

*Organizadoras*  
Adriana Barroso de Azevedo  
Cristhiane Lopes Borrego  
Elaine Gomes Vilela

Coleção

Pesquisa  
**Narrativa**

Volume I

Concepção



Metodista

## UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO

### Conselho Superior de Administração das Instituições Metodistas de Educação

**Presidente:** Dra. Luciana Campos de Oliveira Dias

**Vice-Presidente:** Esp. Jorge Pereira da Silva

**Secretária:** Me. Esther Lopes

### Titulares

Bel. Andrea Rodrigues da Motta Sampaio; Dr. Cassiano Kuchenbecker Rosing;  
Esp. José Erasmo Alves de Melo; Me. Alécio Alvico Teixeira Júnior; Me. Samuel  
Barros de Moraes

### Suplentes

Bel. Eva Regina Pereira Ramão

Bel. Josué Gonzaga de Menezes

### Grupo gestor da Educação Metodista

**Direção-geral:** Dr. Ismael Forte Valentin

**Coordenadoria Nacional de Educação:** Dra. Adriana Barroso de Azevedo

- **Segmento Ensino Presencial e Pós-graduação:** Dra. Adriana Barroso de  
Azevedo

- **Segmento EAD:** Dr. Luciano Sathler

- **Segmento Educação Básica:** Esp. Vanessa Paiva Garcia Fantozzi

**Diretoria de Relações Institucionais da Educação Metodista:** Me. Vera Elaine  
Marques Maciel

**Diretoria Administrativo-Financeira:** Me. Maurício Fontoura Trindade

**Coordenadoria Nacional das Pastorais Escolares e Universitárias (CONAPEU):**

Coordenador Rev. Antônio Augusto de Souza

### Reitoria da Universidade Metodista de São Paulo – UMESP

**Reitoria da Universidade:** Dr. Marcio Araujo Oliverio

**Diretoria de Graduação:** Me. Patrícia Brecht Innarelli

**Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa:** Dra. Maria do Carmo Fernandes Martins

**Diretoria de Extensão e Ações Comunitárias:** Dra. Alessandra Maria Sabatine  
Zambone

### Conselho de Política Editorial

Dr. Marcio Araujo Olivério (Presidente); Dr. Marcelo Furlin; Dr. João Batista Ribeiro  
Santos; Dra. Carla Mazzitelli; Dra. Tassiane Boreli Pinato; Dr. Sergio Marcus  
Nogueira Tavares; Dr. Lauri Emilio Wirth; Me. Shirlei Debussi Pissaia (Representante  
Externa); Noeme Timbó – Biblioteca

### Comissão de Livros

Dra. Adriana Barroso de Azevedo; Dr. Almir Martins Vieira; Dr. Antônio Roberto  
Chiachiri; Dra. Cristiane Lopes; Dra. Débora de Jesus Bezerra Libório; Dr. Dimas  
Antonio Künsch; Dr. Moises Pais dos Santos

### Editora Executiva

Dra. Alessandra Maria Sabatine Zambone

*Organizadoras*  
Adriana Barroso de Azevedo  
Cristhiane Lopes Borrego  
Elaine Gomes Vilela

Coleção

Pesquisa  
**Narrativa**

**Concepção**

Apoio



UMESP

2022

Volume I

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Metodista de São Paulo)

C676 Coleção pesquisa narrativa: concepção, volume I / Organizadoras  
Adriana Barroso de Azevedo, Cristhiane Lopes Borrego, Elaine  
Gomes Vilela. São Bernardo do Campo : Universidade Metodista  
de São Paulo, 2022.  
180 p. : il.

Bibliografia

ISBN 978-65-86452-23-5

1. Educação - Narrativas pessoais 2. Histórias de vida 3.  
Educação 4. Professores - Formação profissional I. Azevedo,  
Adriana Barroso de II. Borrego, Cristhiane Lopes III. Vilela, Elaine  
Gomes.

**CDD 370.71**

AFILIADA À



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias



**EDUCAÇÃO  
METODISTA**

EDITORA – EDUCAÇÃO METODISTA

Rua do Sacramento, 230, Rudge Ramos 09640-000,

São Bernardo do Campo, SP • Tel: (11) 4366-5537

E-mail: [editora@metodista.br](mailto:editora@metodista.br) • [www.metodista.br/editora](http://www.metodista.br/editora)

Capa: Cristiano Freitas

Editoração eletrônica: Maria Zélia Firmino de Sá

Revisão: Luana Rocha Jardim Alves

## SUMÁRIO

Apresentação.....	7
<i>Adriana Barroso de Azevedo</i>	
Prefácio .....	10
<i>Vitor Chaves de Souza</i>	
Vida e histórias de uma vida: narrativas de experiências.....	16
<i>Adriana Barroso de Azevedo</i>	
(Auto)biografia .....	29
<i>Valquíria Thomaz da Silva</i>	
Narrativa de si: experiências formadoras.....	34
<i>Cristhiane Lopes Borrego</i>	
A igreja como espaço de formação humana .....	45
<i>Eber Borges da Costa</i>	
Memórias de um semestre letivo: Pesquisa Narrativa e a constituição de conceitos e horizontes nas relações de alteridade .....	65
<i>Suely Xavier dos Santos</i>	
Pesquisa Narrativa: histórias vividas, refletidas e minha formação....	78
<i>Patricia Brecht Innarelli</i>	
A educação como amplificador de horizontes do ser humano sob a perspectiva autobiográfica de um ribeirinho da Amazônia .....	92
<i>João Mourão Mendes</i>	
Processo de ensino-aprendizagem e Pesquisas Narrativas: marcas na alma .....	104
<i>Marcelo dos Santos</i>	

Pesquisa Narrativa: metodologia sensível em relação ao(s) objeto(s) investigado(s) .....	116
<i>Claudete de Souza</i>	
Trajatória de vida, percursos de formação e atuação profissional no cotidiano das políticas públicas e gestão da educação.....	143
<i>Vilma Ruas Freire Oliveira</i>	
(Auto)biografia, ser professora .....	151
<i>Rita Ribeiro Pinheiro Sales</i>	
Memórias e formação: o construir docente .....	163
<i>Eliana Mariano Carvalheira</i>	
Sobre os autores .....	177

## APRESENTAÇÃO

*Adriana Barroso de Azevedo*

Coordenadora Nacional da Educação Metodista

O mundo contemporâneo tem atravessado diversas transformações sociais, econômicas e políticas e lança suas raízes no plano das mentalidades e, sobretudo, na cultura. O progresso e invenções articuladas ao uso da tecnologia, por vezes, rebaixam as pessoas à categoria de “objetos coisificados” em suas relações com o meio.

Nesse cenário, apresentamos a Coleção Pesquisa Narrativa que problematiza a presença e a importância das narrativas nos contextos cotidianos de vida, pesquisa e educação, entendendo que esses espaços são indissociáveis.

Nesses espaços de vida, as pessoas experienciam e narram os acontecimentos. O narrar, além de ser uma experiência humana intrínseca, possui o potencial incrível de conectar as pessoas consigo mesmas e com os outros.

As narrativas, histórias de si, histórias de vida e autobiografias são movimentos preciosos, pois, as experiências contidas nelas extrapolam o pessoal e o coletivo, indo além. Trafegam pelo passado, presente e futuro e promovem o protagonismo do vivido, quando refletido pelo sujeito que narra. “Uma narrativa molda não apenas um mundo, mas as mentes que procuram lhe dar significado” (BRUNER, 2014, p. 36).

Buscamos, nesse Volume 1, explicitar as ideias que fundamentam metodologicamente as pesquisas que desenvolvo: as minhas próprias; de orientandos de mestrado e doutorado e discentes das disciplinas de Dimensões Epistemológicas e Metodológicas da Pesquisa Narrativa; Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação; e Pesquisa Narrativa Epistemologias em Construção. Todas no âmbito do Programa de Pós-

Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, onde atuo como docente permanente desde 2011.

Bruner (1915-2016), é um dos autores que me inspiram nessa jornada em busca de um caminho formativo para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas. Para ele, “a autoconstrução é, no fim das contas, o nosso principal meio para estabelecer nossa singularidade, e uma breve reflexão deixa claro que nós nos distinguimos dos outros comparando nossos relatos com os relatos que os outros ofereceram sobre si mesmos” (BRUNER, 2014, p. 76).

O autor menciona que contar aos outros sobre nós mesmos não é uma tarefa fácil, e expressa que “o eu também é o outro”. Saber de si e se autoconhecer é condição propícia para se viver bem, e não temos consciência de quem somos senão quando nos narramos.

A narrativa de si tem efeitos observados nas ciências sociais, na mídia, na literatura e nas práticas de formação, e continuam se destacando até os dias atuais, vislumbrando que esse movimento não é passageiro (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 33).

Marie-Christine Josso (2010), reitera que, durante a vida, nós experimentamos vivências que só atingem o *status* de experiência no momento em refletimos sobre o que passou e o que nos tocou, percebendo e observando o que sentimos.

O ato de narrar-se destaca o processo da atividade biográfica, remetendo pessoas a operações intelectuais, comportamentais e verbais que as fazem refletir sobre sua experiência e sua ação, pensando em tempo e espaço das experiências vividas. Essa busca pela narrativa de experiências e de vivências, possibilita uma revisão do plural, da interação da pessoa no mundo, respeitando sua particularidade (JOSSO, 2010).

Antonio Novoa e Matthias Finger (2010, p. 28) mencionam que “as histórias de vida constroem-se em uma perspectiva retroativa (do presente para o passado) e procuram projetar-se no futuro; a formação deve ser entendida como uma tomada de consciência reflexiva (presente) de toda uma trajetória de vida percorrida no passado” (NOVOA; FINGER, 2010, p. 28).

Os autores apontam para duas funções principais do método biográfico: a investigação; e a formação. Segundo os autores, essas

funções se constituem como “dois eixos fundamentais de qualquer projeto de formação de formadores” (NOVOA; FINGER, 2010, p. 28).

“A reflexão biográfica permite, portanto, explorar em cada um de nós as emergências que dão acesso ao processo de descoberta e de busca ativa da realização do ser humano em potencialidades inesperadas” (JOSSO, 2010, p. 63). Portanto, essa reflexão permite o processo ininterrupto de “caminhar para si” (JOSSO, 2010).

Paul Ricoeur (1991) afirma que o registro autobiográfico textual, é uma escrita sujeita a diferentes interpretações e que depende da óptica de cada leitor. O registro da experiência leva o pesquisador e o pesquisado a significarem a experiência a cada leitura, interpretação e reinterpretção.

Para Ricoeur “a experiência vivida, como vivida, permanece privada, mas o seu sentido, a sua significação, torna-se pública. A comunicação é, desse modo, a superação da radical não comunicabilidade da experiência vivida enquanto vivida” (RICOEUR, 1991, p. 28).

Dessa forma, no decorrer da Pesquisa Narrativa e em suas diversas etapas, é fundamental que se possa compreender a experiência vivida e compreender a si mesmo como agente da própria história.

A Pesquisa Narrativa, nos moldes de Michael Connelly e Jean Clandinin (2011), é considerada um método de investigação e o próprio fenômeno a ser investigado. Configura-se como método por ter em seu cerne a capacidade de transmitir significado, valor e intenção por nós seres humanos que carregamos em nossa essência a habilidade de contar histórias, sendo nós os próprios protagonistas delas. Ao fazermos isso, compartilhamos como experimentamos o mundo, o que nos dizem dele e o que achamos de nós mesmos.

Como docente, percebo que, para avançar em pesquisas e reflexões sobre a educação, é fundamental escolher uma abordagem ou um método que se aproxime das pessoas, que me permita compreendê-las e que devolva a elas algo positivo, potencialmente transformador em sua vida.

Minha experiência como pesquisadora e formadora tem sido motivada pelo desenvolvimento de pesquisas alicerçadas na Pesquisa Narrativa que tem como cerne a experiência humana e a concepção de educação.

## PREFÁCIO

*Vitor Chaves de Souza*

Professor na Pós-Graduação da  
Universidade Federal da Paraíba

Diante dos métodos de pesquisa mais tradicionais, no âmbito do aperfeiçoamento das pesquisas qualitativas, a Pesquisa Narrativa remonta estudos consagrados e reflexões fundantes na história do pensamento Ocidental. Evidentemente, o início da proposta em Clandinin e Connelly, com a publicação de *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research* (em português, “Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa”), apesar da marca acadêmica ainda inacabada, não deve, diretamente, nem depende, daquilo que foi, até então vigente no mundo das investigações em Ciências Humanas. Entretanto, os próprios autores fazem-se valer da importância de seus antecessores em busca de uma originalidade ao mesmo tempo histórica e epistemológica.

Nesse sentido, não é por acaso que Clandinin e Connelly declararam a influência de John Dewey, filósofo e psicanalista, em um fundo comum de questões e inquietações para além das motivações docentes iniciais. Evidentemente, na década de 80, com os estudos de Mark Johnson e Alasdair MacIntyre, ganhou ascensão um interesse particular no campo do conhecimento individual de professores e a formação tanto de educandos quanto de educadores.

Clandinin e Connelly procuraram entender o chamado “conhecimento prático pessoal”, em outras palavras, a natureza do ensinar. Ao pensarem as condições de aprendizagem de alunos e a formação docente envolvida no processo, os autores encontraram em John Dewey a inspiração para trabalhar a experiência individual como a chave interpretativa das diversas pesquisas possíveis. É a partir dessa noção de experiência, tão cara às correntes filosóficas de seu tempo, que se tornaram realizáveis perspectivas voltadas às questões próprias

de diferentes idades e fases da vida. A sensibilização da experiência, portanto, possibilitou não apenas aos docentes um alargamento de suas reflexões como, também, o alcance individual de cada pessoa envolvida no processo educacional. Eis a originalidade potente da Pesquisa Narrativa no contexto final do século XX.

Um estudo mais metuculoso da palavra “experiência” (em alemão, *Erfahrung*) mostrará a sua presença significativa na Filosofia Contemporânea, comum a vários pensadores herdeiros da Filosofia da Vida e da Teoria dos Valores: correntes filosóficas dominantes no início do século XX, em contexto europeu. Ambas as correntes servem como base para a história do existencialismo e da fenomenologia. A Filosofia da Vida (al. *Lebensphilosophie*), inspirada sobretudo em Friedrich Nietzsche (como também em Schelling e Schopenhauer), critica, a rigor, a história da filosofia e, conseqüentemente, os seus pressupostos, tendo como originalidade a prioridade do conceito de vida para o filosofar.

Perguntar pelo significado, valor e propósito da vida fazia da vida o princípio inegociável a toda e qualquer atividade fundamentalmente filosófica. Nietzsche, até então, foi quem empregou críticas às formas filosóficas operantes em seu tempo, formando, assim, uma espécie de antítese normativa para pensar a vida em todas as suas instâncias e determinações no lugar de uma pretensão racional. Incluir no pensamento filosófico outros aspectos não acolhidos pela racionalidade, tal como o corpo, as sensações, a arte e, principalmente, todo o dinamismo que advém da vida, possibilitou uma filosofia dinâmica capaz de interpretar o aspecto irracional e as ambigüidades da existência. É nesse contexto em que a noção de experiência, tão cara à Pesquisa Narrativa, é assumida como pressuposto para toda e qualquer reflexão.

A Teoria dos Valores também participa do mesmo período e dos mesmos interesses: fundada na crítica aos valores de Kant e Hegel, a Teoria dos Valores assume para si a decadência dos valores. Isso significa que os modelos, até então valorizados tanto de filosofia quanto de ciência, deveriam ser questionados para o bem do moralismo e de qualquer investigação científica. Os valores em questão são desde os monetários, das mercadorias, até os valores educacionais ou religiosos que organizam e regulam as relações sociais ou validam um determinado conhecimento para além da própria organização social.

Wilhelm Windelband e Heinrich Rickert, expoentes da Teoria dos Valores, trabalham com uma interpretação da moral e uma crítica aos valores para que o ser se manifeste. Tanto a Filosofia da Vida quanto a Teoria dos Valores participam da evolução da filosofia, assim como a Pesquisa Narrativa antecipa a evolução da pesquisa em Educação que ainda está por vir.

O progresso notável e a providência investigativa da Pesquisa Narrativa permitem ao acadêmico um novo salto na pesquisa. Considerando a narrativa como base teórica, a pesquisa se modifica ao contemplar um aspecto, até então, deixado para fora dos muros acadêmicos: a experiência de agentes envolvidos tanto na abordagem quanto no estudo de um determinado tema, assunto ou tese. A Pesquisa Narrativa se coloca nas fronteiras. Aqui, na esteira de Heidegger, quando ele interpreta os filósofos clássicos, pensamos na fronteira não como o lugar onde algo termina e outro algo começa, mas, como a possibilidade de uma presença original. A “vida nas fronteiras”, como escrevem Clandinin e Connelly, pede pelo elemento da experiência como motivo de formações fronteiriças. É a experiência que articulará textos e contextos, pessoas e grupos, ações e interações. A experiência, tratando-se de Educação, é a experiência adquirida na vida; vem do alemão *Erfahren*, verbo, “aprender”, “experimentar”. Trata-se de uma experiência geral e universal, externa e perceptível como o lugar em que algo se faz presente. A Pesquisa Narrativa inicia-se pela experiência e alcança a vivência. Do alemão *Erlebnis*, a vivência diz respeito à emoção em uma experiência: vem de *Leben*, “vida”, e de *Erleben*, “vivenciar”. Essa noção de “vivência” aparece nos textos de Wilhelm Dilthey e é traduzida pelo filósofo Ortega y Gasset ao espanhol. A noção de experiência e, principalmente, de vivência formam a base epistemológica da Pesquisa Narrativa.

Segundo Dilthey, o pai da hermenêutica contemporânea, toda atividade reflexiva em Ciências Humanas está em constante inacabamento. Ao pretender uma Ciência do Espírito geral para as Ciências Humanas no início do século XX, Dilthey, curiosamente, nunca concluiu as próprias obras. Para ele, a hermenêutica (na qual, a meu ver, a Pesquisa Narrativa surge e ganha um estatuto epistemológico) é uma tarefa em constante atuação e construção.

Em suma, todo trabalho em Ciências Humanas é, necessariamente,

uma tarefa *acontecendo* (ênfase no gerúndio). A natureza da hermenêutica e, portanto, da Pesquisa Narrativa, é uma natureza inacabada e incompleta. Denunciam a maior ambiguidade de outras metodologias: ao concluir uma pesquisa, encerra-se e divide-se o objeto de sua realidade. Motivado por Dilthey, podemos inferir o inacabamento como a condição própria de todas as Ciências Humanas, porque é justamente o inacabamento que permite haver Ciências Humanas. Em outras palavras, só há interpretações, diferentes pontos de vista somando na vista de um ponto e diálogo, despertando novos pontos de realidade, porque as Ciências Humanas procuram, a todo custo, explicar e compreender a realidade e as diferentes condições humanas.

De fato, qualquer abordagem reflexiva sobre o mundo não pode ser concluída, muito menos pode concluir o mundo em uma descrição completa e geral. Não há como concluir um processo reconstrutivo de uma época, a visão de mundo de um tempo: o máximo que podemos fazer é ressignificar uma época, um contexto e um texto. Tal ressignificação, além do tempo, procura ampliar o próprio tempo sem esgotá-lo. Eis, portanto, a originalidade e a potência da Pesquisa Narrativa: ela nos permite assimilar o mundo em sua dinâmica, em sua circularidade, expandido o mundo e a compreensão de mundo por um método científico, ao mesmo tempo, reflexivo e dialógico. É nessa direção, com motivação sensível, que a presente obra “Coleção Pesquisa Narrativa, Volume I - Concepção” desdobra um fundo hermenêutico do inacabamento na perspectiva de uma tarefa constante e contínua: o conhecimento e reconhecimento do ser educado.

Constituído por 12 narrativas, o livro inicia-se com o texto “Vida e histórias de uma vida: narrativas de experiências”, de Adriana Barroso de Azevedo, e se encerra com o texto “Memórias e formação: o construir docente”, de Eliana Mariano Carvalheira. A própria obra apresenta-se em uma circularidade própria da Pesquisa Narrativa, na qual a memória e a biografia contrapõem-se em polaridades complementares. Afinal, não seria essa a condição própria de todo ser que se lembra e se narra?

Textos como “Trajetória de vida, percursos de formação e atuação profissional no cotidiano das políticas públicas e gestão da educação”, de Vilma Ruas Freire Oliveira, “(Auto)biografia, ser professora”, de Rita Ribeiro Pinheiro Sales, “Narrativa de si: experiências formadoras”,

de Cristhiane Lopes Borrego, e “Pesquisa narrativa: histórias vividas, refletidas e minha formação”, de Patricia Brecht Innarelli, exemplificam bem o espírito da Pesquisa Narrativa ao articularem a história e a formação da pesquisa com uma reflexão crítica e compreensiva dos lugares invisíveis na formação acadêmica.

Suely Xavier dos Santos, em “Memórias de um semestre letivo: Pesquisa Narrativa e a constituição de conceitos e horizontes nas relações de alteridade”, parte do pressuposto básico de Clandinin e Connelly sobre o uso de histórias como dados primários de análise e de pesquisa para se pensar a alteridade na educação. “A igreja como espaço de formação humana”, de Eber Borges da Costa, amplia o alcance da Pesquisa Narrativa para além dos domínios da Educação, tendo na igreja um lugar educativo a partir das narrativas. João Mourão Mendes, em “A educação como amplificador de horizontes do ser humano sob a perspectiva autobiográfica de um ribeirinho da Amazônia”, contextualiza narrativas autobiográficas com o recurso metodológico e de constituição da identidade de um cidadão nascido e criado às margens do rio Madeira, em Porto Velho, Rondônia: seu empreendimento permite o entendimento das relações e dos recursos de toda a ordem da escola, da família e da Amazônia.

O texto de Claudete de Souza, “Pesquisa narrativa: metodologia sensível em relação ao(s) objeto(s) investigado(s)”, oferece ainda mais subsídios teóricos para a compreensão dos métodos da Pesquisa Narrativa, na particularidade do reconhecimento, da revisitação e da ressignificação de conhecimentos, até então, pretendidos como interiores. A noção de formação de educadores a partir da Pesquisa Narrativa é levada adiante pelo texto “Processo de ensino-aprendizagem e Pesquisas Narrativas: marcas na alma”, de Marcelo dos Santos. Os capítulos da obra, portanto, conjugam-se e se completam na mesma circularidade esperada de uma reflexão disposta a compreender a função docente e as necessidades de uma área constantemente inacabada, como é a pesquisa em humanidades.

Por fim, o próprio título do livro “Coleção Pesquisa Narrativa, Volume I - Concepção” já demonstra o caráter mais potente e latente da Pesquisa Narrativa: a capacidade de construção de um mundo mais humano por meio de uma academia mais humanizada. O inacabamento

é próprio de todos os agentes e métodos envolvidos em Ciências Humanas. Aproveitar-se desse inacabamento, não como uma fronteira limitadora, mas como a possibilidade da presença de um novo ser, é a epistemologia em construção a partir da escuta sensível, da narração primordial e da pesquisa humanista.

São Paulo, janeiro de 2022

## VIDA E HISTÓRIAS DE UMA VIDA: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS

*Adriana Barroso de Azevedo*

*A narrativa do outro é assim um dos lugares onde  
experimentamos nossa própria construção biográfica.*

(DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 62)

Início este texto narrativo e (auto)biográfico na intenção de despertar leitores e leitoras para a importância do narrar-se, como parte do processo formativo, principalmente daqueles que, na condição de educadores, buscam por meio de atos reflexivos melhorar suas práticas, compreender melhor sua atuação docente, sua relação com seus alunos e o alcance de seus atos. As experiências vividas e transmitidas pelo narrador podem sensibilizar, alcançar e trazer significados que são assimilados de acordo com as nossas próprias experiências.

Em meu entendimento, a experiência constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribui (...) a autoconstrução é, no fim das contas, o nosso principal búmbo ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar e (re)interpretar as “vidas” (BRUNER, apud PASSEGGI, 2011).

Narrando o que aprendi experiencialmente, nas diversas circunstâncias de minha vida e formação, procuro destacar aqui algumas dessas aprendizagens, como afirmava o saudoso professor Hugo Assman (1998). Elas me trouxeram para este momento de minha vida. Revisitar o meu passado e minha formação pessoal e profissional, com o olhar do presente, certamente me permite mergulhar em um movimento autorreflexivo sustentado pelas minhas memórias e suas referências.

Desde a graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no início dos anos 90 (1990 a 1993), quando tive o privilégio de ser monitora da disciplina “Metodologias da Comunicação”, venho buscando aproximações entre as práticas educativas e os usos de tecnologias e mídias, por acreditar que tal

aproximação poderia acrescentar ao ambiente escolar novas linguagens, práticas diferenciadas e mais estimulantes aos alunos. Embora, naquele momento, as tecnologias de que falávamos fossem sobre o uso do rádio, do vídeo e do jornal como ferramentas importantes para o ensino-aprendizagem nos ambientes escolares.

Durante a graduação participei do Programa Especial de Treinamento (PET) de Educação da UFMT, um programa financiado pelo CNPq que concedia bolsa de estudos a alunos da graduação para que se envolvessem com pesquisa. Foi um enorme privilégio participar do programa, pois, inserida no mundo da pesquisa, já na graduação pude me preparar para o mestrado.

No Mestrado em Educação Pública realizado na UFMT (1994-1997) tive a oportunidade de estudar a implantação da televisão em minha cidade natal, Cuiabá/MT, e analisar os impactos dessa implantação no cotidiano das crianças. Naquele momento, final dos anos 90, busquei a história de vida daqueles adultos que haviam vivenciado, enquanto crianças nos anos 60, o processo de implantação da televisão naquela cidade. Por meio das narrativas daquelas pessoas pude captar suas percepções sobre a presença daquela nova tecnologia (TV) na vida e cotidiano da cidade. A alteração dos hábitos familiares e grupais, o fim das rodas de conversa nas portas das casas e os novos costumes implantados com as telenovelas e os televizinhos.

Desse trabalho de pesquisa produzi dois livros, um deles sobre a chegada da televisão na cidade e seus impactos e outro sobre um dos bairros da cidade em que foquei a pesquisa de campo, o bairro do Porto. O primeiro livro, publicado em 1998, foi o primeiro registro histórico do fenômeno e segue como uma referência para os cursos de comunicação da região.

Tão logo concluí o mestrado iniciei na docência primeiramente em uma instituição privada no curso de Jornalismo e depois como professora substituta na Universidade Federal de Mato Grosso no curso de Pedagogia, cuidando das metodologias da comunicação. Duas experiências preciosas em meu trajeto formativo.

Durante os dois anos (1997/1998) de doutorado em educação, na Universidade Federal de Mato Grosso, trabalhei questões relacionadas a avaliação dos sistemas educacionais; uma bolsa da Fundação Ford para a pesquisa me permitia continuar na docência.

A Universidade Federal de Mato Grosso foi pioneira na implantação da educação a distância no Brasil. Naquele momento que fazia o mestrado (1994/1996) e posteriormente durante os dois anos de doutorado (1997/1998) que lá fiz, acompanhei de perto, inclusive visitando polos, a experiência que estava em processo de implantação naquela Universidade, hoje referência na EAD pelo seu pioneirismo na modalidade.

No final de 1998, o doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT foi descredenciado em avaliação da CAPES e vim para São Paulo, concorrer ao doutorado na área da Comunicação Social na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) a fim de melhor aprofundar meus estudos sobre essas interfaces entre a educação e a comunicação.

Dialogando com autores que tratam da influência dos instrumentos tecnológicos nas relações sociais e culturais (SACRISTÁN, 2002; ASSMANN, 2000; FREIRE, 1996; dentre outros) e ao melhor compreender as proposições resultantes de pesquisas acadêmicas que venho desenvolvendo ao longo dos últimos anos, passei a considerar que ser professor na era digital requer a apropriação crítica das linguagens e códigos multimidiáticos e multidirecionais situados pelos próprios alunos. Requer, igualmente, a utilização pedagógica desses recursos que podem constituir-se em formas de aproximação dos interesses e das realidades dos educandos.

Continuando minha jornada acadêmica, passei na seleção do doutorado em 1999 e fui contratada pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), para docência, permanecendo como docente titular na Instituição nos últimos 23 anos.

No Doutorado em Comunicação Social (1999 - 2002), estudei o processo de implantação de emissoras de rádio em ambientes escolares e analisei como aquela vivência dos alunos na Rádio-Escola, implicava na construção de uma nova cidadania, de uma criança protagonista de seu processo educativo. Minha vivência em campo e os resultados da pesquisa consolidaram minhas hipóteses de que a inserção de mídias e tecnologias em processos educativos podem alterar de maneira positiva e significativa a vivência educativa e, por consequência, a formação cidadã.

Na condição de docente da UMESP em 2004 fui convidada para compor a equipe de implantação da modalidade EAD na Universidade,

particpei da preparação de todo o processo de credenciamento, atuando tanto na construção dos documentos institucionais, quanto na coordenação e realização das capacitações dos professores, tutores, das equipes dos polos de apoio presencial e da equipe do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Instituição que coordenei por mais de 13 anos.

A UMESP foi credenciada em 2005 e em 2006 começou a oferecer os cursos EAD. Desde 2006, além de coordenar o NEAD, passei a atuar como docente no curso de Pedagogia na modalidade EAD, e como docente, construí inúmeros materiais didáticos diferenciados.

Particpei do desenho da arquitetura do modelo pedagógico adotado pela IES e optamos por ter materiais didáticos produzidos no interior de cada curso, pois, desta forma, seriam produzidos com foco na compreensão da realidade dos docentes e alunos, e sempre com a autoria dos próprios docentes do curso, em constante contato com as necessidades dos alunos. E, nesse sentido, as possibilidades de inovação com uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), passam por uma nova visão metodológica diferenciada no sentido de estimular o protagonismo discente para a produção, a pesquisa, as atividades colaborativas, o debate de ideias, a criação e cocriação, a (co) autoria e os protagonismos discentes.

Na condição de docente, também desenvolvi um trabalho como autora de textos dos guias de estudos e inúmeras sequências didáticas que compuseram o material semanal, além disso, ministrava teleaulas transmitidas ao vivo, via satélite. Nos últimos 6 anos, a *web* passou a ser largamente utilizada para transmissões ao vivo, ampliando as possibilidades de interação e contato entre professores e alunos; trabalhei igualmente na produção de videoaulas que também compunham o material didático semanal.

Frente a coordenação do NEAD, pactuamos que um importante papel daquela equipe multidisciplinar era estabelecer uma prática dialógica constante com docentes, auxiliando nos planejamentos de suas teleaulas, videoaulas, webaulas, aulas-atividades, atividades semanais, projetos integradores e processos avaliativos.

Na condição de coordenadora do Núcleo de Educação a Distância recebi na sede e nos polos de apoio presencial (34 naquela época) mais de 50 visitas de avaliadores do INEP/MEC. Para cada visita fui designada a

responsável pela organização da documentação e ajustes necessários aos instrumentos de avaliação vigentes, bem como pela recepção e acolhida às comissões, junto aos coordenadores e corpo docente e tutorial dos cursos EAD.

Em 2009 entrei para o banco de avaliadores do INEP para o curso de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância; realizei muitas visitas na condição de avaliadora, inclusive de cursos EAD.

Ao longo de 12 anos (2005-2017) coordenei junto à equipe multidisciplinar do NEAD todas as capacitações tecnológicas e pedagógicas voltadas para a modalidade a distância, tanto para os públicos internos (professores, tutores, equipe técnica da UMESP) quanto para o público externo à sede da Instituição (monitores de polo, coordenadores de polo e parceiros).

Tal processo de formação continuada dos públicos envolvidos com a EAD na IES era realizado em semanas intensivas de cursos e oficinas, a cada início de semestre letivo, e buscavam atualizar os docentes tanto em aspectos que envolvem o ser professor, sua identidade docente, profissionalidade e trabalho pedagógico, quanto em aspectos que abordavam novas ferramentas e possibilidades tecnológicas que poderiam ser implementadas na prática profissional de cada agente da EAD.

No NEAD (equipe multidisciplinar) duas frentes eram colocadas em ação, sob minha coordenação, com papéis e tarefas distintas, a saber: assessoria pedagógica e equipe de produção. Ambas trabalhando de forma integrada e colaborativa para a melhoria constante dos materiais didáticos digitais produzidos semanalmente no âmbito de cada um dos cursos 27 cursos de graduação e 20 de pós-graduação *lato sensu* EAD oferecidos pela Instituição.

Como o modelo pedagógico adotado pela IES envolvia transmissão via satélite ao vivo, além de webaulas e videoaulas, venho ao longo dos anos desenvolvendo competências comunicacionais relacionadas a essas mídias que me permitem atuar com tranquilidade na docência mediada por tecnologias digitais.

Durantes 12 anos, capacitei e coordenei a equipe de revisores e analistas de materiais didáticos EAD da UMESP, desenvolvendo metodologias e ferramentas para a realização de um processo sério de qualificação do material didático autoral dos docentes da Instituição,

uma vez que a opção institucional foi a de ter em seu corpo docente os autores e executores dos cursos EAD.

Essa profusão de suportes digitais tem impactado a maneira como são produzidos os conteúdos educacionais e influencia, também, o papel exercido pelo docente, pois este passa a ter o papel de mediador na produção de novos saberes, na condição de autor do material didático e não reproduzidor de determinados conhecimentos.

O trabalho da equipe do NEAD era auxiliar o docente na visualização das possibilidades de inovação com uso das TDIC, buscando sempre uma visão metodológica diferenciada que contemplasse a produção, a pesquisa, as atividades colaborativas, o debate de ideias, estimulando o protagonismo dos estudantes.

Ao longo dos meus 23 anos como docente na UMESp nunca estive fora da sala de aula, embora, por um tempo, eu tenha atuado mais na modalidade a distância que nos cursos presenciais.

Desde 2011 sou docente do Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma instituição. Tanto nas disciplinas que ministro, quanto nas pesquisas que desenvolvo e nos trabalhos dos pós-graduandos que oriento, busco discutir teoricamente a presença da tecnologia no contexto educativo, o ser professor na era digital que requer a apropriação crítica das linguagens e códigos multimidiáticos e multidirecionais, a perspectiva histórica e as demandas atuais, aprofundando a reflexão sobre os limites e as possibilidades da formação e da atuação de professores frente às TDIC.

Nesses 11 anos atuando no *stricto sensu* pude contribuir na formação e orientação de diversos mestres e doutores, bem como auxiliei especialistas e graduandos em seus TCCs. Entendo a orientação como um espaço privilegiado de aprendizagens e trocas e essa tem sido uma atividade acadêmica de enorme fonte de satisfação profissional.

Assim, desde 2011, desenvolvo projetos de pesquisa que buscam responder as problemáticas relacionadas tanto a educação a distância quanto à presença da tecnologia na educação básica.

Com relação à educação a distância de 2011 a 2014 desenvolvi o projeto “Formação docente para EAD: fundamentos e ações formativas”. Na EAD não há um único tipo de docência, além das aulas expositivas, as IES se utilizam de recursos mais ou menos sofisticados para possibilitar

a comunicação bidirecional no que colabora um professor auxiliar ou tutor, dependendo da IES. A atividade docente deve ser focada em motivar e potencializar a aprendizagem de um adulto, tecendo significações, mapeando relevâncias e mediando relações. Como fruto desse projeto desenvolvido, publiquei mais de uma dezena de artigos científicos resultantes da pesquisa, que podem ser conhecidos por meio do Curriculum Lattes<sup>1</sup>.

Em 2014, fui aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sob supervisão da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria da Conceição Passeggi, para realizar um estágio pós-doutoral, com o projeto “Narrativas da experiência de docência digital - O uso de meios digitais para a troca de experiências bem sucedidas entre professores da educação básica”.

Com a Prof<sup>a</sup> Conceição Passeggi, tive o privilégio de me aproximar dos princípios e dos teóricos da abordagem (auto)biográfica e da pesquisa narrativa como Clandinin e Connelly (2011); Delory-Momberger (2008; 2012; 2014); Ferrarotti (2010; 2014); Passeggi (2006; 2007; 2010; 2011; 2012; 2013), Marie-Christine Josso (2004; 2010); Pineau e Le Grand (2012), Nóvoa e Finger (2010), Nóvoa (1998, 2007, 2010, 2011); e Bruner (2014). Nesse contexto, o objeto da abordagem (auto)biográfica e da pesquisa narrativa é a exploração dos “processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a **suas experiências**, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência” (Delory-Momberger, 2012, p.524 – grifos nossos). Enquanto pesquisadora, afirmo que a abordagem (auto)biográfica e a pesquisa narrativa têm contribuído de forma singular na consolidação de uma nova forma de fazer e viver a pesquisa.

Nesse tempo minhas experiências como professora-coordenadora de um Núcleo de Educação a Distância me ajudaram a refletir sobre o potencial transformador que a tecnologia pode ter em processos de ensino e aprendizagem, quando utilizada adequadamente.

Tenho aprofundado em minhas pesquisas os fundamentos epistemológico-metodológicos da pesquisa narrativa, a trama e o contexto, os múltiplos “eus”, a ética e a coautoria, a narração e a interpretação, o lugar da narrativa no contexto da investigação e das

<sup>1</sup> Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7272976836026061>

práticas educativas na Educação. Do ponto de vista teórico-metodológico tenho vivenciado, com a utilização da Pesquisa Narrativa, o processo de produção do conhecimento científico no campo educacional.

De 2015 a 2017 desenvolvi o projeto “Percepções sobre processos formativos e experiências vividas com uso de tecnologia na docência: como os professores da educação básica lidam com os recursos digitais”; o desenvolvimento desse projeto coincide com a realização do pós-doutorado junto a faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

As invenções e progressos que tão bem configuram o século XXI têm, por vezes, levado o ser humano à categoria de objeto, coisificado e estupidificado nas relações que estabelece com o próprio meio. Mais do que nunca, vivemos um período de inovações tecnológicas, reformas econômicas, políticas e culturais sem precedentes que obviamente têm criado novas sensibilidades e comportamentos. Neste cenário de perspectivas planetárias, globalizantes, de mudanças e inovações é que a educação assume um papel ainda mais relevante. Estudar a interação de docentes com aparatos tecnológicos e narrar suas experiências foi objeto de estudo desse projeto que teve seus resultados divulgados em mais de uma dezena de artigos científicos e resultou na publicação de um livro em parceria com os participantes da pesquisa<sup>2</sup>.

Em continuidade ao tema da pesquisa anterior, de 2017 a 2019, pesquisei sobre as narrativas docentes e discentes de experiências vividas com uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na educação básica em escolas da Região do ABC Paulista, deu continuidade a pesquisa anteriormente relatada redundando, igualmente, em publicações.

Em 2017 assumi na UMESP a Coordenadoria (pró-reitoria) de Educação a Distância passando a gerenciar toda a equipe envolvida com a modalidade na Instituição. Durante um ano ocupei essa posição.

No início de 2018 fui eleita Conselheira Municipal de Educação do Município de São Bernardo do Campo, e estou até o momento no conselho. Desde então, venho trabalhando com os demais membros conselheiros com as demandas das escolas e creches municipais e tenho aprendido e colaborado em muitos projetos e debates naquele espaço privilegiado de interface com o poder público municipal.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://editora.metodista.br/publicacoes/narrativas-das-experiencias-docentes-com-o-uso-de-tecnologias-na-educacao>

Como pesquisadora da área da educação entendo a presença das tecnologias digitais de informação e comunicação nas escolas/universidades não como solução para os problemas vivenciados nesses espaços educativos, nem mesmo como uma realidade inescapável. A tecnologia não substituirá a escola ou a universidade e nem mesmo substituirá o professor.

Grande parte dos pesquisadores que discutem acerca da inserção das tecnologias na educação se posicionam entre uma aceitação acrítica ou uma crença profunda na transformação da educação pelas tecnologias. Não defendo a tecnologia a partir dessas premissas, mas entendo que ela pode ser útil em processos mediados por docentes capazes de explorar a potencialidade que tais aparatos podem oferecer.

Em 2018 assumi, na UMESP, a Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa, permanecendo no cargo até março de 2022. Neste trabalho pude conhecer melhor as especificidades do mundo da pós-graduação *stricto sensu*, quando passei a auxiliar na organização cotidiana dos PPGs e a vivenciar o preenchimento da plataforma Sucupira, lendo, discutindo e validando dados. Também participei de muitas reuniões junto à CAPES e de encontros do Fórum de Pró-Reitores na regional sudeste e nacional, o que em muito contribuiu para uma melhor compreensão do sistema nacional de pós-graduação brasileiro.

Em 2021, a convite do CONSAD - **Conselho Superior de Administração do Conselho Diretor das Instituições Metodistas de Educação (COGEIME)**, assumi o cargo de coordenadora nacional de educação das Instituições Metodistas, o qual inclui as 6 instituições de ensino superior e os 9 colégios de Educação Básica. Em pouco mais de um ano, muito foi feito, priorizando o trabalho coletivo, o diálogo e as trocas de experiências. Inúmeros desafios vêm sendo vencidos, a despeito de todas as dificuldades financeiras enfrentadas pela Educação Metodista nos últimos anos.

A minha narrativa (auto) biográfica, neste livro sobre a Pesquisa Narrativa, busca problematizar a presença e a importância das narrativas no contexto cotidiano de vida e de pesquisa, entendendo que estes são indissociáveis. Um dos autores que tem me inspirado de forma reveladora em minha jornada de vida e de pesquisa, pela busca de um caminho mais significativo e formativo para o desenvolvimento de pesquisas, tem sido Bruner (2014), para quem:

(...) a autoconstrução é, no fim das contas, o nosso principal meio para estabelecer nossa singularidade e uma breve reflexão deixa claro que nós nos distinguimos dos outros comparando nossos relatos com os relatos que os outros ofereceram sobre si mesmos. (BRUNER, 2014, p. 76)

Contar aos outros sobre nós mesmos não é algo simples, pois, nos adverte que “o eu também é o outro” (BRUNER, 2014, p.76); saber de si é condição de possibilidade de viver bem, e não sabemos quem somos senão quando nos narramos.

A narrativa de si, então, é um processo de exposição de experiências vividas e a partir dela, reflete-se sobre a mesma, buscando compreender os caminhos que foram trilhados na sua construção pessoal e profissional. Como pontua Delory-Momberger (2014), “narrando sua vida, o indivíduo ordena, tematiza, interpreta os acontecimentos de sua existência segundo uma coerência de forma e de sentido” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 337).

Nóvoa e Finger (2010) defendem que:

“as histórias de vida constroem-se numa perspectiva retroativa (do presente para o passado) e projetar-se no futuro; a formação deve ser entendida como uma tomada de consciência reflexiva (presente) de toda uma trajetória de vida percorrida no passado”, em sua potencialidade apresentam, duas funções do método biográfico, a investigação e a formação, surgem, de fato, como dois eixos fundamentais de qualquer projeto de formação de formadores” (NÓVOA e FINGER, 2010, p. 28).

Ao narrar-se, o que sobressai é o caráter processual da atividade biográfica, há uma intensa busca na memória que gera uma atividade mental, comportamental e verbal pelas quais o indivíduo não cessa de inscrever sua experiência e sua ação em esquemas temporais orientados e finalizados. No dizer de Josso (2010) a construção narrativa de experiências e vivências permite uma revisão do plural, do envolvimento do participante no mundo respeitando sua singularidade.

É na construção de um enredo para se contar uma história que se dá forma à experiência, que adquire sentido ao ser ressignificada. Nas palavras de Bruner (2014), “uma narrativa molda não apenas um

mundo, mas as mentes que procuram lhe dar significado” (BRUNER, 2014, p.36).

Inspirada em Ricoeur (1986) finalizo este texto memorial, exemplificativo e reflexivo, afirmando que a mediação da narrativa é constitutiva da reflexividade, condição fundamental de crescimento e de caminhada para si.

## REFERÊNCIAS

- ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, maio/ago. 2000.
- BRUNER, J. **Fabricando histórias: Direito, literatura, vida**. São Paulo: Letra e Voz, 2014.
- CLANDININ, F. M.; CONNELLY, J. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 523-536, 2012.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Trad. Albino Pozzer. Natal: EDUFRN, 2014.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do Indivíduo-projeto**. 2008. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. São Paulo: Paulus, 2008.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In. NOVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**, p. 33-57, 2010.
- FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais**. Natal: EDUFRN, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. (Coleção Leitura) 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. O método (auto) biográfico e a formação. In: NOVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Organização António Novoa; Matthias Finger. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

PASSEGGI, M. C. **Subjetividade e alteridade na formação ao longo da vida**. Natal: UFRN, 2002.

PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N; CÂMARA, S. C. X. Gêneros acadêmicos autobiográficos: desafios do GRIFARS. In: SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C. (Org.). **Pesquisa (auto) biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal/RN:EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. Curitiba: CRV, 2013.

\_\_\_\_\_. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011b. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697/6351> acesso em 04 de mai. 2022.

\_\_\_\_\_. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. SOUZA, E. C.; BARRETO, M. H. M. B. (Orgs.). Prefácio de Marie-Christine Josso, Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006, p. 203-218.

\_\_\_\_\_. A mediação biográfica. Acompanhar adultos em processos-projetos de si. In: **Portal do Envelhecimento, Espaço memória, 2007. Disponível em:** Disponível em: <https://www.portaldoenvelhecimento.com.br/mediacao-biografica-acompanhar-adultos-em-processos-projetos-de-si/> acesso em 04 de mai. 2022.

\_\_\_\_\_. Memorial de Formação: entre a lógica da avaliação e a (auto) formação. In: É possível avaliar o estudante a partir do memorial, levando em consideração a subjetividade. O X da questão. **Revista Presente**, 2007, ano 15, jun./ago. n 57, p 34-37.

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

\_\_\_\_\_; ABRAHÃO, M. H. M. B.; DELORY-MOMBERGER, C. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. C. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. TII. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN. 2012, p. 29-57.

NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Organização António Novoa; Matthias Finger. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PINEAU, G.; LE GRAND, J. **As histórias de vida**. Natal/RN: EDUFRN, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

## (AUTO)BIOGRAFIA

*Valquíria Thomaz da Silva*

Início essa narrativa autobiográfica, não como um artigo científico, porque confesso não ter adquirido essa prática com a cientificidade esperada, mas como um relato de vida, como uma simples trajetória do “caminhar para si”, como diria Josso (2004).

Começo minha história de vida fazendo um retrocesso na linha do tempo, na temporalidade, procurando alinhar com o espaço que tanto me foi significativo quando li Delory-Momberger (2008).

Procurei, inicialmente, seguir a dimensão iniciática da mediação de Passeggi (2011), ou Pré-configuração de Ricoeur (*apud* PASSEGGI, 2011), para ordenar minha *autopoiese* e, em um segundo momento, mergulhar na dimensão maiêutica ou figuração, como classificariam esses autores.

Sou a terceira filha, entre quatro irmãos. Fui criada em um bairro de classe média, Bexiga, na cidade de São Paulo, por pais de pouca escolaridade, mas riquíssimos em valores morais, tendo o amor como uma bandeira hasteada permanentemente. Isso até me lembra Ulisses Araújo e Puig (2007), quando relacionam as projeções afetivas às interações interpessoais.

Aos sete anos, mudamo-nos para outro bairro de classe média, também em São Paulo, chamado Liberdade. Foi onde conheci e pude ter interação com a cultura oriental, representantes de altos valores morais e onde concluí o Ensino Médio. Estudei em uma escola pública, conceituada, que me trouxe um grande embasamento escolar; também me tornou refém de um “querer” pela autoformação, em especial, no desafio com um professor de matemática que só sabia dar aula com um livro aberto

sobre a mesa. Como diria a nossa professora Adriana Azevedo, ele foi o “desencadeador” ou o “provocador” desse processo de autoformação. Naquela época, a minha imagem de professor era de alguém que possuía todo o conhecimento da disciplina que “orquestrava”, até então.

Novamente, abordo Delory-Momberger (2008) na elaboração da minha cartografia, com o feixe de determinações, ao construir o meu mapa individual, pois, ao final do Ensino Médio, prestei vestibular para Medicina, porque sonhava em trabalhar com a população do Nordeste ou Amazonas, vista por mim, com muitas carências físicas e afetivas.

Infelizmente, não realizei o sonho! Fui trabalhar para custear um cursinho noturno, onde descobri a Fonoaudiologia, a qual poderia trazer a meta inicial de volta, de acolher e tratar, como encontraria no curso supracitado.

Entreí na única faculdade pública que, na época, disponibilizava esse curso.

Foram quatro anos de muita luta, principalmente, porque era um curso de horário integral e porque perdi meu pai, provedor da família, no segundo ano da faculdade.

Nossa casa, também com duas irmãs a menos devido aos seus casamentos, transformou-se em uma pensão para moças, estudantes, e um salão de cabeleireiro em nossa sala de visita, para prover, economicamente, a nossa vida e os estudos dos dois filhos.

Ao terminar a faculdade, mudei de “status”, tornando-me a provedora da casa e acolhendo uma irmã, com duas filhas bem pequenas, após uma separação.

Nos cinco anos iniciais, como Fonoaudióloga, o meu mapa individual ampliou com os espaços da vida real: consultórios, clínicas e hospitais em diferentes regiões de São Paulo.

Até que conheci um ser humano que, além da beleza externa, alterou o meu “mundo interior”, como diria Delory-Momberger (2008), ou o “eu orgânico”, como diria a nossa amiga Fabiana, com suas contribuições da Fenomenologia.

Nova mudança no “status” ou do contexto imediato, horizontal, como diria Ferraroti (2010).

Com o tempo, dois filhos vieram iluminar esse caminhar e, como dizem vários autores, uma “reinvenção”, não só do espaço-tempo, mas, do “eu interior”.

E... nesse desenrolar, encontrei-me na charneira de Ferraroti (2010), com os espaços de mediação, complementado pela charneira de Josso (2004), com “o divisor de águas”, ao me tornar, em paralelo ao consultório, voluntária em uma favela, em SP. Inicialmente como profissional e depois como presidente de uma entidade, sem fins lucrativos, na construção e manutenção de uma creche no interior desse espaço. Hoje, admito que encontrei o “Nordeste” ou o “Amazonas”, no tão desejado e frustrado sonho da juventude.

Após quatro anos nessa vivência e formação experiencial, como diria Josso (2004), decidi fechar o consultório, para atuar na posição de gestora em outra creche, mediante a desconstrução física da favela.

Esse foi o início de outro “projeto de si mesmo”, como diria Josso (2004), em busca de novos espaços, de realizações de aprendizagem e de autoconhecimento e, por que não, de tomada de consciência, sob a perspectiva emancipadora da Isabel Cunha, ou Bel, como diria a nossa amiga Cristhiane.

Atrás de referências teóricas, para essa nova experiência de vida, fui buscá-las na Especialização em Educação Infantil, em uma universidade pública, e depois na Pedagogia, em uma universidade particular. Queria fazer a diferença na vida de outras pessoas e de crianças, recuperando, como diria Maria Isabel Cunha (1997), a condição de racionalidade prática ou a reflexão-ação. Mudou o cenário físico, mas, aparentemente, o público-alvo era o mesmo que buscava.

Durante vinte e quatro anos, aprendi muito e formei muitos professores, muitas pessoas nas diferentes especificidades, inclusive, auxiliiei pais em suas concepções ou crenças, sobre relações pessoais, aprendizagem e educação infantil.

A partir dessas conotações maiêuticas e dialógicas, com muita reflexividade, cheguei à “consciência da impossibilidade de completude ou do meu acabamento”, como diria Aragão (2004), e fui buscar novos referenciais teóricos e pessoais em outra dimensão de espaço, no curso de Mestrado.

Durante poucos meses em formação e autoformação, nas disciplinas “Pesquisa Auto(biográfica) e Currículo e Cotidiano Escolar”, com os princípios éticos e morais, fiz-me a pergunta indutora, citada por Passeggi (2011), “O que faço agora com o que isso me fez?”, adentrando

a dimensão hermenêutica ou refiguração de Ricoeur (1986, 1990, 1994 *apud* PASSEGGI, 2011, p. 149).

Talvez, citaria Gadamer (1997 *apud* PASSEGGI, 2001, p. 149): “a formação consiste em uma elevação do ser singular, que se desprende de si para alcançar a consciência histórica”.

*Refigurando* essa historicidade profissional, escreveria um livro das ações, formações e autoformações realizadas. Marquei vidas de pessoas, profissionais e crianças. Cumpri o meu ideal de Respeito e Amor durante todos os capítulos que escrevi, ora como autor ora como personagem.

Nesse momento de reflexividade, faço uma pergunta ao meu ser heurístico: “Qual é o tempo que me resta para este ‘terceiro corpo’, como diria Delory-Momberger (2008), para agir em novos espaços, possíveis de serem criados, e para viver a ubiquidade do ser?”

Há uma semana, o final seria outro, porém, consegui, na disputa entre o corpo-espaço e o operador do espaço, responder a tal pergunta: paro o mestrado, muito “rica” em experiências vividas e conhecimentos adquiridos, e embarco em busca do meu sonho de quando comecei essa nova fase de formação. Matriculei-me na Pós-graduação ou Especialização em Transtornos do Espectro Autista e, como operadora do tempo, em um ano, alcançarei os espaços possíveis de serem criados, ainda inspirada por Delory.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Rosália MR de. **Compreendendo a Investigação Narrativa de ações escolares de ensino e de aprendizagem no âmbito da formação de professores**. 22ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2004.

ARAUJO, Ulisses F, PUIG, Joseph M. **Educação e Valores: Pontos e Contrapontos**. In: ARANTES, V.A. (org). SP: Summus Editorial, 2007.

CUNHA, M. I. **Conta-me agora!** As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185-195 jan. 1997. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59596/62695>>. Acesso em: 06 mai. 2022.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. São Paulo: PAULUS, Natal: EDUFRN, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica - Educação).

FERRAROTTI, F. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: NOVOA, Antônio; FINGER, M. (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

PASSEGGI, Maria da Conceição Botelho Sgadari. **A experiência em formação**. Educação, v. 34, n. 2, 2011. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/8697>>. Acesso em: 06 mai. 2022.

## NARRATIVA DE SI: EXPERIÊNCIAS FORMADORAS\*

*Cristhiane Lopes Borrego*

*O segredo da Verdade é o seguinte:  
não existem fatos, só existem histórias.*  
(João Ubaldo Ribeiro)

Com este trabalho (re)visito a coletânea das minhas memórias desde tempos muito distantes. As histórias que se seguem foram sendo recuperadas à medida que os estudos sobre pesquisa narrativa e pesquisa (auto)biográfica avançavam, e passei a (re)ligá-las a mim, tal qual o feixe de luz que interliga as conexões digitais contemporâneas.

Sou paulistana. A mais velha de três irmãos. Como tantos outros cidadãos do mundo contemporâneo, sou o resultado da miscigenação urbana e rural, nacional e estrangeira. Além da ascendência italiana, também herdei do meu pai a origem espanhola contida em meu sobrenome. As minhas raízes nordestinas vêm da minha mãe, nascida em Alagoas.

Até os seis anos de idade morávamos no bairro do Cambuci, um distrito formado por imigrantes, em sua maioria italianos e seus descendentes. Dessa minha primeira fase, guardo recordações do lar da nossa família, a casa da minha avó paterna, espaço também compartilhado por minha tia e sua família (marido e um casal de filhos), e um tio-avô.

A casa comportava, além de todos nós, os ruídos de uma residência viva, repleta de vozes e sonoridades. E entre as ladeiras do

---

\* O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

bairro, outras casas eram os lares de outros tantos familiares. Para mim, os momentos mais marcantes da minha infância foram as reuniões de família, principalmente, a celebração dos muitos aniversariantes de junho, quando as comemorações se convertiam em alegres festas juninas.

Nessa época, eu presenciava minha avó e tios lerem diariamente o jornal Folha de São Paulo<sup>1</sup>. O resgate dessas lembranças me faz perceber o papel importante que o processo de alfabetização teve para mim, muito antes de ele acontecer efetivamente. Assistir a minha avó folheando e lendo o jornal, em um momento silencioso de busca por informação e conhecimento, fazia com que eu buscasse folhear os livros da Coleção Saraiva e os meus livros infantis.

O meu apreço pelas palavras e a leitura se desenvolveu por meio de todas essas referências. Nesse ponto, tomo as palavras de Josso (2004) quando relata que:

A situação de construção da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida. **No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema da formação.** (JOSSO, 2004, p. 39 – grifos nossos).

Percebo que eu não poderia refletir sobre o meu processo formativo sem, antes, restabelecer essas impressões iniciais sobre ouvir a contação de histórias, assistir as matinês de cinema, ouvir as músicas tocadas na rádio vitrola e testemunhar adultos realizando leituras. Essas impressões se mantêm vivas e, hoje, reputo inaugurais de tudo o que viria a se tornar fundamental para a minha formação escolar, como profissional do Direito e como docente.

Minhas memórias escolares começaram quando ingressei na primeira série da escola pública e, como as gerações que me precederam e

---

<sup>1</sup> O grupo *Folha da Manhã* foi criado em 1921. No ano de 1960, os três jornais do grupo (*Folha da Manhã*, *Folha da Tarde* e *Folha da Noite*) se fundem e surge o jornal *Folha de São Paulo*. (Fonte: [https://www1.folha.uol.com.br/institucional/historia\\_da\\_folha.shtml?fill=4](https://www1.folha.uol.com.br/institucional/historia_da_folha.shtml?fill=4)).

as que vieram depois de mim, a cartilha *Caminho Suave*<sup>2</sup> foi o meu acesso ao mundo das letras, das sílabas e das associações para criar as palavras.

Eu não me esqueço da aula derradeira daquele primeiro ano, quando Dona Sueli, nossa professora, sugeriu à classe que durante as férias escolares fossemos *curiosos* em descobrir as palavras presentes na rua, no bairro, na cidade, enfim, nos locais que, porventura, visitássemos durante o recesso. A proposta era simples, consistia em identificarmos a composição das letras e sílabas que criavam as palavras, na verdade, a sugestão da professora era uma extensão dos exercícios contidos na cartilha de alfabetização.

Realizei o exercício com o prazer do reconhecimento e do descobrimento de novas possibilidades de vocábulos e, de lá para cá, não parei de ler e de observar os espaços das cidades que percorro, seus detalhes, suas entrâncias, suas cores, seus sons e a vida que as compõem. Aonde vou, levo comigo o olhar curioso e observador sugerido pela professora do primeiro ano primário.

Um ponto de virada aconteceu na 3ª série: meus pais me matricularam em um colégio particular, de freiras, apenas para meninas. No início foi difícil adaptar-me ao rigor e ao ambiente exclusivamente feminino. Um mundo oposto a tudo o que eu conhecia até então.

Nos meses que se seguiram, o que eu mais temia era não corresponder às mudanças de ensino-aprendizagem, pois, de quatro disciplinas da 2ª série, passei para nove no 3º ano primário.

Temer a reprovação não era só pela possibilidade de frustrar as expectativas dos meus pais, na realidade, eu já sabia o quão importante era para ambos proporcionar aos meus irmãos e a mim os colégios particulares nos quais estudávamos. Ainda hoje, não consigo dimensionar os sacrifícios que foram feitos para termos acesso a tais colégios.

A partir do 5º ano, já no ginásio, passei a desenvolver relações interpessoais com um quadro mais amplo de professoras e, nesse particular, a professora responsável pela matemática incorporou-se às minhas dificuldades em lidar com álgebra, fórmulas, equações e

---

<sup>2</sup> A cartilha de alfabetização, cuja publicação teve início em 1948, é considerada ainda hoje um fenômeno editorial brasileiro e um marco na história das cartilhas de alfabetização e produção de livros didáticos no Brasil. (Fonte: <https://www.infoescola.com/pedagogia/cartilha-caminho-suave/>).

exercícios-problema, pois a linguagem da disciplina e os seus elementos de aprendizagem não (me) eram compreensíveis, e o relacionamento com a titular não era dos mais fáceis.

Passados tantos anos, não sei dizer ao certo se a minha incompreensão da disciplina ocorreu apenas pelo conteúdo ser mais complexo. Fato é que, desde então, sempre tive barreiras na compreensão do raciocínio lógico contido no pensamento matemático.

Eu sofria para resolver os exercícios de lição de casa, pois simplesmente não entendia aquelas expressões e a resolução de exercícios, por mais que os meus pais se esforçassem para me ajudar. Minha curiosidade e observação não se conectavam à disciplina.

Hoje, na condição de docente, eu percebo que aquela não era uma educadora, na acepção da palavra. Lembro-me do seu semblante sempre tenso e fechado, a aula seguia de forma linear, burocrática, não permitindo desvios de rota, como questionamentos e dúvidas. Boa parte das minhas lembranças, fora dessa curva, dizem respeito aos sermões por ela proferidos para ajustar a classe ao seu método de ensino ou, então, para criticar o nosso comportamento coletivo.

O que posso declarar, nesse momento, é que foram anos de angústia por eu saber que não poderia escapar das aulas e do convívio com uma pessoa tão severa e, dessa maneira, seguiram-se os dias, bimestres e semestres entre a 5ª e a 7ª série.

Como pesquisadora, consigo pensar a respeito desses eventos, seguindo o entendimento proposto por Passeggi (2011, p. 147), quando explica que “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências, e nesse percurso constrói outra representação de si”; de fato, quando reflito sobre esses acontecimentos, percebo como foram marcantes em minha formação, pois a reflexão me faz (re)visitar um tempo distante com outras lentes ao mesmo tempo que me permite *dar sentido às minhas experiências*.

Porém, no 8º ano, uma nova apreensão: além de continuar a enfrentar a matemática, haveria uma nova titular, mas a Irmã Maristela<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Os nomes das religiosas aqui citados são os nomes adotados mediante os seus votos religiosos. A Igreja Católica aboliu o uso do nome religioso, mas ainda me é difícil chamá-las de outra maneira, pois guardo e nutro o respeito e admiração por todas e com esses nomes elas fazem parte das minhas memórias.

ensinava com alegria, gostava de lecionar, explicava pacientemente como devíamos utilizar o esquadro e o compasso para formar os ângulos em seus diferentes graus. Suas aulas tinham vida e alegria em meio aos cálculos e desenhos geométricos, e o componente da segurança e da credibilidade no desempenho da professora foram fundamentais para que eu estabelecesse uma nova rotina de aprendizagem da matéria no último ano do 1º grau.

Tenho especial alegria ao recordar professoras como a Irmã Maristela, cuja satisfação em ensinar era evidente. A Irmã Suzana também era assim, a sua disponibilidade e atenção em compartilhar os seus conhecimentos sobre História, Geografia e Educação Artística com todas as alunas, indistintamente, eram frequentes, inclusive, extraclasse.

Outra experiência relevante dos tempos do primeiro grau diz respeito ao trabalho pastoral desenvolvido pela congregação religiosa junto à paróquia do bairro. Frequentemente visitávamos asilos, orfanatos e participávamos da arrecadação de roupas e mantimentos em prol de comunidades carentes da região. Essas atividades se revelaram muito importantes para a minha formação e me aproximaram das injustiças e desigualdades que nos rodeavam. Os valores gerados pela prática das ações sociais diziam mais sobre o papel da escola do que determinados conteúdos recebidos em sala de aula.

No 2º grau, continuei meus estudos no mesmo colégio. A minha experiência nesse período foi um divisor de águas: o contato com as disciplinas profissionalizantes, para habilitação em redator auxiliar, fez com que eu ampliasse o meu campo de interesses.

Destacam-se nas minhas recordações da Irmã Sílvia, como ela ministrava as aulas e como nos apresentava os conteúdos. Suas reflexões sobre temas tão diversos (como a condição feminina, as novas relações familiares, o diálogo inter-religioso, os trabalhos pastorais, as questões do cotidiano econômico e político do momento), ecoam ainda hoje e permearam a minha formação desde então.

Como salienta Josso (2004) a respeito da prática das histórias de vida para identificação dos processos formativos e de conhecimentos construídos ao longo da vida, “o esforço empreendido nesta reflexão é o de um balanço essencialmente centrado numa melhor compreensão do

ato de aprendizagem, do processo que o caracteriza e dos processos que lhe são inseparáveis”. (JOSSO, 2004, p. 234).

E ao tratar *a formação como arte do tempo*, a autora indaga de onde parte a tomada de consciência da temporalidade do ser psicossomático e sociocultural, conjugados ao meio humano e natural do sujeito narrador. O percurso é reconhecido por Josso (2004) da seguinte maneira:

A “impermanência” parece-me ser **a tomada de consciência mais primitiva que o eu pode fazer na observação/exploração de si mesmo e do seu meio humano e natural**. Isto não exclui uma capacidade de assinalar ritmos, recorrências, estabilidade temporais. Eis, [...] um dos paradigmas subjacentes a esta contribuição.

A “impermanência” constrange nosso bio-psico-sociocultural a aprender a “fazer com”. É este “fazer com” que delimita o objeto teórico “formação” nessa abordagem. (JOSSO, 2004, p. 198 – grifos nossos).

A impermanência quer significar que os fatos narrados no processo de (auto)biografização conduzem o autor dos relatos a (re)contá-los sob aspectos diferentes em circunstâncias tempo-espaço distintas, pois, como infere a pesquisadora, “a *impermanência* obriga-nos a deslocarmo-nos durante a nossa vida”. (JOSSO, 2004, p. 205 – grifos da autora).

Ademais, na articulação de Passeggi (2011) a esse respeito:

A cada nova versão da história, a experiência é ressignificada, razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica. (PASSEGGI, 2011, p. 148).

Reconheço que se o exercício de (re)constituição das minhas memórias formativas ocorresse há vinte anos ou mais, os mesmos eventos e pessoas dos tempos de escola poderiam ter sido apresentados sob outros ângulos, menos gentis ou mais ressentidos, e, até mesmo, algumas vivências poderiam ainda estar adormecidas.

Nesse momento de reflexão sobre mim mesma, percebo que indícios de quem eu viria a ser no futuro se revelaram precocemente.

Recordo-me de que a primeira “carta de intenções” ou o primeiro distrato contratual que elaborei foi por volta dos onze anos de idade e estava dirigido ao meu pai, com a exposição de motivos para abandonar aulas particulares de piano contratadas por minha mãe como atividade extracurricular.

Para mim, as aulas não tinham propósito de ser, eu não tinha (e ainda não tenho) talentos naturais para nenhum instrumento musical. Então, nada mais desinteressante naquele momento do que sair do colégio em direção à residência de uma professora tão desinteressada quanto a própria aluna em decifrar partituras. Após duas aulas, redigi a carta que me libertou daquele compromisso. Não me lembro dos seus termos, mas sei que eles surtiram efeito, pois nunca mais frequentei aquela sala, nem voltei a ver aquele piano.

Como advogada, redigi outros tantos documentos celebrando ou encerrando acordos comerciais e petições em busca do reconhecimento de direitos, ou da reivindicação do cumprimento de deveres.

A propósito do curso de Direito, frequentá-lo durante os anos 1980 foi viver de modo intenso o espírito daquele tempo, a oportunidade de discutir temas candentes como a redemocratização, a nova lei de execuções penais, a Assembleia Constituinte, o reconhecimento de direitos dos cidadãos e dos deveres do Estado. No cenário mundial o embate da Guerra Fria caminhava para o seu fim, culminando com o desmantelamento da União Soviética, simbolicamente concretizado na queda do Muro de Berlim. Os olhos do mundo se voltavam para novos conflitos nos cenários socioeconômicos e geopolíticos<sup>4</sup>.

Todos esses e outros temas estavam em sala de aula e eram debatidos com os docentes, homens e mulheres afeitos ao cotidiano das emergências da prática jurídica. Guardo vivamente lembranças de nossos

---

<sup>4</sup> No Brasil, a nova Constituição foi promulgada em 05 de outubro de 1988 e, a partir de 1989, uma série de leis ordinárias entraram em vigor alterando a ordem social vigente até aquele momento. No cenário mundial, George H. W. Bush foi eleito presidente dos Estados Unidos; Benazir Bhutto tomou posse como primeira-ministra do Paquistão, tornando-se a primeira mulher a ocupar o cargo em um estado muçulmano moderno; em plebiscito, a população do Chile disse “não” ao general Augusto Pinochet e o governo chileno admitiu a derrota abrindo caminho para a restauração da democracia em 1990. (Fonte: <http://dynatest.com.br/os-acontecimentos-que-marcaram-o-brasil-e-o-mundo-ha-exatos-30-anos/>).

debates a respeito da ética profissional, das lições de Direito Civil e das questões em torno do Direito Constitucional e da redemocratização em andamento. Foram aulas ministradas por professores, homens em sua maioria, muitos deles protagonistas dos acontecimentos nacionais. Para mim, foi um privilégio poder estudar com referências em vários ramos do Direito desde então.

Recuperar os acontecimentos dos tempos de faculdade e do contexto sociopolítico daquele momento histórico faz ecoar as palavras de Souza (2007), a respeito da memória. Assim, o pesquisador traduz esse movimento:

Quando invocamos a memória, **sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo**, já que toda vivência, ainda que singular e autorreferente, situa-se também num contexto histórico e cultural. **A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura.** (SOUZA, 2007, p. 63 – grifos nossos).

De fato, a nossa experiência está intrinsecamente ligada ao contexto histórico e cultural do momento vivido e narrado, pois o que acontece é a rememoração de uma experiência vivida, em um determinado instante cristalizado por nossas vivências e experiências adquiridas.

Construo minha carreira de advogada na iniciativa privada, até que no início dos anos 2000 passo a trabalhar em um escritório de advocacia para atuar nas áreas de minha *expertise* no ramo do direito empresarial.

Refletindo a respeito dos meus objetivos profissionais, busco me aprofundar na legislação do voluntariado, participando de cursos de formação sobre a atividade do terceiro setor. Inicialmente, meu interesse era atuar como uma nova especialização do escritório e nesse novo segmento em ascensão.

Mas minha disposição se volta também a efetivamente me tornar voluntária, não como profissional do Direito, mas na área da Educação, e começo a atuar como professora voluntária na associação profissionalizante mantida pela Bolsa de Mercadorias e Futuros, no Brás, região central da cidade de São Paulo (trabalho que realizei durante cinco anos).

Tempos depois, surgiu a oportunidade de retomar a atividade docente em uma instituição privada focada em educação e qualificação profissional. Desde então, meus horários para a docência se ampliaram, e a atividade profissional no Direito foi se ajustando ao ensino de matérias afins a minha formação para turmas dos cursos técnicos e dos cursos superiores. Atualmente, além de aulas para os cursos no segmento tecnológico, também atuo como docente em cursos de pós-graduação *lato sensu* em outras instituições de ensino.

Faço referência à Passeggi (2011) quando avalia a consciência histórica que se revela na experiência de narrar-se e na própria experiência em formação, quando ressalta que:

[...] a noção de consciência histórica é fundamental para compreendermos a experiência em formação. Entendemos que **ela só se justifica se permitir à pessoa que narra compreender a historicidade de suas aprendizagens e construir uma imagem de si como sujeito histórico, situado em seu tempo.** (PASSEGGI, 2011, p. 149 – grifos nossos).

Portanto, não é apenas o trabalho de resgate de fatos, datas e vivências que se validam como experiência, mais precisamente como *experiência em formação*, mas quando esse processo se legitima na medida em que ocorre uma reflexão, como esclarece Passeggi (2011, p. 149): “a consciência da realidade imediata adquire uma nova significação quando ela situa-se para além da apropriação ingênua das tradições, costumes, *habitus*”, e entre um acontecimento e sua significação haverá a intervenção de um processo que se traduz em *dar sentido* ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. (PASSEGGI, 2011).

## REFLEXÕES FINAIS

Ao pensar sobre a minha experiência como discente, percebo que as minhas vivências mais significativas me forjaram como docente, e em especial como indivíduo humano, pois estão contidas desde as lembranças mais primárias da minha existência (nas imagens e sonoridades dos meus familiares, retidas em minha memória), no contato com as professoras do tempo do colégio onde passei a maior

parte de minha vida escolar e na conduta ética e humana de profissionais do Direito que se tornaram mestres nos tempos da faculdade.

As vivências com as professoras religiosas, integradas ao trabalho de educadoras, revelaram o *modelo de professora* que eu buscava me tornar. Gostar da sala de aula, conhecer as pessoas, estar disponível para ajudar na compreensão dos conteúdos e preparar-me para as aulas, na dimensão de criar ferramentas de compreensão pelos alunos, são ações que eu procuro observar no meu ofício de transmitir conhecimentos.

E por ter sido uma vivência intensa de nove anos, as posturas e condutas das professoras daqueles anos, fizeram-me perceber quais os modelos eram condizentes ao que eu identificaria como a *minha identidade docente*, para atingir a dimensão existencial dos alunos, respeitando as suas características socioculturais e procurando respeitar o seu universo humano e natural.

Hoje, as vivências e as experiências com a professora de matemática dos tempos de escola estão muito mais distantes. Nesse momento, consigo ter um olhar para aqueles eventos e para a professora com o distanciamento que o tempo permite, pois me dei conta do quão infeliz ela se revelava, no sentido de não encontrar satisfação em lecionar, não conseguir estabelecer um contato interpessoal como as outras professoras estabeleceram.

Caminhando para a conclusão deste trabalho, volto à Josso (2004), quando ressalta que as histórias de formação são uma das mediações possíveis para redescobrir as *dimensões esquecidas*, e mostrar como que (elas) continuam a *estar vivas* dentro de cada um de nós, e como nutrem o nosso elemento essencial de *ganhar forma*. (JOSSO, 2004).

Pensando nas palavras da autora, esse processo essencial e natural representa o exercício humano de forjar e modelar a si mesmo, por intermédio de uma trajetória de formação em permanente processo de mutação e de (re)significação individual, dentre outras formas de interpretação e de significação da existência humana. Cada um de nós segue na busca de uma condição singular no mundo e, ao mesmo tempo, como seres gregários que necessitam uns dos outros.

## REFERÊNCIAS

JOSSO, Marie-Christine. **As experiências ao longo das quais se formam identidades e subjetividades**. Experiências de vida e formação. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira, adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004. 283 p.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**. PUC-RS. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Epígrafe**. Viva o povo brasileiro [recurso eletrônico]. Formato: ePub. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. Memória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. P. 63. ISBN 978-85-232-0484-6. Available in SciELO Books [<http://books.scielo.org>]. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

## A IGREJA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO HUMANA

*Eber Borges da Costa*

Este artigo parte do entendimento de que as comunidades religiosas se constituem em relevantes espaços/lugares de formação humana, o que inclui ações educativas formais, como a Escola Dominical<sup>1</sup>.

No protestantismo, a educação tem lugar de destaque: o movimento reformador no início do século XVI, em que pese a diversidade que o caracterizou, tem na educação um elemento comum em razão da afirmação das Escrituras como fonte primordial da revelação de Deus. Ou seja, um movimento que afirma que a sua base é um livro, necessariamente, criará e valorizará os espaços formais de educação. Isso não é exclusividade do protestantismo; o cristianismo, de modo geral, afirma a centralidade da Bíblia e valoriza a educação. O protestantismo, especificamente, reafirma isso e acrescenta a “exclusividade” do texto sagrado em umas cinco afirmações básicas de Lutero, o *Sola Scriptura*.

Como parte dessa “herança protestante”, a Escola Dominical se firmou, ao longo do tempo, como o principal espaço de educação no interior das igrejas protestantes. Há, então, dentro das igrejas, uma “escola” com um corpo docente, projeto pedagógico, classes divididas por faixas etárias, secretaria, material didático, programas de formação etc.

---

<sup>1</sup> A Escola Dominical foi um movimento iniciado no século XVIII, na Inglaterra, e tinha, no início, o objetivo de oferecer educação básica a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Nasceu fora do espaço da Igreja e, com o tempo, foi transformada em uma “escola” para a catequese e doutrinação dos crentes.

O texto é construído em torno da narrativa de Niara<sup>2</sup>, doutora em educação, professora universitária, coordenadora de um curso superior de Pedagogia, redatora das revistas de Escola Dominical para as crianças na Igreja Metodista, atuante em programas de formação de educadoras e educadores que trabalham em igrejas e pesquisadora na área da educação étnico-racial. Vivenciou, portanto, os processos de formação na Igreja Metodista: aluna, professora, formadora.

Discute-se, primeiramente, o significado de formação e experiência, enfatizando a articulação entre o singular e o plural como elementos constitutivos de uma pessoa e a importância disso em Pesquisa Narrativa. Em segundo lugar, a partir desses conceitos, as experiências de Niara são abordadas em dois aspectos: primeiro, a Igreja e família como espaços sociais onde sua individualidade é formada e, depois, como sua formação contribui para enriquecer esse espaço de formação que é a própria Igreja.

#### **NARRAR EXPERIÊNCIAS: SINGULAR E PLURAL SE ARTICULAM**

A conversa hermenêutica ocorreu em dois momentos nos quais foi solicitado a Niara que falasse sobre sua trajetória como educadora e o papel que a Igreja Metodista ocupou nesse processo.

Entende-se por formação o processo de desenvolvimento pessoal que ocorre por meio de experiências individuais e coletivas, o que inclui, mas não se resume a eles, os momentos de aprendizagem e de construção de conhecimentos. Considera-se a diversidade de saberes que se adquirem ao longo da vida e que são constituídos pelas experiências de vida.

Este texto nasce da narrativa de acontecimentos, de vivências que se constituíram em experiências; entendendo experiência como aquilo que *nos passa*: “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2002, p. 26). Para Josso (2004), é o exercício de reflexão que transforma as vivências em experiência:

---

<sup>2</sup> Pseudônimo escolhido pela professora entrevistada. “Niara” vem da língua Suáli, no Quênia, e significa “aquela que tem grandes propósitos”.

Nos meus cursos, tentei estabelecer essa distinção que acabou por fazer mais ou menos o seguinte percurso: vivemos uma infinidade de transações, de vivências; essas vivências atingem o *status* de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido. (JOSSO, 2004, p. 48).

Nem todo acontecimento é experiência, portanto. Narrar a própria história, nesse exercício de reflexão sobre a própria vida, faz emergir experiências.

É importante destacar a singularidade dessas experiências. Cada pessoa é afetada pelos acontecimentos da vida de modo muito particular. Ao fazer o exercício de narrar os acontecimentos formadores daquilo que hoje é, Niara o faz também de modo muito particular e a partir de um tempo e lugar singulares. Ao contar sua história, “emprestando-a” para ajudar no entendimento dos processos formativos de uma comunidade religiosa, ela expõe a vulnerabilidade e a riqueza de ser única. O sujeito que narra é:

[...] um sujeito aberto, sensível, vulnerável ex/posto. Por outro lado, o “princípio da subjetividade” supõe também que não há experiência em geral, que não há experiência de ninguém, que a experiência é sempre experiência de alguém ou, dito de outro modo, que a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio. (LARROSA, 2011, p. 7).

Essa experiência reflexiva de narrar-se é, em si mesma, formadora e transformadora, porque há uma estreita relação entre formação e experiência, em um movimento de *ida e volta*.

Se lhe chamo “princípio de transformação” é porque esse sujeito sensível, vulnerável e ex/posto é um sujeito aberto a sua própria transformação. Ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações, etc. De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. [...] Daí que o

sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem (a menos que entendamos aprendizagem em um sentido cognitivo), nem o sujeito da educação (a menos que entendamos educação como algo que tem que ver com o saber), mas o sujeito da experiência. (LARROSA, 2011, p. 6 e 7).

O processo de formação é marcado pela *singularidade*, portanto. Cada pessoa tem a sua experiência; experimenta os acontecimentos da vida de modo muito particular. Um mesmo acontecimento tem efeitos diferentes em pessoas diferentes. Mas há também *pluralidade*, porque as experiências são produzidas nas interações sociais, nas relações estabelecidas com o mundo e com as pessoas.

Desse modo, ao se destacar a singularidade, não desconsidera as relações que a pessoa constrói para fora de si mesma ao longo da vida. As interações sociais promovem os acontecimentos que formam e transformam uma pessoa. “Ousaríamos dizer que tal enfoque se faz a partir do interior, com pertinência ainda maior, porque abraça a globalidade da pessoa na articulação das dinâmicas psico-socioculturais, ao longo de sua vida” (JOSSO, 2007, p. 419). Nas narrativas de Niara, isso aparece muito fortemente, destacando-se a família e a Igreja.

Nas narrativas, articulam-se o singular e o plural. Narrar-se é ato de exposição, de vulnerabilidade que advém da singularidade. O entendimento que vem da reflexão sobre narrativa é particular; a memória e o esquecimento também são. O que lembra ou que lhe escapa são resultado de vivências muito particulares ou de um modo particular e singular de interpretar a vida.

O lugar de onde fala e o momento de onde reporta são singulares também. Mas as narrativas abordam a pluralidade tanto quanto a singularidade. Esse modo singular de colocar-se no mundo e de ler a vida é resultado de interações sociais. Além disso, ao relatar, as narrativas não são mais suas, transformam-se em textos a serem partilhados.

A existencialidade é assim aproximada em sua tessitura perfeitamente original – porque singular – no seio de uma humanidade partilhada. É por isso que em nossas pesquisas com relatos de formação eu utilizo frequentemente a expressão nossa existência singular-plural (JOSSO, 2004, p. 70).

Delory-Momberger (2012) também discute essa relação entre a individualidade e a pluralidade, destacando que a singularidade é atravessada pelo social. Singularidade e pluralidade não se opõem, porque a experiência é “atravessada pela história, pelo social, pelo político”. A sociedade é, para ela, “uma dimensão constitutiva da individualidade” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526).

O fato de esta fala (e a experiência que relata) ser atravessada pela história, pelo social, pelo político, de ser em grande parte feita de representações, crenças coletivas, de discursos alheios, em suma, o fato de ela ser uma fala de sua época e de sua sociedade é plenamente reconhecido pela pesquisa biográfica que vai mais além: faz dela uma dimensão constitutiva da individualidade (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526).

O ato de narrar é, em si mesmo, um ato formativo, portanto. A reflexão que se faz e o sentido que se dá aos acontecimentos os transformam em experiência. O desafio feito a Niara como ponto de partida para a conversa hermenêutica foi justamente esse: contar sua história de formação como educadora nesse espaço bem particular que é a Igreja, espaço no qual as narrativas são muito importantes.

As narrativas de vida são um fator constitutivo da espiritualidade protestante em, pelo menos, dois momentos. O primeiro como fonte da revelação divina: no culto protestante, o estudo da Bíblia é central. Isso é resultado da afirmação de que as Escrituras são a fonte primeira e única da Palavra de Deus, expresso no *Sola Scriptura*, de Lutero. Contar histórias dos personagens da Bíblia é o método por excelência para a catequese das crianças, por exemplo. Conta-se essas histórias como narrativas de vida da própria família, a família da fé.

Ao mesmo tempo, é da tradição protestante o “testemunho” que nada mais é do que a narrativa de experiências religiosas que confirmam a veracidade do texto sagrado e ajudam no processo de evangelização. Ao ser narrada, a experiência é ressignificada e adquire sentido para a vida pessoal e, também, comunitária, porque o testemunho pessoal tem por objetivo despertar e fortalecer a fé de todos.

Narrativas bíblicas e narrativas pessoais se articulam na construção da espiritualidade protestante, portanto. Niara trabalha como redatora

das revistas de Escola Dominical para as crianças da Igreja Metodista. Os estudos dessas revistas são escritos a partir das narrativas bíblicas.

### FAMÍLIA E IGREJA SE ARTICULAM COMO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO

A conversa hermenêutica foi um exercício de recordação, de trazer à memória um percurso de formação. A formação de Niara está intimamente ligada ao fato de ser filha de pastor metodista em uma época em que as famílias pastorais, de certo modo, assumiam o ministério junto com o pai. Desde cedo, sua trajetória foi marcada por esse compromisso, por essa responsabilidade. O estudo da música, o preparo para falar em público e para o ensino são tarefas assumidas naturalmente por todos os membros de uma família extensa.

E era um compromisso que ia acontecendo. Não é que meu pai exigia isso da gente. A família era organizada de tal forma que nós estamos lá para dar apoio para o meu pai. Então, nós éramos pastores junto com ele; minha mãe era pastora junto com ele mesmo não tendo o título. Então eu acho que isso também força uma formação, uma fôrma. Eu acho que essa formação se dá nessa fôrma mesmo. Por ser família pastoral. Então a gente entrou numa fôrma de família pastoral daquela época. (NIARA, ENTREVISTADA).

Nas suas narrativas, família e Igreja aparecem o tempo todo como os espaços de sua formação, em uma relação tão estreita que é difícil separá-las. A escola ocupa lugar secundário. Niara tem poucas lembranças da formação escolar na infância. Não se recorda, por exemplo, dos nomes das professoras ou de colegas de classe.

Eu não tenho lembrança de nomes de professoras, nem de nome de amigos. Eu só fui me dar conta disso, quando eu fui fazer pedagogia e o professor pediu para gente fazer uma linha do tempo da nossa escolaridade e quais os processos de rupturas que a gente fez nesse processo de educação. E aí eu fui fazer a linha do tempo [...] e eu não lembro nem nome de criança, de amigas [...]. Eu começo a ter memória na adolescência. Com 10, 11 anos é que eu consigo lembrar o nome de amigas da rua,

da igreja e da escola. E aí eu fiquei frustrada porque as meninas estão todas lá fazendo sua linha do tempo e falando das rupturas e trazendo nomes de professoras, nomes de amigos e eu não consigo lembrar. (NIARA, ENTREVISTADA).

A leitura que ela própria faz é de que “apagou da memória” acontecimentos negativos, atribuindo esse “esquecimento” ao processo de exclusão que sofreu por ser uma “menina negra”.

Aí eu comecei [...] a olhar para o meu processo de formação. Como criança negra, hoje eu faço essa leitura. Como criança negra, fui um pouco excluída dos processos. Então, se você falar assim “Fala o nome de uma professora sua no primeiro ano”. Eu não tenho recordação. (NIARA, ENTREVISTADA).

O esquecimento não significa que não tenha havido experiência. Uma *experiência*, no sentido daquilo que *me passa* (LARROSA, 2002), pode ser resultado de um acontecimento do qual não se tem memória. Na narrativa, aquilo que não é dito, ou que não pode ser dito, porque perdeu-se na memória, é uma experiência vivida que deixa suas marcas e determina os rumos de uma vida e suas escolhas. É o que pode ser visto no caso de Niara, sua experiência de menina negra, como tudo o que sentiu, guardou e “esqueceu” influenciou no seu engajamento na luta pelos direitos da população negra.

Eu discuto um pouco essa questão da inclusão da população negra. Eu comecei (a perguntar) “será que tem a ver com os processos de exclusão que eu fui tendo por ser criança negra? Não sei; eu não tenho certeza disso, são hipóteses; são processos excludentes que eu resolvi apagar da memória, talvez. (NIARA, ENTREVISTADA).

Niara vivenciou, também, o drama da reprovação na escola. Por duas vezes, “repetiu de ano”. Uma delas, no ano em que seu pai faleceu, no início da adolescência.

[...] reprovei o terceiro ano, eu reprovei duas vezes. No terceiro ano e depois do quinto ano; e no terceiro ano eu não lembro o nome da professora e não lembro da sala, mas eu lembro da

professora me chamando na frente para falar tabuada, eu lembro até hoje; ela me chamou para falar a tabuada do 7 e eu errei e, quando eu errei, ela bateu com a régua na minha mão e no meu ombro e mandou eu sentar. [...] No quinto ano, que eu reprovei também, foi o ano que meu pai mudou e que foi para Igreja da Luz e foi o ano em que ele faleceu. Ele faleceu em agosto. Então, eu estava numa escola nova, num segmento novo, do quarto para o quinto ano, numa escola nova, numa igreja nova, no bairro novo. E aí meu pai faleceu na metade do ano. Então, eu reprovei. Mas, eu não me lembro de nada dessa escola, de nenhum professor; de ninguém vir conversar comigo sobre a morte do meu pai, da escola; só lembro do acolhimento da igreja, mas da escola não lembro. (NIARA, ENTREVISTADA).

Chama a atenção, a falta de cuidado da docente com uma criança que vive um momento familiar dramático. Nesse caso, a Igreja aparece como um espaço de maior acolhimento.

Niara faz uma leitura muito positiva da Igreja como um lugar de provocação e de formação, mas, ao mesmo tempo, sua narrativa mostra a ambiguidade que está presente nesse espaço. Sobre sua preocupação relativa ao tema da inclusão, entende que as experiências negativas que viveu a impulsionam nessa direção, destaca que a Igreja teve importância nesse processo, mas, contraditoriamente, conclui “a gente ainda não sabe fazer”!

São esses episódios que eu tenho de educação formal, de educação secular. Eu acho que isso fez com que eu sempre me envolvesse com temáticas de inclusão, no sentido de tanto a questão étnica, como questão da idade, questão de ser criança, ser mulher; eu tenho isso muito forte, eu acho que realmente é a igreja me provocou a desenvolver esse olhar para que as crianças não vivenciem isso, esse processo de exclusão, dentro de uma proposta de educação cristã que é totalmente acolhedora, mas que a gente não sabe ainda fazer. (NIARA, ENTREVISTADA).

Nesse momento, o tema do preconceito racial emergiu na conversa. As conversas em casa indicavam que o pai sofreu com o racismo no exercício do ministério pastoral. Por exemplo, no processo de nomeação para as diversas Igrejas para as quais foi designado. No

entanto, na sua fala sobre esse assunto, misturam-se o lado negativo da comunidade, o racismo, e o lado positivo, a possibilidade de estudo.

Você não vislumbra chegar lá [na Universidade] pela condição que a sociedade vai impondo para uma família negra. Por outro lado, pelo fato do meu pai ser pastor, a gente tinha uma visibilidade diferente na Igreja, mas não deixava de ser a família do pastor que é negro. Até as próprias nomeações – hoje a gente faz a leitura – as próprias nomeações, os lugares que ele foi pegando; meu pai nunca estava numa nomeação numa igreja pronta e arrumada. E sempre o discurso era “é que você tem muitos filhos e, então, quando você chegar lá você já leva membro para a igreja porque a igreja está morrendo”. Pode até falar que é isso, mas era também um pouco a condição de um pastor negro, para a época dele. (NIARA, ENTREVISTADA).

A ambiguidade do espaço religioso aparece mais uma vez: se, por um lado, a família enfrentou dificuldades na Igreja em razão do preconceito, inclusive na formação teológica do pai-pastor, a mesma Igreja foi o espaço que permitiu que ela vislumbrasse oportunidades na vida que outras famílias negras não tinham. Essa “visibilidade diferente na Igreja” que a professora entrevistada Niara menciona, refere-se ao incentivo da comunidade de fé e as provocações para buscar formação escolar e acadêmica.

No meu caso de formação eu não senti atrapalhar mesmo. Mas, aí eu trago a questão da família que foi muito forte. Se hoje eu sou, em termos de avanço, por ser de uma família negra. Eu falo isso também muito nas minhas experiências... Hoje, a população negra está tendo mais acesso à formação, mas, por exemplo, quando eu fiz o mestrado, eu era a única negra; quando eu fiz pedagogia, era eu e uma outra menina e depois ela desistiu. Estou falando de 20 anos atrás, 15 anos atrás. Então, a população negra esteve fora desses processos de formação, mas a igreja também me deu possibilidade de sonhar em estar nesses lugares, porque eu acho que a sociedade tira esse sonho, essa possibilidade. (NIARA, ENTREVISTADA).

A Igreja aparece, então, como um espaço que se diferencia do restante da sociedade, como um espaço que alimenta sonhos e cria

possibilidades. A entrevistada Niara menciona o “impulso” que a Igreja deu:

Então eu acho que o meu processo se deu muito com essa questão, e hoje eu sou muito com essa questão da inclusão, em todos os sentidos, eu acho que por conta desse processo mesmo de formação que eu tive na igreja e que a igreja me impulsionou o tempo todo a ir buscar formação fora para que eu voltasse para atuar na educação na igreja. (NIARA, ENTREVISTADA).

Nessa fala, ela afirma que busca formação para ajudar no trabalho da igreja. Isso é recorrente em sua fala! “Eu sempre tive um pouco essa ideia que eu tinha que estudar para ajudar a igreja. Então, a minha formação sempre foi composta para trabalhar na igreja, nunca foi para trabalhar nada fora da igreja”.

A Igreja cria, então, as possibilidades, porque faz acreditar que é possível e, ao mesmo tempo, a necessidade. Na visão de Niara, é um espaço educativo que pede preparo de quem ensina. Logo, na primeira experiência como “educadora cristã”, ainda no início da adolescência, tem a sensibilidade para perceber que há algo errado na forma com que uma professora da Escola Dominical trata as crianças. Há, aí, uma intuição de que falta formação para ocupar esse espaço.

Eu lembro que eu cheguei na classe dos juvenis e eu era uma das mais novas, e aqueles juvenis já estavam lá há algum tempo e eu me senti um peixe fora d’água ali. O que que eu fiz? Eu fugi da sala e fui para o berçário. A professora que estava no berçário me acolheu. Porque eu falei para ela “estou escondida aqui porque não quero ir para sala dos juvenis” e ela me falou: “então fica aí e me ajuda com as crianças. E tinha lá 5 ou 6 bebês. (NIARA, ENTREVISTADA).

Essa vivência aconteceu na Escola Dominical. Dividida em classes formadas de acordo com a faixa etária, a mudança de classe representou para Niara uma crise que criou a oportunidade de uma nova vivência, agora, como educadora. A “fuga” da classe dos adolescentes se repete nos domingos seguintes e ela se torna professora da classe de crianças.

Na atuação, junto com a professora mais velha que era formada em Magistério, já é capaz de refletir sobre a vivência e perceber fragilidades e a necessidade de uma prática diferente.

Eu comecei a perceber que ela tratava as crianças de um jeito que eu não gostava. Eu não tinha noção nenhuma do que era ser professora, mas eu falava assim. “Nossa! Ela é muito rígida, é muito brava!”. [...] Mas eu não sabia fazer diferente. Ela era formada em magistério. Então eu falava assim. “Nossa, eu vou fazer magistério porque eu quero ser uma professora diferente dessa”. Na minha cabeça eu pensava isso. Então eu fui fazer magistério para poder trabalhar como professora na Igreja. Eu sempre tinha isso como referência: “eu quero ser uma professora diferente”. (NIARA, ENTREVISTADA).

É a primeira vez que pensa em buscar formação profissional para exercer esse “ministério”: resolve fazer magistério. Isso a acompanha ao longo de toda a sua trajetória de estudos: magistério, graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação.

Para mim, foi muito tudo junto mesmo... que eu não consigo hoje separar muito. Eu realmente fui buscar a educação para ajudar na Igreja... eu acho que o meu pai morreu quando eu tinha 11 anos então eu não consegui fazer o que os meus irmãos mais velhos faziam quando eles chegavam nas Igrejas. (NIARA, ENTREVISTADA).

Mais uma vez, família e Igreja se articulam como espaços motivadores para a educação: seus irmãos e irmãs eram levados para espaços de aprendizagem (música, por exemplo) para poderem servir melhor a Igreja. A influência da mãe aparece fortemente: dizia que a educação criava oportunidades e que ela deveria estudar, portanto.

Hoje, minhas irmãs mais velhas e minha mãe falam dos processos racistas que ele passou na faculdade, isso muito mais na época que ele fez. Mas, meu pai teve muito isso de estudo... minha mãe fez até a quarta série. Minha mãe dizia que não queria que os filhos ficassem como ela... ela sabia escrever o nome dela e algumas coisas e morria de vergonha de escrever. Toda vez que ela tinha de escrever alguma coisa para levar para a sociedade [de mulheres], ela pedia pra gente escrever. Já que ela não tinha, ela exigia da gente, aquela coisa: “Você tem que ser alguém na vida”. Isso foi muito na minha casa. “O pai de vocês fez faculdade, chegou onde chegou sendo pastor, porque estudou. Então, vocês também têm que estudar!”. (NIARA, ENTREVISTADA).

## EDUCAÇÃO LIBERTADORA: PONTO DE ENCONTRO ENTRE A ACADEMIA E A IGREJA

No trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, Niara abordou o tema da inclusão de pessoas com deficiência; no mestrado, discutiu o tema da educação como geradora de sentido de vida para a juventude e no doutorado, o tema da tese foi: “O branqueamento no cotidiano escolar: práticas pedagógicas nos espaços da creche”. Ou seja, os temas das suas pesquisas sempre estiveram relacionados à inclusão. Ao ser indagada sobre onde nasceu essa sensibilidade, se na Igreja ou fora da Igreja, ela respondeu:

Eu não sei se nasceu fora da igreja ou se já estava dentro de mim e fora foi despertado e aí fui olhando para dentro da igreja e fui vendo o quanto a gente podia caminhar melhor; não que não exista, existe, mas eu acho que é muito tímido porque a gente não conversa. Essa é uma questão que eu trazia, porque assim, quando você vai para estudar fora, você discute vários temas que estão lá guardados, você traz teóricos. Então, eu vejo que os teóricos, eu sempre falo isso, que os teóricos deram luz para aquilo que eu já pensava. Eu nunca trago assim que o teórico trouxe novidade no sentido de que “nossa, eu nunca tinha parado para pensar isso!”. (NIARA, ENTREVISTADA).

Em sua avaliação, assim, os textos com ideias e conceitos sistematizados, bem formulados, dão voz à intuição. Esses conceitos, de alguma maneira, já estavam lá. De tudo o que estudou, aparece frequentemente em sua fala as ideias de Paulo Freire. Para Niara, o tema “educação libertadora” é um ponto de encontro entre sua religiosidade e a sua formação como professora. O primeiro livro de Paulo Freire que leu foi “Pedagogia da Autonomia”. Niara fala do encantamento provocado pela leitura e a identificação com suas ideias de liberdade e valorização dos saberes “do outro”.

Parece que tudo aquilo que ele ia falando era um pouco aquilo que eu acreditava em termos de educação. Ele fala do respeito ao outro, do respeito à diversidade, do respeito ao conhecimento que o outro tem. Eu, enquanto docente, não sou a única que carrega o conhecimento, mas o outro também; essa questão da

partilha de saberes. [...] Eu nunca sei tudo, sempre o outro tem o que compartilhar comigo, então essa humildade em termos de conhecimento que ele o tempo todo passa pra gente me encantou. (NIARA, ENTREVISTADA).

Niara oferece para a Igreja, como resultado da formação que teve, a provocação para refletir sobre temas que, normalmente, não estão na pauta de discussão. Em seu entendimento, o enfrentamento dos problemas como o racismo e a violência precisa ser despertado na Igreja.

Então é nesse sentido que a gente, enquanto educação, tem que provocar. Porque a Igreja não quer falar de racismo, a Igreja não quer falar de violência contra crianças, não quer falar de violência contra as mulheres. Mas, cabe à educação cristã provocar esse espaço de reflexão para mudar, para transformar. Se a gente trabalha uma educação libertadora. E aí que eu me encontrei muito com Paulo Freire, porque quando ele falou “educação libertadora” eu falei “gente, é muito da minha igreja, porque a gente prega a liberdade”. (NIARA, ENTREVISTADA).

A leitura de Paulo Freire ajudou Niara a perceber as ambiguidades de um discurso religioso que usa a expressão “libertação”, mas, nem sempre promove práticas libertadoras; a ambiguidade da Igreja como esse lugar que liberta e oprime ao mesmo tempo. Sente-se desafiada, então, como educadora cristã e como agente de formação de outras pessoas para essa tarefa de promover, de fato, uma educação libertadora a partir da Igreja. É capaz de ver, apesar da visão bastante positiva que tem da Igreja, que ela é promotora, às vezes, de uma “educação religiosa que oprime em vários segmentos da vida”.

Então, você começa também a buscar algumas leituras para entender isso, o quanto a religião também pode ser opressora. E aí eu falava “eu não quero uma religião opressora, eu quero uma religião que liberta”. Então, eu comecei a cruzar um pouquinho esses textos bíblicos de uma proposta libertadora com essa proposta. O que para mim ajudou foi a fala do Paulo Freire me indicou uma de metodologia, uma prática metodológica. Porque, às vezes, eu lia no texto bíblico [e dizia] “Mas, como eu faço isso lá na sala de aula?”. Quem me deu esse caminho foram textos freirianos [...] eu comecei a fazer um pouco essa leitura “nossa, mas isso é muito Cristão!”. (NIARA, ENTREVISTADA).

Corroborando a intuição de Niara, há estudos sobre a vida e obra de Paulo Freire que retratam a presença da religião cristã no seu pensamento. Danilo Streck, educador e teólogo brasileiro, no texto “Paulo Freire: uma Leitura a partir da Educação Cristã”, aponta para a estreita relação entre Pedagogia e Teologia na América Latina, citando “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire (1970), publicado “quase concomitante” com “Teologia da Libertação”, de Gustavo Gutierrez (1971). Com essas duas obras clássicas em suas respectivas áreas, “Descobre-se que as teorias pedagógicas e teológicas importadas simplesmente não correspondem aos desafios da realidade latino-americana.” (STRECK, 1991, p. 271).

Nesse mesmo texto, ele fala da influência da religião na formação de Paulo Freire e as razões do seu “distanciamento” da religião:

Em um texto autobiográfico, Paulo Freire fala da influência religiosa de seus pais na formação de sua perspectiva de vida: “Com eles aprendi esse diálogo que tenho procurado manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos (...). Escolhi a religião de minha mãe (católica) e ela ajudou-me para que a escolha fosse efetiva.” Esta opção perpassa a sua práxis e em várias situações vamos encontrar referências explícitas ao seu ser cristão, principalmente ao compromisso exigido pela fé cristã. Aliás, no mesmo texto ele menciona que “por causa da distância (...) entre a vida, o compromisso que esta exige e o que dizem os padres nos sermões de domingo” ele se afastou, temporariamente, quando tinha em tomo de vinte anos, da Igreja (“não de Deus”). (STRECK, 1991, p. 271).

Em “O papel educativo das igrejas na América Latina”, escrito em 1971, Freire faz uma crítica à atuação da Igreja, revelando conhecimento desse mundo religioso cristão. Nesse texto, destaca a impossibilidade da neutralidade política das igrejas como entidades concretas, inseridas na história. “Elas são constituídas por mulheres e homens ‘situados’, condicionados por uma realidade concreta, econômica, política, social e cultural.” (FREIRE, 1981, p. 85). Para ele, insistir na neutralidade é tomar o partido “das classes dominantes e contra as classes dominadas” (FREIRE, 1981, p. 85). Mais uma vez, é crítico do afastamento da Igreja dos problemas concretos da vida, tendo uma função anestesiadora mais do que libertadora.

Na fala de Niara, aparece, também, a preocupação com esse distanciamento. Conta a história de uma criança que teve suas preocupações ignoradas em uma aula de Escola Dominical. Para ilustrar isso: no domingo, na semana em que morreu Michael Jackson, uma professora leva até ela um menino que estava atrapalhando a aula porque repetia sem parar: “O Michael Jackson morreu!”

“Pelo amor de Deus, eu vou falar de Michael Jackson na Igreja? Precisa conversar com a mãe dessa criança.” [dizia a professora de Escola Dominical]. Eu não tinha forças pra dialogar com a professora [...] aí eu peguei a criança, sentei com a criança e disse “é verdade, eu tô tão triste, Michael Jackson morreu, do que ele morreu?” Aí fui entender o que a criança estava ouvindo sobre aquilo. Então olha como a gente perde! Você poderia ter dado uma aula sobre morte, o que é morrer, ou “O que é tristeza”; tanta coisa que a criança estava assimilando ali porque ela estava vendo a família falando, estava vendo na televisão, estava ouvindo todo mundo falar. Para onde ela levou o tema para ser acolhida? eu não sei se a criança foi escutada pelo pai e pela mãe, pela professora [...] adulto está sempre correndo. A criança se sentiu à vontade para falar na Escola Dominical “Michael Jackson morreu” [...]. Mas não houve a sensibilidade de acolher esse tema porque não faz parte. Aí eu aproveitei para conversar com a equipe de professores sobre essa coisa de ouvir as crianças. Se achar que não é um tema que está interessante para todo mundo... Mas se tivesse parado 2 minutos pra falar: “É mesmo gente, o Jackson morreu!” e falasse pra criança que estava repetindo: “o que que aconteceu, você sabe? Vamos até dar religiosidade para isso? “A família do Michael Jackson deve tá triste!” [...] Alguém devia estar triste com a morte; “Vamos orar pela família”. (NIARA, ENTREVISTADA).

Faltou sensibilidade da parte da professora para aproveitar o momento e discutir temas importantes da vida, inclusive à luz da fé. Niara entende o esvaziamento de espaços formais de educação na Igreja como resultado de um distanciamento entre o que se ensina e as experiências de vida das pessoas.

As pessoas chegam muitas vezes tristes, magoadas, sofrendo e a gente está dando texto bíblico sem conexão com esse sofrimento

e as pessoas saem da igreja do jeito que entraram, sofrendo. [...] eu acho que a gente teria que conectar mais conteúdo religioso, bíblico, da nossa fé com a nossa vida. Fé e vida caminham junto. Com mais tolerância também, com mais acolhimento. (NIARA, ENTREVISTADA).

Freire (1981), portanto, discorre para a Igreja a proposta de uma educação baseada no diálogo, valorizando as experiências e os saberes das pessoas, bem como seus sofrimentos e angústias. As narrativas bíblicas se encontram com as narrativas das pessoas que as leem hoje. Entretanto, essa proposta enfrenta resistência. Segundo Niara, as pessoas que trabalham a educação nas Igrejas preferem que lhes seja oferecido um roteiro, um manual a ser seguido em vez de uma proposta de material que indique o diálogo.

Eu como redatora da revista das crianças, desde que eu cheguei aqui nesse cargo, o que a gente mais ouvia de reclamação, de questionamentos, era assim: “a gente quer uma revista que seja manual”. E eu dizia: “eu não dou conta de fazer uma revista que seja manual”. “Mas, nas igrejas a gente tem professores que pegam a revista e não conseguem reproduzir aquilo que a revista está pedindo”. Eu falo “então, mas é que não é para reproduzir, é para construir o conteúdo em cima daquilo que a gente está propondo” porque para mim material didático, pensando nesse conceito de educação que tenho, qualquer material didático, é uma diretriz. Mas, eu, enquanto professor, professora, tenho que olhar para aquele material didático, olhar para minha comunidade, olhar para o grupo de pessoas ao qual eu vou ministrar aquela aula e eu tenho que fazer as adaptações, eu não posso só reproduzir. Porque, senão, eu pego um material que é único, para o Brasil inteiro, e reproduzo algo que, de repente, para minha comunidade não faz sentido. (NIARA, ENTREVISTADA).

Niara se ressentida de uma Igreja despreocupada com as questões sociais e se preocupa com o impacto que isso tem na juventude, provocando um distanciamento das novas gerações da Igreja. Na recepção do material didático que ajuda a produzir por parte das comunidades metodistas e nas reações das pessoas quando propõe uma educação cristã em diálogo com os problemas do mundo, vê uma crescente resistência a uma proposta de uma educação cristã libertadora.

[...] quando a gente ainda continua propondo uma Escola Dominical mais ativa, mais vinculada a um texto bíblico que converse com a vida, propositiva no sentido de buscar as demandas que a sociedade vem impondo, para dentro desse espaço da Escola Dominical, a Igreja acaba olhando com um pouco de aversão a esse tipo de educação. [...] As Igrejas estão ainda seguindo um conceito de educação que é o que hoje está sendo pregado, de alguns anos para cá, volta-se a esse conceito mais tradicional que é impositivo, que não é pelo diálogo, que é mais impositivo, que é mais autoritário, que é imposto muitas vezes e aí a gente tem um material que chega com a proposta mais dialógica e a gente tem o desejo de se manter o que está posto, que é o não dialógico. (NIARA, ENTREVISTADA).

Essa resistência tem a ver com a tendência de se fazer o que é mais fácil e a negação das fragilidades da Igreja enquanto grupo social que reproduz o que prevalece na sociedade. A educação promovida pelas igrejas cristãs, de modo geral, firma-se em uma dicotomia que opõe espiritualidade e mundanidade, o sagrado e o profano. Nesse sentido, temas da vida em sociedade não têm lugar no ensino da Igreja.

Às vezes, a gente está dentro do processo de formação e trazendo essas discussões e a gente escuta assim, da liderança, dos professores e professoras: “Mas precisa ficar falando da questão da inclusão da população negra? A gente precisa ficar falando disso?” Então, a gente percebe que existe uma resistência... alguns conceitos porque entende-se que dentro da Igreja isso não precisa se discutir. [...] é dentro da Igreja sim que a gente precisa discutir conceito de inclusão, de uma inclusão mais ampla. Senão... “a gente está todo mundo junto, a gente tá dentro da Igreja, a gente está dentro da comunidade e não tem preconceito, não tem racismo, não tem discriminação com a pessoa com deficiência”. E a gente sabe que é mentira. As relações são pautadas por esses critérios que a sociedade carrega, que são critérios de exclusão. (NIARA, ENTREVISTADA).

Apesar da resistência – e exatamente por causa dessa resistência –, é importante abordar esses temas a partir da espiritualidade. Para Niara, discutir esses temas à luz da espiritualidade é uma especificidade da Igreja como espaço educativo.

Agora, essa provocação a gente também tem em outros lugares, a gente tem na Igreja, a gente tem em ONG's, a gente tem outras instituições. O que para mim é legal, que eu gosto da Igreja é que a gente vincula essa discussão à minha espiritualidade e que fora, muitas vezes, as pessoas discutem, acham que têm que mudar, e têm que mudar mesmo, mas não trazem junto a questão da espiritualidade. [...] quem me move a fazer isso é a minha espiritualidade, é a minha crença, é a minha fé nesse Deus que é amor, que é justiça, que realmente nos vê como únicos, embora sejamos todos diferentes, ele nos ama igualmente. Então, isso para mim é o mais fantástico de fazer essa discussão dentro da Igreja. Eu poderia fazer essa discussão só fora. Hoje, eu tenho esse espaço para fazer e faço até legal que é na academia, mas eu não quero fazer só na academia, eu quero fazer dentro desse espaço que me ajudou a me formar, que é o espaço da Igreja, espaço que trabalha minha espiritualidade. E é aí que está o mais difícil. (NIARA, ENTREVISTADA).

As comunidades religiosas são relevantes instituições sociais e podem preparar os membros para um exercício mais justo e pleno da cidadania. São inúmeros os exemplos na história de ações públicas em favor da liberdade e da justiça nascidos e alimentados em espaços religiosos e levados adiante por meio de discursos religiosos. Por outro lado, são também inúmeros os exemplos de injustiças, exclusões e violência justificados e reforçados pela religião.

Como toda religião, o cristianismo protestante se funda em valores que objetivam tornar as pessoas melhores pessoas. Por outro lado, nesse mesmo espaço, estereótipos, preconceitos e conceitos se formam e são reforçados. O discurso religioso pode ajudar a construir um imaginário que reforça preconceitos ou inspira princípios. Essa é a ambiguidade presente na religião.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências de Niara põem em pauta a necessária aproximação entre a academia e os espaços educativos. Nesse caso, um espaço nem sempre considerado nos estudos em Educação. As comunidades religiosas são importantes espaços de educação e podem contribuir para uma formação humana mais integral. Essa “escola” se constitui em um

importante espaço de formação humana, considerando o lugar que a religião tem na constituição de uma pessoa.

Na família e na Igreja, nascem a intuição, a sensibilidade, o senso de dever e de responsabilidade. Valores ensinados e aprendidos que apontam para uma responsabilidade ética. Na academia, essas coisas encontram voz nas teorias estudadas. Elas ajudam a provocar a reflexão da Igreja sobre temas importantes da vida em sociedade.

De sua formação acadêmica, Niara apresenta para a Igreja uma pauta de assuntos nem sempre bem-vinda. Traz a proposta de uma educação baseada no diálogo com a vida e que valorize os saberes do povo, conforme enuncia Paulo Freire (1981). Identifica-se com Freire e faz conexões entre o pensamento e a fé. O ponto de contato é a proposta de uma Educação Libertadora.

Reforça essa proposta ao trabalhar como redatora das revistas para Escola Dominical e na formação de educadores cristãos. Entretanto, encontra resistência e se ressentido de uma Igreja que, na atualidade, distancia-se de temas que, para ela, são fundamentais. Mesmo assim, insiste nessa proposta, porque entende a importância que a espiritualidade tem como construtora de sentido de vida e promotora de práticas, de fato, libertadoras.

A trajetória de Niara mostra a importância da Igreja como um espaço formador e, ao mesmo tempo, aponta para uma necessária interação com a sociedade e outros espaços formativos. Nesse movimento em direção à sociedade – na atenção aos problemas comuns, no compromisso de promover mudanças –, os discursos e práticas da Igreja vão adquirindo novos contornos e sendo ressignificadas em diálogo com o mundo.

## REFERÊNCIAS

- DELORY-MOMBERGER, C. **Abordagens metodológicas da pesquisa biográfica**. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 17, n. 51 set/dez, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 1981.

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

\_\_\_\_\_. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação, Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <[https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a\\_tranfor2.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf)>. Acesso em: 08 ago. 2019.

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

\_\_\_\_\_. **Experiência e alteridade em educação**. Jorge Larrosa - Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

STRECK, Danilo. **Paulo Freire – uma leitura a partir da Educação Cristã**. In: Estudos Teológicos, volume 31, número 3, 1991.

# MEMÓRIAS DE UM SEMESTRE LETIVO: PESQUISA NARRATIVA E A CONSTITUIÇÃO DE CONCEITOS E HORIZONTES NAS RELAÇÕES DE ALTERIDADE

*Suely Xavier dos Santos*

A proposta deste artigo é conciliar a metodologia da Pesquisa Narrativa com a abordagem feita na disciplina do semestre, “Pesquisa Narrativa: epistemologia em construção. Para tanto, apresento neste artigo algumas percepções e intuições a partir das aulas, dos textos trabalhados nela e do meu Diário de Bordo construído durante o semestre.

Serão utilizados no conjunto do tema proposto, três aspectos na constituição de percurso a ser delineado após o término da disciplina: o contexto da disciplina, pois ela evidencia logo de início a necessidade da constituição de relações interpessoais na proposta da disciplina e da Pesquisa Narrativa enquanto ciência; também será apresentada e discutida a perspectiva da Pesquisa Narrativa como método/fenômeno, uma vez que o alcance ao patamar “científico” ocorreu depois de muitas discussões no âmbito acadêmico sobre a validade metodológica das história de vida como ciência; na sequência, há um aspecto a ser discutido na Pesquisa Narrativa que é a dimensão do ser - o *eu-outro*, ou *Eu-Tu* - na relação de alteridade<sup>1</sup> necessária para alcançar os objetivos da Pesquisa Narrativa, objetivos não como via distinta de conhecimento e algo a ser alcançado, mas como o que se

---

<sup>1</sup> Usaremos aqui o conceito de alteridade na perspectiva de Martin Buber, o qual trabalhou a perspectiva do “Eu-Tu” como princípio de alteridade. Em linhas gerais, o “eu”, o sujeito consigo mesmo, e o “tu”, as relações que se estabelecem com o eu. Segundo ele, “somente aquele que se volta para o outro homem enquanto tal e a ele se associa recebe nesse outro o mundo. Somente o ser cuja alteridade, acolhida pelo meu ser, vive face a mim com toda densidade da existência é que me traz a irradiação da eternidade. Somente quando duas pessoas dizem, uma-à-outra, com a totalidade dos seus seres: “És tu!” é que se instala entre elas o Entre. (BUBER, 1982, p. 65).

constrói a partir das experiências narradas e empaticamente ouvida pelo pesquisador. A ideia é de uma construção em espiral da Pesquisa Narrativa entre esses aspectos que ora se tocam, ora se distanciam, mas que sempre procuram fazer das experiências fenômenos a serem pesquisados para a construção de novas epistemologias, e esse será o caminho a ser percorrido ao longo do texto.

## **I. CONTEXTO DA DISCIPLINA NA CONSTRUÇÃO EPISTÊMICA DA PESQUISA NARRATIVA**

Este artigo foi construído dentro do contexto da disciplina: “Pesquisa Narrativa: epistemologia em construção”, do PPGE da Universidade Metodista de São Paulo, com a participação de 14 estudantes do mestrado e do doutorado em Educação provenientes de diferentes áreas do conhecimento, oferecida em 1/2021 pela Profa. Dra. Adriana Barroso de Azevedo.

Vale destacar que, ao longo da disciplina, cada estudante fez um “Diário de Bordo” para descrever suas experiências e percepções a partir das discussões de cada aula. Uma novidade para muitos discentes da disciplina, pois a constituição de um Diário de Bordo requer um certo rigor, no sentido de organização das ideias e das percepções de acordo com a aula do dia, bem como um olhar atento não somente aos textos discutidos, mas às construções e emoções de cada participante da aula. Tarefa desafiadora, contudo, importante na construção identitária com a disciplina, com o tema, com os colegas e com as novas abordagens que se descontinuavam diante de todos nós. De alguma forma, este artigo responde a um dos questionamentos *a posteriori* colocado por Josso (2004), o qual relata o seguinte: “bom, agora eu já sei o que foi vivido, conheço a experiência que tive, ela vai me servir para quê? Ou o que vou fazer com ela?” (JOSSO, 2004, p. 53). Nesse caso, as experiências narradas no Diário de Bordo foram importantes na construção da nossa identidade na relação com a disciplina e, ao mesmo tempo, na construção de hermenêuticas distintas do tema proposto por cada participante que se revelaram em cada artigo apresentado para a conclusão do semestre.

No meu Diário de Bordo, ao revisitá-lo, percebi como esteve presente em vários momentos das aulas o tema da pandemia do

Coronavírus, fazendo parte e constituindo nossas narrativas dentro do contexto imediato de nossas vivências, bem como de nosso passado não tão distante. Intrinsecamente, construímos o contexto de pesquisa no cotidiano. Cotidiano esse expresso pela enfermidade ou perda de alguém próximo, pois a pandemia sempre esteve lá, afinal hoje (em julho de 2021) temos mais de 553.000 mortos pela Covid-19, com a média móvel de mortes diárias que ultrapassam 1.500 pessoas por dia. Um cenário que nos tocou profundamente durante todo o semestre. Nos encontrávamos no que Clandinin e Connelly (2011) denominam de “entremeio” da disciplina e no conjunto da construção de um novo saber, cujo preenchimento dos espaços criados pela memória sobre os eventos foram relatados no Diário de Bordo, o qual faço um recorte abaixo de uma das aulas que trabalhou a questão das emoções e do envolvimento dos pesquisadores na Pesquisa Narrativa, a partir do texto de Aragão (2008), com a pesquisadora Fabiana Jacopucci:

O narrar das experiências dos colegas, percebo as influências deste tempo de pandemia e suas consequências... marcas de todas as formas em todos e nos que estão à volta de cada um. Passa na minha cabeça um filme do último ano. Seus desafios em todas as esferas da vida... os espaços de vivência (casa, trabalho, lazer) ganharam outros contornos e outras apropriações, alguns mais positivos outros nem tanto. Encontro-me nessas narrativas reconstruídas, como descrevem Clandinin e Connelly, no espaço tridimensional... memórias de longo tempo, espaços revisitados, perspectivas diferenciadas... (DIÁRIO DE BORDO, 12/05/2021).

Mesmo assim, a proposta da disciplina foi levada a bom termo à medida que se propôs a dar visibilidade às nossas experiências em consonância com o processo da construção do método e do fenômeno *da e na* Pesquisa Narrativa. Durante o semestre, o estabelecimento de vínculos, mesmo a distância<sup>2</sup>, possibilitaram a constituição de vários olhares sobre os temas propostos e culminaram com uma diversidade de intuições multidisciplinares sobre o tema. E já no início do semestre registro o seguinte no meu Diário de Bordo:

---

<sup>2</sup> As aulas da disciplina foram ministradas a distância, via Plataforma Teams.

Solo primeiro da disciplina: discentes que já fazem Pesquisa Narrativa e discentes que estão entrando no mundo da Pesquisa Narrativa. Horizontes que se fundem em processos de constituição de sentido para a pesquisa de modos diferentes. (DIÁRIO DE BORDO, 24/02/2021).

Ou seja, já se mostrava ali essa multiplicidade de olhares e pontos de vista que se evidenciaram com maior clareza ao longo do semestre. O nosso contexto de pesquisa se situa na experiência científica que foi constituída ao longo do semestre que “começa por aquilo que foi anteriormente formalizado, nomeado ou simbolizado, podo-o em jogo num cenário de observações e práticas de conhecimento” (JOSSO, 2004, p. 53) na sua relação estreita com a cotidianidade. E assim que o nosso contexto de pesquisa se revelou nas *vivências-experiências* a partir da condução dialógica da docente e da receptividade dos discentes a essa nova perspectiva de construção do saber. A discussão coletiva propiciou dimensionarmos a importância desse diálogo sobre o que estávamos vivendo, pois na dialogicidade entre academia-cotidiano elaborávamos a identidade de cada um no conjunto de uma atividade consciente efetuado por uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais que, segundo Josso (2004), “coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num processo ou em vários registros” (JOSSO, 2004, p. 55-56). E a disciplina nos propiciou sermos narradores, participantes e pesquisadores simultaneamente nesse processo de conhecimento.

## **2. PESQUISA NARRATIVA COMO MÉTODO E COMO FENÔMENO EM CONSTRUÇÃO**

A Pesquisa Narrativa se impõe na construção do conhecimento e é importante para a compreensão dos fenômenos de si e per si de quem narra. O narrar possui experiências, vivências, falas, modos de fala e outras categorias que faz com que o narrador se torne, ele mesmo, parte de uma experiência narrada e, ao mesmo tempo, construída.

Quem sabe aqui possamos inserir trabalhos como de Boaventura de Souza Santos (2008), em seu livro “Um discurso sobre as ciências”,

que nos ajudam a compreender a mudança no discurso científico, pois o autor procura redimensionar o lugar e o papel da pesquisa, especialmente colocando-se em uma posição “antipositivista”, referindo-se ao modelo científico que parte dos debates com a física e a matemática. Para isso, discorre em seu texto sobre o que ele chama de “paradigma dominante” e “paradigma emergente”, pautando-se por questões que estão para além de uma análise científica, que tem como *locus* a modernidade e procurando estabelecer um diálogo entre as Ciências Sociais e as perguntas rousseauianas, tidas como elementares, mas que apontam para reflexões profundas, ambíguas e complexas. E aqui reside a Pesquisa Narrativa como aquela que parte de perguntas elementares para dar visibilidade às construções complexas feitas pelo sujeito, e que tem no pesquisar o eco e a referência de suas narrativas, tornando-a parte do paradigma emergente.

A respeito da compreensão da Pesquisa Narrativa enquanto ciência não chega a esse lugar sem antes passar por um processo de *desconstrução* nas vias de conhecimento tanto da ciência, quanto de pesquisadores. Vamos ler o que registrei no Diário de Bordo da segunda aula do semestre:

Neste segundo encontro, o referencial foi o texto da Maria Isabel Cunha. Uma introdução com muitas inquietações e estranhamentos. O primeiro por causar muitas indagações inerentes a abordagem da pesquisa narrativa: questões sobre a diferença entre pesquisa qualitativa e pesquisa narrativa; questões sobre as emoções presente na pesquisa narrativa; questões sobre o “rigor científico” com este aparente lugar “pós-moderno” que se insere a pesquisa narrativa. O estranhamento, vem justamente pela desconstrução que temos que fazer em relação aos conceitos e pré-conceitos que temos enquanto cientistas e passando por formações diversas, como apresentado na primeira aula. Já no início do texto dialogamos sobre um outro olhar sobre a narrativa, não como verdadeiro ou falso, mas como construção de realidade de quem narra. E que na verdade, a pesquisa narrativa é a percepção da pesquisadora em relação às narrativas de quem viveu. Há um processo de interpretação e prolongamento de sentidos das narrativas em relação ao que se constrói no fato narrado. (DIÁRIO DE BORDO, 03/03/2021).

A respeito dessa questão, Josso (2004) na introdução de seu artigo “Experiência de vida e formação”, apresenta como a construção identitária das histórias de vida, enquanto ciência passou por vários processos e desafios até chegar ao *status* atual, de ser reconhecida como um campo das ciências. Segundo essa autora, a partir do conceito de *autopoiesis*<sup>3</sup> aplicada as histórias de vida dentro do campo científico, houve uma regeneração e transformação que fez com que essas histórias e, conseqüentemente, a Pesquisa Narrativa fizessem parte do campo científico. O que sugere que a apreensão e desenvolvimento da Pesquisa Narrativa se impõe como uma ciência em construção a partir de novos olhares e novas formas de ver a si mesmo e o outro, substituindo a dualidade entre sujeito-objeto, em perspectiva segmentada e distinta uma da outra, para uma interação e intersecção contínua entre estes e o método a ser utilizado. Assim, segue o registro da aula seguinte:

Com as intervenções de alguns colegas percebemos como é necessário esse processo de desconstrução para pensar e pesquisar narrativamente. Não são os métodos científicos que definirão o objeto, se podemos usar essa construção, mas é o objeto que definirá o método no que se refere à construção de uma pesquisa acadêmica. (DIÁRIO DE BORDO, 17/03/2021).

A respeito da Pesquisa Narrativa como fenômeno, segundo Connelly e Clandinin (2011), o uso das histórias de vida em investigações se justifica na afirmação de que: “seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas” (CONNELLY; CLANDININ, 2011, p. 54). Para eles, a investigação narrativa é um processo que colabora, explica e reexplica as histórias ao longo da investigação. E as histórias e intervenções de cada colega reorganizam a cada aula as nossas percepções.

Os desafios da Pesquisa Narrativa ainda são observáveis diante da pesquisa formal em função das *desconstruções* que se fazem

<sup>3</sup> Segundo a nota 4 do texto de Josso, “*autopoiesis* é um neologismo, vindo das biociências, principalmente dos trabalhos de Humberto Maturana e Francisco Varela, sendo atualmente utilizado em outras áreas. Do grego (*autós*, próprio e *poiésis*, fazer, produzir), *autopoiesis* significa “produzir a si mesmo” e se refere aos sistemas cujos processos produzem seus componentes e padrões e cujas interações e transformações regeneram o próprio sistema que o produz” (JOSSO, 2004, p. 20).

necessárias ao percorrer o cominho dessa ciência, especialmente, quando nos deparamos com essa proposta metodológica diferente e com construções epistêmicas distintas de outras ciências. Durante o curso, muitas inquietações ocorreram entre os discentes, e não foi diferente comigo. Segue abaixo uma transcrição do meu Diário de Bordo que ajuda a compreender os dilemas dessa descoberta que foi a Pesquisa Narrativa:

*Conceitos, tramas, sentidos, tempo, narrativa, pesquisador, participante, construções, desconstruções...* entre outras, são palavras que me ocorrem à medida que leio o texto e me encontro nestas narrativas de modo a interpretá-las e me tornar participante desta pesquisa à medida em que me proponho a fazer uma apresentação do capítulo 7. Ao me inserir em um mundo no qual os elementos descritos fazem sentido e, ao mesmo tempo, me deixam inquieta, tornam esse processo de descoberta um desafio. Como eu posso perceber as construções identitárias nesta forma de pesquisa? Acho que já comecei sem saber, escrevi em primeira pessoa. Acho que começo a estabelecer uma relação mais aberta com a proposta do capítulo... das apresentações anteriores... com a própria disciplina... um distanciamento consciente, talvez isso seja o que o texto nos propõe, essa via média entre pesquisadora e participante... participante e pesquisadora... que se abre em um leque de possibilidades ao se deparar com as experiências vividas e narradas que tocam a minha própria experiência. (DIÁRIO DE BORDO, 2021).

Esse excerto diz respeito às anotações feitas por mim no processo de elaboração da apresentação do capítulo 7 de Connelly e Clandinin (2011), em aula, que trata da composição de textos de campo. Aqui pode ser observado como as construções e *desconstruções* foram acontecendo ao longo do semestre no que se refere à própria identificação com a Pesquisa Narrativa. Fato é que a metodologia da Pesquisa Narrativa e o próprio fenômeno da narração são modos de compreensão das histórias de vida a partir do viés acadêmico científico, mas sem as “amarras” e limites da esfera científica moderna construída ao longo do tempo.

### 3. O EU E O OUTRO NA PESQUISA NARRATIVA, UM PRINCÍPIO DE ALTERIDADE.

Na Pesquisa Narrativa é importante o olhar do participante para as suas experiências e construções existenciais dentro da perspectiva da tridimensionalidade<sup>4</sup>, bem como a constituição do eu pesquisador como parte da constituição da pesquisa e, ao mesmo tempo, envolvido nela. Como o olhar do participante se constrói em um processo de distanciamento-aproximação e constituição de um ente narrativizante, bem como há a necessidade do pesquisador se reconhecer como parte desse processo de pesquisa, em uma nova proposta de construção de conhecimento.

Clandinin e Connelly (2011) veem a Pesquisa Narrativa como “uma forma de entender a experiência em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 20). Nesse sentido, a dualidade entre ciência-senso comum, pesquisador-pesquisado, sujeito-objeto, deixa de ter as vias distintas, como visto anteriormente, para alcançarem uma via média, de *continuum*, na qual as relações mudam constantemente e simultaneamente em um processo colaborativo na realização da pesquisa dos resultados. O que também demonstra que na narrativa se constrói ambivalências de sentidos na percepção de fatos narrados que, ao mesmo tempo, ajudam a compreender a experiência vivida. Segundo Passeggi (2011), “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se” (PASSEGGI, 2011, p. 147). Lembro-me da nossa primeira aula do semestre, na qual registrei o seguinte:

A profa. Adriana narra suas experiências e vivências recobrando memórias carregadas de sentidos para a construção do que se é hoje. Sua trajetória acadêmica entrelaçada com as questões pessoais em transição. Nessas narrativas encontro-me, olho-me no espelho da minha história de vida, que perpassou decisões difíceis em tempos difíceis, mas que se mostraram acertadas. Ela

<sup>4</sup> Segundo Clandinin e Connelly (2011) o espaço tridimensional se insere na dimensão pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação).

de uma cidade do Mato Grosso, eu da cidade de Goiânia, duas cidades, duas perspectivas de vida, duas histórias entrelaçadas pelas marcas da perseverança, não eivada de dificuldades e desafios, mas marcadas pelo processo de saber estar no caminho certo sem, necessariamente, saber qual o caminho e nem o final dessa jornada. (DIÁRIO DE BORDO, 24/02/2021).

Aqui se constitui a interação subjetiva que existe entre duas experiências que se tocam e se distanciam, em que não há vias distintas entre professora e aluna, mas a abordagem da história de vida que ganha outros contornos e sentidos à medida que se narra e se tem um ouvir atento a essas narrativas. Há uma reinvenção do cotidiano nessa história narrada e no encontro com a outra narrativa. Há identificação. Há interação. A tridimensionalidade na sua essência e de modo muito clara se descortina ali. Nesse sentido, há uma relação de alteridade que se estabelece nessas narrativas e encontros. Quem sabe aqui possamos usar o conceito de uma presença atenta, descrita por Josso (2004) como uma atitude “consciencial”. Segundo ela:

Consciencial refere-se à consciência [...], a ‘presença atenta’ a si próprio, aos outros e ao seu ambiente e está ligada aos graus de sensibilidade de cada pessoa no que se refere aos seus sentidos, tais como o tato, o olfato, a visão, o movimento, etc. Sem essa presença atenta não há qualquer percepção de mundo. (JOSSE, 2004, p. 50, nota 1).

A percepção de mundo que se estabeleceu nessa narrativa que encontrou na minha ecos de mundos distintos que se tocaram, organizados pela fala e pela audição, demonstra essa experiência consciencial e atenta da vida e do outro. Aqui, Muylaert *et al.* (2014) nos ajudam a compreender o que aconteceu nesse dia de aula:

A narrativa, portanto, pode suscitar nos ouvintes diversos estados emocionais, tem a característica de sensibilizar e fazer o ouvinte assimilar as experiências de acordo com as suas próprias, evitando explicações e abrindo-se para diferentes possibilidades de interpretação. Interpretação não no sentido lógico de analisar de fora, como observador neutro, mas interpretação que envolve a experiência do pesquisador e do pesquisado no

momento da entrevista e as experiências anteriores de ambos, transcendendo-se assim o papel tradicional destinado a cada um deles. (MUYLAERT, 2014, p. 2).

Nesse sentido, a narrativa é um fenômeno artesanal que perpassa vários sentidos de quem narra e ganha novos contornos e recortes à medida que é narrada. Para Adorno, “a narrativa é uma forma artesanal de comunicar, sem a intenção de transmitir informações, mas conteúdos a partir dos quais as experiências possam ser transmitidas” (ADORNO, *apud* MUYLAERT, *et al.*, 2014, p. 2), nesse sentido a narrativa se constrói como forma de comunicação aberta de si na descrição de fenômenos que se projetam e se alargam, usando o conceito de Ricoeur, na reconstrução das histórias narradas. Há um prolongamento da narrativa cada vez que se agrega conteúdos e se tecem novas histórias a partir das experiências que são contadas.

Desse modo, na perspectiva de que a Pesquisa Narrativa é narrativa de si e do outro que se envolve e é envolvido no enredo de quem narra, ou seja, a narrativa é contada a partir de uma construção de quem narra que passa também pelo estado de quem participa dos eventos do narrador. O primeiro não como detentor de uma história a ser analisada pelo segundo, mas uma interação que permite a construção fluida de dimensões diferentes da existência e das formas de ver o mundo de si e em si na relação e constituição ouvinte do outro.

Ao narrar, há uma reorganização e uma verbalização dos fatos que se fundem com a realidade do período narrado com o presente. Aqui, presente e passado se fundem em uma construção de enredo que faz com que a narrativa em si se transforme em atemporal e ocupe um horizonte tridimensional, ou o que, para Josso (2004), “abarca a globalidade da vida em todos os seus aspectos em todas as suas dimensões passadas, presente e futuras e na sua dinâmica própria” (JOSSO, 2004, p. 31). É é nessa tridimensionalidade que as relações de alteridade se constroem, se solidificam, se refazem e começam novamente em outras narrativas. O reconhecer-se no outro e em suas histórias e ter empatia com essa narrativa fazem parte do processo de constituição do si mesmo e do outro em uma relação que se estende para além do encontro no presente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratou-se da questão da continuidade da “pesquisa”, não com os requisitos acadêmicos, mas como processo de transformação da relação entre as pessoas envolvidas no processo narrativo. Há um estabelecimento de vínculo aos poucos, ao longo da pesquisa, que ajuda no processo de interação e realização do trabalho de pesquisa. Claro que há críticas a este vínculo, em função da fusão de mundos de quem está pesquisando e de quem narra. Nesse encontro destacou-se o não uso de hipóteses na pesquisa narrativa, tendo em vista que não se sabe o que irá encontrar. Não há hipóteses, mas há questões metodológicas e epistemológicas envolvidas. O objeto/sujeito/pesquisado dá lugar ao participante. Nomenclatura importante na construção da pesquisa narrativa, há papéis diferentes, mas ambos fazem parte de uma construção do “conhecimento”. (DIÁRIO DE BORDO, 24/03/2021).

Nesse processo de construção de uma nova abordagem científica, a partir da Pesquisa Narrativa, permito-me concluir com esse trecho do meu Diário de Bordo e destacar o seguinte: a “continuidade da ‘pesquisa’, não com os requisitos acadêmicos, mas como processo de transformação da relação entre as pessoas envolvidas no processo narrativo”, e de fato foi o que ocorreu ao longo da disciplina. Houve requisitos acadêmicos, processos de interação na construção de saberes, mas, essencialmente, a transformação de todos os envolvidos no processo narrativo e narrativizante da disciplina. As transformações foram evidenciadas ao longo do semestre enquanto narrávamos as nossas experiências acadêmicas e da vida, em um entrelaçamento que se constituiu a partir de saberes distintos.

Tivemos nossos mundos entrelaçados e em um processo de fusão distintos e coletivos que permitiram a construção de um saber em processo, em construção. Não há hipótese na Pesquisa Narrativa, não como uma pesquisa sem fundamento, mas no sentido da construção que se delineia no ato de pesquisar. As experiências mudam, os processos interativos e da realidade mudam, logo não há como prever um dado hipotético com experiências vividas individualmente que se espelham no prolongamento de outras experiências. A pesquisa não deixa de ser científica porque não há uma metodologia rígida de apropriação

dos “dados”, como foi visto anteriormente, mas ela se estabelece nesse campo enquanto se constrói como realidade autônoma, distinta e, ao mesmo tempo, pertencente ao campo das ciências.

Por fim, há uma relação de alteridade importante a ser construída no processo da Pesquisa Narrativa. A partir dessa relação empática se constroem vínculos que superam a relação entre pesquisador-pesquisado. Foi o que experimentamos ao longo do semestre. Uma relação de alteridade que se constituiu nas narrativas e nas apresentações dos textos, construindo uma teia de relações no campo científico para a apropriação de conceitos e de experiências na construção do saber, proposto pela disciplina. A qual, aliás, representa bem o recorte da Pesquisa Narrativa, sob o tema: “Pesquisa Narrativa: epistemologia em construção”. Seguimos construindo esse caminho do saber. Seguimos com empatia e com o olhar transformado pelo que experienciamos no decorrer do semestre. Seguimos ouvindo e contando histórias que se entrelaçam e constroem caminhos outros possíveis para o saber acadêmico científico e o saber para a vida.

## REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Rodrigo. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. In: **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, 2008.
- BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- MUYLAERT, C. J.; JÚNIOR, V. S.; GALLO, P. R.; NETO, M. L. R.; REIS, A. O. A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. In: **Rev Esc Enferm USP**. São Paulo: n. 48, p. 193-199, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 mai. 2022.

PASSEGGI, M. C. Experiência em formação. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/suely.santos/Downloads/8697-Texto%20do%20artigo-32659-1-10-20110714.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Suely Xavier dos. **Diário de Bordo da Disciplina Pesquisa Narrativa**. São Bernardo do Campo, SP, 2021. Diário de Bordo.

# PESQUISA NARRATIVA: HISTÓRIAS VIVIDAS, REFLETIDAS E MINHA FORMAÇÃO

*Patricia Brecht Innarelli*

Pesquisa Narrativa, epistemologias em construção. Como seria esse tipo de pesquisa? Qual é o rigor científico desse tipo de pesquisa? É possível generalizar? Há proximidade entre o pesquisador e o pesquisado? Iniciei meus estudos sobre Pesquisa Narrativa com muitas perguntas e dúvidas quanto a essa abordagem e, ao longo dos quatro meses de estudo, muitas perguntas foram respondidas e muitos paradigmas foram quebrados. Mas, destaco que ainda há um longo caminho a ser percorrido, muito a ser estudado, compreendido e construído sobre o tema.

## INTRODUÇÃO

A etimologia da palavra narrativa vem do singular feminino de narrativo e tem como significados o ato de narrar, o relato de um ou um conjunto de acontecimentos ou fenômenos em um espaço e em um determinado período, a história contada por alguém, ou ainda, algo contado e recontado podendo ser real ou fictício (MICHAELIS, 2021; PAIVA, 2008; PRIBERAN, 2021). Para Cunha (1997), inicialmente as narrativas eram vistas como descrições de fatos que permitiam a garantia da consistência de uma pesquisa narrativa.

A narrativa pode ser escrita, disciplinadora do discurso, que permite uma compreensão aprofundada nas determinações e limites, por exemplo, as memórias, ou pode ser oral (CUNHA, 1997).

As narrativas são as representações da realidade a qual possui seus significados e reinterpretações e “o fato de a pessoa destacar

situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muitos significados [...]” (CUNHA, 1997, p. 2). O pesquisador precisa possuir um “olhar pensante” para que seja possível interpretar um objeto (narração, um acontecimento ou uma experiência) para compreendê-lo, ou ainda, possuir um processo reflexivo de interpretação e percepção, do visível e invisível, que surge a partir do processo de investigação a fim de compreender o objeto em pesquisa (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Com o uso das narrativas, tem-se uma abordagem metodológica qualitativa, a Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011b). A Pesquisa Narrativa tem sido disseminada em algumas áreas de conhecimento e, em especial, a sua utilização na área da Educação (ARAGÃO, 2011; CUNHA, 1997; PAIVA, 2008; SOUZA, 2008).

A pesquisa narrativa identifica relatos de fatos vividos, em um espaço tridimensional, que permite a construção e reconstrução da trajetória dando significados, representações dos fatos que são transformados da própria realidade. Essa compreensão é fundamental para aqueles que se dedicam à análise de depoimentos, relatos e recuperações históricas, especialmente, porque se agregam as interpretações do pesquisador (CLANDININ; CONNELLY, 2011; CUNHA, 1997).

Trabalhar com narrativas permite construir e desconstruir as próprias experiências, tanto do pesquisador quanto do participante e, para isso, há cumplicidade e descobertas. Nesse processo, há um aspecto formativo, pois os fatos ocorridos são compartilhados e permite a realização de autoanálise (organiza suas ideias e reconstrói sua experiência de modo reflexivo compreendendo sua própria prática) (CUNHA, 1997; SOUZA, 2008). Ainda, trabalhar com narrativas provoca mudanças, pois há a compreensão de si e de outros (CUNHA, 1997).

De acordo com Cunha (1997, p. 3) “[...] a experiência produz o discurso, este também produz a experiência [...]”. Ou seja, a partir do momento que relatamos um acontecimento ou um fato é possível produzir uma história vivida e damos voz ao nosso próprio mundo, com nossos sentidos e significados. Assim, as experiências e as narrativas se tornam parte da expressão da nossa vida (CUNHA, 1997). Desse modo, “[...] o sentido do que somos depende das histórias que contamos e

das que contamos a nós mesmos [...], em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal” (LARROSA, 1994, p. 48).

Será que momentos vividos por mim em sala de aula, quando estava sentada na terceira cadeira, da segunda fileira, no terceiro semestre do ensino básico, a professora chamando meu nome e entregando uma medalha de honra ao mérito por me destacar na turma influenciou em meu processo de formação? Será que o brilho no olhar da professora, o carinho com seus alunos e amor por sua profissão influenciaram na minha atuação hoje como professora? O resgate das minhas histórias vividas e minhas reflexões quanto ao meu processo de formação irão influenciar a minha atuação? Será que a narrativa é importante no papel da formação, em especial, na minha, como professora?

O processo de formação pode ser visto como “[...] um processo de conhecimento que se constrói ao longo da vida e que se materializa nas experiências e aprendizagens constitutivas de identidades e subjetividades” (SOUZA, 2008, p. 88). Ou seja, a construção de uma narração possui a relação de identidade e subjetividade que ocorre a partir das representações que o sujeito faz de si e constrói ao longo da vida.

Para corroborar, Souza (2004) indica que a narrativa no itinerário escolar (vivência escolar) como um dispositivo de formação e autoformação no processo de formação inicial de professores. Ainda, a partir de suas considerações, indica uma epistemologia da formação que considera a retrospectiva e prospectiva da vida do sujeito e essa epistemologia está vinculada ao conceito de reflexividade crítica, ou seja, ninguém forma ninguém sem a reflexão sobre o percurso da vida.

Diante disso, entendo que minhas histórias e minhas reflexões sobre momentos vividos em sala de aula como aluna, apresentam significados e são transformados em experiências e, essas, podem ter influenciado no meu processo formativo como professora.

### COMPLEMENTAÇÃO TEÓRICA

Era uma quarta-feira, nosso segundo encontro da disciplina de “Pesquisa Narrativa: epistemologias em construção”, e meu colega de turma e eu iríamos apresentar nossas considerações e apontamentos

sobre o primeiro texto da disciplina. Muitas inquietações sobre uma abordagem qualitativa que eu desconhecia, que busca a profundidade e que permite a reflexão e, ao mesmo tempo, uma “aproximação do participante” (e a neutralidade?). Muitas perguntas querendo respostas rápidas como, por exemplo, como compreender que as memórias podem conduzir a própria narrativa, as emoções e a subjetividade, e, ainda, ter rigor científico nesse tipo de pesquisa. Nesse encontro, a estranheza e o desconforto, mas também a curiosidade de conhecer e se aprofundar nesse tipo de pesquisa fizeram com que eu saísse da zona de conforto.

A pesquisa narrativa é uma abordagem qualitativa e é utilizada como instrumento de coleta de dados a fim de organizar e explorar os relatos e produzir conhecimento (CUNHA, 1997). A narrativa permite aos sujeitos em processo de formação compartilhar experiências formativas em tempo, espaço e trabalho biográfico. Considera ainda, no processo formativo a noção e espaço biográfico do sujeito (SOUZA, 2008). Para corroborar, Souza (2008, p. 93) destaca que “[...] a transformação do acontecimento em experiência vincula-se ao sentido e ao contexto vivido por cada sujeito”. “As narrativas de vida são o contexto no qual dá sentido às situações escolares” (ARAGÃO, 2011, p. 18). Ou seja, a narrativa se baseia na experiência vivenciada ou em desenvolvimento, na vida e na educação.

A narrativa pode ser vista como um instrumento de reflexão sobre a minha própria formação, a minha biografia, como um campo de conhecimento e se insere nas experiências ao longo de minha vida, como um processo de formação, aprendizagem e conhecimento. Momentos vividos e refletidos, minhas experiências, que possibilitaram a minha rememoração, minha reflexão sobre os caminhos que percorri e que me levaram a me tornar hoje uma professora e o que quero para o futuro.

Diante disso, retomo a um dos meus primeiros questionamentos: “Será que momentos vividos por mim em sala de aula, quando estava sentada na terceira cadeira, da segunda fileira, no terceiro semestre do ensino básico, a professora chamando meu nome e entregando uma medalha de honra ao mérito por me destacar na turma influenciou em meu processo de formação?” Acredito que a resposta seja, SIM. Para me ajudar nessa resposta, considero algumas indicações realizadas por Aragão (2011, p. 14) que afirma que “[...] o estudo da narrativa é o estudo

da forma pela qual nós, seres humanos, experimentamos o mundo”. Nesse sentido, a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais são consideradas como hipóteses definidoras da educação. Os professores e alunos são contadores de histórias e personagens de suas histórias e histórias dos outros. As nossas histórias relatadas são contadas pelos pesquisadores que investigam e recolhem essas vidas e, ao transcrevê-las as histórias e seus relatos são contados e relatados tais experiências em uma narrativa.

Qualquer pesquisa narrativa (investigação narrativa) é definida pelo “espaço tridimensional” que é composto por continuidade (presente, passado, futuro – temporalidade, sendo a primeira dimensão), interação (pessoal e social, considerada como segunda dimensão) e, por fim, lugar (situação como terceira dimensão). Os pesquisadores narrativos encontram-se nesse espaço tridimensional e poderá seguir nas quatro direções, ou melhor, nos caminhos que poderão seguir em uma pesquisa narrativa, sendo o introspectivo (são condições internas do ser humano, como as emoções e relações); extrospectivo (são as condições existenciais, meio ambiente); retrospectivo e prospectivo (refere-se ao tempo, ou seja, presente, passado ou futuro) (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Clandinin e Connelly (2011, p. 96) afirmam que “a pesquisa narrativa é uma pesquisa relacional quando trabalhamos no campo, movendo-nos do campo para o texto do campo, e do texto do campo para o texto da pesquisa”. Por fim, destaca que o próprio pesquisador narrativo se confronta com a tempo (presente, passado e futuro) e, a partir disso, conta a sua própria história, considerando o presente e o passado. Destaca ainda que, ao narrar suas histórias, as histórias que antes eram secretas se tornam públicas.

No campo de pesquisa narrativa, há uma pluralidade de narrativas de um mesmo contexto/paisagem e, pesquisador e pesquisado podem estar no entremeio das histórias. As narrativas dependem de experiências vividas por ambos, além do momento em si do relato (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Clandinin e Connelly (2011) destacam que a pesquisa narrativa é a própria narrativa de experiências do pesquisador (sua autobiografia) e, por isso, o pesquisador precisa se reconhecer na centralidade da sua

experiência, do vivido, do contar e recontar, reviver as experiências. “Essa tarefa de compor nossas próprias narrativas de experiência é central para a pesquisa narrativa” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 106).

No decorrer das aulas, nos meses de fevereiro e março, fomos discutindo os textos propostos e pude conhecer mais sobre os aspectos que envolvem a pesquisa narrativa e, em diversos momentos, retomei meus questionamentos iniciais. A compreensão que a experiência é o que move a pesquisa narrativa foi o meu primeiro ponto de destaque em meu caderno de bordo na última aula do mês de março. Apenas os momentos vividos e refletidos, com seus significados entrelaçados se tornam experiências e, na pesquisa narrativa, esse movimento é fundamental. Dessa forma, pude perceber que minhas experiências estavam no entremeio do meu processo de formação e, que, estavam se movimentando em um espaço tridimensional. Ao relembrar minhas histórias passadas, (o brilho no olhar da professora, o carinho com seus alunos e amor por sua profissão), essas influenciaram nas perspectivas do presente e, ao relembrar, considera-se o subjetivo, social e o contexto. E, esse movimento, permite ajudar na compreensão dos próprios textos, textos que escrevemos acerca de nossas experiências (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

As experiências de pesquisa podem ser conceituadas como “[...] historiadas em vários níveis” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 108). Ou seja, vale destacar que a experiência é o crescimento, a construção/reconstrução, transformação da história vivida e o recontar as histórias que permitem o desenvolvimento e a mudança. As experiências vividas, ao serem relatadas (construção de uma narrativa), requerem um processo reflexivo entre o viver, o contar, o reviver e recontar uma história vivenciada.

Mesmo com algumas respostas e direcionamentos sobre a pesquisa narrativa, ainda existia algumas inquietações quanto à ampliação das construções epistemológicas, metodológicas e neutralidade, uma vez que eu, enquanto pesquisadora, poderia me colocar na pesquisa, dar a minha voz e não somente participar de forma externa à pesquisa.

Dar a voz é um aspecto fundamental nesse tipo de pesquisa. Na pesquisa narrativa, o pesquisador se coloca na pesquisa, ele “mergulha” no processo narrativo. O pesquisador precisa se atentar ao poder da

“voz” que é utilizado pelo pesquisador e pesquisado e a “voz participante é ouvida, roubada e publicada pelo pesquisador” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 113) como sua, ou ainda, quando a “voz” do pesquisador se sobrepõe a voz do pesquisado. Em uma investigação narrativa todos os participantes devem ter voz, principalmente, quando houver uma relação colaborativa nesse processo de pesquisa, permitindo a construção e reconstrução de histórias de vida vivida (ARAGÃO, 2011; GONÇALVES, 2011).

A pesquisa narrativa se configura como uma produção de múltiplas vozes e atores, pois constroem e reconstroem juntos uma trajetória e emprestam significados. As vozes dos sujeitos participam compondo a narrativa (GONÇALVES, 2011). Nesse processo, a pesquisa é construída na relação sujeito-objeto, e não é neutra. O pesquisador busca conhecer por conta de seus objetivos e o pesquisado decide participar. A voz do pesquisador “[...] organiza, expõe, interpreta, discute [...] e evidencia nas vozes dos participantes” (GONÇALVES, 2011, p. 61). A partir das “vozes” é possível identificar, além do objeto, aspectos como desejos, sentimentos, sensações que foram construídas ao longo do percurso (CONNELLY; CLANDININ, 1995).

Durante o processo de investigação narrativa é necessário a tomada de decisão no campo de pesquisa e, para isso, há a negociação de entrada, entre o pesquisador e o pesquisado. Além disso, os procedimentos de coleta de dados são passíveis de adoção conjunta onde ambos trabalham de modo colaborativo. Os dados coletados podem ser realizados por meio de registros de campo, anotações do diário de bordo, notas pessoais, transcrições de entrevistas, observações, planos de ensino, planos de curso, boletins, atas regulamentos, cartas, documentos, regulamentos, imagens, filosofias pessoais e de profissão dentre outros (ARAGÃO, 2011; GONÇALVES, 2011). Algumas fontes podem ser obtidas por meio da prática docente (ARAGÃO, 2011).

Com o passar das semanas, as aulas e as discussões propostas foram ficando mais ricas e meus olhos começaram a brilhar... Queria cada vez mais conhecer, aprofundar-me e eliminar minhas angústias sobre pesquisa narrativa. Minhas anotações no caderno de bordo foram ficando mais ricas e cheias de detalhes. Detalhes esses que foram escritos e que me lembro, até hoje, das sensações e agonias que pudemos sentir

no final de uma aula, em uma quarta-feira cinzenta, onde todos estavam afetados pelo momento que estávamos vivendo e que estávamos expondo nossas fragilidades e tristezas quanto ao falecimento de entes queridos por conta da pandemia e, pelo alcance de 4195 mortes nas últimas 24 horas por Covid-19. Mais uma vez, detalhes esses que somente com as anotações realizadas em meu caderno de bordo puderam ser inseridas... Emoções que foram passadas, mesmo atrás de câmeras e computadores, todos muito reflexivos, mas todos com uma certeza... certeza de que precisamos cuidar de nós, da nossa saúde, cuidar de nós e dos outros e, do ambiente em que vivemos.

Para a coleta de dados na pesquisa narrativa é possível combinar alguns elementos, mas diferentemente de uma pesquisa “formalista”, optar por formas que te proporcione detalhes e enriqueça a pesquisa possibilitará a construção e reconstrução das histórias de uma vida.

Destaco, ainda, que a coleta de informações (ou dados) ocorre de modo contínuo e, concomitantemente, com a escrita da pesquisa e, a qualquer momento, pode-se consultar os materiais empíricos a fim de compreender as diferentes falas para a construção da história (GONÇALVES, 2011). Também é importante ressaltar que nesse tipo de pesquisa o processo de negociação de significados é com os sujeitos e o retorno ao participante com as interpretações realizadas. Por isso, a pesquisa narrativa é construída ao longo do processo e não se encerra quando o pesquisador a finaliza (GONÇALVES, 2011).

No decorrer das aulas, outras inquietações foram respondidas, principalmente, quanto ao rigor científico e a neutralidade. Percebo que o pesquisador narrativo não possui uma hipótese para testar ou buscar a confirmação de uma hipótese. O pesquisador mergulha na paisagem e participa de uma vida, de uma experiência vivida (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Além disso, alguns critérios de confiabilidade na pesquisa narrativa foram sendo apresentados como fidedignidade, validade e o critério de transferibilidade que nesse “[...] significa que o próprio processo de pesquisa deve ser relatado, para portanto, ser dado a conhecer” (GONÇALVES, 2011, p. 68). Ou seja, por meio do processo de pesquisa você conhece o trabalho científico desenvolvido.

Além disso, a “clareza e a verossimilhança” da linguagem foram identificadas como critérios de confiabilidade. Na pesquisa

narrativa, em um único documento, o pesquisador viaja por meio do espaço tridimensional (Retrospecto e Prospecto no tempo presente, passado e futuro) enquanto gera robustez (corpo) e consistência na história (tessitura) e essa história é relatada com base nas memórias (CONNELLY; CLANDININ, 2011; GONÇALVES, 2011).

Como características da pesquisa narrativa há, também, a plausibilidade que se refere a um relato plausível (de ver e viver a história) que tende a soar verdadeiro. Essa característica auxilia no convencimento pela verossimilhança da história (GONÇALVES, 2011). “O tempo e o espaço, a trama e o cenário, trabalham juntos para criar a qualidade experimental da narrativa. Eles não são, em si mesmos, nem o lado interpretativo, nem o lado conceitual. Tampouco estão no lado da crítica narrativa. Eles são a própria narrativa” (GONÇALVES, 2011, p. 69).

O pesquisador narrativo negocia significados de interpretação. O pesquisador não é neutro, pois o pesquisador precisa das notas de campo, documentos, imagens e outras fontes que darão voz às suas interpretações. Vale destacar que o pesquisador assume um duplo papel (pessoa e pesquisador), pois se atenta ao “eu” crítico verificando as limitações de suas narrativas e tomada de decisão (GONÇALVES, 2011).

A pesquisa narrativa tem sido muito utilizada no processo de formação de professores em que se considera a história de vida, a memória e a autobiografia e, essa, permite a compreensão do passado, presente e as experiências da memória de escolarização (SOUZA, 2004). Essa modalidade formativa e (auto) formativa permite fornecer a reflexão sobre as experiências formadoras, autorreflexão e os significados da prática didático-pedagógica vivenciada por meio de suas experiências (SOUZA, 2004).

A formação não é pronta e nem formatada, mas algo em constante construção. O ser humano é um ser inacabado que busca sua completude. Em uma sala de aula estamos o tempo todo trocando experiências com os alunos, buscamos conhecer, aprender, ouvimos e lemos. É fundamental em um processo de aprendizado as reflexões do aluno e do professor (um educador reflexivo), sobre as suas práticas, seu aprendizado e suas trocas.

Durante o processo de escrita e leitura das narrativas é possível verificar, por meio da experiência formadora, as atividades significativas

da vida do sujeito e, ainda, colocá-lo nas suas experiências formadoras. Uma experiência, para ser formadora, deve compreender os sentidos e os significados atrelados à sua fala/narração sobre si mesmo, sobre sua aprendizagem, valores e comportamentos (SOUZA, 2004).

Dessa forma, em meu processo de escrita das minhas narrativas, com os meus questionamentos sobre o sentido da vida, das experiências e minhas reflexões foi possível mergulhar no interior e, com isso, a (auto) biografia me permitiu partir da experiência, questionar minhas vivências, minhas próprias experiências pessoais e profissionais (SOUZA, 2004). A pesquisa narrativa é colaborativa, pois quem narra reflete sobre sua trajetória e amplia a sua formação por meio da investigação e formação de si. O pesquisador interroga as próprias trajetórias e percursos pessoais e profissionais a partir da narração do outro. Ou seja, permite a aprendizagem e a teorização sobre as práticas do pesquisador e pesquisado.

A pesquisa narrativa e o seu desenvolvimento requerem considerações acerca da metodologia para que os critérios de confiabilidade sejam atendidos. As histórias contadas e vividas dão a forma aos textos de campo. Ao fazer esses textos de campo é inserido e considerado o espaço tridimensional da pesquisa narrativa. Há uma variedade de textos de campo empregados e entrelaçados pelo pesquisador, tais como: histórias de professores, escrita autobiográfica, escrita de diários, cartas, notas de campo, conversas, documentos, fotos, dentre outros. Todos esses instrumentos são valiosos e podem se transformar em textos de campo (ARAGÃO, 2008; CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Os textos de campo são reconstruções seletivas da experiência de campo e, para isso, há o processo interpretativo. Os textos de campo são formas de falar sobre o que é considerado como “dado da pesquisa narrativa”, ou seja, são os dados/experiências obtidos por meio dos instrumentos utilizados pelo pesquisador e participante. Os dados abordam a representação de uma experiência de pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Nesses textos de campo, há a interpretação, pois “[...] dizem muito sobre o que não é dito e nem notado [...]” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 134). Ou seja, o pesquisador tenta anotar tudo o que acontece à sua volta também quando opta por determinados documentos,

de modo consciente ou não. A pesquisa de campo é a exposição para nós mesmos e, para os outros, as histórias da razão da nossa pesquisa. A forma que o pesquisador entra na pesquisa de campo influencia o que se pretende (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Na construção dos textos de campo o aspecto-chave é a relação entre o pesquisador e o pesquisado, pois há uma relação entre esses e há uma história em andamento, com a inserção de sentidos que são moldados pelos relacionamentos. Os textos podem ser construídos de modo colaborativo, com mais ou menos influências, e dependerá do relacionamento vivido. Esse texto de campo preenche os espaços criados pelas memórias, deve ser rico em detalhes e considera o espaço tridimensional (lugar, momento e espaço) sem fronteiras (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Com o decorrer das aulas e com o avanço das discussões em sala de aula, sobre os textos propostos para a disciplina, fui percebendo que a construção do meu texto de campo estava ocorrendo a partir das anotações em meu diário de bordo, histórias compartilhadas dos colegas e conversas. Comecei a perceber que as minhas anotações estavam registrando os momentos vividos, refletidos e que estavam cheios de detalhes e de momentos fundamentais da minha história e das experiências vividas. Todas as anotações e demais informações estavam se entrelaçando ao longo do semestre.

Tive mais certeza desse momento, em uma quarta-feira, quando analisamos as emoções e sua relação na pesquisa narrativa. Digo e afirmo, para mim, que essa aula foi o meu “momento charneira”. Com uma convidada, a aula que tinha como discussão central as emoções e a relação com a pesquisa narrativa, mostrou para todos que, as nossas emoções estão presentes em nossas vidas em diferentes contextos e modos, influenciando em nossas ações e relações e, além disso, as emoções também estão presentes no processo de aprendizagem (ARAGÃO, 2008).

Recordo-me de que, aos 7 anos, eu tinha uma lousa pequena e giz de várias cores. Adorava colocar a lousa no quintal e dar aulas para os meus “alunos invisíveis”. Em um dia, eu estava brincando quando a faxineira de casa me pediu para ensiná-la a escrever o seu nome. Lembrando-me desse episódio, a emoção e a sensação desse momento

vêm à tona e, pela primeira vez, senti-me uma professora que não estava ensinando aos “alunos invisíveis”, mas, sim, a uma pessoa.

Também me recordo de momentos um pouco desconfortáveis e, em relação a esses, é preciso refletir e tentar compreender os momentos passados. Desde pequena, sempre fui muito tímida e não gostava de apresentar trabalhos. Na faculdade, eu era a participante do grupo que era responsável pela parte escrita e a apresentação ficava com os outros colegas. Será que o medo e a vergonha estavam me bloqueando? Buscando em minhas memórias, lembro-me de que alguns professores eram muito rudes e rígidos e acabavam expondo os colegas. Então, como superar esses medos e angústias e me tornar professora? No primeiro dia que entrei em uma sala de aula para lecionar, senti um frio na barriga, as pernas tremendo e uma enorme vergonha, afinal, estava me expondo. Todavia, a aula transcorreu bem e, no final, tive a certeza de que era isso o que eu queria.

Para Aragão (2008, p. 298), “o pesquisador mergulha num turbilhão de histórias e de ações, vivendo, ao mesmo tempo, sua própria história e as histórias dos outros, procurando conexões, padrões e sentidos, entre histórias relatadas, experiências vividas e observadas”.

Assim, ao narrar minhas experiências formadoras foi possível reavaliar minhas histórias e refletir sobre elas, histórias construídas em um espaço tridimensional. Dessa forma, a pesquisa narrativa tem auxiliado no desenvolvimento de práticas e nas reflexões durante o processo de ensino-aprendizagem (ARAGÃO, 2008; JOSSO, 2004).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa narrativa, uma epistemologia ainda em construção, é muito mais do que contar, recontar, procurar e ouvir histórias. É uma forma de viver, é um modo de vida ou, ainda, “[...] é uma tentativa de fazer sentido da vida como vivida” (CONNELLY; CLANDININ, 2011, p. 116).

Uma boa narrativa deve convidar o pesquisador, o participante e o leitor a refletir sobre a experiência pessoal e profissional relatada. Isso ocorrerá quando a história narrada produzir significados e identificação naquele contexto e nas lembranças, ressignificando e gerando emoções

e sensações. Na pesquisa narrativa é muito importante as explicações e os detalhes que criam as tramas e o contexto (GONÇALVES, 2011).

Um pesquisador narrativo terá experiências quando ele refletir e viver uma transformação de conduta, podendo observar e agir de uma forma que antes não era possível. Ao refletir, não se volta ao mesmo ponto, o pesquisador, o participante e o leitor se deslocam em um processo contínuo, transformando a experiência anterior, surgindo uma “nova” temporalidade, nova compreensão pessoal, relacional e situacional.

Nossa experiência é uma história de transformação contínua na reflexão e ação. O processo de reflexão, no “olhar reflexivo”, no visível e invisível, olhando a própria experiência, podendo agir conforme a sua preferência, desejo, ideologia e interesse.

## REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 295-320, 2008.
- ARAGÃO, R. M. R. Memórias de Formação e Docência: Bases para Pesquisa Narrativa e Biográfica. In: CHAVES, S. N.; BRITO, M. dos R. de (orgs.). **Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica**. Belém: CEJUP, p. 13-35, 2011.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CUNHA, M. I. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 1-10, jan./dez., 1997.
- GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. A construção do olhar do pesquisador. In: GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, cap. II, 2011, p. 69-100.
- GONÇALVES, T. V. O. A pesquisa narrativa e a formação de professores: reflexões sobre uma prática formadora In: CHAVES, S. N.; BRITO, M. dos

R. de (orgs.). **Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica**. Belém: CEJUP, p. 53-76, 2011.

JOSSO, M. **A experiência formadora: um conceito em construção**. In: \_\_\_\_\_. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. **Tecnologias do eu e educação**. In: SILVA, T. T. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, cap. 3, 1994, p. 35-86.

NARRATIVA. **Dicionário Michaelis**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/narrativa>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

NARRATIVA. **Priberam Dicionário**. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/narrativa>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 261-266, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982008000200001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982008000200001&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SOUZA, E. C. Memórias e trajetória de escolarização: abordagem experimental e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. **Revista da Faced.**, n. 08, p. 208-226, 2004.

SOUZA, E. C. Modos de Narração e discursos da memória: Biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (orgs). **(Auto) biografia: Formação, Territórios e Saberes**. Natal/RN: EduFRN; São Paulo: Paulos, 2008, p.85-101.

## A EDUCAÇÃO COMO AMPLIFICADOR DE HORIZONTES DO SER HUMANO SOB A PERSPECTIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UM RIBEIRINHO DA AMAZÔNIA

*João Mourão Mendes*

Somos um povo heterogêneo, habitando regiões com ecossistemas diversos e vivendo sob condições igualmente muito distintas, desde a formação étnica até a econômica, passando, claro, pela educacional. No aspecto étnico e de um ponto de vista antropológico, Ribeiro (1995) afirma que os Brasis são formados pela cultura crioula que explorava os canaviais e engenhos açucareiros do Nordeste; pela cultura caipira dos mamelucos paulistas (comercialização de índios, ouro, diamantes e café, até chegar à industrialização); pela cultura sertaneja no Centro-Oeste (manejo do gado); pela cultura cabocla na Amazônia, explorando a coleta de ervas (seringais); e pela cultura gaúcha no Sul, mais tarde reforçada pela colonização dos imigrantes alemães e italianos. Aqui, trabalharei nesse último universo, o do caboclo amazônico.

No prefácio à edição brasileira da obra *Experiências de Vida e Formação* (Josso, 2004), Antonio Novoa pontua que a importância das narrativas de vida não se restringe ao passado; na verdade, destinam-se também para pensar o futuro. Nesse ponto, em seu auxílio, traz o pensamento de Wittgenstein ao citar que “a confissão tem que fazer parte de uma nova vida”. Entendo, portanto, que refletir sobre minha história de vida, com suas dificuldades e conquistas, apoio familiar e da escola, compreendendo ainda o contexto de tempo e espaço em que fui criado e introduzido no mundo das letras me permitirá construir a “nova vida” com maior entusiasmo, motivação e clareza.

Situar o momento das vivências e experiências narradas, aliás, é um ponto de partida fundamental para ajudar na compreensão do todo relatado. Trata-se, pois, aqui, de caracterizar o que se entende pelo

contexto nos estudos narrativos. Connelly e Clandinin (2011) afirmam que o contexto é fundamental, está sempre presente nessa metodologia de pesquisa e “inclui noções tais como contexto temporal, espacial e contexto de outras pessoas” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 65). Ou seja, tem-se aqui o advento da tridimensionalidade na pesquisa narrativa, um conceito presente nesses autores. Portanto, o contexto é necessário para fornecer sentido a pessoas, eventos e coisas.

Ainda nesse sentido, Azevedo (2021, Notas de Aula) ensina que o movimento de autobiografização que perpassa a nossa experiência é o caminho para si, citando Josso (2004). Acrescenta que o vivido não refletido não é experiência, mas apenas vivência. Assim, o sujeito deve se questionar: Como cheguei aqui? O que me tocou e me transformou? Textos, pessoas? Conclui-se, pois, que é o estado pessoal que nascerá dessa reflexão que representa, então, a tomada de consciência de si mesmo.

De fato, com Josso (2004, p. 58) aprende-se que o caminhar para si:

(...) trata da atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão de que viagem e viajante são apenas um. (JOSSO, 2004, p. 58).

Desse modo, o presente estudo se insere no campo da pesquisa narrativa do tipo autobiográfica e tem por objetivo contar e refletir sobre a trajetória de um ribeirinho nascido e criado às margens do rio Madeira, no município de Porto Velho, Rondônia. Com isso, intento reforçar o papel relevante e transformador exercido pela educação, mormente na vida de uma pessoa oriunda de família sem educação formal, em uma região remota e quase sempre negligenciada pelo governo e pela sociedade em geral, a Amazônia brasileira.

## NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS

Nessa passagem, iniciarei o percurso de ser autor e ator da própria trajetória, no instigante processo de lembrar e narrar, acentuando as questões e momentos que mais me marcaram, sobretudo aqueles relativos à educação, os quais reputo como pontos de virada para uma vida melhor. Vale, então, compreender como isso ocorre na perspectiva de Passeggi e Souza (2008, p. 94), a saber:

A produção de um conhecimento sobre si implica modos textuais e linguísticos de um sujeito que lembra e narra, ao sublinhar a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativas como princípios, que concedem ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história, produtor de atos discursivos. (PASSEGGI; SOUZA, 2008, p. 94).

Começarei pela minha localização no tempo-espaço, ou seja, um sítio, localizado à margem direita do rio Madeira, a uns 9 ou 10 quilômetros da cidade de Porto Velho, Rondônia. Nesse lugar, nasci por último, caçula, pelas mãos de uma tia que era parteira, a tia “Chaguinha”. Na região, a parteira é a nossa “mãe velha”, uma espécie de segunda mãe, muito amada. Lá, vivi até os 15 anos de idade, quando me mudei para a cidade, onde já estudava pela manhã, então, fui aprovado em uma seleção para estagiário no Banco do Brasil.

A pequena propriedade pertencia ao meu pai, um homem trabalhador, sem letras, mas inteligente, sereno e ótimo pai. Um agricultor de subsistência. Minha mãe, também nascida e criada na imensidão da floresta, igualmente sem letras, cuidava dos filhos, da casinha simples, estilo palafita e, quando sobrava tempo, ajudava na roça. Tinha um temperamento forte, uma leoa, disciplinadora, mas carinhosa. Ela “pegava no pé” dos filhos para que estudassem, caso contrário viveríamos “enterrados na lama” como o pai. Ele era, digamos, pragmático: se um filho não quisesse estudar, ele o presenteava com uma enxada ou outro instrumento de trabalho para a roça.

Na Amazônia, quem reside nas margens dos rios, os ribeirinhos, acostuma-se a organizar sua vida produtiva em conformidade com o ciclo

das águas. Na minha região, Porto Velho, o regime das cheias se inicia por volta de dezembro e se estende até a Semana Santa (normalmente em abril), aprendemos isso desde cedo com os nossos pais. Da mesma forma que aprendemos que banha de cobra combate inflamação; que chá de malvarisco serve para soltar o catarro dos engripados etc., minha mãe chamava de “malvariço” e preparava um banho, para tomar pela manhã, quando eu era criança e estava com gripe.

As enchentes, aliás, são um capítulo à parte na vida dos pequenos ribeirinhos amazônicos e, de certo modo, compõem a nossa educação, ajudando-nos a formar o instinto de sobrevivência nesse ambiente. Lembro-me de que a nossa casa, construída a mais ou menos um metro de altura em relação ao solo, ficava literalmente dentro do rio quando ele subia muito e, às vezes, éramos forçados a mudar para a “terra firme”, que era como meu pai se referia à área mais alta do sítio. Antes, porém, tinha diversão. Da porta frontal da casa, eu pulava dentro do rio para nadar; construía “balsa” com duas toras de bananeiras e duas tábuas, para navegar pelos arredores da casa e ver peixes, tartarugas e jacarés. Uma delícia!

Aos 7 anos, minha mãe me colocou na escola que ficava mais próxima da nossa casa, a menos de 2 quilômetros de distância. Tinha apenas uma sala de aula, todos juntos e misturados. A professora era minha irmã mais velha, uma pessoa muito especial para mim, porém não nesse papel. Explico: não me adaptei à escola. Não fazia as atividades e chorava muito; talvez não estivesse pronto para “desmamar”. Então, a professora, rígida, comunicou à minha mãe que eu não estava “pronto” e que seria melhor me tirar da escola. Mamãe concordou e assim fez.

No ano seguinte, fui para outra escola, dessa vez, mais distante, a uns 4 ou 5 quilômetros de casa. Escola Maria do Carmo Ribeiro, localizada na estrada do Belmonte. A professora era amiga de infância da minha mãe. A escola também era multisseriada, sala única, oferecendo apenas o Fundamental I (o antigo Primário). Acordava cedo e fazia o percurso de bicicleta. Minha mãe comprou uma lancheira em formato de elefante, onde colocava uma farofa de ovos fritos. Essa memória me leva a perceber que a educação brasileira, mesmo na Amazônia, evoluiu alguma coisa nas últimas décadas na oferta de alimentação e transporte

escolares, embora o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) seja bastante antigo.

De fato, surgem, a partir desses fragmentos de memória, duas questões muito importantes para estudantes de escolas públicas em geral e para aqueles matriculados em escolas rurais em particular. A alimentação e o transporte escolares, fundamentais para o acesso e a manutenção nas redes educacionais de crianças e adolescentes provenientes de famílias em situação de maior vulnerabilidade, garantido, assim, segurança alimentar e redução da evasão.

No caso da alimentação, não obstante essa política pública tenha sido instituída em 1955, por meio do Decreto nº 37.106, com a criação da Campanha de Merenda Escolar (CME), passou por sucessivos aprimoramentos até se tornar, efetivamente, o PNAE em 1979. Em 1988 o Programa passou a contar com o financiamento triparte, ou seja, União, Estados e Municípios são corresponsáveis pela alimentação estudantil. E as melhorias se seguem com a descentralização dos recursos federais para os municípios (1994); a criação do Conselho de Alimentação Escolar (CAE) (1998); a exigência de nutricionista como responsável técnico pelos cardápios (2006), entre outras<sup>1</sup>.

Conforme já indicado, essa evolução também ocorreu em relação à garantia de acesso à escola no caso de estudantes residentes de áreas rurais, mediante a instituição do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE). Os recursos repassados pela União (Governo Federal) aos demais entes da Federação podem ser utilizados para a contratação terceirizada de serviços de transporte de escolares, bem como para a manutenção de frota própria de estados e prefeituras, incluindo a parte mecânica, combustíveis e licenciamento dos veículos.

No entanto, as dificuldades e desigualdades entre os vários brasis ainda se refletem nos resultados do sistema educacional brasileiro. Dourado (2005, p. 11) é um dos estudiosos que reconhece tais disparidades nos indicadores educacionais, a saber:

O Brasil apresenta uma estrutura educacional descentralizada e fortemente marcada por disparidades entre as cinco regiões

<sup>1</sup> Histórico disponível no portal FNDE em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-historico>

que o compõem (norte, nordeste, centro oeste, sul e sudeste). Desse modo, os indicadores educacionais retratam esse processo desigual e combinado e requerem políticas e gestões para a educação que considerem esse cenário na busca de alternativas e proposições educativas. (DOURADO, 2005, p. 11).

A professora era esforçada, embora não tivesse formação para a profissão. Lembro-me de ir decorando as letras do alfabeto, depois as famílias e assim por diante. Sinceramente, não me lembro qual a primeira palavra que li e/ou escrevi. No entanto, surge em minha memória o nome “Davi” que era um personagem do livro que estudávamos. Como toda criança, quando aprendi a ler me senti “o cara”; lia tudo o que aparecia pela frente. Lembro-me de que, certa vez, passando em frente ao parque de exposições da cidade vi a frase *Play House* e pensei comigo: “piaí ouse”!

Na sala de aula, era uma criança tímida, fechada, calada. No recreio, porém, salve-se quem puder! Devorava meu elefantinho, corria o terreiro da escola e me juntava aos coleguinhas, onde jogávamos futebol em um pequeno espaço entre a calçada dos fundos do colégio e uma grande mangueira que nos brindava com sombra e frutos. Depois, retornávamos sujos e suados para a sala. Esqueci-me se minha mãe tinha alguma reação ao me receber com a farda suja; parece que apagamos algumas coisas chatas que nos ocorrem pela vida, em uma espécie de seletividade da memória. Contudo, ao rememorar essa passagem hoje, penso: coitada da minha mãe!

Aos 10 anos, passei para o que era a quarta série e, então, restava um ano para eu concluir o Primário e completar os estudos na roça. Entretanto, como dois dos meus amigos (um casal de irmãos) que tinham terminado os estudos na roça e haviam migrado para a cidade estavam sendo reprovados ano após ano na nova escola, concluí que a nossa escola era fraca. Por isso, naquele momento, tomei a decisão que considero a mais importante de toda a minha vida: pedi à minha mãe que me matriculasse imediatamente na cidade. Surpreendo-me agora por perceber o quanto a minha mãe era corajosa por concordar com tal proposição naquelas circunstâncias.

Vale dizer que, à luz da pesquisa narrativa, essa passagem da escola Professora Maria do Carmo Ribeiro, localizada na área rural, para a escola Nações Unidas, na cidade, marca um momento charneira

na minha vida. Josso (2004, p. 64) explica que essa é uma expressão utilizada em obras francesas e portuguesas para indicar acontecimentos que separam, como um divisor de águas, um ponto de virada que, como uma dobradiça, articulam diferentes etapas da vida.

Faltava, porém, um transporte para realizar o trajeto diário entre o sítio e a cidade. Meu pai, juntamente com um dos meus irmãos, compraram uma bicicleta “de segunda mão”, cor de vinho, grande, linda! Fui para a Escola Nações Unidas, a qual também tinha apenas o Primário. No ano seguinte, mamãe me levou para a Escola Castelo Branco que era maior, onde fiquei até o primeiro ano do Ensino Médio. Finalizei esse ciclo de ensino em um colégio particular, pago às duras penas com a renda de um táxi que meu pai possuía na época.

Foram quatro anos de aventuras sobre duas rodas pela estradinha de terra, com muita poeira no verão e bastante lama no inverno. Às vezes, por conta das enchentes de rios e igarapés, precisava colocar a bicicleta em uma canoa para atravessar as águas. Apesar da distância, era sempre um dos primeiros alunos a chegar na escola. No trajeto, lembro-me de, em pelo menos duas ocasiões, encontrar livros queimando a beira da estrada. Alguns moradores da cidade jogavam livros velhos ali e ateavam fogo. Eu parava e investigava. Acabei salvando alguns gibis da Turma da Mônica e, assim, aprendi a gostar de ler quadrinhos. Considero Maurício de Souza um dos homens que mais contribuiu com a educação das crianças brasileiras desde 1959 (olhei a data agora no sabichão Google).

No final de 1983, com 14 anos, fui chamado pela escola, junto com outro estudante um pouco mais velho, e informado de que estava sendo indicado para fazer um teste no Banco do Brasil, para o posto de “menor estagiário”, acho que hoje seria o “menor aprendiz”, em virtude de ter sido, naquele ano, um dos três melhores alunos da escola. Fiquei ansioso, talvez, um pouco assustado; não sabia sequer o que era um banco.

Surgiram, assim, diversas interrogações: Como seria essa prova? Como devia me comportar? Que roupa vestir? Afinal, o que eu tinha eram duas calças jeans surradas e duas camisas de farda. Mas... recebi uma dica valiosa de uma das minhas professoras que costumava receber os pedidos de indicação de estudantes para realizar os testes: seria um ditado, normalmente com no máximo dez palavras e uma pergunta sobre a história de Rondônia. Opa! Topei na hora!

No dia da prova, um ambiente novo, desafiador, diria mesmo *assustador*: homens engravatados e mulheres à executiva, todos praticamente correndo de um lado para o outro; sala gelada que, depois, “descobri” que decorria de uma coisa chamada ar-condicionado! Enfim, aprovado e contratado, tive de me mudar para a cidade, para a casa da tia Maria, irmã do meu pai. Aulas pela manhã e trabalho à tarde. Aos 15 anos, portanto, começam duas novas vidas: trabalhador e morador da cidade. No Banco, arquivava documentos, colhia assinaturas de gerentes nos papéis internos, operava máquinas fotocopadoras, ajudava a fazer/desfazer malotes de correspondências, confeccionava talonários de cheques... *Ufa!* Em pouco tempo já estava até correndo nas escadas, ou seja, um verdadeiro bancário! Uma nova fase, um ribeirinho “perdido” na cidade!

Ao entrar na maioridade, encerro o estágio no Banco e concluo o ensino médio. Queria ser engenheiro (civil ou elétrico, não tinha muita ideia da diferença). No entanto, na minha cidade, Porto Velho, não havia esse curso e minha família não possuía condições de me enviar para outra localidade, como fizeram os pais dos meus colegas de classe média. Então, o que fazer no vestibular? Bem, qualquer coisa que oferecesse aulas noturnas, permitindo-me trabalhar durante o dia. Escolhi Ciências Contábeis e fiz o curso na Universidade Federal de Rondônia. A propósito, como não tive condições de pagar a inscrição no vestibular, meu amigo José Luiz, a quem sou eternamente grato, pediu dinheiro do pai dele e pagou para mim.

Nesse período da graduação trabalhei primeiro como policial civil, datiloscopista, um técnico que coleta impressões digitais das pessoas para fazer a carteira de identidade (em alguns lugares é denominado de papiloscopista). Depois, também por concurso público, voltei ao Banco do Brasil, onde trabalhei por mais 6 anos, saindo como operador de caixa. Foi então que veio uma nova virada de página. Tornei-me auditor da prefeitura da minha cidade, sempre mediante provas públicas; cursei uma especialização em metodologia do ensino superior entre 1999 e 2000, passando a trabalhar também como professor no ano seguinte.

Entre 1998 e 2002 perco meus dois pilares de sustentação na vida: primeiro minha mãe, depois meu pai. O processo é duro, porém, é “a vida como ela é”. Foi um período de grandes mudanças também na

vida profissional: início minhas vivências como professor universitário; mudo de emprego duas vezes, sempre por concurso público, chegando ao cargo atual de auditor federal de finanças e controle, um agente público que fiscaliza a aplicação de recursos públicos federais, auxilia na avaliação de políticas públicas e na condução das questões de ouvidoria e transparência públicas no âmbito do Poder Executivo Federal. Nesse trabalho, exerci ainda as funções de superintendente da Controladoria-Geral da União (CGU) em dois estados, a saber: Acre (2013-2015) e Rondônia (2015-2019).

Acredito, porém, possuir uma alma de professor, por isso venho desenvolvendo paralelamente – ou pelo menos tentando – uma carreira acadêmica. Assim, realizei um mestrado em Administração de Empresas entre 2008 e 2010, na Universidade Federal de Rondônia, onde estudei as questões de agência, inclusive político-partidária, na governança de empresas estatais federais. Atualmente, ano de 2021, estou iniciando um doutorado em Educação, na Universidade Metodista de São Paulo. Aqui, meu foco é o (a) diretor (a) de escola pública, buscando identificar se sua formação/educação continuada dá conta (ou não) de entregar ao sistema público de ensino pessoas capacitadas para gerir e liderar nossas escolas de ensino básico, bem como ocorre o processo de acesso desses agentes a tão nobre e essencial função educacional. Nesse sentido, devo dizer, o presente processo de autobiografização também me ajudará a pensar nos diretores/as que conheci ao longo da jornada, vez que, como ensinam Passeggi e Souza (2008, p. 95):

A biografização engloba diversas operações mentais, verbais, comportamentais, centradas em subjetividades, temporalidades históricas e sociais, por meio das quais os indivíduos se inserem e vivem seu cotidiano, transformando e transformando-se. (PASSEGGI; SOUZA, 2008, p. 95).

Portanto, mantenho-me como um ser em permanente construção e transformação, doravante, ainda mais imerso nesse fantástico mundo das ideias, do ensino e da aprendizagem. É, pois, o processo contínuo de transformar e transformar-se que acabamos de aprender com Passeggi e Souza (2008).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: O SALDO DE PERDAS E GANHOS PROPÕE ESPERANÇA NO AMANHÃ

Citando Thompson (1998, *apud* SOUZA, 2004, p. 208) explica que: “Recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade; continuar lidando com essa lembrança pode fortalecer, ou recapturar, a autoconfiança.” Sendo assim, mais do que trazer à tona um conjunto de memórias, a autobiografia nos permite refletir sobre como superamos certas dificuldades, isto é, como operamos internamente naqueles momentos em que o “sapato aperta” e os túneis escuros e aparentemente intermináveis do nosso viver se apresentam.

Dei-me conta, então, do quanto sou narrador da minha própria história, dessa jornada chamada vida. Sem dúvidas, vivemos vidas relatáveis, fazemos isso cotidianamente e nem percebemos (CONNELLY; CLANDININ, 2011; AZEVEDO, 2021).<sup>2</sup> E a escola é parte fundamental dessa construção, conforme relembro agora o registro do meu diário de bordo da disciplina Pesquisa Narrativa: Epistemologias em Construção, aula de 7 de abril de 2021.

No dia anterior, o Brasil alcançou 4211 registros de mortes decorrentes da pandemia de Covid-19, isso em apenas 24 horas.<sup>3</sup> A Professora Adriana percebeu o abatimento da turma e abriu um espaço para refletirmos juntos sobre o momento. A pandemia nos trouxe muito sofrimento: a perda de pessoas queridas, a fome, o desemprego. Ao final, ficamos com a mensagem de esperança de que, sim, atravessaremos esses tempos sombrios e de que a vida é mais importante do que tudo. É assim, pois, que nos constituímos como indivíduos e sociedade.

A biografização, trazendo os registros de um tempo-espaço com eventos tão marcantes, mas também de escuta, de compartilhamento de dores e de alegrias, é parte importante nesse processo de permanente construção do ser. Como afirma Souza (2008, p. 12): “A construção da autonarração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo.”

<sup>2</sup> Fala da professora Dra Adriana Barroso de Azevedo em aula da disciplina Pesquisa Narrativa: Epistemologia em Construção ministrada em 07 de Abril de 2021.

<sup>3</sup> Para mais informações acesse <https://atarde.com.br/coronavirus/brasil-chega-a-5531-mil-mortes-e-1979-milhoes-por-covid-19-1165628?wn=&r1=>

Por fim, o ato de publicar em uma revista as minhas memórias, transpondo para o “papel” os fatos mais longínquos e “amarelados” de toda uma existência, permitiu-me recordar não apenas da importância de determinadas pessoas nessa jornada, dos relacionamentos, da educação, mas também perceber as estratégias adotadas ora para sobreviver, ora para dar um passo à frente. Ou seja, percebi que, mesmo inconscientemente, a coragem para tomar decisões e a força interna, a resiliência para atravessar as turbulências naturais do viver estão lá, desde a infância. E isso se revela como combustível de excelente qualidade para lidar com o por vir.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituição/Constituição.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição.htm)>. Acesso em: 03 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional de Alimentação Escolar. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-historico>>. Acesso em: 03 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnate>>. Acesso em: 03 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei 10.880, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/lei/10880.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/lei/10880.htm)>. Acesso em: 03 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 03 ago. 2021.

CLANDININ, D.; CONNELLY, F. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Fracasso escolar no Brasil**: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar. Brasília: MEC, 2005. 40 f.

Disponível em: <<https://livrozilla.com/doc/298281/>>. Acesso em: 04 ago. 2021.

JOSSO, M.C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (Organizadores). **(Auto)biografia**: formação, territórios e saberes. São Paulo: Paulus, 2008.

RIBEIRO, Darcy. **A Formação e o Sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores, 2004. 344 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia.

# PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E PESQUISAS NARRATIVAS: MARCAS NA ALMA

*Marcelo dos Santos*

“Sobre o ensino: Então disse um professor: fale sobre o ensino. Então o profeta disse: - O mestre que caminha à sombra do templo entre seus discípulos não oferece sua sabedoria, mas sua fé e seu afeto. Se é de fato sábio ele não os convida a entrar na casa de sua sabedoria, ele os acompanha até a soleira de sua própria mente.”  
Khalil Gibran

## INTRODUÇÃO

Atualmente, muito se tem falado sobre as diversas narrativas, talvez, fruto da volatilidade de conceitos e dos problemas gerados pela pós-verdade na qual cada um possui uma verdade absoluta dos fatos navegando dentro da própria bolha de conteúdo. (SANTAELLA, 2018).

Segundo o Michaelis (2021), o significado de Narrativa está relacionado à narração, à explanação escrita ou verbal de um fato de forma expositiva, associado à natureza de uma narração que relata, de forma minuciosa, uma ocorrência ou uma sequência de fatos interligados. No momento em que vamos em busca da etimologia ou filologia da palavra deparamo-nos, segundo Priberam (2021), com o termo em latim *narrat* como origem de “narrativo”, que é a junção dos termos em Sânscrito *Gnārus* que indica conhecimento, e “narro” que significa contar e relatar algo a outro.

Então, pode-se inferir que conhecimento e relato estão intrinsecamente ligados à vivência e à experiência de alguém que

participou de um evento ou de uma situação e os apresenta de forma expositiva por meio da escrita, som ou imagem.

Trataremos, nesse artigo, da Narrativa como experiência dentro das histórias de vida e a sua reflexão sobre o fazer diário dos atores que orbitam o ambiente da unidade escolar, conforme preconizado por Cunha (1997).

Experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito. É por isso que se pode afirmar que a escrita sobre uma realidade pode afetar esta mesma realidade, pois assim como são os pensamentos que orientam a ação racional, a narração conduzirá ao desempenho de fatos vitais. (CUNHA,1997, p. 04).

A Pesquisa Narrativa é uma epistemologia em construção, de forma intrigante a Pesquisa Narrativa instiga e aguça o olhar sobre momentos do cotidiano que não se tornariam reflexivos, pois, no mundo VUCA (Volatilidade, Incerteza, Complexidade e Ambiguidade) em que vivemos na atualidade, associado ao processo de pandemia de 2020 e 2021, ao final do dia nós agradecemos por terminarmos mais um dia com atividade laboral remunerada, por não sermos contaminados e, ainda, por fazermos o que gostamos, mas resta um cansaço físico e mental imensurável, não sobrando tempo para os registros tão importantes para a Pesquisa Narrativa.

Na Física, Química, Matemática, Biologia, Engenharia, Tecnologia e Saúde, algumas delas chamadas de ciências duras, o viés quantitativo faz com que se desperdicem as falas, sentimentos, dores e anseios do cotidiano. A manutenção de um diário de bordo é peça chave e fundamental para que consigamos retornar a reflexões das ocorrências do dia a dia. Verificamos que muitas descobertas que parecem aleatórias, foram encontradas quando o pesquisador se voltou para as ocorrências diárias de forma reflexiva, como no caso da invenção do micro-ondas que uma boa parte da população tem em suas casas.

A ideia de usar micro-ondas para cozinhar alimentos foi descoberta por Percy Spencer **que trabalhava na empresa** Raytheon, fabricando magnetrons para aparelhos de radar. Diz que um dia estava dirigindo com seu carro e passou num aparelho de radar

ativo quando observou uma sensação repentina e estranha ao chegar em casa viu que uma barra de chocolate que carregava no bolso tinha derretido. (GAVA; SILVA; FRIAS, 2009, p. 477).

A minha própria história de vida se confunde entre o quantitativo de formação e trabalho aliado ao fato da experiência com o qualitativo junto as narrativas na área de gestão.

### **FORMAÇÃO: CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO**

Formei-me na área dos números com graduação em Física e Tecnologia Mecânica, somente números e medidas, fui para a área financeira e fiz pós-graduação em Administração Financeira, com um Mestrado em Modelagem Matemática na área de Finanças e outro em Finanças Corporativas, também com modelagem matemática de fenômenos em câmbio.

Minha experiência sempre esteve ligada à gerir e à ensinar, trabalhando com treinamentos e sendo gestor de unidades financeiras, contábeis e de vendas, essa experiência me levou a extrair os melhores momentos dentro das narrativas e sempre com o caderno de campo, talvez, fruto da experiência, hoje em dia não consigo iniciar uma conversa sem ter um papel ou um caderno para anotar pontos principais.

Talvez, pelas aleatoriedades da vida, fui acumulando meus cadernos para verificação e, hoje, tenho um bom acervo de Cadernos de Campo no ambiente de trabalho, desde 2009, como gestor de unidade de ensino, como coordenador, como supervisor ou diretor no Ensino Médio Técnico e Ensino Superior.

Algumas vezes, sem querer ou sem saber, fazemos o certo por mera aleatoriedade da vida, assim como Mlodinow (2009) revela sobre as aleatoriedades benéficas em nossa vida, no livro “O andar do bêbado”, discorrendo a respeito da Teoria da Aleatoriedade e da Filosofia da Ciência, pois, quando dizemos, no senso comum, que algo é aleatório, parece que é escolhido ao acaso, mas mesmo a aleatoriedade possui uma distribuição de probabilidade associada. O autor apresenta a necessidade de as ciências criarem um padrão de previsibilidade dos sistemas, mas, como aborda a filosofia das ciências, não conseguiremos testar todas as possibilidades, e os modelos e os padrões sempre deixam de funcionar

fora do mundo perfeito das premissas. O acaso interfere em nossas vidas muito mais do que nós imaginamos. No livro, ele costura alguns casos com teoria das probabilidades e histórias de vida.

Os encontros e desencontros da vida, desde a mais tenra idade, nos forjam como pessoas, seres humanos. Vivendo em sociedade é muito difícil não sermos impactados por outras pessoas à nossa volta, bem como causarmos impacto nessas mesmas pessoas.

Nesse sentido, um fenômeno que abordo são as experiências que marcaram minha vida a partir de falas de professoras e professores, e que eu repito e pratico até hoje de forma que, após mais de meio século, ainda as levo comigo e perpetuo o ensinamento daqueles mestres e mestras que passaram por minha vida de forma aleatória.

Minha infância e juventude foram passadas nos desafios da periferia da zona sul da cidade de São Paulo, escola pública, família pobre, mas sempre tivemos um teto para morar, comida na mesa, roupas para vestir e livros para estudar, meus pais me deram o que puderam e sou muito grato a eles por tudo. Tive que começar a trabalhar cedo para ajudar em casa e fazer o Ensino Médio à noite.

Uma das minhas primeiras experiências foi com a Dona Estela, professora do primeiro ano primário, no ano de 1975. Após uma tarde toda dos alunos desenhando e pintando patos para representar o número dois, fomos para casa felizes, ao chegarmos na escola no dia seguinte verificamos que todos os desenhos estavam rasgados e pisados, ficamos muito tristes e a Dona Estela quis saber quem havia feito aquilo. Depois de muita conversa e garantia de que não haveria punição, mas que se o culpado não aparecesse chamaria os pais para falar com cada um sobre o ocorrido, meu colega de carteira Eduardo levantou a mão e disse que havia feito aquilo, porque o desenho dele havia ficado feio.

Dona Estela, então, com um olhar meigo, falou para ele: “Eduardo, quando você faz isso com os desenhos dos seus amigos, porque você acha que o seu ficou feio, você tira um pouco mais da beleza do seu desenho. Cada um tem um dom especial e precisamos descobrir qual é o seu!”. Depois, não nos dando tempo, já distribuiu folhas novas para que fizéssemos os patos novamente. Hoje, o Eduardo é um homem feito, administrador de empresas e professor de Educação Física e quando nos encontramos sempre rimos e repassamos a história do Pato. Ele diz que

foi ser professor por causa da Dona Estela, pois não podia deixar de retribuir o favor que ela fez a ele naquela época.

Sob a ótica de Cunha (1997), a reflexão sobre a própria experiência e o fazer diário devem ser incorporadas e caminhar em paralelo com o acompanhamento das trajetórias de investigação, dando um passo à frente nessa reflexão como podemos perceber na experiência anterior ecoa ao longo do tempo de vida do observador que hora é objeto da própria pesquisa hora é pesquisador das experiências de vida dos outros.

Conforme CLANDININ E CONELLY (2011) pode-se encarar como uma das tensões na escrita da forma narrativa, dentro do posicionamento da tridimensionalidade Interação, Continuidade e Situação, na Continuidade temos o Presente, Passado e Futuro formando o amálgama da pesquisa com as tensões próprias.

Quando abordamos que na Pesquisa Narrativa Autobiográfica o pesquisador mergulha no objeto de pesquisa e tece as suas reflexões sobre situações vividas, clarificado por (SOUZA, 2008) no trecho:

A utilização das histórias de vida e das narrativas na pesquisa-formação em educação vincula-se ao contexto das transformações dos métodos e procedimentos de pesquisa associados à abordagem qualitativa nas ciências humanas. Essa compreensão permite entender que a formação centrada nas escritas de si possibilita analisar implicações da sua utilização, como fértil para a apreensão de atos da memória e das histórias de vida de professores/professoras em desenvolvimento profissional e suas interfaces com alunos em processo de formação (SOUZA, 2008, p. 86).

Essa é a própria Teoria da Incerteza de Heisenberg, que vem da Física na qual o observador altera o objeto observado e é alterado por ele, pois, é moldado pelas suas próprias experiências. Heisenberg (1927) formulou um experimento hipotético visando provar a incerteza ou dualidade quanto ao movimento e posição do elétron, porque, pela ótica dele, não poderíamos localizar o elétron e, sim, determinar uma nuvem de probabilidade na qual o elétron poderia se encontrar, tendo em vista que qualquer instrumento utilizado para medir sua posição alteraria o seu movimento e qualquer instrumento utilizado para checar o movimento do elétron alteraria sua posição.

## MARCAS NA ALMA

Algumas experiências levamos para a vida toda, uma professora do terceiro ano do Ensino Fundamental me marcou muito e, até hoje, em discursos nas formaturas onde sou convidado falo da Dona Sebastiana, uma professora dura e que não poupava os alunos de castigos, mas de um senso de justiça e doçura ímpares no tratamento com esses mesmo alunos.

Até hoje cito a fala dessa professora quando sou incitado a falar sobre formação, pois, em seu discurso na minha formatura do Ensino Fundamental ela disse que poderíamos ser qualquer coisa que quiséssemos na vida, de piloto de avião a jogador de futebol e até presidente do país, o que nos limitaria seria a nossa própria cabeça, refletindo e pensando agora, mesmo na época da ditadura já era uma voz libertária.

Aos dezessete anos, entrei no Ensino Superior, morando na periferia da zona sul de São Paulo, fui forçado a cursar uma boa parte do Ensino Superior à tarde, o que, para mim, parecia coisa de rico, mas eu não era e precisei começar a trabalhar na madrugada. Quando descia no ponto de ônibus as seis horas da manhã, depois de um dia e uma noite de estudo e trabalho intensos e cansativos, ainda tinha que caminhar um bom pedaço a pé e uma ladeira que para vencer somente com muita força de vontade. Subia pensando: “Você tem que batalhar! Você vai vencer! Lembre-se da Dona Sebastiana. O que nos limita é a nossa própria mente!”



**Imagem 1 – Ladeira que eu subia todos os dias**

Fonte: Elaborada pelo autor

A Dona Sebastiana, em minha vida e na mais tenra idade, fez-me mais do que ela imaginava. Em dado momento, no último bimestre do ano de 1978 e com a sala sempre bem cheia, ela veio com uma proposta, alguns alunos poderiam se transferir para o turno da tarde na mesma escola, mas em outro local. Esclarecendo a época: a Escola era formada por diversas salas no bairro, uma em cada local, somente no início da década de oitenta foi construída uma escola que unificasse todas as salas. Ninguém aceitou a proposta de mudar de horário, mas eu fiquei pensando e disse para ela que estava na dúvida. Ela chegou perto da minha carteira e sussurrou: “Marcelo, você pode ir aonde quiser. Existe uma força no seu interior que você desconhece. Vai e ganha o mundo.”. Aceitei na mesma hora. Na época, enxergava duas vantagens: uma, eu não precisaria acordar mais cedo; e outra, eu teria que caminhar bastante para chegar à nova escola e iria descobrir novos lugares com um sentimento de independência.

### **ENSINAR: ENSIGNAR É “MARCAR COM SIGNOS”**

Muitas de nossas experiências vividas nos moldam e auxiliam na formação do nosso repertório enquanto seres humanos, sem podermos separar o que é trabalho, vida pessoal, vida acadêmica, entre tantas outras partes da vida. O ser humano é uno e não se secciona.

Tive um professor de português chamado Ranulfo, no Ensino Fundamental dois que, naquela época (1979-1982), ainda era chamado de ginásial, um professor muito exigente, mas que introduziu a todos os meus amigos e amigas o mundo da leitura, talvez, venha daí o meu gosto por ler muito, lembro-me de cada livro indicado e de cada fala desse professor, como ele comentava a pronuncia errada do nome de um personagem do livro “Meninos Sem Pátria”, quando literalmente falávamos “Claire” em vez da pronúncia correta e fonética “Cléir”.

Esse professor trabalhava em uma empresa multinacional pela manhã, ele era poliglota e viajava muito durante as férias, sempre para um país diferente, e adorávamos quando voltavam as aulas, pois ele falava das viagens pelo mundo e conhecíamos a realidade dos outros países pelos olhos dele.

Certo dia, ele chegou muito irritado na sala. Corrigiu alguns trabalhos, ficou nervoso com a falação da sala, brigou e mandou dois

alunos para a diretoria, nesse dia, notamos que havia algum problema. A professora seguinte que entrou na sala era a Dona Aida, professora de história e também uma pessoa ímpar, ela começou a aula e disse que se tivéssemos algum problema com o professor Ranulfo era para relevarmos, pois ele estava com problemas na empresa em que trabalhava e com problemas de saúde na família.

Como professores, alunos, gestores e funcionários técnicos administrativos de unidades escolares temos uma história de vida e uma série de eventos que nos formam e, como docentes, facilitamos o processo de ensino-aprendizagem, mas também aprendemos e somos moldados e transformados no decorrer do processo, somos pessoas únicas, indivisíveis. A afirmação de Jean sobre o livro deixa claro dentro de nossas histórias de vida a zona de intersecção entre vida familiar, vida acadêmica e vida profissional (CLANDININ; CONELLY, 2011).

Conforme expõe Aragão (2008) as emoções em uma sala de aula podem impactar no processo de ensino e aprendizagem de forma positiva ou negativa, como citado no evento anteriormente, a empatia é uma via de mão dupla, o que não pode ocorrer é o medo de se expressar levar o aluno a não se comunicar, restringindo, assim, o seu processo de reflexão. “É a reflexão que possibilita vermos a dinâmica emocional, ao descrever o que se vive no fluir contínuo da experiência” (ARAGÃO, 2008, p. 296).

### **HISTÓRIAS DO DIA A DIA: IMPACTOS POSITIVOS**

Nos idos de 1980, já adolescente, tive um professor de Matemática chamado Sebastião. Em uma aula ele ensinava todo o conteúdo da semana, nas outras aulas da semana ele chegava na sala, abria o jornal e lia, deixava fazermos exercícios do que ele tinha explicado, os alunos se cotizavam e quem sabia um pouco mais tentava ajudar os colegas, na última aula da semana ele corrigia todos os exercícios na lousa.

O aluno que era disciplinado ia bem, aquele que não tinha tal comportamento passava o bimestre inteiro sofrendo e ainda tirava notas ruins ao final, tentamos alguns arranjos na sala, pois erámos muito unidos, colegas de bairro e nos víamos fora da escola também, mas não logramos êxito em conseguir boas notas para a maioria da sala.

Tiramos uma comissão para falar com o professor, todos na faixa dos 12 anos e com muito medo de falar com ele e sermos

recebidos com uma chuva de impropriedades e que ele não iria mudar o seu jeito de fazer a aula acontecer, mas nos enchemos de coragem e fomos conversar com ele.

Em sua resposta o Professor Sebastião me passou um dos maiores ensinamentos da minha vida, ele disse: “Meus queridos alunos e alunas, aqui eu estou forjando cidadãos para o mundo, não pensem que o mundo lá fora abraçará vocês e os acolherá como um bom professor faz. O mundo é cruel e quem não se esforça muito não tem um lugar ao sol. Não pensem que estou fazendo mal para vocês. A disciplina e a prática os levarão à perfeição, mas o sucesso somente é conseguido com um grande esforço. Vocês nasceram na periferia e eu também, para chegarmos a um lugar além do que nossos pais chegaram teremos que dispende de muita energia. O caminho para que isso ocorra é o estudo, esforçar-se todos os dias e não ir dormir nenhum dia na vida sem aprender algo novo, uma nova palavra, uma nova equação! Estou ensinando vocês para a dureza da vida!”

A partir dessa fala parece que entendi a crueldade do mundo e o porquê de existirem pessoas ricas com tudo e pessoas com muito pouco e como a sociedade encara essa diferença de classes e o distanciamento abissal ente os mais ricos e os mais pobres. Apesar de eu pensar em um exemplo negativo na leitura do jornal em sala de aula enquanto o professor deveria estar ensinando os alunos, percebi que utilizei como contraexemplo e imaginei “se uma pessoa tão inteligente como o Professor Sebastião lia jornal, então eu teria que ler jornal também para conseguir algo na vida.”

O problema maior era que na periferia, muitas vezes, não sobrava dinheiro nem para o alimento. Como eu pediria aos meus pais para comprar jornal? Meu pai já trabalhava em oficinas de automóveis como funileiro e pintor de autos, e em um dos dias de férias que pude acompanhá-lo ao trabalho para ajudá-lo e aprender uma profissão, verifiquei que na oficina tinha pilhas e pilhas de jornais velhos que utilizavam para cobrir peças dos carros antes da pintura para que não fossem sujas, isso era chamado de empapelar o carro. Pedi se podia levar alguns para casa e, assim, peguei o hábito da leitura que me acompanha até hoje, não sei sair de casa sem ler os jornais do dia em papel.

Nos estudos de Patto (2015) fica clara a dinâmica de exclusão dentro do fracasso escolar com a evasão, aparentemente a técnica do

professor privilegiava quem possui disciplina e conhecimento e que os outros seriam erros do processo e que se não se esforçassem mais teriam que ser reprovados. Em uma das análises, Patto (2015) explica sobre o desenho de uma criança que no imaginário dela a escola era grande como um sonho, mas com uma escadaria imensa e uma porta minúscula, ou seja, a escola era um local de sonhos e liberdade, porém, seu acesso era muito difícil e a entrada, quase inacessível.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões sobre as experiências diárias de curto prazo fazem com que revisitemos nosso fazer operacional em sala de aula, verificando possibilidades de aprendizagens ao longo do tempo. As reflexões sobre um passado distante nos fazem entender quem somos e onde chegamos, o que moldou nossos comportamentos e escolhas e também nos apresentou um vislumbre do impacto dos professores e professoras em nossa vida e, por analogia, os impactos que poderemos ter na vida de nossos alunos.

As tensões da escrita estarão sempre presentes na vida do Pesquisar Narrativo, o entrelaçamento da pesquisa, a vida familiar, a vida acadêmica e a vida profissional é uma mistura que, como explicitado por Clandinin e Connelly (2011), é uma sopa, na qual cada pesquisa é única e viva, por falar de seres únicos e com histórias de vida sem paralelo, sem reducionismos que permitam a comparação, e isso é bom para a pesquisa, pois encara o ser humano como único.

Ponty (2018), em seu livro “Fenomenologia da Percepção”, escreve que as essências estão na própria existência do ser humano e que só poderemos ter a compreensão do ser humano como um todo a partir da sua interação com o mundo, onde ocorrem as relações com o espaço e o tempo, com o chamado mundo vivido.

As melhores lições são aquelas gravadas na alma e que muitos professores nos deixam e ecoam pelo tempo como que tornando esses mestres imortais, mesmo que desconhecidos, pois as mensagens deles se perpetuam e reverberam em nossos corações e mentes. Por analogia, pegando emprestada a frase de Ariano Suassuna em entrevista, a Camarotti (2014) discorre que “A arte é o protesto da humanidade contra a sua mortalidade!” e, guardadas as devidas proporções, a educação também é um protesto dos seres humanos contra a mesma mortalidade.

## REFERÊNCIAS

CAMAROTTI, G. **A arte é uma espécie de protesto contra a morte**. Brasília. 29 de jul. de 2014. Disponível em: <<https://epoca.oglobo.globo.com/vida/noticia/2014/07/arte-e-uma-especie-de-bprotesto-contra-morteb.html>>. Acesso em: 15 de jul. de 2021.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CUNHA, M. I. **CONTA-ME AGORA!** As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 1-10, jan./dez., 1997.

GAVA, A. J.; SILVA, C. A. B.; FRIAS, J. R. G. **Tecnologia de alimentos**. Rio de Janeiro: Nobel Editora, 2009, p. 476-479.

GIBRAN, K. **O Profeta**. São Paulo: Planeta, 2019.

HEISENBERG, W. 1927. **The physical content of quantum kinematics and mechanics**. (Trad. J. A. Wheeler e W. H. Zurek.) In: J. A. Wheeler and W. H. Zurek (eds.), *Quantum Theory and Measurement*. Princeton, Princeton University Press, 1983. p. 62-84. (Originalmente publicado em *Zeitschrift für Physik* 43: 172-98, 1927).

MLODNOW, L. **O andar do bêbado: como o acaso determina nossas vidas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

NARRATIVA. **Dicionário Michaelis**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/narrativa>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

NARRATIVA. **Priberam Dicionário**. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/narrativa>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. 4ª Ed, São Paulo: Intermeios, 2015.

PONTY, M. M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

SANTAELLA, L. A **Pós-Verdade é verdadeira ou Falsa?** Barueri: Estação das Letras, 2018, p. 8-9.

SOUZA, E. C. **Modos de narração e discursos da memória:** Biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (orgs). (Auto) biografia: Formação, Territórios e Saberes. Natal/RN: EduFRN; São Paulo: Paulos, 2008, p. 85-101.

# PESQUISA NARRATIVA: METODOLOGIA SENSÍVEL EM RELAÇÃO AO(S) OBJETO(S) INVESTIGADO(S)

*Claudete de Souza*

“Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu.  
O educador diz: “Veja!” - e, ao falar, aponta.  
O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. Seu  
mundo se expande. Ele fica mais rico interiormente...”  
(Rubem Alves)

## INTRODUÇÃO

Sempre que estou na plateia de um teatro aguardando o início do espetáculo, uma imagem mental me remete ao momento em que nasce o conhecimento humano. Para mim, isso ocorre como o levantar da cortina de um palco: no breve movimento do içar do pesado veludo vermelho que oculta tudo o que está atrás, são expostos os atores e o cenário que enfeitará a interpretação de uma bela história. O texto narrado pelos intérpretes deve ser suficientemente bom para prender a atenção da plateia, concedendo aos expectadores uma leitura mental possível e subjetiva sobre o que quis transmitir o autor. Ao término do espetáculo, terei condições de narrar a alguém que não assistiu à mesma peça o que se passou, como se passou, o que senti e como senti, ou seja, poderei transmitir todas as impressões provocadas pela encenação. Essa é a vivência que pretendo narrar ao meu leitor, caso consiga traduzir todo o turbilhão de novas sensações vivenciado durante esse semestre, assistindo as aulas e desvendando aspectos da Pesquisa Narrativa, já que a professora-aprendiz do resumo deste artigo sou eu mesma.

Há nove anos leciono no Curso de Direito da Universidade Metodista, área considerada *dura* quando se discute pesquisa científica,

afeita que é ao formalismo excessivo. Como a maioria das investigações realizadas por mim até o presente vincularam-se à minha área de atuação, justificado está o encantamento sentido com a pesquisa narrativa, desde a primeira aula desse primeiro semestre de 2021. Esse é o terceiro semestre que concluo, do Doutorado em Educação, cenário em que sonhei atuar assim que surgisse a oportunidade, o que demorou um pouco, já que priorizei a criação dos meus filhos e, posteriormente, o resgate da minha independência econômica, ocorrido após o término de um casamento de mais de trinta anos.

Retratando o momento histórico sob o qual este artigo está sendo produzido, detalhe muito importante para quem, a qualquer tempo, vir a conhecê-lo, estamos há mais de 16 meses coabitando com a pandemia de Covid-19, disseminada por todo o mundo. Aqui no Brasil, o convívio social foi totalmente impedido a partir de março de 2020, quando escolas, indústrias e comércios foram totalmente fechados com o intuito de se tentar minimizar o avanço assustador, àquela época, da disseminação da contaminação que provocava, diariamente, cerca de duas mil mortes ou mais. O texto foi escrito em julho de 2021, recesso da minha função como professora, quando vivemos um período de transição, retornando gradativamente às atividades normais, mas lecionando e estudando, ainda, em aulas remotas, pois foi restrito o convívio social. Portanto, nenhum outro trabalho que uma pessoa tenha escrito anteriormente à pandemia, ou que venha a produzir após seu término, estará imbuído da energia desse, elaborado em período de exceção global jamais vivenciada, momento de fragilidade do ser humano, de muita preocupação em manter a própria vida, de rogar pela sobrevivência de todos.

Com propósito, procurarei atrair a atenção para um modelo de pesquisa que desconhecia quando iniciamos as aulas na Pós-Graduação, em março de 2021. Tentarei narrar com fidelidade minha experiência sobre as inúmeras sensações experimentadas durante as aulas, esperando que minha escrita seja suficientemente clara para essa transferência, exercício não muito simples. Definitivamente, transcrever, de forma clara e totalmente perceptível ao leitor, as impressões primeiras sobre pesquisa narrativa, tentando abranger tudo o que a mente assimila e o pensamento processa é, no mínimo, um trabalho complexo.

Cenário: estávamos frequentando as aulas da disciplina “Pesquisa Narrativa: epistemologias em construção”, promovidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Metodista de São Paulo, sob a competente condução da Profa. Dra. Adriana B. Azevedo, uma das divulgadoras da espécie. A formação de professores engloba pesquisa em educação que, por sua vez, vem estabelecendo um relacionamento íntimo com a pesquisa narrativa, metodologia diversa da pesquisa formalista, recepcionada pelas Ciências Sociais e Humanas. Afinal, o magistério resume-se a um narrar de conteúdos específicos, sempre reavaliados e reconstruídos pelos novos acontecimentos que modificam as pessoas, a vida de cada um e, conseqüentemente, o curso do mundo.

*O sentir do próximo não é, absolutamente, idêntico ao meu sentir.*

Essa frase é síntese do primeiro toque e da minha reação. Mas o que tem a ver com pesquisa narrativa? Tudo! Esclareço: essa foi a provocação inicial, na primeira aula, antes mesmo de se discutir aspectos técnicos/metodológicos de como transcorreria a disciplina. Já de início percebi que a metodologia narrativa se difere das demais, ao ter olhos dirigidos aos sentimentos de cada um dos seres humanos nela envolvidos, nos lembrando que, pelo simples fato de cada pessoa ser única e diferente de todas as demais, deve ser considerada e respeitada. A pseudo imparcialidade de quem pesquisa, exigência da pesquisa formalista sofre, assim, uma virada radical. Ponto para a pesquisa narrativa! Sempre antipatizei com a presunçosa expectativa dos formalistas em realizar as fases da pesquisa sem qualquer interferência da subjetividade do pesquisador.

Continuando a reflexão sobre o *sentir*, fomos convidados a abrir nossos microfones e câmeras para que pudéssemos ter maior e melhor percepção de todos os participantes. Expressões corporais e faciais falam mais do que palavras, podem ser lidas, e esse é mais um diferencial da pesquisa narrativa, a exemplo de uma das participantes do nosso grupo, que faz pesquisa narrativa com surdos-mudos. O desconforto sentido com a determinação me levou à instantânea tomada de consciência sobre quando, nas aulas virtuais, peço aos meus alunos que abram as câmeras e raramente sou atendida. Por que senti esse pequeno incômodo em me mostrar, depois de tantos anos de prática no magistério presencial, no qual um professor é naturalmente exposto, permanecendo durante

todo o período das aulas sob a análise e crítica dos discentes? Será que meus alunos sentem a mesma coisa, apesar de vivermos fases de vida tão diferentes? Estaria eu negligenciando o *sentir* desses alunos, ao chamá-los a atenção quando não se sentem confortáveis em abrir suas câmeras?

Bem, se critico os alunos que não se expõem durante as aulas remotas, não posso fazer o mesmo, pois acredito que dar o exemplo é a melhor didática do ensinar, portanto, mantereí a coerência. Vamos lá, abandonemos a sensação de segurança que a câmera fechada propicia, vamos nos apresentar, entender e participar da dinâmica da aula remota. Posteriormente, tentarei descobrir técnicas para que meus alunos vençam suas barreiras pessoais de resistência, exponham-se e interajam durante as aulas, tornando-as mais dinâmicas e interessantes, como ocorreu nessa disciplina. O fato de ter sido tocada para a reflexão sobre *o sentir do meu próximo, que não é igual ao meu sentir*, deve ser reforçado diariamente, exercício que pode nos tornar mais humanos, menos individualistas, no trabalho ou na vida pessoal. Foi um toque sinalizador que a pesquisa narrativa me dirigiu.

Ouvimos com atenção cada mini currículo apresentado por todos os participantes, professores(as), mestrandos(as) e doutorandos(as) ligados(as) a distintas áreas de atuação. As narrativas sobre as díspares experiências de vida, algumas bem parecidas com as minhas, outras tão diferentes e extraordinárias, foi um momento instigante. Conhecer os sentimentos que perpassam essas pessoas, suas características e dificuldades diante das incertezas que estamos todos vivendo, desnudar as experiências individuais de cada um, provocou em mim um misto de solidariedade, identidade com os problemas relatados, sensibilidade com o sofrimento alheio, vontade de abraçar e consolar o outro, desejando garantir que tudo vai passar em breve, ainda que eu mesma guarde dúvidas quanto a isso.

As histórias de vida escancaradas em minha tela de computador, o luto pela perda de tantas pessoas queridas a cada um, as lágrimas que alguns não foram capazes de deter, minha própria vivência internada em uma UTI, em janeiro passado (fui contaminada pelo Coronavírus, senti um medo indescritível de ser entubada e não conseguir vencer a doença), tem demonstrado, assustadoramente, o quanto somos vulneráveis em relação a esse vírus, invisível a olho nu, mas causador

de efeitos devastadores. Pude induzir, ainda, o quanto podemos e devemos sustentarmo-nos uns aos outros, exercitando a humanidade que nos é intrínseca, mas nem sempre a empregamos em sociedade. Os relatos das experiências do meu próximo ressaltaram a significância de um simples olhar, ainda que virtual, de solidariedade, compreensão, empatia e assistência àquele(as) que sofre(m) nesse período tão difícil que atravessamos, minimizando o desconforto da aflição, transmitindo um recado: “Olha, se precisar, estarei sempre por aqui, para o que der e vier. Conte comigo!”

Pela primeira vez, narrarei alguns sentimentos e impressões vivenciados durante esses meses de contato com a pesquisa narrativa, guiada pelas mãos hábeis da Dra. Adriana B. Azevedo, assessorada pelas não menos brilhantes, Profas. Christiane Borrego e Elaine Vilela, todas elas adeptas e divulgadoras da pesquisa narrativa. Esse passeio semestral foi percorrido de forma diferenciada dos demais, trilhados em outras disciplinas, também provocativas, mas não no mesmo nível e intensidade dessa. A pesquisa narrativa estimulou minhas memórias que, ao refletirem as provocações e narrativas experienciais desse trio espetacular de educadoras, transformaram-se em experiências que, imediatamente, passaram a inspirar não só o meu professorar, mas, igualmente, a minha vida pessoal, fonte inesgotável de vivências a serem refletidas.

Devo esclarecer que este será meu primeiro trabalho sob enfoque da pesquisa narrativa. Portanto, provavelmente trará lacunas e inadequações determinadas pela inexperiência nesse campo, mas, ao mesmo tempo, estará contaminado da mais pura admiração pelo método inovador, além do desejo constante em mergulhar mais e mais profundamente no tema, alcançando compreensão adequada e suficiente para a sua utilização de forma eficaz.

Fomos orientados a desenvolver um diário de bordo alimentado logo após cada uma das aulas, material hábil a promover a rememoração dos pontos tocantes de cada narrativa apreciada, resultando em um artigo para cumprimento dos créditos da disciplina, além de candidatar-se a publicação em revista ou capítulo de livro idealizado por nossa condutora. Dessa forma, seremos, todos nós, objetos do nosso próprio trabalho, investigando e sendo investigados, por meio da metodologia da pesquisa narrativa.

## PESQUISA FORMALISTA X PESQUISA NARRATIVA

Os pesquisadores que são investigadores narrativos buscam recolher as vidas relatáveis, descrevê-las e contar histórias sobre elas, escrevendo seus relatos de tais experiências em uma narrativa. (ARAGÃOa1, 2004, p. 3).

Imagino ser adequado que, na primeira seção do artigo, sejam estabelecidas as principais distinções entre as pesquisas referidas no título, já que esse foi o toque inicial que me provocou desejo de fugir ao jugo da pesquisa formalista, única opção utilizada durante tantos anos como pesquisadora, passando a trabalhar, mais intensamente, com a pesquisa narrativa.

Durante toda a vida acadêmica e, também, na formação continuada, fui *formatada* pela pesquisa tradicional, espécie que apresenta regras rígidas, inflexíveis. A primeira delas é o tratamento exigido na escrita do pesquisador, estabelecido sempre na terceira pessoa: “pesquisaremos” ou “se pesquisará”; “concluímos” ou “se conclui”. Enquanto que a autoria só pode ser apresentada no capítulo das “Considerações finais”, ainda assim, sendo proibido o tratamento na primeira pessoa; exige conhecimento vasto e prévio da teoria; impõe total imparcialidade do pesquisador na apuração e na análise dos dados obtidos; reclama critério metodológico rigoroso; obriga grandes amostras do objeto pesquisado, assim como apuração criteriosa para se chegar ao que é entendido como “verdadeiro e único resultado científico”.

Contrapondo-me ao exposto no parágrafo anterior e tratando da pesquisa narrativa, na aula de 10 de março, compus dupla com uma colega, para a exposição do texto de autoria de Elizeu Clementino de Souza (2008). Foi o momento de esclarecer algo que me chamou a atenção e intrigou desde o início das leituras indicadas, constatando ser esse um diferencial da pesquisa narrativa, contrapondo-se à formalista.

O autor escreve seu texto na primeira pessoa, fato inaceitável nos trabalhos acadêmicos do Direito, área em que atuo, por se entender ausência de modéstia. Porém, conforme esclarecido pela Dra. Adriana que mencionou: “na pesquisa narrativa o pesquisador é considerado coautor, podendo e devendo assumir a primeira pessoa em sua escrita, pois deve desenvolver o texto ocupando o seu lugar, é uma presença

atuante na pesquisa, tem algo a comentar, portanto, está autorizado a se posicionar.” Devo confessar que muito me agradou essa distinção: minha escrita exige que eu tenha muita atenção e cuidado para não incidir no erro de lhe dar voz própria, o que vem me tirando a vontade de escrever de um tempo para cá. Bom saber que posso redigir meus textos da maneira como os sinto, apenas devo informar que sou uma pesquisadora narrativa.

Habituada a informar ao leitor a fonte principal das ideias expostas, reforço que apesar dessa experiência inicial na pesquisa narrativa, não me pesa o fato de prosseguir referenciando a teoria que as fundamenta, atribuindo os devidos créditos ao autor-inspirador da minha escrita, porém, dessa vez, sem estabelecer apego a conceitos inflexíveis. Afinal, já me inteirei do conhecimento elementar sobre a pesquisa narrativa e recordo perfeitamente quem são o(s) autor(s) dos pensamentos incorporados como verdadeiros em cada momento de citação, pois além do *diário de bordo* anotei literalmente a fala de cada um dos participantes das nossas aulas. Quando se decide utilizar essa forma evoluída da pesquisa qualitativa, deve-se desapegar dos conceitos rígidos estabelecidos naquela, pois nessa o(s) participante(s), atua(m) como co-contrutor(es) do resultado que se alcançará, tornam-se agentes-parceiros na construção das histórias ou na compreensão da experiência educacional, caso trate-se de formação de educadores. (ARAGÃO, 2008).

Imprescindível citar, também, importantes noções apresentadas pelo texto da Profa. Maria Isabel, discutido em nossa primeira aula (03 de março), informando que nessa modalidade de pesquisa se estabelece relação dialética entre teoria e realidade:

Este movimento precisa estar presente na prática investigativa que utiliza as narrativas como fonte de conhecimento, mas é importante não aprisioná-las, a priori, em categorias teóricas pré-definidas, porque este procedimento seria fortemente cerceador do relato espontâneo. Entretanto, não há como deixar de identificar formulações teóricas no discurso dos sujeitos e, também, nas estruturas cognitivas e afetivas dos interlocutores. (CUNHA, 1997, p. 7).

Portanto, explícita está a distinção considerável entre a pesquisa formalista e a narrativa, a partir daquilo que absorvi como sendo sua alma, ou seja, o pesquisador faz uma *colheita de histórias*, sem preocupação prévia sobre a teoria. Isso é, a epígrafe que abre essa seção não deixa dúvidas sobre sua natureza e posicionamento, enquanto a pesquisa formal nos obriga a imersão prévia no conhecimento da teoria para só então iniciar nosso trabalho como investigador, na pesquisa narrativa temos um desprendimento inicial dos teóricos e, à medida que o trabalho é desenvolvido, a tessitura entre teoria e prática tem seu natural início em um diálogo muito interessante e instrutivo ao pesquisador.

A fala da convidada da aula de 02 de junho p.p., Dra. France Fraiha-Martins, ratifica, no mesmo sentido, quanto à estrutura da pesquisa narrativa:

A pesquisa formalista teria uma outra sessão para os referenciais teóricos que estão sendo assumidos. Seria uma sessão teórica só falando sobre cada um dos autores. Na pesquisa narrativa somos levados a formar a teoria construída durante toda a tese, não há um capítulo teórico. A pergunta principal de pesquisa, o objetivo geral, é um movimento narrativo que parte da experiência para a teorização. Essa é uma das principais diferenças com a formalista, o percurso teórico não está estabelecido em uma sessão específica. Vai te convidar a ir teorizando desde o início da estrutura do texto, partindo do primeiro movimento da autora, seguirá para a manifestação das opções metodológicas e, a partir da metodologia analítica encontrará categorias ou eixos analíticos. O grande desafio é exatamente isso: viemos de uma formação onde a pesquisa normalista traz o contexto da teoria robusta. Na narrativa a teoria faz diálogo com as experiências resignificando a prática como professora e formadora. Embora não tenha um capítulo teórico, permeia todo o processo. (FRAIHA-MARTINS, 2021).

A amostragem exigida na pesquisa formalista é outro grande diferencial entre essas duas formas de pesquisar. Ao se apropriar da pesquisa narrativa como metodologia da investigação, o pesquisador pode desvencilhar-se do grande número de amostragem exigido pela pesquisa formalista, quer na modalidade quantitativa ou qualitativa. Aqui temos a possibilidade, inclusive, de investigar um só objeto, seja ele

nosso conhecido ou não e, também, optar por trabalhar a autobiografia quando, nesse caso, o autor será, ao mesmo tempo, narrador e personagem principal desvendando o universo que todo ser humano retém em sua história de vida. (LAROSSA *apud* CUNHA, 1997, p. 7).

Analisemos, a seguir, o posicionamento sobre a pretensa objetividade, critério exigido na pesquisa formal x subjetividade, característica definidora e única na pesquisa narrativa. Essa modalidade inovadora de pesquisa desconstrói a verdade absoluta apossada pela pesquisa formalista, abandonando a crença sobre a impessoalidade e objetividade do pesquisador, propostas da primeira. Questiona sobre a possibilidade de podermos manter total imparcialidade e isenção de ânimos, ao se lidar com seres humanos. Há de se convir que tanto o pesquisador quanto o sujeito pesquisado não têm condições naturais de se desagregarem dessa composição única que somos, corpo, mente e alma, não há como desvincular as emoções das nossas ações. Essa tríade que nos compõe é indissociável da humanidade que sente e faz sentir, não pode ser separada desse ser apenas porque um método, nomeado *científico*, o exige.

Em uma interação verdadeiramente humana, o pesquisador narrativo se indagará, o que poderá entregar em troca à colaboração do participante, com intenção de deixar um legado social disponibilizado pelo próprio participante que não tem ideia sobre o que proporciona de positivo ao narrador e à sociedade, como resultado da pesquisa. Aqui, são pessoas reais e próximas umas das outras que se desnudam, sentindo e fazendo sentir. (ARAGÃO, 2008, p. 1). Contrariamente, o pesquisador formalista não faz ideia sobre quem serão seus entrevistados, dado o número exigido de amostragem. Assim, o propósito dessa pesquisa abraça as características da impessoalidade, da ignorância proposital e não envolvimento com sentimentos, impressões e posicionamentos, esquecendo-se de que essas são características próprias do ser humano que, afinal, é objeto da pesquisa quantitativa.

O texto final da pesquisa narrativa é, objetivamente, a honesta experiência do pesquisador interpretando a experiência do participante, após estabelecer a hermenêutica possível. Essa é a visão da pesquisa narrativa: a possibilidade da pluralidade na singularidade. O participante é um sujeito singular-plural, pois há um universo macrocósmico das

significações dentro de si. É vivente desse macrocosmo, tem experiência singular, mas tem a pluralidade em si, daí a não preocupação com a quantidade da amostragem, porque há uma real representatividade no sujeito. (AZEVEDO, 2021).

Convergindo com o posicionamento de Clandinin e Connelly (2011), bem como a opinião de Aragão (ARAGÃOa2, 2011, p.14), precursora da pesquisa narrativa no Brasil, ao narrar exercitamos a principal característica humana que nos distingue das demais espécies animais, já que o poder de contar histórias a nosso respeito ou dar voz ao(s) sujeito(s) participante(s) das investigações que conta suas histórias de vida, abre espaço para expressar a subjetividade, em posição inversa aos métodos convencionais de pesquisa, propagados como imbuídos de literal objetividade por parte do pesquisador, ao alcançar os resultados nela propostos. (OLIVEIRA, 2021). Outra diferenciação que nos atrai para a pesquisa narrativa diz respeito à execução do seu projeto quando, novamente, o pesquisador se dá conta que lidará com seres pensantes e portadores de sentimentos semelhantes aos dele. Em uma reflexão muito próxima do senso comum, entendo que cabe elucidarmos com a frase: “Não faça para o outro o que não deseja para si mesmo”. A narrativa só é cabível entre sujeitos que tenham estabelecido total relação de confiança entre si; esses atores devem estar imbuídos apenas da intenção em alcançar a profundidade e seriedade exigidas pela metodologia narrativa. O imprescindível na relação de investigação será a igualdade entre os participantes, a situação de atenção mútua e os sentimentos de envolvimento, de associação. (ARAGÃOa1, 2004).

O pesquisador narrativo, contrariamente à atitude do pesquisador formalista, deve conduzir essa investigação sem atropelos, respeitando o tempo do agente pesquisado que é diferente do seu, priorizando respeitosa e necessária distância, dando liberdade para que o pesquisado conte as histórias da maneira que desejar. Após a conquista dessa confiança total, o pesquisador observará cada característica e reação do sujeito pesquisado, inclusive o que ele não deixar extravasar em palavras, mas poderá ser lido em sua postura corporal e facial, sempre cuidando desse ser humano com intenção de não interferir em sua narrativa, mas tentando retribuir tudo aquilo que o analisado está lhe entregando, gratuitamente, já que de valor significativo para todos os envolvidos e, também, para a sociedade.

A pesquisa narrativa tem especial aplicabilidade positiva na formação do educador, ao passo que permite o refletir sobre as histórias de aprendizagem, dá voz e sentido às experiências, fazendo-o sentir-se valorizado. “Suas histórias de aprendizagem expõem a relevância das emoções no desenvolvimento de habilidades orais, na reflexão e na responsabilidade por sua trajetória profissional” (ARAGÃO, 2008, p. 1), valorização que, atualmente, o professor não recebe nem do Estado, nem da sociedade, inclusive do aluno.

Conforme esclarecem Clandinin e Connelly (2011, p. 11) “seres humanos são organismos que vivem vidas relatadas, individual e socialmente; portanto, a narrativa não é apenas um meio para se compreender a experiência, mas é, também, um meio para a aprendizagem humana”:

A pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com *milieus*. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas perspectivas: individual e social. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 51).

Encerro essa seção destacando o fato de a pesquisa narrativa não conter hipótese, em sentido contrário à formalista. O pesquisador narrativo segue em busca da *colheita* de impressões, sentimentos, características subjetivas do(s) participante(s) da pesquisa. Não haveria nexos em traçar hipótese, pois não se sabe qual direção será dada à pesquisa pelo entrevistado, cabendo, ao narrador, apenas colher os dados consideráveis que vão sendo encontrados e desvelados pelo pesquisado. Caberá, ao pesquisador descobrir, compreender e interpretar essa rica colheita da história de uma vida humana. Devemos saber como criamos o projeto de pesquisa, mas a condução nos é dada no passo a passo, não há hipótese a propor ou provar. (AZEVEDO, 2021).

## PARTO DE IDEIAS PROMOVIDO PELA PESQUISA NARRATIVA

*O segredo da mudança é focar toda  
 nossa energia não em lutar com o antigo,  
 mas em construir o novo.*  
 (Sócrates, filósofo, 470 a.C - 399 a.C)

Quem conhece a obra “A falsa medida do homem”, de Stephen Jay Gould, paleontólogo e biólogo evolucionista americano, concordará com nossa crítica. Gould (1999) discute o determinismo biológico, tese justificadora das diferenças sociais e econômicas entre os grupos humanos, principalmente com relação à raça, classe e sexo. O determinismo biológico, proposição científica do século XIX, justifica o valor dos indivíduos e dos grupos sociais, determinado apenas pela medida da inteligência humana, como quantidade isolada.

Em breves palavras, segundo essa teoria, as distinções sociais são herdadas e inatas, além de mensuráveis e, nesse sentido, a sociedade é um reflexo fiel da biologia! Essa mesma edição relata que Samuel George Morton, empírico da poligenia, estabelece hierarquia entre as raças a partir do tamanho médio dos cérebros, fazendo a medição com grãos de mostarda branca. Os dados obtidos coincidiam, harmoniosamente, com os preconceitos dos *bons ianques*: os brancos acima, os índios no meio e os negros abaixo, qual seja, os grupos oprimidos ou em desvantagem são inatamente inferiores e merecem ocupar essa posição. Podemos depreender que discriminações, *a priori*, levavam os cientistas a extrair conclusões errôneas ou distorcerem o próprio levantamento de dados, classificando pessoas segundo uma escala de inteligência que não faz nada além de reproduzir preconceito social. (GOULD, 1999).

É certo que, sendo pesquisadora contumaz e orientadora de TCC em cursos acadêmicos de Direito, fui obrigada a utilizar as normas traçadas pela pesquisa quantitativa e qualitativa formais, embora esses conceitos não me convencessem, jamais os assimilei como ideais. Desacredito, desde sempre, que o pesquisador consiga atuar totalmente isento de ânimo nas pesquisas que realiza, assim como pude constatar, em algumas ocasiões, que resultados de pesquisa podem e são manipulados, de acordo com os interesses envolvidos ou, ainda, que alguns entrevistados mentem ao responder um questionário formal. Portanto, não me adequava às

exigências formalistas por entendê-las inaptas aos resultados “seguros e objetivos”, segundo pregam seus adeptos.

Movida por essa posição já edificada, soma-se meu apreço pela Filosofia, o que permitiu estabelecer analogia entre o estranhamento inicial provocado em mim pela pesquisa narrativa, com a admiração referenciada pelos filósofos gregos, sempre que algo novo se apresenta ao ser humano, daí surgindo as ideias, os pensamentos, a compreensão, enfim, o conhecimento. Nossa reação inicial diante de um fato inédito é de admiração ou espanto, natural resposta ao excêntrico, ao desconhecido. Sirvo-me, como ilustração, da imagem de uma criança assistindo a uma apresentação de um mágico pela primeira vez. Quando o mágico retira da cartola um coelho vivo em vez de um lenço que lá jogou, a reação é sempre a mesma, ou seja, a emissão de um prolongado “Ohhhhh!”, com as sobrancelhas levantadas e os olhos e a boca arregalados.

Foi semelhante a isso a sensação que a pesquisa narrativa provocou em mim a cada nova informação, mostrando possibilidades infinitas para trabalhar minha própria formação, além de colaborar na formação dos meus alunos. Pude evidenciar, com fundamentação na teoria grega, a importância do brilho dos olhos infantis, após vivenciar algo inédito. Significa que a cada vez que nossos olhos brilham de espanto, indagações devem ser respondidas, nascendo o conhecimento e desmistificando o anteriormente incompreendido. Foi grande a alegria em perceber, durante a elaboração deste artigo, que Educação e Estudos em Educação são formas de experiência que vivemos e a narrativa pode ser o melhor modo de representar e entender essa experiência. (OLIVEIRA, 2021).

Também, foi impossível não estabelecer analogia dos momentos que bebi com avidez as incomuns informações sobre essa metodologia de pesquisa, com o parto das ideias, método que o maior dos filósofos clássicos, Sócrates, empregava para escavar o intelecto de quem com ele dialogava. Ao dialogar com as pessoas, fosse lá quem fosse e tratando sobre qualquer matéria, tentava banir as dúvidas instaladas, empregando, como didática, apenas reiterados questionamentos ao seu ouvinte. Sócrates (1996) não ensinava a ninguém, apenas aplicava o método pedagógico de fazer reiteradas perguntas em vez de dar respostas. Portanto, podemos aventar que todo educador é socrático sem o saber, já que utilizamos o método do interrogar ao educarmos nossos alunos.

Esse filósofo não foi professor, jamais lecionou, apenas dialogava em qualquer ambiente da sua cidade, Atenas, fazendo brotar os conceitos que sempre estiveram prontos no interior de cada uma dessas pessoas, aplicando muitos questionamentos dirigidos a quem com ele dialogava. Seu método, intitulado *maieutica*, teria o poder de trazer à luz o filósofo que germina em cada um de nós. Sua técnica era partear, com perícia, cuidado e modéstia (*Só sei que nada sei*), as ideias encobertas no íntimo do sujeito indagado, por meio de indagações, até que as respostas formavam conceitos coerentes, esclarecendo o próprio interpelado.

Ao se inspirar na profissão da mãe, parteira que ajudava seres humanos a nascerem, o filósofo acreditava que o seu diálogo auxiliava na emergência das ideias e dos conceitos verdadeiros, tanto nas pessoas comuns, quanto nos eruditos com quem conversava. Dúvidas sobre a justiça eram colocadas a um juiz, indagações sobre a moral e a coragem eram dirigidas ao soldado, ou seja, interrogava qualquer indivíduo que estivesse relacionado com as suas preocupações filosóficas.

Sócrates foi um pensador, um filósofo convicto da sua missão de esclarecimento do povo ateniense, acreditava que tinha por missão emancipar as pessoas dos seus condicionamentos e, justo por isso, foi condenado à morte. Seu modelo de atuação não interessava aos ideais políticos da, já decadente, democracia ateniense, pois propunha emancipação e autonomia de ideias, proposta revivida, com as devidas adequações, pelo brasileiro Paulo Freire (1998).

Foram muitas as provocações ocorridas durante nossos estudos, conduzindo a novas ideias, um novo refletir sobre a responsabilidade inerente a uma professora do Ensino Superior. O aflorar de novos modos de pensar decorrentes dos partos de ideias poderão conduzir, certamente, a um magistério mais consciente e adequado ao século XXI, após reflexão e crítica necessárias. Afinal, esse era o nosso principal escopo ao iniciarmos o Doutorado.

### **PESQUISA NARRATIVA: AS EXPERIÊNCIAS DE CADA UM SOMAM-SE ÀS MINHAS EXPERIÊNCIAS**

Outro toque certo da pesquisa narrativa sobre mim foi desvendar a diferença entre *vivência* e *experiência*, para mim, eram palavras sinônimas, até então. O primeiro momento de transformação de uma

vivência em experiência inicia-se no instante em que prestamos atenção ao que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados, pela nossa simples presença, conforme nos mostra Josso (2004):

Pensar as suas experiências diz respeito não a uma experiência, a uma vivência, particular, mas a um conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências. Reflexões como “o que eu extraio como conhecimentos e saber-fazer do conjunto destas experiências orientam o trabalho biográfico em qualquer temática: história de minha formação, história de minha relação afetiva, história de minha relação ao trabalho...” (JOSSO, 2004, p. 54).

Ou, ainda, segundo Larrosa (2002, p. 21) que certamente esclarece: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Didaticamente interpretado pela Dra. Adriana (AZEVEDO, 2021): significa que tudo aquilo que eu vivo, os fatos que se sucedem em minha vida devem ser considerados como vivências, e não experiências. Apenas quando refletimos sobre a vivência é que podemos nomear aquele fato como significativo e, portanto, só aí que se transforma em experiência.

Dois conceitos perfeitamente assimilados e ressignificados, esclarecendo o artigo estudado nesse dia (CUNHA, 1997): muitas vezes minha vivência não é refletida, não tem significado suficiente para chegar a ser analisada por mim ou, ainda, conscientemente deve ser esquecida para que não me cause maior desconforto ou tormento, a depender do campo e da matéria em que o fato se situa. Esse mecanismo de defesa compõe nossa estrutura humana: aquilo que não passa pela triagem do lembrar, do recordar, do refletir, não se torna experiência, fica em um canto esquecido, até que um dia aflore, ou não, a depender de ocorrências futuras. Poderia considerar que os traumas são instalados nesse nível inconsciente, permanecendo ali arquivados sem a necessária reflexão?

Tentando melhor elucidar: algumas vezes as pessoas questionam o porquê dessa busca incessante que venho empreendendo ao longo da minha vida, a qual me levou, aos 68 anos de idade, a iniciar um Doutorado. O que é premente aprender a ponto de me induzir a essa nova experimentação, tendo como mestres pessoas que, em idade, podem ser

meus filhos? Nem mesmo eu poderia dar uma resposta segura a esse questionamento, pois várias são as subjetividades envolvidas em minha formação, decorrentes dos “processos de formação” pelos quais a vida humana transpassa: *psicológico, psicossociológico, sociológico, político, cultural e econômico*. (JOSSO, 2004, p. 38).

Tudo foi tecido em uma só trama, interligando as vivências durante minha formação como professora, motivando-me e fortalecendo-me para vencer os muitos preconceitos, meus, inclusive, até chegar à realização desse projeto antigo, em idade já avançada. Ao iniciar o curso pensei que, possivelmente, não conseguiria concluir os quatro anos de aprendizado em área do conhecimento para mim desconhecida, mas, posso afirmar, findo esse terceiro semestre, estou bem mais segura da consecução final, a defesa de tese. Gosto de ressaltar que é grande o meu prazer ao estudar, não me canso de aprender.

Uma lembrança aflora, quando rebusco minhas recordações-referências tentando encontrar explicação plausível a essa ânsia de estudar sempre. (JOSSO, 2004, p. 38). Chego a ouvir as palavras do meu pai, repetidas ao longo de toda a minha infância: “Minha filha, a única coisa que pode tirar você da vida que levamos é o estudo.” Ou, quando carinhosamente orientava: “Estude sempre, é a única coisa que vai levar consigo e te proporcionar uma vida melhor do que a nossa.” Sinceramente, não sei o porquê de papai entender que nossa vida não era boa. Seria pelo fato de ele ser feirante? Profissão que, talvez, não entendesse como digna? Ou, talvez, por não ter tido oportunidade de estudar é que insistia tanto para que o mesmo não ocorresse com seus filhos? Dúvidas que deveria ter buscado, diretamente com ele, as devidas respostas, mas, na época, não foram suficientemente importantes para serem feitas.

Particularmente, eu achava o trabalho do meu pai uma delícia de aventura diária, ficava maravilhada ao vê-lo sair de casa com seu caminhão, quando ainda era noite, levando consigo meu irmão mais velho e meu tio. Muito menina ainda, eu pedia para ser levada junto com ele para *ajudar* a vender roupas (nessa época, não havia lojas ou shoppings, ou as roupas eram feitas por uma costureira, ou compradas na feira), mas bem poucas vezes fui atendida. Hoje, entendendo sua negativa em me levar, assim como a recomendação (“Filha, aproveita que você pode dormir até mais tarde, volte para a cama!”), mas à época

chorava por não poder ir *trabalhar na feira*, como meus dois irmãos mais velhos que eu via como *privilegiados*, ambos ajudaram meu pai na feira, primeiro o mais velho, Wanderley, e depois o outro, Vitor, seis anos mais velho do que eu.

Parece que papai achava difícil a profissão (tinha que acordar de madrugada, carregar e descarregar caminhão com chuva ou com sol, fazer as compras todas as semanas, em São Paulo, das peças que revendia), então nos orientava insistentemente para que estudássemos, o que, para ele, era sinônimo de alcançar uma vida mais tranquila e confortável. Só sei que essa sua preocupação me marcou, embora não entendesse na época. Seria essa uma das razões que me levaram a ansiar pelo aprimoramento do meu conhecimento, já que guardo a certeza de que, nas atuais circunstâncias, o título de doutorado não fará qualquer diferença quanto ao reduzido salário que recebo como professora?

Essas ponderações encontraram eco nas leituras apreciadas nessa disciplina, pois reforçaram que a história de cada um é singular, não existe tempo ou espaço que limitem o desenvolvimento das nossas capacidades *autopoieticas*. Ainda, o aprender pelas experiências alheias, pela reflexão sobre minhas vivências transformadas em experiências é o que forma o verdadeiro conhecimento, sempre inacabado, constantemente revisitado, perpetuamente incompleto. (JOSSO, 2004, p. 20). Trabalhar com *histórias de vida* enquanto *narrativas experienciais* (JOSSO, 2004, p. 17), assenta adequadamente nos profissionais que anseiam por novas ferramentas, pessoas interessadas na formação continuada, é metodologia que conduz aos que almejam enriquecer suas experiências no sentido de reorientar seu magistério. Talvez, as palavras de Josso possam esclarecer devidamente sobre a determinação em me esforçar, no que for necessário, e concluir o doutorado. Assim, não apresento aos meus alunos apenas o discurso sobre a importância do bem formar-se, mas dou o exemplo.

Ademais, as experiências que venho tendo no magistério nos últimos dez anos são preocupantes. Percebo que como educadora devo estar o mais adequadamente preparada possível, para poder fazer a minha parte e contribuir efetivamente na formação dos discentes de Direito. Nosso país não vem sendo governado por políticos interessados em agregar qualidade à educação do jovem brasileiro, ao

contrário, a globalização que atingiu e massificou a área da educação, principalmente nos países emergentes, provocou regressão na qualidade do ensino, embora o acesso à universidade venha aumentando. Portanto, a responsabilidade maior, a meu ver, fica delegada aos educadores operantes em sala de aula, que devem e precisam fazer o seu melhor; a depender dos administradores nacionais, a maior parte da população deve permanecer ignorante, para que o manuseio político das vulnerabilidades seja melhor e perene.

Percebo que a reflexão sobre mim mesma e minha *práxis* profissional acionam as recordações-referências construídas durante minha vida, o que permite atribuir coerência à cada uma delas, abrindo espaço para organizá-las adequadamente, permitindo *enxergar* o caminho trilhado que me conduziu até aqui. Em uma das aulas fomos induzidos a escavar nossa história, com escopo de percebermos onde se situa a fonte que nos transformou no que somos hoje, ou o que me trouxe até aqui, onde estou. É o que veremos, a seguir.

### **ADEQUAÇÃO DA PESQUISA NARRATIVA À EDUCAÇÃO: DESCOBRINDO COMO CHEGUEI AQUI**

A pesquisa narrativa tem especial aplicabilidade positiva na formação do educador, ao passo que permite o refletir sobre suas histórias de aprendizagem, dá voz e sentido às suas experiências, fazendo com que se sinta valorizado. “Suas histórias de aprendizagem expõem a relevância das emoções no desenvolvimento de habilidades orais, na reflexão e na responsabilidade por sua trajetória profissional.” (ARAGÃO<sup>b</sup>, 2008, p. 1).

Pude constatar que as histórias de vida do outro somam-se às minhas e foi isso que ocorreu em uma das nossas aulas. Uma colega narrou sobre as anotações que fez em um diário escrito quando era adolescente, tendo, inclusive, passado por uma gravidez precoce, período em que conviveu com tantos problemas que perpassaram sua experiência formativa, em um movimento de construção de si mesma, conduzindo-a a esse grupo que estuda a pesquisa narrativa. (DIÁRIO DE BORDO, 10/03/2021).Relatou que desde muito cedo escrevia coisas sobre si mesma por sugestão da própria mãe, psicóloga de formação. Já adulta,

ao reler os textos daquela adolescente rebelde, pôde perceber quanto os erros cometidos naquele período tortuoso resultaram em aprendizado e bagagem para a profissional da educação que hoje trabalha com narrativa antes mesmo de ter consciência que o fazia. A leitura dos seus registros a levou a perceber que essa pessoa na qual se constituiu é bem diferente daquela jovem que escreveu as vivências, tanto as boas quanto as más, fato explicado por Clandinin e Connelly (2011):

Esse confrontar de nós próprios em nosso passado narrativo torna-nos vulneráveis como pesquisadores, pois transforma histórias secretas em histórias públicas. Na pesquisa narrativa, é impossível (se não impossível, então obrigatoriamente decepcionante) como pesquisador ficar silencioso ou apresentar um *self* perfeito, idealizado, investigativo, moralizante. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 98).

Ouvindo as lembranças da nossa colega de turma, imediata e inconscientemente fui transportada para a minha infância, podendo descobrir fatos significativos que conduziram minha caminhada ao magistério de hoje, que me faz sentir plena e realizada profissionalmente. Foi na manhã do dia 10 de março p.p., ao fazer as anotações sobre a aula no *diário de bordo*, que emergiram as lembranças do tempo em que frequentei o Grupo Escolar Professor Benedito Gomes de Araújo, na Vila Pires, em Santo André, perfeitamente vivas e registráveis, desvendando mistérios e sensações tão distantes no tempo, tão presentes no sentir atual. Tive a exata percepção sobre o que significa a dimensão temporal, passado, presente e futuro, referindo-se aos eventos prospectivos e retrospectivos em movimento. (OLIVEIRA, 2021, p. 9).

Percorri, em memória, todo o trajeto até a minha escola; de forma mágica e lúdica, revi e senti o cheiro do meu bairro, das pedras nas ruas de terra vermelha sem asfalto, do riozinho com uma pequena ponte que, diariamente, atravessava, cortando caminho. Pude até sentir o mesmo friozinho na barriga pela aventura tantas vezes vivida, cruzando aquele pequeno riacho, a fim de atingir meu destino diário. Relembrei a preocupação demasiada que tinha com meu uniforme e sapatos, que queria sempre impecáveis: blusa branca, saia azul pregueada, a qual eu mesma repassava caso houvesse alguma ruga que tivesse passado

despercebida pela minha mãe. Um grande laço amarrava meus longos cabelos pretos, em um *rabo de cavalo*. Os sapatos pretos eram polidos diariamente por aquela menina que, a passos firmes e confiantes, caminhava até o Grupo Escolar, em busca de esclarecimentos para os mistérios das letras e dos números.

Pude enxergar minha cotidiana chegada no Grupo Escolar, o cheiro delicioso que emanava do carrinho de pipoca que minha memória olfativa atrelou ao meu primeiro ambiente de estudo. Um dia na semana eu podia comprar um saquinho de pipoca antes de entrar, em outros o pouco dinheiro que tinha só permitia a aquisição do *piruá*, resultado dos grãos de milho que não estouram, não se transformam em pipoca, mas que igualmente gostava de saborear, bem salgados e com um gostinho delicioso de manteiga. As brincadeiras de pega-pega antes das aulas, a fila em que devíamos nos organizar, mantendo a distância de um braço do colega da frente, a postura ereta, respeitosa, diante da bandeira verde, amarelo, azul e branco, cantando o Hino Nacional e, enfim, a organizada entrada na sala de aula, recepcionada à porta, pela professora.

Em minha sala havia um inesquecível *quadro de honra* produzido por nossa professora. Moldura preta delimitando uma cartolina branca, enfeitada com muitas florezinhas coloridas espalhadas, escrito em letras góticas. Ficava fixado em uma das paredes da sala de aulas, dando destaque para as três primeiras melhores alunas (as turmas eram separadas em classes femininas e masculinas). Apenas uma vez, durante um ano inteiro, meu nome constou nesse *quadro de honra*, o que me encheu de orgulho. É certo que ficava triste quando, apesar de todo o meu esforço, não conseguia compor a relação de nomes-destaques do quadro. Era muito difícil superar a colega holandesa de olhos muito azuis, com longos e bem tratados cabelos loiros: ela foi a primeira aluna durante quase o ano todo, não abria espaço para as demais, com as quais não criava intimidade por serem muito *diferentes* dela. Eu só sabia que ela era *superior*, mas não que houvesse discriminação dessa garota em relação a nós, *as outras, as pobres, as brasileiras que não sabiam falar outras línguas, diferentemente dela e sua irmã mais nova, igualmente bela*, porque naquele tempo não havia lei que punisse essas atitudes. Mas que havia distinção, isso eu percebia! Uma delimitação etérea, embora bem definida: ela lá, nós, aqui. Sempre que a Diretora passava por essa

garota ou sua irmã mais nova, sorria e acenava a mão, com a delicadeza do gesto de uma princesa que acena de sua carruagem aos súditos; completando a expressão facial, um bom e acolhedor sorriso simpático nos lábios significando: “Que prazer ter vocês aqui, um Grupo Escolar tão humilde, frequentado por pessoas de tanta classe!”. Ainda bem que a inocência infantil não permitia maiores elocubrações a respeito.

Penso que não guardei maiores traumas em não ter frequentado com mais regularidade aquele belo *quadro de honra*. Hum... Será que essa última afirmação é totalmente verdadeira? Reflito um pouco mais e percebo que, talvez, ainda hoje, esse instrumento motivador (há opiniões controversas), age sobre mim, pois estou sempre tentando superar a mim mesma, embora não mais sofra a pressão da colega holandesa. A “holandezinha rica” foi substituída por um carrancudo “juiz interior”, a quem venho tentando agradecer, embora raramente eu consiga.

Chego à conclusão que o primeiro cenário de estudo formal, o ensino primário, foi o nascedouro do desejo de um dia conquistar o nobre título de professora (quando criança, havia três profissões consideradas nobres: médico, advogado e professor). A professora Izildinha era baixinha em tamanho, mas gigantesca no professorar. Sua voz era macia, seus olhos carinhosos e atentos aos detalhes de cada uma das alunas. Recordei que eu sempre levantava a mão como candidata a leitura do dia e que, a depender da minha vontade, não haveria outra leitora senão eu. A professora não podia satisfazer minha ânsia em demonstrar que amava a língua portuguesa, mas um discreto e aprovador sorriso de canto de lábios sempre escapava do seu rosto durante a minha leitura. O respeito, a admiração e o amor que eu direcionava à Professora Izildinha foram, penso eu, a razão mais forte para que eu chegasse a esse destino.

Grande euforia ocorria devido o nosso retorno das férias. Éramos convocadas a compor uma redação sobre tudo o que havíamos vivido durante esse período. Com que entusiasmo eu redigia esse texto! Meus cadernos eram encapados com folha de seda, a semelhança da Cartilha, e o prazer maior era receber um carimbo apostado pela professora, na página da redação, significando que a composição era ótima.

Mais tarde, já no ginásio, uma das minhas professoras de português pontuou que eu era *prolixa*, que devia me policiar em não me estender além do necessário, ou florear tanto os meus textos.

Ouvi, respeitosamente, aquela crítica, pensando com meus botões: “Mas os detalhes são tão importantes para mim! Não posso deixar de contar sobre tudo o que vi e senti!”. Ainda hoje, frustra-me saber que continuo produzindo de forma profusa, o que compõe meu estilo, embora procure ser mais sucinta. É meu jeito de escrever e até isso a pesquisa narrativa aceita.

Em seguida, folhiei, em pensamento, minha cartilha “Caminho Suave”, primeiro livro da educação formal que amava e conservava com extremo zelo, revestindo periodicamente sua capa com papel de seda para que estivesse sempre limpa e sem qualquer rasgo ou dobra. Em cada página desse pequeno livreto havia uma figura com a qual eu construía, mentalmente, uma história, sempre um conto feliz. “A pata nada, pata-pa, nada-na. A barriga do bebê...”.

Depois de adulta, tenho ouvido inúmeros comentários jocosos/críticos ao método de ensino aplicado nos anos 1960, quando fui alfabetizada, bem como pela primariedade e inadequação da minha querida cartilha “Caminho Suave”. Apesar disso, para mim, os quatro anos de estudo no Grupo Escolar (classificado como ensino primário, àquela época) foram agradáveis em todos os sentidos, além de me preparar satisfatoriamente para o ingresso no ginásio, o que requeria ser aprovada em concurso de admissão. Tanto é que pude escolher entre dois colégios nos quais prestei o exame, sendo admitida em ambos. Meus pais ficaram muito orgulhosos de mim, meus irmãos mais velhos, um pouco enciumados, já que esse fenômeno não havia atingido minha família, até então.

Nada tenho a lamentar com relação ao período e aos métodos aplicados ao meu letramento, só prazer em rememorar o brando caminho trilhado até que todas as letras fossem conhecidas e reunidas em palavras que passaram a formar frases e que compunham os muitos textos escritos, os quais preencheram páginas e mais páginas de um diário escrito enquanto menina, jamais esquecido. Além do relato de tudo o que eu sentia, constatava e vivia diariamente, nesse diário eu guardava *documentos* importantes que participaram da minha formação afetiva como mulher: o papel do bombom Sonho de Valsa, mimo do primeiro namorado, Edson, colega de catecismo; a rosa vermelha que recebi do primeiro namorado, Valter, no baile de formatura do 4º ano

ginasial, registrada em foto enquanto dançávamos a valsa. Meu diário, importante instrumento de construção das boas memórias se perdeu, mas os principais momentos, foram tatuados na forma de textos em seu corpo branco com linhas cinza. Ficaram gravados, também, em minha memória, a qual desejo ardentemente que nunca se apague.

O texto analisado na semana anterior nos informa que quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. (CUNHA, 1997, p. 3). Eis que encontro a fundamentação da viagem ao passado, relatada nessa seção. A narrativa do atual excerto por certo não corresponde à verdade fiel dos fatos vivenciados na infância, mas é a representação feita por mim sobre eles, o que, de certa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e as outras pessoas. Ao ouvir a si mesmo ou ler seu escrito, o pesquisador deve ser capaz de teorizar a própria experiência. (JOSSO, 2004, p. 25). Ainda agora, ao transcrever neste artigo, tantas emoções relevantes se apossam de mim! Estou vivenciando plenamente essa experiência de revisitação, de ressignificação de um conhecimento que pareceu sempre ter me pertencido e habitado meu interior; me parece que só agora minha atuação na Educação passa a fazer sentido.

Muitos outros detalhes enaltecendo a pesquisa narrativa me ocorrem em decorrência da rica qualidade das aulas e professoras, mas aprendi, também, a importância do recorte, caso a intenção não seja escrever um livro. Encerrando a seção e caminhando para as considerações finais, reitero a importância da utilização da pesquisa narrativa no campo das Ciências Humanas e da Educação.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confesso que foi mais difícil colocar um fim em meu texto do que iniciar seu desenvolvimento. Isso ocorre quando (i) amamos o tema que pesquisamos, (ii) nos aprofundamos demais na pesquisa e (iii) não queremos deixar de lado nada do que foi apreendido.

Meu leitor certamente terá concluído sobre o deslumbramento provocado em mim pela pesquisa narrativa. As gritantes distinções

entre essa e a pesquisa formalista foram os fatores determinantes da minha conquista, embora não tenha conseguido discorrer sobre todos eles, pois a proposta é escrever um artigo e não um livro. O recorte de tão vasto material em apenas quatro seções serve de estímulo à continuidade em outros textos, em novos cenários, com pesquisados diversos ao aqui tratado, como meus alunos, por exemplo, que conhecerão, por meu intermédio e na prática, o que venho aprendendo desde a primeira aula do doutorado.

Na primeira seção, logo após a introdução, tracei comparativo entre a pesquisa formalista e a pesquisa narrativa, verificando diversas diferenças significativas entre ambas, embora não tenha sido viável discorrer sobre todas, já que sou apenas uma neófito apaixonada, não conquistei a devida *expertise* sobre o tema.

Em seguida, relatei algo interessante que me ocorreu: ao sentir tantas ideias brotarem por ouvir os relatos e análises das professoras e colegas em nossas aulas, estabeleci analogia com o método socrático apelidado de *maiêutica*. Sócrates afirmava que, assim como sua mãe, parteira, ajudava crianças a virem ao mundo, ele partejava ideias do interior das pessoas que com ele dialogavam, fazendo reiteradas perguntas sobre o tema objeto da conversa. Senti que foi mais ou menos isso que me ocorreu em algumas aulas, remexendo os conceitos que já tinha interiorizados pelos muitos autores lidos, de diversas áreas, compondo uma trama desses conceitos com os novos, trazidos pelos autores narrativos. A sensação era de já conhecer muito do que foi apresentado, assemelhando-se a um “parto de ideias” induzido pela voz de cada discurso narrado.

Uma terceira seção foi desenvolvida com a intenção de informar meu completo rendimento aos teóricos narrativos quando afirmam que “as experiências de cada um somam-se às minhas experiências”. As experiências das vidas e dos lindos trabalhos desenvolvidos pelos colegas, impulsionaram algumas viagens ao meu passado, quando revisei tantos cenários queridos e esquecidos, trazendo-os para o meu *diário de bordo*, com a leitura e o texto que, hoje, me é possível fazer. As provocações e as narrativas de vida, permitiram algumas conclusões, como a descoberta da origem da minha paixão pelos estudos e pela escrita.

A quarta e última seção tratou sobre a adequação da utilização da pesquisa narrativa na área da Educação, mais especificamente, na formação de educadores, já que as recordações das minhas vivências no Grupo Escolar deixaram claro a principal razão do amor ao magistério e à escola.

Portanto, demonstrado que fui abduzida pela pesquisa narrativa logo no início desse primeiro semestre de 2021. Isso aconteceu durante a leitura dos primeiros textos narrativos, o que me leva a aplaudir os pesquisadores de vanguarda, pela ousadia em sugerir mudanças tão radicais, por volta dos anos 1920. *Incorporei* a pesquisa narrativa como *minha forma de pesquisa* enquanto educadora, em parte pelo vasto campo que tenho à minha frente para pesquisar. Lido com tantas vidas diferentes, de distintos valores, atitudes e sistemas sociais divergentes, então, só poderia me sentir em casa ao conhecer as primeiras ideias tão bem concebidas e divulgadas por Clandinin e Connelly, no prólogo da obra “Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa”.

Ao final, agradecida pelo novo e iluminado caminho que para mim se estende, utilizando a indispensável resiliência no confronto dos óbices a serem superados, contando que o imprevisto sempre poderá ocorrer e provocar guinadas, como tantas vezes já ocorreu em minha vida, espero e confio na mudança de rumo que pretendo dar à minha tese, antes programada e configurada (melhor dizer *engessada*) para acontecer sob respaldo da pesquisa formalista. Com relação à minha tese de doutorado, a virada de mesa radical ocorrida em meus planos aconteceu pelo apoderamento da pesquisa narrativa, o que exigirá refazimento do projeto original do meu trabalho, coisa que poderá não ser tão fácil.

Espero que dentro de poucos anos você seja leitor(a) da minha tese ou, quem sabe, até do meu primeiro livro. Afinal, são as dificuldades que moldam o nosso caráter, tornando-o mais forte e resiliente para resistir às intempéries. Senão, o que seria das histórias da nossa vida se tudo fosse bonança?

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A arte de educar**. Obra poética, 2003.
- ARAGÃOa1, Rosália M. R. de. **Compreendendo a investigação narrativa de ações escolares de ensino e de aprendizagem no âmbito da formação de professores**. PPGE – UMESP, GT 08, 2004.
- \_\_\_\_\_.a2. **Memórias de formação e docência: bases para pesquisa narrativa e biográfica**, p.13 a 35. *In Formação e docência: perspectivas da Pesquisa narrativa e autobiográfica*. Silvia Nogueira Chaves; Maria dos Remédios de Brito. (Org.). 1.ed., Belém do Pará: Editora Cejup, 2011.
- ARAGÃOOb, Rodrigo. **Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem**. Universidade Estadual de Santa Cruz. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 8, n. 2, 2008.
- CLANDININ, D.Jean; CONNELLY, F.Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CUNHA, Maria Isabel. **Conta-me! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Revista da Faculdade de Educação, vol. 23, n.1-2, São Paulo, jan/dez 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Julia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, 2002.
- OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro. **Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações**. XII Congresso Nacional de Educação. VI Seminário Internacional sobre profissionalização docente. UESPI/UNICAMP. ISSN

2176-1396, 2021. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688\\_11993.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688_11993.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SÓCRATES. **Sócrates, vida e pensamentos**. Livro Clipping. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda., 1996.

SOUZA, Claudete. **Minhas anotações de aula e diário de bordo**. Transcrições efetuadas nas aulas da Disciplina Pesquisa Narrativa: epistemologias em construção. Doutorado em Educação, Universidade Metodista. São Bernardo do Campo: aulas remotas, 1º semestre de 2021.

SOUZA, EC de. **Modos de narração e discursos da memória**: biografização, experiências e formação. Auto) biografia: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN, p. 85-101, 2008.

# TRAJETÓRIA DE VIDA, PERCURSOS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO COTIDIANO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

*Vilma Ruas Freire Oliveira*

## MEMORIAL AUTOBIOGRÁFICO

Mais do que um ser no mundo, o ser humano  
 se tornou uma Presença no mundo, com o mundo  
 e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença  
 como um “não-eu” se reconhece como “si própria”.  
 Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que  
 intervém, que transforma, que fala do que faz, mas  
 também do que sonha, que constata, compara,  
 avalia, valora, que decide, que rompe  
 (FREIRE, 2006, p. 20).

O memorial aqui apresentado revela as marcas da minha Presença no mundo, da minha trajetória de vida e dos percursos de formação e atuação profissional que constituem os traços da minha identidade enquanto pessoa e pesquisadora, docente e profissional atuante na área educacional, marcas de experiências que me permitem estar em constante interação com as políticas públicas educacionais.

Elizeu Clementino Souza (2007) nos diz que os diários reflexivos e a nossa história de vida acompanhada de uma autobiografia, trazem influências e significados para uma formação docente.

O texto expõe minhas memórias e experiências de vida mais significativas e traduzem as minhas reflexões sobre os espaços ocupados enquanto profissional da educação, reflexões sobre a importância e o sentido das práticas por mim desenvolvidas e as influências que essas exerceram nas opções adotadas ao escolher as temáticas e caminhos que venho percorrendo na vida.

Esta é a representação de uma história em constante construção, de transformações, angústias, limites, possibilidades e perspectivas que se ancoram em um projeto de vida voltado para as práticas educacionais na docência e na gestão da educação permeadas pelo desejo de contribuir com o meu desenvolvimento como ser humano.

A trajetória aqui apresentada aborda os percursos de formação que têm definido os caminhos seguidos na vida acadêmica e profissional que me cerceiam até o presente momento. Trajetória e história essa que se iniciou no dia 17 de maio de 1969, na Fazenda Caititu, no município de Belo - BA, em uma manhã de segunda-feira, quando fui recebida pela parteira e, posteriormente, pela minha mãe, Ana Francisca Ruas Freire, e, desde então, estou me constituindo como ser humano.

Na fazenda que nasci e na qual passei a residir após o meu nascimento, dos primeiros passos ao meu primeiro contato com o cotidiano escolar, tive uma infância humilde, cheia de limitações financeiras, mas que positivamente marcou a minha formação moral, de modo que pude carregar sempre comigo os valores passados pelos meus pais e avós que constantemente influenciam minhas práticas e me tornaram esse ser sempre em construção que hoje eu sou.

Não trago comigo muitas memórias do período que antecedeu o meu processo de escolarização, com exceção da extrema vontade de frequentar a escola. Esse desejo só foi concretizado em minha infância quando completei 4 anos de idade. Aos 6 anos, fui alfabetizada. Partindo do princípio de que os meus pais não chegaram a concluir as séries iniciais do Ensino Fundamental, não me ajudavam muito nas tarefas escolares de casa. A responsabilidade de tirar dúvidas e orientar as atividades de estudo eram sempre das primas que eram professoras. Aos meus pais cabia a responsabilidade de motivar, afirmar e reafirmar sempre o discurso sobre a importância de se manter na escola e alcançar o sucesso profissional que eles não tiveram oportunidade de alcançar.

A inserção aos quatro (4) anos no pré-escolar se deu em uma escolinha de Educação Infantil da comunidade, foi um período bom, porém sem acontecimentos marcantes no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Quanto à etapa de alfabetização, na Escola Estadual General Ozorio Duque Estrada, posso afirmar que foi muito gratificante, com um professor dinâmico que alfabetizava com músicas

e aguçava a imaginação dos alunos a partir da criação e leitura de histórias infantis. Ao final da etapa de alfabetização, desenvolvi o gosto excessivo por ler em voz alta para os meus primos e avô paterno, Isaías, um exímio autodidata na fazenda onde passava as minhas férias. Todas aquelas palavras que estavam impressas nos livros aos quais tinha acesso soavam muito bem quando eu as pronunciava em um tom mais alto, sempre procurando ler continuamente um parágrafo sem errar na pronúncia de nenhuma palavra e, quando errava alguma, meu avô paterno me corrigia e me incentivava, fazendo-me ler e escrever poemas e versos da literatura de cordel.

Todo o processo de escolarização entre alfabetização até a antiga 4ª série transcorreu na Escola Estadual Luiz Viana Filho. Já na segunda etapa do Ensino Fundamental, as atividades escolares foram desenvolvidas no Colégio Estadual Carlos Santana, em Belo Campo, cidade onde residi maior parte da vida, também com grandes marcos no que se refere ao meu processo de formação.

O Ensino Médio me trouxe um outro tipo de amadurecimento e vivências muito interessantes. Durante o 2º ano, em 1987, tive a oportunidade de fazer o ensino médio Profissional na modalidade Magistério, convivi com colegas de várias regiões, culturas, educações e modos de ser que muito me ensinaram, cada um com suas peculiaridades. Ao término do 2º ano do magistério, casei-me. Nesse momento, percebi as distâncias existentes entre os jovens casados e os solteiros. No 3º ano de magistério eu já exercia a maternidade. No que se refere às expectativas de vida, o casamento representou a chegada de novos sonhos e cada vez mais o interesse em atuar no campo educacional e explorar os desafios da profissão docente. Após concluir o Ensino Médio, o desejo de ser professora levou-me a prestar um concurso Público, no qual, felizmente, fui aprovada e fui designada a assumir uma classe de alfabetização em Belo Campo, minha cidade Natal.

Em 1995, minha família passou por uma crise financeira, o que me fez adotar mudanças radicais na vida em prol da sobrevivência, deixei para trás meus familiares, amigos e trabalho, viajei para São Paulo juntamente com o meu marido e filhos para trabalhar como caseira na cidade de São Sebastião, cidade do litoral norte do Estado de São Paulo. Toda essa trajetória de vida e a busca por novos caminhos me

levaram a uma reflexão sobre a minha prática e me deu base para trilhar e enfrentar novos desafios, pois:

A formação, quando adota a mirada reflexiva sobre a experiência vivida, em nenhum momento, deve ser entendida como (trans) formação sem crises. Ela adota, ao contrário, na perspectiva dialética, uma dimensão histórica, em franca ruptura com os ideais iluministas, que estimavam um aperfeiçoamento linear, progressivo e a-histórico do desenvolvimento humano (PASSEGGI, 2011, p. 154).

Esta seção se destina à apresentação dos títulos acadêmicos alcançados no âmbito da universidade de modo a estabelecer o sentido, contribuição e relação com o campo de atuação profissional. O texto também se preocupa em expor, nesse contexto, as experiências formativas de natureza complementar, em especial, as que trouxeram algum tipo de implicação para o campo de atuação profissional por mim explorado.

A Licenciatura em Pedagogia, de 1998 a 2001, foi concluída na Universidade Brás Cubas na Cidade de Mogi das Cruzes, no Estado de São Paulo, e, desde o início, gerou debates e discussões que influenciaram diretamente na postura e na prática vivenciadas no campo de atuação profissional. Em especial, posso destacar a disciplina de Educação de Gestão em Educação. Por meio dessa disciplina, pude apreender as especificidades e as dificuldades enfrentadas por gestores, docentes e alunos; e discutir os desafios curriculares geradores da sobreposição de uma cultura híbrida que não considera a cultura e a diversidade local como parte da aprendizagem.

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2009, p. 43-44).

Conhecer a realidade de São Sebastião definiu também os rumos do trabalho elaborado no período analisado. Em 2000, participei do concurso público municipal e fui classificada, assumi a classe de alfabetização no bairro de Juqueí, onde atuei por um ano e fui muito bem recebida; concomitantemente ao trabalho de professora, continuei a trabalhar como caseira e para não ficar distante demais pedi transferência para uma escola próxima à minha casa, onde poderia

conciliar os dois trabalhos e cuidar dos meus dois filhos. Nessa nova escola, conheci o preconceito e descontentamento das minhas colegas de trabalho em relação a mim, por eu ser nordestina e por eu ter o direito de escolher a classe antes, devido à minha boa classificação no concurso. Na perspectiva de Novoa e Finger (2010) aprendi sobre as influências e os significados para a formação na docência nessa escola.

A partir dos saberes sistematizados ao longo do curso e, em específico, dos saberes experienciados nas leituras sobre os textos e reflexões de Maria Izabel da Cunha (1997), sobre a compreensão da formação do professor, consegui visualizar as necessidades dentro da realidade projetada e as dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiências; isso me fez inquietar e me levou a buscar novos caminhos e novos conhecimentos. Foi quando decidi fazer a especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional; esses saberes se tornaram essenciais mais tarde na atuação como Psicopedagoga e Gestora Pedagógica, na qual foi possível manter uma constante relação entre teoria e prática sem deixar de considerar os aspectos políticos, econômicos, culturais e democráticos que articulam um processo constante de formação dos sujeitos envolvidos na/para a educação.

O Mestrado em Educação foi o caminho percorrido para dar continuidade a uma proposta de investigação que fosse capaz de refletir os problemas enfrentados no campo profissional. Na pesquisa que analisou concepções e discursos em torno da gestão educacional no contexto do Projeto Político Pedagógico no município de São Sebastião - SP, foi possível perceber, a partir da análise do discurso oficial, discurso científico e discursos dos sujeitos da implementação da política, as regularidades e dispersões dos discursos a respeito do PPP. Os créditos cumpridos em torno de temas do campo das políticas públicas e gestão da educação e o aprofundamento de outras temáticas como a de currículo e práticas pedagógicas geraram novos olhares sobre o cenário educacional brasileiro.

A principal contribuição do curso foi a iniciação aos estudos sobre o discurso a partir de uma perspectiva de análise das relações de saber e poder. No campo profissional, entendo que a contribuição dada pelo mestrado foi a de perceber como os sujeitos que implementam a política pública, no âmbito do município, compreendem e concebem

os principais elementos da sua efetividade. Atualmente, fazendo parte do Conselho Escolar, acredito que a minha prática e o meu olhar sobre as ações planejadas serão diretamente influenciados pelos resultados alcançados na pesquisa desenvolvida.

Os cursos de formação complementar foram essenciais para aperfeiçoar a minha prática, proporcionando-me mais segurança durante os caminhos trilhados profissionalmente. Cada um dos cursos estão diretamente associados a um momento específico da minha atuação profissional enquanto diretora ou psicopedagoga pedagógica e sempre foram incorporados à minha trajetória de vida na perspectiva de superar desafios observados na prática.

Entre os cursos de maior destaque e em associação com a minha atuação profissional, posso destacar a participação no Programa de Capacitação de Gestores (Progestão), concluído em 2010, por meio do qual pude apreender conhecimentos e compartilhar experiências relativas à gestão democrática da educação, planejamento e organização escolar. Freire (2005) demonstra claramente como se dá essa trajetória de ensino-aprendizagem na vida educacional quando afirma: “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Esse tópico apresenta as principais atividades profissionais desempenhadas em estrita relação com a formação pela qual passei. Posso destacar como marcante a experiência inicial na docência no Espaço de Aprendizagem Pedagógico Especializado, como professora em um programa de complementação do Ensino Fundamental para alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e alunos com deficiências, oportunidade que me levou a explorar o universo da docência, na qual pude vivenciar os últimos dez anos de experiência como professora, embasando a minha prática no contexto da educação especial. Foram momentos de muito aprendizado e experiências muito positivas e negativas que me fizeram refletir.

Foi um momento em que procurei compreender os dilemas, conflitos ou certezas que perpassaram e ainda perpassam minhas

experiências profissionais e intelectuais e que pontuaram minha trajetória profissional. (PASSEGGI, 2008).

Atualmente, atuo como professora do núcleo pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de São Sebastião, e, devido a essa, função tenho procurado refletir sobre os desafios da construção/articulação do Sistema Nacional de Educação, a partir dos planos de educação em âmbito municipal. Em síntese, posso afirmar que docência e gestão são duas funções e áreas de pesquisa de grande relevância em minha trajetória de vida e das quais não pretendo me distanciar, tendo em vista que a prática de uma implica nos resultados da outra.

Para além das experiências profissionais e de formação aqui apresentadas, destaco, por fim, as minhas expectativas futuras. Espero que a continuidade das reflexões possa ser introduzida em uma projeção de doutorado, próximo objetivo a ser perseguido. Amparada no sentimento de que, a partir dos processos formativos, eu possa sempre atualizar os modos de ser e pensar as políticas educacionais, pretendo, a partir da minha prática, contribuir com a melhoria da qualidade da educação do município de **São Sebastião** e de outros espaços que, porventura, eu possa vir a atuar.

Ademais, que minhas produções acadêmicas possam constituir um referencial para pensar a gestão, as políticas educacionais e as suas formas de materialização. Assim, todo esse processo de narração e “investigação narrativa é um processo de colaboração que compreende uma mútua explicação e re-explicação de histórias, à medida que a investigação avança” (GONÇALVES, 2004, p. 74).

## REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino.** *Rev. Fac. Educ.* [online]. Vol. 23, n. 1-2, 1997.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica.** 2 ed. Coleção Biblioteca de Filosofia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 31ª ed. (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES, T.V.O. **Formação inicial de professores: prática docente e atitudes reflexivas**. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, v. 1, n. 1, p. 73-79, 2005.

NOVOA, Antonio; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto)biográfico e a Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010.

PASSEGGI, M.C. (org). **Tendências da Pesquisa(auto) biográfica**. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, M. C. **A experiência em formação**. *Educação*, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6.

## (AUTO)BIOGRAFIA, SER PROFESSORA

*Rita Ribeiro Pinheiro Sales*

O presente trabalho enseja responder alguns questionamentos na disciplina “Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação”, ministrada pela Profa. Dra. Adriana Barroso Azevedo, no primeiro semestre de 2020, no qual fui matriculada como aluna especial no doutorado e constou como proposta de avaliação. Segundo Aragão (2004, p. 01): “Nós os seres humanos somos organismos contadores de histórias que individual e socialmente, vivemos vidas relatáveis”. Os questionamentos propostos que nos fazem refletir sobre nossa trajetória de vida e nossa formação profissional, são:

1. Quais vivências e experiências marcaram a minha trajetória?
2. O que essas vivências e experiências fizeram comigo?
3. O que eu faço com o que isso me fez?

A vida se vive para poder contá-la (alguns povos a cantam) ao mesmo tempo que criamos nossos contos para dar sentido à vida (FERRER, 1995, p. 188 *apud* CUNHA, 1997, p. 188).

Quando me proponho a pensar sobre minhas experiências, vem-me à cabeça a memória de um parquinho, um gira-gira no qual machuquei o pé, em um colégio, acredito ser de Educação Infantil, em Teófilo Otoni, MG. Hoje, a marca do machucado está quase invisível, mas é minha primeira lembrança da escola. Lembro-me do lugar... do cheiro... do caminho, não me lembro de pessoas.

Em um segundo momento, lembro-me de livros, capas de livros... ilustrações, poesias... Marcaram a minha alfabetização, isso já em Contagem, cidade próxima à grande BH, também em Minas Gerais.

Relembrar esses espaços me faz recorrer a Delory (2008, p. 97) que assegura que:

[...] o espaço é constitutivo de nossa experiência na medida em que ele oferece recursos, em que ele está aberto à nossa ação e ao nosso pensamento, em que nós agimos sobre ele e com ele pela ação e pelo pensamento. Nós somos seguramente indivíduos de sociedade, os indivíduos de uma sociedade determinada e dos espaços que essa sociedade construiu, mas participamos, nós mesmos, da construção da realidade social e dos espaços materiais e ideias da sociedade à qual pertencemos. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 97).

As lembranças que tenho são de coisas, lembro-me de uma aula para o Dia das Mães, fizemos um cabide todo decorado com fitas de *laisé* para homenageá-las, das aulas de técnicas agrícolas, onde mexíamos na terra e plantávamos, isso lá pelos anos 80. O cheiro da merenda, uma sopa de soja, que eu achava deliciosa! Às vezes, uma mistura láctea de morango. Como eu gostava daquilo. Só hoje sei que a sopa era de soja. Lembro-me do uniforme, como minha mãe era costureira, ela fazia minhas roupas, saia azul com pregas e blusa branca de tergal, conga azul nos pés e meia branca. Minha primeira lembrança com os nomes dos professores vem do 5º ano, talvez, devido à variedade de professores: de História, Geografia, Educação Física.

Eu tinha dificuldade para fazer Educação Física, pois tinha que voltar à escola em outro período e, nessa época, eu já trabalhava. Catava papel para ajudar em casa e para comprar material escolar. Era muito comum, nessa época, as meninas largarem a escola para começarem a trabalhar em casa de família. Desse período também vem a realização de um grande sonho. No quinto ano, poderíamos usar o famoso caderno de 10 matérias. Tinha uma colega de classe que o pai dela levava os cadernos de São Paulo. Então, eu encomendei um caderno e paguei com o dinheiro do papelão que eu vendia.

Eu estudava de manhã e quando chegava da escola íamos minha amiga, Lucelena, da minha idade, a mãe dela, Dona Maria, e eu catar papel. Era um saco grande de *nylon* que levávamos. Quando chegávamos em uma obra as pessoas (pedreiros, serventes) já deixavam os sacos de cimento vazios guardados para nós. Essas narrativas de história de vida

me lembram as palavras de Maria Isabel da Cunha (1997, p. 189), pois ela assevera que:

Usar narrativas como instrumento de formação de professores tem sido um expediente bem-sucedido. Não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeitos de sua própria história. (CUNHA, 1997, p. 189).

Ver aquilo era uma alegria genuína, parecia que tínhamos ganhado na loteria, íamos enchendo o saco de papelão e quando estava cheio, vendíamos na cooperativa. Todos os dias a gente recebia, tinha dinheiro. Nos dias de chuva não dava para trabalhar. Com esse dinheiro eu ajudava em casa, guardava e realizava meus sonhos. Um outro grande sonho, era ter uma caixa com 24 lápis de cor. Eu achava aquilo lindo! No quinto ano também pude realizar esse sonho.

Aos poucos, fui realizando os meus sonhos. Engraçado que hoje percebo que todos os meus sonhos estavam relacionados à escola. Por ser essa menina (de 10 anos) que trabalhava vendendo papelão e estudava, sempre fui muito respeitada pelos professores. Lembro-me de que, uma vez, uma menina mais velha, mais alta do que eu, queria me bater pelo simples fato de a professora citar meu nome naquelas situações em que eu trabalhava e fazia a lição de casa. No final da aula, a professora colocou-me no carro dela e levou-me até a minha casa. Acredito que veio daí a minha admiração por professores.

Nesse sentido, Paulo Freire (1987, p. 20 *apud* CUNHA, 1997, p. 189), reforça essa perspectiva afirmando que, “constantemente, pesquisa as palavras faladas e escritas dos estudantes para saber o que eles sabem, o que eles querem e como eles vivem [...] porque as suas falas e seus textos são acesso privilegiado a suas consciências”.

Quando a minha família se mudou para São Sebastião (São Paulo) eu já estava na 6ª série. Fui estudar e trabalhar, então, já sabia lavar, passar, fazer faxina etc. Estudava meio período e trabalhava no outro. Não tinha dificuldade cognitiva, logo, ensinava as matérias para os colegas que tinham dificuldade. Eles riam do meu jeito de falar (sotaque mineiro) e de me vestir, as vezes eu ia para a escola com um

lenço e bob no cabelo (em Minas, falamos rolinho), como a personagem Dona Hermínia, vivida por Paulo Gustavo.

Aos poucos, fui me adequando. Mas, dessa época, tenho pessoas que me olham até hoje, colegas que admiram minha trajetória acadêmica e profissional. Trabalhamos na mesma empresa (Prefeitura Municipal de São Sebastião). Nesses espaços entre escolas e mudanças de cidade, recorro à Delory (2008), quando ela afirma que:

Nós os constituímos e eles nos constituem. Nós os enfeitamos, os arranjamos, os fabricamos como formas, manifestações de nós mesmos no espaço. E eles constituem o espaço no qual nos reconhecemos a nós mesmos no qual nos fazemos reconhecer pelos outros. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 105).

Lembro-me também de um concurso de poesia que participei, na 7ª série, e ganhei com a poesia “Ser Jovem”. O prêmio foi um jogo com canetinhas! Ficar em 1º lugar, naquele concurso, fez-me acreditar no meu potencial como escritora e perceber como a escrita, a educação, pode ser transformadora na nossa vida.

Comecei, na adolescência, com os sonhos profissionais, queria ser secretária, cantora, professora e caixa de supermercado. Nunca consegui ser caixa, todas as vezes que olhavam meu currículo e viam “estudante” não me chamavam, então, continuei na faxina, passando roupa ou trabalhando em casa de família meio período. Às vezes, vendia bolos, salgados ou sanduíches naturais na praia, refrigerantes e salgados na fila da balsa.

Na 8ª série, consegui emprego na casa de um médico e estudava das 15h às 19h, período intermediário. Por esse motivo, eu dormia na casa da patroa. Estava no 8º ano e devia ter uns 15 anos. Não gostava de dormir no emprego, mas era a condição para eu continuar estudando em uma boa escola. Transferi, então, os estudos.

De novo os professores sempre citavam meu esforço, trabalho e estudo. Era a única na sala que trabalhava e estudava. Nem escola particular tinha, era um bairro de pessoas com melhores condições de vida. No fim do ano, na formatura, ganhamos uma viagem do paraninfo para conhecer a Argentina, Paraguai e Foz do Iguaçu. Em um hotel maravilhoso! Aliás, essa parte da viagem merece destaque. Minha mãe

sempre deixava a gente ir em tudo que a escola proporcionava. Na primeira viagem internacional, ela sempre falava: “Aproveita tudo o que a escola oferecer, não tenho condições de levar vocês.”

Aos 16 anos, comecei no Ensino Médio, como tínhamos a opção de o Magistério ser profissionalizante, no 2º ano, optei por fazer o Magistério. Era minha grande oportunidade de ser professora. Nessa época, já era conhecida pelo meu esforço em trabalhar e estudar. Nesse sentido, Isabel da Cunha (1997) afirma que a perspectiva de trabalhar com narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma.

Aos 17 anos, casei-me, quando terminei o Magistério era a única casada do grupo. No Magistério passei por dificuldade, especialmente, em Matemática, quase fui reprovada, mas a professora de Psicologia, matéria que eu era ótima, falou: “Depois da aula passa lá em casa que eu vou te ajudar em Matemática.” A partir daí, encantei-me por Psicologia e sabia o que queria ser: psicóloga escolar, para ajudar os alunos que apresentassem dificuldade.

Finalizei o Magistério e mais uma viagem dos sonhos, dessa vez, para o Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. À época, a colega de sala, responsável pelo dinheiro da turma, sumiu com a nossa quantia. Como algumas parcelas já tinham sido pagas, só iria quem tivesse condições de pagar o restante. Juntei todas as minhas economias. Além de faxina, trabalhava nos fins de semana vendendo sanduíche natural na praia e vendia bolos e cafés nas obras. Assim, junto com mais 6 colegas, fizemos nossa sonhada viagem de formatura.

Comecei a ministrar aulas em maio de 1990, como professora do Fundamental II. Dei aulas de Artes, História e Língua Portuguesa. Estudava muito para ministrar essas aulas.

Em 1990, resolvi fazer vestibular para entrar na faculdade. Passei na 2ª fase para fazer Psicologia na cidade de Assis (Vunesp). Devido a distância e ter descoberto que estava grávida, desisti e fui fazer Pedagogia. O problema era que no Litoral só tinha faculdade particular, eu não tinha condições de pagar. Trabalhei todo o verão na praia, vendendo sanduíche natural, empada, coxinha e, assim, consegui o dinheiro para entrar na faculdade e encarei brigas com o marido, pois ele achava um absurdo gastar tanto dinheiro com estudo. Na época, a mensalidade era \$ 200,00 cruzeiros.

Em 1991, consegui minha primeira sala de aula, era um 2º ano, alfabetização, o governo era Orestes Quércia, Ciclo Básico, no bairro de Boiçucanga. Meu Deus, que sonho! Trabalhava das 7h às 12h30min. Só podia pegar uma sala de aula, os alunos teriam Educação Física e Artística com especialistas. Vivia um sonho! Nessa época, eu lia o jornal, tinha assinatura de revistas e participava de grupos de estudos com os professores. Estudávamos Emília Ferreiro, construtivismo e suas propostas. Período fértil no campo teórico epistemológico!

Nessa perspectiva, Josso (2002 *apud* SOUZA, 2004, p. 11), caracteriza a:

“experiência formadora” como um conceito em construção, porque consiste na narração dos “processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem do ponto de vista dos adultos aprendentes a partir das suas experiências formadoras”, porque nasce da capacidade e do investimento do ator falar e escrever sobre si, sobre sua história, estabelecendo sentido ao que foi e é vivido através dos significados particulares e coletivos. (JOSSO, 2002 *apud* SOUZA, 2004, p. 11).

Em 1993, finalizei o curso de Pedagogia. Nesse ano, não consegui as aulas no começo do ano. Então, fui procurar o dono da escola para pedir um desconto. Também estava grávida da minha segunda filha. A Diretoria de Ensino errou meu nome nos documentos e, por isso, passei 6 meses lecionando sem receber. Cada mês que eu ia lá saber o que tinha acontecido, davam-me uma desculpa.

Estava no último ano de Pedagogia e com medo de perder o curso por falta de pagamento. Então, pensei: “Vou conversar com o dono da faculdade e vou levar uma carta contando a minha história. Quem sabe ele me dá um desconto e eu consigo continuar estudando.” Fui até a Faculdade, fiquei na sala esperando e fui conversar com o sr. Ângelo. Ao final da conversa, ele disse que não poderia me ajudar. Nesse momento, entreguei a carta. Antes mesmo de terminar de lê-la, ele concedeu-me o desconto de 50% e disse que a condição era que eu tivesse boas notas e não repetisse de ano (emocionei-me). Em março de 1994, foi minha formatura em Pedagogia. Mais uma vez, a Educação, a escrita, ajudando-me na minha formação e na realização dos meus sonhos. Considero esse um momento charneira. Segundo Josso, (2004, p. 90):

Momentos ou acontecimentos charneira são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um “divisor de águas” poderíamos dizer. Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado tanto nas obras francesas quanto portuguesas sobre as histórias de vida, para designar os acontecimentos que separam, de vida e articulam as etapas da vida. (JOSSO, 2004, p. 90).

Continuei dando aula no Estado, cada início de ano um sofrimento para conseguir uma sala de aula. Entre 1995 e 1996 tive alguns momentos em que me questioneei se valia realmente a pena ter feito Pedagogia e não Letras. Porque com Letras eu teria mais oportunidade de ser PIII. Porque ser PII era apenas quando todos os PIII já tivessem pegado salas. Ainda que estivesse dando aula como PII, se chegasse, em qualquer época do ano, um professor daquela área, a preferência era dele. Nesse período, eu tinha como emprego fixo algumas casas de temporada, no bairro Guaecá e as aulas, ora como PI, ora como PII.

Nesse momento, percebi que não ter nenhum parente na área, não ser da cidade, fazia toda a diferença. Pois as oportunidades eram dadas a quem já era filho de professor ou morador da cidade. Ou seja, quem já era do meio sabia os caminhos a percorrer. No meu caso, tive que ficar à disposição das escolas, quando sobrava alguma aula eu conseguia. Afinal, ser a primeira da família a ter um curso superior teve suas dificuldades no início.

Em 1994, fiz um concurso para inspetor(a) de alunos e para professor(a). Pois já tinha feito outros concursos, passado, mas não era chamada. Em 01 de julho de 1996 fui chamada em um concurso para ser inspetora de alunos. Trabalhei na área seis meses, concursada.

Mas o melhor ainda estava por vir, em 09 de fevereiro de 1997, meu grande sonho que era ser professora concursada na Prefeitura de São Sebastião foi realizado! Fui chamada no concurso para ser professora. Continuei sendo professora e passei as casas de temporada para a minha irmã.

Em 1997, abriu outro concurso para professores, porque estava expandindo a rede de ensino para atender ao processo de Municipalização do Ensino Fundamental (1º a 5º ano). Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, divide as atribuições dos entes

federativos quanto a Educação de forma inequívoca (BRASIL, 1996). Os Municípios são responsáveis pela Educação Infantil e pelo ensino Fundamental. A Constituição de 1988, em seu artigo 211, § 2º, propõe que os municípios atuem prioritariamente no Ensino Fundamental e pré-escola (BRASIL, 1988). Em São Paulo foi só através do Decreto 40673/96 que começou a mudar o processo de municipalização das escolas estaduais (SÃO PAULO, 1996).

Prestei também esse concurso e, em 09 de fevereiro de 1998, já estava no meu segundo concurso como professora. Desde então, comecei a dar aula nos dois períodos. Muito feliz por estar concursada! Muito grata a Deus pela realização desse sonho. Outro momento em que a Educação foi decisiva na minha vida. Eram poucos os professores com dois concursos em 1998. Nesse sentido, estávamos fazendo história no município.

Nesse período, também, já estava finalizando minha pós-graduação em Psicopedagogia na Universidade de Mogi das Cruzes. Viajava para Mogi a cada 15 dias. Vi no curso de Psicopedagogia uma oportunidade para ajudar aquelas crianças que tinham dificuldade para aprender. Por estar em um curso de Psicopedagogia, lembro-me de que, em 1998, a diretora da escola resolveu atribuir-me a sala de aula que, segundo ela, era a mais difícil da escola. Graças a Deus e aos estudos, consegui finalizar o ano com sucesso!

Em 1999, vivi a experiência de ser meio período professora e no outro período ser a professora encarregada pela escola. Como a escola que eu trabalhava era pequena, não comportava um diretor. Essa experiência como gestora, fez-me ver como gosto da sala de aula.

Em 2000, a Prefeitura lançou um Projeto de Professores Especialistas para ajudar alunos com dificuldade de aprendizagem. Fiz um projeto e fui chamada para trabalhar nas salas de apoio. Foi nesse momento que percebi o quanto a Educação é importante, pois em toda a cidade não tinham profissionais da Educação suficientes formados em Psicopedagogia. O Litoral só tinha uma faculdade e nenhuma que oferecesse pós. Quem quisesse estudar, tinha que fazer isso fora, subindo a serra.

Nesse sentido, Paulo Freire (1993, p. 22-23 *apud* SAUL; SAUL, 2016, p. 25) afirma:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A

educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber ser mais. A educação e a formação permanente se criam aí. (FREIRE, 1993, p. 22-23 *apud* SAUL; SAUL, 2016, p. 25).

Então, graças ao estudo, tive o privilégio de fazer parte dessa primeira turma de professores para essas salas. Que se tornaram os olhos da educação. Todas as pessoas sabiam que para estar ali a pessoa teria que ser pós-graduada. Essa situação fez gerar na Educação de São Sebastião uma corrida para fazer pós-graduação. O salário da cidade era um dos melhores do país. As salas tinham todos os recursos: jogos, computadores. As crianças que tinham dificuldade de aprendizagem eram encaminhadas para esses espaços no horário contrário ao das aulas. A cada 15 dias, os professores tinham formação com uma especialista que vinha de São Paulo para ajudá-los com as situações mais complicadas (formação em serviço).

Nesse período, também consegui entrar no Mestrado em Educação na cidade de São Paulo. Quando finalizei o Mestrado, voltei para a sala regular e tive experiência também como professora de pós-graduação, ministrava aulas de Educação Inclusiva e de Psicopedagogia.

Em 2013, mais uma vez, surgiu a oportunidade de estar na direção da escola. Aproveitei a oportunidade e fiquei na gestão por três anos, nos quais pudemos, juntamente com os professores e comunidade escolar, melhorar o IDEB da escola. Com o PPP (projeto político pedagógico) com foco nos direitos de aprendizagem de todos os alunos. Quando saí da gestão escolar, passei dois anos como professora do EAPE (Espaço de Apoio Pedagógico Especializado) trabalhando diretamente com a inclusão.

Nos anos de 2017 a 2019 tive a oportunidade de fazer uma especialização em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo e à Deficiência Intelectual, em São Carlos, na UFSCar. Essa experiência ajudou-me a ampliar os conhecimentos sobre inclusão e a necessidade de um conhecimento especializado para ajudar as crianças e as famílias. Em 2018, retornei para a sala de aula regular, porque entrei com processo

de aposentadoria. Em 2019, aposentei-me por uma matrícula e, então, pude pensar em realizar o sonho de fazer Doutorado que, devido ao trabalho com 40 horas semanais, ficava difícil de realizar.

Em 2020 surgiu a oportunidade de matricular-me como aluna especial no Doutorado da Metodista na Disciplina Pesquisa (Auto) biográfica e Educação. Em plena pandemia de Covid-19, estudando remotamente, o que era crise, passou a ser oportunidade! Graças a Deus, mais um sonho realizado. Passamos no processo seletivo e entramos no Doutorado da Metodista de São Bernardo do Campo. Uma nova história começou a ser escrita a partir desse momento. Até aqui chegamos com humildade, perseverança, resiliência e foco. Finalizo com as palavras de Maria Isabel da Cunha: “Já é tempo, entretanto, de que os pesquisadores que se dedicam ao processo de investigação qualitativa reflitam sobre sua própria experiência.” (CUNHA, 1997, p. 186).

Escrever este trabalho me fez ver o quão longe podemos ir quando elegemos a Educação continuada como forma de vida! Ajuda-nos a entender e a responder algumas perguntas, sempre nos impulsiona a buscar novos conhecimentos, posto que somos seres inconclusos e sempre em formação.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vinda de uma favela, eu poderia ter trilhado tantos outros caminhos... Mas minha escolha foi pela Educação. Hoje, tenho consciência de que foi por causa do encorajamento da minha mãe, mansa, sem forçar a barra para eu ter um 10, porém, sempre me apoiando, encorajando e valorizando o estudo.

As professoras foram decisivas nas minhas escolhas, sempre com uma palavra amiga, um elogio, um incentivo.

As leituras, conhecer castelos e viajar para outros países por meio da leitura, mais tarde, motivaram-me a viajar de fato e conhecê-los pessoalmente.

Todas as patroas, sempre me incentivando: “Olha, a Rita está estudando para ser professora!” ou, mais tarde, “Olha, a Rita é professora!”.

Ser a primeira na família com um curso superior, Pedagogia, depois Psicopedagogia, Mestrado em Educação e, agora, o tão sonhado e distante Doutorado, cada vez mais palpável, mais próximo.

8ª série, Magistério, Pedagogia, cada formatura uma festa! A família toda presente! O diploma também era de todos os que torciam por mim.

Sempre contei parte dessa trajetória e, hoje, escrevendo sobre essas vivências, recorro-me da fala da Maria Isabel Cunha: “O sistema social conscientemente envolve as pessoas numa espiral de ação sem reflexão”. (CUNHA, 1997, p. 190).

A cada escola em si, lugar de aprendizagens, experiências, viagens para conhecer museus, zoológicos, conhecer outras cidades, merenda gostosa, boa alimentação, levar batatinha, chuchu e outras verduras para dar mais sabor a sopa.

Hoje, ainda ouço de pessoas desconhecidas que dizem conhecer minha história de faxina, catar papelão, vender sanduíche na praia e falam: “Você merece chegar onde chegou.”

Debruçar sobre essa trajetória de vida ou, como afirma Josso (2004), esse caminhar para si, foi profundo, junto com o gosto salgado de lágrimas e mais lágrimas de boas lembranças, saudades, mas, acima de tudo, a sensação de dever cumprido até aqui, de esperança que ainda podemos muito mais.

Ao longo desses 30 anos como professora pude ser inspetora de alunos, professora alfabetizadora, gestora e coordenadora, professora do EAPE, psicopedagoga e professora de pós-graduação.

Em “A Educação na Cidade”, Freire (2001 *apud* SAUL; SAUL, 2016, p. 30) expressa sua concepção sobre esse caminhar do professor:

Para nós a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar a administração pública. [...] Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações, no nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. [...] Participação popular para nós não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho para a realização democrática da cidade. (FREIRE, 2001 *apud* SAUL; SAUL, 2016, p. 30).

Ainda hoje, o que mais emociona-me em sala de aula é ouvir de um aluno: “Professora, aprendi a ler!”. Começa passando os dedinhos nas palavras, frases e pequenos textos, depois vai aumentando cada dia

a fluência leitora. Os olhos marejam e não consigo evitar parafrasear o grande Fernando Pessoa: *A Educação vale a pena se a alma não for pequena!*

### REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.  
BRASIL. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 05 mai. 2022.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 05 mai. 2022.
- CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora!** As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 185-195, 1997.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia, corpo, espaço.** Biografia e Educação: figuras do indivíduo – projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. São Paulo: Paulua; Natal: EDUFRN, 2008.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004. 285 p.
- SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa. DECRETO N. 40.673, DE 16 DE FEVEREIRO DE 1996. Institui o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado Município para atendimento ao ensino fundamental. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1996/decreto-40673-16.02.1996.html>>. Acesso em: 05 mai. 2022.
- SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. **Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores:** fundamentos e práticas de um paradigma contra - hegemônico. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul/set. 2016.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. **Memórias e trajetórias de escolarização:** abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. GT: Educação Fundamental / n.13. Revista entreideias: educação, cultura e sociedade. 2004.

# MEMÓRIAS E FORMAÇÃO: O CONSTRUIR DOCENTE\*

*Eliana Mariano Carvalheira*

## UM POUCO DO MEU TRILHAR

Caminhando fora da trilha traçada pela minha família, eu sempre gostei de estudar. Digo “fora da trilha” porque meus pais só frequentaram a escola até o antigo quarto ano e depois de adultos nenhum dos dois teve interesse, oportunidade ou condições de continuar estudando. Nesse trajeto, sempre fui uma boa aluna. Na época, falava-se “a primeira da classe”. Mas não me recordo de deixar de brincar para estudar, acho que não precisava, parecia que as “coisas” já estavam na minha cabeça.

Aluna de escola pública até o segundo ano do segundo grau, tive minha trajetória escolar interrompida por uma gravidez na adolescência. Quando voltei aos estudos para concluir o segundo grau, já tinha dois filhos, um com três e outro com seis anos de idade.

Sendo mãe, casada e, mesmo assim, querendo continuar estudando, acabei por escolher o Curso de Pedagogia que, na minha ideia, me proporcionaria condições de levar meus filhos comigo quando fosse trabalhar. Prestei o vestibular que, naquela época, era bem concorrido, pois não havia muitas Faculdades, e, para a minha grande felicidade, passei.

Ingressei, então, na vida acadêmica estudando à noite e, durante o dia, cuidando dos filhos e buscando por uma oportunidade para trabalhar na área que eu estava estudando. No primeiro ano de estudo, fui

---

\* Trabalho desenvolvido como parte integrante da disciplina Pesquisa (Auto) biográfica e Educação, ministrada pela Professora Doutora Adriana Barroso de Azevedo.

até uma creche particular para ver se havia vaga para a minha sobrinha e, nesse dia, tive a certeza de que tinha escolhido o curso certo. Até hoje eu conto essa história para os meus alunos de graduação. Eu cheguei e era uma casa que funcionava como creche. Tinha uma porta aberta e, logo acima da porta, estava escrito “Diretoria”, mas estava semninguém. Ao lado, havia uma porta cortada ao meio, dessas que formam um balcão com a parte de cima aberta. Espiei por cima da porta e lá estava uma pessoa, deitada no chão, rodeada de crianças, rindo e brincando. Quando ela me viu, levantou-se, cumprimentou-me e perguntou-me se podia ajudar. Eu disse que queria informações sobre a creche. Ela saiu da salinha e me levou até a diretoria. Eu pensei que ela chamaria alguém, mas não, ela era a diretora. Pensei: “Que lugar legal, a diretora deitada no chão com as crianças, é aqui que eu quero trabalhar.”

Peguei as informações que precisava e, no final, perguntei como fazer para trabalhar lá. Ela me orientou a ir ao Departamento de Recursos Humanos para fazer uma ficha. Fui na hora. Preenchi a ficha e fiquei aguardando. Não demorou um mês e me ligaram. Disseram que havia vagas e se eu gostaria de fazer uma entrevista. Nem pensei para responder. Fui fazer a entrevista e percebi que eu era a única candidata que estava cursando o Ensino Superior. Achei que tinha chance, e realmente tive. Chamaram-me e comecei com as crianças de dois a três anos. Lá na creche, não tinha ninguém formado na graduação, nem a diretora. Percebi que eu podia contribuir muito com o que estava aprendendo, e assim foi. Dessa maneira, ingressei na docência.

Acredito que ver a diretora da creche deitada no chão com as crianças pode ser considerado o que Josso (2010, p. 90) chama de “momento-charneira”. Para a autora, esses momentos são “aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um divisor de águas”. Esse foi o meu primeiro momento-charneira. Embora eu já tivesse escolhido o curso, não tinha assumido a missão da profissão.

Naquele momento, com aquela visão, eu percebi que ser professora era o que eu realmente queria. Eu queria aquela possibilidade de estar com as crianças, de ensiná-las e de aprender com elas. É uma cena que eu não consigo esquecer e que, ao lembrar-me dela, os sentimentos também ressurgem. Não foi uma simples visão, foi uma visão que gerou uma perspectiva do futuro.

Atualmente, quando me apresento para alunos novos da graduação, gosto de contar essa história por dois motivos: o primeiro é para que eles possam perceber que o estudo pode fazer a diferença na vida deles, como fez na minha vida. Às vezes, em nossa vida, as coisas não seguem a ordem que a sociedade espera de uma trajetória escolar, mas, mesmo assim, pode ser possível. Essa lição é importante para os alunos que, muitas vezes, vão fazer um curso depois de casados e com filhos, e esse exemplo pode abrir horizontes e mostrar que aprendemos a vida toda e que o construir de uma vida só acaba quando essa vida acaba. A minha história pode ser a história de um aluno também, pois, de certa forma, está inserida em uma determinada realidade, mesmo que um pouco atemporal. Isso não acontece por acaso. Toda história pessoal traz consigo um contexto histórico. Conforme apresenta Souza (2007), a memória é também uma experiência histórica que não se fixa somente no campo subjetivo, pois representa a condição de vida e de sociedade do momento em que se situa. Em nosso país é comum que as pessoas voltem a estudar depois de um tempo de abandono.

O segundo motivo é que parece que contar essa história para eles, faz-me reviver e refazer a escolha de ser professora. Como se essa escolha fosse feita novamente a cada vez que a conto e me emociono com ela. Considero-a como momento-charneira, porque foi o que mudou a minha perspectiva sobre o que é ser professor e, aquele encontro, mudou a minha vida (JOSSO, 2010). Escrevê-lo neste trabalho funcionou como na ideia de Cunha (1997): fez-me explorar compreensões e sentimentos antes não percebidos.

Em pesquisa temos usado principalmente a linguagem oral. Entretanto, no ensino, na utilização de memoriais - que podem ser excelentes materiais de pesquisa - são usuais os relatos escritos.

Sua análise mostra que toda a construção do conhecimento sobre si mesmo supõe a construção de relações tanto consigo quanto com os outros. Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados.

Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. (CUNHA, 1997, p. 187).

Essa lembrança que trago sobre a minha formação ou transformação de vida vai ao encontro do que Catani (*apud* SOUZA, 2007, p. 60) afirma, quando relata que as narrativas traduzem “sentimentos, representações e significados individuais das memórias, histórias e relações sociais com a escola.”

Hoje, percebo que essa primeira experiência com a escola foi o que me despertou para a docência, mesmo que, naquele momento, direcionada para crianças tão pequenas. Contar esse capítulo da minha prática é como ter um filme passando em minha mente e trazendo de volta esses momentos. É como se, na ideia de Aragão (2011), a voz que ouço ao reviver esse momento, ficasse na mesma perspectiva de um texto clássico, igualando-se a ele como instrumento de reflexão e aprendizagem, dizendo-me que posso aprender e me formar refletindo sobre a minha própria experiência. Ainda referindo-se à mesma autora que afirma “a investigação narrativa é usualmente deflagrada pela história do outro” (ARAGÃO, 2011, p. 23), torno-me o outro nesse momento.

Continuei cursando Pedagogia e trabalhando na creche por dois anos. Eu procurava levar as coisas que aprendia para lá. Inventava atividades, fazia brincadeiras diferentes, usava materiais que eles não estavam acostumados como sucata e utensílios de casa (colher de pau, panelas, peças de plástico). Foi um período bem interessante, pois como as pessoas que trabalhavam lá não tinham formação para a docência, o trabalho era muito do cuidar, e, aos poucos, a ideia de educar também foi acontecendo. Só que eu queria ir além e trabalhar com as crianças maiores, e consegui.

Fui para a Educação Infantil como auxiliar de duas professoras do antigo pré, que eram as crianças de seis anos. Lá, minha experiência aumentou muito, pois as duas professoras eram bem diferentes. Uma era casada, com filhos e já tinha bastante experiência em sala de aula. A outra era recém-formada e bem mais jovem. Aprendi com as duas. Às vezes, elas se contradiziam, mas até essa contradição era fonte de aprendizado. Eu podia ver o que dava certo e o que não dava. Também, muitas vezes, dava certo de jeitos diferentes. Foi um período muito bom.

Terminei o curso. Comecei a trabalhar como eventual na Escola Estadual em que eu tinha feito o primário e o ginásio. Foi outro período de muito aprendizado. Eu fiquei com praticamente todas as séries. Cada

dia faltava uma professora diferente e eu acabava assumindo a sala. Às vezes, pegava uma licença curta e aí passava mais tempo com a mesma classe. Não foi uma tarefa muito fácil, mas, no início da carreira, acredito que é importante passar por certas situações meio complicadas, pois tudo serve para o crescimento.

Uma situação que me marcou profundamente nesse período, foi um dia que estava com uma turma do Ciclo Básico II, que hoje corresponderia à segunda série. Como eu era a substituta, os alunos, de forma geral, não me davam muita atenção. Nesse dia, eles faziam muita bagunça, gritavam, andavam pela sala, mexiam nas coisas uns dos outros, não me atendiam quando pedia para ficarem quietos. O ponto máximo, foi quando estava passando a lição na lousa, virei-me para a sala e vi que tinha um aluno em pé, em cima da carteira. Pedi para ele descer e ele riu de mim, nem ligou. Eu comecei a chorar. Saí da sala e fui até diretoria aos prantos. Não esqueço o olhar da vice-diretora. Ela me olhou fixamente e indagou: “O que aconteceu?”. Eu nem consegui falar. Ela me acompanhou até a sala, falou bem firme com os alunos e, então, consegui continuar a aula.

Pedagogicamente, esse episódio não contribuiu para o aprendizado, pois não envolve conteúdos específicos, metodologias e atividades, mas me marcou profundamente, pois envolve o “ser que ensina”. Trazendo para a análise esse episódio, vejo que ele contribuiu para a minha formação, fazendo-me questionar a autoridade. Ela tem que existir na sala de aula. Não se pode aprender sem um mínimo de ordem e organização, ainda que não seja autoritarismo, o respeito deve existir. Esse momento me veio à mente ao ler sobre os episódios: “um episódio se constitui como um recorte da prática que, dada a sua importância e o seu sentido, é trazido para consideração à luz da teoria, para que possamos iluminá-lo por uma análise teórica.” (ARAGÃO, 2011, p. 29).

Depois, consegui uma sala como professora titular em uma escola particular. Era uma turma de terceira série. Foi um trabalho desafiador e muito bom. Usei a experiência que tinha adquirido nas práticas anteriores e acredito ter realizado um bom trabalho. Mas, infelizmente, não pude ficar muito tempo. Meu marido foi transferido para outro estado em seu trabalho e tive que deixar a escola. Nessa nova cidade, fui trabalhar em outra área e iniciei um trabalho de formação, mas

com adultos, fazendo treinamento de vendas. A minha experiência de docente foi muito útil nessa nova atividade. Cada semana era uma turma diferente, pois o objetivo era de repor a equipe de vendas que tinha uma rotatividade muito grande.

Quando voltamos para São Paulo, após uns três anos, eu continuei nessa atividade, mas em minha própria empresa. Fazia treinamentos, dava cursos, acompanhava o pessoal com os clientes. Embora não fosse uma educação formal, era um trabalho de ensinar, pois a docência não me abandonava. Decidi, então, continuara estudar e me matriculei em um curso de pós-graduação na área de Docência para o Ensino Superior, o qual concluí um ano e meio depois.

Como essa atividade em minha própria empresa me dava certa liberdade de fazer o meu horário e eu vislumbrava atuar como docente no Ensino Superior, decidi continuar minha formação e me matriculei como aluna especial no Mestrado em Educação. No semestre seguinte, fui aceita como aluna regular e comecei a ter mais contato com a pesquisa. O tema que escolhi para pesquisar partiu de uma inquietação que eu tinha, e acredito que tenho até hoje, sobre qual formação acontece no Ensino Superior.

Minha indagação era como a formação humana, essa que vai além de conteúdos técnicos, de conceitos e de teorias acontece ou não no Curso de Pedagogia. O primeiro desafio foi tentar definir o que é formação humana. Não foi uma tarefa fácil, considerando a diversidade de aspectos que podemos considerar como formação humana. Junto com meu orientador, optamos pela ideia de que a formação humana poderia ser uma formação integral, na qual o indivíduo busca transitar por conhecimentos ampliados, indo além de técnicas ou conhecimentos concretos. É uma formação que envolve também as relações que a pessoa mantém com o conhecimento e com as demais pessoas. Uma formação que se usa para a vida.

Na realização da pesquisa de campo, na qual fiz entrevistas com dez professores do curso de Pedagogia, percebi que a ideia de formação humana de cada um era diferente. Alguns consideraram formação humana a capacidade do professor em entender a situação do aluno e agir no sentido de ajudá-lo a superar as dificuldades que surgem para fazer o curso. Outros afirmaram que formação humana está ligada aos

saberes que são próprios da docência, os quais os alunos poderiam aprender no curso ou em sua prática docente futura. Outra linha de pensamento considerou a formação humana como a capacidade dos alunos em situarem-se politicamente no mundo, buscando seus direitos e uma transformação social.

Na questão que tratava sobre como a Universidade contribui para trabalhar a formação humana com os alunos, os professores foram unânimes em afirmar que, organicamente, a estrutura das Universidades não contempla a formação humana. Apreocupação é direcionada aos conteúdos específicos da área, administração, burocracia, lucro. A formação humana acontece quando o professor busca em sua prática docente realizar tal ação, o que pode acontecer ou não, dependendo exclusivamente da disposição e entendimento de cada docente.

Realizar esse trabalho foi muito significativo para mim e para a minha constituição do ser docente. Na fala de cada professor, na exposição das suas ideias, das suas concepções, foi se formando também a minha concepção de docência. E mais do que a concepção de docência, a concepção de educador. Surgiram perguntas como: De que maneira a universidade contribui na formação de um educador? Qual a influência do professor universitário nessa formação? O que nos constitui professores?

Por fim, concluí o mestrado no ano anterior ao meu divórcio. Depois de vinte e seis anos de casada, estava em outra fase da vida. Buscava novos caminhos, novos desafios. Ainda atuava no treinamento para vendas, mas em paralelo prestei um concurso para trabalhar na EJA. Passei e comecei o trabalho em uma escola Municipal em São Bernardo do Campo. Esse projeto utilizava o material do Telecurso 2000. Foi uma experiência curta, porém que jamais se apagou da minha memória. Os rostos dos alunos, as expectativas, os projetos de vida, situações muitodiferentes entre si, também muito diferentes das experiências como docente que eu tinha vivido até aquele momento. O aprendizado foi grande. O contato com os outros professores, com a equipe da escola, tudo era novo e contribuía para a minha constituição como professora. Acredito que essa experiência profissional foi especialmente importante para a minha formação de educadora. Embora não fosse a minha experiência como educadora de adultos, ela

continha metodologias específicas, porque se tratava de uma prática sistematizada, acompanhada por uma equipe com objetivos definidos. Posso comparar com a afirmação de Josso (2010) quando apresenta:

[...] recordações consideradas pelos narradores como “experiências” significativas das suas aprendizagens, das suas evoluções nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano e natural. Essas “experiências” são “significativas” em relação ao questionamento que orienta a construção da narrativa, a saber: o que é a minha formação? Como me formei? Nesse sentido não se esgota o conjunto das “experiências” que evocamos a propósito da nossa vida. Mas para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sobre o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades. (JOSSO, 2010, p. 47).

As práticas que foram desenvolvidas nesse trabalho contribuíram significativamente na constituição do que sou hoje. Considerando que para a autora acima as nossas vivências atingem a condição de “experiência” quando realizamos um trabalho reflexivo sobre elas, posso afirmar que as vivências daquele momento tornaram-se experiências no sentido que a autora aponta. Vislumbro essa percepção hoje ao relembrar uma situação com uma aluna que frequentava a EJA há mais de três anos e não tinha coragem de prestar o exame para obter a certificação.

Era a aluna mais assídua, quase não faltava. Participava das aulas com opiniões, exemplos, mostrava-se interessada, porém o medo de fracassar a dominava de tal forma que ela não conseguia fazer a prova. Nas conversas com ela ficava evidente a falta de confiança que tinha nela mesma. O trabalho que realizei com ela, então, foi no sentido de buscar fortalecê-la como pessoa e mostrar que ela tinha tanta condição de prestar a prova quanto os demais alunos e que ela também era capaz de ter sucesso.

Acabei não sabendo se ela conseguiu ou não conquistar o certificado, mas essa vivência me ensinou que o professor deve confiar em seu aluno e demonstrar esse sentimento em atitudes para que o aluno também confieem si mesmo. Quando reflito sobre essa situação,

consigo perceber que em minha prática docente tento ter essa atitude com meus alunos. Talvez, seja nesse sentido que Josso (2010) considera como quarta etapa as experiências que vivenciamos, mas que não planejamos (*experiência a posteriori*).

Continuando a minha história, a vontade de atuar como professora do Ensino Superior crescia. Entregava currículo nas faculdades junto com uma colega de Mestrado que já atuava no Ensino Superior e que ainda tinha horário para mais aulas. Conversava com colegas que já atuavam nas faculdades, enfim, estava à procura de uma chance de começar. Então, essa chance veio com uma funcionária minha.

O irmão dela trabalhava em uma universidade na área técnica. Ele se dispôs a levar o meu currículo para o Coordenador do Curso de Pedagogia. Não pensei duas vezes e entreguei meu currículo para ele. O Coordenador achou minha experiência interessante e me chamou para uma conversa. Nessa conversa ele me perguntou se eu poderia fazer uma palestra para a turma na Jornada Pedagógica. É lógico que eu aceitei. Depois foi que me dei conta de que eu nunca tinha feito uma palestra. Mas não deixei o medo me vencer. Fiz pesquisas, comprei livros, montei o PowerPoint e ensaiei muito, até com meus alunos da EJA. E foi um sucesso. Alunos e professores gostaram. Depois percebi que a palestra era um teste para o meu ingresso na instituição. No início do ano seguinte, entrei em contato novamente com o Coordenador e perguntei se eles iriam contratar professores. Ele me disse que sim. Não sei se ele iria entrar em contato comigo ou se dei sorte em procurá-lo de novo. O fato é que ele me mandou falar com a Coordenadora Geral, uma professora mais antiga na casa e que fazia as contratações. Ela me entrevistou por telefone. Falou sobre a instituição, sobre as condições de trabalho, sobre disponibilidade de horário para as aulas, sobre documentação. Tive que deixar a EJA, mas estava realizando o meu sonho, consegui ingressar no Ensino Superior no Curso de Pedagogia.

Logo compreendi que o que mais pesou para a minha contratação foi a minha formação. O Coordenador que havia me entrevistado não tinha mestrado. Eu não tinha experiência, mas tinha a titulação e isso fez toda a diferença em minha vida, pela segunda vez. A experiência eu iria construir. O formar-me professor estava ocorrendo também com a prática. Comecei a dar aulas e até o final do semestre já estava com

todas as noites cheias. Antes de iniciar o segundo semestre do ano me perguntaram se eu aceitaria o cargo de Coordenadora do Campus. Fiquei um pouco constrangida, pois seria o lugar da pessoa que me contratou.

Conversei com ele, o que me deixou bem confortável, e aceitei mais esse desafio. Estou há mais de anos realizando essa função, mas sem deixar de ser professora.

Casei-me novamente e, depois de mais de dez anos tentando criar condições, consegui ingressar no doutorado. O sonho está se concretizando, mas não sem esforço, pelo contrário, conciliar o trabalho na coordenação, as aulas, a vida pessoal e o curso não é fácil.

Minha pesquisa está direcionada para as políticas de formação de professores. São políticas, portanto, desdobram-se nas práticas pedagógicas dessa formação, nos caminhos que os futuros professores irão percorrer até chegar à escola, onde também estarão em processo de formação.

Nesse momento, pensar a formação de professores e pensar ou repensar a minha formação é o que está me fazendo refletir. O buscar entender e perceber como me formei. Quais situações, acontecimentos, interações com outras pessoas, leituras, produções e reflexões, sucessos e fracassos contribuíram para me tornar o que sou? Quais seriam, na visão de Aragão (2011), os processos escolares que estiveram presentes nessa construção?

Para entender esses questionamentos e como eles me afetam, podemos citar Passeggi (2011):

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. As “vidas”, nos diz Bruner (1995, p. 142), são textos sujeitos a “revisão, exegese, reinterpretação e assim por diante”. Ao reinterpretar a vida, não se nega um “texto” anterior, mas sua interpretação. Se os acontecimentos são fugitivos, e arredias suas interpretações, por que há experiências que nos enclausuram e outras que nos empurram para novas aventuras. (PASSEGGI, 2011, p. 147).

Passeggi (2011) acredita que, ao narrar a própria história, a pessoa se reinventa, construindo uma nova representação para si. Esse retorno ao meu passado, do qual retiro lições de vida que poderiam até estar esquecidas, estão me reconstruindo, me recriando. Essa reconstrução por meio do contar a própria história é profunda, porque envolve o questionamento sobre *o que* e *eu sou*, ou *quem* e *eu sou*. Na realização desse intento, concordo com Cunha (1997) que defende que as narrativas provocam mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros:

Ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas ideias para o relato - quer escrito, quer oral - ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática. (CUNHA, 1997, p. 187).

Muitos acontecimentos, em meus mais de dez anos de docência no Ensino Superior, contribuíram para me tornar o que sou hoje, mas um, em especial, transformou-me: tive uma aluna que era muito simples, com muita dificuldade de leitura e escrita, com mais de sessenta anos de idade. Como ela tinha essas dificuldades, demorava para fazer as provas e frequentemente era a última ou a penúltima a terminá-las. Quando ela via que a sala estava ficando com poucos alunos, ela perguntava: “Quanto tempo ainda falta professora?”. Eu sempre fui tranquila com isso e não me importava que ela demorasse um pouco mais nas provas, mas nem todos os professores pensavam assim.

Um dia, no intervalo da minha aula, ela veio conversar: “Sabe, professora, eu fiquei muito triste com a professora ‘tal’”. Perguntei: “Por que?”. Então, ela respondeu: “É que ela, no dia da prova, trouxe um despertador e colocou em cima da mesa dela. Quando eu perguntei quanto tempo faltava para o final da prova, ela pegou o despertador e colocou na minha carteira. Eu fiquei com muita vergonha, pois a sala ainda estava cheia e todo mundo ficou me olhando. Nem consegui fazer mais nada. Fiquei mais um tempo, entreguei a prova e saí. Chorei muito, mas agora eu já estou melhor.”

Perguntei se ela queria que eu conversasse com a professora mencionada, pois, como Coordenadora, via-me no papel de fazer

isso. Ela disse que não precisava e que ela mesma iria falar com a tal professora.

Na semana seguinte, perguntei a ela como estava e se havia conversado com a professora. Ela disse que sim. Contou para a professora o que tinha sentido e disse que ela ficou tão surpresa que começou a chorar. A aluna me explicou que a professora ficou envergonhada e que não havia percebido o que a atitude dela provocou na aluna. Disse que tinha aprendido muito sobre como as suas atitudes afetam as pessoas.

A professora percebeu que mesmo com as palavras simples de uma pessoa sensível, com pouco estudo, mas com muito conhecimento de sentimentos e de relacionamentos com o outro, pode-se aprender muito. Ela estava emocionada e chorava quando falava. Comecei a chorar também e, naquele momento, também percebi o quanto podemos aprender com pessoas sem títulos, porém com muita sabedoria de vida. Não me esqueço desse episódio. Quando me deparo com situações em que, de alguma forma, a minha formação acadêmica pode me colocar em uma condição de superioridade, lembro-me dessa, agora, ex-aluna. Tão simples, mas tão sábia.

O quanto é importante a empatia, a compreensão e a humildade de estar pronta para aprender além de ensinar? Como apresenta Novoa (*apud* CHAVES, 2005), a maneira como ensinamos depende do que somos como pessoa. Cada situação que vivi e que relato aqui, assim como outras que já foram esquecidas, constituíram-me como pessoa e como docente.

### **AINDA HÁ MUITO A CONSTRUIR**

Se continuasse a escrever a minha história, lembraria-me de muitos outros momentos nos quais me deparei com situações marcantes, boas ou não tão boas, mas que no decorrer do tempo, caíram no esquecimento. Nesse relato, consegui perceber momentos marcantes, experiências que, agora refletidas, tornaram-se perceptíveis para mim, como um caminhar para si, como explica Josso (2009). Nem sempre nossas vivências propiciam uma ocasião de aprendizado, mas se tornam aprendizado na medida em que fazemos um trabalho de reflexões sobre elas.

Escrever este texto me proporcionou esse aprendizado. Ouso até dizer que se tornou um momento-charneira para mim. Não sou mais a mesma de antes de escrevê-lo, pois tanto o lembrar das minhas vivências, que podem ter se tornado experiências no sentido de aprendizado que Josso (2009) coloca em suas obras, como a motivação para escrevê-las, vinda da minha atual querida professora, estão me transformando.

Participar dessa disciplina, tomar contato com todos esses textos ao longo do semestre, com certeza mudou e mudará a minha vida. Não vejo mais as pessoas da mesma forma que via e isso quer dizer que não vejo mais os meus alunos da mesma forma, porque antes de serem alunos são pessoas. Pessoas para quem posso fazer diferença na vida, assim como as minhas professoras fizeram e fazem na minha.

### REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. M. R.; CHAVES, Silvia Nogueira; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver.; SOUZA, E. C.; PENA, S. C.; FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *et al.* Memórias de Formação e Docência: Bases para Pesquisa Narrativa e Biográfica. In: Silvia Nogueira Chaves; Maria dos Remédio de Brito. (Org.). **Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica**. 1ª ed. Belém do Pará: Editora Cejup, 2011, p. 13-35.

CHAVES, S. N. Memórias de formação: reminiscências de formadores de professores sobre suas maneiras de ver e ser na docência. **Revista Educação em Ciências e Matemática** v. 1, n. 1 jul.-dez. 2004, v. 1- n.2 – jan.jun 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/1615>>. Acesso em: 07 ago. 2020.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, jan. 1997. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59596/62695>>. Acesso em: 06 mai. 2022.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. rev. e ampl. Natal/ RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PASSEGGI, M.C. **A experiência em formação**. Educação, v. 34, n. 2, 2011. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/8697>>. Acesso em: 06 mai. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85- 232-0484-6. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2022.

## SOBRE OS AUTORES

### **ADRIANA BARROSO DE AZEVEDO**

Coordenadora Nacional da Educação Metodista

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015); Doutora em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (2002); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (1997); e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (1993). Desde 2021 é Coordenadora Nacional de Educação da Rede Metodista de Educação no Brasil. Foi Pró-Reitora de Educação a Distância (2017) e Pró-Reitora de Pós Graduação e Pesquisa (2018-2022), ambos na Universidade Metodista de São Paulo onde atua como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. É docente e pesquisadora com ênfase nos seguintes temas: narrativas docentes, educação e tecnologia, educação a distância, tecnologias na educação, educação e comunicação, formação de professores, pesquisa narrativa. É avaliadora do INEP/MEC e também avaliadora da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo de cursos de graduação. Conselheira no Conselho Municipal de Educação de São Bernardo do Campo/SP e membro da Comissão do Conselho Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, responsável pelo monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação. Contato: [adriana.azevedo@metodista.br](mailto:adriana.azevedo@metodista.br)

### **VITOR CHAVES DE SOUZA**

Doutor e Mestre em Ciências da Religião e bacharel em Teologia pela Universidade Metodista de São Paulo. Pós-doutoramento em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia e pós-doutoramento em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo. Trabalha, sobretudo, com Epistemologia das Ciências da Religião, Filosofia da

Religião, Hermenêutica de Textos Religiosos e História das Religiões. Membro diretor do Centro de Estudos Medievais - Oriente e Ocidente, CEMOROC (USP) e membro associado à Associação Brasileira de Filosofia da Religião (ABFR). Contato: vitorchaves@gmail.com

#### **VALQUÍRIA THOMAZ DA SILVA**

Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Federal de São Paulo (1977), e em Pedagogia pelo Centro Universitário Assunção (2006), com especialização em Educação Infantil pela Universidade de São Paulo - USP (1999). Atualmente é Diretora da CEI MUNIR ABBUD - ENTIDADE MAMAE ASSOCIACAO DE ASSISTENCIA A CRIANCA SANTAMARENSE. Contato: vtseu@uol.com.br

#### **CRISTHIANE LOPES BORREGO**

Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo; especialista em Direito Civil pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (2015) e graduada em Direito pelas Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU (1988). Docente no curso de Direito da Universidade Metodista de São Paulo e na pós-graduação do Instituto Racine. Atualmente é editora executiva da Editora Metodista (2022). Contato: cristhiane.borrego1@metodista.br

#### **EBER BORGES DA COSTA**

Doutor em Educação e Mestre em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Bacharel em Teologia (UMESP). Coordenador do Curso de Bacharelado em Teologia da Universidade Metodista de São Paulo e professor na Área de Teologia Pastoral. É Coordenador Nacional de Educação Cristã na Igreja Metodista. Contato: eber.costa@metodista.br

#### **SUELY XAVIER DOS SANTOS**

Doutoranda em Educação e Doutora em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (2011), mestre em Ciências da Religião pela mesma Universidade (2005). Possui graduação em Filosofia (2002), Teologia (2002) e Pedagogia (2019) pela Universidade Metodista de São Paulo. Especialização/Lato Sensu em Planejamento, Gestão e

Implementação de Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (2014). Professora associada na Faculdade de Teologia e no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião/UMESP. É professora do Centro Metodista de Capacitação. Coordenadora do Curso Livre em Teologia (CTP) na FaTeo/UMESP. Membro da Associação Brasileira de Pesquisa Bíblica (ABIB). É editora da Revista de Interpretação Bíblica Latino-Americana - RIBLA - versão brasileira. Contato: [suelyxavier@hotmail.com](mailto:suelyxavier@hotmail.com)

### **PATRICIA BRECHT INNARELLI**

Doutoranda em Educação, Mestre em Administração (2011), Pós Graduada em Marketing Internacional (2006) e Graduada em Administração e Comércio Exterior (2003), pela Universidade Metodista de São Paulo. Atualmente, Diretora de Graduação e professora da Universidade Metodista de São Paulo em diversos cursos presenciais e na modalidade a distância e no curso de Especialização em Gestão Empresarial. Contato: [pati.brecht@gmail.com](mailto:pati.brecht@gmail.com)

### **JOÃO MOURÃO MENDES**

Doutorando em Educação na Universidade Metodista de São Paulo. Mestre em Administração de Empresas (2010), graduado em Ciências Contábeis (1994), ambos os cursos realizados na Universidade Federal de Rondônia. É Auditor Federal de Finanças e Controle da Controladoria-Geral da União - CGU, tendo ocupado as funções de Superintendente nos Estados do Acre (2013-2015) e de Rondônia (2015-2019). Atua, ainda, palestrante e instrutor de treinamentos promovidos pela CGU. Contato: [dm.lobato@uol.com.br](mailto:dm.lobato@uol.com.br)

### **MARCELO DOS SANTOS**

Doutorando em Educação e Mestre em Administração pela Universidade Metodista de São Paulo (2011), Especialização em Educação Matemática pela Universidade Oswaldo Cruz SP (2005). Possui Mestrado em Finanças com especialização em Risco pela USP (2000). Pós graduado em Administração Financeira (1997) e Tecnólogo Mecânico com especialização Soldagem pela Faculdade de Tecnologia Prof. Luiz Rosa Fatec SP (1994). Atualmente é professor titular da Universidade

Metodista de São Paulo e pesquisador na área de Finanças e de Gestão em Negócios. Contato: marrcelo.santos@gmail.com

### **CLAUDETE DE SOUZA**

Doutoranda em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo; Mestre em Direito pela Universidade Metropolitana de Santos; Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de SBC; Bacharel em Ciências Políticas e Sociais pela USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS); Advogada; Professora de Direito Civil. Contato: claudete.souza@metodista.br.

### **VILMA RUAS FREIRE OLIVEIRA**

Doutoranda em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo. Mestre em Educação, Administração e Comunicação Interdisciplinar pela Universidade São Marcos (2010). Licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar pela Universidade Braz Cubas (2001). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Ensino Superior de Marechal Cândido Rondon (2004). Atualmente é professora do Município de São Sebastião, atuando nos Espaços de Aprendizagem Especializado - EAPE. Contato: vilmaruasfreire@gmail.com

### **RITA RIBEIRO PINHEIRO SALES**

Doutoranda em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo. Mestre em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos, Brasil (2008). Professora da Prefeitura Municipal de São Sebastião. Contato: ritaribeiropinheiro1968@gmail.com

### **ELIANA MARIANO CARVALHEIRA**

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo. Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André. Atualmente é coordenadora e professora na Universidade Paulista - UNIP. Participante do grupo de pesquisa Formação, Atuação Docente e Educação Física (GPFAEF) reconhecido pela UNIP. Contato: marianarrosa@hotmail.com