poder observá-lo em ação, realizando suas microrrevoluções, semeando corações, reconectando vidas e necessidades vitais, tocando uma canção para a ética e a estética dançarem livremente.

Referências

AMARAL, A. *Arte para quê?*. São Paulo: Studio Nobel, 2007.

DIAS, R. *Nietzsche, vida como obra de arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DIAS, B. Preliminares: a/r/tografia como metodologia e pedagogia em arte. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 17., 2010, Florianópolis. *Anais eletrônicos* [...]. Florianópolis: Confaeb, 2010.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. *A história da sexualidade III: o cuidado de si*. São Paulo: Graal, 2005.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

PEDROSA, M. Arte: necessidade vital. In: ARANTES, O. B. F. *Forma e percepção estética*. São Paulo: USP, 1996. p. 41-57.

14 “A GENTE DESENHAVA PARA BRINCAR”: O DESENHO NAS EXPERIÊNCIAS DE INFÂNCIA E FORMAÇÃO NAS NARRATIVAS DE SI DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-921-0/cap14>

ANA CAROLINE SALES ANDRADE

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Educação Infantil pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e graduada em Pedagogia pela UFC. Professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

E-mail: salescaroline1@gmail.com

LUCIANE GERMANO GOLDBERG

Arte-Educadora. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Educação Ambiental e licenciada em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG-RS). Professora adjunta da UFC, no Departamento de Teoria e Prática de Ensino - Faculdade de Educação. Professora do Mestrado Profissional em Artes (PP-GARTES) do Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE). Líder do Diretório de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (Diafhna).

E-mail: lucianegoldberg@ufc.br

Este capítulo é resultado de dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE-UFC) e tem por objetivo identificar a manifestação do desenho nas narrativas de vida de professoras de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Fortaleza, conhecendo as experiências de infância e as experiências formativas que fundamentam a prática pedagógica sobre desenho das professoras investigadas.

Para responder a esse objetivo, propomos uma discussão reunindo os seguintes temas: o desenho como uma linguagem expressiva da criança e o lugar do desenho infantil na escola a partir dos estudos de Albano (2013), Derdyk (2015), entre outros autores; a infância como uma experiência com base na Filosofia da Educação, a partir dos estudos de Castro (2013), Frota (2007) e Larrosa (2010); e o escopo teórico-metodológico em torno da pesquisa (auto)biográfica, dentro do universo da pesquisa qualitativa em educação, partindo dos estudos de Delory-Momberger (2008), Ferrarotti (2010) e Passeggi (2008). Os dados da pesquisa foram construídos através de entrevistas narrativas com professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Fortaleza. A análise das transcrições foi realizada a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes (2016).

Foram entrevistadas duas professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza. Elas contaram suas experiências de desenho na infância, revelando o desenho aparecendo em suas brincadeiras. As professoras foram no-

meadas de Flor do Mato e Quintal, nomes que se referem a experiências de infância em que elas relataram brincadeiras e os espaços em que brincavam.

Desenho e formação

Abordar o tema desenho no espaço da Educação Infantil tem sua importância compreendida a partir do entendimento do desenho como uma linguagem expressiva da criança. Dentre as diversas formas que uma criança pode utilizar para se comunicar e estabelecer uma relação com o meio, temos o desenho, assim:

Pelo desenho se exploram os limites da linguagem simbólica, sendo para as crianças, frequentemente, não apenas um modo de inscrição do mundo na superfície do papel, mas o momento de sua inteligibilidade. Os desenhos são, de algum modo, formas de exploração real e processos constitutivos da sua compreensão (Sarmiento, 2011, p. 40).

Para o autor, assim como na brincadeira de “faz de conta”, desenhando, a criança, dotada da capacidade de criar e comunicar, expressa a sua interpretação do mundo e das regras sociais no contexto em que está inserida. No desenho e na brincadeira, a criança busca o prazer e diversão, mas busca também incidir na realidade e comunicar suas leituras e sentimentos a partir das situações que cria.

Compreendendo o desenho como uma linguagem pela qual a criança se comunica, ela é também um canal de comunicação entre a criança e a professora. Entretanto, como as professoras se relacionam com essa linguagem? O seu desenho é uma linguagem silenciada ou uma linguagem viva? Como o desenho aparece na sua trajetória e formação? Re-

fletir sobre como o desenho se manifesta na sua trajetória pode transformar o modo como o professor se relaciona com o desenho da criança em sua prática cotidiana.

Pineau (2006) defende que o processo de história de vida, quando relacionado ao conceito de autoformação, pode levar à retomada do poder pelo indivíduo, que conquista a capacidade de apropriar-se de si mesmo, a partir da narrativa de sua história.

A nossa história de vida e as experiências que nos constituem atravessam a forma como estamos no mundo. O modo de ser professor também passa pelas experiências formativas que nos constituem, por exemplo, nossas experiências de infância e tantas outras que nos marcam e nos transformam. Desse modo, “[...] a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (Nóvoa, 1991, p. 17).

A narrativa (auto)biográfica, para Rocha e Souza (2013), como narrativa docente, é uma forma de valorização da vida, que se constitui e se organiza a partir de experiências e se torna acessível a partir da socialização da vida-formação em narrativas de experiências e histórias únicas. Portanto:

[...] ao narrarem seus deslocamentos/travessias, as professoras se percebem como protagonistas de suas experiências, podendo, ao mesmo tempo, recordar o passado, pensar sobre dilemas do presente e tecer explicações sobre a vida e a profissão (Rocha; Souza, 2013, p. 196).

Como protagonista, a dimensão formativa da narrativa serve ao empoderamento e emancipação de quem se apropria da própria vida.

As narrativas

Partindo da leitura das transcrições das entrevistas narrativas realizadas com as professoras da Educação Infantil acerca do desenho em suas vidas, alguns temas emergiram, dentre eles, temos: formação; prática pedagógica; reflexão das professoras; dificuldade das práticas; rota de fuga das professoras. Esses temas reunidos compõem a categoria de análise, aqui intitulada de Desenho e Formação. Partilhemos então os resultados dessa análise, em que as professoras colocam sobre a presença/ausência do desenho em sua formação (inicial e/ou continuada) e a natureza das experiências vivenciadas.

Quintal, ao relembrar o tema desenho infantil na sua formação inicial, diz-nos: “*Eu acho que a minha formação inicial, acho que não é diferente de outras*” experiências de formação inicial, apontando para uma semelhança entre sua experiência formativa e a de seus colegas. Flor do Mato confirma essa hipótese, quando, ao se referir à sua formação inicial, afirma:

A minha formação, eu não digo nem acadêmica, porque na faculdade a gente não tem essas experiências [...] e aí eu vim compreender melhor essa questão do desenho quando eu comecei na Educação Infantil, em 2016.

Quintal reflete, em sua fala, sobre o motivo de esse tema não ter uma relevância marcante nas experiências que teve na formação inicial. A professora considera a formação do pedagogo superficial, pois existem muitos temas que precisam ser contemplados, como Educação Infantil, Ensino Fundamental, gestão, educação especial, etc.

A multiplicidade de conteúdos nos cursos de Pedagogia é constatada por Bernardete Gatti (2010), em sua pesquisa

sa sobre o currículo e carga horária dos cursos de Pedagogia no Brasil. Os professores são formados para atuar na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, além da gestão escolar. Por esse motivo, segundo a autora, o currículo precisa responder a todas essas demandas. De acordo com a autora, se considerarmos a duração do curso, a sua carga horária e a complexidade, não é difícil constatar a fragmentação.

Continuando a relatar sua experiência, Quintal tenta buscar na memória se, durante sua graduação, ela teve contato com os estudos sobre desenho e conclui:

Eu acho que eu só tive uma disciplina voltada para Educação Infantil em si, que foi o estágio, e eu não lembro de ter sido trabalhada assim essa questão de desenho na formação inicial em si; eu não me recordo de ter tido uma disciplina que tratasse de desenho.

Percebi que, mesmo fazendo esforço para lembrar, ela não lembraria, afinal não havia acontecido.

Na pesquisa realizada por Momoli e Egas (2015), eles analisaram os currículos dos cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior, buscando encontrar os componentes referentes à Arte. Segundo a pesquisa dos autores, de 99 instituições, 32 não apresentam nenhum componente curricular relacionado à Arte. As cargas horárias variam entre 30 e 90 horas semestrais, uma carga horária pequena quando se pensa na dimensão de conteúdos que cabem dentro de uma disciplina de Arte e Educação e Arte, que têm em suas linguagens: teatro, música, dança e artes visuais. O desenho compõe as artes visuais, mas, além dele, temos a pintura, escultura, fotografia, entre outras. Momoli e Egas (2015, p. 11) também encontraram, em sua pesquisa, um distanciamento entre teoria e prática:

O estudo das ementas e bibliografias revela as fragilidades nas relações entre teoria e prática, e a falta de articulação entre o conhecimento artístico e a dimensão estética na formação dos pedagogos.

Nunes e Bulaty (2021, p. 613) fazem um levantamento das pesquisas sobre arte no curso de Pedagogia e o pouco quantitativo encontrado revela, para elas, que:

[...] com o pequeno número de pesquisas na área, é prudente dizer que há uma desvalorização das artes na formação do pedagogo, a começar pela reduzida carga horária da disciplina nas matrizes curriculares dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia.

Embora a formação inicial não tenha contemplado o tema do desenho infantil para as duas professoras, elas tiveram seu encontro com esse tema na formação continuada, seja por interesse próprio, seja pelas formações que acontecem no próprio local de trabalho. É nesse sentido que Flor do Mato nos conta que, embora o desenho estivesse presente na sua prática quando era professora do Ensino Fundamental, foi só quando passou a ser professora da Educação Infantil que teve contato com o desenho infantil como um tema de estudo. Assim, em suas palavras:

Eu sou professora desde 2007 e sempre trabalhei no Fundamental, e o Fundamental, querendo ou não, é mais voltado para os conteúdos, e eu só vim ter essa questão do desenho, da importância do desenho, quando eu caí na Educação Infantil. [...] quando eu passei a ser professora de Educação Infantil, quando eu passei a estudar os documentos da prefeitura, os documentos da Educação Infantil, as diretrizes, essas coisas, é que você vai ver o quão importante é o desenho na Educação Infantil.

Diferentemente de Flor do Mato, que percebeu a necessidade e buscou conhecer mais sobre o tema bem mais cedo, Quintal teve o contato inicial com o tema na sua primeira experiência de trabalho, quando trabalhava em uma grande escola particular de Fortaleza. No caso dela, o contato com esse conhecimento aconteceu em encontros de formação continuada. Ela nos conta:

Eu lembro que eu estudei mais isso, essa construção do desenho na criança, foi na minha primeira experiência como professora auxiliar. Professora auxiliar, lá no Cavalcante da Costa (nome fictício), e aí a gente tinha algumas formações sobre desenho, sobre as etapas dos desenhos, mas, assim, uma coisa muito didática para a construção de relatórios. Não com olhar de criatividade, de uma perspectiva mais estética, mas como olhar para avaliar o Desenho Infantil. Eu me lembro mais disso.

Nesse momento, sua narrativa tomou outro rumo, mas, alguns minutos depois, ela voltou a falar dessa experiência de formação continuada, dando mais detalhes sobre o que era avaliado a partir do desenho.

Quintal primeiro explicou como era feita essa avaliação do desenho:

A gente tinha uma avaliação dos desenhos dos meninos, que era o desenho do grafismo, e aí todo mês a gente colocava para desenhar figura humana, aí tinha o desenho livre, o desenho dirigido, falando.

Ou seja, todo mês era proposto um momento em que as crianças iriam produzir um desenho. Esse desenho acontecia a partir de uma proposta de desenho livre ou de desenho dirigido, que é um desenho seguido de comandos, por exemplo: “Agora desenha cabeça. Cadê o olho? Agora está faltando o outro olho [...]” e, assim, a criança vai fazendo o desenho.

Já sabemos como essa avaliação era feita, mas qual o objetivo dessa avaliação? O objetivo pode ser resumido à conquista do controle motor como preparação para a escrita. Isso me remete à discussão do tópico anterior sobre a herança da pedagogia tradicional, com suas atividades de caráter utilitário e preparatório, segundo Ferraz e Fusari (2004). Entretanto, a teoria estudada não foi desenvolvida com o objetivo de preparação para a escrita, como era compreendida por essa escola que a utilizava. Quintal teve contato com os estudos de Lowenfeld e Brittain (1977), que dividem o desenvolvimento gráfico infantil em fases/etapas que se iniciam com os primeiros “rabiscos”, as chamadas garatujas, e vai até a adolescência, evoluindo do abstrato ao realismo. Contrapõe-se a essa perspectiva o trabalho de Sarmiento (2011), que trata do processo de desenho.

Antes de falarmos sobre esses estudos, é importante trazer também a experiência de Flor do Mato, quando ela sentiu necessidade de buscar conhecimento sobre o tema, chegando também aos estudos que dividem o desenvolvimento gráfico infantil em fases. Isso fica claro neste trecho de sua narrativa:

Eu vejo o desenho como essa possibilidade de expressão e hoje eu vejo que o desenho também é uma preparação para a escrita, porque aí entra a questão da coordenação motora da criança, e é uma preparação, e eu comecei na Educação Infantil, no Infantil 3; hoje eu sou professora do Infantil 5, aí você já vê essa evolução, o estágio do desenho em cada fase da criança, que eles já começam ali com os rabiscos e as garatujas e aí, lá no final do ano, você já vê eles [sic] dando formas aos desenhos.

Esse trecho da narrativa da Flor do Mato concorda bastante com a formação que Quintal teve na escola particular, onde as professoras tiveram contato com o estudo de

Lowenfeld e Brittain (1977), pois suas falas trazem termos como: “garatujas”, “formas circulares”, “fases”, “desenvolvimento”. Embora não seja um estudo tão recente, datado de 1977, continua relevante. Um dos fatores essenciais é que ele desmistifica a ideia de dom, de que apenas os escolhidos têm habilidade para o desenho, como um talento inato. Isso porque esses autores, Lowenfeld e Brittain (1977), propõem o desenho infantil como um processo de desenvolvimento, como um conhecimento que pode ser desenvolvido a partir da prática.

Sarmiento (2011), em seus estudos, constata que grande número de produções teóricas sobre desenho infantil assumem uma perspectiva que gradualiza em fases distintas o desenvolvimento gráfico da criança. O autor critica essa perspectiva, entendendo-a como descontextualizada e adultocêntrica. Para ele, é necessário fazer um esforço para a desconstrução dessa perspectiva, pois:

O desenho infantil é interpretado no interior de uma perspectiva que em geral ignora a condição social e cultural de inserção das crianças, promovendo uma visão abstrata e essencialista da infância. [...] Essa abstração generalizante escamoteia as condições sociais e culturais em que tem lugar a produção do desenho infantil (Sarmiento, 2011, p. 35).

Diante disso, o autor propõe um olhar para o desenho infantil como decorrente de processos culturais de aprendizagem. Sarmiento (2011) defende que os estudos com crianças devem considerar tanto as condições de produção, o contexto institucional, assim como o gesto individual e criativo. O autor entende o desenho como:

[...] expressão de actos de inscrição simbólica marcados pela diferença do gesto criativo. O estudo da

natureza dessa diferença ~ individual no que respeita ao desenho de cada criança e geracional, pelo que resulta da alteridade da geração infantil ~ constitui o alvo da investigação dos desenhos das crianças (Sarmiento, 2011, p. 52).

Além disso, o autor defende um olhar para o desenho infantil como um processo, não apenas um olhar para o produto finalizado, pois olhar para o processo amplia a compreensão da expressão plástica e da reflexão da criança sobre seu próprio desenho. Desse modo, faz o convite de “[...] ouvir a voz das crianças através do desenho” (Sarmiento, 2011, p. 54).

Voltando à narrativa das professoras, foi possível perceber que conhecer teorias sobre o desenho muda a compreensão sobre o próprio desenho. Esse entendimento possibilita gerar reflexões como a de Flor do Mato:

Eu não sei desenha. Meus desenhos são superficiais, aquela arvorezinha, né, que tem um tronquinho com aquela coisa assim [fazendo movimento espiral com o dedo no ar], porque eu realmente não fui estimulada. Então, eu acho que foi por conta disso, de eu não ter vivido essas experiências na infância e hoje, adulta, eu tenho dificuldade de desenhar, representar alguma coisa.

Nesse trecho, é possível perceber que ela acredita que seu desenho é da forma que é hoje pois não foi estimulada, ou seja, teve o processo de desenvolvimento do seu desenho interrompido.

Quintal traz uma ideia que se relaciona com essa na sua fala, quando diz:

Se hoje eu acho que eu não desenho, é porque eu não fui estimulada. Só é estimulado o trabalho com leitura e escrita na escola, como é que os meninos vão desenvolver outras habilidades? Por isso a gente para o nosso desenho

naquelas figuras estereotipadas, porque foi quando a gente deixou de desenhar.

Percebemos aqui que, assim como Flor do Mato, ela acredita que a falta de estímulo lhe fez parar de desenhar antes que seu desenho conquistasse uma complexidade que lhe permitisse acreditar que sabe desenhar. Para Vigotski (2018), o desenho é uma atividade de criação. O autor entende que existe:

[...] necessidade de ampliar a experiência da criança, caso queira-se criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou: maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência (Vigotski, 2018, p. 25).

Desse modo, o autor defende uma ampliação das experiências que compõem um repertório que constrói o desenho da criança. Assim, quanto mais experiências com o desenho, organizando diferentes estímulos, maior será o repertório que a criança poderá acessar no ato de criação dos seus próprios desenhos. Essa ideia também combate a ideia do dom, uma vez que, para atingir uma complexidade nos desenhos, é preciso desenhar para desenvolver essa complexidade.

Qual a diferença entre não saber desenhar por não ter o dom e não se sentir seguro com seu desenho, pois teve seu processo de desenvolvimento interrompido? Na primeira opção, o indivíduo nada pode fazer, afinal o dom é entregue pelo divino ao escolhido; já a segunda opção empodera o indivíduo a escolher continuar esse processo de desenvolvimento e resgatar a linguagem do desenho que ficou silenciada na infância. Se seu desenho ficou parado no tempo, ele pode retomar e dar continuidade ao seu desenho, caso seja sua vontade. A primeira opção é de silenciamento, pois silen-

cia quem não foi escolhido para carregar o dom. A segunda opção, de voltar a desenhar, deixa aberta a possibilidade de reconquista dessa linguagem para aqueles que, como Flor do Mato e Quintal, não foram estimuladas a seguir com o desenvolvimento do desenho. Ter consciência de que seus desenhos são desenhos iguais aos da sua infância, pois pararam de desenhar ainda nesse momento, é um marco para o pensamento sobre sua própria prática.

Considerações finais

Tanto Quintal quanto Flor do Mato iniciaram suas narrativas revelando que não tinham memórias de desenhar na sua infância. Suas lembranças se referiam aos desenhos e pinturas de figuras prontas, o que, para elas, não caracteriza a potência de desenhar. Desse modo, enfatizam a diferença de desenhar como expressão linguageira e completar um desenho pronto. Assim, as professoras deixam clara a compreensão do desenho como linguagem expressiva. Sobre o desenho na escola, elas foram enfáticas ao afirmar que não lembram ter desenhado na infância e que o fato de não terem vivenciado essa experiência é hoje uma motivação importante para propor para as crianças com quem trabalham o desenho como uma linguagem expressiva.

As duas professoras entendem que o desenho como linguagem foi silenciado para elas por falta de estímulo para continuar desenhando. Portanto, acreditar que a falta de estímulo foi o fator que interrompeu o desenvolvimento, elas querem fazer diferente enquanto professoras de educação infantil. Isso fica evidente nas seguintes falas:

O que eu vivi me serviu de impulso para que eu fosse diferente com as crianças nas minhas práticas, porque eu re-

almente não desejo que as crianças não tenham essa experiência. Elas precisam ter essa experiência (Flor do Mato).

Quintal tem pensamento semelhante quando nos diz sobre as atividades de desenho: “*Eu acho que eu proporciono isso para elas porque eu não vivi*”, referindo-se a experiências com o desenho, “[...] *e eu quero proporcionar aos meus alunos porque é uma coisa que eu não vivi*”.

Ter contato com teorias que tratam do desenho como linguagem expressiva da criança contribuiu para que elas compreendessem que o seu próprio processo de desenvolvimento do desenho foi interrompido. A tomada de consciência do processo reflexivo da narrativa autobiográfica tem uma tendência projetiva, pois, ao narrar sobre os fatos vividos, há uma oportunidade de revisão e avaliação do vivido, e isso pode impulsionar a mudança no futuro.

Referências

ALBANO, A. A. *O espaço do desenho: a educação do educador*. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

CASTRO, L. R. *O futuro da infância e outros escritos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DERDYK, E. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. 5. ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-59.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. *Metodologia do ensino de Arte: fundamentos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2004.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 147-160, 2007.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, V. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MOMOLI, D.; EGAS, O. A dimensão estética na formação dos pedagogos. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 59-74, 2015.

MORAES, R. *Análise textual discursiva*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

NUNES, A. L. R.; BULATY, A. Mapeamento dos cursos de Pedagogia e do estado da arte sobre indicadores da Arte na Pedagogia. *Revista Gearte*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 602-625, 2021.

PASSEGGI, M. C. (org.). *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PINEAU, G. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: PUCRS; Salvador: UNEB, 2006. p. 41-59.

ROCHA, F. A.; SOUZA, E. C. Professoras alfabetizadoras: o que revelam suas histórias de vida?. In: PASSEGGI, M. C.; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. (org.). *Pesquisa (auto)biográfica: narrativa de si e formação*. Curitiba: CRV, 2013. p. 177-192.

SARMENTO, M. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (org.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

15 ESCRITA DE CARTAS COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO AUTOBIOGRÁFICO NA UNIVERSIDADE E NA ESCOLA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-921-0/cap15>

ANA CRISTINA DE MORAES

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestra em Educação pela UFC, especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), licenciada em Arte-Educação pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza (Uni-Grande Fortaleza) e bacharela em Serviço Social pela UECE. Professora adjunta da UECE, na Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Escritora. Vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Educação da UECE - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - e ao Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação (MAIE). Líder do grupo de pesquisa: Investigações em Arte, Ensino e História (Iarteh). Bolsista de produtividade pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq - PQ2).
E-mail: cris.moraes@uece.br

IRANILSON DE SOUSA CARNEIRO

Mestre em Artes da Cena pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pedagogo pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da rede municipal de ensino de Fortaleza desde 2016. Baterista, percussionista e arte-educador de bateria e percussão. Integra a banda Dona Zefinha desde 2000. Faz parte do Conselho de Representantes de Escolas do Município de Fortaleza, vinculado ao Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Fortaleza (Sindiute), desde 2018. É integrante do Conselho Escolar da Escola Municipal Novo Renascer desde 2021.
E-mail: manobatera@hotmail.com

JULIANE GONÇALVES QUEIROZ

Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), com bolsa pelo Programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Graduada em Dança/Licenciatura pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisadora do grupo de pesquisa Investigações em Arte, Ensino e História (Iarteh), vinculado à UECE. Participa do grupo de pesquisa Dramaturgia do Corpoespaço; Areia: Invenções Interculturais em Dança da UFC; e do Grupo de Estudos sobre Improvisação em Dança.
E-mail: julianeg.queiroz@aluno.uece.br

Somos a ponte para o sempre / Arqueada sobre o mar,
/ Buscando aventuras para o nosso prazer, / Vivendo
mistérios, provocando desastres / Triunfos, desafios,
apostas impossíveis, / Submetendo-nos a provas uma
vez ou outra, / Aprendendo o amor (Richard Bach).

Introdução



objetivo deste texto é refletir sobre a potência de duas ações pedagógicas envolvendo produção de cartas realizadas junto a estudantes de Pedagogia de uma universidade estadual e de uma escola pública no estado do Ceará, Nordeste do Brasil.

Trazemos a perspectiva político-pedagógica de Freire (2000, 2001, 2006) tão viva em suas cartas, destinadas a nós, educadoras/es. Muito do que nos fez tornar as/os educadoras/es que estamos sendo devemos às mensagens trazidas nessas cartas, dentre outras referências (Camini, 2012, 2021; Dickmann, Ivo; Dickmann, Ivanio, 2022; Freitas, 2021).

O trabalho fundamenta-se ainda nas cartas escritas por estudantes do Ensino Superior e também de crianças da Educação Básica. Estas trazem elementos afetivos, experiências estéticas vivenciadas ao longo da trajetória de cada um/a, além de escolhas e identificações com linguagens artísticas e saberes culturais variados.

A dimensão pedagógica e autobiográfica das cartas

Ressaltamos a carta como dispositivo comunicacional, afetivo, pedagógico e estético que, mesmo com tantas transformações tecnológicas, em que a comunicação se tornou mais digital, com mensagens rápidas e imediatas em redes sociais, o gênero carta persiste e resiste a essas novidades, sendo também ressignificada ao ser enviada via *e-mail* ou outra plataforma de comunicação digital, mas também continua sendo escrita à mão, em papel e entregue pessoalmente ao seu destinatário, em especial na escola e na universidade, em que crianças, adolescentes e jovens a escrevem, seja de forma espontânea, seja como atividade pedagógica.

Uma carta é um emissor de notícias, afetos, saberes, surpresas (Moraes; Castro, 2018b; Moraes; Paiva, 2018). Em inserções pedagógicas, percebemos o quanto a proposição e a feitura de cartas por parte dos/as estudantes são potentes dispositivos para acionar, registrar e compor uma narrativa autobiográfica (Melo; Oliveira, 2020) sobre vivências e aprendizagens em Arte ao longo da vida. Assume um caráter eminentemente pedagógico, por possibilitar a reflexividade e a construção de saberes, também por autorreferenciar esses saberes, valorizando a trajetória de vida e experiências significativas de cada estudante (Freitas, 2021).

Uma perspectiva autobiográfica envolve resgatar a memória das experiências vividas, possibilitando contribuir na compreensão da formação do saber fazer docente. Temos em Oliveira (2012, p. 302, grifos da autora) que:

Através das Histórias de Vida, aproximamo-nos dos imaginários docentes tentando conhecer suas significações, seus movimentos, suas escolhas, seus trajetos, atravessamentos construídos pessoal e pro-

fissionalmente. O referencial do imaginário social viabiliza o conhecimento dos ‘trajetos antropológicos’ (DURAND, 1989), os ‘matriciamentos’ (PERES, 1999) produtores de subjetividades, mas também dos coletivos. A pesquisa de um ‘Si’, nesta perspectiva, vai sendo tomada por nós como possibilidade de diferenciação – a produção da diferença de novos traços. Sem desejar a cronologia e a linearidade dos fatos vividos, nosso movimento foi sempre o de conhecer ‘aquilo que faz sentido’ e o que ‘não faz sentido’; aquilo, talvez, que foi vivido sem nenhuma busca de sentido, mas pelo vivido, pela vida como vontade de potência, como pontua Dias (2011, p. 34) apresentando Nietzsche em sua proposição da vida como obra de arte: ‘A vida, como vontade de potência, como eterno superar-se, é, antes de tudo, atividade criadora e como tal é alguma coisa que quer expandir sua força, crescer, gerar mais vida’.

Assim, na experimentação de aproximação dos imaginários docentes, propomos que cada estudante escolha um destinatário para enviar sua carta. Indicamos perguntas para o desenvolvimento do texto: “Que experiências em Arte (visual, dança, teatro, música e literatura), na sua vida pessoal, acadêmica e profissional, foram relevantes?”; “Qual a linguagem artística que mais chama a sua atenção?”. Essa proposição inspira-se nos dispositivos utilizados pela pesquisadora Izabel Lima (2020) em uma pesquisa-formação realizada com pedagogas. Solicitamos esta atividade de escrita no início do período letivo para que os/as estudantes apresentem e entreguem-na na aula seguinte. Este exercício reflexivo e memorialístico tem sido de grande relevância para acionar suas vivências mais marcantes no campo da experiência artística, para problematizarmos durante o semestre, articulando a algumas referências teóricas estudadas.

Nesta atividade, a dimensão afetiva das cartas aflora em cada escrevente. Algumas vezes remetem para alguém que já partiu, ou para alguém tão especial que a carta explicita saudade, amor ou outro sentimento. Expomos alguns trechos de cartas de estudantes de uma turma de 2022 com 18 estudantes frequentando regularmente a disciplina Arte-Educação. Seleccionamos três como mais representativas em relação às dimensões estético-artísticas e afetivas. Uma delas aponta reflexões sobre cultura, educação e arte:

[...] a arte é expressão de sentimentos, vivências, culturas, ideologias. É despertar, aprender, comunicar, transformar, resistir e libertar. [...] contribui para a constituição da minha identidade como futuro docente, despertando a necessidade de arte nas minhas futuras aulas (A. D., estudante de Pedagogia, 2022).

Percebemos também o quanto aqui a Arte é colocada como algo primordial na formação da identidade de um futuro docente, fazendo com que reflita e planeje metodologicamente inserir a arte em suas futuras aulas.

Na carta seguinte, o/a autor/a relacionou seus momentos de apreciação musical pelo som do violão tocado pelo seu jovem irmão que havia morrido:

Hoje me deparei chorando quando escutei um som de violão. Tocar seu violão era uma das coisas que você mais amava fazer. Meu irmão, a sua ausência machuca; dói não ouvir mais sua voz, não poder mais te tocar, falar com você, sabe? (M. B., estudante de Pedagogia, 2022).

A experiência artística toca o sensível e transforma, como uma experiência estética, que nos passa, toca, acontece, forma e nos transforma (Larrosa, 2015).

A terceira carta também se destina a um parente, a avó do/a escrevente, mais um relato afetivo repleto de sig-

nificados históricos e lúdicos, ao lembrar das fantasias infantis manifestadas nas brincadeiras pictóricas e cênicas de infância:

Como você sabe, desde pequena sempre gostei de pinturas, desenhos, as cores me encantavam; como você também sabe, vozinha, eu inventava que tinha uma lojinha de roupas para desenhar meus modelos (N. F., estudante de Pedagogia, 2022).

Observamos o quanto as experiências artísticas vividas pelos/as nossos/as ancestrais, passadas por gerações, são vivências significativas que marcam a história de vida de uma pessoa ao mesmo tempo que a forma, atribuindo significados a si mesma.

A experiência pedagógica seguinte envolvendo cartas se desenvolveu numa escola pública municipal de Fortaleza, Ceará, Brasil, junto a alunos/as com idade de 10 a 12 anos, crianças cheias de curiosidades e sonhos, que descreveram as experiências que possuem com a arte. Tais estudantes escreveram as cartas como atividade de casa, para que tivessem mais tempo para pensar e se concentrar na escrita. Em uma delas, um deles fala do seu contato com a capoeira: “Capoeira é uma das minhas artes marciais preferida e eu gosto muito de fazer; gosto muito do gingado e da música” (A. M., estudante do 5º ano). O acesso à Arte relacionado a atividades de movimento com o corpo geralmente é pouco explorado durante a Educação Básica, o que ocasiona formações limitadas quanto à movência com o corpo. Explorar desde a infância uma ampla relação com atividades de mover possibilita a pessoa um amplo repertório artístico consigo e com o outro. Segundo Strazzacappa e Morandi (2006, p. 78), temos que:

O grande problema enfrentado pela dança e pelas outras linguagens consiste na predominância ain-

da do ensino das artes visuais. O paradigma do ensino de arte vinculado às artes visuais vem se mantendo há bastante tempo no ensino, e o próprio termo *arte* vincula-se frequentemente ao universo do desenho, da pintura, da escultura etc. Quando se estuda história da arte, poucas referências são feitas às outras linguagens. Para conhecê-las historicamente é necessário recorrer a estudos específicos de história da dança, história da música ou história do teatro.

Em outro relato, uma aluna fala da sua experiência e também critica o acesso às artes e à cultura: “*Eu sou muito fã de artes visuais e música, canto um pouco e já tentei tocar violão e piano. A arte é muito interessante, mas o acesso é um pouco difícil*” (D., estudante do 5º ano). Infelizmente, o acesso a atividades relacionadas às diferentes linguagens artísticas não chega a grande parte da população. Ao mesmo tempo, quando temos esse acesso mais amplo, como em Fortaleza, que possui diversas instituições artísticas e públicas, muitas vezes com atividades gratuitas ou de valor acessível, como o Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, o Cineteatro São Luiz, o Theatro José de Alencar, a Vila das Artes, dentre outras instituições, percebemos que são lugares que poderiam ser mais frequentados por uma diversidade maior de pessoas.

A terceira carta de criança aqui analisada expõe seus gostos artísticos e literários que divide com uma amiga:

[...] eu gosto muito de música, dança e artes visuais. É bem divertido; eu tenho uma amiga que também gosta de algumas coisas que eu gosto, tipo de ir ler sempre muitos livros. Assim, a gente vai aprendendo mais [...] (M. E., estudante do 5º ano).

O hábito da leitura é algo que, infelizmente, perdemos muito com o tempo, com o mundo acelerado e tecnológico

que temos; buscar possibilitar e manter esse hábito por gerações é algo precioso que precisamos valorizar em nossa sociedade.

Nos exemplos relatados, observamos o quanto o aprofundar dos imaginários é singular a cada pessoa que relata suas experiências relacionadas à Arte. Cada fato contado é parte de uma história de vida cheia de significados e presente na formação docente da pessoa que conta. Parte de um si, de algo que faz sentido e é vivido, revelado e muito ainda tem para ser investigado. Dessa forma, temos que “[...] o trabalho sobre o seu próprio processo de formação e de conhecimento torna sua sensibilidade mais apurada para pressentir as dinâmicas dos outros e questionar as suas articulações” (Josso, 2004, p. 126).

Nesta investigação do próprio processo de formação, temos a compreensão do significado de Arte para cada pessoa, do que foi apresentado a ela e do que ela pode vivenciar, ao mesmo tempo que podemos compreender sobre o acesso que temos às linguagens artísticas, sobre as carências que vivenciamos, sobre o quanto poderia ser nos possibilitado de experimentações com Arte e, por algum motivo, não chegam a grande parte das pessoas, dentre outras análises que podem ser feitas.

Dessa forma, para ocorrer essa investigação de si e uma autonomia por parte do estudante, por meio da escritura da carta, que relata aspectos da história de vida de cada pessoa, é preciso que o/a docente possibilite dialogicidade, abertura, empatia, conhecimento e momentos que possibilitarão essa investigação. Segundo Freire (2001, p. 103), temos que “[...] a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” por parte do/a educador/a e do/a educando/a, ou seja, a constru-

ção dessa formação se dá no processo dessas experiências vividas.

Para arrematar as ideias aqui relatadas, destacamos parte da carta que Paulo Freire deixou aos professores, que nos diz:

E a experiência da *compreensão* será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da *experiência escolar* aos que resultam do mundo da cotidianidade. Um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escuta é o de como nos darmos facilmente à passagem da *experiência sensorial* que caracteriza a cotidianidade à *generalização* que se opera na linguagem escolar e desta ao concreto tangível (Freire, 2001, p. 261).

Consideramos que as escritas de cartas possibilitam experiências profundas tanto para quem escreve quanto para quem ouve, pois a relação de diálogo durante o processo gera aprendizagem e conhecimento por parte dos/as envolvidos/as. Considerando que essa aprendizagem é constante e que poderá ser acessada em vários outros aspectos da vida de cada estudante, temos que a dimensão pedagógica vivenciada nesse processo formativo ultrapassa o que é vivido no momento da experiência.

Considerações finais

Refletindo sobre estas cartas e seus significados simbólicos, culturais e afetivos, reforçamos a grandeza das cartas como artefato pedagógico; sua feitura faz refletir, ensina a registrar a nossa memória e a valorizá-la. Também ensina o/a leitor/a a sensível tarefa de criar empatia por quem es-

creve, bem como fortalece laços de identificação cultural e social.

Sobre as aprendizagens em Arte, cada escrevente fez ricos relatos de sua trajetória, percebendo o quanto nossas vidas são permeadas de saberes e vivências artísticas que não são privilégios, mas direito de todos/as conhecer, fruir e produzir artes.

Por fim, temos o quão amplo é refletir com base na perspectiva autobiográfica como elemento formativo e como as cartas fomentam essa (auto)formação. Identificamos a potência de trazer à memória nossas histórias de vida e nos formar a si e aos/às outros/as. Temos que a aprendizagem formativa se dá nessa dialogicidade de experiências que são vividas e compartilhadas.

Referências

CAMINI, I. Cartas pedagógicas: aprendizados de uma vida. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 65, p. 1-23, 2021.

CAMINI, I. *Cartas pedagógicas*: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: Estef, 2012.

DICKMANN, I.; DICKMANN, I. (org.). *Praxiologia das cartas pedagógicas*. Chapecó: Livrologia, 2022. (Coleção Paulo Freire, 7).

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREITAS, A. L. S. Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 11, p. 1-20, 2021.

JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. Adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. *Tremores*: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderlei Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LIMA, I. C. S. S. *Aulas-ateliês*: experiências estéticas e os processos formativos de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

MELO, A. M. R.; OLIVEIRA, M. G. “Eu, leitor de mim”: saberes narrativos e reflexividade autobiográfica no sertão potiguar. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, e75656, 2020.

MORAES, A. C.; CASTRO, F. M. F. M. Por uma estetização da escrita acadêmica: poemas, cartas e diários envoltos em intenções pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-15, 2018.

MORAES, A. C.; PAIVA, D. L. *Cartas pedagógicas*: reflexões de docentes da educação básica e superior. Fortaleza: EdUECE, 2018.

OLIVEIRA, V. M. F. Sobre “O cuidado de si”, formação e experimentações autobiográficas. *In*: DIAS, C. M. S.; PERES, L. M. V. (org.). *Territorialidades*: imaginário, cultura e invenção de si. Porto Alegre: PUCRS; Natal: UFRN; Salvador: UNEB, 2012. p. 301-321.

STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. *Entre a arte e a docência*: a formação do artista da dança. 4. ed. Campinas: Papirus, 2006.

16 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A (AUTO)BIOGRAFIA COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-921-0/cap16>

ISABELLE DE LUNA ALENCAR NORONHA

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e mestra em Educação Popular, Comunicação e Cultura também pela UFPB. Pedagoga. Professora adjunta do Centro de Educação/Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA). Membro da equipe coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação (NEPE). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação e Ensino Fundamental (GEPHEF). Foi coordenadora pedagógica do Programa de Iniciação à Docência (Pibid/URCA) entre 2015 e 2017 e atualmente é coordenadora institucional do Programa de Residência Pedagógica da URCA, vinculado à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).
E-mail: isabelle.luna@urca.br

[...] a autobiografia é a forma mais elevada e mais instrutiva na qual se manifesta para nós a compreensão da vida (Dilthey).

Falar de si, para si, para os outros, conhecer-se, revelar-se ou esconder-se, qual o sentido de narrar-se? O que teríamos a aprender e/ou ensinar a partir da nossa própria história?

Talvez as respostas às perguntas feitas anteriormente estejam na epígrafe que inicia este texto, ou seja, o sentido está no conhecimento dos fazeres, dos saberes, das emoções, do que nos fez/faz ser quem somos, do que poderia (ou não) ter sido diferente, ou seja, da compreensão da vida, uma vida em especial, a nossa própria vida, que, ao dar-se à leitura, compartilha o experienciado e pode ou não influenciar pensamentos e outras vidas.

As leituras se estabelecem por meio das narrativas; são elas que organizam o vivido, dão-lhe significados. Narrar pressupõe escolhas entre lembranças e esquecimentos, o que e como narrar. Importante dizer, como lembra Guimarães Rosa (1994, p. 132), que “[...] a lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância”. Guardamos,

narramos o que que para nós tem significado; o que ajuda a compreensão do viver.

O que isso tudo tem a ver com o ensino de História nos anos iniciais ou até mesmo com a formação de professores para os anos iniciais é sobre o que o presente capítulo objetiva refletir. Pretende também discutir a formação docente para os anos iniciais tendo como foco a apresentação de uma proposta metodológica no âmbito da disciplina de Didática do Ensino de História (anos iniciais) e sua interface com (auto)biografias.

Falemos inicialmente do ensino nos anos iniciais, cuja ênfase atual recai sobre trabalhar com metodologias ativas, deixando de conceber a História como uma disciplina estática, cujo método mnemônico que ainda possa prevalecer seja substituído pela construção do pensamento crítico.

Por todo o Ensino Fundamental é preciso dar espaço para que as crianças se expressem pela oralidade e pela escrita, deixando fluir as suas narrativas, por meio das quais é possível potencializar os processos de alfabetização e letramento e o pensamento crítico. Também é possível criar possibilidades de construção de conhecimentos que fundamentem novas aprendizagens ao longo de toda vida escolar que elas irão vivenciar. Caso isso não seja parte dos nossos objetivos pedagógicos, fracassamos enquanto educadores.

Nesse sentido, colocamos que é no processo de narrar-se, falar de si e dos acontecimentos que envolvem os seus mundos, que as crianças estabelecem as conexões com o outro e consigo, refletem sobre as realidades sociais e as interpretam, mesmo sem saberem que assim procedem. Cabe ao docente aproveitar os momentos de expressão, trabalhar os universos vocabulares, potencializar os saberes infantis, desafiando-os como novos e sistematizados saberes, enten-

dendo que a aprendizagem não se efetiva de forma comum e/ou padronizada; é preciso respeitar as singularidades.

Para o Ensino Fundamental, anos iniciais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca:

O exercício do ‘fazer história’, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um ‘Outro’, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação (Brasil, 2018, p. 347).

Tal ideia lembra os chamados “círculos concêntricos”, que basicamente são uma forma de organização de estudos cuja concepção se configura a partir do próximo para o distante, do concreto para o abstrato, ou seja, do particular para o geral. Esse “próximo” para a criança é o que tem sentido, e isso não se conforma em ações mecanicistas, mas em reflexão constante. Outrossim, é preciso não esquecer a ludicidade nos processos de ensino e aprendizagem tão cara a todos os níveis de ensino, em especial aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Falar da ludicidade, beleza e amorosidade no ensino e aprendizagem é considerar que existem encantamentos no aprender, sem esquecer a seriedade, a disciplina, o rigor e o que nos lembra Freire (2011, p. 7-8), quando afirma que:

A competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do

seu trabalho não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento, onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvelados. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças.

Sim. Ser coerente entre a palavra e a ação e ter disponibilidade para a mudança. Em outro momento dessa mesma obra, Freire (2011) afirma que desde cedo o professor deve ensinar ao aluno que aprender é bom, é gostoso, abre possibilidades, mas dá muito trabalho, exige disciplina, rigor metodológico, tempo, leitura, concentração e tudo o mais que se fizer necessário, a depender do saber a ser sistematizado, processado, adquirido, apreendido.

É nesse sentido que trazemos a este debate o Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI e destacamos que o aprender centra as atividades educacionais, ou seja, é o aprender que nos move. De forma resumida, o citado relatório afirma que a educação do século XXI (o atual) deve assentar-se nos pilares do: aprender a aprender, aprender a fazer; aprender a ser; e aprender a conviver.

O aprender a aprender indica pesquisa e, antes da busca, é preciso municiar a criança com os elementos necessários a este processo; o aprender a fazer, para além de uma educação voltada ao mercado de trabalho, deve ser posto em relação ao mundo do trabalho, este em que nos movemos e que dá sentido ao fazer existencial; o aprender a conviver, tão necessário aos dias atuais, aponta para a construção nas escolas de uma “cultura de paz”; finalmente, o aprender a

ser, ser em essência e em mudança, ser humano, é ser gente e defender os direitos humanos onde quer que eles estejam.

A escola está chamada a mudar a lógica da construção do conhecimento; o centro de todo o processo é a aprendizagem, e ela acontece de diversas formas. Importante ressaltar que isso não descarta o ensinar, pelo contrário, o responsabiliza ainda mais; não é fácil ao docente possibilitar ao educando o espaço de construtor dos seus saberes, isso implica criar situações didáticas, com objetivos seguros, conforme determinam as legislações do ensino. Nesse contexto, o trabalho com o conteúdo sistematizado não pode ficar à deriva, assim como o cuidado com o planejamento docente.

A busca por melhores formas de ensinar e aprender demanda tempo e pesquisa e, por vezes, é mais fácil seguir o livro didático; aliás, um e/ou outro já traz(em) no chamado “livro do professor” o passo a passo do fazer docente. Na contramão dessa perspectiva é que este texto se posiciona, cada situação didática é única e a sala de aula será sempre heterogênea. É preciso integrar e incluir, e isso não pode ser feito se a escola deixar de reconhecer a diversidade que abriga em termos de identidades culturais.

No caso da História, os atuais documentos colocam que é preciso desde cedo desenvolver na criança “uma atitude historiadora”, isto está diretamente relacionado ao fato de que ambos (aluno e professor) possam perceber-se como sujeitos históricos, construtores, e não espectadores de uma história real, que está para além dos livros didáticos e dos muros escolares.

O presente texto não tem a pretensão de ser um receituário; é apenas e simplesmente uma abertura ao diálogo e à reflexão, a partir da socialização de experiências formativas, das quais podem brotar outras ideias.

Destacamos na citação anterior (Freire, 2011) a palavra “mudança”, essa talvez seja a palavra de maior significado atualmente em todos os setores, especificamente na educação. Enfrentamos nos últimos anos um processo pandêmico, em que a escola precisou ser reinventada. Também não é objetivo deste texto dissertar sobre os fatores econômicos, sociais, emocionais, dentre outros, das mudanças resultantes da pandemia, que estiveram/estão imersos nesse processo doloroso, criativo, cujas consequências ainda estão em curso. Apenas e tão somente, trazemos à cena o nosso jeito de caminhar na formação docente, que ocorreu/ocorre de forma presencial e não presencial, o qual consideramos que tem sido significativo para os envolvidos no processo.

O jeito de caminhar...

Se o método é o (auto)biográfico, a metodologia é o jeito de caminhar pelo método, tendo em mente que conhecer a história do aluno e tratá-lo como sujeito único é importante para que ele se sinta acolhido na coletividade e/ou diversidade que compõe a sala de aula; é também entender que a história está em todos os lugares; é preciso estabelecer elos de sentidos no ensino e na aprendizagem.

Como dispositivos de memórias ao docente em formação, há uma gama de materiais, dentre os quais utilizamos alguns, os quais estarão aqui descritos; com certeza há outros, mas o importante é a vivência. Essa é a diferença entre solicitar que o aluno realize uma escrita de si sob um comando puro ou a utilização de algo que lhe desperte o desejo da escrita.

Vale ressaltar a concepção de escrita que pode se efetivar para além dos códigos alfabéticos, como por uma pintura, uma linguagem de quadrinhos, uma música, um poema, um cordel,

ou que faça com que o estudante em formação para a docência se sinta mais à vontade no ato de explorar-se e narrar-se. Cabe lembrar que a ludicidade é um sentimento que surge do interior, como uma característica inerente ao ser humano.

Temáticas geradoras para as escritas de si são identificadas nas narrativas que abrangem quanto o ser que as escreve, por exemplo: “Quem são seus familiares?”; “Que influências tiveram nas suas escolhas?”; “Como é o lugar onde vivem?”; “Quais as características marcantes desse lugar?”; “O que trazem da trajetória escolar, em particular do ensino de História?”; “Em que tempo histórico vieram ao mundo?”; “Que fato histórico vivenciaram com maior ou menor intensidade e, mais ainda, que articulações fazem dos acontecimentos passados com o tempo presente?”.

Interessante é que, depois de ouvirem e serem ouvidos, outros aspectos inter-relacionais se estabelecem, mesmo em uma turma que já segue junta ao longo de três anos, visto que tal atividade é proposta pela disciplina Didática da História do curso de Pedagogia, já no último ano do curso. É comum o despertar de um novo olhar sobre pessoas e ações de forma mais positiva, o que corrobora para a construção de um sentido de pertencimento ao grupo.

Com um grupo composto em sua grande maioria por estudantes trabalhadores, jovens que já são mães ou pais de família (para exemplificar que são pessoas responsáveis por outras pessoas), por vezes a aula se torna uma obrigação chata, cansativa, uma rotina que, por mais que seja importante e necessária, ao misturar-se às preocupações do dia a dia, se esmaece. Diante disso, consideramos que os cursos, em particular os noturnos, precisam estabelecer novas formas de socialização/reflexão dos saberes instituídos pertinentes ao currículo formal, com a utilização de metodologias

ativas; isso é qualidade de tempo pedagógico; é preciso também definir a concepção pedagógica para que não se caia nas armadilhas do tecnicismo, do academicismo.

No caso do ensino de História, lembramos que, do 1º ao 5º ano, o objetivo primordial, dada a complexidade de cada período, é o reconhecimento do Eu, do Nós e do Outro, que se desenvolvem com as seguintes unidades temáticas e compõem as orientações da BNCC (Brasil, 2018) para o ensino de História nos anos iniciais:

Mundo pessoal: meu lugar no mundo; Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo; A comunidade e seus registros; As formas de registrar as experiências da Comunidade; O trabalho e a sustentabilidade da comunidade; As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município; O lugar em que se vive; A noção de espaço público e privado; Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos; Circulação de pessoas, produtos e culturas; As questões históricas relativas às Migrações; Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social; Registros da história: linguagens e culturas.

Se tomarmos tais temáticas com um olhar crítico-reflexivo, podemos perceber o quanto todas estas estão conectadas aos conceitos de identidade e cidadania, tão caros ao ensino de História, bem como ao desenvolvimento de sentimentos como solidariedade, valorização do outro e cuidado para com a vida onde quer que ela se manifeste. Nesse sentido, concordamos com Ferminano e Santos (2014, p. 11), quando afirmam que:

Conhecer a si mesmo e ao outro, construir sua identidade e compreender as identidades individuais, sociais e coletivas é um dos primeiros passos que leva a cidadania plena. Para que o professor do ensino

fundamental corresponda a essa proposta, ele deve partir da realidade do aluno e ajudar o estudante a formar um pensamento crítico, considerando sempre a idade dessa criança e as possibilidades de ação e reflexão que ela possui.

São as relações estabelecidas entre a memória e a escrita de si que caracterizam a escrita (auto)biográfica, e estas são diferentes para o docente em formação e a criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental. É isso que enriquece o processo formativo, porque o docente deixa de perceber apenas o que traz o livro didático, que geralmente aponta fontes como os documentos de identificação, os álbuns de fotografia, descrição de nomes de familiares, dentre outros, que narram a biografia da criança, para dar a esta ação um outro olhar e muitas outras possibilidades de aprendizagens numa perspectiva interdisciplinar.

Alguns dispositivos pedagógicos

Iniciar uma ação que possibilita a criação de narrativas (auto)biográficas exige criatividade, pode ser um objeto marcante na trajetória do sujeito que o faça lembrar, um recorte ou uma canção inteira, um poema ou a realização de um sarau de poesias; livros de histórias (contos, lendas, mitos, etc.); filmes, etc. As opções são variadas, os objetivos também podem ser. O importante é que estejam adequados ao nível da turma; é necessário lembrar que algumas histórias nunca serão narradas permanecendo em silêncio em nosso ser e que outras brotam com facilidade quando não se exige uma forma de dizer, mas um sentido no fazer, a partir de um dispositivo pedagógico de memória, envolvendo os processos de conhecimento da ancestralidade, da identidade e da autoestima.

É contando as nossas próprias histórias que damos a nós mesmos uma identidade. Reconhecemo-nos a nós mesmos. Nas histórias que contamos sobre nós mesmos. E é pequena a diferença se essas histórias são verdadeiras ou falsas, tanto a ficção como uma história verificável nos provêm de uma identidade (Ricoeur, 1997, p. 426).

Por meio de um objeto, desses que costumamos guardar por valor sentimental, nosso ou de alguém que nos é próximo, a narrativa da história de si pode nascer também expandindo o saber; é importante acrescentar a formação da “atitude historiadora”, que se desenvolve por meio dos processos de “[...] identificação, comparação, contextualização e análise de um objeto e estimulam o pensamento” (Brasil, 2018).

Assim, antes da utilização dos objetos, sugerimos a leitura da obra *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* (Fox; Vivas, 2002), de forma coletiva, com a ajuda de *slides*. De um jeito divertido e emocionante, essa história narra como uma criança vai reconstruindo, a partir de objetos (marionete, conchas, medalha, bola de futebol, etc.), traços da memória de uma idosa com a qual mantém uma amizade. O livro trata da memória, uma das categorias de estudo no ensino de História, de uma forma descomplicada e importante na construção de (auto)biografias.

Os quadrinhos também são excelentes para o uso no componente curricular de História; há como adequá-lo aos diversos níveis, pois sempre é preciso respeitar a complexidade do desenvolvimento da turma, da temática a ser trabalhada, e a pertinência quanto à construção de (auto)biografia.

Para os pequenos, ainda nos 1º e 2º anos, há os livros de imagens, em que as histórias são contadas a partir delas. Concordamos com Faria (2019) quando aponta que a leitura de imagens desenvolve “[...] a capacidade de obser-

vação, análise, comparação, classificação, levantamento de hipóteses, síntese e raciocínio”. O importante é que o texto escolhido esteja adequado à proposta didática. Assim, foi que utilizamos o *Diário de Anne Frank em quadrinhos* (Folman; Polonsk, 2017) na formação dos docentes.

Diários são fontes de valor imensurável para a História, podendo ser utilizados como dispositivos e/ou como objetos de estudos, como o foi na disciplina de Didática da História. O referido diário é rico em detalhes de um determinado tempo/acontecimento histórico, descrito sob o olhar de uma adolescente que vivia escondida e, ainda assim, não conseguiu salvar-se da barbárie.

Outra obra trabalhada por nós com a formação dos docentes foi *Malala, a menina que queria ir para a escola*, acrescida do seu discurso na Organização das Nações Unidas, na ocasião em que recebeu o Prêmio Nobel da Paz, em 2014, com apenas 17 anos de idade. Há uma adaptação para os pequenos e a autobiografia escrita por ela mesma, que, por ser uma obra mais densa, não se faz possível o trabalho como dispositivo e/ou objeto de estudo no tempo-aula. Na obra adaptada aos pequenos, a narrativa é feita pelo olhar de uma jornalista, que traz, numa linguagem acessível a um grande público, a história de Malala, uma menina paquistanesa que continua lutando pelo direito à educação das mulheres de seu país.

Por fim, *A colcha de retalhos* (Silva; Ribeiro, 1995), que conta a história de uma relação afetiva entre um menino e sua avó; enquanto ela costura uma linda colcha que será presenteada à criança, acontecimentos da família são revelados. A linguagem cinematográfica também se aplica a este título, com um filme de 1995 estrelado pela atriz norte-americana Winonna Ryder, que apresenta também uma linguagem poética, em um pequeno poema atribuído comumente a Cora Coralina, que diz:

Sou feita de retalhos, pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem sou. [...] em cada retalho uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade que me tornam mais humana, mais pessoa, mais completa. [...] e a melhor parte é que nunca estaremos prontos, haverá sempre um retalho novo...

Dentre as várias possibilidades de ação, após o caminho ser definido, os docentes em formação são instigados a desenharem algo importante de suas vidas (escolares e/ou outra) no pequeno pedaço de tecido que comporá a colcha de retalhos (auto)biográficas, montada em espaço formativo. Percebem com a junção que os retalhos se encontram em harmonia, porque precedem de um mesmo objetivo; estão assumindo o ideal de formação de crianças para o Ensino Fundamental, anos iniciais, ao tempo em que refletem sobre seus processos identitários.

Na educação brasileira, as aulas de História são importantes em qualquer nível. É o caminho para mostrar, instigar o aluno à construção de sua própria identidade. “É essencial que as lições ‘fisguem’ os alunos, ‘prendam-nos’ pela ternura, ‘amarrem-nos’ pelo entusiasmo e pela paixão com que são ministradas” (Antunes, 2001, p. 148). É nesse sentido que o presente texto segue para a (in)conclusão; reafirmamos apenas a socialização de ideias quicá geradoras de novas ideias nesse campo ainda tão pouco explorado.

Concluindo...

Este capítulo teve o propósito de instigar o leitor quanto às interligações existentes entre a (auto)biografia e o ensino

de História em qualquer nível, mas especialmente no Ensino Fundamental, anos iniciais, tanto na formação como na ação docente. É nesse sentido que voltamos a enfatizar que práticas (auto)biográficas devem estar presentes como vivências na formação/ação docente. Entender que é no terreno da história que nos movemos, que construímos/cultivamos nossas identidades, que aprendemos a ter valores de coletividade e de cidadania, isso passa pela constituição de sabermos quem somos, o nosso lugar de pertencimento e qual o nosso papel nessa sociedade como pessoa e como profissional que ensina às crianças. A História se volta ao passado para melhor compreender o presente e projetar o futuro. É um componente curricular dinâmico, edificador.

Um povo sem memória e sem história é facilmente ludibriado; passamos a vida ouvindo isso sem dar a atenção que de fato essa frase merece, pois, se não sabemos de onde viemos, é fácil o encanto por “novidades” que aparentemente podem revolucionar uma dada situação, sem entender que as verdadeiras mudanças ocorrem no dia a dia, com luta e sabedoria de vida sempre em compartilhamento.

Referências

ANTUNES, C. *A sala de aula de geografia e história, inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências do dia-a-dia*. Campinas: Papirus, 2001.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

CARRANCA, A. *Malala, a menina que queria ir para a escola*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

FARIA, M. A. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2019.

FERMIANO, M. B.; SANTOS, A. S. *Ensino de História para o Ensino Fundamental I: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

FOLMAN, A.; POLONSK, D. *O Diário de Anne Frank em quadernos*. Tradução de Raquel Zampil. Ilustração de David Polonsky. Rio de Janeiro: Record, 2017.

FOX, M.; VIVAS, J. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. São Paulo: Brinque Book, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papyrus, 1997.

ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SILVA, C. C.; RIBEIRO, N. *A colcha de retalhos*. São Paulo: Do Brasil, 1995.

17 FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-921-0/cap17>

FILIFE XIMENES PARENTE

Atualmente é professor do curso de licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará (UFC) nas disciplinas de Metodologia da Pesquisa, Estágio Supervisionado e Prática Instrumental em Soprano/Madeiras; professor do Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes - UDESC/UFC); coordenador do curso de licenciatura em Música (UFC); coordenador da Residência Pedagógica; coordenador e maestro da Banda Sinfônica da UFC; coordenador do grupo de pesquisa: Ensino e Aprendizagem para Grupos Musicais vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e em Arte-Educação pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza, especialista em Música pela Faculdade Vale do Jaguaribe (FVJ) e em Psicopedagogia pela Faculdade Christus, mestre em Educação pela UFC e doutor em Educação pela mesma universidade, com estágio em pesquisa na Université de L'aval (Canadá).

E-mail: filipeximenes@ufc.br

Introdução



presente trabalho tem como objetivo analisar uma prática docente voltada para o ensino de Música dentro do contexto universitário. Nessa direção, entendo que a reflexão e a análise devem fazer parte do cotidiano do professor, pois essa conduta viabiliza o aprimoramento e a constante evolução dos processos que envolvem o contexto educacional. Nesse sentido, Perrenoud (2002, p. 13) enfatiza que “[...] essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais”.

Assim, a prática docente não se estabelece de forma automática. Ser professor também implica a acumulação de conhecimentos ao longo da trajetória de formação, os quais podem se transformar em vantagens ou desvantagens ao atuar em determinadas disciplinas. Os processos de ensino e aprendizagem são ubíquos em todas as sociedades e em todas as épocas, seja em contextos individuais, como na paideia, ou em contextos coletivos, como na didática. Esses processos ganham conteúdo e forma na intrincada interação entre as estruturas e conexões que compõem a vida social, entrelaçando as trajetórias em seu âmago. Nessas interações, os sujeitos socioculturais envolvidos desempenham um

papel crucial, havendo constantemente uma troca de ideias entre múltiplos indivíduos (Parente, 2018). Portanto, é importante considerar o processo de autoanálise como ferramenta propulsora da reformulação e reestruturação do fazer docente e assim evitar a reprodução de práticas e modelos que limitem o desenvolvimento do corpo discente.

Nesse contexto, considero que a prática docente envolve diretamente dois sujeitos: o professor e o aluno. De acordo com Parente (2015), essa relação é fundamental para a obtenção das competências e habilidades na área específica do conhecimento. Nessa perspectiva, a palavra “prática” também remete à rotina, ao hábito, ao saber provindo da experiência, à aplicação da teoria (Carvalho; Utuari, 2006). Entretanto, como supracitado, considero que a prática docente deve ser constantemente colocada em questão com o fito de alcançar melhores resultados no processo de construção do conhecimento.

Lima (2003, p. 58) aponta a necessidade da “[...] reflexão crítica sobre a prática pedagógica, da realidade, e da fundamentação teórica estudada”. Para Freire (1996, p. 39), “[...] é pensando criticamente na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Demo (2002) destaca que a realidade é dinâmica, desta maneira ela não se mantém linear. Sendo assim, torna-se importante refletir sobre a docência, pois as realidades mudam também em cada contexto.

De acordo com Parente (2018), quando o professor se propõe ao lugar da reflexão, este também tem a possibilidade de entender sobre os processos de aprendizagem dos alunos. Para Freire (1996, p. 124), “[...] ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno”, assim compreendemos que a aprendizagem não pode ser transmi-

tida de um sujeito para o outro de forma instantânea. O autor ainda destaca que “[...] os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinar, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 1996, p. 26).

Nesse contexto de reflexões, este estudo se propõe a analisar uma prática docente dentro do curso de licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará (UFC), especificamente nas disciplinas de prática em instrumentos musicais do naipe das madeiras (flauta transversal, clarinete e saxofones) com enfoque no fazer docente e nas escolhas pedagógicas que buscaram delinear o melhor caminho para o desenvolvimento dos alunos. Assim, esta investigação se estrutura em quatro partes. Inicialmente, apresento o lócus da pesquisa. A seguir, faço uma breve síntese sobre o estado da arte das metodologias voltadas para o ensino de instrumento. Na terceira parte, destaco sobre as primeiras reflexões a respeito do desenvolvimento de minha prática docente. Por fim, ressalto uma reflexão sobre os fazeres atuais no campo de ensino.

A universidade: sinopse do lócus de pesquisa

Com o fito de distinguir o campo de pesquisa, é relevante o conhecimento sobre o local da pesquisa. Nesse intento, apresento uma síntese histórica do curso de licenciatura em Música da UFC, entremeado com a história e trajetória da música na cidade de Fortaleza, Ceará.

Algumas das matrizes fundadoras do curso foram as movimentações e atividades desenvolvidas no cenário musical cearense na década de 1980 por meio do movimento coral, seguido de uma proposta de extensão, que deram bases para o surgimento da licenciatura no ano de 2005.

Após o cadastramento, as atividades começaram em 2006 e o curso se chamava licenciatura em Educação Musical. Nesse ínterim, o curso foi vinculado à Faculdade de Educação da UFC e suas atividades eram desenvolvidas na Casa José de Alencar, em Messejana. Em 2009, o curso foi transferido para o *campus* do Pici e ampliou seu alcance por meio da criação de um eixo sobre o ensino de música no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC, 2015).

O curso aumentou o seu corpo docente de quatro para 14 professores e possibilitou uma pluralização das atividades musicais desenvolvidas no âmbito da extensão, graduação e pós-graduação.

O Projeto Político-Pedagógico (UFC, 2005, p. 10) aponta que:

Nos 10 anos de funcionamento do Curso de Música, além dos impactos na Comunidade de Fortaleza, também é possível observar repercussões importantes no âmbito da UFC. Observamos um fortalecimento do Movimento Coral interno da universidade, pois muitos estudantes que passaram a cantar no Coral da UFC deram início a grupos de canto coral em diversas unidades acadêmicas da universidade, retomando e redimensionando o que nos anos 1980 fora o Projeto de Multiplicação de Corais. O movimento musical instrumental também foi ampliado com a criação de grupos de várias naturezas organológicas levando à criação da Orquestra Sinfônica da UFC, conquista que diversifica a formação musical no que tange ao espectro de instrumentos que passaram a integrar as possibilidades de expressão musical dos músicos-professores em formação.

Nesse meio, surge o cerne deste estudo, as disciplinas de instrumentos de sopro – madeiras. Esse componente cur-

ricular tem suas atividades iniciadas no ano de 2015 e tem como objetivo o ensino dos instrumentos de sopro da família das madeiras, a saber: flauta transversal, oboé, fagote, clarinete, saxofone soprano, saxofone alto, saxofone tenor e saxofone barítono.

A disciplina de Madeiras possui uma carga horária de 32 horas a cada semestre, tendo a possibilidade de se estender por sete semestres, e faz parte do eixo optativo do curso no campo de formação musical (UFC, 2005). Nesse aspecto, o componente se torna inovador, pois a sua proposta é diferente do que temos no Brasil, no âmbito das licenciaturas. Assim, os materiais para o desenvolvimento pedagógico dessa prática eram inexistentes, carecendo que o professor buscasse meios para o trabalho coletivo com esses instrumentos (Parente, 2018).

Dessa maneira, a metodologia utilizada priorizava o ensino em grupo dos instrumentos, sendo esta uma vertente pedagógica diferenciada do ensino tradicional. Barbosa (1996) chama de metodologia de ensino tradicional, a qual é aplicada nas bandas de música, e é consonante com o que Libâneo (1994, p. 64) chama de pedagogia tradicional:

A atividade de ensinar é centrada no professor que expõe e interpreta a matéria. Às vezes são utilizados meios como a apresentação de objetos, ilustrações, exemplos, mas o meio principal é a palavra, a exposição oral. Supõe-se que, ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos 'gravam' a matéria para depois reproduzi-la, seja através de interrogações do professor, seja através das provas. [...] O aluno é, assim, um receptor de matéria e sua tarefa é decorá-la.

Desse modo, os primeiros trabalhos da disciplina buscaram o entrelaçamento da teoria com a prática instrumental com o intento de intensificar o processo de compreensão e formação musical dos estudantes. Nesse contexto, é

significativo salientar que o curso de licenciatura em Música da UFC não exige dos estudantes um Teste de Habilidade Específica (THE). Ou seja, antes de entrar no curso, o aluno não precisa comprovar que possui conhecimentos musicais prévios. Essa característica faz com que as turmas sejam duplamente heterogêneas. Por um lado, temos a heterogeneidade instrumental, abrangendo os diversos instrumentos do naipe das madeiras; em outro espectro, temos a diferenciação de conhecimentos prévios sobre música que, em muitos casos, são contrastantes e assim surge o desafio: como ensinar múltiplos instrumentos com desproporção de conhecimentos básicos e prévios?

Em vista disso, é significativo conhecer as vertentes que alicerçaram as reflexões que contribuíram para a construção de uma proposta pedagógica de ensino que pudesse abranger essa diversidade supracitada.

Fundamentações para o ensino de Música

Esse tópico apresentará duas propostas que permeiam o fazer musical em grupos musicais. Assim, a primeira parte fará uma síntese sobre o Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM) e, a seguir, apresentará as proposições da Aprendizagem Musical Compartilhada.

O ECIM

Essa modalidade de ensino surgiu nos Estados Unidos por volta dos anos de 1850 (Cruvinel, 2005; Oliveira, 1998), tendo sido amplamente difundida em meados de 1890, quando as orquestras começaram a ampliar os seus trabalhos, despertando paralelamente no público o interesse em

aprender os instrumentos. Esse movimento gerou uma abertura de espaço para o estudo da música instrumental.

Oliveira (1998, p. 9) enfatiza que o ECIM foi dividido em três fases e destaca a característica de cada uma delas:

[...] a das academias, em que o ensino coletivo era praticado com um grande número de alunos por classe e onde todos tocavam ao mesmo tempo; a fase dos conservatórios, com classes de quatro alunos que se revezavam na execução prática; e, finalmente, a fase das escolas públicas, com um grande número de alunos, por classe, se exercitando em conjunto.

O autor também destaca que, durante o século XIX, nos Estados Unidos, a vida musical se tornou efervescente com a expansão de turnês, bandas e orquestras (Oliveira, 1998). No Brasil, o ECIM teve início entre as décadas de 1960 e 1970. Nesse sentido, o professor Alberto Jaffé, no ano de 1975, é convidado pelo Serviço Social da Indústria (SESI) a implantar um projeto de ensino de instrumentos de cordas em Fortaleza, no Ceará, porém, em 1978, o professor se muda para Brasília e passa a coordenar um projeto intitulado “Projeto Espiral”, que tinha como meta a implantação do ensino coletivo no Brasil. Neste mesmo ano, também trabalhou no Serviço Social do Comércio (SESC) com o ensino coletivo de instrumentos de cordas.

Ainda no contexto do ensino coletivo para instrumentos de sopro, temos iniciativas no Brasil com alguns trabalhos citados por Barbosa (1996), como o de Nova Odessa, em São Paulo, no ano de 1989; e ainda, no mesmo estado, na cidade de Sumaré, entre os anos de 1990 a 1992. Desse modo, é possível observar, a partir dessa síntese, que o ECIM foi amplamente utilizado como metodologia para difundir o ensino de música. Barbosa (1996, p. 44) destaca que:

O ensino coletivo para instrumentos de cordas já foi utilizado no SESI de Fortaleza, CE, entre 1975 e 1978; no SESI de Brasília, DF, entre 1977 e 1978; no SESC Dr. Vila Nova de São Paulo entre 1978 e 1982; e no Conservatório Carlos Gomes de Belém, PA. Nos SESC e SESI o projeto foi dirigido por Alberto Jaffé e em Belém por Linda L. Kruger. Desses projetos saíram muitos instrumentistas que hoje trabalham profissionalmente em nosso país.

Barbosa (1996) afirma em seu estudo que a metodologia de ensino coletivo favorece o desenvolvimento dos seguintes aspectos: redução da desistência, diminuição do tempo de preparo para iniciar atividades em grupos maiores, aumento das interações sociais, substituição de exercícios por músicas, entusiasmo pela inserção no instrumento desde o início da prática e habilidade de tocar em conjunto.

Em suma, o ECIM consiste na prática instrumental em grupo com o fito de desenvolver o fazer artístico musical. Contrapõe-se ao modelo tradicional por inserir o aluno em um grupo com objetivo comum e também por vincular a aprendizagem teórica ao movimento prático no instrumento, ou seja, no ECIM, o estudante, desde o início, faz uso do instrumento para compreender os aspectos teóricos da música.

Aprendizagem Musical Compartilhada

Discutir sobre a Aprendizagem Musical Compartilhada favorece uma reflexão mais ampla sobre as abordagens para aprendizagem de instrumentos em grupo. O conceito de Ensino Coletivo é o mais antigo e difundido entre as pesquisas sobre questões metodológicas para grupos instrumentais (Parente, 2018).

No contexto da Aprendizagem Musical Compartilhada, Almeida (2014, p. 133) destaca que:

Na perspectiva da Aprendizagem Musical Compartilhada [...] proponho alguns pressupostos metodológicos: 1) ser coletivo, naturalmente, pois não há prática musical coletiva sem a coletividade da ação; ser emanada da 2) interação social, entre os atores da ação: alunos e professores, seja esta interação intencional ou não intencional, aspectos que caracterizam o ensino formal, informal e não formal (LIBÂNEO, 1994, 2005); 3) a teoria não deve preceder a prática musical, mas ambas devem caminhar juntas ou a prática antes da teoria; por último, ressaltar que o 4) objetivo é a aprendizagem e coletiva, e não o ensino, levando em consideração as particularidades individuais, conseqüentemente descentralizando a ação de ensinar e o papel do professor, mesmo considerando ambas partes importantes do processo.

É importante destacar que as contribuições da Aprendizagem Musical Compartilhada surgiram a partir da experiência e da reflexão sobre as práticas docentes, especificamente dentro do curso de Licenciatura em Música da UFC.

De acordo com Parente (2018), a Aprendizagem Musical Compartilhada é uma possibilidade na qual o foco deixa de ser o ensino e passa a ser a aprendizagem. Sabendo da relação direta entre ensino e aprendizagem, entendemos que existe uma diferença entre estes conceitos. Dessa maneira, citamos alguns conceitos de aprendizagem apresentados em alguns estudos. Para Oliveira (1993, p. 57), a aprendizagem é “[...] o processo pelo qual o sujeito adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc., a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas”.

Para Vigotsky (2007), a aprendizagem não depende apenas do ambiente formal da escola; o sujeito possui outras

possibilidades de aprender, e isso está inato às capacidades humanas, levando o indivíduo a aprender com qualquer situação vivida, experienciada.

Por fim, a Aprendizagem Musical Compartilhada pode ser entendida como um processo em que o sujeito não depende apenas de um agente para aprender, o professor. O campo da aprendizagem se amplia e surgem novas possibilidades para a construção do conhecimento que podem ter como aliado partilha de saberes com os demais sujeitos envolvidos na trajetória de aprendizagem (Parente, 2018).

Reflexões preambulares sobre a prática docente

As primeiras atividades desenvolvidas aconteceram no ano de 2015 e tiveram como ponto de partida a prática coletiva por meio do Método Elementar para o Ensino Coletivo de Instrumentos de banda de música “Da Capo” (Barbosa, 1996). A partir do resultado desse primeiro experimento, analisei a possibilidade de apresentar uma proposta que estivesse mais próxima do desenvolvimento musical da turma e que fosse capaz de contribuir, de maneira mais individual, com a progressão musical respeitando a progressão de cada estudante.

Com isso, a partir do semestre 2016.1, foi elaborado, de maneira sucessiva, um novo material pedagógico, que tinha como objetivo a busca por aprimorar e aproximar as atividades da realidade e do desenvolvimento de cada aluno. No segundo semestre do mesmo ano, contando com um embasamento teórico mais aprofundado nas propostas de aprendizagem e em uma construção empírica, apliquei o material pedagógico preliminarmente elaborado com base no conhecimento prévio dos estudantes.

O material foi reelaborado e aplicado novamente em 2016.2. Para o período de 2017.1 e 2017.2, também foram necessárias adaptações. Desse modo, a partir dessas primeiras análises, entendo que a diversidade de saberes impossibilita a aplicação de um método fixo, assim se torna mais viável a proposição de aspectos basilares que possam fundamentar a criação de atividades e exercícios musicais voltados para o desenvolvimento da turma, pois, dessa maneira, a progressão musical se daria de forma sequenciada e referenciada na desenvoltura musical de cada discente.

Entendo que os princípios são elementos fundamentais que se entrelaçam com as propostas das diretrizes, pois elas apontam para as singularidades de cada situação quando citam que:

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica [...] servem de instrumento para que as crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade possam se desenvolver plenamente, recebam uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes, condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas (Brasil, 2013).

A partir disso, é possível entender que as diretrizes podem viabilizar uma possibilidade de adequação dos conteúdos de acordo com cada realidade e chegar ao encontro do que anteriormente apresentei como aspectos basilares para a aprendizagem de instrumentos de sopro/madeira.

Destarte, essas foram as primeiras reflexões sobre a prática docente em questão. A análise em pauta contribui com a alteração da prática docente, tendo viabilizado uma proposta pedagógica que se encontra registrada em uma tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC (Parente, 2018).

Entretanto, o exercício de pensar a prática perdurou e resultou em especificações sobre a proposta de princípios para aprendizagem em instrumentos de sopro/madeira da tese de Parente (2018).

Considerações finais

Pensar a prática docente é uma dinâmica inovadora. É a partir disso que surgem propostas e intervenções que fazem movimentar o campo docente e acompanhar o desenvolvimento cultural, educacional, emocional, intelectual e social do corpo discente.

Nesse espectro, a partir da experiência com mais de 50 turmas, entre graduação e extensão, entendo que o método fixo, às vezes, inviabiliza o desenvolvimento de determinados saberes. Para tanto, destaco a relevância que o professor tem em produzir ou adaptar o material pedagógico para a realidade da turma. Nessa direção, Parente (2018) destaca os seguintes princípios para a iniciação musical em instrumentos de sopro – madeiras: prática em conjunto desde o ingresso (compartilha de saberes); aprendizagem teórica simultânea com a prática e percepção sonora e criação musical com o desenvolvimento minucioso dos seguintes subtópicos: percepção rítmica, percepção melódica, percepção harmônica, respeito ao gosto musical, espaço para criação (aspectos da interpretação e aspectos da improvisação). Tais princípios podem ser aplicados a outras vertentes da área musical e possibilitam o desenvolvimento da autonomia docente ao propor que o professor elabore exercícios e atividades que possuam uma maior proximidade com o progresso da turma.

Ainda nessa perspectiva, foi possível analisar, por meio da experiência, que o desenvolvimento musical pode

ser iniciado de forma coletiva. Essa modalidade tem vantagens como: menor exposição individual, sentimento de grupo, aprendizagem entre alunos e automotivação. Entretanto, é interessante que seja proporcionando, em momento posterior ao citado, atividades individuais, sejam na modalidade de aula ou de recital, pois esse momento também contribui com a formação musical e com o direcionamento para a autorreflexão do discente.

Nesse âmbito, durante o processo de formação, é relevante que o professor estimule nos alunos a atividade de pensar sobre o próprio processo de aprendizagem e avaliar quais direcionamentos podem contribuir com o aprimoramento de sua prática musical. Nesse sentido, o docente pode intervir nesses direcionamentos para colaborar com a adequação das decisões discentes com o intuito de estimular o aperfeiçoamento do estudante. É importante destacar que essa intervenção precisa ser esporádica e deve ser aplicada apenas quando o docente perceber que as decisões estão com extremo distanciamento do processo de desenvolvimento. Dessarte, o encontro constante desses dois processos (reflexão da prática docente e reflexão do processo de aprendizagem discente) pode culminar no desdobramento de atividades que atendam aos anseios dos alunos e assim acentuem o processo de aprendizagem musical.

Em conclusão, proponho, a partir deste estudo, que o processo de reflexão precisa ser constante e bilateral no contexto de aprendizagem. É por meio desse processo que o professor pode desenvolver a sua autonomia e viabilizar ambientes de aprendizagem que possuam estreita relação com os sujeitos envolvidos. Assim, destaco como principais pontos deste enredo os seguintes: estímulo à reflexão docen-

te; elaboração de materiais em concordância com o desenvolvimento da turma; iniciação musical por meio coletivo; proposição de momentos individuais de aprendizagem (aulas, recitais); e estímulo à reflexão discente sobre o próprio processo de aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, J. R. M. *Aprendizagem Musical Compartilhada: a prática coletiva dos instrumentos de sopros/madeiras no curso de música da UFCA*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

BARBOSA, J. L. S. Considerando a viabilidade de inserir Música Instrumental no Ensino de Primeiro grau. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, Salvador, n. 3 p. 39-49, 1996.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Brasília, DF: MEC, 2013.

CARVALHO, R. D.; UTUARI, S. (org.). *Formação de professores e estágios supervisionados: relatos, reflexões e percurso*. São Paulo: Andross, 2006.

CRUVINEL, M. F. *Educação musical e transformação social: uma experiência com o ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

DEMO, P. *Saber pensar*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

LIBÂNEO, J. S. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, M. S. L. *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. 3. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.

OLIVEIRA, E. A. J. *O ensino coletivo dos instrumentos de corda: reflexão e prática*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky*. São Paulo: Scipione, 1993.

PARENTE, F. X. *A música local na escola cearense: uma análise sobre as trajetórias de formação docente*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

PARENTE, F. X. *Aprendizagem musical: uma análise com vistas a identificação de princípios para aprendizagem de instrumentos de sopro/madeira*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

UFC. *Educação musical*: licenciatura: projeto de criação. Fortaleza: UFC, 2005.

UFC. *Plano político-pedagógico do curso de Música*. Fortaleza: UFC, 2015.

18 IMPLICAÇÕES DA EXPERIÊNCIA COMO EX-BOLSISTA PARA SER PROFESSORA SUPERVISORA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-921-0/cap18>

DEIVISON PAULO DA CRUZ

Licenciando do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), unidade da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto Pedagogia, e participante do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad), integrante do Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (Nedimpe).

E-mail: deivison.paulo@aluno.uece.br

THALITA KÉSSIA RAMOS PIRES

Licencianda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), unidade da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto Pedagogia, e participante do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad), integrante do Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (Nedimpe).

E-mail: thalita.pires@aluno.uece.br

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), *campus* da UECE, e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE. Integrante do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas) do PPGE/UECE.

E-mail: mirtielfrankson@gmail.com

Introdução

Durante o processo de formação de professores, os alunos de licenciatura têm em geral contato com uma série de atividades teóricas e práticas, além de diversos projetos e programas que visam a deixá-los com vários conhecimentos para a sua profissão, dentre esses programas destacam-se os de iniciação à docência, em que se tem grande expressividade o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que:

[...] é iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores que atuarão na educação básica, além de apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciaturas nas universidades [...], fortalecendo a formação desses graduandos [...] (Jesus; Santos, 2019, p. 43).

Na perspectiva de Canan (2012), o Pibid pode ser inserido no contexto das reformas educacionais, iniciadas a partir de 1996, com a aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Nesse período, debates a respeito da formação de professores ganhavam força, em relação à qualidade de sua formação quanto ao reconhecimento da necessidade de haver a formação docente em nível superior, entre regulamentos e revisões de leis “[...] chamando os educado-

res e a universidade a olharem de modo mais crítico para a práxis pedagógica [...]” (Canan, 2012, p. 26). Diante de tal situação, começaram a surgir e serem fortalecidas políticas, programas e projetos educacionais em relação à formação de professores.

O Pibid, dirigido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é um programa nacional de formação de professores do Ministério da Educação (MEC). Seu início se deu no ano de 2006, presente nas Instituições Federais de Ensino. No ano de 2009, foi introduzido como política de Estado, no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Foi devidamente regularizado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da Educação Básica pública brasileira.

O programa se apresenta como uma proposta de inter-relacionar a universidade e a escola em diferentes ações e práticas didáticas formativas no espaço escolar, sempre articulando esses conhecimentos no Ensino Superior. O portal da Capes traz os seguintes objetivos que caracterizam o Pibid:

[...] incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; [...]; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, [...]; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem [...] (Brasil, 2023).

Frente ao exposto, expõe-se que o objetivo deste texto, elaborado em 2023 por meio de uma entrevista narrativa de abordagem qualitativa realizada com uma professora, que a denominaremos de professora Ana, é caracterizar como a experiência enquanto ex-bolsista do Pibid repercute no trabalho desenvolvido posteriormente como supervisora desse mesmo programa, por meio da análise de experiências de uma professora com uma trajetória no programa, utilizando-se para isso uma análise autobiográfica de uma docente que ministra aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental que teve esse percurso formativo.

O programa apresenta muitas definições que são fundamentais para o seu funcionamento, contudo, a fim de consolidar o objetivo da pesquisa, será focado apenas o bolsista de iniciação à docência, sendo esse o aluno regularmente matriculado no curso que está integrado ao programa e ao professor supervisor, sendo ele o profissional da Educação Básica ligado ao programa que tem a função de acompanhar o aluno de licenciatura em sala de aula.

A professora Ana – nome fictício – tem nove anos de docência, sendo pedagoga e especializada em Alfabetização e Letramento, em Educação Infantil e Ensino Fundamental; ela participou como bolsista do Pibid até o fim de seu curso de licenciatura em Pedagogia e atualmente participa do Pibid como professora supervisora. Ela foi aprovada em um concurso público para docente efetiva em 2015 e assumiu o cargo em 2017 no Ensino Fundamental.

Assim, é relevante destacar que este texto foi organizado em três seções: a primeira, esta “Introdução”, já apresentada; a segunda, denominada de “Aspectos narrativos da biografia formativa e profissional de uma professora”, em que são apresentadas algumas análises de aspectos da história

de vida e profissional da professora pesquisada; e a terceira, pertinente à “Conclusão”.

Aspectos narrativos da biografia formativa e profissional de uma professora

O Pibid se apresenta como uma importante ação para a formação inicial de professores, considerando que visa à melhoria de qualidade da formação docente, aproximando e inter-relacionando o Ensino Superior ao Ensino Básico, proporcionando uma maior aproximação com as práticas de ensino, considerando que insere os discentes das licenciaturas no cotidiano das escolas de Educação Básica. Dessa forma, contribui para a realização de atividades teóricas e práticas. Além disso, o programa também apresenta um papel importante no que se refere à formação continuada de professores, tendo em vista que:

Esse trabalho coletivo envolve um movimento de trocas e análises constantes acerca do papel da escola, do docente, dos componentes curriculares, que permite o aprendizado não apenas ao licenciando, mas também ao professor que os acompanha na escola. Como co-formador, o professor supervisor orienta as ações pedagógicas, desde o processo de planejamento até a intervenção, e também auxilia o contato do licenciando com a sala de aula [...] (Figueredo; Cruz, 2020, p. 915).

Dessa maneira, o professor passa a ter contato com mais saberes da área da educação trazidos pelos alunos das licenciaturas, proporcionando, com isso, uma troca de conhecimentos entre discentes e docentes, fortalecendo as situações de ensino e de aprendizagem. Outro fator a ser levado em consideração é a dinamicidade proporcionada pelo programa, visto que proporciona:

[...] avanços para o desenvolvimento dos processos formativos, de maneira a romper com a reprodução de modelos da prática docente, proporcionando aos futuros pedagogos colocarem em prática suas capacidades e saberes [...] (Jesus; Santos, 2019, p. 52).

As vivências proporcionadas pelo referido programa estimulam o desenvolvimento de novos processos formativos para a docência, trazendo, por exemplo, práticas de ensino mais dinâmicas, tais como jogos lúdicos, brincadeiras e outros. Além disso, essas experiências formativas apresentam-se como um caminho para a construção da identidade profissional docente, pois:

[...] a chegada dos licenciandos à escola através do Pibid é um momento ímpar para início da construção da identidade docente, por favorecer o contato a um universo plural e capaz de favorecer o exercício reflexivo de todos os [...] inseridos no programa [...] (Ferreira; Gurgel; Pereira, 2020, p. 192),

Seguindo essa premissa, os licenciandos podem refletir sobre diversos aspectos da atuação profissional e consequentemente melhor estendê-los para os utilizarem futuramente em suas práticas pedagógicas.

Vale destacar que o Pibid é um programa nacional, mas que, na sua elaboração, as interações não se limitam a um modelo único para cada Instituição de Ensino Superior. Cada Instituição de Ensino Superior elabora seu projeto institucional, que se compõe em vários subprojetos; cada curso de licenciatura da instituição concorre com seu subprojeto (Burggrever; Mormul, 2017). Os projetos precisam estar em conformidade com as propostas do programa; já as propostas devem detalhar e fundamentar o projeto institucional e devem indicar os seguintes aspectos:

[...] a estratégia a ser adotada para atuação dos bolsistas nas escolas da rede pública de Educação Básica, de forma a privilegiar ações articuladas, inclusive com outras instituições participantes do PIBID, evitando-se a dispersão de esforços; a descrição das ações de inserção dos bolsistas de iniciação à docência nas atividades que envolvem as diferentes dimensões do trabalho docente no projeto político-pedagógico da escola, incluindo períodos de planejamento, avaliação, conselho de classe, conselho de escola, reuniões com pais e reuniões pedagógicas; as formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas e do programa; [...] (Brasil, 2010).

Essa breve descrição a respeito do Pibid buscou elucidar seu histórico conforme os âmbitos legais e seus regulamentos, seus objetivos em relação à formação de docentes e suas propostas na implementação da bolsa em Instituições de Ensino Superior. Frente ao exposto, cabe destacar que, em dado momento da entrevista realizada com a professora que participou da pesquisa, ela foi estimulada a falar sobre sua participação como bolsista do Pibid de Matemática, que se deu entre 2011 e 2013. Desse estímulo foi possível obter a seguinte narrativa:

[...] em relação como eu ser bolsista é a questão mesmo dessa responsabilidade que você tem que ter de fazer [...] os estudos – tem a questão da rotina de ficar entregando tudo nos prazos [...]. Além disso, eu acho que ter durante a época [...] participado desse projeto a questão [...] do estudo mesmo [...] é de você se dedicar, de você se relacionar com as pessoas na escola, só que assim, como bolsista, a minha parte [...] de estudo foi maior do que a minha parte social. Eu não era assim a pessoa mais social, [...] era mais de estudar e no projeto [...] (Professora Ana, 2023, grifo nosso).

Com base na análise dessa narrativa, é possível constatar que a participação no programa permitiu a professora desenvolver uma rotina de estudos mais constante e frequente, fazendo com que ela desenvolvesse melhores habilidades de estudos e conseqüentemente lhe possibilitando mais conhecimentos na área da educação. Nessa resposta também fica evidente que, por meio do programa, ela desenvolveu e fortaleceu habilidades de sociabilidade, aspecto que disse ser frágil antes do Pibid. Dentre as experiências da graduação no programa relatadas pela profissional, é relevante destacar a de:

[...] apresentar trabalho na universidade também com o Pibid – a gente pode resgatar um pouco dos conhecimentos que a gente não tinha sobre Matemática, e Matemática era como se fosse um bicho-papão. O projeto era sobre o ensino de Matemática [...], porque o que era visto que os professores tinham medo e a gente da bolsa também na época de ensinar Matemática, porque a gente não tinha um domínio assim; nem o básico o básico do básico. Então, essa falta de domínio fazia com que a Matemática fosse vista como uma matéria horrível. Hoje, depois de todo esse tempo de sala, eu vejo que a Matemática se complementa com as outras disciplinas [...] (Professora Ana, 2023).

Nesse contexto, o programa se apresenta como uma forma de fortalecimento ao currículo da formação do professor, tendo em vista que tal evolução com o ensino da Matemática não teria sido proporcionada somente pelo currículo da formação inicial. Dessa maneira, é evidenciado que o programa proporciona experiências que ajudam o discente do curso de licenciatura a preencher determinadas lacunas do currículo da primeira formação, além de proporcionar experiências relacionadas ao letramento acadêmico, tendo em vista que a professora Ana relatou o estímulo para a apre-

sentação de trabalhos de caráter científico na universidade, estimulando-a fazer uso da leitura e da escrita científica. Outro questionamento feito durante a entrevista que é relevante destacar nesta pesquisa foi sobre as experiências marcantes da profissional durante a sua estada na bolsa:

[...] em relação ao projeto, foi um dos pontos em que a gente participou de minicurso e [...] também você apresentar trabalho [...], fora [...] da universidade [...] eu com o programa fui apresentar um trabalho lá no Rio Grande do Sul. Quem é [...] que ia imaginar que eu ia com a bolsa lá no Rio Grande do Sul? A gente foi apresentar o trabalho [...] relacionado ao ensino de Matemática que a gente tinha feito aqui na faculdade. Para [...] mim, assim, meu Deus, foi assim de outro planeta essa experiência. E [...] a minha monografia também, [...] a gente já em conclusão aí do curso, foi relacionada ao Pibid também, [...] na minha monografia, eu trabalhei a questão da teoria e prática [...] como o Pibid contribuía para distanciar [...] esse pensamento aí que existe [...] uma relação de teoria e prática, em que são muito distantes as duas. [...] Então, foram momentos marcantes para mim também [...], porque eu fiquei como bolsista até um momento em que eu concluí o curso. Depois que eu concluí, aí a minha bolsa foi desligada, [...] então não tenho como deixar de lembrar (Professora Ana, 2023).

Com base nessa fala, é possível compreender o quanto a programa foi marcante na trajetória da professora, considerando que seu próprio Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi baseado nas vivências proporcionadas pelo programa, além de estimulá-la a desenvolver habilidades de oralidade, analisando que a professora foi instigada a realizar apresentações orais em eventos inclusive fora do estado do Ceará. Com base nisso, também se percebe o estímulo ao desenvolvimento de habilidades com a pesquisa científica.

Durante a realização da entrevista desta pesquisa, a docente foi questionada se sua participação como bolsista do Pibid durante a graduação estimulou a sua participação como supervisora do programa – experiência nos anos de 2022 e 2023 (Pibid Pedagogia), ao que ela:

Sim, [...] eu pensei, meu Deus, um dia alguém que foi a professora [citou o nome da docente coordenadora do Pibid que foi bolsista] [...]trouxe essa oportunidade para mim, agora [...], por mais que eu tenha mil coisas para fazer da minha vida, eu não posso me negar a dar oportunidade a esses jovens que estão entrando aí na faculdade, que querem uma formação além daquela que existe. É na questão do estudo dos livros, eles querem também uma aproximação. Se um dia ela me deu a oportunidade de participar do projeto, eu tive a aproximação com a escola, então agora eu vou fazer minha parte também. É isso que eu coloquei na minha cabeça: não só a questão do dinheiro [...] essa responsabilidade que eu trouxe para mim, se alguém me deu oportunidade, agora eu vou retribuir. Foi isso (Professora Ana, 2023).

Dessa maneira, fica evidente que a própria participação como bolsista proporcionou o ingresso da professora Ana no programa como supervisora, mostrando que a participação como ex-bolsista proporciona repercussões desde o início do trabalho vinculado ao programa institucional como supervisora. Inclusive se evidencia que a motivação para participar da seleção se deu com base no reconhecimento de sua importância para ela durante a sua formação inicial e para as novas gerações de alunos do curso de licenciatura em Pedagogia. Outro relevante relato obtido na pesquisa biográfica formativa e profissional foi conseguido por meio de um questionamento sobre as mudanças na relação supervisor-bolsista em comparação com a sua participação como ex-bolsista, em que foi dito:

[...] eu era outra pessoa não só na aparência, mas também assim no jeito [...] eu consigo interagir com as pessoas [...] com os bolsistas, com os professores da escola, aqui na faculdade, na questão do estudo. Se eu li um texto lá na época da faculdade, quando eu o leio hoje, como supervisora, é outra visão. Se eu não entendi o que eu estava lendo, agora que eu passei pela experiência de sala de aula, eu leio e já tenho uma outra análise, outra dimensão. E muita questão da identidade profissional [...] esses textos que a gente estuda sempre estão dentro da identidade profissional. Eu me vejo muito na minha trajetória [...] porque a identidade pessoal da [...] gente tem aquela questão: você nasceu professor, então pronto, você não vai precisar de uma formação mais extensa, mas não; a gente, professor, está precisando é de estudo, não é da teoria, mas também o olhar sobre a prática a todo momento, então eu me vejo demais nessa questão da identidade profissional dos textos nos estudos, [...] tento me [...] enxergar; na qual fazem toda a minha identidade profissional a partir do que a gente tem visto (Professora Ana, 2023).

Dessa maneira, fica evidenciado que as mudanças que são perceptíveis nessa relação professor, supervisor e bolsista foram baseadas na sociabilidade, tendo em vista o que disse a professora Ana. Além disso, nessa resposta, também foi possível identificar uma contribuição positiva proporcionada pela experiência de bolsista na compreensão de leituras como supervisora do programa. Outra inferência identificada nessa resposta foi a consolidação de aspectos da identidade profissional, além do reconhecimento da importância da relação da teoria e da prática por parte da professora pesquisada.

A entrevista também proporcionou questionamentos sobre as inferências das experiências como bolsista na prática do trabalho como supervisora do Pibid. Em um desses questionamentos, foi obtido o seguinte relato:

Eu acho que é de extrema importância essa questão da reflexão na ação [...] o Pibid, desde a implantação dele lá em 2011, é e eu fui uma das primeiras bolsistas do projeto aqui, é essa questão de você refletir na ação [...] (Professora Ana, 2023).

Diante disso, conclui-se que o referido programa proporcionou à professora o hábito de realizar reflexão na ação durante o trabalho como supervisora, algo que pode ser visto como bastante positivo, pois a

[...] reflexão sobre a ação pode ser considerada uma estratégia importante para a docência, visto que permite encontrar caminhos para o aprimoramento da prática e descobrir acertos e erros do trabalho educacional para construir novos rumos de atuação [...] (Carabetta Júnior, 2010, p. 582).

Nesse contexto, pode aprimorar sua prática como supervisora por meio dessa reflexão que pode ressignificar sua prática como supervisora e conseqüentemente melhorá-la em termos de reflexão na ação.

Em outro momento da entrevista, a profissional foi convidada a comentar como sua participação no Pibid durante a sua graduação influenciava sua prática como supervisora do programa atualmente.

[...] eu estou participando como uma supervisora do projeto; é como se eu tivesse resgatado algumas coisas que eu não fui enquanto [...] bolsista [...]. Eu não falava, eu não interagia muito. Aqui, com vocês, eu estou me realizando nessa parte de socializar, de conversar, de buscar [...]. Eu acho que eu estou me realizando aqui dentro como supervisora, não só contribuindo [...] com que eu aprendi, mas isso é meio doido, mas está acontecendo também comigo. É como eu já falei: a questão da socialização e a questão do estudo [...]. Assim, [...] é como se eu estivesse tendo uma segunda oportunidade de eu ser bolsista do projeto,

mas não é só como supervisora, assim aquela figura mais autoritária, não. É essa questão mais leve mesmo de se socializar, de estudar e colocar o que eu aprendi. Eu acho que é como se eu estivesse preenchendo lacunas da minha socialização [...]. Eu acho que eu estou me realizando. Eu estou me vivendo assim de uma forma muito melhor de como quando eu era bolsista apenas da faculdade. Eu estou mais desprendida. É isso [...] (Professora Ana, 2023).

Ao analisar o relato da professora, percebe-se que são muitas as repercussões oriundas das experiências de ex-bolsista na prática de seu trabalho como supervisora do Pibid, considerando que seu trabalho como supervisora do programa é um resgate de experiências como ex-bolsista de que não conseguiu ter domínio, como a interação, valências que atualmente, como supervisora, estão sendo realizadas com mais êxito, de maneira a dar resposta às suas dificuldades como bolsista. Nesse contexto, essas repercussões apresentaram-se como positivas, tendo em vista que a supervisora está buscando preencher as lacunas de ex-bolsista enquanto realiza o seu trabalho como supervisora, melhorando o seu trabalho dentro do programa atualmente.

Conclusão

As experiências como ex-bolsista do Pibid repercutem de maneira positiva nas práticas do trabalho desenvolvido posteriormente como supervisora do programa; dentre essas repercussões, destaca-se a reflexão sobre a ação dentro do trabalho de supervisora do referido programa, permitindo-lhe aprimorar suas práticas formativas no Pibid, podendo mencionar também a melhor sociabilidade, o resgate de experiências passadas durante a sua primeira participação da bolsa para a utilização no trabalho de supervisora e o rein-

gresso no referido programa com base no reconhecimento de sua importância para a sua formação inicial e para os licenciandos.

Também é relevante mencionar que o Pibid proporcionou repercussões positivas na formação inicial da profissional docente pesquisada, como o aprofundamento de aspectos do currículo de formação inicial, de maneira a estimular o desenvolvimento de habilidades não contempladas pelo currículo durante sua formação inicial docente e desenvolvimento de habilidades de produção de cunho acadêmico e científico, estimulando a produção de pesquisas e evolução da aptidão do letramento acadêmico.

O programa ainda se fez significativo em sua trajetória formativa, pois proporcionou à entrevistada, quando bolsista em sua graduação, ter vivências de apresentação de trabalho no âmbito acadêmico em outro estado, expandindo seu repertório de saberes e conhecimentos em sua formação. Percebeu-se também que sua estada na bolsa Pibid fomentou sua reflexão a respeito da inter-relação da teoria e da prática durante a experiência como bolsista, o que lhe influenciou na escolha do tema da pesquisa que resultou em sua monografia.

As aprendizagens do programa repercutem em várias pessoas e gerações, e isso se dá de modo coletivo, em gerações distintas. Inclusive, cabe destacar que a professora Ana socializou que sua participação quando bolsista no passado estimulou sua participação atualmente como professora supervisora, a fim de contribuir com a permanência do programa e com a oportunidade de fornecer a estudantes a experiência com a formação do Pibid. O programa viabiliza a continuidade da formação por meio da socialização proporcionada entre os envolvidos e lugares de atuação, as leituras

de texto, as interações dinamizadas para debate dos textos, a escrita acadêmica. Isso é positivo, pois, como relatado pela professora entrevistada, as reflexões críticas acerca da formação inicial por meio do contato com os bolsistas são fortalecidas.

Ademais, fica a reflexão das implicações do programa no processo de formação de docentes, na formação inicial e em seu desenvolvimento profissional, refletindo em suas práticas pedagógicas. A pesquisa evidenciou que a valorização também do resgate de aprendizados no percurso formativo de bolsistas do Pibid se expressa na docência, na atuação profissional. Diante do que foi exposto no relato, percebe-se a consonância com os objetivos propostos pelo Pibid, que, como espaço formativo, tem contribuído na qualificação de docentes, daí a sua relevância e centralidade formativa, trazendo perspectivas de melhorias na Educação Básica, gerando impactos que alcançam gerações de estudantes e professores do Brasil.

Referências

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e dá outras providências. *Diário Oficial [da] Re-*

pública Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. *Pibid*. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 17 ago. 2023.

BURGGREVER, T.; MORMUL, N. M. A importância do Pibid na formação inicial de professores. *Revista de Ensino de Geografia*, Uberlândia, v. 8, n. 15, p. 98-122, 2017.

CANAN, S. R. Pibid: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 24-43, 2012.

CARABETTA JÚNIOR, V. Rever, pensar e (re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, DF, p. 581-586, 2010.

FIGUEREDO, M. F.; CRUZ, M. M. S. O Pibid como espaço de formação contínua: experiências, reflexões e perspectivas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 14, n. 30, p. 914-927, 2020.

FERREIRA, J. A. S.; GURGEL, I. C.; PEREIRA, S. N. S. Identidade, desenvolvimento profissional e a aprendizagem docente: um olhar a partir do Pibid Pedagogia. *Revista Devir Educação*, Lavras, v. 2, n. 4, p. 188-231, 2020.

JESUS, J. S.; SANTOS, N. S. O papel do Pibid para a formação do futuro professor: um recorte da realidade de uma instituição situada no interior da Bahia. *Revista de Iniciação à Docência*, Jequié, v. 3, p. 42-54, 2019.

UECE. *Editais nº 34/2022 - Universidade Estadual do Ceará*. Fortaleza: UECE, 2023.

19 MEMORIAIS DE ARTE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-921-0/cap19>

BETANIA LIBANIO DANTAS DE ARAUJO

Mestra em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e licenciada em Educação Artística/Artes Plásticas pela Belas Artes de São Paulo. Professora associada na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), *campus* Guarulhos, na área de Fundamentos Teórico-Práticos do Ensino das Artes Visuais.

E-mail: betania.libanio@unifesp.br

Este capítulo é uma análise preliminar dos memoriais de arte produzidos entre 2011 e 2022 por alunos de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo, na disciplina de Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino das Artes Visuais. Parte de uma investigação educacional interpretativa que considera a importância do método autobiográfico com grupos que ainda não ingressaram na vida profissional.

No presente texto, apresentamos o processo de elaboração da escrita autobiográfica e sua importância na formação de futuros pedagogos. Os Memoriais de Arte propiciam aos estudantes relembrar experiências significativas envolvendo os fazeres da arte desde a infância, possibilitando que suas trajetórias pessoais sejam contextualizadas com a História do Ensino da Arte no Brasil.

Entre lembrar e esquecer, os registros fornecem uma lupa para antigas recordações que, ressignificadas, possam produzir novos saberes para a sua prática profissional. Ao narrarem a sua história, os estudantes reinventam-se movidos pela autorreflexão, relacionando o saber conceitual, o saber fazer e o saber ser (consciência identitária), constituindo sua identidade e individualidade.

Dialogando com as abordagens de pesquisa autobiográfica e a formação docente, identificamos as que se centram na autoconsciência (Nóvoa, 2022), na identidade narrativa (Ricoeur, 2006) ou ainda no gênero textual, visando à mudança de seu narrador (Passeggi *et al.*, 2021).

A autotransformação ocorre através de um processo de investigação, descoberta, aprimoramento e aprofundamento; é quando os registros fornecem materiais de referência para a aprendizagem (Freire, 1996), considerando que uma experiência só é formativa quando transforma o sujeito.

O memorial torna-se um espaço de organização, sistematização e apropriação para descobrir e desenvolver as próprias referências pessoais e culturais. Se, por um lado, a oralidade permanece “no campo das lembranças”, por outro, o registro obriga a se distanciar, permitindo revisar, ajustar, examinar, ampliando “o próprio pensar” (Freire, 1996, p. 7).

O que dizer da poesia de Patativa do Assaré, dos poetas e cantadores, cuja oralidade é o poder supremo da memória? Não poderia ser também este esforço sonoro e ritmado? Muitos saberes orais e tradições vivas mantêm-se inscritos e mantidos nos corpos e gestos, traço marcante das culturas populares brasileiras. Assim, o registro, que não é só escrito, pode apresentar outras linguagens, complementa “o mundo das lembranças”, trazendo a história do educando e de seu grupo.

Os diferentes conhecimentos podem se relacionar e o acompanhamento reflexivo se desenvolve na constante troca das histórias como “[...] memória que alicerça a consciência estética, histórica, política e pedagógica” (Freire, 1996, p. 9). O inventário iniciado desde a primeira aula acompanhou os fazeres artísticos e as reflexões teóricas durante o período letivo. Como modelo de gênero textual, apresenta um duplo aspecto: torna-se um produto, mas também processo na interação entre sujeitos durante sua produção e compartilhamento.

Preparando itinerários para a memória

Quando o seu viver é modificado pelo aprender, ele produz sentimento. A imaginação conecta natureza e sujeito,

provocando mais iluminações. O sentimento acolhe e retira o objeto do seu contexto natural, dando-lhe uma qualidade especial e pessoal. Por não ser emoção, é conhecimento:

Na experiência estética, a imaginação manifesta, ainda, o acordo entre a natureza e o sujeito, numa espécie de comunhão cuja via de acesso é o sentimento. O sentimento acolhe o objeto, reunindo as potencialidades do eu numa imagem singular. É toda nossa personalidade que está em jogo, e o sentimento despertado não é o sentimento de uma obra, mas de um mundo que se descortina em toda sua profundidade, no momento em que extraímos o objeto do seu contexto natural e o ligamos a um horizonte interior. Este sentimento, portanto, não é emoção, é conhecimento (Aranha; Martins, 2018, p. 324).

A mediação é fundamental na construção da narrativa autobiográfica, concebida como um processo de intervenção, tendo como prioridade colocá-la a serviço do autor, visando a seu desenvolvimento. Reflexões iniciais propõem um sentido para as lembranças: como a arte desempenha um papel em nossas vidas? Como ela se apresenta em nossas memórias?

Ao trabalharmos com Memoriais de Arte, surge a necessidade de orientar a nossa percepção para que possamos revisitar o passado e ressignificar a nossa história. A cada memória, agregamos novos sentidos enquanto nos aproximamos dos episódios humanos. Os sentidos, tornados humanos em suas ações cada vez mais complexas, porque sociais, atribuem singularidades mais profundas aos objetos.

Uma colherada de lembrança pode ser ativada pelas referências sensoriais, como cheiro, gosto, imagem, tato, gesto, som e palavras. Novas imagens e cenas são adensadas às experiências passadas. Somos a região onde nascemos,

por onde aprendemos a caminhar, as histórias que ouvimos, nossas brincadeiras e desta pertença entende quem viveu (Maugham, 2016).

Pessoas que viveram um mesmo episódio podem contar histórias em diversas perspectivas. A memória advém das marcas das experiências, da intensidade da impressão e dos efeitos do tempo. Bergson (2009) dividiu em memória de repetição e memória pura. A primeira é sobre as ações repetitivas, como andar de bicicleta, e a segunda é sobre eventos esporádicos que não precisam de repetição para serem lembrados, como cair.

A perda da experiência, na sociedade moderna, advém de frágeis e inexpressivas cenas cotidianas, em dias que se repetem mecanicamente, porque “[...] a máscara do adulto chama-se experiência. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Já vivenciou tudo: juventude, ideias, esperança” (Benjamin, 2021, p. 21). O exercício narrativo da memória, enquanto experiência, é antagônica ao capitalismo que a corrói e destrói, acrescenta.

Na socialização deste passado, resgatam-se as histórias que foram fragmentadas pela indústria cultural em individualidades pasteurizadas, em que o fluxo de informações sobrepõe-se às narrativas comunitárias. A memória, por não ser imutável, é como um rio banhando as margens, carregando consigo mais elementos da constituição desta água, sendo que falso e verdadeiro coexistem nas lembranças.

Não se referem apenas aos fatos originais, mas também aos elementos substitutos. Ao ver uma foto, uma cena de filme ou novela, uma colagem de imagens representa um determinado acontecimento “recriado”. Assim, muitas vezes, esta triagem o leva a acreditar ter vivenciado uma cena familiar sem, na verdade, estar presente.

A nossa história de vida, antes e durante a cultura escolar, possibilita-nos interagir com fragmentos do Ensino da Arte no Brasil e a repressão às expressões artísticas. Bosi (2003) ressalta que uma história baseada apenas em documentos oficiais não contempla as paixões individuais, sendo preciso o intermediário informal da cultura vivida entre o passado e o presente.

Sabendo que a história não se reduz à memória, o historiador elabora um inventário das diferenças, dos acontecimentos individualizados, “[...] e essa individualização é aquilo que o explica e explicita” (Veyne, 1983, p. 38). Põe sobre a mesa memórias, fatos, documentos e monumentos, refletindo na relação entre os objetos e levantando questionamentos. Na impossibilidade de reconstituir o passado em sua totalidade, mas apenas parte dele, a história busca, como ciência do homem no tempo, construir métodos de pesquisa que possibilitem tornar inteligíveis os acontecimentos históricos únicos e os sujeitos em suas singularidades.

Inicialmente, os memoriais apresentam como perspectiva o primeiro nível do lembrar, quando o estudante descreve livremente as suas lembranças. A partir das experiências avivadas durante a disciplina, reconstituem um painel de recordações pessoais com a arte em uma perspectiva mais ampliada (Araujo, 2021). Posteriormente interlaçamos essa escrita ao tempo histórico procurando dialogar com seu contexto.

Ao conversar com a família e colecionar histórias da infância, o estudante inclui informações sobre experimentações artísticas na escola. À escrita autobiográfica acrescentam-se fotos, imagens escaneadas, epígrafes, citações, poemas, músicas, pinturas, desenhos, de forma a sempre agregar à reflexão novos elementos.

Na elaboração deste trabalho, propomos a lembrança sobre desenhos, engenhocas, pinturas, instalações, brincadeiras no quintal, suas invenções, seres do vapor do banho, criaturas engraçadas que desaparecem na chegada do adulto, montar construções com pedras e gravetos e não ouvir o chamado da família, uma folha caída, cheiros, ritmos, temperaturas, o pensamento voando sobre a cadeira de balanço, panelinhas de barro, bolos de areia, ou seja, o que é possível fisgar sobre os tempos abertos à experiência? Tudo remete às quatro artes: artes visuais, dança, teatro e música, ou melhor, às múltiplas linguagens (Araujo *et al.*, 2023).

Desde o nosso nascimento, as experiências estéticas se estruturam na percepção e no pensamento pelas experiências sensoriais. A nossa vida contribui para essa nascente de possibilidades que somos. Certamente quanto mais vivência no espaço natural, maiores serão as infindáveis nuances referentes (Barbieri, 2017). As práticas estéticas acontecem em espaços com múltiplas linguagens, verbais e não verbais, aprimorando a sensibilidade.

Os memoriais: primeiras aproximações

As lembranças de minha infância que busco, neste momento, remontar através das reminiscências distantes, desde os primeiros rabiscos, às garatujas das joaninhas, dos brinquedos que não tive e dos bonecos de barro que construí, das brincadeiras de amarelinha e de outras tantas que não contei aqui... E os insetos popularmente denominados de joaninhas chamaram a minha atenção, talvez por causa das cores que sempre me encantaram e as caixinhas de fósforos onde eram guardados (A¹).

¹ Para preservar a identidade dos/as estudantes, são citados/as por ordem crescente de letras do alfabeto latino.

Os nascidos entre 1960 e 1980 relatam que, em sua maioria, construíam seus próprios brinquedos, ao que constatamos uma perda deste saber-fazer no século XXI. Deparamo-nos com narrativas sobre colher algodão no terreno para fazer carneirinhos, fogãozinho de barro e forminho a lenha, desenhar relógio no pulso, confecção de bonecos de papel, o faz de conta, o esconde-esconde na rua, desenhar com água no quintal, ver bichos nas nuvens e em qualquer lugar, rimar palavras, confeccionar boneca de palha de milho e casas feitas de caixas de fósforo. Destaca-se um conceito de infância mais liberta e expressiva com crianças que se sujavam e brincavam.

O contato com a natureza é constante, principalmente para quem veio dos interiores brasileiros, com morro e nascente de água, que acompanhavam as lavadeiras de roupa à beira do rio e juntos brincavam com gravetos e barro. Usavam as escavações dos barrancos para montar cômodos de casa, decorando com flores do campo que levavam, ao final, para casa. Tecidos descartados eram usados para confeccionar roupas de bonecas.

Já os nascidos próximos à virada do século XX para o século XXI viveram a abertura econômica do Brasil ao comércio externo (principalmente chinês) com a chegada de diversos brinquedos mais baratos. A cidade perdia mais de sua pouca cobertura verde, cujas ruas tornaram-se cada vez mais exclusivas para carros, deixando gradativamente de ser um espaço de convívio e brincadeira para as crianças.

A geração mais jovem descreve uma infância interna à moradia e com maior presença da televisão, sendo recorrente os CDs, a repetição das danças sincronizadas, grande presença de brinquedos industrializados. Nesse caso é necessário encontrar nas lembranças o que era fazer infantil que envolve criação e pesquisa, compreendendo:

[...] que a evolução estética não se refere apenas e necessariamente à arte; refere-se também à integração mais intensa e profunda do pensamento, do sentimento e da percepção. Pode, assim, suscitar maior sensibilidade em face da educação (Lowenfeld; Brittain, 1997, p. 398).

Um saber-fazer lúdico, no fabrico dos próprios brinquedos, vem desaparecendo nos relatos; decorre da crescente presença da televisão através dos ditos programas infantis, objetivando entreter e propagandear produtos infantis. Só a partir dos anos 1990 são criadas as resoluções legais referentes à proibição da publicidade infantil nos meios de comunicação.

Institucionalizado na pré-escola, começam: o sobe-desce de linhas e infinitas letras em pontilhados de caneta cobrindo até atingir a exaustão; os desenhos mimeografados para colorir ou para cobrir com bolinhas de papel crepom; mais tarde, na escola, começam as primeiras produções no caderno de desenho. Esticar, achatar, enrolar, furar, na textura e densidade da massinha, pensam que passariam horas modelando e remodelando, pois aquela massa era um presente para a construção de um imaginário cheio de surpresas.

Surge o castigo por pintar ou rabiscar a parede branca. Observa-se a desistência à expressividade na escola motivada pela comparação e depreciação das produções das crianças, ausência de acompanhamento qualificado e marginalização do processo criativo. Percebem gradativamente que o ensino da arte apresenta uma trajetória de desvalorização como área do conhecimento e da formação docente.

Sobre a cidade grande, há relatos de amigos despertando o interesse em visitar museus e teatros ou ainda os aniversários de boneca com festa. Há quem descreva o medo

de se sujar com tinta e argila e a apreciação apenas do lápis de cor para se salvaguardar das repreensões dos adultos ou como o lugar do previsto. Os relatos percorrem as ruas...

Uma cidade é também, simultaneamente, a presença mutável de uma série de eventos, dos quais participamos como atores ou como espectadores, que nos fizeram vivenciar aquele determinado fragmento urbano de uma determinada maneira que, quando reatrvessamos esse espaço, reativa-se aquele fragmento de memória (Canevacci, 2004) e do fragmento conhecemos como a comunidade escolar se movimentava.

Para prolongar a vida útil do material, algumas práticas são conhecidas, como umedecer a ponta do lápis, dando mais destaque ao contorno demarcado pela mão pesada, colorir o interior do desenho com tons claros obtidos com pó de raspas de grafite colorido, obrigando a pintar claro para que os lápis de cor não acabassem logo. No lugar do traço expressivo e contínuo:

[...] aprendemos a fazer desenhos com a régua. Os traços das casinhas, da cerca, ficavam bem retinhos; os professores elogiavam. Eu não sabia, naquela época, mas esse era o início da perda do meu traço livre, dos desenhos criativos, onde quem determinava, designava o traço, era a nossa imaginação (B).

O mundo adultocêntrico refazia as linhas e não permitia a criação poética da criança, ao determinar como cultura visual desenhos prontos e carimbos pedagógicos. Na conformidade do projeto, o sobe-desce das linhas na pré-escola re-encontra, mais tarde, jeitos afins do formato escolar. Surgem nas últimas páginas dos cadernos desenhos clandestinos registrados silenciosamente à parte do mundo da escrita.

A Universidade e o campo das experimentações em Arte: proposições

Na escrita dos seus memoriais, os estudantes trouxeram momentos da sua vivência acadêmica no curso de Pedagogia, indicando algumas reflexões significativas em relação à Arte. Muitos descrevem que é uma experiência em que o fazer, o contextualizar e o refletir vão alicerçando o futuro texto individual em sintonia com o acordar de si.

Na Universidade, “*Eu saía de cada aula totalmente encantada com tudo o que estávamos aprendendo*”, pensando sobre “[...] *o que deixamos de aprender durante a nossa vida escolar*” (C). No encontro, “[...] *pude perceber que me proporciona um bem-estar. Posso até dizer que me sinto mais equilibrada emocionalmente [...] percebo uma melhora no meu aprendizado em outras disciplinas*” (D). Antes das aulas, pensava que a arte estava estritamente voltada para a aprendizagem escolar, não percebia que fazemos artes em vários lugares, que está em nossa vida e as expressões artísticas estão no cotidiano.

Os materiais são condições para o pensar artístico, despertando-o para o que nos acontece agora, como descrito em: “[...] *pude experimentar pela primeira vez as aquarelas*” e as tintas:

[...] feitas a partir das misturas, do pó de café com um pouco de água, do açafrão em pó também misturado com um pouco de água, e a água do cozimento da cenoura, que proporcionou um tom de verde claríssimo, dando uma suavidade à pintura (E).

Figura 2 – Pesquisas de composição em aquarela no Labart²



Fonte: Acervo da autora.

Nestes momentos, descrevem a importância da arte em suas vidas como sensações prazerosas não encontradas na aceleração dos tempos diários, aproximando-os do seu saber-fazer artístico, da retomada do traço perdido.

Pois arte é infância. Arte significa não saber que o mundo já é, e fazer um. Não destruir nada que se encontra, mas simplesmente não achar nada pronto. Nada mais que possibilidades. Nada mais que desejos. E, de repente, ser realização, ser verão, ter sol. Sem que se fale disso, involuntariamente. Nunca ter terminado. Nunca ter o sétimo dia. Nunca ver que tudo é bom. Insatisfação é juventude (Rilke, 2007, p. 192).

O memorial vai se compondo com as aulas na mistura das tintas, criando as próprias cores, atribuindo-as um nome poético. Há quem diga superar o cansaço e encontrar uma trajetória de pesquisa, descobrindo suas aptidões, conhecendo a história da arte e suas influências. Desenvolvem atividades significativas, discutem cada produção com estudos que os desafiam. Essa é a costura do texto que se adensa à narrativa primeira.

Na roda de conversa, trouxeram objetos que os lembrassem a uma lembrança para estudo cultural, que, atravessados por este novo sentido do objeto artístico, experienciam como educadores.

² Laboratório de Arte e Múltiplas Linguagens da Universidade Federal de São Paulo – campus Guarulhos.

Em sala de aula, fomos solicitados a trazer itens de lembranças, tivemos uma roda de conversa e foi muito divertido trabalhar a proposta com meus futuros alunos. Esse aspecto de nossas aulas me fez repensar os métodos de ensino e seu impacto no desenvolvimento dos alunos. Como eu gostaria que minhas aulas fossem assim na minha trajetória escolar, inspiradas em aulas mais conversadoras e criativas como as que temos vivenciado (F).

A aula os faz repensar sobre modos de ensino e sua influência para o futuro, pois a escrita se constrói em processo sobre ter sido criança, conhecer outras experiências enquanto jovem adulto e repensar as ações futuras: “Como gostaria que minhas aulas tivessem sido assim na minha trajetória escolar, inspiradas em aulas mais dialogadas e criativas como as que vivenciamos” (G).

Conclusão

O memorial revela experiências do passado, tornando este viver intenso inspiração de um fazer vivencial e profissional. Das lembranças, há aquelas que trazem as marcas de seu tempo e aquelas que trazem os segredos da infância, seus processos criativos descobertos, na manipulação livre dos materiais, que inspiram práticas mais revolucionárias. Formar-se é refletir sobre os processos de vida (Nóvoa, 2022).

Na escrita dos memoriais, complementam-se diferentes registros escritos e visuais. É preciso acordar o corpo e derreter a máscara intelectual e mecânica sobre a memória, já que esta constitui-se dentro de uma ordem simbólica e relacional. Compreendemos os Memoriais de Arte como parte importante do processo de formação humana dos futuros professores.

Encontrar a arte no cotidiano, reaprender a olhá-la com tempo e intensidade, conectando o passado e o presente,

dá ao memorial um caráter contra a memória por questionar ideias impostas pela memória oficial em geral e pela literatura didático-pedagógica em particular.

É olhar para o inesperado da infância, de criação ou contemplação, como percepção sensível do mundo. Nesta relação mediada pela imaginação entre ser e objeto, cria-se uma percepção criativa, inserindo-se como propósito deste trabalho.

Registrando aprendizagens, descobertas e dificuldades acolhidas para análise, o memorial promove a prática da autoavaliação como processo de reflexão sobre dificuldades e transformações nas trajetórias dos futuros educadores.

Referências

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando*: introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 2018.

ARAUJO, B. L. D. Anima Mundi: consciência da ação pesquisadora. In: MORAES, A. C.; LIMA, I. C. S. S.; QUEIROZ, J. G. (org.). *Cultura(s), educação e arte nos caminhos da (auto) formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023.

ARAUJO, B. L. D. O que não pode ser escrito merece ser vivido?. *Revista Gearte*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 527-553, 2021.

BARBIERI, S. *Interações*: onde está a arte na infância?. São Paulo: Blucher, 2017.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: 34, 2014.

BERGSON, H. *Matéria e memória*: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

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

CANEVACCI, M. *A cidade polifônica*: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana. São Paulo: Studio Nobel, 2004.

FREIRE, M. *Observação, registro, reflexão*: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1997.

MAUGHAM, W. S. *O fio da navalha*. Portugal: Asa, 2016.

NÓVOA, A. *Escola e professores*: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PASSEGGI, M. C. *et al.* (org.). *Educação e experiência*: narrativas em múltiplos contextos. Natal: UFRN, 2021.

RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2006.

RILKE, R. M. *Cartas do poeta sobre a vida*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VEYNE, P. *O inventário das diferenças*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

20 TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE ESTUDANTES EM FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-921-0/cap20>

JOSÉ VALDEMIR DE SOUSA SOARES

Licenciando em Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (UECE), bolsista de Iniciação Científica financiada pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPGPq/UECE) e integrante do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (Nedimpe) e do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad).

E-mail: valdemir.soares@aluno.uece.br

ATHILIANA DE MOURA SILVA

Licencianda em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), bolsista do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (Nedimpe), financiada pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: athiliana.moura@aluno.uece.br

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), *campus* da UECE, e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE. Integrante do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educus) do PPGE/UECE.

E-mail: mirtielfrankson@gmail.com

Introdução

No decorrer deste texto, serão realizadas discussões sobre a trajetória formativa de dois estudantes de um curso de Pedagogia que foi iniciado no ano de 2019, na Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O foco do debate se centra em reflexões que serão tecidas e nascem de diálogos sobre suas vivências e experiências no percurso da licenciatura. Cada um narra os aspectos de sua trajetória formativa, que se entrelaçam em destaque com as orientações de seus orientadores de bolsas na citada graduação – um dos autores deste texto – seguindo as suas memórias e aspectos de suas subjetividades, considerando que cada experiência é singular, como coloca Bezerra (2020, p. 437) “[...] Ainda que duas pessoas possam viver o mesmo acontecimento, a experiência ocasionada desse momento será sempre singular”. A partir das reflexões elaboradas de forma subjetiva, foram gestadas ideias relevantes que foram basilares para a produção deste texto.

As ideias aqui expostas tratam das tramas formativas que foram se traçando ao longo da trajetória acadêmica em um curso de Pedagogia que ainda se encontra em andamento em 2023, ano de produção deste texto. O que se propõe neste escrito é trazer a escrita de si, é voltar-se para aquilo que

contribui e que vem contribuindo para a nossa constituição como sujeito em constante formação. Com isso, foi adotado a abordagem biográfica, em que os sujeitos produzem um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, por meio da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, como defende Souza (2006).

Refletir e, ao mesmo tempo, escrever sobre aquilo que vem edificando a nossa formação como acadêmicos e futuros profissionais é um processo de reativação e rememoração daquilo que já se passou; na mesma medida, buscando o seu significado. Nesse processo, segundo Oliveira (2006), aproximamo-nos das representações, conhecendo um pouco de como chegamos a ser o que somos e que acontecimentos nos produziram e nos fizeram ser as pessoas que somos. Escrever é uma forma de registrar os aspectos que estão ao alcance de nossa mente e que, de certa forma, se apresentam como mais relevantes e marcantes. Esse processo de viajar e fazer uma retrospectiva daquilo que ficou no passado serve à nossa reflexão e nos conduz, ao mesmo tempo, a fazer uma prospectiva daquilo que almejamos no futuro e que se fará presente em muitos aspectos de nosso desenvolvimento profissional.

Pensar na trajetória que nos trouxe até o estágio atual de nossa formação docente nos ajuda a repensar sobre aquilo que podia ter sido e não foi, sobre o que foi e poderia ter sido de outra maneira; faz-nos querer aproveitar melhor aquilo que nos é proporcionado pela Universidade, essa que tem em seu cerne a construção e o compartilhamento de conhecimentos científicos e pedagógicos. E é certo que, durante a nossa formação inicial, somos levados ou pelo menos nos são possibilitados inúmeros momentos e distintas interações com diversos sujeitos que contribuem em nossa constituição

docente. Ao estudante cabe se integrar às diversas oportunidades formativas, tornando-se esse sujeito ativo de sua constituição profissional.

Foi pensando nisso, nessa trajetória que percorremos até o momento, que os autores se propuseram a fazer uma narrativa autobiográfica dos aspectos que nos formam durante a formação inicial. Assim, o nosso objetivo é refletir sobre aspectos os formativos da trajetória acadêmica de estudantes em formação inicial de um curso de Pedagogia sob perspectiva autobiográfica. Em adição, consideramos que nossa formação está permeada de aspectos que nos levam à reflexão crítica sobre a nossa formação inicial e futura atuação.

Dessa forma, consideramos de extrema importância que possamos fazer esse movimento de voltar-se para si e refletir sobre os aspectos de nossa trajetória acadêmica que vêm contribuindo com o que vamos nos formando como sujeitos profissionais e mostrar que pensar e escrever sobre si é uma forma de melhorar e refletir sobre o que vamos nos tornando. Tudo o que vivenciamos tem um significado na nossa constituição acadêmica/profissional, basta que possamos mergulhar fundo nessa busca incessante de nos descobrirmos.

Nessa perspectiva, este texto está estruturado na introdução, na qual fizemos uma breve contextualização da nossa proposta de escrita e reflexões que serão aqui expostas. Adiante, é apresentado a seção na qual se faz a narrativa autobiográfica de aspectos da trajetória formativa de cada autor. Por fim, são feitas as considerações finais e apresentam-se as referências que fundamentaram as nossas reflexões.

Narrativa autobiográfica e reflexões sobre aspectos formativos na formação inicial

JOSÉ VALDEMIR DE SOUSA SOARES

Começo por refletir sobre o que seja o início da formação docente institucionalmente. De acordo com D'Ávila (2007), a formação inicial é o momento em que se inaugura a profissionalização como profissionais que ensinam atuar essencialmente como docentes. Nesse percurso formativo, são inúmeros os momentos, as atividades e as interações com os diversos sujeitos que contribuem em nossa formação inicial.

O itinerário que nos trouxe e que nos formou até o estágio atual está perpassado por tomada de decisões, de incertezas, de afirmações, de constituição de ideias, e isso é um processo que se vai forjando gradualmente durante o curso de nossa formação inicial docente. Ao mesmo tempo, desenvolvemos a compreensão de que todos os elementos que contribuíram com a nossa constituição não nos fazem prontos. É como nos mostra Nóvoa (2019b), a formação docente é um processo que continua ao longo da vida. Continuamos a nos fazer, a nos renovar, a refletir sobre o que fomos, o que estamos sendo e o que pretendemos ser.

É na formação inicial também que começamos a desenvolver a ideia de que nunca teremos certeza do que vamos encontrar no exercício profissional e de como vamos agir diante das situações desestabilizadoras; na interação com os alunos, talvez a única certeza que temos é a de que vamos atuar com o incerto, vamos precisar encontrar soluções, refazer a nossa prática sem ter muito tempo para refletir. Como afirma Freire (2020), só somos porque estamos sendo a cada instante e assim também é o ambiente em que iremos atuar,

que não se apresenta estático, e isso é o que nos impulsiona a continuar em movimento, mesmo diante das adversidades.

O horizonte de quem está estudando e se formando para atuar como docente é sempre apreender conhecimentos que nos tornem um bom professor com fundamentos teórico-práticos e críticos. Ser um bom professor vai ao encontro da ideia de que é preciso estar sempre aberto ao novo de forma crítica, a fim de que possa se apropriar e elaborar novos conhecimentos. Nossa formação inicial é só o início de uma longa jornada formativa para o exercício da docência, que não se restringe somente ao espaço acadêmico.

Começo a narrar e a tecer reflexões sobre os aspectos que influenciam e vêm contribuindo com a minha trajetória acadêmica. Para isso, recorro à memória, iniciando esta narrativa fazendo a busca de aspectos que emergem no ano de 2019, ano em que ingresso no Ensino Superior.

Busco na memória aquelas experiências que carregam significativa marca nessa trajetória. Dessa forma, Souza (2006) aborda que, ao trabalhar com a memória, surge a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo, reconstituído como possibilidade de investigação e formação de professores. Fazer essa rememoração é construir significados para aquilo que vivenciamos enquanto sujeitos. Logo, “[...] narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos significado [...]” (Souza, 2006, p. 66). Esse movimento de refletir sobre si contribui no registro que fazemos de nós como seres produtores de conhecimentos e daquilo que experienciamos.

Escolher entrar em um curso de Ensino Superior que forma para o exercício do magistério em um primeiro momento talvez não seja uma decisão difícil de ser tomada,

considerando as circunstâncias postas no momento, sobretudo quando você já tem essa decisão consolidada de longa data. Para mim, a decisão não foi difícil. Entretanto, o ingresso e a permanência com compromisso em um curso de licenciatura implicam uma série de elementos que necessitam ser considerados, ou seja, ser professor não advém unicamente de uma escolha. Existem questionamentos imprescindíveis que precisam ser feitos durante essa trajetória formativa: que compromisso terei com a minha formação? Que profissional desejo ser? Com que público pretendo atuar? Que compromisso terei com o exercício dessa profissão? Esses questionamentos continuo a me fazer constantemente.

São questionamentos que precisam permear nossa trajetória desde a formação inicial até o exercício do magistério. Não se faz uma formação sem questionamento, sem problematização por quem se diz sujeito do seu processo formativo. Isso, ao mesmo tempo, implica que nos coloquemos como estudantes na posição de protagonistas, que estão sempre nessa busca incessante de descobrir formas de melhorar e aperfeiçoar a formação. É contraditório um aluno dizer que deseja ser professor se apenas assiste a aulas. É por isso que, ao escrever este texto, proponho-me a narrar e a refletir sobre aspectos que permeiam a trajetória acadêmica docente. A Universidade me possibilitou o engajamento em diversas atividades formativas, interações, produções que tiveram e continuam tendo grande contribuição em minha formação inicial; sem elas, teria ainda mais fragilidades.

Eu ingressei no curso de Pedagogia no ano de 2019, por meio do vestibular, e o início do curso demandou uma certa transição daquilo com que eu estava acostumado na Educação Básica, então foi necessária uma adaptação acompanhada ao mesmo tempo de uma insegurança, dado que

sempre surge receio de não conseguir conciliar os estudos necessários nas disciplinas. Um ponto positivo foi o fato de me dedicar exclusivamente aos estudos. Mesmo assim, o início do curso ficou mais restrito às disciplinas curriculares. Já no segundo semestre, foi possível a inserção no Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad), que tem como foco o estudo de aspectos relacionados à formação de professores e atuação docente.

No ano de 2020, tive a oportunidade de entrar no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que tinha como foco a Alfabetização. Esse programa:

[...] tem por finalidade proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior (Brasil, 2022).

Estas duas experiências iniciais foram momentos cruciais em minha formação, principalmente como definidoras sobre o querer ser docente. Quando entrei no curso, ainda me sentia inseguro sobre minha decisão em atuar no magistério. Nesse período de bolsa, conhecendo a realidade escolar, dialogando com os professores da Educação Básica com vasta experiência no magistério e experimentando a docência por meio das regências, consegui vislumbrar aquilo que de fato queria exercer e passei a compreender que a realidade na qual o professor atua necessita ser um espaço de constante questionamento para se formar e gerar novos saberes.

No ano de 2021, comecei a fazer parte do projeto de extensão intitulado Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (Nedimpe), do qual, no ano de 2022, eu fui bolsista de extensão. Esse projeto aprofunda ainda mais a relação entre escola e

Universidade, pois se desenvolve justamente por meio dessa parceria. Eu posso afirmar que, desde os semestres iniciais do curso de Pedagogia, estou inserido nos ambientes escolares com mais frequência. Com isso, fui constituindo minha formação e identidade docente nesse contato com o espaço da profissão, imprescindível, que, sem o qual, em nosso exercício da docência futuro, será ainda mais complexo.

Estas experiências vêm sendo relevantes em minha formação, pois se constrói uma relação com os professores que já atuam nas escolas da Educação Básica, onde ocorre a troca e a construção de conhecimento, sendo um meio que tem forte potencial formativo, no sentido de nos aproximar da profissão docente e do contexto no qual pretendo atuar como profissional. Considera-se que os professores da Educação Básica assumem um papel de formadores dos futuros docentes. Nesse sentido, Nóvoa (2019a) ratifica que essa corresponsabilidade é que permite a construção de uma verdadeira formação profissional.

Nesse conjunto de acontecimentos narrados até aqui, passei a desenvolver uma habilidade que me permite registrar a minha trajetória neste momento, que é a escrita acadêmica. Então, no projeto e nas bolsas pelas quais eu passei, pude exercitar a escrita de forma mais constante, embora no início eu tenha tido muita dificuldade, dada a falta de proximidade com esta forma de escrita em minha trajetória e formação escolar. Mesmo assim, fui desenvolvendo, fui realizando algumas produções acadêmicas para publicações, e isso apresenta reflexo no atual momento em que me encontro na elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Atualmente, no oitavo semestre do curso de Pedagogia, quase chegando à conclusão, compreendo que, como futuro

professor, necessito procurar sempre trilhar esse caminho de busca, de pesquisa e de compromisso e estar constantemente aberto a aprender. Assim, refiro-me a Nóvoa (2019a) quando ele diz que o meu interesse é o caminho, a procura, a viagem e nunca a chegada a qualquer porto seguro. Devemos sempre nos colocar em movimento, buscando aprender continuamente.

ATHILIANA DE MOURA SILVA

Ao longo da formação acadêmica, é comum vivermos diversos acontecimentos que nos fazem reviver transições em nossas vidas. Para isso, destaco e reflito sobre minhas experiências que contribuíram na minha formação inicial, conseqüentemente, para a caminhada que já vivo e continuará a se desenvolver nas vivências da formação docente. Nesse sentido, passo a me remeter e a refletir sobre aspectos formativos que vêm me constituindo, propondo-me a uma narrativa, ou seja, que “Nas narrativas observamos o entrelaçamento de memórias polifônicas da vida, da formação acadêmica e das experiências profissionais [...]” (Bragança, 2010, p. 20). Esta, que rememora o passado, considerando o momento presente.

Em 2019, ingressei no curso de licenciatura em Pedagogia, conquista de um sonho recheado de pulos e alegrias em contáveis dias de espera pelo resultado em relação ao vestibular, que, durante todos os meses de preparação, dediquei-me aos estudos em casa e fiz cursinho pré-vestibular público. Ter sonhos pode ser fácil para qualquer ser humano, mas a luta e o esforço permanente são aquilo que nos coloca um passo à frente para a sua concretização.

Passei e comecei o curso com muito entusiasmo, não permitindo que o medo tomasse conta de mim, pois a feli-

cidade era maior de ter ingressado no Ensino Superior, no qual sou a única da família que optou e teve essa oportunidade pelo caminho dos estudos, em especial por querer ser docente. O meu sonho foi almejar todas as minhas conquistas de vida por meio do meu esforço aos estudos, iniciando pela primeira graduação, que se encontra em andamento. Atualmente, encontro-me no oitavo semestre do curso, a um passo de concluí-lo, contabilizando nove semestres para ser pedagoga.

A faculdade exige dedicação, forma-nos para pensar e atuar criticamente e criar novos conceitos sobre a educação, mais ainda sobre a nossa própria vida. Corroborando Josso (2007, p. 436), “[...] A invenção de si no singular plural implica então vigilância, vontade e perseverança para que sejamos seres vivos em transformação e não seres vivos em prorrogação [...]” Desse modo, neste primeiro momento, senti-me exatamente me transformando perante o novo ambiente que me possibilitou novos olhares. Assim sendo, quando escolhi o curso de licenciatura em Pedagogia, isso se deu decorrente da cultura escolar, dos meus professores, do olhar para eles e perceber a importância da educação em nossas vidas.

Costumo dizer que minha formação acadêmica e futura docência são permeadas na articulação das categorias ensino-pesquisa-extensão, que são pilares nos quais procurei me inserir desde o início do curso, que são distintos, mas nunca separados. Pude ter vivências diversificadas e significativas. Desde o primeiro semestre, fui envolvida, motivada, comprometida e dedicada ao curso, arriscando-me e estando disposta a crescer academicamente. Pelo encorajamento e estando sempre disposta a participar de projetos de extensão, grupos de estudo, sempre com o anseio de me apropriar de novos conhecimentos nas interações com os diversos su-

jeitos, nutri a tese de que a formação inicial docente não se dá apenas com as disciplinas curriculares, mas em várias experiências formativas.

Nas disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico e Pesquisa Educacional, por exemplo, aprendi aspectos fundamentais dos trabalhos acadêmicos, como se estrutura, o que engloba a pesquisa num todo, as normas técnicas necessárias, que foram cruciais na continuidade para o que se pede na Universidade, em todos os âmbitos, seja para o TCC ou outro escrito acadêmico.

Nos semestres iniciais, entrei no Gepesad, coordenado pelo professor Mirtiel Frankson. Nos estudos realizados na mediação sobre diversos textos sobre a docência, começaram minhas leituras voltadas para o universo da formação de professores, temática apaixonante. A minha participação no grupo concretizou as minhas realizações de pesquisas nas bolsas acadêmicas para esta temática, sendo base também para dar continuidade em outras etapas após a conclusão desta primeira licenciatura. Envolvi-me plenamente nas leituras com relação à docência, como forma de qualificar a minha formação e futura atuação como docente.

Já no ano seguinte, em 2020, no advento da pandemia causada pelo Coronavírus (Covid-19), concorri para a minha primeira bolsa acadêmica pela faculdade, sendo a do Pibid, que foi coordenado pelo professor Mirtiel Frankson, com o projeto Pibid/Alfabetização, no qual focamos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fiquei na bolsa até março de 2022; o Pibid foi me proporcionado reflexões por meio da prática de ensino, na observação dos planejamentos semanais das professoras via plataforma Google Meet – em decorrência da necessidade do ensino remoto –, estudos colaborativos no estudo de livros para a alfabetização, regência

em sala, com a retomada gradual das atividades presenciais nas escolas.

Com a bolsa do Pibid, comecei a minha prática no mundo da pesquisa e da escrita acadêmica, pois, além de ler e me apropriar dos conteúdos da alfabetização, havia como atividades produzir resumos expandidos individual e em grupo. Desse modo, ocorreu o meu aperfeiçoamento sobre esses aspectos, nos quais tenho publicações em algumas edições da Semana Universitária da UECE e no evento do Estágio Supervisionado da Facedi. A referida bolsa foi a minha primeira vez conhecendo e vivenciando o chão da escola como licencianda; antes desse contato prático no ambiente escolar, eu já tinha identificação com o curso de Pedagogia. Não demorou muito para que eu ficasse encantada com a Pedagogia; o reconhecimento surgiu desde o primeiro semestre, com a presença na escola: as aproximações com os professores das redes de ensino e os alunos foram mais constituintes e fortes. A docência é o que eu quero para a minha vida como carreira profissional.

Após a minha saída da bolsa do Pibid, entrei na bolsa de extensão no Nedimpe no período de março a dezembro de 2022; ainda em 2023, sigo como bolsista do mesmo projeto, que envolve atividades de pesquisa científica e pedagógicas em escolas públicas. Em 2022, estudamos o tema avaliação da aprendizagem e, em 2023, estamos prosseguindo com o estudo do tema planejamento de ensino. São momentos que me instigam e me aperfeiçoam como futura profissional docente.

Então, há a integração com professores atuantes da Educação Básica e licenciandos em diferentes contextos da formação docente. Nóvoa (2019b, p. 14) destaca bem essa questão de que “[...] É preciso ligar a formação e a profissão

[...]”. Formamo-nos com a colaboração de colegas e professores experientes; é um processo coletivo. Pensar a formação como lócus para o exercício da profissão; é exatamente esta perspectiva que defende o referido autor. É assim que me sinto em relação à minha formação. Tudo o que fiz e concretizei até o momento presente do curso repercutirá na futura prática docente.

Na Universidade, há o encontro e a inter-relação de várias realidades que configuram o campo docente, nas parcerias com as escolas e a sociedade. As ligações externas são fundamentais para a formação de professores. Nesta relação, pude aprender, no ato de construção e de reconstrução de conhecimentos, pensamentos e saberes que são relevantes para o exercício da docência. Sou sujeito da minha aprendizagem e a escola se fez lugar de crescimento profissional permanente, embora eu não tenha tido nenhuma experiência ainda como professora atuante de fato no magistério, mas afirmo no sentido de minha futura prática.

Com a referida bolsa, ao começar a ler e ter contato com textos sobre a extensão universitária, acabei tornando esses estudos fonte de meu interesse; passei a gostar de entender a integração da sociedade, universidade, escola e o tripé universitário, bem como as implicações desse conjunto para a docência. A partir disso, estou pesquisando e escrevendo sobre esse objeto de estudo, a extensão universitária em minha monografia para a conclusão do curso em Pedagogia, em que podemos entender:

[...] as atividades extensionistas que são desenvolvidas no âmbito acadêmico em consonância com as escolas parceiras atuam como elemento potencialmente formativo de inserção e interação com situações corriqueiras do contexto escolar [agindo como

importante valia à formação docente] (Barroso *et al.*, 2023, p. 227).

O meu ato reflexivo nesta escrita não é um fim nem uma despedida, mas, como seres inacabados, estamos sempre em busca de algo que nos complemente, uma vez que “[...] É nesse movimento que compreendemos a formação como um processo que não se esgota, não se conclui, revelando nosso inacabamento e nossa incompletude” (Costa; Lima; Alves, 2012, p. 52). Por essa condição de sermos inconclusos, a formação docente sempre será um movimento. A experiência seria apenas um aspecto da docência, da tomada de consciência que o docente tomará como prática primordial em sua profissão na busca incessante por saberes.

Conclusão

A narrativa autobiográfica de nossas trajetórias acadêmicas é essencial por nos fazer rememorar sobre os aspectos constitutivos de nossa formação inicial. Ao fazer esse movimento de busca na memória de nossa trajetória, somos levados a lembrar e a dar um significado às nossas experiências que foram se constituindo e nos constituindo. Dessa forma, no escopo das reflexões que aqui foram feitas, ficou explícito que a formação inicial docente está permeada de diversos elementos que contribuem em nossa trajetória acadêmica, como os projetos extensionistas e as bolsas acadêmicas, cabendo ao estudante se permitir ser protagonista dessa formação, assumindo papel ativo, colocando-se sempre nessa busca por novos conhecimentos. Assim, considera-se que a formação docente vai além dos espaços acadêmicos, sendo essenciais as relações estabelecidas com as escolas e os profissionais da Educação Básica. Esse conjunto de atividades e

relações é que faz parte de nossa trajetória formativa, o que vai nos constituindo como futuros profissionais.

Referências

BARROSO, F. J. R. *et al.* Extensão universitária: experiências e aprendizagens no Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação – Nedimpe. *In: OLIVEIRA, E. S. A. et al. (org.). Relatos de experiência sobre a extensão universitária em instituições estaduais e municipais de Ensino Superior do Brasil.* São João da Boa Vista: Unifae, 2023. p. 219-229.

BEZERRA, P. O. A constituição da identidade profissional e dos saberes docentes: territórios da experiência. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, Itapetinga, v. 1, n. 2, p. 432-445, 2020.

BRAGANÇA, I. F. S. Curso de Pedagogia: histórias de vida e formação de professores/as. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 2, n. 3, p. 5-23, 2010.

COSTA, E. A. S.; LIMA, M. S. L.; ALVES, F. C. A memória como elemento de (auto) formação docente. *In: FARIAS, I. M. S.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; CARVALHO, A. D. F. (org.). Diálogos sobre a formação de professores: olhares plurais.* Teresina: UFPI, 2012. p. 49-58.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, n. 3, v. 63, p. 413-438, 2007.

NOVÓIA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v.19, p. 198-208, 2019a.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019b.

SOUZA, C. (org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: PUCRS, 2006.

21 A “ARTESANIA DE SI” EXPANDIDA: ACHADOS DA PARTICIPAÇÃO EM PROCESSOS DE CRIAÇÃO TEATRAL QUE TOCAM A VIDA E A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-921-0/cap21>

MARIA EDNEIA GONÇALVES QUINTO

Professora efetiva do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Doutora e mestra em Educação, especialista em Políticas Culturais e Psicopedagogia, licenciada em Pedagogia (UECE) e Teatro (IFCE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte (Iarteh/UECE).

E-mail: maria.quinto@ifce.edu.br

Discuto neste capítulo sobre aspectos relacionados à minha trajetória de vida, formação e prática como artista-docente em interface com um exercício autobiográfico, como abordagem teórico-metodológica, privilegiando uma narrativa inscrita no que venho denominando “artesanaria de si expandida” e o que daí resulta como experiência autoformativa. Tal conceito motriz integra uma reflexão mais ampla, ancorada em minhas experiências de imersão como atriz-pesquisadora em processos criativos vinculados ao fazer – pensar teatral, há mais de 20 anos – e aos estudos sobre a “artesanaria da cena teatral contemporânea”, resultante do mestrado e doutorado em Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC).

Hoje, como professora do mestrado em Artes¹ e da licenciatura em Teatro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), atualizo as reflexões sobre a artesanaria da composição cênica, dando continuidade às investigações sobre seus meandros criativos e autoformativos. Isso vem ocorrendo nas trocas de saberes sobre o fazer-pensar teatral com meus pares: colegas, alunos, atores, atrizes, que balizam a minha prática como docente e como atriz-pesquisadora em processos criativos fora do ambiente acadêmico, no coletivo artístico “Das 3”², e pelo interesse de trazer para perto outras vozes femininas.

¹ Este Mestrado Profissional em Artes integra o Programa de Pós-Graduação em Artes (Ppgartes) do Instituto Federal do Ceará (IFCE).

² Fundado em 2021, o coletivo artístico “Das 3” reúne, além de mim, a atriz mestranda do Ppgartes/IFCE e produtora cultural Ana Amália de Moraes e a artista visual e também produtora cultural e mestranda do Ppgartes/IFCE

Poucas mulheres têm papel relevante na história do teatro, geralmente estudadas em academias ou universidades. Foram atrizes e artistas importantes, mas não elaboraram teorias, e suas experiências chegam até nós, em grande parte através de biografias, cartas ou informações de noticiários. No século dos grandes reformadores do teatro e da direção, as mulheres ficaram à margem. Fazem parte de uma multidão de pessoas cujas realizações permanecem encobertas e sem reconhecimento (Varley, 2010, p. 26).

Partilho aqui então parte de uma narrativa tecida ao longo de minha trajetória de vida, formação e prática como artista-docente, em interface com um exercício autobiográfico inquieto e propositivo, enquanto abordagem teórico-metodológica que vem me possibilitando um fazer artístico e docente alinhado à pulsão criativa, prazerosa e crítica, como deve ser a vida. Uma partilha de experiência que, dentre outras, em meio à diversidade do existir, de acordo com Benjamin (1994), tem se esgarçado, segundo os ditames da atual sociedade capitalista de consumo.

Em 2012, concluí como resultante dos estudos de doutoramento a pesquisa intitulada *Artesania da cena teatral contemporânea: trabalho imaginativo e autoformação*. Aprofundei o conceito de “artesanias da cena teatral contemporânea”, investigado no mestrado, com base em um exercício auto-etnográfico de descrição densa do processo criativo da intervenção cênica *Noiada*³, vinculada ao contexto da Cia. Pã

Paula Silveira. A pesquisa central do grupo é a produção de trabalhos (espetáculos, intervenções artísticas, pesquisas e formações alinhadas com as temáticas e ações das políticas culturais para as infâncias e autoformação docente nas áreas de cultura e arte).

³ *Noiada* foi uma intervenção cênica que realizei entre 2009 e 2010 nas ruas do Benfica, bairro universitário e cultural, localizado na região central da cidade de Fortaleza, e na Praia de Iracema, bairro homônimo e histórico desta cidade, cujo nome origina-se do romance *Iracema* (personagem cen-

de Teatro, Pesquisa e Produção Cultural, da qual fazia parte como atriz-pesquisadora.

Descrevi o trabalho imaginativo desenvolvido durante aquela composição cênica, como parte de um longo convívio coletivo de criação de obra artística e de afetos, postos na diversidade cotidiana do fazer teatral. O texto dramático *Iracema via Iracema*, de Suzy Almeida, foi a base para a encenação de *Noiada* naquele período, nas ruas e ônibus dos bairros como Benfica e Praia de Iracema, em Fortaleza-Ceará, onde tal intervenção ocorreu.

Nisso implicou o meu percurso da representação deste solo como intérprete (envolvendo as etapas de composição cênica e de construção da personagem), em andanças pela cidade, até a revisão conceitual do que venho denominando “artesanias da cena teatral”: um domínio do fazer teatral insaturado pela participação direta do artista naquilo que cria com o corpo, imaginação, racionalidades e desejos, situado no espaço-tempo político, histórico e artístico, envolvendo as problemáticas que envolvem as áreas Teatro e Educação.

De lá para cá, nas incursões em outros processos de criação e pesquisas teatrais, este conceito vem sendo experimentado e se impõe como um feixe que se firma como “prática expandida” de aprendizagem individual e coletiva de arte/teatro e de autoformação. O trabalho imaginativo presente nesta concepção artesã da cena integra as dimensões objeti-

tral) do escritor cearense José de Alencar. Intertextualidade com o romance *Iracema*, *Noiada*, termo trazido do universo da linguagem dos usuários de crack, é corruptela de “paranoia”, efeito produzido pelo uso desta droga, além de convulsões e lesões no cérebro. Evocava temas como a dissolvidência de identidades por meio do deslocamento urbano (nomadismo), a desterritorialização e o desenraizamento dos sujeitos na contemporaneidade. A “noia” assume então outros significados de medo advindo das práticas violentas que ocorrem no ambiente urbano, em suas diversas formas de expressão: assalto, bala perdida, sequestro-relâmpago, arrastão.

vas e subjetivas de cada um de nós, gerando novos significados e sentidos da vida e do mundo, ou, como diria Bachelard (2001), de “maravilhamento”, via experiência sensível.

À matéria deste fazer artístico juntei registros expandidos de minhas experiências de vida, formação e prática teatral e docente, afetos e trocas de saberes com os integrantes da Cia. Pã, como aprendizagens que emergiram do fazer artístico, incidindo dimensões autoformativas durante a artesanania da cena teatral vivida em processo, com base na convivência individual e coletiva com os códigos da linguagem teatral.

A trajetória desta investigação e o que venho aprofundando desde então têm me colocado entre veredas sinuosas e polifônicas do fazer-pensar teatral e da prática docente nesta área. Recolho os possíveis do trabalho imaginativo aí presente e os vestígios autobiográficos, como “artesanania de si” expandida, resultante dos achados da participação em processos de criação teatral que tocam a vida e a autoformação docente, de mãos dadas com a busca pelo humano transubstanciado em arte.

De acordo com Benjamin (1994), denomino as experiências de aprendizagens até aqui relatadas, em uma perspectiva alargada, como “autoformação artesã” – substrato epistemológico no qual o sujeito envolvido e sua historicidade forjam criativamente âmbitos de possibilidades de produção e reflexão de conhecimentos, por meio do vivido com o outro, em um dado lugar e tempo, instaurados pelo fazer teatral e os processos autoformativos daí resultantes. Eis a “artesanania de si” expandida, na relação consigo e com o/a outro/a em movimentos de aprendizagens.

Nesse ponto, miro de modo especial nos saberes acumulados ao longo dos tempos por mulheres de teatro (atri-

zes, docentes, pesquisadoras) que se debruçam sobre esse *tortuoso e doce caminho da sensibilidade*, como menciona Linhares (1999) em obra homônima. Vivendo entre elas, revejo-me na condição de um “eu-pensante” que se permite evocar a construção pessoal como processo autoformativo, por meio de uma escrita reflexiva sobre minhas experiências de vida, formação e prática teatral, acumuladas até aqui como artista-docente, embora em nosso caso essa não seja uma prática comum, talvez mesmo por se tratar de um ofício de nuvens. Por que é assim?

Por que há menos mulheres poetisas, romancistas ou dramaturgas? E também pintoras e de outros ofícios. A resposta é simples: porque se trata de ofício, não de um *hobby*. E, historicamente, nem sempre as mulheres que podiam pintar, escrever, representar e tocar piano na sala da casa tinham propriamente um ofício. Então, o surpreendente não é que a história não fale delas. O surpreendente é que a mulher tenha acumulado, nessa grande história silenciosa, submersa, de ocultamento e espera, tanta energia e memória, ou, para dizer claramente, acumulado tanta necessidade de conhecimento de si mesma (Carrió, 2010, p. 14).

Então, honrando o meu ofício e suas mil facetas, relato, a partir daqui, a escrita autobiográfica de alguns episódios de minha história de vida centrados na trajetória de formação e prática do exercício de criar-pensar a cena, representá-la e partilhá-la em forma de saberes teatrais. Em uma palavra, “artesanaria”. Os espaços de formação, os processos criativos e montagens de espetáculos dos quais participei e os exercícios acadêmicos de pensar a prática e a docência em teatro⁴

⁴ Após concluir a graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE), realizei estudos em nível de especialização, todos sobre temáticas que envolviam a dimensão formativa do teatro, a saber: *As significações das*

resultaram, de acordo com as circunstâncias, também em escolhas minhas, para, de tempos em tempos, renovar a pergunta: por que e como faço/pesquise/ensino teatro? Questiono-me para manter viva a aprendiz em movimentos de autoformação, cujo sentido capturo de Josso (2004, p. 58-59):

O que está em jogo nesse conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que esse reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário, nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade. Transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir, guiada por um aumento de lucidez, tal é o objetivo central que oferece a transformação da abordagem Histórias de Vida.

Os estudos sobre a formação docente tiveram, nos anos 1980, segundo Bueno (2002), um redirecionamento com ênfase na abordagem autobiográfica dos aspectos subjetivos da vida do professor, mais propriamente no que se refere ao seu percurso profissional, até então ignorados. Com isso, a subjetividade e a autonomia passam a se constituir

atividades teatrais para educadores e educandos das 4as séries do CIES – Casimiro José de Lima Filho: uma abordagem psicopedagógica. Fortaleza, 2001. Especialização em Psicopedagogia: Representações sociais e experiência estética: o caso do Curso Princípios Básicos de Teatro – CPBT. Fortaleza, 2003. Especialização em Metodologia do Ensino de Artes.

como ideias centrais que orientam as produções teóricas das ciências humanas nas primeiras décadas do século XX, havendo uma ruptura nos métodos tradicionais de investigação pautados pelo paradigma da objetividade.

Mais que em função de uma matéria, de um meio ou de um modo particular de aprendizagem, abordamos a autoformação numa perspectiva de autonomização educativa, segundo uma problemática de poder, definindo-a formalmente como a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação (Pineau, 1988, p. 65).

O sociólogo Ferrarotti (1988) chama a atenção para o fato de que a escrita autobiográfica é uma alternativa para a mediação entre a nossa história individual e a história social, tomando-nos como seres historicamente determinados. É por meio dessa escrita reflexiva que me reencontro e me revejo como atriz e educadora que aí se edifica. Exercício de construção de uma narrativa autobiográfica como objeto de conhecimento, levando em conta o que venho me tornando ao longo desta caminhada.

Nóvoa (1988, p. 116), assim como Josso (2004) e Pineau (1988), ao sistematizar estudos sobre a autoformação com base no método autobiográfico das histórias de vida de professores, compreende-as como “biografias educativas” e menciona que uma das bases para a elaboração de uma teoria de formação de adultos é a reflexão sobre o vivido:

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual, que procura repensar as questões da autoformação acentuando a ideia que [...] a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.

Se a abordagem autobiográfica é outro meio para observar um aspecto central das situações educativas, é porque

ela permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para que o sujeito descreva e compreenda a si mesmo no seu ambiente natural. Para perceber como essa formação se processa, é necessário aprender a observar essas experiências das quais ele pode dizer, com mais ou menos rigor, em que elas são formadoras. “As experiências de transformação das nossas identidades [...] são tão variadas que servem de contexto para determinadas aprendizagens” (Josso, 2004, p. 44-45).

Assim, tomando para si esse verbo “narrar”, de acordo com Benjamin (1994), em movimentos de artesanaria teatral, relembro quando em 1998 apreciei o espetáculo *68.com.br*, da Associação de Teatro Radicais Livres (ATRL – Fortaleza-Ceará), um ano antes de concluir o Curso de Arte Dramática (CAD)⁵ da Universidade Federal do Ceará (UFC). Pouco do que eu julgava saber servia-me de alento diante do que eu presenciava ali, transformado em poesia: um esmero entre técnica de ator, dramaturgia e encenação, conhecida como poética do “Teatro Radical” (TR).

Já experimentava no CAD, durante o processo de criação do espetáculo *Serpente*, de Nelson Rodrigues, de conclusão deste curso, em 1999, alguns princípios da poética radical criada por Ricardo Guilherme e investigada por Ghil Brandão, ambos atores e docentes do curso de licenciatura em Teatro da UFC e participantes da ATRL à época. Eu vinha de um grupo amador, o “Cara a Cara”, formado ainda na graduação em Pe-

⁵ Após concluir a graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE), realizei estudos em nível de especialização, todos sobre temáticas que envolviam a dimensão formativa do teatro, a saber: *As significações das atividades teatrais para educadores e educandos das 4as séries do CIES – Casimiro José de Lima Filho: uma abordagem psicopedagógica*. Fortaleza, 2001. Especialização em Psicopedagogia: *Representações sociais e experiência estética: o caso do Curso Princípios Básicos de Teatro – CPBT*. Fortaleza, 2003. Especialização em Metodologia do Ensino de Artes.

dagogia na UECE, e procurava entender alguns princípios do TR: radicalidade, transdisciplinaridade, *pan-brasilidade*, conflito radical, axioma, antonímias que orientam as ações físicas em cena, que, de acordo com Fernandes (2010), nos ajudam a pensar os aspectos contemporâneos da teatralidade.

Era um universo complexo que me desafiava a prosseguir para desvendá-lo como experiência autoformadora. Fui percebendo que, para contar histórias no teatro, era preciso toda a minha presença, física e de pensamento. Isso implicava “[...] articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideiação” (Josso, 2004, p. 48). Nesta busca, pratiquei variados tipos de dança (flamenco, sapateado, etc.), além de formações diversas (*clown*, canto, voz, etc.) e exercícios técnicos para atuação e composição da cena (dramaturgia, figurino, etc.).

Desde então, essa labuta da artesanania de criação dos espetáculos dos quais participei tem me ensinado o que é “ser atriz” e aumentado a curiosidade sobre a dimensão autoformativa e o desafios dos processos criativos nesta linguagem, que, no dizer de Ostrower (1987), configuram-se como um ato imaginativo em contextos de criação artesã. Nesse sentido, mulheres como minha mãe e minha avó já diziam o que também leio em Carrió (2010, p. 18): “[...] aprende-se sempre sobre a dificuldade trabalhando com ela, e é essa resistência, essa tensão entre a queda e o voo, é o que gera a área de um processo criativo”.

Antes, a vivência no movimento estudantil na UECE me possibilitava ler aquele contexto como uma microrrealidade na qual reverberavam interesses e contradições. Percebia que a própria Universidade precisava (e assim continua) avançar muito na discussão sobre a arte. E, de acordo com Ferrarotti (1988), aquela realidade estava contida por inteiri-

ro na história da minha vida, fazendo-me ver que poderia questioná-la, investigá-la fazendo teatro e, como mulher e artista, ter um algo a dizer.

Via fortalecida a crença de que, apesar da desvalorização, o fazer teatral, no plano individual e no coletivo, era o que nutria a minha vida, formação e prática como atriz e educadora nesta área. Pineau (1988) afirma que as histórias de vida resultam sempre da união entre o mais pessoal com o mais universal dos sujeitos e podem ser narradas de diferentes formas, segundo uma intencionalidade comunicativa, promovendo uma reapropriação singular daquilo que se vive. “Podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (Ferrarotti, 1988, p. 27).

Com relação aos mestres mais significativos durante esse período de formação, ensinaram-me o compromisso ético, estético e apaixonado pelo teatro. Minha relação de aproximação com eles ocorria durante o processo criativo da cena. À medida do meu engajamento nesse período na Cia. Pã de Teatro, compreendi a autonomia de criação, que convergia para um modo de fazer-pensar teatro. Os ensaios me exigiam reflexão sobre a pesquisa, em sintonia com o treinamento cotidiano, que me desafiava nos exercícios de resistência, voz e respiração. Nesses momentos de criação, ficava sozinha, repetia à exaustão o que criava e, aos poucos, “[...] começava a entender a diferença entre palavras e ações, entre ideais e capacidade de realizar concretamente” (Varley, 2010, p. 41).

Percursos autoformativos em movimentos de artesanaria teatral: a “artesanaria de si” expandida

Com o passar do tempo, fui aprendendo (e assim continuo) o “como” da cena, convivendo com meus mestres. As-

similava as noções e lógicas de organicidade entre texto, encenação, iluminação, etc., sem esquecer os motivos que me levavam a defendê-la (representá-la) como atriz no palco. Neste caso:

[...] expor meu processo profissional é também considerado perigoso pedagogicamente, porque enganaria ao fazer crer que bastam alguns simples conceitos para se melhorar no ofício (Varley, 2010, p. 29).

Havia um treinamento que se traduzia em um modo singular de como apreender os saberes generosamente repassados por aqueles mestres em um tempo demorado. Precisava entender em meu corpo, vida e criações aqueles ensinamentos. Ultrapassar os mestres?

Barba (2006, p. 184), pesquisador e diretor italiano, ao encantar-se com o *Kathakali* indiano, observava, além da sua natureza ritualística, o aspecto de como a aprendizagem do teatro passava para crianças e jovens, em um trabalho sobre a “[...] paciente imitação e repetição de estruturas dinâmicas, partituras, sequências rítmicas”. Ao falar daquele artesanato, observava que aquele aprendizado se dava em um “[...] lento processo de incorporação de um conhecimento que era transmitido pelos mestres sem o uso das palavras, das explicações conceituais ou das justificativas teóricas” (Barba, 2006, p. 184). Partindo, pois, da compreensão do teatro como uma aventura humana e diária de aprendizagem, esse autor nos conduz a outro caminho, como se houvesse uma questão junto de outra: o que se quer fazer com o teatro é a primeira; a segunda, como se quer fazer teatro.

Entre 2002 e 2005, participei da montagem do espetáculo *Tempo temporão*, com texto e direção de Ricardo Guilherme (e com nova remontagem a partir de 2021, sob direção de Pedro Domingues, e em temporadas desde então).

Narra a trajetória de uma menina que, inconformada com a morte da avó, decide saber para onde vai a alma dela, em um contexto da narrativa que se passa no universo da cultura popular tradicional⁶. Investigamos o trabalho do ator como um “fabulador” ou evocador de imagens que convoca o público a também criar as suas imagens.

A relação ator-espectador apoia-se nos aspectos da invenção do ator (a cena criada) e na inventividade do espectador, ou seja, o estímulo que esse invento provoca nele. Aprendi com o princípio da transubstanciação a desafiar-me em transformar corporalmente, por meio de partituras cênicas, uma substância real em outra imaginada a serviço da cena.

Barba (2006), ao aprofundar o que entendemos por “espectador”, questiona: se uma relação entre um ser humano e outro, se imaginada, se interpretada, se definida ou se encarnada, chega a se juntar a esse entendimento, o que ele chama de “totem fundamental” – a técnica –, o que queremos com o teatro? Vejamos como esse autor se refere a essas perguntas:

O que queremos fazer dele, do teatro? Temos que nos conformar a ser guardiões de suas formas, governados por turistas, pelos funcionários do mecenato, pelos regulamentos do solene museu do espetáculo vivente? Ou queremos decidir com nossas ações porque este artesanato seja assim, tão necessário a cada um de nós, o que deve ser extraído desse prestigioso achado de uma sociedade que não existe mais, com quem lutar para reconhecer os segredos e as potencialidades do nosso artesanato, como e onde difundir e utilizar seus materiais e suas substâncias? (Barba, 2006, p. 191).

⁶ Nesta remontagem do Coletivo “Das 3”, estou em cena juntamente com a atriz-pesquisadora Ana Amália Moraes.

Deslocando-me agora para outro movimento autoformativo – o da pesquisa, tal exercício tem contribuído para pensar minhas práticas como atriz e educadora. Persisto nesse árduo caminho porque tenho necessidade de refletir, por meio da escrita, sobre aquilo que invento em teatro, em conjunto com os parceiros de grupo e de sala de aula. Assim, partilho do mesmo conflito de Varley (2010, p. 30), atriz do Odin Theatre:

Vejo-me diante de um paradoxo. Se continuo a defender a integridade e a particularidade da experiência que não pode ser comunicada, nunca estarei apta a condensar um relato, uma teoria e um saber diferente. Se paro, entretanto, de defender essa experiência como tal, escreverei uma história que não é minha. Tenho necessidade de transmitir, mas também de descobrir como fazê-lo.

Com base nestas reflexões até aqui, venho acumulando algumas sistematizações desse exercício com a pesquisa centrada nas significações sobre o trabalho com a imaginação na arteficialidade da cena teatral contemporânea, detendo-me na feitura da cena teatral, na qual se imbricam: o trabalho imaginativo, as memórias, a preparação do ator e do espetáculo e as pesquisas realizadas nesse processo, como alicerce do que venho denominando “arteficialidade de si” expandida. Esses achados da pesquisa sobre a participação em processos de criação teatral que tocam a vida e a autoformação docente têm me possibilitado trocas de saberes com outros colegas de prática e docência teatral e outros que, embora não sendo artistas, trabalham com esses conteúdos em suas aulas de arte.

Meu ofício me dá a oportunidade de ser percebida no presente. Se, porém, quero unir meu percurso com

o passado e deixar traços para o futuro, transmitir aquilo que considero útil, devo encontrar um jeito de explicar isso com palavras (Varley, 2010, p. 26).

Tomando como norte teórico a Teoria Crítica do Imaginário, de Bachelard (1989, 1999, 2000, 2001, 2002), retomando as reflexões sobre o ato de imaginar, no qual se presentificam as marcas do vivido e do criado esteticamente, registro elementos como: autonomia, racionalidade, domínio técnico e emocional, dos quais emergem, em transbordamentos da artesanaria da cena teatral, alguns destes achados, fincados na matéria-prima da artesanaria da cena teatral, os quais continuam sendo investigados.

O primeiro achado: a transubstanciação da memória do vivido para a cena, que intermedeia nossos pensamentos e ações pela via das experiências individuais e coletivas, integradas ao trabalho do imaginar projetando-se para o futuro. A feitura da cena abriga imagens do vivido por nós, artistas, com base na presença desse acervo. As imagens das lembranças de infância, por exemplo, configuram-se em reflexões, gestos corporais, em meio ao estudo do texto dramático e às improvisações cênicas. Essa reconstituição das experiências passadas tanto para atores como para espectadores traz para a cena o vivido individual e coletivamente, que, nesse relembrar, modifica tais experiências.

O segundo achado: a significação do trabalho do imaginar como integração entre as nossas experiências de vida, de arte e de autoformação, possibilita um olhar renovado para o vivido, por meio da experiência teatral.

O terceiro achado: a fabulação da vida. Em cena, por um lado, evocamos imagens imaginadas com o próprio corpo e voz e, por outro lado, convocamos o espectador a também criar as imagens do que aprecia.

O quarto achado: a necessidade de reconhecer o trabalho imaginativo como relevante em nossa formação e prática como educadores e/ou artistas docentes, considerando experiências de vida e memória, o conhecimento crescente sobre a área de arte e a necessidade de vivências coletivas.

O quinto achado: as vivências coletivas, orientadas pela liberdade de pensamento e de ação, neste caso, são relevantes para a realização do trabalho imaginativo em nossa formação e prática como educadores e com os nossos alunos. Assim como no teatro, a sala de aula existe também como espaço de troca de saberes nunca destituídos do caráter de grupo. Ali, em momento único com nossos alunos, temos a oportunidade de criação e recriação dos saberes-processo, nunca apartados dos saberes-produto. Ainda que não sejamos artistas, trabalhamos com esse universo da imaginação e da troca de saberes. Por isso, devemos compreender as especificidades das linguagens artísticas e, se possível, expressar-nos por meio delas, reconhecendo-nos como mais um do grupo.

A produção do conhecimento no teatro é consequência das trocas nas quais participam artistas, espectadores e estudiosos. Então poderemos pensá-lo em sua complexidade, que é exatamente o que atrai o olhar dos pesquisadores. A diversidade de possibilidades e a ideia de que o teatro é uma máquina cibernética em funcionamento, animam esse desejo de correr atrás de algo que tanto escapa como seduz (Carreira; Cabral, 2006, p. 14-15).

Por outro lado, um sexto e último achado, o exercício da pesquisa acadêmica como narrativa de formação, serve-nos de material para compreender a própria formação mediante nossas aprendizagens, segundo Bueno (2002). Enquanto investigo, torno-me também “atriz” (faço o trocadilho aqui de

propósito) em minha autoformação, no sentido de atuar na produção de saberes teatrais.

Por fim, com esses achados provisórios de pesquisa e experimentações teatrais ao longo de mais de 20 anos, procuro no que faço e aprendo as referências daquilo que de mais precioso o teatro pode me oferecer: humanidade. Por isso, o desalinho deste capítulo é também uma escolha política e afetuosa de refletir sobre aquilo que me tornei até aqui, como atriz e educadora em teatro, e que, em nenhuma medida, evoca nesse caminho artístico e pedagógico um auditório social repleto de pares e de alunos/as em movimentos dinâmicos de partilha e de reflexão sobre trajetórias de autoformação em contextos de arte e de educação. É preciso erguer o olhar e mirar longe, onde estão os possíveis de nós mesmos/as.

Considerações finais para o tempo do agora

O movimento de partilha de algumas reflexões que venho sistematizando, como esta que aqui apresento, a partir das pesquisas e das experimentações sobre a artesanaria da cena teatral e sobre o trabalho imaginativo aí presente, reafirma indícios e lastros de uma “artesanaria de si” expandida, que tocam a vida e a autoformação docente em contextos de arte e de educação. Estão implícitos na necessidade de reconfigurarmos a rede de significações produzidas em contextos tácitos de criação teatral, sob a perspectiva contemporânea. À medida que respondo a algumas indagações, já outras surgem, contribuindo para a ampliação do debate dialético e diverso acerca dos processos criativos e autoformativos via teatro.

Acredito ser necessária a recorrência de sistematizações no âmbito do ofício da cena em seus diferentes níveis e

objetivos pelos artistas e/ou docentes que o vivenciam diretamente ou não, como fonte fortalecedora dessa experiência que se expande no ato mesmo de estudá-la como produção de conhecimento. Vejo esses exercícios de reflexão sobre o fazer teatral e artístico-educativo como um meio para cultivarmos o hábito de registrar criticamente nossas experiências como atos históricos e culturais, principalmente como mulheres artistas e educadoras.

Muitas vezes, essas relações ficam parecendo autoexcludentes, mas não são. Para refletirmos sobre a pesquisa teatral, é necessário enfrentarmos o dilema da separação entre o fazer e o pensar a feitura da cena, do objeto artístico e os processos que os envolvem como espaços autoformativos. Devido a essa relevância, não me excludo de registrar também pelo fio da escrita processos legítimos de criação dos quais participo, contribuindo para o surgimento de maneiras renovadas de pensar, fazer e ensinar teatro, de mãos dadas com o compromisso estético e ético com a produção científica.

A produção de conhecimento científico no âmbito da criação teatral pode viabilizar com maior rigor um modo coletivo de pensar no qual, além do “como” fazer, nos preocupamos também com o “para quê” fazer teatro/arte hoje. Esse fato solicita de cada um de nós um debruçar-se sobre o ofício de criação para buscar o condão de encantar, pela apropriação e disponibilidade naquilo que faz, e para manter a presença viva do corpo ao contar histórias. Quando se dá a ver, a cena é um espaço de comunhão e de troca de saberes, nunca destituído do caráter de revisão constante do que se cria. Ali, em momento único, atores e público têm, de acordo com as funções desempenhadas, a oportunidade de ensinar e aprender juntos, tendo a experiência teatral como princípio e fim em si mesma.

Acredito que assim intervimos no mundo, questionando-o, sendo por ele provocados, suscitando respostas efêmeras e tantas outras inquietações da vida. Nesse sentido, contribuimos para a ampliação e a socialização de conhecimentos em arte. Para isso, autorizo-me a tomar minha prática artística como via para refletir sobre esse objeto, revendo o que tenho me tornado até aqui, ocupando esse lugar, no qual registro provisoriamente a maneira de como venho ao longo dos anos apropriando-me dessa narrativa. Nela desvelo-me por meio de lastros de história pessoal, profissional e artística, como fontes de saberes, de desejos e de sonhos realizados ou não.

Ao refletir sobre a dimensão artesã da cena, tento contribuir com o exercício de pensar os possíveis da arte por meio do processo de criação teatral, gestado em trajetórias tão relevantes quanto o produto que daí emerge. Do enfrentamento do que me parece tão conhecido, vasculho novas imagens para um fazer teatral e suas múltiplas facetas, de mãos dadas com a vida e com os meus pares.

Referências

BACHELARD, G. *A água e os sonhos*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BACHELARD, G. *A chama de uma vela*. Tradução de Glória de Carvalho Lins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BACHELARD, G. *A poética do devaneio*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: M. Fontes, 2001.

BACHELARD, G. *A poética do espaço*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BACHELARD, G. *A psicanálise do fogo*. Tradução de Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BARBA, E. *A terra de cinzas e diamantes*. Tradução de Patrícia Furtado de Mendonça. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. *In*: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114-119. (Obras escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, W. O narrador – considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221. (Obras escolhidas; v. 1).

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

CARREIRA, A.; CABRAL, B. Teatro como conhecimento. *In*: CARREIRA, A. *et al.* (org.). *Metodologia de pesquisa em artes cênicas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 9-16.

CARRIÓ, R. Pefácio. *In*: VARLEY, J. *Pedras d'água*: bloco de notas de uma atriz do Odin Teatret. Tradução de Juliana Zancanaro e Luciana Martuchelli. Brasília, DF: Teatro Calidoscópio, 2010.

FERNANDES, S. *Teatralidades contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 19-34.

JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LINHARES, Â. *O tortuoso e doce caminho da sensibilidade: um estudo sobre arte e educação*. Ijuí: Unijuí, 1999. (Coleção Fronteiras da Educação).

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. *In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 107-129.

OSTROWER, F. *Criatividade e processo de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 63-77.

QUINTO, M. E. G. *Artesania da cena teatral contemporânea: trabalho imaginativo e autoformação*. 2012. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

QUINTO, M. E. G. *As significações sobre o trabalho com a imaginação na artesania da cena do Teatro Radical Brasileiro – TRB*. 2006. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Progra-

ma de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

VARLEY, J. *Pedras d'água*: bloco de notas de uma atriz do Odin Teatret. Tradução de Juliana Zancanaro e Luciana Martuchelli. Brasília, DF: Teatro Calidoscópico, 2010.

22 RESSONÂNCIAS DAS NARRATIVAS (AUTO) FORMATIVAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE DOIS LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-921-0/cap22>

SAYMON JOAQUIM VIEIRA CRUZ

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará (UFC).
E-mail: saymonjvcruz@hotmail.com

RAFAEL CLAUBER DA SILVA MAIA

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Técnico em Edificações pela Escola Estadual de Educação Profissional Avelino Magalhães. Professor temporário da rede estadual de ensino do Ceará.
E-mail: rafaelclauber@hotmail.com

LUCIANA VENÂNCIO

Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC), no Instituto de Educação Física e Esportes. Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), doutora em Educação e mestra em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e licenciada em Educação Física pela Unesp. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os saberes (GEPEFERS).
E-mail: luvenancio@ufc.br

O convite ao passado

Embora este capítulo seja coautorial – respectivamente, envolvendo os dois primeiros autores e a professora orientadora que avaliou a pertinência da pesquisa na banca examinadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) –, a sua escrita está encarnada nos dois autores principais. Eu, Saymon, e eu, Rafael, decidimos dar início a este capítulo relatando cronologicamente uma sequência de dois convites.

O primeiro foi feito por nossa professora, Luciana Venâncio, ao convidar-nos a revisitar nossa jornada vivida durante a graduação e principalmente os momentos experienciados durante os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) obrigatórios da Licenciatura em Educação Física (LEF), sendo sem dúvidas as disciplinas que mais foram capazes de potencializar reflexões acerca do que éramos, do que somos e do que queremos vir a ser. Quanto ao segundo desses convites, será feito agora, a você, leitor/a, para que juntos/as possamos rever, de maneira crítica – por meio de narrativas –, nossas trajetórias de vida, de curso e de estágios.

Buscando destacar acontecimentos cruciais de nossas trajetórias, apresentamos um questionamento: em que momento começamos a duvidar do nosso futuro como professores de Educação Física (EF)? Nessa direção, as nossas nar-

rativas terão como objetivo geral apresentar a complexidade dos processos (auto)formativos de dois licenciandos em EF e, como objetivo específico, analisar criticamente episódios por nós vividos na educação básica, na graduação e nos quatro ECS obrigatórios.

Elucidados por Muylaert *et al.* (2014), escolhemos o método qualitativo de pesquisa ao entendermos sua capacidade de aproximação das questões ligadas às características próprias do ambiente e dos sujeitos pesquisados. Nesse caminho, o estudo qualitativo auxiliado pelas narrativas traz à tona as tensões do meio, de modo que as convergências e divergências de sentidos emergidas dos fatos sejam problematizadas.

Como alunos de LEF no Instituto de Educação Física e Esportes (IEFEs) da Universidade Federal do Ceará (UFC), apresentaremos uma série de episódios vividos como forma de identificar a presença da EF em nossos processos (auto)formativos na educação básica, na graduação e especialmente nos quatro ECS obrigatórios. Por reconhecermos que:

[...] a explicitação da argumentação prática de cada estudante aproxima-se de uma perspectiva mais crítica e contextualizada sobre a profissão docente, bem como sobre a coerência dos processos de ensino e de aprendizagem (Venâncio; Sanches Neto, 2018, p. 100).

Os processos subjetivos retrospectivos narrados por nós podem iluminar as brechas para eventuais possibilidades de se pensar os processos (auto)formativos (Abreu, 2019) que consideram as histórias de vida, as trajetórias na educação básica, as expectativas e os dilemas no e com o ensino superior, bem como os caminhos a seguir ou as mudanças de trajeteto colocadas pelos obstáculos epistemológicos e identitários à docência.

Explicitaremos metodologicamente nossas narrativas em dialogicidade, de modo a apresentar as aproximações, entrelaçamentos, distanciamentos, reflexões e perspectivas de nos compreendermos como sujeitos – inacabados (Freire, 2002) – que decidiram tomar as próprias trajetórias vividas como alunos de um curso de LEF e que escolheram colocar lentes de aumento nos ECS obrigatórios, assumindo uma escrita de forma paralela com momentos de cotejamento, sendo eles concordantes ou discordantes e compartilhados para a escuta atenta e crítico-reflexiva.

A presença da Educação Física em nossos processos (auto) formativos

Apresentaremos a seguir os episódios que explicitam nossas relações com a EF. Como dissemos anteriormente, em alguns momentos, nossas narrativas ora se aproximam, ora se afastam, no entanto a EF mantém-se como intersecção dos processos e dos trajetos (auto)formativos.

Na educação básica

Eu, Saymon, sempre fui uma criança muito ativa. Recordo-me do quanto me sentia bem nos momentos de prática esportiva; sentia-me mais vivo, capaz, livre para me expressar. Guardei essas sensações em minha mente e meu coração e nunca mais as esqueci.

Em meu ensino médio, a prática da musculação me fez ter mais interesse pela EF. Compreendi que aquelas modalidades esportivas que eu havia praticado um dia, de certa forma, faziam parte da EF, levando-me a observar também a atuação dos/as profissionais responsáveis por aquelas prá-

ticas na escola e na academia. Durante essas observações, principalmente no contexto escolar, analisava criticamente a atuação dos/as professores/as de EF e infelizmente não gostava do que eu via. Eu aprendia e praticava. Era nítida a falta de domínio dos conteúdos abordados pelos/as professores/as. Não entendia qual era a finalidade daquelas aulas, nas quais nos eram dadas bolas, explicava-se de forma rápida e simplória o que poderia e o que não poderia ser feito naquela determinada modalidade esportiva e pronto: joguem!

Contraditoriamente, nessas mesmas aulas, já notava mudanças possíveis que tornariam mais ricos aqueles momentos de aprendizado. Ao perceber esse meu olhar para as aulas de EF, passei a visualizar meu futuro profissional na área, lugar onde eu teria a oportunidade de ser exatamente o professor que eu nunca tive e ainda proporcionar para alunos/as o prazer de se sentirem vivos e livres com auxílio das práticas corporais, assim como eu me senti um dia.

Quanto a mim, Rafael, com exceção do ensino médio, vivenciei minha educação básica em escolas da rede particular. Os anos finais do meu ensino fundamental foram os que eu estava mais presente no que pensava ser EF: fazia parte do time de futsal da escola, ia bem nas aulas práticas, ainda que nas teóricas eu não me dedicasse tanto. Em nenhum momento me questionava: “EF é realmente isso?”

Quando cheguei no ensino médio, a mudança de conteúdos não foi algo surpreendente; aparentavam ser os mesmos dos anos finais do ensino fundamental (o diferencial foi a presença das aulas de primeiros socorros). Durante esse tempo, conheci a musculação por meio de amigos. Com isso, também comecei a frequentar a academia e, para a minha felicidade, temáticas relacionadas ao treinamento de força e nutrição eram presentes nas minhas aulas de EF. Foi o fascí-

nio por essa temática que me levou à escolha do curso para a graduação.

Ao entrar na graduação

Eu, Saymon, ao concluir o 3º ano do ensino médio e conseguir uma nota razoável no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), inscrevi-me no Sistema de Seleção Unificada (SiSU) para concorrer às vagas disponibilizadas para o curso de bacharelado em EF da UFC, por imaginar que me identificaria mais com essa área de atuação, muito por conta do tempo que me dedicava à musculação e por naturalmente querer aprender mais a respeito.

Percebendo que minha nota não seria suficiente para entrar no curso, decidi mudar para a LEF da UFC. Mal sabia eu que estava naquele momento tomando uma das melhores decisões da minha vida. Fui chamado para cursar a graduação, logo se instaurando um misto de felicidade e nervosismo. Ao iniciar o curso, conheci professores/as incríveis, que transbordavam inteligência e conhecimento a respeito dos conteúdos que ministravam, incitando sempre a criatividade e o senso crítico dos/as alunos/as. Aquilo me fascinou. Percebi que aquele era o meu lugar e que todas as críticas que, durante o meu ensino médio, fazia internamente a respeito das aulas de EF poderiam ser compreendidas naquele espaço, na licenciatura.

Em relação a mim, Rafael, tomada a decisão de cursar EF, optei por escolher o bacharelado, em razão de os conteúdos da matriz curricular do curso serem semelhantes com os que tive um primeiro contato no ensino médio, acabando por captar mais minha atenção e interesse, além da prática de musculação, que estimava tanto e costumava estudar.

Realizei o ENEM. Também não obtive uma nota tão expressiva em tal exame e fiz minha inscrição no SiSU. Descubri que minha nota não era suficiente para ingressar no curso de bacharelado, o que me deixou ligeiramente desanimado. Mesmo triste com a situação, estava decidido a estudar EF e com a UFC como universidade.

Mudei minha primeira opção de curso para a LEF da UFC. Fui chamado para cursar a graduação. Na semana seguinte, mudei-me de Tabuleiro do Norte (interior do Ceará) para Fortaleza e as aulas já tinham iniciado, então a correria para a organização pessoal e o misto de sentimentos com tudo novo tomaram conta de mim naquele momento.

Fascinado com o ambiente novo, com os/as professores/as e seu domínio sobre os conteúdos, relembrei-me das dúvidas acerca do que acreditava ser a EF anteriormente ao curso de graduação e fiquei aliviado: *“EF não era só aquilo, ou melhor, estava longe de ser aquilo!”*. Na primeira semana de aula, conheci o Saymon, com o qual tenho a satisfação de dividir a escrita deste capítulo. Desde esse dia, iniciou-se uma amizade que nos levou a realizar todas as disciplinas de ECS obrigatórios juntos.

Durante o primeiro estágio

Foi nesse estágio que eu, Saymon, entrei pela primeira vez em um colégio depois da conclusão do meu ensino médio, e, mais importante que isso, era o fato de não estar mais entrando como um aluno, e sim como um futuro professor de EF, disposto a reter o máximo possível de informações. Confesso que a sensação foi um misto de saudade e desespero. Nesse sentido, Lima, Costa e Santos (2021, p. 286) nos esclarecem que:

A escola não é um ambiente desconhecido para um estudante de licenciatura, porém, para muitos estagiários, esse é o primeiro contato com a escola no lugar de 'não aluno', ou seja, na posição de futuro docente [...].

Chegando à parada de ônibus para irmos à universidade, comentei com o grupo de estágio se tinham reparado na quantidade de alunos/as que havia naquele lugar e o quanto a quadra de esportes estava vazia. Fiquei um pouco angustiado em saber que, em um local repleto de juventude e em momento de intervalo, pouco era o interesse pelas práticas corporais. Viam-se muito mais celulares nas mãos e disposição para ridicularizar os/as colegas.

Aquilo me entristeceu bastante, principalmente ao lembrar ser exatamente isso que acontecia oito anos atrás, quando eu estava no meu ensino médio. Percebi nesse momento que nada havia mudado, mas junto à tristeza veio uma vontade enorme de transformar aquela realidade.

Eu, Rafael, sinto a necessidade de contar uma situação que ficou marcada diante de tudo o que vivenciamos e observamos nesse estágio em que conhecemos e investigamos a realidade nas três etapas da educação básica. Durante as aulas, cada um de nós realizava anotações para o relatório final. Certo dia, depois da aula do ensino médio, o professor responsável pela turma nos chamou para a quadra e iniciou uma conversa de modo bem direto, até mesmo ríspido, fazendo-nos questionamentos sobre sua aula e a forma de ele conduzi-la. O que era para ser uma conversa afigurou-se em um sermão, porém, sem nenhum motivo aparente. Sinceramente, senti-me pressionado.

Depois que saímos desse episódio desagradável, conversamos e consideramos que o professor acreditou que nos-

sas anotações eram a respeito dele, com a finalidade de julgá-lo, entretanto, nunca o perguntamos ou tivemos qualquer outra conversa novamente. Acredito que essa situação reforça os achados de Zotovici *et al.* (2013, p. 569), ao destacarem que:

A relação entre docente e discente estagiário pode não ser tranquila e/ou harmoniosa, mas necessita ser de desenvolvimento e crescimento de ambos os envolvidos no processo. O problema, muitas vezes, está em significar essa vivência do estágio e aproveitar tudo o que ela pode trazer de contribuições à formação. Contudo, é necessário partir de um processo de comunicação [...].

Durante o segundo estágio

Eu, Saymon, ao vivenciar nosso segundo estágio, percebi, quase que em todas as turmas da educação infantil e do ensino fundamental I, uma nítida segregação dos meninos e meninas presentes nas aulas de EF. Quando era necessário dividir as turmas em grupos, os/as professores/as supervisores/as (PS) sempre optavam pela divisão entre meninos e meninas. Infelizmente, em decorrência desse distanciamento, ocorria pouquíssima ou quase nenhuma interação entre os gêneros. Entendo que esse tipo de divisão acaba reforçando preconceitos e discursos machistas em uma faixa etária que deveria ser marcada pelas interações dos/as alunos/as com os/as professores/as; dos/as alunos/as com os/as alunos/as; dos/as alunos/as com os materiais e dos/as alunos/as com o espaço, proporcionando, assim, um desenvolvimento integral e livre de preconceitos.

Na contramão de modelos predeterminados, Gomes (2019), baseado em Marynelma Camargo Garanhani (2010),

mostra-nos que ser docente é estar sempre investigando a própria prática; é se elaborar em função da continuidade do seu processo (auto)formativo. Por contribuir com a formação humana de crianças, professores e professoras devem ser comprometidos/as com sua profissão, assim como conscientes quanto às suas intenções e ações. Formação humana, que se faz pela garantia do acesso aos saberes, aos conceitos e às práticas da nossa sociedade, respeitando as condições de aprendizagem e as possibilidades educacionais, por fim, garantindo a conquista de autonomia e construção das identidades das crianças.

Para mim, Rafael, o fato de nesse estágio termos a responsabilidade de realizar nossa primeira intervenção foi bem marcante, pois, chegado o dia de intervir, um *mix* de sentimentos vinha à tona antes de a aula iniciar. Medo, receio, ansiedade e empolgação se tornavam cada vez mais aparentes. Junto a eles, o sentimento de dúvida ganhava seu espaço.

Conseguí ministrar minha aula. Passou longe de ser uma aula perfeita. Aliás, talvez não exista essa aula, mas a experiência foi vivenciada. Nessa perspectiva, Souza e Dias (2020) revelam que a aproximação com a escola por meio dessas experiências vivenciadas contribui para a formação de uma postura mais crítica e reflexiva do docente em formação, principalmente frente aos desafios e obrigações encaradas na escola.

Durante o terceiro estágio

Eu, Saymon, destaco o fato de, durante as aulas ministradas pela nossa PS, no ensino médio, termos percebido um certo distanciamento dos/as estudantes para com os esportes, jogos e brincadeiras trazidos nas aulas. Era notório nos

rostos e nas perguntas que a grande maioria não tinha tanto interesse por esses assuntos, o que nos causou estranheza. Acreditamos que isso possa acontecer pelos conteúdos fazerem parte de um universo um pouco distante daquele que a maioria deles/as se sentem pertencentes, sendo notória uma forte presença do universo *geek* entre os/as alunos/as.

Entendendo, então, que “A utilização dos materiais didáticos no contexto da Educação Física escolar pode ser muito importante no processo educacional, uma vez que estes materiais podem ser instrumentos que auxiliam na aprendizagem [...]” (Tahara; Darido; Bahia, 2017, p. 372), decidimos produzir uma cartilha em formato PDF com curiosidades do vôlei de praia, *beach tennis* e handebol de areia (esportes de areia que ministramos em nossas intervenções). Alinhando a surpresa das curiosidades com a presença de personagens, falas de alguns *animes* e perguntas geradoras acerca dessas falas dos/as personagens trazidos, objetivamos gerar interesse, identificação e desenvolver o senso crítico dos/as estudantes.

Eu, Rafael, fui muito marcado pelo fato de a nossa PS gostar de utilizar em suas aulas elementos que estivessem presentes no cotidiano de seus/suas alunos/as. A cultura *geek* era muito viva na rotina dos/as estudantes, mais precisamente no que diz respeito aos *animes* (animações japonesas); sabendo disso, a PS sempre utilizava materiais que relacionassem os conteúdos das aulas com os *animes* de que os/as alunos/as tinham conhecimento, o que, a meu ver, deixava a aula dinâmica.

Avançando nesse sentido, Silva e Messias (2019, p. 96) apontam e esclarecem que:

A utilização de elementos de cultura popular em sala de aula, principalmente relacionados ao cotidiano do

aluno, tende a atrair a atenção dos estudantes, contribuindo para uma aula mais dinâmica e facilitando o processo de aprendizado.

Com essa importância que a PS destinava aos/às seus/suas alunos/as, as aulas tornavam-se mais atrativas e o relacionamento com os/as estudantes, em minha visão, tornou-se menos complicado e de fácil comunicação, até mesmo para nós, estagiários.

Durante o quarto estágio

Eu, Saymon, para realizar minhas intervenções no ensino fundamental II, estudei e me preparei bastante, planejando aulas da maneira como gostaria de vivenciar para aprender, caso estivesse na posição de aluno. Contudo, precisei interromper minhas aulas várias vezes para pedir firmemente que os/as alunos/as se sentassem, parassem de conversar ou ao menos olhassem para mim durante a explicação dos conteúdos. Saí das aulas com uma sensação de esgotamento, sentindo que o conteúdo o qual me propus a transmitir não foi ensinado nem aprendido pelos/as alunos/as.

O que senti foi uma sensação de extrema desvalorização. Parecia que os seis anos e meio que me dediquei com muito empenho à graduação, compreendendo os mais diversos conteúdos e didáticas diferentes, não tinham valor. E não me isento de ter comportamento semelhante quando aluno na educação básica, mas me recordo existirem limites para mim. Nas situações que vivenciei agora, como professor em formação inicial, observei a inexistência desses limites, pois, mesmo com vários sermões, as mesmas situações voltavam a se repetir dia após dia.

Para Santos *et al.* (2008), a verdade é que, ao tratarmos sobre indisciplina na escola, tratamos de um tema não só complexo, como delicado. Nessa lógica, os/as autores/as seguem explicando que:

É complexo porque envolve no mínimo duas dimensões: a política, das relações democráticas, penetrando em várias instituições, a destacar a família e a escola; e a ética, da falta de limites, que traduz uma crise de valores. É também delicado porque pode promover retrocessos na leitura do problema, trazendo à tona, novamente, um autoritarismo injustificável de tempos não muitos distantes (Santos *et al.*, 2008, p. 119).

Eu, Rafael, destaco o fato de que, na semana que iniciamos, nossa PS conversou conosco e nos deixou à vontade para apenas observarmos durante a primeira semana de estágio, para que depois tivéssemos uma participação mais direta nas aulas. Todavia, por decisão nossa, no terceiro dia, já estávamos auxiliando a PS nos planejamentos das aulas, correções de atividades, elaboração da gincana semestral e participando de reuniões administrativas da escola, o que nos permitiu vivenciar integralmente o ambiente escolar e não apenas a sala de aula. Essa relação construída entre nós e nossa PS traz algumas características do que entendemos ser o acolhimento formativo, o qual, segundo Lima, Costa e Santos (2021, p. 290), é definido da seguinte forma:

No Acolhimento Formativo, a participação do estagiário deve ser ativa, com possibilidades de intervenção nas aulas, interação nas reuniões pedagógicas e ações na comunidade escolar, para que haja possibilidade de uma vivência antecipada do ambiente de trabalho. O estagiário deve assumir uma posição de parceria com o seu professor supervisor, tendo sua participação frequente nas dinâmicas das aulas.

Nosso (in)certo futuro na profissão

Acompanhando uma das conclusões alcançadas por Neuenfeldt e Canfield (1998) em seu trabalho, eu, Saymon, da mesma forma sinto a necessidade de me envolver com outras e mais diversas possibilidades de atuação que a profissão pode oferecer, não ficando restrito apenas às experiências vividas em sala de aula. Com tudo isso, espero ter expressado a minha paixão pelo ensinar, que, mesmo com algumas sensações ruins – relatadas durante este capítulo –, considero também que elas fizeram crescer a minha paixão por educar. Como disse em minha entrada na graduação, ainda acredito que a LEF é o meu lugar.

Sem dúvidas, para mim, Rafael, os estágios na área da docência foram ferramentas importantíssimas no desenvolvimento da minha identidade profissional, construída sobretudo por meio da ação (Silva; Gaspar, 2018). O que me levou a escolher a EF foi a paixão que desenvolvi pela área. Não sei ao certo quando essa paixão se tornou distante. Contudo, nesses seis anos e meio de graduação, aprendi e amadureci bastante na vida pessoal e como profissional em formação. Infeliz ou felizmente, não seguirei na docência ou, por enquanto, na área da EF. Sinto a necessidade de vivenciar novas experiências de graduação (outros cursos) e profissões com que também me identifico bastante.

Nossas considerações finais

Ao escrevermos este capítulo, ressignificamos a nossa formação e o nosso ser pesquisador, em um movimento permanente de reflexão sobre o vivido e de reconhecimento do inacabamento humano, compreendido ao olharmos para o

nosso passado e para o nosso futuro (Abreu, 2019), porque, por meio de nossas experiências vividas – que reafirmaram as possibilidades das narrativas (auto)biográficas –, entendemos melhor nossos processos (auto)formativos como sujeitos protagonistas, exprimindo autonomia e responsabilidade por nossas aprendizagens (Abreu, 2019).

Para além de termos contado boas histórias, a escrita e análise crítico-reflexiva das narrativas nos levaram à valorização de nossas próprias histórias de vida, antes negligenciadas por nós. Percebermos que, com a aproximação ou confronto de referências externas, questionamentos a respeito da atuação docente foram respondidos. Respostas necessárias para aqueles/as que, assim como nós, são professores/as em formação inicial.

Em suma, as trajetórias que realizamos e explicitamos, em formato de narrativas, podem encorajar outros/as licenciandos/as a compartilharem suas experiências e sentimentos (positivos ou negativos) a respeito da EF.

Referências

ABREU, S. M. B. Formação para pesquisa de licenciandos em Educação Física: experiência (auto)formadora. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, Salvador, v. 4, n. 11, p. 787-791, 2019.

FREIRE, P. R. N. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).

GOMES, S. P. *A atuação de professores homens na educação infantil em escolas públicas de Fortaleza*. 2019. Trabalho de Con-

clusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Programa de Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

LIMA, D. M.; COSTA, M. A. P.; SANTOS, J. H. Estágio curricular supervisionado: um estudo de caso sobre os indicadores de acolhimento. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 282-297, 2021.

MUYLAERT, C. J.; SARUBBI JÚNIOR, V.; GALLO, P. R.; ROLIM NETO, M. L.; REIS, A. O. A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 48, n. esp. 2, p. 193-199, 2014.

NEUENFELDT, D. J.; CANFIELD, M. S. Educação Física escolar: expectativas e formação dos acadêmicos do curso de Educação Física da UFSM. *Kinesis*, Santa Maria, n. 19, p. 33-50, 1998.

SANTOS, I. L.; RODRIGUES, H. A.; FUZII, F. T.; OLIVEIRA, R. S.; OLIVEIRA, M. K.; PELUQUI, D. F.; DARIDO, S. C. As percepções e os significados para os estagiários de Educação Física em relação à indisciplina na escola. *Movimento*, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 117-137, 2008.

SILVA, H. I.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de licenciatura em pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 99, n. 251, p. 205-221, 2018.

SILVA, K. C. P.; MESSIAS, T. S. Cultura pop, o uso de pokémon como ferramenta de ensino das ciências biológicas. *In:*

DALAZOANA, K. (org.). *Fundamentos e aplicações da Biologia*. Ponta Grossa: Atena, 2019. p. 93-97.

SOUZA, J. B.; DIAS, V. B. A construção da identidade docente na formação inicial dos professores de Ciências Naturais. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, São Paulo, v. 11, n. 7, p. 81-100, 2020.

TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C.; BAHIA, C. S. Materiais didáticos e a Educação Física escolar. *Conexões*, Campinas, v. 15, n. 3, p. 368-379, 2017.

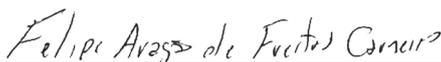
VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Narrativas e assunções como catalisadores dos percursos metodológicos das relações com o saber na Educação Física. *International Journal Education and Teaching*, Recife, v. 1, n. 2, p. 82-103, 2018.

ZOTOVICI, S. A.; MELO, J. B.; CAMPOS, M. Z.; LARA, L. M. Reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de licenciatura em Educação Física: entre a teoria e a prática. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 320-618, 2013.

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado¹, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Formação docente e (auto) biografias**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 20 de março de 2024.



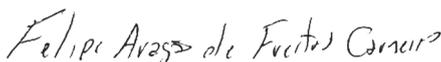
Felipe Aragão de Freitas Carneiro



DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização técnica do livro intitulado **Formação docente e (auto) biografias**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 20 de março de 2024.



Felipe Aragão de Freitas Carneiro

¹ Número do registro: 89.931.

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil*: breve contextualização histórica. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964*: novos e velhos atores na luta pela anistia. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (org.). *Educação e saúde*: um olhar interdisciplinar. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (org.). *Golpe de 1964*: história, geografia e educação. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (org.). *Tudo que não inventamos é falso*: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Rídon de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (org.). *Ensino de História na educação básica*: reflexões, fontes e linguagens. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (org.). *Entre o derreter e o enferrujar*: os desafios da educação e da formação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.
13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira*: teceduras e interfaces possíveis. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia*: pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.
16. LEITE, Raimundo Hélio (org.). *Avaliação*: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (org.). *Lições do projeto um computador por aluno*: estudos e pesquisas no contexto da escola pública. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Psicologia da educação*: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.

19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.
25. XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Administração pública: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Economia, políticas sociais e educação: tecendo diálogos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.
32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'lele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (org.). *Cá e acolá: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.

38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (org.). *Formação de professores*: pesquisas, experiências e reflexões. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (org.). *A democratização da gestão educacional*: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (org.). *Estudos em educação*: formação, gestão e prática docente. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hélio Alves. *Escritos*: do hoje & sempre poesias para todos momentos. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
45. FIALHO, Lia Machado Fiuzza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuzza; TELES, Mary Anne (org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CA-VAIGNAC, Mônica Duarte (org.). *Educação em debate*: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (org.). *Ensino médio*: políticas educacionais, diversidades, contextos locais. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (org.). *Eu conto, você conta*: leituras e pesquisas (auto)biográficas. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
51. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Org.). *Serviço Social*: uma profissão, distintos olhares. Fortaleza: EdUECE, 2017. 278 p. ISBN: 978-85-7826-478-9.
52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (org.). *Memórias escolares*: quebrando o silêncio... Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuzza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
55. FIALHO, Lia Machado Fiuzza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (org.). *Docência e formação*: percursos e narrativas. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (org.). *Avaliação educacional*: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.

57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (org.). *Pesquisa (auto) biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (org.). *Costurando histórias: conceitos, cartas e contos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (org.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.
68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego: estudo de caso*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camila Saraiva de (org.). *Pesquisas educacionais: abordagens teórico-metodológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (org.). *Entrelugares: Tecidos Sociopoéticos em Revista*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. ISBN: 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-book).
73. SANTOS, Maria Dilmá Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilmá Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-book).
75. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.
76. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (E-book).

77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero*: a Orquestra Jovem da Escola “Padre Luis de Castro Brasileiro” em União-Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação*: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.
79. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.
80. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (E-book).
81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (E-book).
83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos moveidões, vivências libertárias*: a criação de confetes sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.
84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos moveidões, vivências libertárias*: a criação de confetes sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (E-book).
85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (E-book).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajaynar Michelly Sobral (org.). *Gênero e cultura*: questões políticas, históricas e educacionais. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.
88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas*: estratégias, práticas e desafios. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, MARIA NOBRE. *Lições da Pedagogia de Jesus*: amor, ensino e justiça. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito*: tradições em diálogo. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito*: tradições em diálogo. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (E-book).
92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuza*: Poder e Disputa Local em 1968. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas*: estratégias, práticas e desafios. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (E-book).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte*: experiência artística e criação na formação do jurista. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte*: experiência artística e criação na formação do jurista. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (E-book).
96. LEITINHO, Meirecele Caliope; DIAS, Ana Maria Iorio (org.). *Discutindo o pensamento curricular*: processos formativos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (org.). *Educação e saúde*: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET). Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (E-book).

98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiuzza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará*: memórias, histórias e práticas educativas. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.
99. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores*: perspectivas da educação contemporânea. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (E-book).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da (org.). *Práticas de ensino*: semeando produções científicas parceiras. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanyr Michelly Sobral (org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (E-book).
102. SILVA; Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO; Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Livia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (org.). *25 Anos de PET Enfermagem*: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (E-book).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De “mulher-maravilha” a “cidadão persi”*: professoras capulana do educar em direitos humanos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (org.). *Círculo de cultura sociopoético*: diálogos com Paulo Freire sempre!. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (E-book).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p.
106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (E-book).
108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é resistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina (2014)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (E-book).
109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade*: reflexões epistemológicas. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (E-book).
110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (E-book).
111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social*: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada. Fortaleza: EdUECE, 2020. 411 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.). *Paisagens da história da educação*: memórias, imprensa e literatura. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Arte, docência e práticas educativas*: experiências e contextos. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (E-book).
114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9 (E-book).
115. VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *A sociopoética como inovação metodológica na pesquisa em saúde bucal coletiva, com jovens em formação*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 186 p. ISBN: 978-65-86445-34-3. (E-book).

116. OLINDA, Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (org.). *Narrativas autobiográficas e religiosidade*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 421 p. ISBN: 978-65-86445-43-5. (E-book).
117. ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. *Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 236 p. ISBN: 978-65-86445-48-0. (E-book).
118. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa*: educação como missão de vida. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-55-8 (E-book).
119. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa*: educação como missão de vida. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-51-0.
120. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. *Práticas educativas*: múltiplas experiências em educação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 558 p. ISBN: 978-65-86445-62-6 (E-book).
121. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Formação e experiências docentes*: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários: perspectivas da educação contemporânea. Fortaleza: EdUECE, 2019. 475 p. ISBN: 978-65-86445-70-1 (E-book).
122. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (Org.). *Psicologia da educação*: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2021. 277 p. ISBN: 978-65-86445-69-5. (E-book).
123. SILVA, Hebelyanne Pimentel da. *Uma década de prosa*: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959). Fortaleza: EdUECE, 2021. 289 p. ISBN: 978-65-86445-71-8. (E-book).
124. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil*: uma pesquisa com Educadores Museais. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-79-4. (E-book).
125. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil*: uma pesquisa com Educadores Museais. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-80-0.
126. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil*: questões teóricas e práticas de um campo em construção. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-88-6.
127. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil*: questões teóricas e práticas de um campo em construção. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-89-3 (E-book).
128. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro*: uma vida dedicada à educação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 166 p. ISBN: 978-65-86445-95-4. (E-book).
129. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima*: educadora cearense referência na formação de professores. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-65-86445-98-5. (E-book).
130. SOUZA, Antoniele Silvana de Melo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Donêta Leite*: biografia de uma educadora religiosa. Fortaleza: EdUECE, 2021. 207 p. ISBN: 978-65-86445-96-1 (E-book).
131. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenias Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (Org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social*: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada. Fortaleza: EdUECE, 2021. 411 p. ISBN: 978-65-86445-97-8. (E-book).
132. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional*: tecituras colaborativas na pós-graduação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-65-86445-99-2.
133. SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. *Por uma educação linguística libertadora*: os estudos gramaticais no ensino básico à luz da pedagogia de Paulo Freire. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-788-9 (E-book).
134. FREIRE, Vitória Cherida Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Maria Luiza Fontenele*: formação educacional e política. Fortaleza: EdUECE, 2021. 212 p. ISBN: 978-85-7826-790-2 (E-book).

135. XAVIER, Antônio Roberto; KANIKADAN, Andrea Yumi Sugishita; SOUSA, José Weyne de Freitas (org.). *Planejamento, políticas públicas e gestão sustentável*: demandas sociais contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-787-2 (E-book).
136. XAVIER, Antônio Roberto; SANTOS, José Cleilson de Paiva dos; SILVA, Ana Maria Alves da (org.). *Saberes tradicionais, políticas e ações sustentáveis*: múltiplos atores, diversas abordagens. Fortaleza: EdUECE, 2021. 229 p. ISBN: 978-85-7826-786-5 (E-book).
137. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima*: educadora cearense referência na formação de professores. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-85-7826-796-4.
138. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro*: uma vida dedicada à educação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 164 p. ISBN: 978-85-7826-795-7.
139. GAUTHIER, Jacques; AMARAL, Augusto Luís Medeiros; AMARAL, Raquel Ávila; ARAÚJO, Natan; GAUTHIER, Maria do Rosário da Soledade; STEIN, Yanée Maudia. *A borboleta cuidamor ambiental*: uma pesquisa sociopoética herética com medicinas indígenas e leitura de inspiração guarani dos dados de pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2021. 248 p. ISBN: 978-85-7826-792-6 (E-book).
140. MACIEL, Jocyana Cavalcante da Silva; BRANDENBURG, Cristine; BARON, Miriam Viviane. *Caminhos para o protagonismo em seus espaços da educação e saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 172 p. ISBN: 978-85-7826-799-5.
141. VIEIRA, Arlindo Mendes; MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; LIMA, Maria Socorro Lucena; ALMEIDA, Sinaira Mota Neves de (org.). *Tecituras decoloniais da formação de professores*: incertezas, desafios e lutas. Fortaleza: EdUECE, 2021. 258 p. ISBN: 978-85-7826-812-1 (E-book).
142. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional*: tecituras colaborativas na pós-graduação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-85-7826-803-9 (E-book).
143. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente*: narrativas expressas em cartas pedagógicas. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-817-6. (E-book).
144. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente*: narrativas expressas em cartas pedagógicas. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-818-3.
145. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-822-0.
146. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-821-3. (E-book).
147. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Perspectivas sobre formação docente*: experiências contemporâneas e contextos curriculares. Fortaleza: EdUECE, 2022. 270 p. ISBN: 978-85-7826-826-8 (E-book).
148. MACIEL, Maria Jose Camelo; LIMA, Jaqueline Rabelo de; VARELA, Sarah Bezerra Luna; CARVALHO, Marília Nogueira. *Prática docente no ensino superior*: bases, relatos e memórias da formação. Fortaleza: EdUECE, 2022. 574 p. ISBN: 978-85-7826-823-7 (E-book).
149. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; MACHADO, Charliton José dos Santos; BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (org.). *Educação e trabalho na paraíba*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 311 p. ISBN: 978-85-7826-830-5. (E-book).
150. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-841-1 (E-book).
151. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-839-8.

152. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4 (*E-book*).
153. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4.
154. MOREIRA, Francisca de Assis Viana; LOPES, Tania Maria Rodrigues; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação a distância e a formação em pedagogia*: Experiências da universidade estadual do ceará. Fortaleza: EdUECE, 2022. 323 p. ISBN: 978-85-7826-838-1 (*E-book*).
155. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; MORAES, Ana Cristina de; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Docência(s)*: experiências e sentidos. Fortaleza: EdUECE, 2022. 240 p. ISBN: 978-85-7826-843-5 (*E-book*).
156. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Ensino e pesquisa na pós-graduação*: teoria, prática e práxis. Fortaleza: EdUECE, 2022. 350 p. ISBN: 978-85-7826-849-7. (*E-book*).
157. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenias Sobral do; ALEXANDRE, Tainara (org.). *Serviço social, instrumentalidade e movimentos sociais*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 469 p. ISBN: 978-85-7826-851-0.
158. FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos*: tessituras sobre formação e experiências docentes. Fortaleza: EdUECE, 2022. 292 p. ISBN: 978-85-7826-853-4. (*E-book*).
159. XAVIER, Antônio Roberto; MUNIZ, Karla Renata de Aguiar; OLIVEIRA, Lucineide de Abreu (org.). *Covid-19, políticas públicas e sustentabilidade*: desafios à ciência e aos recursos tecnológicos. Fortaleza: EdUECE, 2022. 254 p. ISBN: 978-85-7826-858-9. (*E-book*).
160. BESERRA, Raquel Carine Martins; KACZAN, Maria Anita Vieira Lustosa; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação em tempos de pandemia*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 258 p. ISBN: 978-85-7826-863-3. (*E-book*).
161. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena*: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-859-6.
162. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena*: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-860-2. (*E-book*).
163. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 261 p. ISBN: 978-85-7826-869-5. (*E-book*).
164. FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos*: tessituras sobre formação e experiências docentes. Fortaleza: EdUECE, 2023. 292 p. ISBN: 978-85-7826-871-8.
165. MORAES, Ana Cristina de; LIMA, Izabel Cristina Soares da Silva; QUEIROZ, Juliane Gonçalves (org.). *Cultura(s), educação e arte nos caminhos da (auto)formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 285 p. ISBN: 978-85-7826-872-5. (*E-book*).
166. COSTA, Maria Aparecida Alves da; FIALHO, Lia Machado Fiuza (autoras). *Maria Cinobelina Elvas*: docência na Escola Normal (1981-1988). Fortaleza: EdUECE, 2023. 285 p. ISBN: 978-85-7826-879-4. (*E-book*).
167. HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira; GOSSELIN, Anne-Sophie Marie Frédérique (org.). *Mulheres na ciência*: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade. Fortaleza: EdUECE, 2023. 576 p. ISBN: 978-85-7826-877-0.
168. HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira; GOSSELIN, Anne-Sophie Marie Frédérique (org.). *Mulheres na ciência*: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade. Fortaleza: EdUECE, 2023. 576 p. ISBN: 978-85-7826-878-7. (*E-book*).
169. ALVES, Maria Alda de Sousa; ANDRADE, Michely Peres de; OLIVEIRA, Anderson Souza (org.). *Narrativas e práticas de ensino em Ciências Sociais*: diálogos com a pesquisa e a extensão. Fortaleza: EdUECE, 2023. 290 p. ISBN: 978-85-7826-883-1. (*E-book*).

170. NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. *Mobile collaborative learning e a prática docente com o suporte de tecnologias móveis*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 312 p. ISBN: 978-85-7826-886-2. (E-book).
171. NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. *Software educativo livre para o ensino de Geometria*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 228 p. ISBN: 978-85-7826-884-8. (E-book).
172. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira. *Literatura de cordel em impulsos criativos na formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 148 p. ISBN: 978-85-7826-887-9.
173. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira. *Literatura de cordel em impulsos criativos na formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 148 p. ISBN: 978-85-7826-885-5. (E-book).
174. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenias Sobral do; ALEXANDRE, Tainara (org.). *Serviço social, instrumentalidade e movimentos sociais*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 470 P. ISBN: 978-85-7826-890-9. (E-book).
175. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lucia da Silva (org.). *Educação e educadoras na Paraíba do século XX: um balanço da produção acadêmica*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 257 p. ISBN: 978-85-7826-896-1. (E-book).
176. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Biografias e histórias da formação de mulheres educadoras*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 347 p. ISBN: 978-85-7826-894-7. (E-book).
177. XAVIER, Antônio Roberto; LEMOS, Ana Beatriz da Silva; LIMA, Maria Vandia Guedes (org.). *Sociobiodiversidade, tecnologias sustentáveis e educação ambiental no contexto da lusofonia afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 327 p. ISBN: 978-85-7826-901-2. (E-book).
178. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Formação docente, práticas educativas (decoloniais) e avaliação: múltiplos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 375 p. ISBN: 978-85-7826-902-9. (E-book).
179. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira (org.). *Formação docente e (auto)biografias*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 392 p. ISBN: 978-85-7826-921-0. (E-book).