



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC-I  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CHRISTIAN FATTORUSSO

**O PROFESSOR EM QUE ME TRANSFORMEI:**  
EXPERIÊNCIAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DA FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE  
LICENCIATURA DE PEDAGOGIA NA UNEB.

Salvador

2021

CHRISTIAN FATTORUSSO

**O PROFESSOR EM QUE ME TRANSFORMEI:**  
EXPERIÊNCIAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DA FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE  
LICENCIATURA DE PEDAGOGIA NA UNEB.

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação (DEDC-I) do Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

**Orientadora:** Profa Dra. Ana Cristina Lago.

Salvador

2021

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

FATTORUSSO, Christian

O professor em que me transformei: experiências (auto) biográficas da formação inicial no curso de licenciatura de Pedagogia na UNEB / Christian FATTORUSSO. - Salvador, 2021.

163 fls.

Orientador(a): Ana Cristina LAGO.

Inclui Referências

TCC (Graduação - Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia.  
Departamento de Educação. Campus I. 2021.

1.Memória. 2.História de Vida. 3.Pesquisa Auto (biográfica). 4.Formação docente.

CDD: 007

CHRISTIAN FATTORUSSO

**O PROFESSOR EM QUE ME TRANSFORMEI:**  
EXPERIÊNCIAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DA FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE  
LICENCIATURA DE PEDAGOGIA NA UNEB.

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação (DEDC-I) do Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

**Aprovada em:** Salvador, 13 de julho de 2021.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Ana Cristina Lago (Orientadora)  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

---

Profa. Dra. Maria de Conceição Alves Ferreira do Sacramento (Avaliadora)  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

---

Prof.a Mestra. Eliane Souza Silva (Avaliadora)  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

## AGRADECIMENTOS

Sempre em primeiro lugar, agradecer a Deus pela oportunidade de ter-me concebido um corpo que toca ao unísono com a minha consciência, uma experiência de pensamento singular que compreende a grandeza de senti-Lo acompanhando minha história de vida.

Agradecer à minha família nuclear, que me deu a vida, cuidaram de mim quando mais precisava, alimentara-me para fortalecer e sustentar o corpo em prol de minha autonomia. Amara-me e apoiara-me em todas minhas decisões. A meu pai Alfonso, para experiência prática que me transmitiu, dele tenho herdado o trabalho; a minha mãe Giulia, que soube enxergar e intermediar para que meus sonhos fossem realizados; a meu irmão Luca, um especial agradecimento, cuja experiência se tornou uma história de vida longa, ao passarmos juntos todos os momentos de vida, com sentimento um pelo outro diante das vicissitudes.

Agradecer às mães da Bahia que cuidaram de mim, cada uma com sua forma especial de amar, ajudaram a manter vivo o sentimento de família durante o caminho em terra brasileira. A mãe da Chapada Diamantina, “mainha” Lúcia Dias, quase no começo de minha experiência de dez anos, acolheu-me em casa como um filho nos dias em que lecionava as aulas de italiano. A mãe Eva, Nize de Salvador, um especial agradecimento a ela e a toda a família, Luís, Naiara e Kino, por senti-los por perto neste processo do TCC. À mãe Lusiane do Centro Espírita, agradecê-la por seus conselhos e suas orações fazerem-me presente em sua vida e estar presente na minha, cuidando de minha saúde física e espiritual.

Agradeço por último, para mim os mais importantes nesta história, minhas professoras e meus professores no campo da formação inicial. O contato, a aproximação e a colaboração, fizeram de mim um colega consciente, colaborativo, disponível e gentil, ensinara-me a prática do discurso conciliador. Muitas qualidades que tenho aprendido com vocês em vossas aulas durante o percurso formativo.

Agradecer a minha orientadora professora doutora Ana Lago que soube extrair de mim o melhor neste TCC e durante toda minha formação. O PIBID com ela no comando foi o nosso querido PIBID!

Agradecer a meu espírito guia que sempre quer o meu bem e de minha família, senti-lo presente em minhas reflexões, inspirando-me à prática do bem...

*“No dia de hoje, pelo menos, coloca beleza nos teus olhos, a fim de fitares a vida com lentes mais claras. Liberta-te das impressões negativas que te acompanharam ao leito, na noite passada, e dispõe-te a encarar o mundo e as pessoas com uma dose de boa vontade. Notarás que o teu estado íntimo se renovará, e tudo adquirirá vida agradável ao teu redor. A boa vontade em relação aos outros retorna com simpatia e camaradagem deles em relação a ti. Enfrenta o dia novo disposto a vencer e conquistando o espaço bom que te está reservado no mundo”.*

*(Pelo Espírito Joanna de Ângelis)*

## RESUMO

Esta produção nasce da experiência formativa de iniciação à docência num contexto narrativo de invocação da memória oriunda das experiências formativas (auto) biográficas: *O professor em que me transformei: experiências (auto) biográficas da formação inicial no curso de licenciatura de Pedagogia na UNEB*. Do objetivo geral, refletir sobre minha trajetória de vida nas práticas docentes de estágio engendradas pelas memórias e pelas experiências formativas como estudante do Curso de Licenciatura de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus Salvador. E dos objetivos específicos, a saber, compreender minha identidade como docente por meio das memórias subjacente as narrativas (auto) biográficas A intencionalidade, foi me ligar intimamente com a narrativa e sua singularidade, foi necessário ter um diálogo introspectivo e comemorativo entre mim e os saberes aprendidos. Também, vou pontificar o sentido das minhas narrativas em seu tempo biográfico, e pelo seu valor heurístico ser a descoberta de uma identidade como docente. A situacionalidade é o contexto do fazer fazendo, ou seja, fazer a pesquisa (auto) biográfica, enquanto descubro como se faz. A intersubjetividade é o diálogo entre a singularidade de minhas experiências e do coletivo, sublimando a continuação do diálogo interior de autoformação. As novas interpretações sobre os sujeitos que contam suas narrativas abrem campo as novas interpretações das informações sistematizadas pela pesquisa das narrativas biográficas, não remetiam somente a descrição dos fatos, mas a uma interpretação e análise daquilo que será chamado por Delory-Momberger (2016) de **fato biográfico**, que permitisse também de estudar as subjetividades nas peculiaridades das informações que acompanhavam as narrativas. Não é o momento de parar de narrar, mas de encontrar outras formas para que possamos continuar, e sim trazer de nossa história dos muitos pensamentos e dos muitos posicionamentos que este momento nos levou. - Ou, queremos ser lembrados, homogeneizados, e generalizados por uma História linear e global? O movimento de resistência se dá no momento que narramos, trazendo nossa voz **contra** o púlpito da insensatez humana, para dizer, oralmente, na escrita, ou manifestada pelas linguagens artísticas, que não podemos parar de discutir e construir novos sentidos à vida. Qual melhor espaço de fazer isso senão aquele em formação, estimulado e orientado por nossas professoras e professores, nossos colegas, nossas famílias. O importante é criar as condições para voltar em segurança ao presencial, porque a vida é o mais importante que temos, mas também é importante que de nossa presença façamos uma vida.

**Palavras-chave:** Memória. História de Vida. Pesquisa (auto) biográfica. Formação Docente.

## LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AP	Ação Pedagógica
ALFAEJA	Anais do VI Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BIOgraph	Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica
CEDECA	Centro de Defesa da Criança e do Adolescente
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID-19	Corona Vírus Sisease 2019
ECA	Estatuto das Crianças e dos Adolescentes
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESP	Escola sem Partido
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GEDOMGE	Grupo de Estudo Docência, Memória e Gênero
GRAFHO	Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQ	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer
MEC	Ministério da Educação
MPI	Ministero della Pubblica Istruzione
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PETO	Pelotão Especial da Polícia Militar
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PM	Polícia Militar
PNE	Plano Nacional da Educação
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos



PISA	Programa Internacional de Avaliação do Aluno
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
RNA	Ácido Nucléico Do Vírus
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1.1	PANDEMIA <i>VERSUS</i> EDUCAÇÃO .....	15
<b>2</b>	<b>PERCURSOS DE VIDA EM DIREÇÃO À DOCÊNCIA .....</b>	<b>21</b>
2.1	ADVERTÊNCIAS .....	22
2.2	QUANDO FUI CRIANÇA NA ESCOLA .....	28
2.3	HERANÇA DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	31
2.4	FENOMENOLOGIA DA MEMÓRIA: UM SALTO DE ARISTÓTELES PARA PAUL RICOEUR .....	37
2.4.1	De uma consideração singular para uma epistemologia da memória.....	39
2.4.2	Aristóteles: memória, recordação e reminiscência .....	45
2.4.3	Paul Ricoeur: “A memória, a história, o esquecimento” .....	53
2.4.4	Corporeidade do eu-sujeito à beira da compreensão das experiências de minhas memórias .....	56
2.5	RECORDAÇÕES LAMENTÁVEIS DE UMA ESCOLA AO LADO DE CASA...	63
<b>3</b>	<b>TRAJETÓRIAS FORMATIVAS .....</b>	<b>79</b>
3.1	TRAÇANDO CAMINHOS À UMA PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, EPISTEMOLÓGICA, TEÓRICA, METODOLÓGICA E POLÍTICA .....	83
3.1.1	A fenomenologia-hermenêutica de um saber singular .....	88
3.1.2	O movimento (auto) biográfico no Brasil.....	94
3.1.3	(Auto)biografia e os Estudos da Linguagem .....	97
3.2	A EXPERIÊNCIA DE VIVER NA BAHIA .....	102
3.3	PORQUE ESCOLHER UMA HISTÓRIA DE VIDA.....	106
3.4	TRAJETÓRIA ACADÊMICA E FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA .....	108
<b>4</b>	<b>CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA PELA PRÁXIS PEDAGÓGICA PROFISSIONAL DOS ESTÁGIOS E DO PIBID.....</b>	<b>113</b>
4.1	UMA IDENTIDADE DO PEDAGOGO PARA UMA CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO 114	
4.1.1	Uma análise essencialmente descontínua da história da Educação .....	118
4.1.2	Currículo e avaliação: uma narrativa pós-colonial e pós-disciplinar .....	125
4.2	EU E AS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DO FAZER DA PRÁXIS DOCENTE NAS PRÁTICAS/ESTÁGIO.....	129
4.3	EU E AS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DO FAZER DOCENTE NAS .....	137

PRÁTICAS/PIBID DA EJA NO SOCIOEDUCATIVO.....	137
4.4 REFLEXÕES: MINHA AUTOFORMAÇÃO NA PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA.....	144
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>158</b>
<b>GLOSSÁRIO .....</b>	<b>164</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta produção nasce da experiência formativa de iniciação à docência num contexto narrativo de invocação da memória oriunda das experiências formativas (auto) biográficas: *O professor em que me transformei: experiências (auto) biográficas da formação inicial no curso de licenciatura de Pedagogia na UNEB*. O propósito da escolha do tema de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC é compreender em qual professor me transformei e como se constituiu o meu crescimento formativo no decorrer de minha Formação Inicial em Pedagogia e nas práticas pedagógicas/estágios.

Do objetivo geral, refletir sobre minha trajetória de vida nas práticas docentes de estágio engendradas pelas memórias e pelas experiências formativas como estudante do Curso de Licenciatura de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) de Salvador. E dos objetivos específicos, a saber, compreender minha identidade como docente por meio das memórias subjacentes às narrativas (auto) biográficas; registrar no molde de texto narrativo as memórias vindas das experiências de formação como estudante da Educação Básica e da graduação; identificar as experiências de formação no percurso como estudante da escola de base (Educação Infantil, Ensino fundamental), e do Curso de Pedagogia, quanto às práticas pedagógicas nos Estágios Supervisionados; e demonstrar o uso da pesquisa (auto) biográfica por sua qualidade heurística de ressignificar os saberes pedagógicos e a prática de ensino na perspectiva da autoformação.

A pesquisa (auto) biográfica das histórias de vida será meu método. A intencionalidade, foi me ligar intimamente com a narrativa e sua textualidade, foi necessária para ter um diálogo introspectivo e comemorativo entre mim e os saberes aprendidos. Além disso, vou pontificar o sentido das minhas narrativas em seu tempo biográfico, e pelo seu valor heurístico de descoberta da identidade como docente. A situacionalidade é o contexto do fazer fazendo, ou seja, fazer a pesquisa (auto) biográfica, enquanto descubro como se faz. A intertextualidade é o diálogo entre minha razão e as minhas memórias, em que se encaminha a continuação do diálogo interior de autoformação.

A utilização da abordagem (auto) biográfica traz mudanças nas pesquisas educacionais em seu fazer científico — o estudo das subjetividades traz uma renovação na construção do saber científico: existem muitas histórias na história de uma pessoa. E sobre isso, a sua pesquisa (auto) biográfica contribui na discussão da Iniciação à Docência como prática social.

Considero o meu trabalho uma pesquisa de abordagem qualitativa com enfoque fenomenológico-hermenêutico de abordagem procedimental da pesquisa (auto) biográfica em

Educação. As novas interpretações sobre os sujeitos que contam suas narrativas abrem campo às novas interpretações das informações sistematizadas pela pesquisa das narrativas biográficas, não remetiam somente à descrição dos fatos, mas a uma interpretação e análise daquilo que será chamado por Delory-Momberger (2016) de **fato biográfico**, que permitisse também estudar as subjetividades nas peculiaridades das informações que acompanhavam as narrativas. Utilizarei uma entrevista com narrativas formativas, oralizada e gravada, de uma minha colega do Fundamental I, que hoje é professora de matemática no Ensino Médio em Trieste, Itália; com intuito de rememorar e ressignificar as ricas experiências de autoformação decorrentes daquele período que considero preeminente para minha pesquisa (auto) biográfica. Farei uso, também, de relatos curtos de minha mãe sobre a minha infância.

Utilizarei uma dicotomia do “eu” que narra no presente evocando as memórias, que será representado por um **eu-narrador** que escreve sobre as memórias pretéritas do vivido durante minha formação inicial do Curso de Pedagogia, dispõem-se em formato de citações direita, com um recuo de 4 cm à esquerda e 14,5 cm à direita. Essa é uma estratégia de formato prevista pela ABNT que contempla narrativas biográficas e autobiográficas. Por outro lado, o **eu-pesquisador** é o investigador que fundamenta o eu-narrativo, que explica as estratégias metodológicas usadas do eu-narrador em invocar as memórias através de: fotos, documentos escolares, brinquedos, músicas, comidas, entrevistas com meus pais e amigos de infâncias, coletânea de textos produzidos no decorrer do Curso de Pedagogia, Aulas Passeios, dentre outros.

O eu-pesquisador é representado sem recuo e traz conclusões sobre as minhas experiências (re) memorativas narradas pela perspectiva da minha autoformação; relata na conclusão da pesquisa do valor heurístico das experiências narrativas à descoberta de minha transformação como estudante de Pedagogia, até a reflexão sobre a identidade a partir dos seguintes questionamentos: “em qual professor me transformei? Como se constituiu meu crescimento formativo?”.

Para me precaver de uma crítica ao rigor científico das minhas considerações, alguns dos parágrafos serão apresentados com um recuo nas margens direita e esquerda, devido ao fato de, como já dito na introdução, serem de caráter do **eu-narrador**. Embora, tenha avisado a meus interlocutores que esse recuo seria reservado às memórias das experiências narrativas, também utilizo esse instrumento para reflexões mais profundas que enveredam uma consideração pessoal sobre o tema. Isso significa meus argumentos não estarem suficientemente apoiados pela autoria de outros autores; no entanto, acredito firmemente que as narrativas fazem história e, sim, contribuem para uma visão mais ampla dos

acontecimentos históricos, sociais, econômicos e educativos de um país. Com isso, quero reconhecer ao meu **eu-narrador** o mesmo rigor investigativo do **eu-pesquisador** na utilização da metodologia de abordagem qualitativa da pesquisa (auto) biográfica.

Este Trabalho de Conclusão de Curso - TCC é distribuído em três capítulos. No primeiro capítulo, “Percurso de vida em direção à docência”, abordarei temáticas que remetem aos estudos das memórias e suas correlativas experiências. Memória invocada do início da infância e da juventude que narram minha experiência educativa. As duas experiências como estudantes completam-se e compreendem-se na terceira: a atual. A terceira fase de minha formação foi a acadêmica, conseguida à maturidade de quarenta anos, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, que me auxiliou a me libertar dos grilhões do senso comum, emancipando meu raciocínio numa visão científica da realidade. Rumo ao conhecimento científico que vão amadurecendo no sentimento do autodevir.

Para depois, me aprofundar no segundo capítulo, “Trajetórias formativas”, sobre as abordagens metodológicas da pesquisa (auto) biográficas, argumentando sobre o significado do “indivíduo como ser social e singular”, a “**temporalidade e biografização** da experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2012), dentre de outros, mais conceitos serão desenvolvidos. Ademais, de muitos outros autores, que darão a oportunidade para o **eu-investigativo** se compreender melhor como autor de sua própria narrativa (**biografização**) através das narrativas da memória do **eu-narrador** sobre os desdobramentos da minha formação inicial do curso de Licenciatura de Pedagogia.

No terceiro capítulo, “Constituição da docência pela práxis pedagógica profissional de estágios e do PIBID”, discutirei a natureza e a identidade da Pedagogia, e seu reconhecimento de estatuto de ciências da Educação detentora de uma epistemologia própria; do curso de Licenciatura em Pedagogia e da história da educação em sua linearidade ou descontinuidade, mais especificamente, da Pedagogia para uma análise histórica da educação em sua descontinuidade. Com este capítulo, pretendo dialogar acerca dos impactos das diversas reformas educacionais pré e pós-pandêmicas (covid-19) na constituição e funcionamento da gestão do pedagógico, em específico da prática de estágios; da gestão democrático-participativa dos componentes de estágios que tivessem ressonâncias sobre a centralidade do trabalho do estagiário; e dele próprio, como gestor pedagógico iniciante.

As considerações finais são mais subjetivas e profundas, diria quase comemorativas, vêm introduzindo outra partilha de reflexões que permeiam outras discussões: Educação; covid-19; o tempo da reviravolta. Por **Educação**, entendo o tipo de educação que está sendo feita; por **covid-19**, infelizmente me refiro ao vírus que ajoelhou a humanidade para um

estado de exceção, às medidas de isolamento e distanciamento social, trazendo desinformação, totalitarismo e genocídio; enfim, **pelo tempo da reviravolta**, entendo o sentido da esperança, o “despertar da consciência” dos agentes transformadores. Reservo a última parte do TCC para discutir sobre identidade, e especificamente aquela na qual me transformei.

Meu conterrâneo Franco Ferrarotti (2014) faz-se presente no TCC com pensamentos profundos e mastodônticos do livro *História e Histórias de Vida: o método biográfico nas Ciências Sociais* (2014) faz-se de companheiro no processo de pesquisa (auto) biográfica, faz-se presente por suas palavras, pela majestade de sua humanidade. Também me acompanham muitos outros: do conjunto, um movimento a luta, que chamarei afetuosamente de “cavaleiros” da (auto) biografia: António Nóvoa (1997;2007), Christine Delory-Momberger (2012;2016), Ivor Goodson (2005), Gaston Pineau (2005;2013), Marie-Christine Josso (2010), Maria da Conceição Passeggi (2017), Elizeu Clementino de Souza (2006;2017), dentre outros.

## 1.1 PANDEMIA *VERSUS* EDUCAÇÃO

Dizem do tempo, em que as circunstâncias do dizer “normal” deixavam todo o mundo confortável, quase pacificado consigo mesmo. No entanto, com o advento do inesperado, um microscópico organismo vivo, sobrevivente e reacionário, situou-se na vida das pessoas, levando-as a encarar uma mudança drástica de hábitos, do uso da vida cotidiana como a conhecemos. A resistência em digerir o “novo normal”, além de custar muitas vidas, e aqui alego à morte física dos corpos, custa admitir que a sociedade estivesse no bátraco de uma crise, que não é somente sanitária, mas certamente social, econômica, e me atrevo dizer com firmeza: ética-moral.

Com dita crise, refiro-me à nova pandemia do coronavírus que se rastejou pelo mundo inteiro, infectando-o com o vírus covid-19. Tais considerações conduzem-me a uma seara extensa de contradições, a discutir, em tudo isso, qual é o papel da Educação. Mais especificamente, abordarei questões sensíveis sobre Formação Docentes, Curso de Licenciatura em Pedagogia, e Estágio Supervisionado nos tempos de pandemia de covid-19.

A humanidade, ao longo de sua história, transitou por diversos momentos de crise coletiva; por coletiva, refiro-me àquelas que envolveram diversas civilizações em diversos estágios de desenvolvimento, em um círculo estrito de relações. Hoje, a realidade é muito

diferente, as civilizações quase se confundem umas com as outras em um contexto mundial globalizado, se estratificam as relações de interdependências, destacando-se dos aglomerados político-econômicos, do qual, um exerce força sobre o outro: os países do centro sobre os da periferia (BOAVENTURA, 2019).

Por países do centro, refiro-me às nações que se autoproclamaram de primeiro mundo, ou de países desenvolvidos: Estados Unidos da América (EUA), países da Europa ocidental, Canadá, Japão, Austrália, Emirados Árabes; enquanto, a periferia é considerada o resto do mundo, ou países em desenvolvimento, inclusive o Brasil, e subdesenvolvidos. Invocar na memória coletiva essa divisão foi necessário para discutir como a resposta à pandemia do covid-19 se deu de maneira desigual para as duas partes.

Antes de tudo, é importante refletir sobre a etimologia da palavra “crise”, que, do latim, *crīsis* significa “momento de mudança súbita”, enquanto, do grego, *krīsis* seria “ação ou faculdade de distinguir, decisão, momento difícil”. Observa-se, como o significado da palavra crise — seja em latim, seja em grego — faz referência a uma mudança súbita, que remete a um esforço de sair daquela situação para uma melhor. Os gregos, conceituando a crise, são ainda mais precisos em dizer: compreender o discernimento do momento, estar apto à tomada de decisões que nos levem a rumos diferentes.

Voltando aos dias de hoje, como encaramos a palavra “crise” em nossa vida? O primeiro sentimento que sobressai é a ansiedade, desestabilização pela ruptura do cotidiano, insegurança, medo e, até em alguns, desesperação. Às vezes, a perda da esperança leva o indivíduo a se sentir totalmente perdido, e por isso pode padecer. Preconizo um indivíduo bastante resilientes para superar por si só sua condição. Paulo Freire (1992), no livro “Pedagogia da esperança”, chama à atenção no verbo esperar, não no sentido de não agir, de não tomar decisões, estar ou ficar à espera de, mas no sentido ter esperança em, esperar, ou seja, não se desanimar; em suma, agir de acordo com o que melhora sua situação.

Portanto, com a crise do coronavírus, a Educação é a esperança, que todas educadoras e educadores, teremos que derramar aos nossos educandos e educandas. E como transformar a educação em esperança? De antemão, teremos que primeiro nos debruçar no que deixamos para trás, que tipo de educação estava fazendo antes que o “normal” se tornasse o “anormal” e, em consequência, o “novo normal”.

Retrospectiva da educação antes da pandemia de covid-19: o que pensar sobre a história? No IV Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica (2021), Miguel Arroyo (2021) abre o debate colocando o diálogo em foco neste período nefasto de pandemia, apelando-o como momento para fazermos perguntas e claramente com o compromisso não só



das respostas, mas também das construções das ações, chama-lo de: “Educadores em diálogo, o tempo de perguntar, e como destaca Boaventura, neste momento da cruel pedagogia do vírus”.

Desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que o diálogo se foi restaurado após anos sombrios da Ditadura Militar (1964-1985). Os avanços em termo de liberdades formais; por aquelas, entendo as liberdades conseguidas formalmente na Carta Constitucional, pouco foi feito no progresso substancial; isto é, a superação das desigualdades sociais, extinguir o racismo estrutural, trazer por dentro das esferas dos direitos as vozes das minorias, e de consequência construir uma sociedade plural de pares oportunidades.

O Brasil arrasta-se ainda por períodos políticos incertos de obscurantismo, no qual a manutenção dos privilégios de poucos sobrepuja os da massa, que ainda se encontra no patamar da subsistência e do servilismo. Acarretam-se as muitas identidades que foram deixadas à deriva dos direitos constitucionais à vida, identidades que, às vezes, se comungam em uma só, ou se representam em várias por suas ambiguidades, como por exemplo: comunidade negra ou parda; mulheres; jovens, adultos, e idosos excluídos da escola (EJA); grupos LGBTQ; os vulneráveis sociais (os pobres); os povos indígenas; quilombolas; camponeses; pescadores; ribeirinhos; catadores; população de rua; populações carcerárias; jovens em ressocialização; movimentos sociais dos sem-terra e sem-teto, dentre outros.

Cada uma dessas identidades reivindica uma educação de qualidade que lhes permitisse conservar os atributos culturais e sociais adquiridos ao longo de suas formações e existências; a maioria deles milita nas instâncias da Educação Superior Pública (as Universidades) produzindo conhecimentos científicos, autor e ator de suas narrativas. Todos lutam por um acesso à formação inicial que lhes permitisse participar ativamente das engrenagens político-econômicas do Estado e da economia privada. No entanto, o direito à educação para essas minorias (movimentos sociais) e para a maioria (os negros e pardos) se fragiliza ao momento de efetivar sua substancialidade. Com isso, não quero desmerecer a conquista dos movimentos sociais, que foram reconhecidos na Carta Magna de 1988 em sua formalidade, as muitas mobilizações que levaram o País à redemocratização. Porém, ainda foi insuficiente, porque a verdadeira conquista está nas consolidações das ações que levarão a nação a conhecer sua verdadeira substância.

E como fazer isso, senão parar de nos fragmentar e se unir debaixo de uma só bandeira que é a Educação, formando uma epistemologia comum, a epistemologia da luta, que transita e envolve todas as outras, que define uma pedagogia do respeito, das alteridades, da inclusão, da humanização dos valores que fazem de nós humanidade e seres humanos. Ultrapassar as

barreiras epistemológicas que nos dividem que nos impõem e nos tornam fragmento, criar um espaço de diálogo que nos conscientize mais do respeito aos outros (os indivíduos), do meio em que somos acolhidos, em suma, transformar o mundo a partir da nossa transformação.

A filosofia foi umas das primeiras áreas de conhecimentos a pensar em sua episteme, a partir daí, foram se dividindo noutras áreas dos saberes, se caracterizando de outras epistemologias, ora por necessidades úteis de aprofundamento, ora de especialização. Mas, me pergunto em que momento decidiu que a área de conhecimento deixasse de dialogar com a filosofia, com a arte do pensar? Em que momento excluiu ela, ou não se deu o devido peso na própria área de conhecimento, por exemplo, como ocorre nas ciências exatas. É notório que ainda não superamos o paradigma hierárquico dos saberes, ainda, colocamos alguns acima dos outros, como se as dependências horizontais não existissem.

Isso pode se observar pelo prisma do mundo do trabalho: as ciências humanas na balança econômica são menos remuneradas, um índice significativo se pensarmos que em nossa sociedade o valor de um indivíduo é dado pelo capital que possui, veja, por exemplo, a divisão supracitada dos países do centro e os da periferia. Portanto, precisamos de uma epistemologia comum que contemple as diferenças, mas supere as instâncias do poder que nos deixam divididos, criar uma rede, na qual, o poder fluísse na mesma proporção para todas as áreas do saber, colocando a mãe de todas as áreas, a filosofia – a arte do pensar, com sua devida carga em nossa vida, seja no âmbito profissional, seja daquela que conduzimos no dia a dia.

Desde o tempo em que as civilizações mais antigas se uniam perante um inimigo comum, favoreceu-se a sobrevivência das mesmas. Infelizmente, as disputas sempre tiveram origem em uma guerra. Contudo, em crise, as diversas populações, caracterizadas por ideais, símbolos, crenças e tradições diferentes, quer dizer, de culturas diferentes, se conciliavam em novos acordos com os vizinhos que consideravam semelhantes, assim sendo, se permitindo a defesa e a vitória diante de um inimigo comum.

Por exemplo, as *pólis* gregas (cidades-estados) diante da invasão do Império Persa, por volta dos séculos VI e V a. C., deram origem à Liga de Delos, no qual todos os recursos das outras cidades gregas foram disponibilizados para derrotar seus usurpadores. No entanto, os nossos inimigos sempre foram aqueles a quem projetar nossos desafetos. Hoje, a guerra ocorre nas entranhas de cada sociedade, o inimigo invisível ressona em cada povo expondo-o de seus descabros, frutos da nossa iniquidade, na maioria das vezes, da nossa indiferença diante de uma sociedade que se erguia nas disparidades, na desigualdade de uns *versus* outros,

ou, na “mordomia” de alguns “ser”, “ter” e “estar”; e de outros, não ter nada, não ser nada, e não poder estar em nenhum lugar.

A pandemia covid-19 não é mais um Rei Persa, ao qual podemos lhe projetar a responsabilidade. A pandemia é inimiga de nossa convivência, de nossos oportunismos, da naturalização de nosso entorno. Ela vem trazendo a questão: a que nível de civilização nós estamos? Como se apresenta hoje nossa vida intelectual, social, econômica, artística, moral e material? Ainda, para alguns, é mais fácil responsabilizar pelas mazelas das sociedades o coronavírus ou aquela nação que exerce uma hegemonia sobre as outras. Isso porque não querem olhar para dentro, aceitando-nos como síntese de uma sociedade em declínio.

Alguns até negam o vírus, achando que as sociedades podem sobreviver à ação virulenta da pobreza, da ignorância, da violência. Todos querem retornar ao dito normal, negando; igualmente, nossas responsabilidades versus todos, querendo voltar às suas vidas normais, e esquecer que existe **de e para** outro; o mesmo que padece nas garras de nosso menosprezo. Hoje, nosso inimigo comum é algo ao qual não podemos responsabilizar esta ou aquela outra cultura, com o vírus circulando, não importa mais “apontar o dedo”, o que importa é ter clareza da cientificidade do acontecimento, trabalhar em conjunto para o conjunto, faz disso uma referência pessoal: atualmente, se faltar as forças dos valores morais que nos unem, estaríamos falhando no princípio de coesão, falhos serão também os nossos valores morais individuais construídos até então. Como é lidar com a educação no novo normal após os 500.000 mortos em decorrência do covid-19?

Deste dia, discutir educação é lidar com o novo normal: do uso da Tecnologia de Informação e Comunicação - TIC, como meio de amparo para garantir os princípios educativos escritos e selecionados pelos diversos documentos oficiais; reconhecer algumas das realidades de nossos estudantes, analisar a melhor forma de alcançá-los “estar próximos sem estar perto”; são uma das muitas discussões que precisam ser feitas **de e para** a educação após a lúgubre cota de 500.000 mortos, ainda, desconhecemos as verdadeiras consequências da pandemia em longo prazo, temos só uma certeza: o vírus é invisível, embora, presente nas vidas das pessoas.

Neste tempo, portanto, há uma "ampliação do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas, levando, por consequência, a uma diversificação da ação pedagógica na sociedade" (LIBÂNIO, 2001, p. 6). Assim sendo, é relevante discutir sobre a Formação Docente, os motivos do Curso de Licenciatura em Pedagogia; definir a figura do Pedagogo, não só nas relações com o ensino, mas na esfera da prática social, no âmbito da modalidade de educação formal, informal e não-formal.

O **acontecimento** está da mesma proporção que das outras sociedades do nosso lado, ou do outro lado do mundo; todas elas se ergueram conservando as mesmas estruturas sociais, com a mesma podridão sobressaindo quando se junta à crise. Precisamos unir-nos, no começo, nos unir com nós mesmos, apaziguar-nos com os nossos princípios, superar as divisões internas que ressonam nos poderes das classes sociais; superar as diferenças territoriais e geopolíticas das nações, compartilhar recursos em prol de um objetivo comum: primeiro, a sobrevivência de todos; segundo, a consciência de uma sociedade que queremos ser. Os outros sempre serão nossos semelhantes, sempre lhes atingirá, na mesma medida em que a nós, a “verdade da morte”.

## 2 PERCURSOS DE VIDA EM DIREÇÃO À DOCÊNCIA

*Carta para meu irmão: Sim, que a felicidade está disponível.*

*(Fattorusso)*

Irmãs e Irmãos do planeta Terra.

Lembraram-me das nossas vicissitudes que passamos aqui na Terra. Avivaram-me do esforço em manter-nos animados ao jogo da vida. Evocaram-me a tristeza em que recrudescer a memória dos momentos de impasse. Entretanto, fomos perdulários dos bens mais solenes da nossa existência: o amor-próprio e, o amor ao próximo. Acabrunhados e ofegantes rastejamos sem meta e sem fins.

Disso, me lembro!

Mutuamente, deixamo-nos arrastar das sombras projetadas na caverna da vida, como outrora descrita por Platão em sua alegoria. No entanto, nossas emoções foram dirigidas de um cérebro, que, ainda, se encontra num estágio primário, em que, inconvenientemente, complacentes dos sentimentos esdrúxulos. Destarte, enganamos uns aos outros, foram complacentes aos atos escusos, porque sempre fizeram do nosso ego algo pertinente. Ao mesmo tempo, em que, obscuro vazio avassala nossas almas, e com prepotência, irrompe a infelicidade.

Disso, tu lembras?

De mim, é inadmissível continuar: a experimentar a violência, sem tentar a brandura; a sentir me corroer do ácido do ódio, sem me empenhar no amor; acercar da amargura, sem forcejar-me no otimismo; marcar a calúnia, sem buscar a compaixão; invadir-me de desespero, sem me apinhar a confiança; insistir ouvindo a diatônica mágoa, sem comutá-la em compreensão; a sofrer dos efeitos perniciosos da malquerença, sem me pôr o bálsamo curador da empatia; a permanecer inerte e indolente, sem me esforçar em um trabalho. Portanto, vou jogar longe de mim esta minha velha carcaça.

E vós, que acertastes?

Estais irrevogáveis em ficar: no carro dos prazeres que passa célere pelas avenidas do mundo guindado pelos ludibriados; no carro da alegria transeunte, vencendo as distâncias e aturdindo as pessoas; no carro do sucesso embusteiro, despertando invejas e paixões; no carro do poder, esmagando vítimas nos silêncios dos anonimatos; no carro do mundo, escravizado pela insatisfação dos sentidos purulentos.

Portanto, ontem gritastes: a felicidade não está disponível?

Contudo, hoje te digo, com infinda certeza: que sim, a felicidade está disponível. Ademais, te prometo que todo o sucedido não é nada mais, o que foi preciso do arcabouço da vida. Tudo faz parte de um plano, o qual nós todos não podemos compreender ainda. Então, ergue a cabeça meu bem, não me exclua o olhar, não acreditas mais em mim? Serei mais nítido, para que o receio não afugente teu incipiente bom propósito. Tu possuis o poder de erguer teus edifícios da felicidade, que são constituídos dos pensamentos íntimos de tua solidão. Porque, se ao invés de ti, a felicidade fosse arquitetada por um mestre de obras, ou por um engenheiro, ou de quaisquer posar tuas confianças, arriscar-te-ás que as expectativas desmoronem em cima de ti? A felicidade é obra solitária, insulada nas suas renúncias e firme por sua vontade.

Disso tenho certeza!

Decerto, “Ser” solidário é alicerce da felicidade, se aprioristicamente esvaziado das expectativas do imediato, então, sustentará o peso das tuas renúncias, e dar-te-ei satisfações. Alguma vez, fostes felizes em fazer o próximo feliz? Isto é, empiricamente demonstrável!

E ainda tu, irmão da Terra, que me tem em desafeto, teu irrevogável olhar pena o meu excluir. Tu, que também faz parte da minha reforma íntima, desejaste o bem que não me desejaste, por isso que sou o que é inconveniente para ti: um ser feliz. Porém, não desistirei! Sequer me conheces, mas já te convivo, aprenderei a te amar. Ainda, digo, quem aprender a ver as outras faces, compreenderá a paz; quem valorizar os esforços dos outros, contribuirá pelo esforço próprio; quem falar palavras edificantes terá o poder sobre o conhecimento, o domínio de sua saúde psíquica, e o retorno à saúde psíquica do mundo (FATTORUSSO, Cartas, 2016).

## 2.1 ADVERTÊNCIAS

Com essa Carta (2016), abro a primeira seção dos percursos de vida em direção à docência. O ano que a escrevi foi o marco zero da minha vida profissional, consolidaram-se meus propósitos existenciais, dei-me a chance de corroborar para algo maior, maior que uma vida do imediato, cerceado dos desejos homogeneizados, dos gostos induzidos, dos objetivos meritocráticos. Naquele ano, estava prestes à nova aventura, diferente das outras, estava sendo inspirado para algo enorme, pelo seu caráter edificante, sendo chamado para algo importante, pela sua nobre e gentil proeza, sendo acariciado pela ciência da educação, e hoje, tenho a oportunidade de servir através dela.

A escola educa. Nela residem as instâncias dos saberes educativos que levam os educandos a se enxergarem, se perceberem em suas potencialidades, em seus deveres e direitos do ser cidadão do mundo, pelos seus pensamentos ora globalizados, abraçar as diferenças e dos cuidados de si e dos outros.

Certa feita, num passado que não deixa de ser meu presente, em que se cerceavam as lutas pela liberdade de expressão, amiúde, abaixávamos a cabeça aos “padrões” de sempre. Munidos somente de um burburinho condescendente, continuávamos inclinados nos nossos trabalhos manuais, que, graças a Deus, o fazer foi transmitido pelos parentes. Entretanto, enxameados em cidades a nós alheias, entorpecidos dos labores extenuantes, perscrutam-se no futuro, uma réstia de liberdades guindadas e lisonjeiras. Decerto, éramos filhos bastardos da Primeira Revolução Industrial, devassantes e ignorantes do gênero bruto de produto fabril. Assim, que nos consideravam os Senhores dos Burgos, os capitalistas.

Contudo, nesse ínterim, muitos se opunham ao movimento paulatino, engendrando sofrimentos aos homens honestos, os quais fervilhavam nas ruas pedindo justiça, a exemplo das greves dos trabalhadores de 1984<sup>1</sup>. Clamavam pela liberdade de expressão, de associação, de educação e de melhoria das condições de trabalho. Após isso, esmeravam-se estratégias partidárias que escusassem o direito a se unir, direito às proliferações das ideias, fim legítimo do começo para uma vida digna.

No entanto, hoje, estamos no limiar de uma era singular, uma sociedade proficiente e tecnológica, estruturada em seu tecido social, engendrada pelos resultados dos impasses de fatos sociais historicamente construídos; e, em outro movimento, se esvaziam nas universidades dos conteúdos críticos; os discursos propedêuticos à conscientização dos estudantes sobre o estruturalismo e pós-estruturalismo.

Preconizo nunca desistas de lutar honestamente e pacificamente pelos teus direitos, conquanto, nunca confies nas quiméricas soluções do mundo. Estratifica-te na reflexão de ter um mundo complexo à tua volta. Ademais, nunca deixes que te amordacem, dialoga com teus pares com parcimônia sobre igualdade, respeito e a felicidade. Perseveras não te despeças do teu direito de existir.

Na atualidade, a sociedade endossa o fardo do engodo e da depravação, enquanto, outrem especula nas horas nefastas, implantando nos corações dos indivíduos falsas

---

<sup>1</sup> Em junho de 1984, ocorreu a primeira greve geral da CSN, a Companhia Siderúrgica Nacional, foi a primeira das tantas que lhe subseguiram, a greve geral de 1988 foi o auge dos confrontos entre os trabalhadores e a Polícia Militar. Na noite do dia 9 de novembro, as tensões se agravaram na tentativa de o Exército retirar à força os dez mil grevistas. Fonte: depoimentos concedidos ao Memória Globo por: André Luiz Azevedo (03/11/2003), Ari Peixoto (28/12/2011), Fátima Bernardes (30/05/2001); MEMÓRIA GLOBO. **Jornal Nacional**: a notícia faz história. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004; *Jornal Nacional*, 19-21/06/1984.

concepções. As *Fake News* (na tradução livre do inglês, notícias falsas), destituídas de qualquer apoio probatório, continuam incitando as massas ignorantes, ação subjugadora à automutilação intelectual, desacreditando o papel da Educação no processo de conscientização.

Os governos autoritários, munidos de racionalismo esdrúxulo, acusam os educadores de terem condutas doutrinárias, assenhoreando àqueles que dizem se vestir de neutralidade: os “autocomiserados”; e vexando dos outros, os justos, que na tentativa falida do contraponto, encaminham-se pelas beiradas fazendo o melhor que podem. Ademais, dos governos inconformados, criam e alimentam movimento de ódio *versus* os professores, desestabilizando lhes a autonomia e o seu fazer docente. Determinando e desautorizando suas relações, vai se desfazendo dos compromissos didáticos prometidos à formação discente.

Igualmente, os ditos autoritários complacentes, avançam para um proselitismo bem cogitado, deturpando nossa condição de ser estado laico e multicultural. Agora, o embusteiro e seu projeto político de desmonte à democracia (o povo participando das decisões) se insidiam em todas as instâncias, no ímpeto do controle da vida, corroendo-se os interesses públicos da coletividade, subterfúgio dos particulares e das exigências das elites.

Estamos diante de nova empreitada de desautorização, enquanto, um ícone da educação brasileira, um brasileiro que foi sincero, já no passado foi degredado e injustiçado por outro governo escuso, meu querido educador Paulo Freire (1921-1997). Ainda, exemplos máximos de expressão de volição, cujo canto ainda acorda os âmagos dos indivíduos dormentes: “Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? Lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele” (FREIRE, 2000, p.126). Freire reforça o papel da educação como elemento de transformação da sociedade, embora acredite não ser uma ação infalível, sim, podemos fazer educação simplesmente sem reproduzir a ideologia dominante, segue o autor:

O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não pode pensar que, a partir, do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 2000, p. 126-127).



É por isso que nos querem açaimar? Decerto, a escola é uma agência de formação, e, por excelência, de letramento de nossa sociedade, cuja força se dá na participação das práticas sociais. O estruturante do trabalho do professor não visa o desempenho do educando na leitura e na escrita, como se fossem um conjunto de habilidades decorrentes do desenvolvimento progressivo ao depender dos ciclos escolares, ou da mera passagem do simples aos complexos, mas compreendê-lo em seu dizer e fazer discursivo.

Por enquanto, ao nosso tempo, vide a era digital da 4ª Revolução Industrial, iludidos, mergulhamos no ciberespaço das oportunidades, consumindo fugazes relações virtuais, e, frequentemente, nos frustramos das relações líquidas advertidas por Zygmunt Bauman (1926-2009): “A modernidade líquida em que vivemos traz consigo uma misteriosa fragilidade dos laços humanos – um amor líquido. A segurança inspirada por essa condição estimula desejos conflitantes de estreitar esses laços e ao mesmo tempo mantê-los frouxos”<sup>2</sup> (BAUMAN, 2004, p. 4).

A escola apresenta um alunado multicultural inserido numa sociedade em que circulam em milissegundos uma multiplicidade de textos em aparelhos de Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC. Os artefatos digitais trazidos para dentro da sala de aula trazem mudanças das práticas sociais e traçam novos caminhos no pensar pedagógico; o descaso desta mudança distancia os educandos da escola “as práticas, as atitudes, o modo de pensamento e os valores se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LEVI, 2005, p.15).

A linguagem multimodal ou multissemiótica é característica da sociedade contemporânea, na qual o discurso é composto por diversas linguagens: imagens estáticas (fotos), ou em movimento (vídeo), sonoplastia (áudio). Lidamos com textos integrando várias linguagens. Desde então, ler com qualidade e de forma crítica não é mais uma prerrogativa da linguagem escrita, inevitável também aguçar os olhares e os ouvidos distinguindo entre notícia e o que é *Fake News*. Portanto, é preciso mudar a forma que se faz o letramento em vista da mudança das práticas sociais.

O uso e a apropriação por parte do sujeito da linguagem multimodal ou multissemiótica, processo que ocorre durante toda a sua existência, é também um dos pontos centrais da pesquisa (auto) biográfica da Educação. Tendo em consideração o pressuposto da

---

<sup>2</sup> De acordo com Bauman, as relações entre indivíduos das sociedades modernas tendem a ser menos frequentes e de tempo breve. Sua frase mais célebre é “as relações escorrem pelo vão dos dedos” (em que os valores estão a perder-se), quer dizer, que nos tempos atuais, as “relações líquidas”, em seu livro “*Liquid love: on the frailty of human bonds*”, especificamente, das relações amorosas, não são mais tangíveis à vida do conjunto, mas, em sua concepção individualista pelo acúmulo de experiências, a exemplo, com os grupos primários.

pesquisa biográfica e autobiográfica ser as narrativas dos sujeitos, constate-se serem materiais valiosos pelo pesquisador na compreensão das experiências do mesmo. Eu compreendo que, até então, não existia forma tanto exaustiva na compreensão das subjetividades, tanto nos conteúdos dos sentimentos, das experiências, dos acertos e dos erros, das expectativas e das frustrações, quanto pelos meios das múltiplas linguagens descrever as situações e os espaços formais, informais e não-formais que são próprios do processo de **biografização**, da temporalidade da experiência do sujeito que narra, “a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, 524).

Neste primeiro eixo do meu Trabalho de Conclusão de Curso, abordarei sobre temáticas que se remetem aos estudos das memórias, e suas correlativas experiências, para depois me aprofundar sobre o segundo eixo, das abordagens metodológicas da pesquisa (auto) biográficas, argumentando sobre o significado do “indivíduo como ser social e singular”, a “**temporalidade e biografização da experiência**” (DELORY-MOMBERGER, 2012), dentre outros, mais conceitos serão desenvolvidos. Ademais, muitos outros autores, darão a oportunidade para o **eu-investigativo** se compreender melhor como autor de suas próprias narrativas (**biografização**). A saber, as narrativas da memória do **eu-narrador** sobre os desdobramentos da minha formação inicial do curso de Licenciatura de Pedagogia, tende a um olhar a um:

*Modo narrativo de pensar (literário, histórico, circunstancial) em oposição a um modo paradigmático (lógico-científico), objetivo. Portanto, [...] desse modo narrativo de pensar seria fundante para a constituição de uma epistemologia do Sul (Santo, 2009), ainda emergente, em contraposição a uma epistemologia do Norte, hegemônica, colonial, dogmática, excelente” (PASSEGGI, SOUZA, 2016, p. 11).*

Em um artigo como autor, publicado nos Anais do VI Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos - ALFAEJA (Salvador, 2019), encaminho um pensamento que dialoga por interlocução das “relações líquidas” de Bauman (2001) com a formação da personalidade no ciberespaço de Lévy (2005):

O advento da Tecnologia de Informação e Comunicação – TIC faz que a sociedade atualmente globalizada mergulhe num oceano de informações digitais e virtuais. Adentro de uma modernidade líquida de Bauman (2001), qualquer sujeito, com sua personalidade pluralizada, traz em sua identidade o universal, numa rede globalizada de relações que transcendem as fronteiras

espaço-tempo, ainda assim, baliza-se num território de *continuum* do real, posto isso, de ciberespaço (FATTORUSSO, 2019, p. 3).

Bombardeados por discursos redundantes de outrem, esquecemo-nos de construir o nosso crítico, identitário e consciente do dizer/fazer. As ideologias autoritárias tergiversam – o professor não é educador, mas instrutor, quem educa é a família; o professor proporciona conhecimento e habilidade para a pessoa ganhar seu sustento, se eximir de promover “sentimentos e hábitos”; gritam: - Escola sem Partido! Essa ideologia partilha dos discursos para não discutir política, religião, gênero, sexualidade, sustentabilidade, diversidade nas escolas. Qual hábil sofisma está por detrás do contraditório que não pode educar valores nas escolas?

Em vista disso, exorto-os mutuamente para um discurso ajuizado, e convergirá à compreensão que educar é o caminho da autotransformação da sociedade, pois, a educação não transforma a sociedade, porque os indivíduos se (auto) transformam à medida, que tomam consciência de si mesmo, do conhecimento de sua educação e como se relacionar com o outro, segue Freire (2000):

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto da vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que suas experiências na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido (FREIRE, 2000, p. 127).

Não obstante, desde então, a educação vem auspiciando ao diálogo construtivo entre os seres: apresentando valores e atitudes que fazem força impulsionadora do combate aos preconceitos; propiciando acesso à diversidade das ideias e das visões; ampliando-se no conhecimento humano e suas vertentes; fomentando o pensamento crítico e sua autonomia sobre o que pensar; sem esses atributos, como pensarmos de modo claro e emancipatório sobre o mundo e de nós mesmo?

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 2000, p. 34).

Portanto, minhas narrativas, minha história de vida, confrontará a todos aqueles que querem reduzir a escola a um descabro palaciano de ideologias pré-fabricadas. Não existe escola sem dimensão política, como não existe o indivíduo sem pensamento político: pensar em melhorar o nosso entorno é um pensar político. Opunham-se às reprimendas que castigam o espírito, desatem-se dos exames das doutrinas castigadoras, dirimiram-se das dúvidas sobre o futuro e envidam-se no enfrentamento à violência simbólica “dos efeitos da ideologia dominante, a eficácia real do esforço simbólico das relações de força, que implica no reconhecimento pelos dominados da legitimidade da dominação” (BOURDIEU, PASSERON, 1992, p. 20). Porvindouro, é anseio do mundo do quem quer ser diferente, para meu processo, para seu processo de “Individação”<sup>3</sup>, burilar-se e edificar-se o espírito de grande envergadura.

## 2.2 QUANDO FUI CRIANÇA NA ESCOLA

Num certo tempo, minha genuína infância, uma escola, a minha primeira e incrível escola — recordações nítidas do bom viver com outrem; lúcido júbilo das primeiras impressões; volúpia do estudo, ditame de uma curiosidade que aflora quando criança; desanuviar o espírito à altivez do primeiro discurso articulado; marcas de sulcos no corpo todo, quando provar, sentir e saborear; vislumbrar é se tornar mais próximo às coisas; arrugar o cérebro no seu desenvolvimento físico é caminhos cognitivos rumos à exclamação: Eureka!<sup>4</sup>.

Considero a escola minha inseparável companheira de vida; recordar é viver o momento novamente. Trazer à memória as lembranças da minha prolecta escola, do meu Fundamental I, é vir à tona o dia que me casei com ela. Talvez, meu corpo seja prova vivente de outro tipo de escola, em que a descontinuidade da história me deixa marca de poder sobre o corpo, pulverizando-o, e às vezes, aniquilando-o sem qualquer alento de rebelião. Fizeram de mim dócil espírito obediente às exigências imediatistas dos nossos tempos. Guindado por uma realidade, circunvago dentro do capital, e andando em círculo, aos poucos, vejo meu corpo desnaturar-se, condicionado a responder aos estímulos ditados por forças exógenas, vejo periclitar uma vida que não me pertence.

Então, das duas escolas, a Formação deixou-me marcas no corpo todo. Embora conhecesse os efeitos da primeira escola, a segunda

---

<sup>3</sup> No decorrer desta narrativa explicarei com mais precisão o termo de Individação como processo de diferenciação - aquilo que me torna diferente dos outros.

<sup>4</sup> Do latim: é uma famosa exclamação atribuída ao matemático grego Arquimedes de Siracusa que significa “encontrei” ou “descobri”.

me levou a ter muita insegurança. O sentimento de impotência, minha baixa autoestima, daquele ciclo quando criança e adolescente traz-me a reflexão para o agora: guardava latente potencial que ninguém soube ver, estimular e guindar? Assim sendo, aduzir como minha primeira escola o Fundamental I, e como segunda o Fundamental II: duas formações para duas escolas.

Vir à tona a urgência do homem em manter aquilo que foi solidificado [conhecimento], em vividos para os vivos e sólidos para os pôsteres. Desde então, criou-se a Formação, em germe de seu étimo, a configuração e o estruturante também vêm para amordaçar ou amolentar os corpos.

É importante me apresentar como italiano, estruturado em minha alma e corpo por uma cultura diferente da brasileira, que me aceitou nesta nova cultura me adaptando a ela. Isso faz de minhas inteligências, perfeito casulo de um embrião fértil, prestes a escrever novas páginas de vida ao Brasil, neste coração do mundo, onde “A imagem do Cruzeiro resplandece” - Hino Nacional Brasileiro (FATTORUSSO, 2021).

Nesta citação longa autobiográfica, remete-me ao livro *Vigiar e Punir* (1987) do historiador e filósofo Michel Foucault (1926-1984), desvelando novos dispositivos ocultos a fim de um novo poder, que se engendra na ruptura dos modelos dos castigos corporais, dito de suplício, surgir de outros conhecimentos, cujas matrizes de poder sobre os homens se constituem a condição de seu triunfo, o poder disciplinar. “Corpos Dóceis” é o capítulo que caracteriza minha experiência educacional no Fundamental II. Os dispositivos introduzem novas técnicas indutivas que disciplinam o ensino-aprendizagem para uma tendência tradicional de ensino – era chamado a responder, atuar, me movimentar segundo os paradigmas da aprendizagem mnemônica e mecanizada, parado numa cadeira, respondendo só quando fosse interpelado.

Minhas duas experiências como estudantes completam-se e compreendem-se na terceira: a atual. A terceira fase de minha formação: a acadêmica, conseguida à maturidade de quarenta anos, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, que me auxiliou a me libertar dos grilhões do senso comum, emancipando meu raciocínio numa visão científica da realidade. Rumo ao conhecimentos científicos que vão amadurecendo no sentimento do autodevir. Desde então, articular novos discursos é fruto de leitura do mundo,

[...] a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p.13).

Essas primeiras palavras são propedêuticas para mergulhar numa memória quando criança e adolescente, introduzir minhas experiências educacionais na Itália, em que poucos professores souberam me fazer brilhar como estudante. Em comparação, encontrar na Bahia (Salvador) valorosos profissionais da educação que souberam encantar, estimular e me guiar neste imenso universo dos saberes; que souberam garimpar em mim meus talentos e trazê-los à luz; que souberam lapidares minhas escritas [feedbacks], fazendo-as brilhar em oratórias; em suma, apontando-me os rumos da fé em mim mesmo e da fé nos outros:

Minha expectativa como estudante era encontrar alguém que acreditasse em mim enquanto espírito em desenvolvimento. Achar alguém que tivesse certeza do paradigma: em todos os seres humanos há um latente tesouro precioso a ser descoberto. Cabe a nós, aos profissionais da educação, abrir os baús das oportunidades, guiar e guiarmos com mãos espertas [mediação] às construções das vossas e nossas individualidades. Nesse sentido, refiro-me às funções das aprendizagens, das quais resulta um processo de pensamentos intrapsicológicos, o diálogo introspectivo vindo do próprio íntimo, que ocorre mediado pelas relações com os outros nos processos interpsicológicos de diálogo aberto (FATTORUSSO, 2021).

Na perspectiva da abordagem Histórico-Cultural, a mediação docente torna-se imprescindível para que o objeto educacional se torne cognoscível. A apropriação material e simbólica de um objeto são exteriores ao sujeito, dele faz-se necessária uma atividade mental e material que se concretiza no objeto, das ferramentas psicológicas e sociais, das operações motoras, fazem-se essenciais para o uso do instrumento ou do objeto. O homem – pela mesma necessidade material e intelectual de criar objetos –, à sua vez, cria e produz novos conhecimentos e novas técnicas cristalizando-os em produtos materiais, intelectuais e ideias,

Apesar de a ação com instrumentos e signos propiciar mediações diferentes entre sujeito e objeto, é um sistema imbricado, já que a criação, utilização e transmissão de instrumentos são carregadas de signos e somente se efetivam por meio deles. Quanto maior a complexidade da mediação com instrumentos mais complexos serão os sistemas de mediação simbólica (SFORNI, 2004, p. 35).

No entanto, o objeto por si só não revela seu uso ou seus signos em uma simples relação com ele, precisa entrar de junto com um mediador em uma relação mais profunda de apropriação do objeto. Portanto, em pauta, está a relação do sujeito-mediação-objeto (SFORNI, 2004), tendo em vista que, de uma comunicação verbal e prática de parte do

mediador, dirigida e reproduzida por ações adequadas com o objeto, há como finalidade, dos instrumentos simbólicos fazer da internalização do sujeito às transformações dos signos para o processo interno de mediação do sujeito com o mundo.

Portanto, no contexto escolar, há uma dupla mediação, relação professor-estudantes e relação entre estudante-conteúdo. Da mediação docente, ela começa já na organização da atividade de ensino, nos planejamentos das situações relacionais práticas e comunicacionais entre os envolvidos, tendo como pauta o objeto da aprendizagem. O papel de mediador do professor não é uma afirmação política de si mesmo, mas a relevância do conhecimento sistematizado.

Considero condição vital a educação estar em plena comunhão com o sentimento de alteridades, estar ciente do seu poder autotransformativo – não se educa sem estar sendo educado, não se transforma sem estar sendo transformado,

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e *não contra* elas (FREIRE, 2016, p.120).

Sócrates, filósofo grego do século V a. c., apontava a sentença escrita no Templo de Apolo, ao Oráculo de Delfos<sup>5</sup>: “Conhece-te a ti mesmo e conhecerás a Deus e ao universo, porque se o que procuras não achares primeiro dentro de ti mesmo, não achará em lugar algum” (PAUSÂNIAS, 180 a.C., p. 10a24). O filósofo visa à possibilidade de se autoeducar, do autoburilamento como superação da mediocridade, da hipocrisia, da inércia à mudança.

### 2.3 HERANÇA DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Construir conhecimento remonta aos idos dos tempos, quando o homem constata ser algo móvel torna-se sujeito à constante manutenção. A filosofia, criada na premência de sistematizar o pensamento, reserva à teoria do conhecimento, à episteme, o glossário de nossas vidas, classificando-os e distinguindo-nos uns dos outros. A formação de professor, ainda mais, está em minhas preocupações, sabendo que, a relação adulto/criança vem para

---

<sup>5</sup> Sacerdotes e sacerdotisas do Oráculo de Delfos foram uma das mais influentes e poderosas instituições do mundo grego antigo.

educar, para preparar o terreno, que encastelado numa teoria se subjaz a uma prática, ora sólida, ora móvel, o importante que seja transcendente e transdisciplinar.

Sou herdeiro de minha memória, nem um de vocês carrega quanto eu o significado do que estou para dizer, sempre estamos prontos apontando o dedo para o próximo e circunscrevendo-o para um conjunto que faz de nossa casa uma opinião, disto, somente eu sou o verdadeiro depositário da minha própria opinião. Portanto, que ninguém se achasse no direito de deliberar sobre alguém; só a própria memória fala e encoraja o que eu disser e como eu sou.

Hereditário de minhas memórias, o reconto do Fundamental I e das práticas solidárias de uma “mestra” que soube superar a mediocridade. Eis-me, na classe “elementar”, oportunamente traduzida do italiano de Fundamental I, de duração de cinco anos, traçava minha vida de educando desde os seis anos de idade até os dez. Eram os anos 1982-1987, Escola de Melara, cidade de Trieste, Itália, classificada como escola de periferia de recente construção; aí, convivi cinco anos da minha vida, os dos mais incríveis.

Daqueles anos, hoje, extraio minhas experiências como fontes de inspiração para projetá-las em minha prática pedagógica numa escuta sensível de mim e dos outros; alicerçada pela proporcionalidade das relações entre educador-educando, pensar a escola como espaço de direito dos sujeitos; enfim, vivenciar a prática, tendo como pano de fundo a pluralidade, construindo saberes e sentidos coerentes ao ser que sou hoje.

Recordo-me da minha professora, em sua figura franzina e madura, cabelo grisalho cuidadosamente recolhido, cheirando a comida integral. No decorrer do tempo, descobri na casa dela a afeição pela culinária integral e natural. Ela era minha “mestra”, título outorgado àqueles que terminam o magistério. No entanto, o Estado Italiano transitava por uma valorização acadêmica da profissão, computando mais três anos de universidade ao magistério para aqueles que queriam continuar trabalhando nas classes “elementares” (Educação Infantil e Fundamental I).

Minha “mestra” não precisou passar por esta fase, estando ela próxima ao fim da carreira. Compreendi, por meio dos conhecimentos científicos universitários, que minha mestra era uma pesquisadora, ela aguçava o olhar ao mundo, em direção a qualquer inovação pedagógica que tivesse dando sentido à sua prática, comprava revistas especializadas (pude ver elas na casa da mestra), e as leituras sobre as novas concepções de prática pedagógica eram entendidas por ela como benefício em realizá-las conosco; em suma, ela amava seu trabalho e eu sentia que ela nos amava. “A pessoa que ama corresponde [...]. Ela se sente responsável por seus semelhantes, tanto quanto se sente responsável por si” (FROMM, 2006, p. 35).



Se preocupar para uma formação de qualidade, talvez, seja um ato de amor, como a responsabilidade com a educação, com os compromissos, com a liberdade e o respeito pelo outro, sobretudo, ao incluir os traços dos saberes cultural.

Pensando com a cabeça de hoje, surpreendeu-me a maneira como lembro e valorizo a prática pedagógica de minha mestra. Éramos uma escola de periferia de uma cidade de médio porte em um bairro popular. Jamais podia imaginar que, minha cidade e a Itália inteira, tinham as escolas públicas divididas sutilmente em classes sociais, para mim, escola era escola, lembrando a infante ingenuidade que via todos como iguais. No entanto, hoje, considero as vantagens de ter ido a uma escola de periferia: o ar puro, os bosques, os extensos gramados verdes escuros, os perfumes da natureza instigando inúmeras inquietações, reflexões e posturas.

Minha mestra soube aproveitar tudo isso. Passeio de trilha no bosque tornava as nossas personalidades as de verdadeiros pesquisadores de botânica: catalogar as árvores e identificar as plantas medicinais oriunda da tradição do senso comum permitia-nos vislumbrar novos caminhos e construir novos objetivos. Nunca senti que minha mestra desconfiasse de nossa autonomia, ela sempre soube que aquele espaço era próprio para aprendizagem, na mesma medida, que ocorre em uma sala de aula (FATTORUSSO, 2021).

É preciso trazer de antemão o conceito de Foucault (2000) de “ontologia histórica de nós mesmos”, e de uma “ontologia crítica de nós mesmos, como uma prova histórico-prática dos limites que podemos transpor, portanto, como o nosso trabalho sobre nós mesmos como seres livres” (FOUCAULT, 2000, p. 348). A saber, quem é o ‘ser’ que se constitui como sujeito, partindo da correlação das relações que os sujeitos têm com si mesmo e as ocorrências históricas do âmbito do saber e do poder de sua época. Isto é, como se constituiu o sujeito antes de entrar no espaço escolar e durante o mesmo, sendo está uma reflexão a priori antes de se firmar em uma prática pedagógica que abrangesse o ‘ser’ na sua educação integral.

Recordo ainda, como nós aprendíamos o nome vulgar das plantas, aquelas, de nomes bem esquisitos, de terminologia científica para o latim ou para o grego; desenhar, com os lápis coloridos, os frutos inteiros e em seções; detalhar o gênero da planta; a espécie; preencher uma ficha, começando por pequena introdução, desenvolvimento, e considerações finais; pedagogia de projeto, diria hoje, um projeto investigativo para classificar, definir, e descrever as espécies vegetais do nosso entorno. Nunca vou esquecer o respeito que tenho pela natureza, fonte inexaurível de sabedoria a respeito da humanidade e de seu estágio evolutivo.

No presente, minha conduta perante a vida tenta sempre resgatar aquela que vivia à aurora de minha infância, sempre fazendo da vida uma curiosidade; estar por perto das professoras, meus ouvidos atento ao diálogo; em suma, me beneficiando das coisas da vida no reduto de sua beleza, onde não somos amordaçados, mas ouvidos; onde não somos empilhados como coisas e não somos impedidos de sermos nós mesmos; onde ser tagarela se torna um elogio e não o escárnio de uma sociedade autoritária de emblemática existência dos ditames de obediência à forma. E que forma é essa, senão um acúmulo de condições à vida que não nos pertencem?

Continuo descrevendo cenas que moldaram minha mestra em sua prática pedagógica. Ela dirigia sempre seu olhar sobre nós, atenta para saber o que nos deleitava nos inquietava, nos movimentava a vida. As aulas de língua e códigos eram verdadeiros laboratórios de experiências, sem se eximir de qualquer detalhe, trazia a turma para uma aprendizagem significativa (FATTORUSSO, 2021).

Assim, a vida humana não é apenas vida física [corpo], mas existência [mente] na comporta dos sentidos, externada pela linguagem “e através dela os valores, os significados — fundamenta e estrutura nossa existência nesta terra” (DUARTE, 1953 p. 20). Contudo, uma educação que intenciona somente “transmitir” significados, na sua pura intenção de fazer próprio àquilo que não tem sentido para o outro, então, desvia-se do propósito da educação produzir aprendizagem de vida concreta e, para isso, além de símbolos, de virtualidades, de abstrações, a educação tem que produzir experiências que possam estar sendo narradas pelos indivíduos.

É aquela aprendizagem que interage com outra já aprendida num movimento de ancoragem – a ideia prévia, já relevante na estrutura cognitiva do sujeito, pode ser representada por um símbolo, uma imagem, uma proposição, um modelo mental, um conceito, que faz **subsunção**<sup>6</sup> (conhecimento específico) ou **ideia-âncora**, inter-relacionando com as novas experiências, faz de ancoragem com o novo conhecimento, adquirindo novos significados à medida que corrobora com a mudança de significados dos conhecimentos prévios, e maior **acomodação** no processo cognitivo. Ausubel, Novak e Hanesian (1980) argumentam que “a aprendizagem significativa envolve a aquisição de novos significados e os novos significados, por sua vez, são produtos da aprendizagem significativa” (AUSUBEL *et al*, 1980, p. 34).

Anelando-me pela emoção de uma experiência clarificadora e coerente à vida, nunca mais esquecerei minhas aulas de ciências: a

---

<sup>6</sup> Observa-se, irei grifar algumas expressões para mim importantes, e que estas se encontram em negrito.

dissecação de uma sardinha e sua separação de seus órgãos internos feita por nós; o monitoramento, na sala de aula, do desenvolvimento de uns girinos em rãs observado pelo vidro de um aquário; saborear frutas raras não comercializadas e representá-las com sua ficha técnica; entender o campo e o cultivo da terra como meio de subsistência do homem; compreender o mundo filtrado por uma tela, escola e conhecimentos escolares, segurando as mãos de uma mestra que se tornaria uma referência em minha vida. A relação entre educadora-educando torna-se expressão de amor, quando se reconhece o amor que a professora imbuí em sua prática, forma única e irredutível à superação da mediocridade.

Recordo que minha professora nunca reprovou meu modo de falar, devido à minha origem do sul da Itália, meu uso da língua destoava do uso da norma culta. Ter aprendido, desde os meus primeiros momentos de falas, o dialeto herdado por minha família, minhas dificuldades na escrita e na fala recrudesciam nos momentos de adequação à linguagem escolar. O que compreendia os cuidados de minha professora ao me corrigir para norma culta, existir outra forma de falar e escrever e, com isso, vislumbrar oportunidades de emancipação social e econômica (FATTORUSSO, 2021).

O professor tem que olhar além da dicotomia entre alfabetização e letramento, entre professores alfabetizadores e professores de língua materna, entre a aquisição do código da língua escrita e sua função. Todos estão no processo de letramento, por estarem todos utilizando a língua escrita em uma sociedade grafocêntrica.

Nós não somos somente discursos, mas também o que nos define são as práticas discursivas, isto é, o que fazemos. Atribuir sentidos aos textos no reconhecimento de nosso desejo por eles, desejo de fazer comporta não só reconhecer, e dominar o código da escrita e da leitura, mas sentir o desejo de usá-lo quando faz sentido na nossa prática discursiva. É estruturante do ensino a prática social da escrita, para após ter como objetivo o letramento do aluno. Quem é o educando dos anos iniciais e quem somos nós?

Freire (2000) aborda a questão delicada do respeito às tradições linguísticas que se criaram nos interiores do país ou em determinados segmentos da população, os quais usam diferentes estruturas sintáticas, sem querer desmistificá-las, ou rotulá-las como forma incorreta dos anunciadores, Freire aceita-as no seu processo cultural de língua viva, apresentando novas nuances linguísticas da norma culta, das quais há possibilidade de serem adquiridas naturalmente através de sua representação social e socializante:

Seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as

cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito (FREIRE, 1989, p. 13).

Em particular, discutirei sobre letramento nos anos iniciais de escolarização, não somente como ensino, mas como a prática oriunda das atividades humanas sempre sociais e socializantes. Com isso, percebe-se a criança, sim, como um ser em construção, mas também como uma criança que deseja ser, alguém que traz com si mesmo um discurso, polissêmico e multicultural, o qual o professor inclui ao momento da formação do sujeito letrado.

Portanto, Paulo Freire mostra o caminho para uma valorização cultural, imprescindível para pensar educativo que sempre se mostrou pelas amarras autoritárias do etnocentrismo. Portanto, Freire (2000) dizer “sua linguagem é bonita, até mais que a minha”, a respeito de uma visão de mundo pluralizado, aos nossos educandos é convidá-los a usar a nossa linguagem para sua própria vida, ou seja, “para ganhar a vida” (FREIRE, 2000). Considerar as relações socio-históricas da criança permite ao professor transcender do preconceito com o qual a história previsível define o sujeito, um ser constituído no ontológico de seu presente,

Linguagem e conhecimento do mundo estão intimamente relacionados e passam pela mediação do outro do interlocutor [...]. A dialogia [...] vai proporcionar ao mesmo tempo, a constituição da criança e do próprio interlocutor como sujeitos do diálogo (os papéis no diálogo), a segmentação da ação e dos objetos do mundo físico sobre os quais a criança vai operar, e a própria construção da linguagem, que por si é um objeto sobre o qual a criança também vai operar (SCARPA, 1987, p. 119).

Tendo em vista os elementos discursivos trazidos, minha mestra adotou estratégias de leitura dos conteúdos linguísticos, textuais e enunciativos que movimentaram meu desejo de criança à prática social da escrita, por exemplo, ela me enviou uma carta me elogiando, fui tomado pelo ímpeto de escrever outra em resposta, passou-me uma receita de biscoitos integrais, e eu lhe trouxe os biscoitos feitos por mim e minha mãe.

No entanto, na era da tecnologia, o multiletramento é usado com diversas estratégias para a prática social da escrita, por exemplo, comentar uma foto no *Instagram*, enviar uma mensagem de *WhatsApp*, mandar um *E-mail*, escrever quais pensamentos hoje no mural do *Facebook*, dentre outros. O multiletramento visa formar um sujeito que construa conhecimento e sentidos do futuro, uma vez que compreende as múltiplas linguagens, seja apto a projetar o uso do que foi aprendido de novos modos, próprios de um sujeito transformador.

A intencionalidade foi me ligar intimamente com a narrativa e sua textualidade, foi necessário ter um diálogo introspectivo e comemorativo entre mim e os saberes aprendidos. A respeito de sua aceitabilidade, se lhe tenho desapontado por ser prolixo e volumoso não vou com suas críticas, se, no fundo, o que me diz é verdade, isto contribui para o meu crescimento, que sintetiza meus processos mentais rememorativos.

Também, pontificarei o sentido das minhas narrativas em sua situacionalidade, e intertextualidade. A situacionalidade é o contexto do fazer fazendo, ou seja, fazer a pesquisa (auto) biográfica, enquanto descubro como se faz. A intertextualidade é o diálogo entre minha razão e as minhas memórias, em que se encaminha a continuação do diálogo interior. Aqui e agora, sinto-me à altura de ser um pequeníssimo narrador-interlocutor, pronto a deixar com as minhas escritas prova tangível de que estive na Terra – passei por aqui e deixei as minhas pegadas.

#### 2.4 FENOMENOLOGIA DA MEMÓRIA: UM SALTO DE ARISTÓTELES PARA PAUL RICOEUR

*Quem compreende que o mundo e a verdade sobre o mundo são radicalmente humanos, está preparado para conceber que não existe um mundo-em-si, mas muitos mundos humanos, de acordo com as atitudes ou pontos de vista do sujeito existente.*

*(W. Luyjpen)*

Nesta seção, precisarei aprofundar o olhar do **eu-pesquisador**, que me permite fazer uma abordagem fenomenológica sobre as minhas memórias. Recorrer ao autor Paul Ricoeur (1913-2005) em auxílio epistemológico para análise (auto) biográfica da narrativa quando criança e adolescente, também, com o estudo de seu livro *A memória, a História, o Esquecimento* (2007), numa estratégia metodológica que me permite examinar minhas memórias no seio de seu estatuto: do uso, da veracidade, da História, do esquecimento, e da ação prática política e social.

É imprescindível um estudo genealógico das minhas memórias para entender meu percurso formativo, causa final das formas que elas proporcionam lidar com minha prática

pedagógica dos estágios. Sem elas, não vou me compreender nem me fazer compreender no desenvolvimento; a saber, que as memórias fazem de base às narrativas, é essencial a elas, e, portanto, essenciais na constituição ontológica de minha realidade.

A fenomenologia é uma corrente de pensamento fundada pelo filósofo Edmund Husserl (1859-1938), que obtém sua égide conceitual pós Segunda Guerra Mundial, um dos seus conceitos fundantes é a intencionalidade - compreender a *psykhê* como intencional sempre dirigida para algo. Seu objeto de pesquisa é o estudo dos fenômenos, neste contexto, o fenômeno da memória, tudo aquilo que se mostra pelos sentidos. Assim sendo, a fenomenologia é um conjunto de fenômenos que se manifestam através do tempo e do espaço, o método que estuda a essência das coisas e como são percebidas no mundo.

Circunscrevo o tempo da narrativa: onde alcançar minha memória, dos momentos transcorridos durante minha formação elementar; a formação inicial do Curso de Licenciatura de Pedagogia; enquanto, dos espaços, predominam dois países; Itália, as escolas e o reduto familiar de minha cidade de Trieste; e Brasil, minhas experiências na Bahia, e do campus I, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

Husserl (2006) cogitou um método diferente para seu tempo [positivista], um pensar rigoroso e radical de como **as coisas** do mundo se apresenta numa mente, eximindo-se do rigor do método científico positivista, prezava pela teoria que todas as experiências do mundo se davam pela intencionalidade da mente “toda consciência é consciência de algo” (FRAGATA, 1959, p. 130).

O filósofo conceitua a Redução Fenomenológica – um método que “vasculha” os fenômenos da mente, dissecando-os dos preconceitos, das teorias e das definições que são utilizadas para dar sentido *às coisas*, tendo como objetivo apenas captar “uma suspensão momentânea da atitude natural com o qual nos relacionamos com as coisas do mundo” (HUSSERL, 2006):

Se dissermos que “por sua essência própria” todo fato poderia ser diferente, com isso já exprimíamos que faz parte do sentido de todo contingente ter justamente uma essência e, por conseguinte, um *eidós* a ser apreendido em sua pureza, e ele se encontra sob verdades de essência de diferentes níveis de generalidade (HUSSERL, 2006, p. 35).

Ademais, o autor ressalta: não há um mundo-em-si, mas muitos mundos humanos, e dentro deles que precisa alcançar as essências **das coisas**. O mundo percebido pelo humano, segundo Husserl, **noema** é o aspecto objetivo da vivência – perceber um objeto e transcendê-lo para uma lembrança, como ele aparece para nós. No entanto, **noesis** é o aspecto subjetivo

da vivência humana, constituído por todos os atos de compreensão do objeto, num movimento de perceber, de lembrar, e de imaginar; isto vai de acordo com o ponto de vista do sujeito existente.

Neste caso, meu caminho será descobrir a natureza dos fenômenos mnemônicos, as manifestações em essência de minha memória e suas distorções, manipulações na esfera do saber histórico; ademais, de fazer uma reflexão sobre o movimento do esquecimento, e do significado que traz para o sujeito. Trago o filósofo Paul Ricoeur como marco referencial, visto que é o mais próximo à minha linha de raciocínio, estou, à primeira vez, fazendo uma autoanálise profunda de mim, quase a genealogia do meu lembrar, pensar, dizer, fazer e [re] fazer a escola. Assim sendo, foi preciso elaborar instrumentos metodológicos que permitissem chegar à gênese dos fenômenos [essência] por meio do caminho às suas manifestações.

É bom dizer que algumas das manifestações da minha memória já foram representadas e escritas no decurso desta narrativa, e, só agora, vou me esforçar em analisá-las para uma compreensão mais “metódica” de produção de conhecimento. À medida que “vasculho” em mim, elementos, pessoas, lugares, ações, emoções, sentimentos e escolhas; necessários para uma [re] construção fidedigna, no limite do possível, de algo que eu considero significativo para afetar a minha existência.

Com isso, faz-se necessário, introduzir: as memórias com/e de minha mãe sobre o **eu-lugar**; as memórias de uma amiga da Itália e ex-colega do fundamental I; as fotografias de infância que trouxe comigo no decurso imigratório; introduzir uma análise documental dos históricos escolares do Fundamental I, II e Ensino Médio; uma análise documental dos documentos escolares italianos da época; recordar os eventos históricos significativos; sistematizar os conhecimentos epistemológicos da fenomenologia da memória subsidiando a construção de novos conhecimentos; relatar minhas catarses, aceitando o inaceitável, que me permitam de ir além das imagens **phantasma** [imaginação, segundo Aristóteles]; inferir cópia de mim, ora engendrada em fugas psicológicas, ora pela imaginação de algo que me convém.

#### **2.4.1 De uma consideração singular para uma epistemologia da memória**

Antes de trazer as classificações dos tipos de memórias, suas definições e conceitos dos autores que vou utilizar, queria fazer uma primeira classificação e análise pessoal sobre a memória, daquela escrita até agora. Vai ser uma reflexão que não se fundamenta por nenhum dos autores utilizados, ou se encontra em alguns e ainda não tenho descoberto. Antes de me

aprofundar sobre a fundamentação teórica da memória, preciso andar sozinho sobre ela, fazer minhas considerações iniciais por impulsos à minha base epistemológica, ou seja, ter conhecimento prévio, uma espécie de diagnóstico da minha memória, das informações escavadas, considerá-las ou não um caminho epistemológico, à medida que encontrar, ou não, referências nos autores que já trabalharam nisso.

Preciso ir intrépido neste caminho das possibilidades, também, na chance de errar, ou, me corrigir no *continuum* de meu raciocínio, próprio da ação do percurso formativo. É bom avisar, novamente, aos meus interlocutores, que esta é a minha primeira vez em usar o método (auto) biográfico, em argumentar sobre a memória, vou assimilando e acomodando novos conhecimentos à medida que faço o movimento para cima, quer dizer, fazer o movimento correto à medida que me adentre mais a fundo nos meandros da epistemologia da pesquisa (auto) biográfica e da fenomenologia da memória.

Quais memórias foram trazidas à tona neste primeiro capítulo de minha monografia? No começo trago as Cartas, “Carta para meu irmão: Sim, que a felicidade está disponível”, escrita em novembro dos 2016, quase à conclusão do 1º semestre do Curso de Licenciatura de Pedagogia, do componente curricular de História da Educação I, apresentação que fiz de um seminário como discente ouvinte<sup>7</sup>. Por ser uma memória escrita num lapso de tempo anterior a este, classifico-a como uma memória congelada e repetida em outros textos por meio do “copia e cola”, quero dizer, uma **memória-fotografia** congelando o **eu-lugar**. Assemelha-se à memória fotográfica, uma memória que tem origem em uma imagem que lembramos em sua forma pura ou a lembramos por associação; entretanto, me resulta incompleta.

Usarei a expressão memória-fotografia em lugar de memória fotográfica, por esta última estar limitada a um conceito de memória intuitiva, de uma imagem que se assemelha a outra, mas, sem comportar a profundidade que farei em descrever o conceito de memória-fotografia.

Para John Berger (1978), a fotografia está relacionada intimamente com a memória – a “fotografia congela o instante”. Se a fotografia não vem para substituir outros processos, a exemplo, o gravado ou a pintura, ela vem a se dar nova colocação deontológica, e, possivelmente, substituindo a memória.

Berger (1978) faz uma distinção entre fotografia privada e pública: na primeira, para o contexto do privado, é uma memória de algo que conhecemos, e dá a entender de uma

---

<sup>7</sup> No transcorrer do semestre, o colegiado aceitou-me a disciplina como “aproveitada”, em vista de tê-la cursada na universidade particular da UNIME. Decidi cursá-la até o fim como ouvinte devido à minha afeição e admiração intelectual pela professora que estava prestes a se aposentar.



fotografia que foi originalmente tirada extraíam-se continuamente informações; enquanto, no contexto público, a fotografia é como um grito que vem de fora de nosso “campo visual”, atraindo nossa atenção, e apontando-nos algo que desconhecemos.

Eu, pessoalmente, fiquei atraído a usar o conceito de fotografia privada de Berger com o intuito de acrescentar mais um conceito para explicar a expressão de **memória-fotografia**, o repito, distanciando da memória-fotográfica pelo seu artifício “superficial”, o que parece, a meu ver, ser algo que não se tem certeza dos detalhes, sabemos somente que, no profundo de nossa consciência, lembremo-nos de algo que vimos, mas que desconhecemos os detalhes.

No entanto, uma fotografia privada está materialmente diante de nossos olhos, apertando-se o gatilho para umas memórias mais profundas e detalhadas. De outra coisa, chama-me à atenção a reflexão de Berger (1978) sobre a fotografia, a aderência que ele faz à experiência, disto fará uma seção mais aprofundada, mas, por agora, queria só “abrir um parêntese” e lhe antecipar algo que irei discutir depois. É possível registrar uma experiência pessoal através da fotografia, se poderá fazê-la acessível aos outros? Se Berger faz deste seu questionamento pessoal para o contexto da fotografia, eu faço pessoal a pergunta: é possível apreender a experiência de uma **memória-fotografia** de outros?

Quais memórias trouxeram à tona neste primeiro capítulo de minha monografia? Compreendo por **memória-fotografia**, umas memórias que passaram por um processo que denominarei de *memoria-gnose*<sup>8</sup>, para após, ela se constituir e perdurar em uma *memoria-certus*<sup>9</sup>, [re] conhecida e resolvida na mente do indivíduo, gênese de um processo de relação das memórias [trans] cursa em minha vida, que se amalgamou em uma imagem complexa de mim mesmo, na intenção de ser repetida ou pública, assim, se conservado como se fosse uma fotografia.

Ao meu parecer, o **eu-lugar** significa pensar a memória não só em sua temporalidade na sucessão das diversas fases da vida sempre vistas de dentro do passado, mas, no acontecer da narração, vincular a temporalidade da memória com o(s) espaço(s) geográfico(s), ou com o(s) objeto(s), ou com o(s) sujeito(s) que participam à experiência, para evocar a memória do esquecimento, à medida que nos lembrarmos da vinculação com o espaço, com o objeto no espaço, ou com o sujeito no espaço. A memória está nas coisas, e as experiências das coisas faz-nos lembrar das coisas, faz das memórias experiências das coisas, é através delas que reparamos o tempo e a temporalidade. A conotação do **eu-lugar** não dá para ser explicada só na condição de tempo, mas, na conotação de temporalidade e do espaço do seu narrar.

---

<sup>8</sup> Do latim – memória-conhecimento (*memoria-gnose*), e *gnose* como ato de conhecer.

<sup>9</sup> Do latim – memória-resolvida (*memoria-certus*), *certus* como resultado de síntese.

Ao narrar, quando criança, os subterfúgios usados pela mente são, em um primeiro momento, pensar no tempo; isto é, a falsa necessidade de datar um evento em vez de pensar em uma fase da vida, ainda que se pense em um espaço geográfico, em uma coisa, ou uma pessoa; um exemplo, quando foco meus pensamentos no ponto de ônibus de minha rua, onde pegava todos os dias para ir à escola recorda-me o disparar do coração todas as vezes que atravessava a rua, ou de me envergonhar (ficava vermelho) ao pedir que me ajudassem.

Quando vejo um objeto [uma fotografia] representando o carnaval em minha escola, uma foto de minha turma fantasiada me lembra de quando confeccionava a fantasia em papel crepom azul, para fazer uma capa de *Superman* e uma máscara. Se me perguntar que ano era, então, terei que fazer outro caminho cognitivo vinculando-o ao tempo (tinha nove anos), e realmente, não faz sentido, para mim, definir o tempo, mas sua temporalidade.

Contudo, em um dado momento, ao longo desta narrativa, tive que fazê-lo: em quais anos cursei o ensino fundamental I? De 1982 à 1987, mais matemática e pouca memória empregada — nasci 1976, fui à escola aos 6 anos (nasci em abril e a escola começa em setembro), somando 5 anos de ensino a 1982 (sem dúvida, me lembro que nunca foi reprovado), então, em junho de 1987 me formei no ensino fundamental, tinha 11 anos, porque meu aniversário é em abril. Usei muita matemática, e pouca memória, só alguns detalhes para encaixar os números em seus respectivos lugares. Assim, sobre a temporalidade de quando era criança: já ia sozinho de ônibus até a escola, era bastante independente, foi uma fase de minha vida que me recordo de forma alegre e feliz, dentro do possível.

Igualmente, ao pensar em minha amiga Mônica, minha colega de turma, a imagem dela quando criança está nítida na memória; se pensar nela no espaço da sala de aula, recorda-me onde ela sentava; se pensar na porta de entrada da sala de aula, lembra-me das mesas amontoadas, eu e ela e mais duas amigas embaixo delas, no recreio, nós contando histórias de terror, se me perguntar “quando?”, preciso pensar lembrar como era e chutar uns nove anos, para então, saber o ano escolar, já podem tirar suas conclusões.

Ou seja, a memória tem em sua essência os espaços, os objetos, os sujeitos daquilo que narro, através dos quais sobressaem as percepções sensitivas, os detalhes, os pensamentos, as descrições daqueles eventos. Ademais, é importante abordar outro percurso cognitivo que está me ajudando a recordar nesta narrativa: evocar os pensamentos daquele **eu-lugar**: como eu pensava? Não se remete somente ao movimento de lembrar, mas, também, de compreender como eu/sujeito pensava, quais eram meus medos, minhas inseguranças, em quais momentos estavam confortáveis e em quais não, descobrir qual era minha **memória-fotografia** naquele **eu-lugar** – qual imagem mostrava para os outros? E em casa? Isso é ressignificar, tanto o meu

“eu” naquele espaço específico da memória em que se presume a temporalidade da história vivida, quanto ao meu “eu” que faz a narração, naquele pensamento aguardando a memória ser lembrada.

Portanto, o presente não tem memória, aí reside a **memória-fotografia**, aquela com a qual nos apresentamos à sociedade, em que podemos nos conformar e estacionar, ou podemos continuar alimentando-a com o processo de rememoração. Preciso, também, abordar o significado do **eu-esperança**, ele é dado pela vontade do eu em conhecer ou reconhecer as imagens de memórias passadas, deixadas à margem de nossa consciência [aceitar o inaceitável]. Concerne à busca das partes faltantes do **eu-lugar**, das quais queremos esquecer, intencionalmente ou não, das memórias latentes ao processo de **memória-fotografia**, processo que é, inevitavelmente, impulsionado pela vontade própria, e atinge seu grau máximo de satisfação na singularidade de cada um, mas que se esgota ao deixar de existir, isto é, com advento da morte física do corpo, a saber, a última imagem/recordação de mim perante os outros.

Neste contexto descrevo a **memória-fotografia** como um conjunto de elementos mnemônicos heterogêneos frutos do seu tempo, necessários para o autoconhecimento e em um movimento de aceitação do inaceitável; só assim, tento atingir a imagem de mim mesmo em sua forma integral, explorar diversos aspectos de mim, mesmo se ainda desconhecidos e/ou inaceitáveis. No entanto, identifico, como fase de *memoria-certus*, uma imagem plasmada na mente que define e sintetiza o processo da *memoria-gnose* (processo de conhecimento e reconhecimento das memórias). O processo de *memoria-certus*, quase de finalização ou não, daquilo que definimos de nós mesmos diante dos outros, em que resolvemos mostrar a nós mesmos, e conseqüentemente aos outros, uma imagem retida por uma memória congelada, ou memória-fotografia.

Entretanto, inerente ao conceito, quando falo “tempo das memórias [trans] cursa em minha vida”, refiro-me ao tempo que decorre na fase de *memoria-gnose* (*gnose* como ação de conhecer), em uma atividade mental de conhecimento e [re] conhecimento das memórias de forma mais ampla, considerando, também, aquelas que pesam e afetam o movimento de [re] conhecimento de nós mesmo, que vão se elaborando e resolvendo num tempo que é transversal do nosso tempo cronológico, quer dizer, transversal ao tempo necessário para aceitarmos o inaceitável. Isso porque temos memórias, às vezes, latentes a nossa consciência, das quais, se fazem presentes somente num tempo e espaço não linear à nossa vida biológica (invocar a memória é se transportar para o passado em uma lógica de natureza não

cronológica), como se definir tempo e espaço dependesse da minha disposição à invocação/aceitação da memória.

Todavia, temos a chance de fazer este movimento em toda a nossa existência, podemos decidir em estar em um movimento perpétuo de síntese, no qual a memória-gnose faz desenvolvimento constante à *memória-certus*, ou decidir estacionar numa imagem de memória-fotografia, congelada pela resistência do pensar sobre o **eu-lugar** (como pensava naquele momento). Decerto que nossa última *memória-certus*, a que nos define, terá seu fim último, em termos de representatividade, no seu fim biológico, isto é, o momento da morte. Portanto, considero a memória das Cartas uma memória-fotografia, preocupado por sua estagnação, acreditando ser este momento (auto) biográfico próprio para as mudanças internas, que faz do tempo o sentido necessário para fazer deste processo um trabalho sincero.

A Carta (2016), direcionada para meu irmão, não só é representada pelo afeto dos laços familiares, mas em referência a outrem, num sentimento fraternal universal. Descrevo, quase de forma poética, minhas vicissitudes perante a vida: primeiro, o reconhecimento dos pensamentos e das atitudes que identifico como erradas – fomos perdulários dos bens mais solenes da nossa existência: o amor próprio e, o amor ao próximo; segundo parágrafo, perceber a chegada de um sentimento de mudança – vou jogar longe de mim esta minha velha carcaça; o terceiro parágrafo faz uma análise do que é a felicidade para mim – a felicidade é obra solitária, insulada nas suas renúncias e firme por sua vontade; no último momento da carta, me comprometo perante a vida – sequer me conheces, mas, já te convido, aprenderei a te amar. Nesta **memória-fotografia**, plasmam-se diversas memórias heterogêneas que se resolvem em uma, que reflete a imagem do **eu-lugar**, imolando uma memória que é válida, mas, ao mesmo tempo, obsoleta no [trans] correr do tempo.

Por enquanto, em reler o texto sinto-me ainda na presença de sua validade, embora seja um desafio os cumprimentos das propostas contidas nela, reconheço a preocupação deste sentimento de validação à **memória-fotografia** que perdura em mim por muito tempo. Neste último pensamento reside um desdobramento da memória, eu recordando minha vida e escrevendo um texto imolando à *memória-certus* [cartas]; eu, lendo o texto e recordando os caminhos cognitivos que formaram da *memória-gnose*, [re] autoavaliando minha *memória-certus*, nas expectativas de entender o presente diante do **eu-lugar**: aquela memória do eu-lugar, hoje, é aceita pelo meu ser do presente? Depois, vou tentar responder a essa pergunta, apesar da reflexão inicial, preciso seguir em frente para esta narrativa, descobrir mais, me apropriar de mais conhecimentos, refletir mais.

## 2.4.2 Aristóteles: memória, recordação e reminiscência

De antemão, carece necessário trazer as questões filosóficas da antiguidade. Aristóteles (384-322 a. C.), filósofo do realismo, em contraposição ao dualismo platônico, sustenta o pensamento do homem granjear o conhecimento nas relações desenvolvidas com os cinco sentidos (visão, audição, paladar, olfato e tato), através das sensações que obtemos conhecimento em detrimento do pensamento platônico segundo o qual se logra o conhecimento através do mundo das ideias<sup>10</sup>.

Em consciência disso, para Aristóteles, a memória ícone [**eikon**] é “cognição passada de um objeto”<sup>11</sup> (SORABJI, 1972, p.13-14) em movimento à percepção de um “antes” e um “depois”, intencionalmente movida pelos desejos, já tratados por Aristóteles em seu *De memoria et reminiscencia da obra Parva Naturalia*. Segundo Aristóteles (384-322 a.C.), ter “mente” é afirmar ter pensamentos e sensações numa união de relação entre alma e corpo (De Memoria, 1, 450a29); em contrapartida, para Descartes (1596-1650), ao afirmar o conceito de existência: “penso logo existo” (do latim, “*cogito, ergo sum*”), remete a um dualismo mental e corporal, no qual, não há o pensar dentro do corpo.

Aristóteles, a saber, acreditava que nas sensações dos sentidos se registram as memórias, o que lhe subsegue são os raciocínios produzidos pelas experiências, portanto, o fazer ciência sobre o mundo que conhecemos. O filósofo logra uma verdadeira teoria da mente, caminhando para uma cognição mental de construção da memória, distinguindo-a da recordação e da reminiscência. Considerando a memória primazia à vida, constituindo-se na relação da **psykhê**<sup>12</sup> e do corpo, me dedicarei à memória como objeto de investigação, a fim de compreender as faculdades da **psykhê** e do corpo contempladas na psicologia aristotélica.

<sup>10</sup> Segundo Platão (428–348 a. C.) as ideias do mundo sensível são cópias fidedignas do mundo inteligível, e o homem as resgata através da recordação, existem dois tipos de natureza: sensível e inteligível, na primeira, as percepções dos cinco sentidos, na segunda, o que compreendemos como o intelecto; o mundo das ideias é o metafísico, o divino, de onde as ideias têm sua forma pura;

<sup>11</sup> Sorabji, em sua interpretação dos escritos de Aristóteles sobre a memória, considera os objetos da memória sempre coisas do passado, quando Aristóteles se refere “lembrar-se de algo do amanhã” ele discorda com as outras interpretações que acreditam que nem todos na memória são coisas do passado. Ele aconselha uma visão mais coerente com raciocínio de Aristóteles, sustentando que a memória envolve a cognição passada de um objeto. Cf. SORABJI, R. **Aristotle on memory**. Londres: Brown University Press Providence, 1972. p. 13-14.

<sup>12</sup> Tradução do grego de Alma para Aristóteles. Embora, a psicologia contemporânea concentra-se nas atividades conscientes e intencionais do ser, para Aristóteles a **psykhê** é a teoria da mente, a totalidades das atividades que se realizam em um ser vivo no qual não há distinção entre mental e físico, mas sim entre vivo e morto. Ao me referir à **psykhê** terei em conta, a faculdade discursiva e de raciocínio dos seres sencientes, o movimento à psicologia aristotélica em compreender a natureza da **psykhê** em suas relações entre o mental e o físico.

No que concerne a *psychê* de Aristóteles, estou obrigado a tratar do movimento como princípio das coisas (**arkhê**<sup>13</sup>): diferença entre ato e potência; teoria das causas; e, sua relação substancial entre matéria e forma. “O conceito de movimento para Aristóteles sobressai no enfrentamento conceitual de dinamismo do mundo de Heráclito e de Parmênides” (COSTA, 2012, p. 184), convergindo-o a um conceito de “justo meio” entre as duas teorias (Ética a Nicômaco II 6, 1107a1-9).

Se Heráclito acenava (Crátilo, 402a, fragmentos 49 a 51) ao movimento do mundo como “todo flui” (*panta rhei*), retratando a ideia de que não podemos nos banhar no mesmo rio duas vezes, (um, porque as águas fluem e necessariamente são outras; dois, porque, o eu, após o banho, não é mais o mesmo), portanto, Heráclito considera a participação simultânea do ser e não-ser.

Por sua vez, para Parmênides (CORDERO, 2011), no “ser”, não há participação simultânea, por nele reger o absoluto contraditório do não-ser; ele questiona a possibilidade de algo ser e não-ser ao mesmo tempo, uma vez que, pensarmos que algo é, é impossível que aquilo não seja. Portanto, para Parmênides o ser não conhece mudança, é imóvel – a percepção do movimento é uma ilusão [Parmênides, Zenão de Eléia, paradoxo de Aquiles e da tartaruga] (Física VI 9, 239b14-29).

Aristóteles resolve o impasse entre os dois sofistas, fazendo o “caminho do meio”, as coisas são de duas formas: em ato (geração), e em potência (corrupção). O ato é a manifestação do ser como ele se apresenta de forma imediata, por exemplo, eu sou um estudante de pedagogia; a potência é o ser no seu desdobramento do atual estado, serei professor. Aristóteles resolve a questão do movimento da geração e corrupção das coisas, o “vir a ser”, dizendo, tudo o que é, é em ato e em potência: eu sou semente, por movimento, me desloco em planta. Entretanto, o filósofo percebia o tempo como movimento de um ser em ato para se tornar ser em potência, em suma, o tempo em potência. No entanto, torna-se necessário explicar as causas desse movimento. Em uma citação, o autor postula:

Delimitados esses pontos, devemos examinar, sobre as causas, quais e quantas são. [...] Assim, de um modo, denomina-se “causa” o item imanente de que algo provém, por exemplo, o bronze da estátua e a prata da taça, bem como os gêneros dessas coisas; [...] Além disso, denomina-se “causa” aquilo de onde provém o começo primeiro da mudança ou do repouso, por exemplo, é causa aquele que deliberou, assim como o pai é causa da criança e, em geral, o produtor é causa do produzido e aquilo que efetua a mudança é causa daquilo que se muda [...]. Também se denomina “causa”, tudo que –

---

<sup>13</sup> É o termo filosófico usado dos pré-socráticos, para identificar a substância como princípio de todas as coisas que existem, a substância da qual deriva todas as coisas.

uma outra coisa tendo iniciado o movimento – vem a ser intermediário para o fim, por exemplo, da saúde, o emagrecimento, a purgação, as drogas ou os instrumentos; todos esses itens são em vista do fim, mas diferem entre si porque uns são operações, outros são instrumentos (Física II 3, 194b16-195a2).

Aristóteles apresenta-nos quatro tipos de causas: causa formal, causa material, causa eficiente e causa final. Eu sou Christian (substantivo que denomina minha substância-corpo), minha estrutura básica, minha substância é corpo em sua causa material; minha causa formal é a individualidade que torna o ser de único e indissociável; minha causa eficiente é motora à minha existência, ela tem como origem os meus pais; a causa final é viver, sou sujeito à vida desde a concepção até a morte. O ser, em essência e estrutura, é substância, tal como a *psykhê*, numa união indissociável de corpo e alma. Portanto, a *psykhê* é corpo/forma em seu ato ou geração (relacionado à faculdade), e potência ou corrupção num movimento à vida (isso se relaciona ao objeto de faculdade).

Aristóteles compreende que a *psykhê* é feita de faculdades: nutritiva, perceptiva, desiderativa, de deslocação e discursiva; nesta última, e em sequência todas elas, residem as características que nos definem como homens, a despeito dos animais e vegetais que se enquadram somente nas três primeiras. Para cada uma delas — a faculdade nutritiva (apetite), perceptiva (impulso), e desiderativa (vontade) — encontram-se em ato ou em potência. Nesta última, a faculdade desiderativa situa-se o movimento da *psykhê*, desejo e percepção existem em sua potência e não em sua atividade (ato), por Aristóteles: “É claro que a capacidade de perceber, então, não existe em atividade, mas só em potência, e por isso não percebe a si mesma; assim como o inflamável não queima por si mesmo sem aquilo que o faz inflamar” (De Anima II 5, 417a2-8), enquanto a faculdade sensitiva (nutritiva, por exemplo) está sempre presente em ato e em potência.

A faculdade discursiva é a que tece as relações entre o pensar/entender/raciocinar. Se por um lado, a percepção sensitiva, segundo o autor, “é sempre verdadeira ou passível de erros mínimos” (De Anima III 3, 428b20), isso não se aplica ao discurso que perpassa pelo pensar/entender/raciocinar. Quando lhe está vinculada uma opinião ou uma convicção, essa é passível de representações incorreto-falsas. Aqui, Aristóteles diferencia pensamento e imaginação, trazendo-os para as considerações de ciência [**epistéme**], da opinião [**doxa**], e do entendimento [**phrónesis**].

O caráter da memória, diz Aristóteles, não ser nem uma opinião, nem uma mera sensação, mas uma interseção entre a relação das imagens conservadas pela memória do passado e o tempo decorrido. Aqui, encontro algumas analogias com o meu raciocínio de

antes, (só alguma semelhança) sobre o que dizia do movimento da *memoria-gnose* à *memoria-certus*.

No entanto, identifico a fase de *memoria-certus* como uma imagem plasmada na mente que define o resultado do processo da *memoria-gnose* (processo de conhecimento e reconhecimento das memórias). O processo de *memoria-certus*, quase de finalização ou não, daquilo que definimos de nós mesmos diante dos outros, em que resolvemos mostrar a nós mesmos e, conseqüentemente, aos outros uma imagem retida por uma memória congelada, ou **memória-fotografia**.

Para Aristóteles, a memória não é uma opinião nem o fruto da pura sensação, mas, um pensamento que intercede a relação das imagens conservadas pela memória e o tempo. Há semelhança, pensar uma *memoria-gnose* como um subseguir de imagens conservadas na memória, no qual o pensamento conhece e reconhece essas memórias. No entanto, assinalo ter uma [imagem] em especial, que no pensamento se processa como síntese das memórias passadas, e plasma-se em uma **memória-fotografia**, que, levada a diante por um breve/longo período, encaixa-se no meu conceito de *memoria-certus* ou memória resolvida.

Por exemplo, quando era criança era muito tímido e tinha muita vergonha de expor meu corpo ao descoberto. Já aos dez anos, os pelos cresciam nas pernas e pelo corpo todo, aquilo “me matava”, nunca quis convidar meus amigos a vir à praia com meus pais (e eles sempre dispostos a levar); piorou a situação quando decidi fazer esporte, gostava muito de esporte, porém, ficava apavorado no pensamento de me duchar, morto de vergonha de me expor diante da minha equipe, até que desisti de frequentar o ginásio de esporte. Fiquei somente frequentando a disciplina educação física na escola, por ser ela obrigatória e não precisar tomar banho junto aos outros.

Então, lembro-me de uma imagem minha de muito pudor e vergonha, sobretudo, diante do meu desenvolvimento físico; aí está a *memoria-certus* [imagem resolvida daquele **eu-lugar**] de um menino envergonhado, trazendo desconforto até o ensino médio, que, a se antepor à minha vontade de fazer esporte, definiu meus comportamentos daquele eu-lugar. Isso foi o fruto das sensações constrangedoras retidas em imagens de uma *memoria-gnose* de conhecimento e [re] conhecimento, que, ao se suceder no passado, traziam a meu pensamento uma imagem fixa [*certus*] que me impulsionava à fuga.

Porém, pensando bem, as memórias que mais me criavam desconforto eram de quando queriam me mostrar que era diferente. Diversas vezes, fui alvo de chacota por meus pares por ser diferente, isso contribuiu para que eu escondesse o corpo e modificasse os meus hábitos. Sei que, para alguns, a depender do tipo de experiência, a precocidade no desenvolvimento



físico podia ser motivo de orgulho, uma manifestação superior do ser adulto, mas, não era o meu caso, eu não queria crescer tão rápido assim, queria ser igual aos outros.

Por que invocar tais memórias sem estar com vergonha de falar? Hoje, encontro-me desinibido em mostrar o meu corpo, até, despi-me com muita naturalidade nas praias de Espanha (lá, é cultural fazer “naturalismo”). Recordo-me do ensino médio como período em que ocorreu a transição, tinha barba, era adolescente, e já tomava banho junto à minha equipe depois do treinamento de vôlei. Inclusive, por mérito e aptidões nesse esporte, fui incorporado na equipe dos meninos maiores, diminuindo ainda meu senso de pudor. Será que também isso me ajudou? Será que depender tanto da opinião dos outros muda mais nossos hábitos em relação a eles?

Portanto, a minha imagem aparenta ser uma *memoria-certus* do **eu-lugar**, de uma personalidade determinada pelo meio, em parte, por uma imagem de síntese das memórias e das experiências vividas, e de outra, pela imaginação de quem queria “mostrar” diante dos outros. A diferença entre as duas partes vai diminuindo à medida que nos conhecermos intrinsecamente, fundada por uma personalidade que sempre precisa menos dos outros para ser constituída. Denomina-o de processo de individuação – um ser diferente do outro.

Por processo de individuação, segundo Gustav Carl Jung (1875-1961), entendo como atividade cognitiva da consciência cujo objetivo é fazer com que o indivíduo se torne a pessoa que realmente é. É um processo de diferenciação, no qual o “ser” [integral] desliga-se dos complexos [afecções sensíveis das lembranças] e dos padrões coletivos, das expectativas de papéis impostos pela sociedade, ou seja, daquilo que os outros esperam de nós, no intuito de “ser” para um propósito maior: tornar-se um ser único.

Segundo Aristóteles, da formação do pensamento na alma e no corpo à construção do conhecimento parte uma análise da percepção das imagens que no pensamento derivam. Existe a imprescindibilidade tanto da memória na constituição do conhecimento intelectual, quanto da razão que é própria da faculdade de: relacionar, multiplicar, ampliar, aniquilar, associar, organizar, inverter e recompor as imagens presentes na imaginação, fontículo da memória sensível (De Memoria 1, 449b31; De Anima III 7, 431a16; 431b2; 432a8 e a13). Nem o imaginar nem o pensar são conseguidos sem uma imagem.

Também é habilidade dos humanos, a respeito do conhecimento, fazer operações do pensamento diante das devidas alterações cognitivas orgânicas. A memória no corpo, de sua juventude à velhice, tem sua capacidade orgânica comprometida: a respeito da primeira, por um corpo em desenvolvimento; e da segunda, o corpo em declínio orgânico. Ambos são caracterizados por ter o armazenamento do ícone [**eikôn**] diferenciado na memória, para a

juventude dependendo de idade e paixões, para a velhice, sua disposição intelectual rápida ou lenta (De Memória 1, 450b1-11).

No tratado, “*De memoria et reminiscencia*”, Aristóteles estuda a natureza da memória, suas vinculações com a *psykhê*, distinguindo os conceitos de memória, recordação e reminiscência, e indaga qual seria o objeto da memória. Para o autor, a humanidade conserva a memória ainda que de maneira inacabada, mas suficiente para compreender o passado e projetar o futuro, diz o filósofo, a representação intelectual da memória é via única para construção de conhecimento — as afecções da memória são condições fundantes dos modelos cognitivos e orgânicos do ser, conhecer o passado é gozar de certa autonomia; constituir na memória todos os processos mentais é estabelecer as ligações com as sensações, a imaginação, o afeto, o tempo etc. “Está claro que temos que conceber que o que é produzido pela percepção sensorial na **psykhê** e naquela parte do corpo que é a sua sede, ou seja, a afecção cujo estado duradouro chamamos de memória, é uma espécie de imagem” (De Memoria 1, 450a28-30).

Portanto, a memória ocorre por uma imagem aparente ou cópia (eikôn) da afecção sensorial, a qual está armazenada e é associada ao ato de recordação. Aqui, um exemplo de Aristóteles a caminho do revocar ser:

A causa para isso é passarem rapidamente de uma etapa para a seguinte, por exemplo, do leite para o branco, deste para o ar, do ar para o úmido, com base no que se recorda do outono, se for essa a estação que o indivíduo está procurando revocar (De Memoria II, 452a10-452a16).

A memória é o equilíbrio moral do estado perceptivo e da imagem dela decorrente, o filósofo afirma que um indivíduo terá memória armazenada na mente, e essa memória, constituída por um determinado conteúdo [ícones], é instruída pela mente, que lhe dará existência às circunstâncias temporais que lhe deriva — isto é, a capacidade da memória de nos transportar no tempo e no espaço.

Não há memória do agora no próprio agora, nem do futuro, ele implica a memória ser um lapso de tempo no passado. Assim como os homens, os animais também percebem o tempo e são capazes de memorizar, através da memória que sentem o decorrer do tempo (De Memoria 1, 449b28-30). Portanto, não há memória das coisas vistas pela primeira vez, ou seja, as coisas do presente se distinguem das coisas lembradas para tornarem-se memória, cognição passada de um objeto (SORABJI, 1972); enquanto, o presente é visto como objeto da sensação.

Quando a percepção sensorial se finaliza, dá à imagem-cópia o significado de recordação de informação sensível. Neste último conceito, justifica Aristóteles, se uma imagem não está imbuída pela afecção sensorial, essa é uma imagem do nada, além de argumentar que se não puder recordar uma imagem de afecção sensorial, também, não será possível ter memória (De Memoria 1, 450b11-451a16). Então, a memória pertence à faculdade da percepção sensorial [faculdade perceptiva da *psykhê*], a partir dela que a memória é alimentada.

Aristóteles questiona se é possível recordar de algo sem ter uma imagem da afecção sensível. Daí sua resposta: “Devemos conceber a phantasma no nosso interior tanto como um objeto de contemplação em si quanto como uma phantasma de alguma outra coisa” (De Memoria 1, 450b24-25). Já entendemos que **phantasma** é a imagem mental, e pode ser objeto de recordação ou ser caminho de associação para outro, o que Aristóteles chama de reminiscência. Não vista como uma recordação ou aquisição de uma memória invocada através de uma contemplação filosófica, mas, uma memória das coisas que existem na relação direta das imagens e dos gravados dos sentidos.

A imaginação (*phantasia*), capacidade de produzir imagens, difere do pensamento discursivo e da faculdade perceptiva ao depender da vontade de quem imagina, “pois é possível que produzamos algo diante dos nossos olhos, tal como aqueles que, apoiando-se na memória, produzem imagens” (De Anima III 3, 427b16-18), uma experiência sensível traz um sentimento que dá sentido à memória. Enquanto, não houver uma clara percepção sensível (sempre presente em ato e em potência) recorre-se à imaginação na falta de percepção do ato. Portanto, Aristóteles concerne à imaginação não ser uma percepção sensorial, mas “ter por objeto os objetos da percepção sensorial” (De Anima III 3, 428b12-13).

O indivíduo negocia suas próprias representações a princípio das relações com o tempo, portanto, é de caráter individual da memória nos transportar no tempo e no espaço. Dessa forma, a memória reminiscência explora os lugares das imagens nas atividades do pensamento, bem como a relação das imagens sensíveis com o conhecimento, ou seja, da potência sensitiva memorativa *versus* a potência intelectual, decorrente da conservação e da representação das imagens impressas de conhecimento passado; não só marcado pela conservação, mas, especialmente, pelas impressões das sensações.

Distingue-se, na epistemologia aristotélica, a memória propriamente dita, a faculdade de conservar o passado, e a reminiscência, capacidade voluntária ou involuntária de invocar o passado, estritamente funcional à imaginação, cujos sentidos se fazem interno. A memória propriamente dita [conservação do passado] é um processo cumulativo, ainda que seletivo das

imagens; a reminiscência, no entanto, é a atualização ou retificação do vivido – capacidade de invocar e reviver o passado.

Não há memória sem as relações entre imagens e os gravados do sensível, enquanto a reminiscência (que deve ser estimulada a partir de seu próprio interior) não é recordar os conhecimentos de formas inteligíveis [teoria de Platão], mas aprender novamente o conhecimento científico através das experiências do sensível, ou por uma recordação, cuja dedução se justifica pela visão interjetiva do mundo com pensamento. Pois, parte racional da memória é recordar a experiência do passado, recomendada à compreensão das idiossincrasias acerca do presente, e na prudência daquelas [idiossincrasias] que iríamos querer para o futuro.

A reminiscência [funcional à imaginação] dá-se por meio de uma sucessão de movimentos do tipo corriqueiro ou necessário, alega ser um movimento para dentro, engendrado para um esforço próprio. É habitual tentar se lembrar de algo, em uma sucessão de movimento, que parte do presente para ir percorrendo todas as etapas até chegar à última ação que nos liga ao objeto de revocação, por exemplo, partir à busca de um objeto perdido, a partir da última lembrança do próprio, afirma Aristóteles: “Isso explica porque atos de revocação, quando têm como ponto de partida o começo de uma série, obtêm a mais rápida realização e o maior êxito; tal como os objetos estão mutuamente relacionados numa ordem de sucessão, assim também estão os movimentos” (De Memoria II, 451b32-452a3).

A recordação soma-se à importância do tempo, que pode ser determinado, na certeza factual do objeto, ou indeterminado, quando não temos certeza e, sem o decorrer do tempo, o recordar na reminiscência seria impossível. É caráter da memória não ser uma opinião, nem uma mera sensação, mas, sim, um estado de intercessão de relações com o tempo decorrido, ora pela conservação da imagem do passado, ora por um conjunto de impressões formadas ao longo do decorrer do tempo (De Memoria I, 449b24-26) – os registros de sensações passadas [memória], suas representações por associações [recordações], e sua capacidade de invocar e atualizar o vivido [reminiscência].

Somente a memória e a recordação possuem a sensação do tempo transcorrido – a percepção de um “antes” e de um “depois”; apesar da reminiscência não ter sensação de espaço temporal, ela deixaria de existir sem a recordação. Ademais, ter boa memória não prescinde ser eficiente na reminiscência, bem como, recordar não é reminiscência, pelo fato de ser a recordação função partilhada também dos animais [faculdade perceptiva], e a reminiscência, função exclusiva dos seres humanos.

Outrossim, é curioso saber que, para Aristóteles, é distinta a reminiscência da aprendizagem, o movimento desta última só é possível pela mediação externa, entretanto, alega não haver reminiscência se tiver tal mediação.

Concluindo, no tratado *De memoria et reminiscentia*, Aristóteles leva em consideração, para os atributos da mente humana e de sua organização mental, as funções que nos acercam ao entendimento da natureza da memória e das suas vinculações: (1) a memória como afecção sensível de imagem sediada na **psykhê** e no corpo, que se remete à faculdade perceptiva e capacidade de imaginação; (2) a recordação ou lembrança, representação de uma imagem em si mesma ou por uma outra; (essas duas faculdades, partilhadas também pelos animais); (3) a reminiscência, faculdade exclusiva do homem, operação de pensamento à preservação e retificação do passado diante das novas aquisições na percepção espaciotemporal.

### 2.4.3 Paul Ricoeur: “A memória, a história, o esquecimento”

Na obra do autor Paul Ricoeur (2007), *“A Memória, a História, o Esquecimento”*, elucida-se a história como tributária da memória, suas inter-relações na produção de conhecimentos históricos pelas narrativas, apesar de as memórias seres sujeitas às manipulações e distorções ideológicas político-sociais. Nesse caso, a análise de Ricoeur (2007) sobre a veracidade da memória, elevando-a ao patamar “de grandeza cognitiva”, recorre à lógica de enfrentamento entre concepções de pensadores que consideram a memória, na vicissitude do tempo, passível de metamorfose do fantástico e do irreal (PASCAL, 2005; SPINOZA, 2007; DESCARTES, 2012). Separar a memória da imaginação é cômputo de Ricoeur, refletindo e questionando, por primeiro, os pilares do pensamento Ocidental no alvorar da Grécia Clássica.

As preocupações dos socráticos, conforme Ricoeur (2007), diante da dialética dos sofistas que se utilizavam dos discursos como retórica à verdade mais conveniente, era manipular a memória, imagem de um momento pretérito, intencionados em decantar o melhor discurso nas sombras da erística. Isso reforçava a ideia de uma memória *versus* imaginação, em cuja cópia [ícone] existe a possibilidade de distorcer e “defeiturar” a realidade.

Embora a cópia fiel (a *eikon*) e seu simulacro (*phantasma*) fossem preocupações dos escritos platônicos sobre a veracidade da memória em função da memória/imagem ou da memória/imaginação. Ricoeur faz uma tentativa de separação entre a memória e a

imaginação, deixando em aberto a incerteza de se produzir cópias das coisas. Para ele, há de existir uma cópia fiel que represente a veracidade dos eventos. Será próprio de o projeto ricoeuriano possibilitar a separação das duas.

Num primeiro momento, é bom dizer, sem ter absoluta certeza, que, das minhas memórias, as imagens trazidas até agora pelas minhas narrativas, não encontrei apoio em nenhum simulacro, ou no mínimo, não era intencional, mas vale a pena reavaliar meu processo rememorativo para não passarem batidas as imagens *phantasma*. Também, necessariamente, não quis decantar o melhor discurso que transviasse dos meus pensamentos [conjecturas sobre o futuro] a condição de entender mais sobre meu passado, processo que tenho de fazer sincero aos *eikon* fiéis das minhas memórias, compreender, não apenas as percepções-sensoriais, mas as idiosincrasias, ideológicas ou não, que permeiam o meu presente.

Aqui, remeto-me ao conceito de *eikon*/ícone entendido por Ricoeur (2007) - tornar presente algo que é ausente. É claro, que minhas intenções são boas, é verdade, também, que as afeições das memórias são minguadas “através” e “pelo” tempo. Todavia, talvez, o tempo deixasse “macias” aquelas que perpassam ainda nos meus arrependimentos, embora, uma tomada de consciência [autoperdão] pudesse sanar as feridas engendradas na infância e na adolescência. A saber, já compreendo, nas reflexões antecedentes a esta, os porquês de Aristóteles descrever a memória como afecções sensíveis à *psykhê* e ao corpo (FATTORUSSO, 2021).

Preliminarmente, o filósofo Ricoeur, em sua interlocução com Aristóteles, argumenta separar a memória da imaginação, enfrentando as concepções do autor do tratado “*De memoria et reminiscencia* (2012)”, trazendo novamente à discussão os conceitos tratados por ele como *eikon* como imagem/ícone, representando algo diferente daquilo que foi produzido na origem; e da *tupos*, impressão vindo da alma causa de recordação de eventos marcantes. Embora a recordação seja vista como agente exterior e a razão a origem da impressão, nesta última, considera-se a veracidade para estar presente a noção de espaço temporal. Ricoeur, para fenomenologia da memória, traz, também, as contribuições aristotélicas dos conceitos *mneme* e *anamnesis*.

A *mneme* é a lembrança-afecção, impregnando a alma quase naturalmente, enquanto a *anamnesis* se traduz por uma atividade de relembrar algo, um esforço que necessita de prática (a prática de reminiscência). Ele se acerca do pensamento de Aristóteles, também, na explicação de dois pares de opostos, o intuito é apresentá-los para contornar a confusão que surge da polissemia da palavra “lembrança”.

Faz desse processo, coerente à fenomenologia da memória, concebendo dela o “caráter objetual da memória”, isto é, instruída à busca das coisas pretéritas, mesmo correndo os riscos de disfunções e de abusos [memória instrumentalizada]. A memória é para Ricoeur (2007) “grandeza cognitiva e pragmática” que nos permite um *approach* [acesso] a algo que deve ser de uma realidade passada.

Assim sendo, Ricoeur propõe uma dicotomia de significados, diferenciando a memória-hábito da memória-lembrança. Remetendo à primeira, é notória sua ligação com o presente em uma repetição na forma de **hábito** (dirigir, lembrar o CPF, recitar uma poesia, colocar a máscara para se proteger do covid-19); por sua vez, a segunda, a **memória** ou memória-lembrança traz à tona algo que foi apagado na consciência.

A discorrer, outros dois pares de opostos são apresentados, assinalam-se a **evocação** e a **busca**. A memória **evocação** é a *mneme* de Aristóteles [lembrança-afecção], enquanto a **busca** da memória corresponde à *anamnesis*, busca a forma de não esquecer. Neste último, falar de esquecimento é assentar-se em um paradoxo que será explorado por Ricoeur (2007), durante a obra, resolvido por silogismo no conceito do “esquecimento de reserva”, uma espécie de protetor de lembranças.

Quanto concerne à memória de Husserl (2006), descreve os processos mnemônicos distinguindo a lembrança primária [**retenção**], ainda presente e ressoando na consciência vinculando-se à percepção dos sentidos (por exemplos, repetir na mente um refrão de uma canção); da lembrança secundária, reprodução de uma memória que desapareceu, retornando de volta à minha consciência. Observa-se, em Husserl, fixar o objeto da lembrança a consciência em detrimento do pensamento de se basear na percepção.

Como tal, de uma memória que se manifesta na consciência em uma dimensão dialética de reflexividade e mundanidade – o ato de lembrar-se do que sentimos e do que aprendemos, mas, também, dos lugares e situações em que sentimos e em que aprendemos certo sujeito assume sua corporeidade por sua relação de sentidos objetivos e subjetivos. Ricoeur (2007) critica nesse ponto a fenomenologia husserliana por focar demasiadamente na interioridade da consciência, não deixar a memória falar por si, mas, quase a beirando num subjetivismo idealista (estar no centro da reflexão o sujeito da linguagem, o emissor em relação ao destinatário).

Ricoeur questiona se realmente lembramos por imagens, se há diferença entre lembrança e imagens, e que imagens são essas. O filósofo resolve os impasses entre lembrança e imagens trazendo Husserl para diferenciar a memória em duas circunstâncias de ato de consciência: **apresentação** e **presentificação** da lembrança. Em primeiro, um objeto

lembrado apresenta-se na consciência em pura e simples percepção; enquanto, em segundo, entende as demais formas de apresentação, semelhante aos *eikon* dos gregos, uma forma de reapresentar alguma coisa da memória passada.

O posicionamento de Husserl trazido por Ricoeur assemelha-se à memória e à reminiscência de Aristóteles, o intuito é demonstrar como o “divisor de água”, que existe entre a memória e a imaginação, tem intencionalidades diferentes: a intenção da memória dirigida a um passado, trazendo à consciência a consequência da experiência temporal; ou a intenção da imaginação, de estar em ato de **presentificação** do irreal. As duas, no momento de pensar a memória como imagem, convergem e se atraem para uma manifestação da imaginação. Não obstante, Ricoeur (2007) reconhece que a memória sobressair, por ser instrumento cognitivo do saber, se alguma coisa aconteceu realmente no passado, é manifestação presente em sua marca temporal.

Por aqui, tomo a liberdade de refletir e narrar sobre a esfera da corporeidade do eu-sujeito que rememora. Apesar de Ricoeur questionar se realmente lembramos por imagens, se há diferença entre lembrança e imagens, e que imagens são essa, eu justificarei minha narrativa trazendo uma “bricolagem” conceitual entre os autores mencionados até agora, do conceito que tenho de corporeidade da memória no sujeito. Se Ricoeur ilustra trazendo as ideias de lembrança e imagens de Husserl, eu farei um passo atrás, desvendando-me como corpo/alma, uma vivência humana à beira das minhas memórias.

#### **2.4.4 Corporeidade do eu-sujeito à beira da compreensão das experiências de minhas memórias**

É oportuno entrar mais fundo na concepção de corpo e corporeidade na esfera fenomenológica, para depois encontrar-lhe o nexos com a memória. Corpo remete-se à estrutura biológica do ser humano que propicia sua existência física e sua motricidade, enquanto corporeidade é tudo aquilo que pode afetar a consciência e o corpo, não necessariamente nessa sequência. Importante, dizer, que há uma discussão aberta que transcende desta última explicação. Para dentro da antropologia, também, fazer uma análise fenomenológica que entenda e sistematize minha relação com o mundo, com a cultura, e com a produção de significados. A premissa, por definição de Merleau-Ponty (1908-1961), sobre a constituição dos saberes na alma e no corpo, ter “comunicação contagiosa” (MERLEAU-



PONTY, 2016, p. 24), uma consciência aberta e nunca plena à compreensão das coisas do mundo.

No entanto, ao idealizar a memória de um ser, Merleau-Ponty afirma ser a memória “um segundo ser”, deixa em aberto a questão de como “o ser sempre percebido” ou como “o passado é concebido pelo presente” (MERLEAU-PONTY, 2016, p. 106). Ele afirma, por dentro das imagens do mundo, a memória ter consciência só de um recorte de vivência do ser. No entanto, na filosofia de Merleau-Ponty (2016), corpo e consciência unem-se, por tratar-se de uma corporeidade socialmente formada e como princípio gerador e unificador de todas as práticas, “A consciência é o ser para a coisa por intermédio do corpo” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 193).

A abordagem fenomenológica da corporeidade perpassa pela premissa metodológica de que corpo não é um objeto a ser estudado em relação à cultura, mas, na verdade, o corpo é um sujeito da cultura, cuja base existencial se dá pelo corpo – ele está no mundo, reage e interage nele, se faz ator de nossa percepção, a partir dele que nos percebemos; é na parte do corpo que nós experienciamos [**corporeidade**], ele comenta:

Só aprendemos a unidade de nosso corpo na unidade da coisa, e é a partir das coisas que nossas mãos, nossos olhos, todos os nossos órgãos dos sentidos nos aparecem como tantos instrumentos substituíveis. O corpo por ele mesmo, o corpo em repouso, é apenas uma massa obscura, e nós o percebemos como um ser preciso e identificável justamente quando ele se move em direção a alguma coisa (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 162).

Criar e objetificar não são um movimento anterior à percepção, como se o perceber do objeto fosse lidar somente com a razão, apesar disso, o objeto existe a partir e pela nossa experiência. Também, a depender das experiências, vão se percebendo e criando diferentes tipos de objetos, então, o uso dos objetos não é produto secundário do pensamento reflexivo, nos termos fenomenológicos (estudar descritivamente os princípios da existência e não os produtos culturais já construídos e constituídos), nós e o objeto estamos simplesmente no mundo, nós nos relacionamos com o mundo através do corpo, que é instrumento e objeto da percepção.

Segundo Merleau-Ponty (2016) a consciência se projeta no mundo físico e tem um corpo, portanto, corpo também se projeta no mundo, por exemplo, vejam os hábitos adquiridos e incrustados pela cultura. Pois, o corpo se relaciona com as significações informacionais e produz a cultura. Compreendido o corpo não como objeto da cultura, mas, por apenas estar no meio dessas significações. De outro lado, a consciência acompanha o

corpo que, ao experienciar o mundo inesgotável, não precisa elaborar “representações denominadas” (MERLEAU-PONTY, 2016, p. 149), mas simplesmente ser.

Entretanto, Franco Ferrarotti (2016), em uma aula online aqui transcrita e traduzida sobre cultura, afirma:

A cultura não é apenas um enxoval de homens e mulheres ditos cultos, não apenas um enxoval de noções ou de cognições mais ou menos abstratas, mais ou menos elaboradas, mas, a cultura como um complexo, como conjunto de práticas, e de experiências práticas de vida e de valores, nas quais, se acredita que são compartilhados e vividos juntos (FERRAROTTI, 2016, vd, 6,14 min)<sup>14</sup>.

Aqui, ele não faz diretamente a relação do corpo à cultura, mas, entendo que, das experiências práticas de vida e de valores, fazer e sentir “pelo” e “do” corpo, com isso, entendo ele como corporeidade. Ferrarotti é mais preciso abordando a dependência do corpo à experiência individual e coletiva:

[A cultura] É uma espécie de sedimentação de experiências e de saberes, também, é de tradução, no sentido de que a cultura é concebida neste sentido antropológico, necessita do precedente, nenhum de nós poderia ter sobrevivido desde o nascimento se não tivéssemos a oportunidade da ajuda. Quando o grande Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), no início do contrato social, obra da ciência política, na verdade das ciências sociais em geral, para sua época: “o homem nasceu livre, mas em toda parte acorrentado”, em francês, dizemos "um ferre", nos ferros, no pau, o momento em que o homem nasceu livre, se não tivesse ninguém para cortar o cordão umbilical, se não tivesse a mãe, um pai, para assistir, de cuidar do pequenino, do boneco, se não tinha quem o limpasse, o homem não sobreviveria (FERRAROTTI, 2016, vd, 6,14 min)<sup>15</sup>.

Esses domínios da cultura — partindo da percepção do corpo ser reconhecido pela vivência do que ele realmente é — eu e meu corpo, sujeito que percebe o objeto — todos partem da mesma experiência: a corporeidade. Então, importante é trazer o diálogo com as

---

<sup>14</sup> Do original: quindi cultura non soltanto come corredo dell'uomo della donna, che si dicono colti, non quindi solo come un corredo di nozioni o cognizione più o meno astratte, più o meno elaborate, ma, cultura come complesso, come insieme di esperienze pratiche, pratiche di vita e di valori, in cui si crede che siano condivisi e convissuti (Transcrita e traduzida por mim).

<sup>15</sup> Em original - È una sorta di sedimentazione di esperienze e di conoscenze, e anche traduzione, nel senso che la cultura concepita in questo senso antropologico, ha bisogno del precedente, nessuno di noi avrebbe potuto fin dalla nascita sopravvivere se non avessimo avuto una possibilità di assistenza. Quando il grande Jean-Jacques Rousseau all'inizio del contratto social, una opera de scienza politica, anzi di scienza social in generale, per il suo tempo, l'uomo è nato libero, ma ovunque in catene, in francese diciamo “um ferre”, nei Ferri, nei Ceppi, al momento l'uomo è nato libero, ma se non c'era qualcuno a tagliare il cordone ombelicale, se non c'era una mamma, un padre, ad assistere, accudire Il piccolo, il bambolotto, se non c'era qualcuno a pulirlo, l'uomo non sopravviveva.

alteridades, o diálogo com o outro, se educar a perceber o que a outra pessoa percebe deslocar o pensamento percebendo a experiência do outro; deslocar a nossa consciência/corpo para outra consciência/corpo; sabendo que, até aquele momento, nosso objeto da percepção da corporeidade era outro, para ser externo e estranho a mim (partilhar da mesma experiência não significa que a percepção pela corporeidade seja semelhante).

A fenomenologia traz o exercício de enxergar o outro, trazendo a experiência do objeto do outro à nossa, trazendo a sua corporeidade para nossa, a partir dessa relação, os sujeitos envolvidos apropriam-se desses fenômenos que lhe conferem uma dimensão intersubjetiva – podemos nos aproximar da compreensão do fenômeno, ou também, nos afastar dele, o método fenomenológico não subjaz de propósitos deterministas, mas criam-se as condições para que o pensamento na experiência “com” e “pela” consciência/corpo não se feche para o círculo das considerações sobre os corpos.

O prólogo desta discussão sobre corpo e corporeidade reflete outra, que adentra na questão da memória, a atribuição da memória ao eu. Paul Ricoeur (2007) questiona outra dicotomia dos pensadores: atribuir à memória doutrina de solipsismo, isto é, existir somente o eu e as sensações; ou atribuí-la a relação com a memória coletiva, de uma relação compartilhada por diversos indivíduos; será isso considerado objeto das ciências sociais em seu rigor científico. Ricoeur resolve as duas teorias longínquas em um relacionamento no qual uma não exclui a outra.

Na primeira teoria, encontra pertinente pensar “ao lembrar-se de algo, alguém se lembra de si” (RICOEUR, 2007, p. 107), interessante, Ricoeur trazer a esta discussão Santo Agostinho (354-430 d. C.). Nesse ponto, posso dizer, a teoria de Agostinho assemelha-se com a minha, não obstante, minha narrativa de epistemologia curiosa e ingênua sobre a memória, despreocupada em fundá-la em um discurso autoral, como já tinha dito anteriormente, nas considerações iniciais: “este é um trabalho a fazer sozinho, uma espécie de diagnóstico da minha memória, do qual, das informações escavadas, considerá-las ou não, um caminho epistemológico, à medida que encontro, ou não, referências nos autores que já trabalharam nisso”.

Ricoeur (2007) traz o pensamento de Agostinho de Hipona e de “*As confissões*” (escrita entre os anos 397 e 398) sobre a memória: estar o espírito e a memória em comunhão simbiótica, para Ricoeur (2007), “do lembra-se de si, se dá pelo ato de rememorar”. Segundo o autor, na interioridade da memória de Agostinho está o seu encontro místico com Deus, sua busca intrínseca por Ele.

Nas minhas [Cartas], ao escrever a “Carta para meu irmão: Sim, que a felicidade é disponível”, quase de estilo narrativo de “confissões”, trago para **memória-fotografia** uma imagem interiorizada que está em simbiose com as imagens que se sucederam no pretérito; imagens resíduos de quem era; mas, também, percepção sensível do presente, ponto de partida para entender o meu passado. Imagens de quem sou; e, das expectativas sobre o futuro, incorporo, também, as imagens de sonhos e utopias: imagens de quem desejo ser. Todas elas, aglutinadas em uma imagem de síntese dos processos passados, dos sentidos do presente, e das conjecturas nos pensamentos futuros. Perpassando pela ideia de tempo habitando a alma, o “tempo das memórias [trans] cursa em minha vida” (a vontade ou não de lembrar e definir o tempo, ou do tempo necessário para aceitar o inaceitável).

Parecendo-se com Agostinho ao dizer que a própria noção do tempo se encontra na alma, no interior da pessoa. Ao mesmo modo que o pensamento de Husserl, a consciência percebe o fluxo do tempo em sua autoconstituição interna. Essa está próxima à minha explicação do tempo, ser definido pelo conhecimento de algo, ter consciência e coragem de trazer à luz algo que estava obscuro, naquele instante em que a consciência marca o seu tempo, quero dizer, o tempo como oportunidade necessária à passagem de tomada de consciência.

No contraponto, segundo a teoria, Ricoeur (2007) recorre à memória exclusivamente coletiva, do sujeito plural da memória as lembranças sempre associadas a um grupo de família, amigos, escola, lugares. A coletividade e os lugares dão suporte às lembranças, deixando-as vivas com sua presença, porém, ao desaparecer de um sujeito da coletividade, ou não se vincular mais com a presença de um lugar, essas lembranças tornam-se o próprio esquecimento: “É preciso esquecer para continuar presente, esquecer para não morrer, esquecer para permanecer fiel” (AUGÉ, 1998, p. 106). A repercussão desse modo de pensar, entender o indivíduo, estar sujeito às tensões sociais: se iludir é considerar ele individual e independente. Ricoeur é categórico em dizer “ora, esse ato de recordação é a cada vez nosso. Acreditá-lo, atestá-lo, não pode ser denunciado como uma ilusão radical” (RICOEUR, 2007, p.133).

Finalizo esta seção, com meu **eu-narrador**, alertando meus interlocutores, provavelmente, na maioria professoras e estudantes, sobre os dois eixos que estou trabalhando, o primeiro, é um caminho pela memória (auto) biográfica, o próximo, será o nascedouro de um professor que preza por sua formação. Anteriormente, me antecipei em defender um saber nas considerações iniciais, em parte, sem uma visão profunda de conceito, da possibilidade de a memória ser subsidiada pela presença circunscrita de um sujeito, de um

lugar, ou de um objeto; ou seja, ser o gatilho para uma lembrança sobressair à consciência, e ter ligação direta dela para aquilo.

Acreditar ser esse o único modo de fazer coletivo: das lembranças, estreitamente circunscritas à presença, e da concreta condição necessária à consciência, nisso, tornar-se-á para o homem uma nova condição de infantilidade. No contraponto, a vontade de lembrar de arrancar das coisas do mundo o desejo do conforto e da plenitude do presente, isto é, poder e querer algo da lembrança sem estar ela no mesmo círculo, deixar a imaginação ser vontade de me lembrar, ser desejo à condição sensível do presente, e também, à condição passada de lembrança.

O que quero dizer com essa citação: posso me lembrar de algo imaginado? Lembrar-se de alguém que não conheço que nunca participou de minha vida, ou de coisas que jamais foram parte da experiência, ou para um lugar que nunca estive, é possível imaginar e ter lembrança disso? É possível que o desejo e a vontade de lembrar façam parte somente do círculo da memória presentificada? Portanto, vou demonstrar que sonhar de “olhos abertos” conforta e deixa plena a alma; também, faz parte da esfera de sonhar as utopias, isso faz de nós irredutíveis seres humanos.

Decerto, ter capacidade de sonhar e ter, também, capacidade de imaginar, em consequência, do lembrar de que é imaginado – da lembrança ser movida pelo desejo de torná-la visível aos sentidos do presente. Acredito que a imaginação lembrada seja movida por escopos, da vivência do presente em desfrutar emocionalmente da experiência, e da recordação [passado] da experiência ao estado de sentimento, o desafio é o equilíbrio entre a emoção do corpo e o sentimento da consciência.

As grandes descobertas — as notáveis invenções, as empreitadas edificantes de homens e de mulheres — constituem-se, pela primeira vez, na imaginação, e se consolidam na lembrança de sonharem com o grande valor que há para humanidade, dia a dia, pela vontade e pelo esforço de se realizarem nas questões do presente, fazer fazendo como consequência para a história — de uma lembrança para história e da história uma lembrança.

Em contrapartida, até que ponto uma imaginação é considerada real? As lembranças [*phantasma*] repetidas na imaginação fazem, por si só, da experiência uma experiência sensível? Daí, o princípio da experiência, a conservação da lembrança das ideias no pensamento, sem ter consciência disso; portanto, se fizer da imaginação aquilo que não é real, do irreal se habitua a ser do real, corre-se o risco de a mente adoecer, de não saber separar a memória da imaginação. Ao meu parecer, a imaginação é em ato à experiência de desejo, e

em potência à experiência do sensível, num movimento para a esperança. Privar a imaginação do seu *status* de imaginar é tornar-se mesmice da memória, perdendo a chance de sonhar.

Dáí seu desencadeamento das enfermidades da mente, de não ter as condições de vida plena. Necessita ter plena consciência do que é real e do que é imaginada, a passagem da imaginação para o concreto é movida pelo desejo de realização. Perder-se o rumo de não saber distinguir o que é real do imaginado, arrisca-se a mente adoecer. A imaginação é esperança, sonhar é lembrar, todas às vezes, de como é bom sonhar com algo, desejá-lo, e, com vontade, realizá-lo.

A imaginação, quando criança, é abundante, existem menos lembranças do real que da imaginação, à medida que o desenvolvimento psíquico e físico faz seu curso, adquirimos mais lembranças das experiências reais do que se imaginaria; até chegar, infelizmente, quando adultos, do real para o real (realidade objetiva), ou, por alguns, do irreal ser fonte do real (realidade distópica).

Em alguns, a frustração de deixar de sonhar faz com que o corpo adoça. No adolescente, a imaginação é mais próxima à utopia, a facilidade de criar imagens na memória é de desejo às situações utópicas, por exemplo, imaginar sobre nosso corpo, a família, a sociedade, o mundo. Por que falar de utopias nos adolescentes? Neles são abundantes os pensamentos abstratos, alicerçando-os a terem uma consciência lúcida, dos desejos que os movem a uma realidade do possível e do impossível, em suma, sabem sonhar, e os fazem até melhor que os adultos.

Amiúde, a escola é espaço de acontecimento da imaginação, a partir dela realizam-se os desejos do ser no presente e do futuro. Apesar de, nesta faixa etária, ser abundante a imaginação, é responsabilidade dos professores criar situações que permitam direcionar a imaginação à construção de conhecimentos, isso depende do grau e do tipo de relação que temos com eles; sabendo serem idiosincrasias ainda em formação, é importante prestarmos atenção às fragilidades e às possíveis distorções. Provavelmente, os adultos — com suas atitudes e seu dizer —, intencionalmente ou não, têm bastante contingente para influenciar ou bloquear a imaginação das crianças e dos adolescentes, e até, em algumas vezes, conseguem fazê-los adoecer.

A dimensão relacional da tríade: consciência, corpo e memória; faz deste o caminho ao campo epistemológico da experiência, por ser a experiência impressa e gravada no corpo, ao meu lembrar, faço das memórias corpóreas, exaltando e comemorando sua materialidade, ao evocar seu cheiro, seu afeto, sua imagem, seu sabor; vou me lembrando e reconstruindo as

experiências a partir dos seus vestígios corporais, dos rastros que deixaram impressos sobre meu corpo, segue minha citação.

A corporeidade da memória dá-se pela experiência única de testemunho do corpo sobre o corpo, narrando, confessando, declamando, revelando, e aludindo aos socos e às evidências do corpo sobre a memória; a comemoração dos sentidos doentes e prazerosos; dos registros da memória em aliança com a experiência do corpo; portanto, isto é, ter consciência da corporeidade da memória.

Recomendações: (1) Aprender a lidar com sujeito sabendo que ele tem mais poder imaginativo do que nós. (2) (Re) apreender a imaginar e a sonhar. (3) Escutar e ouvir, olhar direto nos olhos de quem fala; sorrir bastante deixa o semblante mais confiante. (4) Responder por possibilidades, e não na certeza absoluta, ninguém tem certeza sobre nada, e se achar que tiver, já tem um tirano, não queremos outros. (5) O fim último de imaginar é o desejo de deixá-lo presente, como adulto, professor, e funcionário público, têm o dever de mostrar caminhos, e ensinar como desbravar caminhos novos, realizar seus sonhos e contribuir para os deles, se deixar tomar pela magia da imaginação, para que tudo se torne realidade.

## 2.5 RECORDAÇÕES LAMENTÁVEIS DE UMA ESCOLA AO LADO DE CASA

Mais uma análise sobre mim mesmo. Vou considerar o lapso de tempo do **eu-lugar** enquanto estudante do fundamental II, até chegar ao **eu-lugar** do último ano do fundamental II, aproximadamente desde os onze anos de idade até os quatorzes. Tendo em conta, ser aquela criança em ato/geração tornar-se adolescente é potência/corrupção. O propósito da escolha dessa faixa etária é compreender os porquês da mudança de dedicado estudante que era, quando criança, apaixonado pelo ambiente escolar, transformar-me em um estudante displicente, tendo como descaso a escola.

O último ano é um momento de impasse: escolher qual ensino médio cabe em mim no meio de muitos, todos direcionados por sua especificidade. É bom saber que a escola italiana, até onde sei, sempre foi dividida em três segmentos: curso profissional, curso técnico, e liceu científico ou clássico. Nos dois primeiros, a finalidade é formar sujeitos para inserção direta ao mercado de trabalho, não obstante, apenas uma qualificação sem estar garantida sua inserção; o curso profissional é voltado mais para o trabalho manual do que intelectual, o nível de qualificação, por exemplo, era considerado no organograma de uma empresa padrão

com uma remuneração baixa, lá no fundo da pirâmide empresarial (salário-mínimo).

Mais ou menos, me lembro das escolhas entre encanador, eletricitista e instalador de calefação. Os cursos tinham três anos de duração (este curso não dá o direito ao diploma de ensino médio, então, não há o acesso à universidade). O curso técnico, no entanto, de cinco anos de duração, não transita diretamente para o trabalho e comporta uma qualificação de salário de nível médio. Portanto, as possibilidades eram: o ensino técnico administrativo (contador); ensino técnico em mecânica (operário especializado para indústrias); ensino técnico sanitário (auxiliar de enfermagem); e Magistério (mestre da Educação Infantil).

Em contrapartida, os liceus, clássicos ou científicos são cursos propedêuticos para o Ensino Superior, não possuem uma qualificação específica, ao não ser obter o diploma de ensino médio com acesso à Universidade. O curso, de duração de cinco anos, é constituído por um ensino que forma sujeitos para ciências exatas ou para ciências humanas, com intuito de prepará-los para os cursos superiores.

Concluindo, no último ano do Ensino Fundamental II, os professores orientam os estudantes a escolher entre estes segmentos: profissional, técnico, ou estudar nos liceus. Meu rendimento escolar mudou para pior a partir do fundamental II, alcançando apenas a suficiência, contudo, consegui ser admitido para o sistema de ensino seguinte (Ensino Médio). Fui orientado a escolher o curso profissional, classificando meu desempenho apto para o manual, portanto, nada de intelectual; esfumando, como consequência, o sonho da universidade.

Pergunto-me: as habilidades, as competências, as reminiscências adquiridas quando criança como contribuiu para meu desenvolvimento cognitivo do Ensino Fundamental II? Por que abandonei meu entusiasmo pela escola e pelo estudar? (FATTORUSSO, 2021).

É oportuno compartilhar meus históricos escolares em análise documental das memórias que fundamentam uma narrativa de derrota de um estudante promissor. Preconizo estar passando pela vicissitude, vivenciando uma escola que me rotula, me empacota, me carimba e me envia para algum lugar indesejado. Vou trazer na íntegra o texto de avaliação de fim de curso do Ensino do Fundamental II, seguido pelo aconselhamento orientador [“a última facada”]; inerente ao tipo de segmento que foi orientado a frequentar, pergunto-me — A vista do que? Em benefício de quem? Acredito que também eles não sabiam.

Segue as avaliações da escola de Fundamental II, dos anos 1989/1990:



### **Escola Estadual “Fondasavio” - Fundamental II<sup>16</sup>**

Atestado della valutazione e del giudizio finale deliberati dal Consiglio di Classe.

Poco costante nell’impegno e spesso caotico nell’esecuzione dei compiti, l’alunno ha manifestato un’attenzione discontinua e settoriale. In grado di migliorare autonomamente alcuni contenuti di studio, ha cercato di migliorare l’espressione orale. Non ha raggiunto risultati pienamente sufficienti in alcune discipline. L’alunno é stato ammesso all’esame di licenza. CONSIGLIO ORIENTATIVO: Corso Professionale (MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, Trieste, 1989/1990).

Segue as avaliações da escola de fundamental I, dos anos 1982/1987, como contraponto ao parecer anterior:

### **Escola Elementar “Melara” - Fundamental I<sup>17</sup>**

Atestado della valutazione e del giudizio finale deliberati dal Consiglio di Classe.

Lo studente ricostruisce le conoscenze sul proprio passato, ricercando e integrando numerose fonti (fotografie, oggetti e testimonianze), interviene nei dialoghi e nelle discussioni in aula, rispetta il suo turno per parlare. Comprende l'argomento e le informazioni discusse, in classe produce piccoli testi funzionali, descrittivi e informativi. Tuttavia, ha bisogno di migliorare la sua lingua scritta e applicare le conoscenze di ortografia. Intraprendente nel raccontare storie personali o fantastiche, rispettando l'ordine cronologico degli eventi e sforzandosi di dare spiegazioni che portino chiarezza a chi ascolta. In matematica, ottimo nell’esame di aritmetica, riconosce forme geometriche ed esegue operazioni con numeri naturali, legge e scrive numeri decimali e riesce a rappresentarli in linea retta. È riuscito a raggiungere un livello avanzato in tutte le materie (MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, Trieste, 1982/1987).

O que (me) mudou neste lapso de tempo de três anos? Encontrar-me na puberdade, estaria a culpa nos hormônios? Como pensavam minha mente e o meu corpo nos anos de adolescência?

---

<sup>16</sup> Tradução do italiano - Atestado de avaliação e do juízo final deliberado pelo conselho de classe. Pouco constante no desempenho e, muitas vezes, caótico na execução dos deveres escolares [seja em sala, seja de casa], o aluno tem manifestado uma atenção descontínua e setorial, tem capacidade de melhorar autonomamente alguns dos conteúdos de estudos, buscou melhorar a expressão oral. Não tem conseguido resultados plenamente suficientes em algumas das disciplinas. Nota: Suficiente; Aconselhamento orientava: curso profissional (MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, Trieste, 1989/1990).

<sup>17</sup> Tradução do italiano - Atestado de avaliação e do juízo final deliberado pelo conselho de classe. O aluno reconstrói conhecimento sobre o próprio passado, buscando e integrando numerosas fontes (fotografias, objetos e testemunhos), faz intervenções nos diálogos e das discussões em sala de aula, respeitando o seu turno de fala. Compreende o tema e as informações discutidas, em sala, produz pequenos textos funcionais, descritivos e informativos. Todavia, precisa melhorar na linguagem escrita e aplicar os conhecimentos ortográficos. Desenvolto quando reconta histórias pessoais ou fantásticas, respeitando a ordem cronológica dos eventos e fazendo o esforço em dar explicações que trazem clareza para quem escuta. Em matemática, ótimo na prova de aritmética, reconhece as formas geométricas e executa operações com os números naturais, lê e escreve números decimais e consegue representá-los numa reta. Conseguiu alcançar o nível avançado em todas as disciplinas. (MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, Trieste, 1982/1987).

Recordações de uma escola ao lado de casa. Lembro, com muita nitidez, meu primeiro ano, todos pequenos no meio dos grandes, 1<sup>a</sup>D, a turma em que fui matriculado. Essa etapa do desenvolvimento psicológico e, sobretudo físico (puberdade, adolescência) marca qualquer um, em um ambiente de relações, de uma escola de muitos adolescentes. A primeira semana desfilaram uma “carreata” de professores, todos munidos de sua apresentação e proposta disciplinar, utilizarei este termo **disciplina** não só em referência à matéria escolar, mas, também, ao significado que ela comporta: disciplina dos corpos, disciplina das mentes, subordinação à ordem.

Corpos dóceis é o resultado do dispositivo explanado por Foucault (1987) para explicar como o novo paradigma do **poder disciplinar** vai se instalando em diversas instâncias públicas: no exército, nos hospitais, nas prisões, e, sobretudo, nas escolas. Foucault faz uma investigação do dispositivo disciplinar partindo pela reforma que houve nos exércitos. O deslocamento dessa tecnologia, que se produziu na virada entre o século XVII e XVIII, como elemento do aparato de guerra dos Estados: os soldados, os quais receberam expressivas modificações em termo de organização do espaço, do tempo, e no movimento, abandonando a ideia do soldado da honra e da coragem, tornando-se um fragmento móvel no espaço, cita o autor:

Segunda metade do século XVIII: o soldado se tornou algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas: lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, assenhoreia-se dele, dobra-o conjunto torna-o perpetuamente disponível e se prolonga em silêncio no automatismo dos hábitos; em resumo foi “expulso o camponês” e lhe foi dada a “fisionomia de soldado” (FOUCAULT, 1987, p 133).

Com certeza, naquela época, a distinção ou junção de mente/corpo não estava clara em mim, “vou chutar” que pensava que era a mesma coisa, os arrepios do corpo me dirigindo a mente à fuga. Eu, criança que gostava de falar, com os amigos e em público, no entanto, a adolescência estava travada, uma emoção inconformada em todo corpo afetava meu pensamento dando-me medo de falar. Imagino que minha linguagem corporal transmitia apavoramento, uma coisa sabia, minhas pernas queriam sair correndo todas as vezes que era tomado por aquilo.

À consciência disso, dos processos de **rememoração** serem atividades da esfera da *anamnesis* (Aristóteles), cogitava correr o risco de abusar da minha memória, como diria Platão em sua atividade de “arte mimética”, pensava fazer o dissimulado. Contudo, para ser

óbvio, trago detalhes que são conclusivos ao meu modo de ser. Por exemplo, certa feita lembro-me de estar assustado após sofrer uma chacota por meninos maiores. Conhecia meu corpo, escamotear o medo não era meu melhor desempenho, pelo óbvio que eles estavam curtindo isso, digo, de minha cara de susto.

Durante a estadia do primeiro ano, amiúde, sentia “rasgar o peito” pelas sensações ruins, conhecendo-me, percebi serem aquelas mesmas que me impulsionavam à fuga, as mesmas que tinha quando a vergonha de expor meu corpo. Este sentimento de fugir não podia dar certo para sempre, precisava ser resolvido. O sentimento de vergonha estourava quando me relacionava com meus pares, ou com meus professores, nem era mais relacionado ao corpo, mas inerente à mente.

Pelo óbvio, trago outra conclusão em relação aos meus professores do fundamental II: na hora da bronca, ver aquele meu rosto colorado de espanto, nunca uma gentileza que dramatizasse aquele momento desconfortável, uma opção conclusiva seria dizer que utilizavam meus medos como forma de controle. Pode ser verdade ou não, mas mudar aquilo precisava de um esforço maior por minha parte e por parte deles. Sem este meu esforço, faz-me pensar, pelo óbvio, que todos eles instrumentalizavam aquilo a meu desfavor.

Cheguei a pensar que na escola “dos maiores” não se brinca mais, é o momento de aprender a se acostumar a ficar sério — alegria, perguntar muito, dizer muito, brincar e “comediar” eram motivos de chacota por parte dos professores, que não achavam graça em ver você ser criativo. Por isso, escamoteei, dissimulei, me reinventei, conhecia perfeitamente os padrões requeridos, também porque os provei na pele, sentimento de vergonha dos momentos de reprovações. Na saída da escola começava a respirar, traz á memória o deixar de sofrer, sair a brincar, sabendo que tem um mundo lá fora, o amanhã é outro dia (FATTORUSSO, 2021).

Minha resposta diante dos acontecimentos, como diria Ricoeur (2007), me validava de uma memória-hábito. Agia em silêncio, esperava que nunca me interpelassem, comportava-me artificialmente, esquematizando-se sem esforço de um caráter, moldado e lapidado em hábitos das memórias. Estar sentado na mesa o dia todo (tinha o turno integral), escrever e deixar ordenado o caderno, habituado a me sentir sozinho sem *approach* ao conhecimento, acostumado às distâncias e aos vazios que nos separavam dos professores. Justo eu, me lembro como fosse ontem (no fundamental I), todas às vezes, que terminava a aula, aproximava da mestra para contar algo curioso de minha história de vida.

Paul Ricoeur volta a criticar os processos de aprendizagem baseados na repetição, assinalando como “arte da memória” (RICOEUR, 2007, p. 80) assim só há ação, quando

afetado pela memória ou pela marca dos eventos. Sempre tive uma imaginação fértil. Aos 12 anos, por exemplo, visitava duas amigas da escola, nos juntávamos na casa de uma delas; às vezes, íamos a seu porão que estava cheios de parafernália à descoberta de novas aventuras.

Certa feita quis criar uma memória. Confeccionei um mapa do tesouro a respeito de um lugar que sabia da sua existência (também sabia como chegar), mas, nunca tive a possibilidade de ir visitá-lo. Em Trieste, minha cidade natal, tem um castelo austríaco chamado de “*Castello di Miramare*”, dos príncipes *Massimiliano* e *Carlotta*. Na plataforma dos canhões, um lugar bastante reservado, havia um caminho prudentemente valado, que contornava o penhasco do castelo com um acesso pela sua parte de baixo.

Aquela vez que me intriguei com a cancela fechada, não teve oportunidade de seguir pelo caminho (dizia a placa proibida a entrada), mas, ao perguntar seu destino, foi me dito (o segurança do castelo) que ao pé do pedregulho tinha uma gruta, usada como via de fuga pelos nobres moradores em caso de invasão (pensava ser criança vale tudo, até perguntar na ingenuidade). - Perfeito! Dizia. Enquanto, relembrava aquela memória, queimava a borda do mapa e amarelava o papel com intuito de parecer um autêntico mapa do tesouro (até coloquei a rosa dos ventos e seus pontos cardeais). Iria colocá-lo em uma caixa de madeira, e escondê-lo no porão de minha amiga em um dia que fosse convidado.

O desfecho. Na minha artimanha, consegui escondê-la [a caixa do mapa] no porão, e deixar que elas a achasse (por parecer uma situação verossímil, ah! danadinho.). A intriga, as emoções, os gritos, que bela foi aquela tarde que acharam meu mapa! Aquele dia foi ímpar. Decidi ir até o castelo, me sentia “*Indiana Jones*”. Pegamos o ônibus e fomos para o castelo (andava de ônibus desde os oito anos). É claro que os pais delas e os meus nunca souberam da aventura que estávamos para fazer. Munidos do mapa, velas e fósforos, perambulamos pelo parque do castelo até encontrarmos os canhões, o caminho, e pulamos a cerca. Eu não dava dica nenhuma por medo delas descobrirem o engano, estávamos tão perto que não queria estragar tudo, então ficava só observando, me fazia de bobo, não sabendo decifrar os códigos. É verdade, também, que não queria que fosse fácil achar o caminho, por isso, após desenhar os canhões fiz uma broca no meio deles.

Descemos do penhasco, por meio da mata, achamos a gruta. Os gritos delas: Achamos! Achamos! Uma dizia na ingenuidade de menina: não posso entrar porque sofro do coração! (Claro e nítido em minha mente, próprio da memória afeição). Portanto, aquela emoção, a primeira vez ao vivenciar uma aventura de verdade “mexe com qualquer um”.

A vela reluzia as paredes cinzentas da gruta, o solo brilhante e escorregadio, e os ecos dos pulsares dos corações dilaceravam nossos peitos. Aos chegar titubeantes, trêmulos e de mãos dadas, seguindo nas profundidades das entranhas da gruta, um cuidando

de um para existência do outro. Neste momento, colocaria uma moeda em prêmio por cada pensamento delas: pensavam no tesouro, ou era puro gozo do momento? Nunca saberei. Ao descer na obscuridade, no profundo, extinguiu-se a luz em nossas costas. Seguimos descendo e, por fim, uma réstia de boas-vindas, lá embaixo, o fulgor azul marinho do mar. Tinha mais uma entrada lá embaixo, mas, valada por uma parede de tijolos descobriu-se depois ser o acesso secreto ao castelo (FATTORUSSO, 2021).

Esta aventura foi movida pela imaginação. Imaginei todos os detalhes a conduzir, movimenteie conhecimento e aprendizagem para que tudo fosse planejado como uma aventura de verdade, e produziu-me uma memorável e inesquecível aprendizagem.

A memória afetada pela marca dos eventos. Sentia-me diferente de dentro da escola, contente quando fora dela. Esta narrativa é resultado criativo de uma pessoa que dentro da escola era uma **persona**, entendida por Jung (2000) de construção psicológica de personalidade adaptada e usada em um determinado meio. Eu era uma **persona** na escola e fora dela, outra. Ao conceituar a **persona**, Jung (2000) utiliza uma figura de linguagem:

Verdadeiramente, aquele que olha o espelho da água vê em primeiro lugar sua própria imagem. Quem caminha em direção a si mesmo corre o risco do encontro consigo mesmo. O espelho não lisonjeia, mostrando fielmente o que quer que nele se olhe; ou seja, aquela face que nunca mostramos ao mundo, porque a encobrimos com a persona, a máscara do ator. Mas o espelho está por detrás da máscara e mostra a face verdadeira (JUNG, 2000, p. 30).

Tive a oportunidade de encontrar em muitas das situações de minhas experiências como professor-estagiário, meninos e meninas serem tachados, dentro da escola, de preguiçosos, de violentos, de bagunceiros, e lá fora estar empoderado por suas habilidades, seus talentos e criatividade, apesar, de alguns dos professores nem suspeitar, da coragem, da imaginação, dos sonhos, que nossos meninos e meninas possuem ao lidar com seu cotidiano. Portanto, o pressuposto teórico de Jung (2000) aborda esse processo como:

O mundo exige um certo tipo de comportamento e os profissionais se esforçam por corresponder a tal expectativa. O único perigo é identificar-se com a persona, como por exemplo, o professor com o seu manual, o tenor com sua voz; daí a desgraça. É que, então, se vive apenas em sua própria biografia, não se é mais capaz de executar uma atividade simples de modo natural (JUNG, 2000, p. 128).

A memória artificial ou memória-hábito, segundo Ricoeur (2007), é inibidora da imaginação. A memorização é experiência vital. O seu bom uso faz do homem um indivíduo

criativo e profissional (as memórias profissionais das quais todos dependeram); Assim, Ricoeur assevera: “[...] essas sugestões convergem para a defesa de um uso comedido da rememoração - em nome de uma justa memória” (RICOEUR, 2007, p. 82).

Aqui, Ricoeur (2007) fala a respeito da memória, destacando três vertentes: a memória impedida, a memória manipulada, a memória abusivamente direcionada. Na primeira vertente, Freud (1856-1939) em suas reflexões e obras que o consagraram no entendimento do **inconsciente**<sup>18</sup>, relata as lembranças individuais serem afetadas pela coletividade e se instalarem para uma patologia. Ademais, diz ter no sujeito uma “compulsão de repetição” das memórias, sendo o próprio impedido de acessar as mais traumáticas. Aqui, como me sentia no fundamental II,

Pois, estava casulo feito pupa, incubando criatividade latente, sem romper os velos de minha seda, dos momentos do fazer escola, nunca mais consegui voar. Desde então, refugio-me nas entranhas do meu corpo, medo desta exterioridade, repetindo e repetindo aquele fazer da memória-repetição, a evitar alguma forma à consequência do meu rasgar (FATTORUSSO, 2021).

Não obstante, sem desmerecer Paul Ricoeur ao trazer Freud, achei mais incisivo e exaustivo abordar o conceito do **inconsciente pessoal**<sup>19</sup> e **inconsciente coletivo**<sup>20</sup>, uma psicologia analítica de Carl Gustav Jung (1875-1961) para descrever os processos mentais individuais que ocorrem pelos traumas psicológicos em relação à coletividade,

Enquanto o inconsciente pessoal é constituído essencialmente de conteúdos que já foram conscientes e, no entanto, desapareceram da consciência por terem sido esquecidos ou reprimidos, os conteúdos do inconsciente coletivo nunca estiveram na consciência e, portanto não foram adquiridos individualmente, mas devem sua existência apenas à hereditariedade. Enquanto o inconsciente pessoal consiste em sua maior parte de complexos, o conteúdo do inconsciente coletivo é constituído essencialmente de arquétipos (JUNG, 2000, p. 51).

---

<sup>18</sup> Inconsciente, engloba os conteúdos psíquicos que não fazem parte da consciência; tudo o que não estou pensando; tudo o que a consciência esqueceu; tudo o que é percebido por meus sentidos, mas, não notado pela consciência; tudo o que sim prestar atenção: sinto, penso, recordo, quero e faço; todas as coisas futuras que tomando forma chegaram à consciência (JUNG, 2000).

<sup>19</sup> Inconsciente pessoal, camada superficial do inconsciente, cuja fronteira com o consciente é imprecisa. Contém: memórias perdidas; ideia dolorosa reprimida; percepções subliminares; tudo aquilo que ainda não amadureceu para aceitação da consciência (JUNG, 2000).

<sup>20</sup> Inconsciente coletivo, camada estrutural da psique, contém toda a herança espiritual da evolução da humanidade e contribui à formação da consciência desde o nascimento (JUNG, 2000).

Jung diferencia o **inconsciente pessoal** do **inconsciente coletivo**, enquanto, neste último, diz ter só a **forma**<sup>21</sup> (um modelo inicial) de um **arquétipo**<sup>22</sup> primordial caracterizado pela hereditariedade; o exemplo, o arquétipo materno tem em sua **forma** a matriz de comportamento inicial, ao nascer, sabemos que, quando uma mãe aproximar seu bebê aos seus seios, inconscientemente e espontaneamente, o bebê, intuitivamente para se alimentar, simplesmente suga o leite materno. Essa **forma** de **arquétipo** Jung diz estar no **inconsciente coletivo**.

No entanto, toda **forma** tem seu **conteúdo**<sup>23</sup>. O seu conteúdo são as emoções, do psíquico que faz parte do **inconsciente pessoal** que Jung (2000) revela em seu trabalho de memórias perdidas. Conceituado o conteúdo do arquétipo de - **complexo**<sup>24</sup>, Jung diz vir carregado de emoções fruto de nossas experiências como, por exemplo, a relação com a mãe (existem inúmeros arquétipos primordiais). Sendo os **complexos**, os conteúdos negativos ou positivos dos arquétipos, a exemplo, entrando no jogo da memória perdida um acontecimento dolorido. Segundo Jung (2000) os complexos indesejados alimentam outra parte de nossa **psique**<sup>25</sup> que chamará de **sombra**<sup>26</sup>. Ao negar do **complexo** ao nosso **ego**<sup>27</sup>, os conteúdos afetivos aparentam perdidos na memória pelo ego, mas, presentes na sombra. Considera Jung, que um dia tudo virá à tona, se o sujeito não se dispuser a trabalhar suas sombras.

Diante deste posicionamento, Ricoeur recorre para sua explicação à **memória repetição** para a coletividade, utilizada pelos sujeitos, por um lado, em consequência de sua exumação [memórias catarses], ou para evitar a consciência pesada [memórias secretadas];

---

<sup>21</sup> A forma é um arquétipo primordial que tem ligação com a história da humanidade. Por exemplo, a forma de mãe, de pai, da perda, da raiva, da culpa, do perdão; em suma, todas as experiências humanas, ela é totalmente diferente do conteúdo que é totalmente pessoal.

<sup>22</sup> Arquétipos, elementos primordiais e estruturais da psique humana, um sistema de prontidão para ação, e ao mesmo tempo imagem e emoção, os arquétipos têm sua forma no inconsciente coletivo e seu conteúdo no inconsciente pessoal. Ele é também núcleo do complexo, e são heranças de nossas realizações através dos tempos. A humanidade adquire a cada etapa evolutiva valores e conhecimentos que permanecem armazenados no nosso ser através dos arquétipos (JUNG, 2000).

<sup>23</sup> Conteúdo dos arquétipos é carregado de imagens e emoções, todo aquele conteúdo psíquico que dá caráter ao complexo (JUNG, 2000).

<sup>24</sup> Complexo, conteúdo psíquico carregado de emoções, maior o campo de associação das emoções, maior será a intensidade do complexo; também, pode conter as emoções inerentes aos comportamentos com os quais lidamos com o próximo, o que fazemos, ou deixamos de fazer. Ele faz parte do inconsciente pessoal, pela forma que é apresentado — das emoções pessoais; os complexos contêm o poder impulsor da vida psíquica (JUNG, 2000).

<sup>25</sup> Psique, alma, espírito, mente (JUNG, 2000).

<sup>26</sup> Sombra, o conjunto de todos os elementos psíquicos pessoais e coletivos incompatíveis com a consciência, que, para não escolhê-los e não vivê-los, vão para o inconsciente. Assim sendo, a sombra toma uma personalidade parcial e relativamente autônoma com tendências opostas à consciência — das tendências podem ser positivas ou negativas, (JUNG, 2000).

<sup>27</sup> Ego, centro da consciência, é parte de nossa identidade, nos diz quem é e percebe dos conteúdos que estão a sua alcance; contém a imagem de nossa identidade e filtra das informações dos conteúdos do inconsciente (JUNG, 2000).

por outro, a repetição é um momento solene de sacralização e de celebração da memória [memória devotada]. Para as narrativas se tornarem estruturadas, isto é, das narrativas repetidas, narrar o mesmo objeto inúmeras vezes, evitando a responsabilidade de uma narração espontânea. Isso condiz com a dificuldade da coletividade em se desligar do objeto da memória, incapacidade de rememoração e ressimbolização da memória, cita o autor,

O que uns cultivam com deleite lúgubre e outros evitam com consciência pesada, é a mesma memória repetição. Uns gostam de nela se perder, outros temem ser por ela engolidos. Entretanto, uns e outros sofrem do mesmo *déficit de crítica*. Eles não alcançam o que Freud chamava de trabalho de rememoração (RICOEUR, 2007, p. 93).

Eu sempre repito a mim mesmo: aquela escola não foi boa para mim; ou, sublimemente, eles [professores] me diziam: você não é bom para esta escola. Realmente, não posso falar pelos outros, mas posso falar por mim através das minhas memórias. Contudo, observa-se naquele tipo de escola, ou naquela tipologia de docente, estar impresso na memória certa verticalização das relações, visíveis no conservadorismo que reproduz certo ritual, dias atrás dias, para uma memória-hábito que se estende para o presente, sem se compreender, e sem se suspeitar as causas de sua gênese.

Chega o enfrentamento: de quais memórias repetidas estamos falando, das minhas, dos professores, ou de ambos? Veja bem, em um trecho da avaliação final do conselho de classe do fundamental II, “Pouco constante no desempenho e amiúdo caótico na execução dos deveres escolares [seja em sala, seja de casa], o aluno tem manifestado uma atenção descontínua e setorial” (MPI, Itália, 1989/1990). Trazendo como exemplos o “juízo final” (trad. Literária do italiano de avaliação final, grifos meus) dos três anos de ensino fundamental II, à vista, de uma solução final de avaliação à minha aprendizagem, que imagino estar se repetindo indiscriminadamente durante os três anos, a saber, “pouco constante, caótico, atenção descontínua e setorial”. Segue minha reflexão,

E se os dissesse e os confessasse que em casa nunca abri um livro para estudar, e tudo aquilo [conteúdo escolar] que saía por minha boca nas avaliações ou nas intervenções, era fruto de uma memória que comportava prestar atenção às aulas, (das intervenções, até que parei de falar, por nunca ser considerado nos processos avaliativos, estar aqui a Lei do mínimo esforço). Por enquanto, os professores concordavam com uma espécie de memória pela repetição, dizendo “atenção descontínua e caótica na execução”, sem saberem, ou sabendo, projetava em mim essa motivação. Aquilo se incrustou de tal forma, por uma memória esvaziada dos agentes motivacionais,



visto que tornaram de hábitos: a meu ver, de uma imagem fixa para minha corporeidade.

Mais uma coisa tem a dizer, e tenho repetido a mim mesmo durante muito tempo; “não sei escrever, não sei ler, não sei me expressar, sou caótico, sou setorial”, até ao ponto de guardá-la no arquivo de uma memória impedida, a dizer de Ricoeur (2007), porque “outros temem ser por ela engolidos”. Então, apega-me para as melhores memórias, que Ricoeur fala de “naturais”, quase resilientes, sustentadas apenas dos sentimentos que sentia fora do espaço escolar, por exemplo, as memórias com meus amigos, aquelas saindo de passeio.

Quero ser sincero, se minha autoestima sobreviveu foi por ser alimentada por o sentimento de autoafirmação fruto das minhas amizades, pelos momentos que desfrutava com elas até o toque de recolher às 08:00 horas da noite; de estar com só 12 anos e ver o mundo como uma oportunidade para felicidade; naquelas horas, nem fazia sentido lembrar a escola, lembrava-me de eu e do mundo das experiências (FATTORUSSO, 2021).

Outro aspecto de uso e abuso da memória por Ricoeur é o ressarcimento que devemos à memória no atributo ideológico de uma coletividade, fundadora de uma memória comum; com fim último, integrar e proteger as identidades. Dita como memória manipulada, efetiva na narrativa histórica “oficial” e que deve ser ensinada/instruída, memorizada, celebrada. Esta manipulação ou instrumentalização da memória é também sutil, sim por estar estreitamente ligada ao poder do discurso, mas, também, ligada ao dever histórico da memória, por exemplos: o antissemitismo, a ideia de um dever de memória, das situações traumatizantes, ou excepcionalmente vista como “vítimas da história”, aos quais, lhes ressarcirem com o tributo à memória.

Eu já experimentei este tipo de memória. No âmbito educativo, sempre fomos estimulados e sensibilizados no acontecimento do genocídio dos povos judeus; vejo um povo representado no dia a dia nas placas, nos monumentos, nas recordações de uma história que não pode se repetir. A Itália é repleta desses símbolos, também, como ressarcimento ao papel histórico que teve. O fascismo arrasou o povo judeu e todos aqueles que destoavam com os padrões fenotípicos e culturais da raça ariana.

Dos três Sistemas de Ensino (Infantil, Fundamental e Médio) uma memória histórica coletiva eis de pano de fundo ao meu ser: no Fundamental I, conhecer a sinagoga e o gueto judaico de Veneza; no Fundamental II, visitar o campo de extermínio de minha cidade (Trieste), o único na Itália com forno crematório (La Risiera); no Ensino Médio, uma experiência ainda mais aterrorizante (tinha 18 anos), foi a Mônaco de Baviera (Alemanha) a visitar o campo de extermínio de Dachau (15 km ao noroeste de Mônaco), conhecido

por ser um campo de concentração, onde, os médicos alemães se serviam de homens, de mulheres e de crianças, em seus experimentos como cobaias vivas.

Os detalhes daquele lugar quase desapareceram de minha memória, recordo somente o ambiente, a energia pesada de sofrimento, a percepção do uso dos espaços; torna-se difícil ter maiores detalhes sobre as fotos truculentas ali expostas — achei melhor não recordar. Concordo em manipular ou instrumentalizar a memória como instância excepcional de crimes hediondos contra a humanidade por estar no patamar do sentido de justiça. Instruir a recordar a memória para que nunca mais os acontecimentos se tornem vergonhosos para a humanidade.

Ademais, só mantendo viva a recordação [manipulação, por Ricoeur (2007)], instruindo a memória por meios educativos contra quaisquer ideologias genocidas. No presente existe algo que é proibido, por exemplo, apologias ao nazismo, à saudação romana, e aos outros símbolos que remetem àquela época nefasta, no território alemão, estão no patamar da ilegalidade, repeti-los se é passível de multas e aprisionamento.

Recordo-me, no ensino médio, ter perguntado a um adulto de origem alemã. Ele chamou-me atenção ao sentimento de vergonha que ainda carregava, de constrangimento de serem sempre lembrados somente por aquilo; tive pena dele, mas, entendo que por algumas das memórias coletivas, sobretudo, das mais cruéis, os sentimentos permanecem no coletivo por gerações, até um dia virar somente um monumento, uma pedra, ou um parágrafo no livro de história; a continuidade da memória no tempo depende, sobretudo por linhas de forças exógenas de visibilidade e enunciabilidade, pelo visto, mais uma análise para fazer.

Concluindo, porque fizeram isso comigo no fundamental II?

Acredito ser esta uma explicação incipiente, por ainda estarem em aberto outros questionamentos. As memórias das que mais sinto saudade neste momento narrativo são aquelas oriundas das disciplinas das artes e da música [tocava a flauta doce], elas se refugiam no corpo pela vivência. Um corpo em movimento: podia ficar de pé, rodear a mesa, compartilhar materiais com o colega; em suma, o prazer de fazer o trabalho prático em sala, o prazer dos ruídos das atividades humanas, a ruptura do silêncio prezado pelo professor. Do “fuxico” de trabalhar em grupo, enquanto podíamos, desfrutávamos.

No contraponto, lembro-me das aulas de italiano e de matemática “não voar uma mosca”, e quase nunca a possibilidade de um trabalho em grupo (se reparar, no “juízo final” nem se menciona o trabalho em grupo). Isto me remete a Foucault (1987), à docilidade dos corpos, disciplinar e adestrar aqueles corpos objetos de puberdade e de adolescência, em vista aos possíveis tumultos e desrespeito à ordem. Explicando isso, é importante trazer mais autores que fundamentam aquilo que eu sentia enquanto corpo e mente.

Então, é por meio deste acúmulo de experiências que as classes desfavorecidas estão sujeitas à violência simbólica. Eu sempre estive sujeito a ela, nascedouro do pensar de uma cultura escolar colonial substituindo as demais: quero dizer, achar ela como a mais adequada. Com isso, somente, os estudantes, que têm capacidade de decodificar os símbolos imbuídos no capital cultural institucionalizado (escola), terão acesso ao capital social e de consequência ao capital da cultura acadêmica, sendo previamente selecionados para o acesso às universidades (FATTORUSSO, 2021).

Remete-me ao livro *Vigiar e Punir* do historiador e filósofo Michel Foucault (1926-1984), desvelando-nos o dispositivo oculto de um novo poder disciplinar que se engendrou numa ruptura entre o modelo dos castigos corporais, dito de suplício, e o surgir de novos conhecimentos, cuja matriz de poder sobre os homens se constitui como condição de seu triunfo, o dito, **poder disciplinar**.

E daí que a assinatura de disciplinas como componentes curriculares lhe deriva? Eu sou de uma época de superação da palmatória. Faz tempo que a “moderna” Itália tinha abraçado o paradigma do poder disciplinar; agora, os novos conhecimentos produziam novos instrumentos de poder, como a extensa vigilância, a violência simbólica, as fragmentações dos espaços e dos saberes, a arquitetura escolar, os estímulos condicionados, dentre outros. “Toda **ação pedagógica** (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU, PASSERON, 1992, p. 20)

Corpo dócil, assim, era como me sentia. “Corpos Dóceis” é o capítulo que caracteriza a terceira parte do livro *Vigiar e Punir* (1987), analisando a transformação e o deslocamento desta tecnologia como ela se produzia em mim, parecia elemento do aparato de guerra, enfileirado, obediente, como um soldado, em lugar de responder “sim, senhor!”, respondia “sim, professor”. As arquiteturas escolares recebiam expressivas modificações em termos de organização do espaço, do tempo, e no movimento, abandonando a ideia que não era mais uma criança, tornei-me um fragmento móvel no espaço:

Já a disciplina organiza uma economia positiva; coloca o princípio de uma utilização teoricamente sempre crescente do tempo: mais exaustão que emprego; importa extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis. O que significa que se deve procurar intensificar o uso do mínimo instante, como se o tempo, em seu próprio fracionamento, fosse inesgotável; ou como sem pelo menos, por uma organização interna cada vez mais detalhada, se pudesse tender para um ponto ideal em que o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência (FOUCAULT, 1987, p 151).

O dispositivo de disciplina introduzem novas técnica de poder chamada inflexão [curva] do poder: cuidar do corpo não mais como um conjunto, uma massa, como se fosse uma unidade insociável, mas, trabalha-o detalhadamente, esmiuçando-o no seu mínimo detalhe; o corpo como objeto, não mais como elemento significativo dos comportamentos, mas o movimento no seu uso de organização interna como novo objeto de poder (em objeto, organize-lhe o movimento); uma nova modalidade, coerção ininterrupta e constante que vela mais sobre as atividades que no resultado, ponto essencial da disciplina (o ensino tecnicista baseia-se neste modelo de controle das atividades, que são seguidas à risca pelos professores).

Em adendo aos conhecimentos produzidos por Foucault, Duarte Júnior João-Francisco (1991), especificamente no capítulo II – Adestramento e Aprendizagem - abre suas críticas às teorias behavioristas da psicologia do comportamentalismo em relatar o experimento da “caixa de Skinner”. Construída pelo cientista Burrhus Frederic Skinner<sup>28</sup> (1904-1990), sustenta a tese da complexidade do gênero humano, eximindo-o de qualquer dimensão animal, realçando sua dimensão simbólica caracterizada pela palavra e pela propriedade de ir além do corpo físico, ou seja, pela sua abstração. Outro caráter do homem que o autor salienta como qualidade é sua consciência reflexiva e planejadora: “O ser humano tem uma consciência reflexiva, isto é, pode pensar em si próprio, pode tomar-se como objeto de seu pensamento. Pensamento este que se dá graças à palavra” (DUARTE J., 1991, p. 17).

Embora o homem se adapte ao meio, ele tem a capacidade de modificá-lo, construí-lo e adequá-lo às suas necessidades. O agir do homem está atrelado ao significado dele poder decodificar a realidade, pois, agir até que a linguagem lhe permita. Para muitos, o sentido da vida não se restringe à vida biológica, alguns valores transcendem, encontrando sentidos e significações espirituais: assim, a vida humana não é apenas vida [física], mas **existência**, ou seja, comporta vislumbrar o **sentido**; neste, são as palavras que nos atribuímos, “A linguagem – e através dela os valores, os significados – fundamenta e estrutura nossa existência nesta terra” (DUARTE J., 1991, p. 20). Contudo, uma educação que intenciona somente transmitir significados desvia-se das necessidades dos educandos em produzir uma aprendizagem de vida concreta, pois, além dos símbolos, a educação tem que produzir experiências que estejam conectadas às experiências dos indivíduos.

---

<sup>28</sup> Frederic Skinner era um psicólogo norte-americano de referência pela corrente psicológica de abordagem behaviorista, ou comportamentalista, acreditava de uma educação planejada para uma “modelagem” dos estudantes, através do método de “condicionamento operante”. O condicionamento operante é um mecanismo, no qual se repete um determinado estímulo, sabendo a priori de sua consequência, a repetição do mecanismo faz que o sujeito fica condicionado a associar a necessidade à ação. Os reforços “positivo” e “negativo” são desses elementos que fazem ao sujeito repetir a mesma resposta, os estímulos usados são de prêmios, das punições, e das fugas.

O modo idiossincrático no qual o indivíduo utiliza a bagagem herdada (o capital econômico, o capital social, e o capital cultural) depende, como foi dito, de uma cogitação objetiva vindo da consciência coletiva, contudo, ela não age de modo imediato, mas depende dos acúmulos das experiências de êxitos e de fracassos que irão constituir no indivíduo um *habitus*, determinando-lhe as escolhas futuras. Quando contei de minha experiência do Fundamental II para minha amiga do antigo Fundamental I, saudoso de nossa antiga escola, a expressão usada por ela foi: - As pessoas têm que seguir em frente independente do que acredita. Colocou-me na situação de não ter chance de sonhar.

No entanto, Dayrell (1992) assevera da necessidade de uma resposta pedagógica a respeito das diversidades culturais, conceituando uma escola polissêmica, de múltiplos sentidos, ressignificando em parte as concepções preconcebidas dos professores sobre os estudantes, dos técnicos sobre os espaços, dos tempos de aprendizagem sobre as relações. O ressignificar remete a necessidade de focalizar nos estudantes, compreendendo-os como sujeitos que apreendem utilizar a escola como espaço de medição das expectativas e das exigências que são próprias do universo deles.

Boaventura (2019) e a UNESCO (1990), estão de acordo ao instalar um novo paradigma no cenário educacional, pelo qual, “um novo humanismo coloca a pessoas, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento” (DAYRELL, 1982, p. 2.), superando a concepção de estrutura como centro, e o sujeito como produto dela. À medida, que se ressignifica os espaços, os tempos, as relações, constitui-se a escola num laboratório de experiências diversificadas, tecendo em rede novas práticas e novas relações, planejando e executando um Projeto Político Pedagógico – PPP, que valorize as singularidades culturais em conexão com as experiências culturais da escola.

Minha escola estadual de Fundamental II “*Fondasavio*”, segundo a maioria, é uma escola não atrativa, afastada da concepção de laboratório de experiências, apenas, reconhecem-se os indivíduos como produto de uma sociedade mercadológica. Embora os recursos econômicos sejam insuficientes, não significa que não se possa sistematizar uma prática pedagógica pautada nas subjetividades. Dos conceitos: sustentabilidade; ressignificação dos espaços e dos tempos de aprendizagens; construir novas relações; ter otimismo e a capacidade de imaginar; serem as palavras-chaves para um paradigma ontológico do ser do terceiro milênio.

Portanto, relatando os conceitos de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1992) no livro “*A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*”, sobre as estratégias do investimento escolar adotadas pelo governo francês dos três segmentos sociais: da elite, da

classe média e da classe popular. Concluo meu raciocínio com referência ao sistema educativo da Itália, observa-se pela minha narrativa, faltou-me o capital econômico e cultural necessário para enfrentar o desempenho requerido nas universidades, docilizou-me o pensamento na perspectiva da violência simbólica, naturalizando-me à responsabilidade dos fracassos, e de consequência do sentimento de resignação,

Concretamente, não se pode compreender o aspecto propriamente pedagógico da crise que conhece hoje em dia o sistema de ensino, isto é, as desordens e as discordâncias que o afetam enquanto sistema de comunicação, a não ser que se leve em conta de um lado o sistema das relações que une as competências ou as atitudes das diferentes categorias de estudantes com suas características sociais e escolares, e de outro lado, a evolução do sistema das relações entre a Escola e as classes sociais, tal como é objetivamente revelada pela estatística das probabilidades de acesso à universidade (BOURDIEU, PASSERON, 1992, p.103).

Tinha imaginado encontrar alguém que não me fizesse desistir de perseguir o sonho de uma carreira escolar, seja pela falta de estímulos, seja pela violência simbólica, e, sobretudo, pelos fracassos adquiridos como *habitus*, inquestionavelmente, não teve a chance de sonhar. Enquanto, outrem, talvez, dos estudantes que são preparados e orientados para os liceus, dos quais, quase sempre, são representados pelas matrículas escolares da elite, tenham os benefícios materiais e espirituais de poder sonhar com uma escola como instrumento para atingir a autoestima [formação de líderes] e reproduzir seu bem-estar social, cita os autores,

Objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação) (BOURDIEU, PASSERON, 1992, p. 21).

Enfim, as elites econômicas e culturais consideram o sucesso escolar como algo natural, graças aos ingentes recursos financeiros que possuem. Para eles, o insucesso escolar torna-se improvável. É certo que, ao conseguir os seus diplomas, está legitimada na sociedade a posição de controle, enquanto, para nós, nos resta a garantia da submissão.

Lembrar, criar boas memórias para nossa criança...

### 3 TRAJETÓRIAS FORMATIVAS

*Invoco e devolvo as memórias no lago de minha consciência. Aí, rompe o alicerce da vida, a água: a experiência da memória. As experiências subjazem às memórias, nestas subjazer o meu Crescer.*

*(Fattorusso)*

Acredito ser o momento de me apresentar, tentar dizer quem sou me empenhar também em entender de quando, de onde, com quem, e, sobretudo, fazer minha (auto) pesquisa uma compreensão do por que prosseguir na trajetória de um profissional docente. A narrativa de uma existência singular se encaixa em uma (auto) biografia de história de vida? Ainda não tenho certeza, irei descobri-lo no processo. No próximo parágrafo, o **eu-narrador** faz uma estimativa de minha experiência e dos relatos dos registros das memórias. Vou conceder um espaço ao eu-narrador para analisar a experiência não de forma canônica, mas uma epistemologia e uma metodologia da esfera singular.

Todavia, os registros que venho a fazer a cada dia neste trabalho propõem uma história a partir das memórias de minha infância.

A **corporeidade da memória** tende a definir a **corporeidade da experiência**, uma vez que, se faz detectável após um processo de **corporização** (*embody*) sobre o indivíduo<sup>29</sup>; assim, desencadeando um processo que chamarei de “meu reflexo no espelho”- O que vejo quando me espelho?

As marcas de **corporeidade da experiência** que vejo em mim: em sua forma física, um corpo, alguns cabelos brancos, um homem adulto, uma barba embranquecida; mas, também vejo um humano de olhos profundos e tranquilos, bastante satisfeito e feliz, uma postura séria transmitindo segurança, um brilho nos olhos; sobretudo, vejo um professor.

Vejo um indivíduo com personalidade, de gênese e de finito, eu **com e para** os outros, de meus grupos primários: de minha família, de meus amigos, de meus colegas, de meus professores, de minhas formações, de meus hábitos e periodicidades; de minha estrutura na esfera global do mundo; em resumo, uma vida que passa pelo

---

<sup>29</sup> O exemplo disso, um corpo desgastado antes do tempo por uma vida de trabalho extenuante; (usei a palavra em inglês *embody* para corporização para melhor explicar a colocação de “agir e modificar do/sobre o corpo”).

prisma da reminiscência, multifacetadas e refratadas por luzes ou opaca e uniforme nas sombras do esquecimento.

A pé de uma árvore, ou numa cadeira, lendo e reescrevendo minha vida, ora iluminada por um bom tempo, ora adiada pela urgência e frenética condição do tempo; eu sou matéria pelo corpo e memória pela corporeidade, portanto, matéria privilegiada do tempo; vivo **de** e **não** pelo tempo, às vezes, à mercê do tempo, nem sempre de minha encarnação faço o tempo valer a pena.

O tempo em sua exterioridade é coletivo, em sua essência é individual, é atemporal à história de vida, de um, de dois, de um povo, de uma sociedade, todos **com** ou **sem** tempo. Fico agindo e observando o tempo dos encontros e desencontros: se meus semelhantes correm eu reflito, se caminham indago, se pararem é para valer, é para amar. Do tempo, faz um bom tempo, um narrar heurístico de minha história.

Desta reflexão, autorizo-me retomar o conceito da **corporeidade da memória** (dos registros da memória em aliança com a experiência do corpo, grifo meu) e estendê-lo para o conceito da **corporeidade da experiência**. Se do primeiro, a substância da memória age também sobre a substância da experiência, ao se fazer indelével e detectável, uma marca da memória pela experiência e de consequência uma experiência sobre o corpo. Aqui me refiro também da memória-hábito, da memória-impedida, e da memória-manipulada; disto, o chamarei de **corporeidade da experiência**. A saber, a corporeidade da experiência detecta sua presença com a corporização do corpo e se entrega por suas manifestações, convenho dizer que as experiências também agem sobre o corpo, fisiológico ou comportamental, e são detectáveis sobre o corpo e deixam marcas da corporeidade da experiência.

Um corpo desgastado antes do tempo por uma vida de trabalho extenuante; a existência de um indivíduo que vivencia um trauma traz para o corpo marca indelével no olhar, na postura do corpo, ou no esbranquiçamento precoce do cabelo, até nas manifestações de *estereotípias* (repetições e rituais linguísticos, motores e posturais) serem incorporadas e naturalizadas após de um processo de **corporeidade da experiência**; a existência de um indivíduo equilibrado e suficientemente satisfeito com sua vida traz um olhar profundo de tranquilidade, postura firme, uma sensação de paz; ou seja, tudo aquilo que a experiência e a memória deixam de marca indelével sobre o corpo os chamarei de **corporeidade da experiência**.

Tentar dizer quem sou me empenhar também em entender de quando, de onde, e com quem, para depois, por seu valor heurístico, fazer de minha (auto) pesquisa inter/intrapsicológica uma compreensão do por que, e indo para onde, faz da narrativa uma existência singular no plural que se encaixa em uma pesquisa (auto) biográfica de histórias de vida (FATTORUSSO, 2021).



Uma narrativa em obra, que me debruço todos os dias nos últimos três meses. A cada dia escrevo um pouco. Faço o mergulho um mundo interno; da memória uma história, do tempo um espaço, sou um pesquisador que ainda descobre seu objeto de estudo. Eu sou, concomitantemente, objeto e sujeito de estudo desta pesquisa, meu passado e minha consciência dos percursos formativos, os sonhos e as trajetórias, minha vontade e as sensações do presente, a cada dia, uma narrativa. Também vivencio o (Inter) virtual com os demais, dos espaços virtuais: minhas últimas aulas da graduação; meu convite como ouvinte às aulas de mestrado; meus grupos de estudos; minha orientadora e meus professores; minha mãe e meu irmão; e juntos a todos, minha cidade de Salvador (Bahia) vista por uma janela.

Do que me resta do presencial, os meus livros, os autores que com os seus pensamentos se fazem presente. Decerto, de todo um pouco, diariamente, influenciam minhas narrativas. No entanto, o tempo é antagonista por excelência de um homem que quer viver escrevendo. Como todas as coisas na Terra, o finito é o infeliz determinante, se tomá-lo com desesperação, quase se converte em um estruturante de vida (viver à mercê do tempo); se pensar do finito como mais uma coisa a fazer, a vida fica mais tranquila e narrar mais um dia não custa nada.

A pesquisa (auto) biográfica das histórias de vida será meu método, me enxergando e me implicando, eu e minhas memórias, eu-partilhando-eu; em parte, estou com dúvidas de como fazer este processo. Só de uma coisa tenho certeza, terei que implicar também meus interlocutores. Fazer do movimento introspectivo um instrumento cognoscível do eu-objeto-sujeito, de uma dimensão processual uma dialética relacional, que Ferrarotti (2014), com propriedade, urde de “interpessoal”. Embora, também fazer do “intrapessoal” algo para valer, cita o autor,

Um homem nunca é um indivíduo; seria melhor chamá-lo um *universo singular*: “totalizado” e ao mesmo tempo universalizado por sua época, que ele “retotaliza” ao se reproduzir nela como singularidade. Universal através da universalidade singular da história humana, singular através da singularidade universalizante de seus projetos, ele exige que o estudemos simultaneamente sob os dois aspectos (FERRAROTTI, 2014, p. 79).

Eu e meu conterrâneo Franco Ferrarotti (2014). Dos pensamentos profundos e mastodônticos do livro “*História E Histórias De Vida, O Método Biográfico Nas Ciências Sociais*”, faz-se companheiro no processo de pesquisa (auto) biográfica, estando presente através das suas palavras e pela majestade de sua humanidade. No primeiro capítulo de Ferrarotti (2014), “*Periodicidade e imprevisibilidade do comportamento humano*”, em

interlocução com o pensamento de Stendhal<sup>30</sup> e Windelband<sup>31</sup>, refere-se “A ‘periodicidade’ [...] o momento idiográfico da padronização nomotética” (FERRAROTTI, 2014, p. 45-46). Se em um primeiro momento Stendhal propõe registrar o cotidiano de um homem comum para notarmos das descrições, os desejos periódicos que se recrudescem em suas vidas, à medida que o homem se torna pelo tempo mais civilizado; em um segundo momento, se questiona se o nosso comportamento particular em sua periodicidade é conduzido por razão do individual pelo social, ou vice-versa.

Surge aqui o problema considerável: falamos das histórias de vida como momento de mediação entre indivíduo e espécie biológica, entre grupo primário e história, ou da história de vida como *contração artística* do social no individual, do monolítico no idiográfico? (FERRAROTTI, 2014, p. 46).

Com Stendhal, e depois com Ferrarotti, uma relação a partir de ambos os lados, do individual para o social, tem para as ciências antropológicas e sociais a mesma importância. Portanto, faz-se necessária a defesa dos métodos (auto) biográficos: o imbricamento das relações da esfera biográfica, do indivíduo com sua singular personalidade se constituindo no plural dos grupos primários, das ligações, as contradições e imprevisibilidades que o mesmo se faz na estrutura social da época; em resumo, “de fornecer os pontos de referência essenciais para descrever e compreender, no sentido propriamente hermenêutico” (FERRAROTTI, 2014, p. 47). A preocupação de Ferrarotti era a descaracterização da história de vida de seu valor heurístico, uma vez que o fragmento de vida passa pelo prisma das ciências antropológicas e sociais como remédio a uma contribuição científica aparentemente direcionada.

Minha língua materna é o italiano. Minhas lembranças dos percursos formativos in Itália, enquanto estudante da escola de base aparece para mim não só por umas imagens, mas, também por um narrador, provavelmente de uma memória auditiva embutida nas imagens, apesar de serem escassas, ecoa dentro de mim por uma língua materna [italiano]; no entanto, ressoa fora de mim por uma **língua do vivido** [portuguesa, Brasil]. Faz tempo, que de meus pensamentos, quando dormir e sonhar, quando acordado ser beliscado, faço da consequência sair de meu corpo a língua portuguesa, exteriorizada por uma fonética “agringalhada” e

---

<sup>30</sup> Na coletânea de notas póstumas da *Filosofia nova*.

<sup>31</sup> Windelband (1848-1915) usa o termo *idiográfico* em qualidade da ciência da História, de compreensão do particular em detrimento do termo *nomotético* que qualifica as ciências exatas por elementos que são estabelecidos por suas leis gerais.

interiorizada por construções sintáticas e gramaticais próprias do idioma português. Portanto, a **língua do vivido** se tornou ao longo dos anos e especialmente durante a formação inicial.

Tenho 45 anos (nascido em 1976), a metade vivida na Itália, e a outra, quase 11 de vivência na Espanha, e 12 na Bahia (Brasil). Estou no Brasil desde 2011, recentemente, cidadão de dupla nacionalidade, de raça caucásica, fenótipo de italiano do sul (altura baixa, cabelo e olhos escuros), com experiência educativa e profissional na Itália, concluído o ensino médio, garçom profissional; também, com experiência educativa e profissional na Bahia, graduando de pedagogia e professor-pesquisador. Parece um “salto quântico” em minha vida intelectual-profissional; realmente, é só a história de alguém que não se conformou e procurou com que sonhar.

### 3.1 TRAÇANDO CAMINHOS À UMA PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, EPISTEMOLÓGICA, TEÓRICA, METODOLÓGICA E POLÍTICA

Minhas primeiras palavras serão dedicadas à minha formação inicial do curso de Pedagogia da UNEB. Estou no limiar do fim da formação, quase preste a terminar um caminho enveredado lá na segunda metade do ano de 2016, devido às greves dos professores (e delas, concordo plenamente); devido à pandemia do covid-19, que para meu tempo acadêmico foi se estender por mais um ano. Em princípio, não reclamo, jamais foi uma perda ter estendido o tempo. Tenho consciência que a formação não foi só o movimento no qual vai se colorindo os componentes curriculares no portal do aluno, à medida que se executam as incumbências institucionalizadas do percurso formativo (fluxograma do curso); mas, decerto uma “sucessão temporal de minha experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2005, p. 14).

Aliás, no meu fluxograma os componentes em vez de se colorirem se descoloriam, começavam vivaces para após terminar empalidecidos. A massa cinzenta de elementos do conjunto de uma tabela, reunidos em um currículo que faz de minha vida uma história formativa, um movimento setorial e compartimentado; para cada um deles tive o merecido esforço. A cada momento transcurso estava presente o quanto eu amo o que faço, cita Delory-Momberger (2005),

A primeira tarefa da pesquisa biográfica seria a de apreender mais exatamente o que constitui seu campo de investigação e de fabricar instrumentos terminológicos e nocionais que lhe sejam apropriados [...] se enraíza numa atitude mais fundamental do ser humano que consiste em

configurar narrativamente a sucessão temporal de sua experiência (DELORY-MOMBERGER, 2005, p.14)<sup>32</sup>.

Uma das principais preocupações do movimento (auto) biográfico foi melhorar as condições dos “princípios epistemológicos, teóricos, metodológicos, político” (PASSEGGI, SOUZA, 2017, p. 8), e elaborar os conceitos e uma linguagem à busca de termos que permitissem aos pesquisadores se aproximarem às experiências do sujeito narrativo para compreendê-lo na essência do seu fenômeno narrativo.

No início da formação acadêmica, me sentia “cartesianamente picotado”. Agora, o trabalho que estou a fazer (TCC), sentir-me recuperando dos cacos perdidos; das produções escritas, das *xerox* dos textos lidos, das memórias e das lutas em compreender as coisas, delas posso e devo fazer algo que não se reduza a “me forme! Então, não vou morrer de fome”.

Realmente, o que quero sentir na pele é algo que possa levar meu espírito à plenitude. Se, no início, sentia-me “picotado” agora tenho consciência dos desafios que perpassam pela humanidade a se antepor à realidade objetiva; superar a objetificação do solo em que pisamos para descobrir a nossa frente alguém como eu, diferente, humano, mas, incomodado com sua realidade. Talvez, porque não conseguimos mensurá-lo, ou porque não esteja compreensível diante dos parâmetros deterministas que naturalmente acostumamos a fazer.

Sinto-me com a alegria de contá-los do meu último achado, quem ainda não me conhece, talvez, por não estar próximo, ou por nunca ter lido algo sobre mim, apresento-me aos demais por minha “superlativa curiosidade”, não é nenhuma doença que não tenha cura, é só uma característica de minha personalidade, quando gostar de algo, faço disso meu encantamento, pois, deriva-lhe certa angústia, mas, necessária para que garimpasse mais a fundo. Costumo-me “jogar de cabeça”, ou de “vestir a camisa” de algo que me interessa, tenho sempre o desejo de experimentar como é amá-lo. Estranho, que de todos os achados no curso de Pedagogia, só agora, no meio de tantas joias, aí no fundo do final do curso, achei o que chamarei de “diamante bruto da educação”, isto é, a pesquisa (auto) biográfica.

Embora fosse um movimento espontâneo de produção acadêmica, jamais, por minha inquietude, haveria me compreendido de tal maneira como na descoberta da narrativa (auto) biográfica ser “atitude singular, praticada desde a mais tenra idade, constitui um dos pontos centrais da pesquisa (auto) biográfica em Educação” (PASSEGGI, SOUZA, 2017, p. 8).

---

<sup>32</sup> Tradução do francês por Maria da Conceição Passeggi e Elizeu Clementino de Souza. PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. *Investigación Cualitativa*, 2 (1) p. 6-26, 2017.

Apresentei o seguinte questionamento à minha orientadora e professora doutora Ana Lago, dos porquês, da pesquisa (auto) biográfica não estar mencionada de maneira explícita dentre todas as pesquisas, sobretudo, nos componentes curriculares de Práticas Pedagógicas e Pesquisa. No entanto, a ela, tenho que agradecer imensamente por ter-me feito “semente em algodão” no aconselhamento desta metodologia no TCC, palavras dela: - Por que não escreve sobre seus percursos formativos? É sua cara!

No início, titubeei, por desconhecer da grandeza dos bastidores dos movimentos (auto) biográficos, no entanto, aquela semente estava jogada, iria influenciar aos poucos o terreno de “meu vaso”; para depois, por simples intuição, aquela que por sua intensidade é apontadora de rumos, peguei a decisão, em uma bifurcação sem volta da vida, de me atrever mais uma vez em caminhar pelo desconhecido. A decisão foi tomada, devido ao tempo de pandemia, no qual me foi concedido mais tempo para pensar (ano de interrupção das aulas); também, na possibilidade de escrever algo sobre mim, com os benefícios que isto comporta para meu espírito. Resumindo, do tempo de pandemia, que tanto é criticado pelos outros como atraso às nossas vidas, para mim, foi indiscutivelmente vital para uma compreensão de como é bom, justo, e gratificante, fazer, escrever, e ler algo que tenho muita admiração, ou que é sagrado em minha vida.

Embora recentemente, o movimento (auto) biográfico aprimora com seus enfoques e possibilidades a pesquisa qualitativa em Educação, ampliando-se o campo investigativo do sujeito com o propósito de torná-lo coparticipante ativo do estudo. Goodson e Walker (2005), na década de 90, já questionavam a pouca importância que as pesquisas sociológicas na educação davam as escolhas dos métodos e dos objetivos, sobretudo, quanto concerne o descuido do processo pelo resultado e da subjetividade do pesquisador pela sua relação com a teoria-prática. Segue o autor,

Mesmo quando as ideias de "biografia" e "história" foram levantadas, presumia-se que o pesquisador seria a pessoa que capturaria e analisaria a vida e as histórias de outra pessoa; porque embora falássemos muito sobre reflexividade, estávamos muito preocupados com a reflexividade dos outros e pouco sobre com a nossa<sup>33</sup> (GOODSON, WALKER, 2005, p. 261).

---

<sup>33</sup> Do espanhol: *Aun cuando se plantearon las ideas de "biografía" y "relato", se suponía que el investigador sería la persona que captaría y analizaría la vida y los relatos de otra persona; porque aunque hablábamos abundantemente de reflexividad, nos preocupaba mucho la reflexividad de los otros y poco la nuestra.* GOODSON, Ivor y WALKER, Rob. Contar Contos. In. McEWAV, Hunter y EGAN, Kieran (comps). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 2005, p. 260-273.

Goodson e Walker (2005) falam de uma pesquisa “rumo a etnografia da etnografia”, em um enfrentamento entre pesquisador e pesquisado, que se contrapõe ao discurso de autoridade do primeiro, alertando-se para os deveres e obrigações perante o sujeito, apontando que uma possível interpretação possa estar se sustentando somente em um dos fragmentos da narrativa do sujeito. Destarte, a respeito do controle da pesquisa, para que as relações com o pesquisado sejam horizontalizadas, para o equilíbrio das mesmas, o controle que fizeram do conhecimento em definir certa realidade. Decerto, realizam um intensivo esforço para que a tentação de legitimar as interpretações não seja descrever uma reflexividade antes da reflexividade do pesquisado. Sobretudo, pela clareza das motivações da pesquisa que “o problema do pesquisador está em manter o controle sobre determinados interesses especializados e áreas do conhecimento, a fim de evitar a tentação e até mesmo a expectativa de que isso legitime o controle sobre a informação e sua interpretação<sup>34</sup>” (GOODSON; WALKER, 2005, p. 272).

O uso e a apropriação por parte do sujeito da linguagem multimodal ou multissemiótica, processo que ocorre durante toda a sua existência, é também um dos pontos centrais da pesquisa (auto) biográfica em Educação “a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, 524). Tendo em consideração, o pressuposto das pesquisas biográfica e autobiográfica serem as narrativas dos sujeitos, constata-se ser material valioso pelo pesquisador na compreensão das experiências do mesmo. Não existia uma forma tão exaustiva na compreensão das subjetividades, quanto nos conteúdos dos sentimentos, das experiências, dos acertos e dos erros, das expectativas e das frustrações. As múltiplas linguagens em descrever as situações e os espaços formais, informais e não-formais são próprios do processo de **biografização**, da temporalidade da experiência de um sujeito que narra:

E, conjuntamente, como os indivíduos – pelas linguagens culturais e sociais que atualizam nas operações de biografização – contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social (“linguagens” tem aqui um sentido muito amplo: *códigos, repertórios, figuras* de discurso; *esquemas, scripts* de ação etc.). Nessa interface do individual e do social – que só existem um por meio do outro, que estão num processo incessante de produção recíproca – o espaço da pesquisa biográfica consistiria então em

<sup>34</sup> Do espanhol: *El problema do investigador reside en mantener el control sobre ciertos intereses especializados y áreas de conocimiento de modo de evitar la tentación y hasta la expectativa de que esto legitime el control sobre la información y su interpretación.* GOODSON, Ivor y WALKER, Rob. Contar Contos. In. McEWAV, Hunter y EGAN, Kieran (comps). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Buenos Aires: Amorrortu, 2005, p. 260-273.

perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência (DELORY-MOMBERGER, 2012, 524).

O objeto de minha pesquisa (auto) biográfica é me compreender em um processo arqueológico da memória e compreender meu devir no seio da formação inicial no curso de Pedagogia. Dar forma pela escrita das minhas experiências formativas através das reminiscências é explorar os sentidos que me levaram a escolher esta profissão. Do arcabouço existencial ao qual me projeto, pensando também como me tornar um bom professor. Isto é, devido, de certo modo, às experiências educacionais enquanto estudante-criança e estudante-adolescente.

O formato das ideias dos meus professores do Fundamental II não cabia no entendimento que tenho de trajetória acadêmica, no entanto, pude entender das possíveis falhas de um professor ao decidir optar por uma ou por outra prática pedagógica. Após muita narrativa escrita até agora, posso supor, inconscientemente, de estar insatisfeito com o convívio com os meus professores da escola básica, consolida-se o pensamento de uma formação não somente como professor, mas, também de uma carreira de especialização como formador de professores. Uma crítica formal ao professorado não cria, por si só, as condições epistemológicas, metodológicas, políticas e sociais de seu processo formativo, mas, cria as condições para uma “tomada de consciência”, melhor dito, de um “cair em si” sobre as responsabilidades e os engajamentos voltados para sua profissionalização.

Compreender a raiz das contradições das situações-educacionais em um contexto social, econômico, e político é amadurecer o processo formativo. Aprendi durante minhas experiências de vida que “criticar por criticar” é uma forma superficial de encarar as coisas, criar espaços ideais de formação e fazer de íntimos os princípios que farei de mim um “ser social singular”; ter atitudes e comportamentos consoantes aos pensamentos que conduzem minha vida; o exemplo de um professor que vive sua singularidade comprometida com o bem-estar de seu meio social.

Delory-Momberger (2003;2005) compreende a singularidade de um indivíduo mediante os processos de “gênese socioindividual, o estudo dos modos de constituição do indivíduo enquanto ser social e singular”. Portanto, a pesquisa biográfica, nesta interlocução do individual para o social, cuja existência se dá de um por meio do outro, deve ser ponto cardinal da pesquisa (auto) biográfica, uma singularidade que é transcendente à sua condição

solipsista, em que, dar-se-á o sentido pelas imobilizações intelectuais e materiais do meio social.

Amiúde, estou a considerar o tempo. Em princípio faço-lhe uma crítica construtiva à forma de como ele objetiva o material autobiográfico em meu espaço geográfico; no meu parecer, o tempo não é objeto da memória, mas está para um esforço “rememorativo” posterior ao lembrar. Pensar a memória não só em sua temporalidade na sucessão de diversas fases da vida sempre vistas de dentro do passado, mas, no acontecer da narração, vincular a temporalidade da memória com os espaços geográficos, com os objetos, com os sujeitos que participam da experiência. Serem estes gatilhos que fazem do esquecimento uma lembrança. Em comparação, para Delory-Momberger (2012), o biográfico é mostrar “a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um *tempo biográfico*” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524), que se entende pela autora ter origem na afecção da memória [percepção], na qual prepara à compreensão pessoal dos espaços de convivência social.

A questão da pesquisa (auto) biográfica é como lidar com a singularidade da subjetividade de uma experiência individual, se as ciências sociais — focadas em estudar o social do indivíduo — não deram conta das explicações da experiência temporal em produzir seus relatórios, os quais, Goodson e Walker (2005) reduzem à incipiente a consideração sobre a subjetividade, e por si só, ser “relato de citações textuais dos sujeitos da pesquisa<sup>35</sup>” (GOODSON; WALKER, 2005, p. 264). O procedimento da pesquisa biográfica para dimensão temporal da experiência foi situar a singularidade em um *tempo biográfico*, cuja gênese se dá “de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524). Se, para a autora, a *dimensão do tempo* está para uma *temporalidade biográfica*, desta, se faz substância primordial para a experiência de uma existência singular.

### 3.1.1 A fenomenologia-hermenêutica de um saber singular

Se, abundantemente, tenho falado da fenomenologia como construção descritivo-analítica de um fenômeno, neste caso, de um fenômeno biográfico e autobiográfico, que se manifesta em uma dimensão do tempo de *temporalidade biográfica*, método que me permite

---

<sup>35</sup> Do espanhol - *informe de citas textuales de los sujetos de la investigación*. GOODSON, Ivor y WALKER, Rob. Contar Contos. In. McEWAV, Hunter y EGAN, Kieran (comps). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 2005, p. 260-273.



compreender, por meio do acontecimento narrativo e pela experiência, a essência do ato biográfico e autobiográfico perceptíveis pelos conhecimentos sem intermediário e sem conceitos de uma visão súbita; da hermenêutica, farei dela uma reflexão interpretativa e compreensiva.

O termo **hermenêutico** foi criado em 1654 por J.C. Dannhauer (1603-1666), em seu tratado teológico *Hermeneutica sacra sive methodus exponendarum sacrarum litterarum* (1654). Embora a corrente de pensamento que “conceitualizou” a hermenêutica na filosofia moderna foi a de Friedrich Schleiermacher (1768-1834), o qual concebia pela semântica dos termos: interpretação e a compreensão com iguais — a compreensão como individualidade especial de pensamento e de contexto, e a experiência histórica como ciência da compreensão da vida humana, à medida que se esclareça a sua natureza.

Também, com Martin Heidegger (1889–1976) e a ideia de “horizonte de compreensão”, a importância da linguagem toma forma para uma perspectiva **hermenêutica** - por meio da linguagem que o sujeito da fala alcança a compreensão de sua realidade histórica. A proposta hermenêutica desatando-se dos grilhões deterministas propõe trazer à consciência a expansão da experiência e a reflexão sobre a complexidade, “aquilo que realmente dispõe a metodologia das ciências para o seu próprio progresso, quais são as cegueiras e abstrações que impõe, pelas quais suplanta e desnorteia a consciência natural” (GADAMER, 1997, p. 289).

Em comparação, Gadamer (1997) propõe uma hermenêutica da “arte de compreender”, refutando o procedimento mecânico como desfocado e descontextualizado. Ele afirma que a compreensão se possibilita no início de uma dada reflexão que não é arbitrária, mas, a partir de um determinado ponto, abre-se a uma visão que abrange e encerra tudo o que é perceptível “Toda a vivência implica nos horizontes do anterior e do posterior e se funde, em última análise, com um *continuum* das vivências presentes no anterior e posterior na unidade da corrente vivencial” (GADAMER, 1997, p. 372).

Para pesquisa (auto) biográfica a tradição **hermenêutica** de Gadamer (1997) estabelece uma reflexão sobre a atividade humana, um agir e pensar no tempo que sistematize a experiência por uma **razão narrativa** (DELORY-MOMBERGER, 2012). Eu vivo a cada instante de minha vida uma história, embora, minhas **memórias-hábitos** (RICOEUR, 2007) estejam configuradas para um cotidiano que se repetem em uma reflexividade adentro dos fatos sociais, minha existência é singular, minhas narrativas são o que me caracterizam, me definem, fazem de mim, na medida do possível, cognoscível aos outros.

O material autobiográfico que estou a propor dará ao pesquisador um “terreno” que faça dele íntimo, e permitirá que, ao observá-lo e analisá-lo, o pesquisador aprenda mais sobre

mim. No entanto, num “terreno” autobiográfico de história de vida formativa de iniciante à Pedagogia, para apreender mais de perto do meu objeto, é devido compreender o professor que me tornei. Fiz-me autor de minha narrativa, em um ato de **biografização** que se constitui, de minhas memórias infanto-juvenis e daquelas de estudante do ensino superior; dos percursos e trajetórias; dos porquês da escolha desta profissão; da intencionalidade e potencialidade embora de círculo estrito de relações; do meu desenvolvimento de espírito humano o qual não se sentir confortável no confortável; em saber, que a esperança é uma forma longa e mais concisa de descrever uma experiência de história de vida.

Sem dúvidas, quem me ler notará uma linguagem peculiar de minha singularidade, partilhará de meus sentimentos com as coisas, escutará com atenção de minha **catarse narrativa**, e à medida que escrevo, sentirá a leveza cognitiva dos pensamentos fluírem para a escrita; as emoções transformando-se em sentimentos, quando narro, mesmo que distante, sinto-me bem perto dos meus interlocutores e sinto seus carinhos velarem sobre mim.

Segundo a autora, Christine Delory-Momberger (2012) a **atividade biográfica** não é substância estrita das linguagens orais e escritas **do discurso**, ela, como Gadamer (1997), coloca em relação o homem com sua vivência e o mundo, no entanto, o interpreta em um movimento incessante de escrever e (re) escrever sua experiência. “A atividade biográfica [...] a uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525).

Para compreender da narrativa a profundidade do conteúdo, precisa da “arte” de interpretar os diversos elementos do processo hermenêutico do narrador, da narração, e do pesquisador por um processo sustentado em um conhecimento teórico. O pesquisador, em um processo hermenêutico prático ao momento da escrita da pesquisa biográfica, tem que ter plena consciência do que o narrador desejou transmitir, escolher com coerência de seus instrumentos metodológicos que permitiram de compreender a obra produzida pelo pesquisado; tendo como primazia sua linguagem, o seu estilo, e o uso das narrativas criadas. No que diz respeito à narrativa, os discursos não se restringiram ao domínio das interpretações do pesquisador-narrador por sua liberdade significativa, os discursos estarão também sujeitos às diversas interpretações do pesquisador:

Quem é o verdadeiro *perguntador* numa entrevista biográfica? Aquele que fala e conta de si ou aquele que ouve e recebe? Aquele que está passando pela *prova* do seu relato e, por meio dele, das suas formas de existência ou aquele que recolhe as *provas* deste questionamento? E quem é o verdadeiro

*interrogado?* Aquele que, mediante seu relato, põe a funcionar a hermenêutica prática de sua existência ou aquele que busca ouvir e entender esse trabalho de interpretação? Não será este último o primeiro a ser *interrogado* quanto à sua maneira de tornar *presente e inteira* a fala que lhe é destinada e de fazer significar, não para ele mesmo e nas suas categorias ou esquemas de entendimento, mas para o narrador, mediante as atualizações e formatações que este efetiva sobre si mesmo? (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 528).

Como a pesquisa biográfica constrói o saber biográfico vai depender da utilização dos modos de construção que são próprios da corrente da pesquisa escolhida - o objeto de conhecimento, conceitos que utilizamos, e instrumentos que implementamos. Decerto, o saber singular extraído das narrações individuais tem como base uma pesquisa colaborativa dos envolvidos e se identifica como o **fato biográfico** (DELORY-MOMBERGER, 2016), processo pelo qual identificamos o distinto respeito ao outro. Ademais, é genuína em uma pesquisa biográfica uma inversão de papéis entre pesquisador-pesquisado; colocar o pesquisado como pesquisador de si mesmo, enquanto, o pesquisador, impregnados do epistemológico e do metodológico da pesquisa biográfica, faz uma síntese sobre/com o pesquisado:

A especificidade e a centralidade do fato biográfico. Não teremos dificuldade em entender que o campo de conhecimento da pesquisa biográfica é o dos processos de constituição individual (de individuação), de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo social”. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 136).

As questões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica gozam de autonomia em relação às outras pesquisas das ciências sociais, o enfoque do **fato biográfico** ingrediente numa dimensão de “gênese sócio individual”, constituindo-se pelo antropológico, pela semiótica, pelo cognitivo, pelo psíquico, e pelo social, “produzindo-os (re) produzindo-se a si mesmo”, os seres humanos em relação direta com sua vivência “mediada pela linguagem e por suas formas simbólicas” (DELORY-MOMBERGER, 2016. p. 136). É de uma experiência de saber singular para uma lógica de **razão narrativa**. “A dimensão biográfica deve assim ser entendida como uma elaboração cumulativa e integrativa das experiências segundo uma hermenêutica que faz da trama narrativa seu modo de apreensão e de inteligibilidade da vida” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 136).

A imagem que a pesquisa biográfica procura capturar é a **configuração singular** do sujeito-narrador, o pesquisador ao se “encharcar” de sua cultura, faz de ressonância dos

valores, dos fatos, das situações, das representações, e dos sentimentos que direcionam a existência do sujeito-narrador. O que pretende fazer a pesquisa biográfica, por ser fiel a si mesma, é achar o singular, que pela busca da colaboração se constitui **com e pelo** conjunto. O entrevistado e o entrevistador, ao momento do processo, constroem sentidos comuns próprios e constitutivos de um conhecimento científico que está a surgir, “como experiência vivida e um discurso partilhado deve conduzir a saída definitiva de um paradigma científico onde as posições de “objeto” e de “sujeito” são estabelecidas como princípio e de maneira invariável, onde o universal se opõe ao singular como o geral ao particular” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 143).

Na atividade biográfica, a subjetividade do pesquisador e do pesquisado, na condição de **ser singular**, para as interpretações de sua experiência individual ter cognoscível o pressuposto condicionante das subjetivações socio-históricas e pela inseparabilidade das experiências do ser singular para as experiências do **ser social**:

A atividade biográfica realiza assim uma dupla e complementar operação de subjetivação do mundo histórico e social e da socialização da experiência individual: ela é ao mesmo tempo e inseparavelmente aquilo por que os indivíduos se constroem como *seres singulares* e é por isso que se produzem como *seres sociais* (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 138).

Para este conceito, faço de outro conceito o meu método autobiográfico. Embora neste TCC coincidindo nas representações do sujeito e do objeto, do pesquisador e do pesquisado; trouxe a ideia de uma descrição analítica tecendo duas singularidades em duas temporalidades diferentes: o **eu-narrador** e o **eu-pesquisador**.

Na primeira, a singularidade do **eu-narrador** foi caracterizada por uma escrita oriunda de diversas **reminiscências** de temporalidades diferentes. A **reminiscência**, compreendida por Aristóteles (De Memória 1, 449b24-26) - a capacidade de invocar e reviver o passado, atualizando ou retificando do vivido; se repararem, sua temporalidade não se remete somente ao lapso de tempo de escrita dos três meses do TCC, também existem outros momentos de reminiscência nos quais os registros da escrita comprovam uma temporalidade diferente, e foram trazidos na íntegra para este trabalho.

A substância do **eu-narrador** é trazer para a escrita atual um conjunto de memórias das **reminiscências** já processadas e registradas por umas escritas pretéritas, e também, por novos processos de **reminiscência** registrados por uma escrita atualizada. Dizer “novos processos de reminiscência” remete-se ao procedimento de lembrar [para Aristóteles, **recordação**] que faz de

função de trazer à tona as imagens de uma **memória afecção** [para Ricoeur, de **mneme**] de dentro do esquecimento para serem elaboradas atualmente pela **razão** em um novo processo de **reminiscência**<sup>36</sup>. Quero dizer, que por dentro do **eu-narrador** estão presentes múltiplas **configurações de singularidades** apoiadas por registros das escritas com diversas temporalidades<sup>37</sup>

No entanto, para o **eu-pesquisador** a singularidade é diferente. Na tentativa de se distanciar do **eu-narrador**, processo que faço por meio das leituras e releituras dos pensamentos de outros autores, é fazer uma análise interpretativa dos processos narrativos do **eu-narrador** mais aprofundado e, sobretudo fundamentando e colhendo os conhecimentos científicos já construídos por outrem. Se o **eu-narrador** expressa com mais facilidade sentimento e situações para a descrição, o **eu-pesquisador** precisa de um esforço cognitivo e colaborativo de análise para constituir uma interpretação que se engendra: pelos estudos dos registros das memórias do eu-narrador; pelos conhecimentos científicos adquiridos na prática deste trabalho narrativo (auto) biográfico; e também para os aspectos sociolinguísticos (aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade) que são em certa forma, direcionados pela natureza de sua dimensão científica que existe em um Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

Se repararem, em algum ponto de minha narrativa (neste exato momento), alguns dos conceitos que o **eu-pesquisador** não se atreve a assumir como próprio, caracterizados por saberes que foram colocados propositadamente nos conteúdos do **eu-narrador**, assim, para desresponsabilizar o **eu-pesquisador** de trazer para aqueles conceitos uma funcionalidade teórica.

Ademais, as memórias em seu conjunto, fazem de substância para uma análise interpretativa sobre a constituição e colaboração da **reflexividade** do **eu-pesquisador** com reflexividade do **eu-narrador**: se o eu-pesquisador é em **potência** o que é o eu-narrador é em **ato**; com isso, se explica o **dever** do eu-pesquisador, porque os registros de uma escrita do eu-narrador são pretéritos à escrita do eu-pesquisador. Também, dos valores, dos fatos e das situações e dos sentimentos, serem em **ato** para o **eu-pesquisador**, que ao se reconstituir de um novo saber singular, do princípio ao fim, de uma particular colaboração simbiótica com o **eu-narrador**, estar em **potência**, pela sua atividade (auto) biográfica, um ser com nova **configuração singular** (FATTORUSSO, 2021).

---

<sup>36</sup> Para esta reflexão, me apoiei à terminologia de Aristóteles de reminiscência para ser mais próxima ao meu entendimento sobre ela. Se Ricoeur (2007) usa a terminologia de anamnesis e se traduz por uma atividade de relembrar algo, um esforço que necessita de prática; de fato, parecia-me insuficiente ao momento de compreender também a atualização de uma lembrança que foi trazida por uma temporalidade em um momento diferente do lembrar. Que sucessivamente está a se elaborar e reelaborar pela razão do sujeito; talvez, próximo do conceito que Delory-Momberger (2016) chama de “reinventar-se”.

<sup>37</sup> Ao meu parecer, o tempo é uma assinatura criada para marcar temporalmente as transformações biológicas e psicológicas e sociais dos seres humanos, que sim, são influenciadas por seus desenvolvimentos psico-fisiológicos e social; mas, que em realidade, são independentes do tempo em si.

O **eu-pesquisador**, atualmente, não teria consciência dos registros escritos senão pelas lembranças das experiências formativas do curso de pedagogia que incluem todas as experiências intelectuais-práticas com os novos conteúdos trazidos pela pesquisa (auto) biográfica; pelo contexto, pelas relações interpessoais, e com as internalizações da expectativa com o futuro. Enquanto o **eu-narrador** registra posteriormente as descrições das situações, as observações e os relatórios das aulas de iniciação à docência, mas, também, os afetos, as emoções, e os sentimentos trazidos pela memória **reminiscência** oriundos das experiências formativas, sem ele não existiria operação de pensamento à preservação e retificação do passado diante das novas aquisições de percepção espaciotemporal.

Se por novas aquisições estaria entendendo também as colaborações inter-relacionais de um conjunto de grupos primários e da subjetivação socio-histórica do mundo social, isso explica o movimento de **simbiose** pelas narrativas do **eu-pesquisador** com o **eu-narrador seres singulares** em duas temporalidades diferentes, pelo eu-narrador estar estagnado nas considerações dos registros escritos das memórias, mas imprescindível para a constituição do eu-pesquisador, que avança para um processo de dupla complementaridade hermenêutica, deslocando-se para um movimento em **potência** de **ser singular** de **nova configuração** para um **ser social** – em qual professor que me transformei.

### 3.1.2 O movimento (auto) biográfico no Brasil

O reconhecimento da metodologia (auto) biográfica dar-se por um momento de “transição paradigmática”, termo usado por Boaventura (2019), de passagem das ciências humanas de abordagem positivista, de uma história oficial objetiva e macro abrangente, para umas abordagens que valorizem as subjetividades das micros-histórias; isto é, pelas histórias narradas orais/escritas das singularidades, pelos objetos e documentos pessoais impregnados de memória, e para todos aqueles artefatos culturais intelectuais e materiais próprios de uma história que se inclina a uma interpretação da singularidade de um sujeito.

As ciências sociais, ao compreender que existem muitas histórias na história de uma pessoa, abrem-se os horizontes a novos campos de desenvolvimento das pesquisas biográficas e autobiográficas, que acenam para metodologias do narrar e de lembrar-se das muitas histórias que se constituem em uma singularidade. Com Nóvoa (2007, p. 18) “[...] a utilização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais

em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico”.

Um breve caminho paradigmático dos movimentos das ciências sociais, primeiro perpassando pelo cartesianismo e pelo positivismo para após compreendê-los nas mudanças de percepção sobre o indivíduo. Pela primeira vez, a escola de Chicago (primeira década do século XX) e a escola dos Annales (1929), sistematizam os conhecimentos de uma nova corrente que estava a ocorrer. Se a corrente cartesiana-positivista compreendesse o indivíduo em sua dureza objetiva, coisificando-o, quantificando-o, generalizando-o e naturalizando-o através de um “mundo das máquinas”, e a partir da escola de Chicago que tornaria a subjetividade mais humana. Diante das necessidades para uma pesquisa mais qualitativa começou-se a elaborar um campo de estudo que contribuísse para a preparação de novos instrumentos metodológicos, que pudessem ser mais abrangentes para a compreensão das questões sociais de uma cidade.

Portanto, a escola se debruça para os estudos dos fenômenos imigratórios polacos, na cidade de Chicago, também, analisando novas fontes que pudessem atender aos parâmetros qualitativos que surgiu na época: das cartas pessoais, dos diários íntimos, dos objetos pessoais, e das fotografias, dentre de outros, (a maior parte dos materiais foi encontrada no lixo, pressupondo-se que os sujeitos estariam retornando à sua pátria de origem).

A pesquisa foi movida da escola de Chicago pelas questões sociais de conflitos étnicos e de tensões raciais (por exemplos, comunidade de imigração, violência, delinquência juvenil). Portanto, as cidades se tornaram verdadeiros laboratórios de pesquisas sociológicas, nos quais, o trabalho de campo, e a exploração de diversas fontes pessoais, fizeram da metodologia da pesquisa uma nova tendência. As novas interpretações sobre o sujeito que conta suas narrativas abrem campo para as novas interpretações a respeito das informações sistematizadas pela pesquisa das narrativas biográficas, que não remete somente à descrição dos fatos, mas a uma interpretação e análise daquilo que será chamado por Delory-Momberger (2016) de **fato biográfico**, que permitisse também estudar as subjetividades nas peculiaridades das informações que acompanhavam as narrativas.

No entanto, a escola dos Annales (1929) vem conceituando de obsoleta a história narrativa tradicional dos fatos, na contracorrente, nasce uma nova pesquisa historiográfica caracterizada por uma análise da história-problema. Filtrar da história as atividades humanas para a pesquisa biográfica e autobiográfica, não é somente revelar as informações históricas inerentes à política dos sujeitos, mas, por meio da disciplina antropológica, psicológica,

linguística, e geográfica, e todas aquelas que remetem a dimensão da vida e que revelem por sua hermenêutica a singularidade do fenômeno da subjetividade.

Se pelo mundo o movimento biográfico e autobiográfico abraça os consensos dos pesquisadores pela sua “beleza” qualitativa, e de configuração narrativa revelando novos aspectos da subjetividade narradora, para o Brasil não foi diferente. O afluir e influir dos métodos (auto) biográficos absorve-se na pesquisa em educação no Brasil, implicando os pesquisadores brasileiros para uma maneira peculiar de fazer do “biográfico” uma pesquisa (**auto**) biográfica.

O particular artifício linguístico de colocar o “**auto**” entre parênteses consagrou-se no Brasil para o marco teórico de pesquisa (**auto**) biográfica, o (**auto**) que revela a presença do **eu** na pesquisa foi a forma dos pesquisadores brasileiros se diferenciar do significado da autobiografia no gênero literário da Literatura. Se para Passeggi e Souza (2017) distanciá-lo da Literatura é um de dois motivos; do segundo, é desligá-lo do significado de **biografia** para uma Sociologia que o entende como “práticas sociais na percepção das pessoas que narram”. Enquanto para o movimento biográfico brasileiro o significado de (**auto**) para Educação faz com que o “seu interesse recaia sobre a atitude do ser humano para *configurar narrativamente* sua experiência e com ela reinventar-se” (PASSEGGI, SOUZA, 2017, p. 16).

Novo “arrombo” ao movimento (auto) biográfico em Educação no Brasil faz de pano de fundo a configuração das atividades autobiográficas em dois grandes períodos (PASSEGGI, SOUZA, 2017, p. 12): um primeiro, do nascimento do autobiográfico e das histórias de vida em Educação (1990); um segundo, de avolumamento e diversificação das pesquisas (2000).

No entanto, no Brasil se intensifica o uso das histórias de vida como metodologia de investigação, em específico, na área de formação de professores. Esses estudos, voltados à pesquisa no campo da Didática, revelam novos conhecimentos em temáticas vinculadas à profissão, à profissionalização e à identidade do professor. “Florescem ainda na história da educação brasileira, mediante o estudo da memória de seus educadores, como demonstra o trabalho pioneiro de Demartini (1988), no território da pesquisa histórico-sociológica” (PASSEGGI, SOUZA, 2017, p.13).

O movimento (auto) biográfico toma aderência com a consolidação de grupos de estudos no país, a altivez dos trabalhos produzidos robustece as narrativas de destaque metodológicas da pesquisa (auto) biográfica brasileira no cenário mundial. Nos anos 1994 inicia a adesão ao movimento autobiográfico em Educação, reconhece-se “pelas contribuições no campo **das histórias de vida em formação**” com o Grupo de Estudo Docência, Memória



e Gênero (GEDOMGE), na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p.13). Enquanto, pelo resto do mundo biográfico:

Das histórias de vida em formação, que emerge, nos anos 1980, na Europa e no Canadá, no contexto da formação continuada de adultos. Ressaltam-se os estudos de Gaston Pineau (1983,2005); Pierre Dominicé (2000), Marie-Christine Josso (2010), no mundo da francofonia e o de António Nóvoa (1995, 2007), no mundo da lusofonia (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p.13).

Um segundo momento, o movimento brasileiro (auto) biográfico dos anos 2000, adere com mais participação e diversificação das pesquisas (auto) biográficas, um pouco, devido ao surgimento de novos grupos de estudo, de um participo pelo vínculo de bolsista pela CNPq; surgido em 2002, O **GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral** integra a base de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade/Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC/UNEB. É importante dizer,

A idealização e organização das diferentes edições do CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica – estão marcadas, desde 2004, por reflexões epistemológicas e teórico-metodológicas, objetivando avaliar os avanços das pesquisas com fontes biográficas e autobiográficas em contexto nacional e internacional e fomentar novos direcionamentos. Esse fórum se configura como espaço-tempo para a sistematização da produção científica, de formas de trabalho e lugar em que emergem e se consolidam laços de cooperação e trocas de experiência. A história do CIPA se confunde, portanto, com a expansão e diversificação do movimento (auto) biográfico no Brasil (PASSEGGI, SOUZA, 2017, p.17).

No III CIPA (2008), possibilitou-se em Assembleia a discussão para constituição da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica - BIOgraph, que, desde então, foi parceira e promotora do CIPA.

### 3.1.3 (Auto)biografia e os Estudos da Linguagem

De antemão, é importante compreender a escrita como instrumento tecnológico utilizado em minhas narrativas para os registros das minhas memórias — descrevo os usos e as ambivalências que concernem à escrita. A escrita é a obra prima da humanidade. De natureza ambígua, torna-se custódia da memória que minuciosamente acumulada conserva a

fala, ensina o pensamento, ressignifica discursos, confrontando-os, transmitindo-os, firmando o real em um **fenômeno eminentemente social**. A ambivalência, segundo Platão (428–348 a.C.), acarreta para o pensamento de um sentido de *pharmakon* (fármaco), tanto de **remédio** à permanência do pensamento, quanto de um sentido de **veneno** à destruição dele (NUNES, 2007).

Nascedouro da necessidade de exteriorizar-se individualmente e de interagir socialmente, a escrita é pragmática nas relações socioeconômicas – a escrita nasceu pela sistematização das contagens mercadológicas, e pela necessidade econômica de registrar os escambos “comprovam os múltiplos usos da escrita nas mais diversas esferas da atividade humana” (OLIVEIRA, 2016, p. 30).

Platão (428–348 a. C.), nos diálogos entre Sócrates e Fedro (2007), dualiza o uso da escrita em **desconexa** e **conexa**, ora no mau uso é **veneno**, ora no bom uso é **remédio**. Sucessivamente, a cultura da escrita descreve a distinção entre o dado e o percebido pelo leitor. Em distinguir um registro escrito como dado, urdir do texto fixo é subjazer as interpretações dinamizadas pelas comparações. Conforme diz Olson “a escrita implica a preservação de uma parte da língua – aquilo que realmente foi dito, o dado, que poderia ser contrastado com as devidas interpretações e as intenções que estão por trás” (OLIVEIRA, 2016, p. 30, Apud. OLSON, 1995, p. 167-168).

A abordagem da escrita biográfica e autobiográfica é uma **abordagem social**. Sobrepujar a concepção estruturalista da **abordagem cognitiva** é ir à direção de abordagem da escrita como **prática social**. Afirmo que a leitura e a escrita desta narrativa (auto) biográfica se constituem a partir de uma pluralidade de vozes, segundo Kleiman (1995). “A utilização da leitura e da escrita nos diferentes gêneros, [...] podendo advir e agências como família, igreja, rua, local de trabalho, entre outras, situadas além da escola” (OLIVEIRA, 2016, p. 40).

A prática sociolinguística da linguagem é a mais adequada para uma análise interpretativa das narrativas biográficas e autobiográficas, tanto pela narrativa do pesquisador que escreve sobre si, ele mesmo construindo seus sentidos, quanto pelo pesquisador-narrativo que descreve e analisa sobre as interpretações do sujeito que narra. As recomendações de Goodson e Walker (2005) do uso das narrativas do pesquisador é de espoliá-las de uma linguagem estritamente técnica para não se distanciar da construção dos sentidos, processo que deve ser feito de-junto do sujeito. Assinalo, também, que a coparticipação tem que vir em primazia, “*Para el investigador aplicado, uno de los aspectos más atractivos de la idea de*

*narración es que captura el ámbito del sentido personal y lo vincula com el sentido publico”* (GOODSON, WALKER, 2005 p. 264)<sup>38</sup>.

A narrativa autobiográfica de minha história de vida apresenta uma revisão dos registros escritos de minhas memórias, sobretudo, para ter ocorrida por diversas revisões, o intuito era deixá-la coerente e coesa aos meus pensamentos; apesar de ela estar dentro da norma culta, e atender aos parâmetros da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT. Embora, não esteja só preocupado com a clareza e fidelidade de um trabalho funcional, minha apreensão também é voltada à estética do trabalho, na harmonia e na delicadeza pelas quais as palavras foram escolhidas. Portanto, a intenção foi agregar valor às minhas narrativas não só pelas descrições dos registros das experiências da memória, mas, também, pela estética usada como **pharmakon** [remédio] na revisão da escrita; movimento que foi a fazer de deslocação pelo belo.

A revisão ocorreu sem que houvesse alterações significativas da minha proposta (auto) biográfica. Se subministrar às narrativas muitas figuras de linguagem tornaria o *pharmakon* de **veneno** à fidelidade da escrita, isso seria descaracterizar a minha pesquisa narrativa, encapando mais uma vez da presença da imaginação [*phantasia*], desacautelando do meu caráter autobiográfico. De **veneno** para uma escrita que a tornasse excessivamente estética, aparentaria estar me distanciando da **essência** das minhas memórias, portanto a escrita não combinaria mais comigo. Se fizesse de minha escrita o entendimento equivocado de uma escrita romantizada e inverossímil careceria do rigor e do valor científico. Enquanto, utilizo de **remédio**, o equilíbrio com uma escrita clara e explícita e uma descrição fidedigna do **vivido** para obter uma escrita estética urdida de forma consciente e uma narrativa com base nas experiências **revividas** pela memória.

Tomo-me a licença autobiográfica para que na próxima citação longa, identificada por meu método (auto) biográfico do **eu-narrador** narrando, possa orquestrar um diálogo informal fictício entre o **eu-narrador** e **eu-investigador**, para discutir os motivos pelos quais compreender a sociolinguística é importante em minha obra (auto) biográfica. Vou personificar o **eu-narrador** e me dirigir ao **eu-pesquisador**.

#### INÍCIO DO DIÁLOGO.

---

<sup>38</sup> Tradução do espanhol para o português: Para o pesquisador aplicado, um dos aspectos mais atraentes da ideia de narração é que ela captura o reino do significado pessoal e o vincula ao sentido público (GOODSON, WALKER, 2005 p. 264). GOODSON, Ivor y WALKER, Rob. Contar Contos. In. McEWAV, Hunter y EGAN, Kieran (comps). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 2005, p. 260-273.

Engendra-se um belíssimo e informal diálogo, entre o eu-narrador e o eu-pesquisador. Após um tempo só me observando, decidi quebrar o silêncio e me dirigir ao eu-pesquisador, dando-lhe um aviso de escrupulosa parcimônia:

– Não vencerás! Se tu queres me interpretar e construir sentidos comigo, terei que depositar em ti as sete virtudes da narrativa de pesquisa (auto) biográfica, tais como a **coerência**, a **coesão**, a **intencionalidade**, a **aceitabilidade**, a **situacionalidade**, a **"informatividade"**, a **intertextualidade**!

Fiz um explícito convite de mergulho ao lago das minhas experiências, sabendo que, se não mergulhar de cabeça, isto é, se não me fizer compreender por ti; tu se tornarás mais uma boia a flutuar por cima das minhas águas.

No entanto, o eu-pesquisador continuou me perguntando sobre a pesquisa narrativa de minha história de vida. E eu com toda lucidez:

– A **coerência** de tua pesquisa eflui de tua lógica interna. Ela é o resultado dos significados dos conceitos e das relações colocadas. Mas, também, ela mantém compatibilidade entre o mundo narrativo do pesquisado e o teu, do teu conhecimento como pesquisador.

Pelo discurso autoral que o eu-pesquisador representa, fiquei um pouco assustado, mas ele carinhosamente me convida a continuar a contar mais sobre mim. E eu aceitei:

– A **coesão** é a manifestação linguística da coerência, que esculpe os conceitos e as relações implícitas, embora, o importante é preservar o nexos semântico-cognitivo entre as narrativas biográficas. Isto é, responsável pela unidade da narração através de mecanismos gramaticais e lexicais, e se não tomar cuidado, de tua pesquisa torná-la uma incompreensível linguagem estrita (técnica). Interpela-me o eu-pesquisador - Precisas de mais virtudes para que ocorra o processo sociocomunicativo nas narrativas de pesquisa (auto) biográfica? Eu lhe respondi:

– Isso! São os cinco fatores pragmáticos da comunicação para as narrativas de pesquisa (auto) biográfica. Os dois primeiros, a **intencionalidade** e a **aceitabilidade**, são atores da ação da comunicação. Enquanto a **situacionalidade**, a **"informatividade"** e a **intertextualidade** são os componentes que posicionarão a narrativa no mundo.

– Como faço isso? Então, perguntou o eu-pesquisador, aguardando gulosamente a resposta.

Eu com minha afável disposição, prossegui:

– A **intencionalidade** remete ao esforço que tu, como pesquisador, empreende uma narrativa de discurso coerente. Portanto, recomendo cumprir com os teus propósitos comunicativos. Isto é, introduz de sua entrevista narrativa uma intenção, como o perguntar, o pedir, o aconselhar, o avisar e o prometer.

– Em contrapartida, a **aceitabilidade** define as expectativas dos pesquisados, no entanto, eles esperam colaborar contigo nos teus objetivos.

O eu-pesquisador teve uma pergunta *insight* e a expus, – Então, querido eu-narrador, tenho que criar estratégias que capturem os interesses dos meus pesquisados? E eu, com muita naturalidade:

– Em primeiro lugar, seja coerente, claro, preciso, ordenado, conciso, e, sobretudo, autêntico. A legitimidade das informações

que estás expondo responderá aos interesses de seus pesquisados, e se, deliberadamente, queiras desconsiderar isso, que suas intenções sejam discernidas e toleradas pelos pesquisados.

Os olhos do eu-pesquisador estavam molhados de gratidão, enquanto observava minha figura meiga. Após um silêncio, o quebrei, dizendo todo corrido:

– A terceira virtude da narrativa de pesquisa (auto) biográfica é a **situacionalidade**, isto é, o contexto narrativo, no qual a comunicação ocorre, e que, segundo as circunstâncias, pode enveredar por sentidos diferentes. Diante disso, tu te coloques no lugar de teus pesquisados e descobrirás de suas necessidades e dos contextos nos quais estão imersos. Estes são elementos imprescindíveis para a escolha dos instrumentos do teu método (auto) biográfico.

– A quarta virtude da narrativa de pesquisa (auto) biográfica, conquista teus pesquisados. Faça dos teus discursos o inesperado, faz-te sedutor do informativo. Tentas manter o equilíbrio entre teus conhecimentos e dos seus pesquisados, o mais laborioso é a hermenêutica de construir sentidos juntos. Não extrapoles o que as informações sejam suficientes!

O eu-pesquisador, balançou a cabeça de olhos fechados em sinal de respeito. Eu continuei:

– Enfim, a última virtude é a **intertextualidade**, interiorizada no conceito: “ninguém evolui sozinho”. A cada narrativa biográfica e autobiográfica tem uma anterior, escolhes um ponto de partida e faças de tuas interligações uma lógica. Mas, tomes cuidado! A **intertextualidade** usada como muita voz autoral pode te arrebatar o teu grau de "informatividade", deixando a tua pesquisa narrativa previsível.

Deixei o eu-pesquisador com uma expressão mais esclarecida, agradei pelo muito respeito e educação que recebi no diálogo, então, pedi licença e sumi pelos interiores dos saberes dele.

FIM DO DIÁLOGO (FATTORUSSO, 2021).

Queria elucidar minha **intencionalidade** para este diálogo. Isso foi uma mera experiência **sui generis**, por minha necessidade de explicar a relação entre o pesquisador e o pesquisado por meio da linguagem que está à base da narrativa. O divertido foi a inversão de papéis, no qual, o **eu-narrador**, além de interagir com o **eu-pesquisador**, também lhe dá lições de sociolinguística para sua produção científica. Enquanto a **intencionalidade** era me ligar intimamente com minhas narrativas, o **eu-pesquisador** passava em segundo plano. Fiz da metalinguagem um instrumento comunicativo (auto) biográfico, um diálogo introspectivo que esclareça sobre como interpretar uma narrativa de um fenômeno (auto) biográfico por meio da linguagem.

Consoante à **aceitabilidade**, tomei a licença para que este TCC, por ser autobiográfico e envolver minhas experiências formativas, estar argumentando os meus estudos de linguística aprendidos no curso de Pedagogia. De antemão, achei pertinente trazer as

mudanças linguísticas que influenciaram a pesquisa (auto) biográfica na segunda metade do século XX, que através da sociolinguística se aderiu a um novo padrão de comportamento para a relação do pesquisador com os pesquisados. Portanto, os estudos da linguagem se incorporam a uma epistemologia e metodologia de pesquisa (auto) biográfica.

Em minha (auto) biografia, vou colocar uma escrita consciente e científica, irremediavelmente, por sua hermenêutica, dará vazão às múltiplas interpretações. No entanto, proponho uma escrita construtiva e social, sobretudo quando os recomendo, os explico e os posiciono dentro das minhas narrativas de prática pedagógica de estágio. Contudo, se o **remédio** nesta narrativa em obra é pensar sobre meu fazer docente em vista das gerações futuras, o **veneno** será me silenciar, me naturalizar, me objetivar e me instrumentalizar diante da possibilidade de ser um mero objeto de pesquisa. Se minha linguagem, minhas memórias, minhas narrativas e minha história de vida não contribuem para o processo formativo de profissionalização à docência, serei mais um no mantimento do *status quo*.

### 3.2 A EXPERIÊNCIA DE VIVER NA BAHIA

Desta seção faço o *de profundis* dos momentos de passagem à minha vida na Bahia, a transição do manual ao intelectual, do singular ao social cultural baiano, um decorrer de fatos que se subseguem, e fazem parte do universo de possibilidades e de escolhas, que provavelmente me preparam para meu futuro. Vim a Salvador acompanhado por uma amiga espanhola, porém nos perdemos de vista faz bastante tempo; ela foi morar na Chapada Diamantina (2011-2013). Sentia que algo me faltava, em 2013 foi o ano da muita mudança, desde então vivo **sozinho** em Salvador.

Durante minha vivência na Bahia, criei laços de amizade, próximos aos familiares com alguns esporádicos e superficiais com outrem; nem posso dizer que estou sozinho, tenho três pessoas que chamo de “mainha” - a verdadeira, do meu núcleo familiar, em Trieste (Itália); e duas de consideração: uma aqui em Salvador, e outra na Chapada Diamantina. As três as considero pelo coração.

Caí de paraquedas na Chapada Diamantina. Recordo-me vivamente de estar em Barcelona, próximo ao advento dos 2012 (uma parte da população mundial pensando que o fim estava próximo), adentrar numa reflexão profunda, uma mistura de medo e de razão prática, me perguntava: – Do que precisa o homem para sobreviver? Encastelado por um contexto urbano, um entorno modelado no cimento, de água encanada, energia elétrica, alimentação subministrada, ora pelas esferas públicas, ora pelas privadas, fazia-

me a seguinte pergunta: – O dinheiro é a verdadeira riqueza para homem?

Sem encapar no metafísico – do inteligível e do sensível, perguntava-me: – Se uma crise mudasse completamente nosso estilo de vida, como seria morar em uma grande cidade? Teria dinheiro na poupança para abastecer às minhas necessidades fisiológicas, como utilizá-las numa crise? Sem eletricidade nem chegaria água potável nas torneiras, sem indústria alimentícia funcionando a comida se esgotaria; o dinheiro perderia seu valor simbólico e voltaria a seu valor material - um papel impresso. Estava pensando na conjectura da situação-problema. Sabia pelo óbvio, que beber e comer se dá pela terra, enquanto, inerente à subministração de energia elétrica (difícil viver sem) sempre havia um jeito para suprir às necessidades. Não queria dizer que investir em uma terra seja a consequência do medo, mas numa crise a terra se tornaria uma incalculável fonte de abundância.

Tinha claro, embora a crise pudesse pegar leve, uma posse de terra estava ao meu alcance. Escolher a Bahia foi fácil, na prática era só “fazer contas”: já conhecia esta região maravilhosa; morei em Salvador por dois anos (2005-2007); o clima é subtropical, faz sempre calor; beijada por uma vegetação verdejante possibilita um cultivo contínuo; tem a maior reserva de água do mundo; também, conhecia alguns dos *clichês*: “sem terremotos, sem tornados”; o benefício do câmbio euro-real em vista da compra; o mais instigante era sair de um contexto cultural eurocêntrico para entrar em um africano e afro-brasileiro. A minha primeira vez em Salvador (Bahia) tinha 29 anos, as amizades foram esporádicas e superficiais, desta vez, quando decidi retornar para morar definitivamente foi encontrar uma família espiritual.

Foi explicado dos porquês de hoje estar morando na Bahia, agora preciso explicar porque permaneci e decidi me tornar um cidadão brasileiro. Domiciliei-me por três anos em Ibicoara — zona rural da Chapada Diamantina, antes de decidir do meu destino. Uma irmã do coração que conheci em Salvador, também foi parceira de compra da terra e uma pequena casa engolida pelo bosque, quase saindo de um conto de fadas. Minha irmãzinha aparecia nas férias porque era professora de inglês concursada pelo Estado. Eu vivia instalado na roça, aprendendo sobre o cultivo **agroecológico** e sobre as técnicas de **bioconstrução** (casas construídas com materiais **biosustentáveis**). Eram os conhecimentos teórico-práticos que mais me atraíram e entusiasmarem dentre das propostas que ofereciam o entorno.

Os estímulos para os novos saberes, que carinhosamente chamarei de **saberes da terra**, dirigiam-me a consciência a ter mais cuidado com o corpo e a mente, inesperadamente, senti o aflorar da espiritualidade. É importante discutir sobre o tema da espiritualidade e dos meus pensamentos antes da experiência na Bahia. Na contramão de muitos, que dizem que a Europa é caracterizada por um povo católico, estão enganados, as igrejas estão todas vazias. Se para um Católico Apostólico Romano é dogmático frequentar as igrejas, então, existem poucos crentes

praticantes. Eu era mais um batizado, porém, com alma educada ao positivismo, inconformado com os dogmas e com as narrativas históricas do passado do Catolicismo, discutindo a existência de um **Deus** “lá pelas alturas”. Enquanto, eu vivia a vida psíquica e fisiológica nos ideais de ter um bom trabalho e ser bem-sucedido. Pouco me importava do existencialismo, porque em casa não éramos obrigados a seguir nenhuma religião. Também, minhas experiências na escola técnica não teve a chance de estudar filosofia, meus ideais eram quase nulos nas questões da metafísica.

No entanto, algo me aconteceu na Bahia. Conheci o Espiritismo Kardecista<sup>39</sup>. Preparado para encontrar o sentido à vida, minha concepção de fé transformou-se em fé raciocinada. Ao meu parecer, o que me enchia era estar filosofando e entender mais sobre as coisas. O espiritismo foi o marco zero do entendimento de uma vida além do corpo, de uma consciência que vai até o espírito. A compreensão das relações entre corpo-mente-espírito, não obstante, para o mundo acadêmico não sobressai nos meus discursos.

Transcorreu-se três anos, um espírito inquieto, com muita sede de conhecimentos espirituais daquela doutrina que me comovia, tomava consciência dos diversos conteúdos, uma razão do sentido sobre a vida (após ler o Livro dos Espíritos, de 1857, e o Evangelho Segundo Espiritismo, de 1864). Contudo, algo me faltava: a prática. A prática do espiritismo em seu preceito: **sem caridade não há salvação**, resumindo, significa me comprometer com a prática do bem.

A doutrina espírita em algum dos postulados se parece com a Educação, por exemplos: das questões ligadas à neutralidade. Citando Freire (2016), “a neutralidade não é prática neutra de uma ação, mas prática do fazer para o fazer, estar se posicionando sobre algo sem necessariamente estar posicionado, acreditar que o agir, o fazer, o se posicionar é algo ao qual podemos nos abster, estaremos, então, de favor ao lado da força” (FREIRE, 2016, p. 40).

No espiritismo o significado de não fazer nada, nem o bem e nem o mal, resume-se – á altivez dos vestígios humanos que assume a

---

<sup>39</sup> O Espiritismo iniciou na França por um movimento fenomenológico das “mesas girantes” do século XIX. Em pleno século dos lumes e da razão como primazia do princípio científico, fenômenos paranormais ocorreram “dans les salons” da alta burguesia, mesas girantes e falantes tinham como causa primeira de suas manifestações a condução dos espíritos. Dos investigadores aí presentes a estudar o fenômeno mediúnico (Allan Kardec era o dirigente da pesquisa) se defrontaram com espíritos de familiares, dos quais, dissiparam quaisquer dúvidas sobre as autenticidades das comunicações. Daí em diante, conferiu-se ao fenômeno do Espiritismo o status de ciência. Não obstante, as ressalvas dos colegas em considerar o Espiritismo como ciência, os pesquisadores comprometidos com a verdade trouxeram a mensagem primordial do Espiritismo. À medida que o fenômeno espírita se manifesta e se comprova nos paradigmas e objetivos da ciência da época, e ainda moderna, vem se definindo o verdadeiro propósito de tais comunicações. Define-se, assim, uma doutrina filosófica, científica e religiosa, mediúnica e moderna espiritualista de moral Cristã. Coletadas e registradas, as comunicações espirituais em um Pentateuco de “Codificação Espírita” estão redigidas no rigor científico de “transcrição oral para escrita” e “escrita para escrita” pelo Pedagogo Allan Kardec (1804-1869), pseudônimo que usou Hippolyte Léon Denizard Rivail para transcrever suas obras. Ele mesmo afirma que nenhum mérito deve ser atribuído a ele, dado que os conteúdos das mensagens são de autores provenientes do mundo espiritual.



condição do bem, não fazer nada é fazer o mal. A visão maniqueísta da doutrina assusta as Ciências e a qualquer um, no entanto, precisa entender-lhe a essência: o uso da neutralidade em Educação, como cita Freire (2016) é estar “de favor ao lado da força”, justamente este conceito é usado para explicar um fenômeno da Escola sem Partido – ESP.

Pensando em como fazer de minha prática uma doutrina do amor, eu que em toda minha vida fui prático das viagens longas, nos trabalhos que me sustentavam, decidi migrar para Salvador e entrar em um grupo de ação comunitária “Ligia Banho” da Mansão do Caminho<sup>40</sup>. Portanto, as experiências na Mansão estão marcadas como início à minha prática pedagógica.

As casas alugadas pelos “tios da Mansão” nas diversas comunidades ao redor do nosso centro hospedavam todos os sábados as atividades com crianças e adolescentes carentes de diversas idades. Nós, **os tios**, organizávamos os trabalhos educativos baseados em valores, a direção aconselhava uma prática que não tivesse viés religioso, em pauta, a solidariedade, aprender a conviver em sociedade; fizemos deles os protagonistas de nossa prática, falava-se: – É solitário quem não é solidário, direcionando-os a uma prática do bem. Depois de merendar, os ajudávamos nas tarefas escolares.

Justifico minha narrativa com a entrada para universidade. Algo que nunca vou esquecer. Um dia ensolarado sentado em um banco no jardim da Mansão do Caminho e “jogando conversa fora” com um professor de história de escola particular voluntário da casa. **Ele me fez uma pergunta:** – Por que não tenta fazer o ENEM para Pedagogia? Recordo ter dado uma resposta repentina: – Tenho tudo o que preciso, meus livros espíritas, minhas crianças e vocês. Se pensarmos bem, espontaneamente, disse já tenho minha teoria e prática, por isso, anunciei o início de minha prática pedagógica. Embora não fosse uma prática profissional embasada em uma epistemologia “reconhecida”, aquilo me deixava satisfeito (FATTORUSSO, 2021).

Apesar disso, ainda estava inconformado. Assevera Aristóteles (2012) no princípio das coisas [*arkhê*], as coisas são de duas formas: em ato (geração) e em potência (corrupção). Em **ato** é a manifestação do ser como ele se apresenta de forma imediata, a exemplo, eu sou um colaborador da Mansão do Caminho possuindo uma curiosidade ingênua, contente e protegido como um óvulo de semente. Entretanto, tinha em **potência** a possibilidade de um desdobramento do estado atual para uma prática profissionalizante, precisava ter a coragem de

---

<sup>40</sup> Mansão do Caminho é uma obra de caridade espírita, fundada por Divaldo Pereira Franco e Nilson de Souza Pereira em 1952, hoje, atende mais de 6000 crianças diariamente, na alimentação e na educação, a estrutura está deslocada em seis etárias no bairro Pau da Lima, periferia de Salvador. E contempla: as escolas de primeira infância até o ensino médio, escola profissional, uma livraria, um hospital de parto natural, padaria, além de outras obras a sustento das famílias desalentadas.

quebrar as paredes do óvulo e sair à luz por um caule miúdo e raquítico e ensinar ao mundo meu estado de embrião de planta. O refletir sobre aquilo, estar confortável naquele cantinho, vislumbrando a oportunidade de metamorfose, transformar a minha prática pedagógica da curiosidade ingênua para curiosidade epistemológica; em suma, estava me convencendo em investir minhas forças para a profissão de professor.

### 3.3 PORQUE ESCOLHER UMA HISTÓRIA DE VIDA

Por que escolher escrever minha própria história de vida dentre de tantas que poderia ter interpretado e escrito? Por que não desfrutar estar próximo e por perto de alguém, vivenciar do seu cotidiano num diálogo formal de entrevistador com um entrevistado? Decidi, em absoluta solidariedade comigo, fazer do meu processo algo indelével, poderoso e oficial, deixar vestígios tais e quais a vida te propõe, na nítida certeza e efêmera condição de um ser transeunte. A vida de um corpo é um espetáculo transitório de metamorfose ambulante que o tempo mitiga para o inevitável; além do mais, uma vida num corpo é uma consciência flutuando com o tempo. Do lado de cá, uma história de vida que ao estalar dos dedos pode sacudir o mundo.

A pesquisa de história de vida foi uma escolha ponderada, ora por sua qualidade heurística, ora ressignificando saberes teórico-prático na perspectiva da autoformação. Concordei, que as narrativas das experiências poderiam de alguma maneira me fazer descobrir o que já sabia, ou sobressair do implícito uma nova reinterpretação de mim. Minha vida “escorria por todos os lados”, com a família na Itália, nos arranjos dos trabalhos em Ibiza, com os amigos, com minhas crianças da Mansão. No entanto, pela primeira vez, a vida não “escorre mais por minhas mãos”, antes o tempo escorria aleatoriamente, sobretudo quando perambulava pelo mundo. Hoje minha história se define, toma forma a medida que compreendo a experiência, uma história de vida que faz sentido quando enveredo o caminho rumo à docência.

O que posso esperar de minha prática à docência é uma mera experiência de história de vida, ou seja, uma **prática à vida**, fazer de tesouro a formação inicial. A narrativa idiográfica de minha **prática à vida** veio surgindo depois de experienciar a autonomia na iniciação à docência, antes, minhas práticas pedagógicas se cerceavam em espaços não-formais. Ao lidar com uma prática educativa com as crianças da Mansão do Caminho não percebia, ou não era claro, a autonomia de uma prática de um professor em exercício de sua

profissão. Como voluntário, estava direcionado por professoras aposentadas, em certo modo, detentoras do conhecimento científico da prática à docência.

Até aquele momento, me deparava com elementos nomotéticos de uma cultura patriarcal que me era estranha. Certamente, me senti acolhido como um filho, mas justamente era aquilo que me incomodava, de me sentir vulnerável e dependente: não enxergava do **nomotético**<sup>41</sup> no **idiográfico**<sup>42</sup> de minha história de vida. Meus questionamentos sobre aquele modelo de repetição de aula, sempre foi um indivíduo prezando por sua autonomia, inquietou-me sobre aquelas professoras e do sentido da autonomia para elas. Meus pais aos oito anos me mandavam acordar sozinho e ir à escola de ônibus, talvez minha memória-repetição não seria cabível no pensamento de uma família de classe médio-alta no Brasil.

Ciente das questões de desigualdades sociais do país, a violência estar tensionado os hábitos e deixando apreensivas as famílias quando falamos de autonomia, de certo modo, a proteção das crianças se tornou uma condição objetivas. Certa feita, numa atividade, conheceu uma criança que aos oito anos ia à escola sozinha, cuidava da casa e de dois irmãos menores. Todavia, sua condição social não era de nomotético a sua história de vida, em que o nomotético disfarça numa **irredutível síntese da vida**<sup>43</sup>. A narrativa dessa criança, o idiográfico estava o mais próximo do que ela podia resolver, embora, minha experiência de vida fazia daquilo algo cognoscível.

Franco Ferrarotti (2014) assinala como desafio “enxergar os elementos nomotéticos presentes no idiográfico”, alertando-se de seu olhar investigativo ao pensar o **caráter sintético**<sup>44</sup> da narrativa autobiográfica, tentando superar aquela barreira preconcebida de enxergar a “Narrativa de um destino único e irredutível” (FERRAROTTI, 2014, p. 61). Ferrarotti (2014) resolve suas preocupações metodológicas da pesquisa de história de vida com “recolher os elementos básicos daquilo a que hoje eu chamo *dialética do social*, que consiste essencialmente na relação complexa, não determinável *a priori*, entre as *condições objetivas (datità)* e o *vivido*” (FERRAROTTI, 2014, p. 61).

---

<sup>41</sup> Aqui de nomotético entendo o caráter patriarcal do sentido da autonomia, devido também a um excessivo zelo na forma pela qual era apresentado, torna-se um elemento desconhecido à forma na qual conduzia minha história de vida.

<sup>42</sup> O idiográfico de minha narrativa está na exacerbada visão do sentido da autonomia como condicionante preestabelecido de uma existência que tomou suas responsabilidades perante si mesmo e aos outros.

<sup>43</sup> Aqui, alerta da possibilidade em pensar a vida como fim último das condições sociais, nas quais, objetificar as narrativas de história de vida em uma única interpretação provável.

<sup>44</sup> O caráter sintético de Ferrarotti (2014) é determinante para visualizar os elementos nomotéticos no idiográfico, em que equivocadamente fazem de um direcionamento a síntese de uma narrativa de história de vida.

Certamente, elaborava as informações para reformular as práticas pedagógicas que chamo de **empiricamente possíveis**<sup>45</sup>, exercitar a profissão na **condição objetiva**<sup>46</sup> do que é empiricamente possível e do que é para mim de **inconformado ideal adquirido**<sup>47</sup>. Isso resume minha narrativa no idiográfico de **inutilidade perspectiva**<sup>48</sup>, reforça-me o ideal de prática de empiricamente possível sendo o nomotético o sentido da **autonomia**<sup>49</sup>. No entanto, se as condições objetivas da escola no Brasil não se estabelecem **a priori**<sup>50</sup>, farei da minha vivência um fator determinante à minha narrativa **idiográfica**<sup>51</sup>, e do **nomotético** uma **dialética relacionar**<sup>52</sup> de prática de **empiricamente possível**. Tendo em vista que o nomotético para ser cognoscível deve ser também uma constante explícita de minha prática pedagógica, a respeito da minha cultura irei considerá-lo mais de semelhante do que distante.

### 3.4 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA

Minha vida acadêmica foi mera experiência *sui generis*. Anteriormente, a necessidade de vencer o vestibular não incorporava a minha escrita às obrigações de um gênero

---

<sup>45</sup> Uma prática de empiricamente possível é tudo aquilo que realmente estiver em minhas possibilidades para realizar para uma prática pedagógica, considerando não somente os ideais de autonomia, mas também os realizáveis num contexto de prática escolar. É essencial não reduzir de significado a ação de empiricamente possível, quando pela semântica o significado empírico acarreta a ideia de experimentação; portanto, em ação da prática, tudo aquilo que sejam de ideais, de conhecimentos, das experiências, das memórias, da significância que possam contribuir ao movimento de uma prática de empiricamente possível.

<sup>46</sup> A profissão de professor é uma prática social sujeita à força das condições objetivas que coíbem de certa forma a autonomia de uma prática individual. Daí, o importante é ter consciência das condições objetivas em sua prática pedagógica e calibrá-la para um sentido de prática de empiricamente possível.

<sup>47</sup> Ao longo de minha formação inicial, naturalmente, faço da autonomia na prática pedagógica um ideal de minha profissão, ao praticá-la, o que me deixa inconformado quando optar para uma prática de empiricamente possível.

<sup>48</sup> Neste ponto, analiso os elementos idiográficos de minha narrativa, na qual, as perspectivas sobre minha profissão são idealizadas por uma teoria epistemológica *ad hoc* com o trabalho da docência, me questiono a utilidade de uma prática do empiricamente possível.

<sup>49</sup> Se o sentido da autonomia é diferente, a depender da cultura e da região; portanto, elaboro uma prática pedagógica de empiricamente possível como forma de autonomia.

<sup>50</sup> A priori, nas ciências exatas e aplicadas, o nomotético é um determinante ditado por uma lei universal, enquanto, nas ciências humanas, questiono a estabilidade dos determinantes nomotéticos em um contexto escolar, por eles estarem sujeitos à complexidade humana e a qualquer alteração que ocorre num contexto multicultural.

<sup>51</sup> O fator idiográfico de minha narrativa tende a definir minha singularidade, o que me distingue dos outros, minha peculiaridade no pensar, no comportamento e na relação com o meio social.

<sup>52</sup> Eu, em interlocução com Ferrarotti (2014), remeto-me aos momentos dos vividos de minha prática pedagógica de iniciação à docência, nos quais detectava para dentro do idiográfico do sujeito os elementos nomotéticos cultural no meu idiográfico, talvez, porque estivessem estranhos à minha cultura. Com intuito de deixá-los visíveis ao meu idiográfico, resolvi o impasse em uma dialética relacionar dos elementos que dirigissem minha prática para um caráter sintético, também por ser cognoscíveis, me direcionar para um caminho alternativo numa lógica de prática do empiricamente possível.

dissertativo argumentativo. Sucessivamente, quando estudante bolsista PROUNI na UNIME, constitui-se de ingrediente na prática de gênero dissertativo. Na academia, só os textos científicos se constituem de seu valor perante suas publicações. No entanto, apresentou-me grande oportunidade de mudança com a entrada na universidade pública (UNEB), diversas perspectivas abria-se a minha frente, uma delas, uma narrativa irreduzível do meu ser singular, decerto, com a pesquisa (auto) biográfica viria à tona uma nova forma de pensar, de narrar, e saber daquilo de mais sagrado.

No começo do curso de Pedagogia, as denominações dos componentes curriculares eram-me estranhas, conhecia suficientemente o significado das palavras por sua função disjunta, porém não dos sentidos nas abordagens dos componentes. À medida que o tempo transcorria, as aulas ministradas desciam suavemente como gotas de água por minha garganta sedenta de sabedoria, deslumbrava-se a minha frente um imenso oceano de conhecimento, no qual, de todos os componentes abasteciam vorazmente; enquanto refletia taciturno sobre a importância do curso em minha vida, desdobrara-se à minha frente uma formação profissional. Certamente, de uma pergunta introspectiva, fruto da curiosidade humana, sobre o meu investimento à busca do conhecimento, das experiências, das observações e reflexões que satisfariam minhas possíveis inquietações. Portanto, insisto na procura das respostas sobre o que vejo o que sinto o que penso e o que imagino (FATTORUSSO, 2021).

A Educação é uma área de competência do pedagogo o qual se habilita no desenvolvimento de uma prática pedagógica, numa relação harmônica da teoria e prática. Durante meu percurso formativo, revela-se a importância da pesquisa na Educação, de uma sistematização dos processos metodológicos que alcançassem os nossos estudantes.

As narrativas dos registros da memória formativa remetem-se à experiência de formação inicial num contexto social e educacional do curso de Pedagogia, no qual aprimoro a prática junto ao desejo de ser educador. Consciente da passagem laboriosa de voluntário para profissional da educação, dos espaços educativos informais para os da educação de base (estágios remunerados), decidi fazer dos estudos pedagógicos minha história de vida formativa, aparando o pensamento do servir é partir pelo educativo.

Primeiro dia na Universidade do Estado da Bahia. Último dia da primeira semana de apresentações dos professores do semestre I do ano 2016. Consoante ao evento de acolhimento, a turma conheceu o último professor. Entretanto, a sala de aula estava repleta de ondas cerebrais emitidas por uma turma de cinquenta mulheres e

de quatro homens, e aí estava a minha, entre um dos quatro. Hoje definitivamente afirmo – houve o primeiro dia de aula!

Esta vez criou-se uma história. Houve uma apresentação breve e formal, enquanto, paradoxalmente, naqueles outros primeiros dias, tiveram longos e informais desfiles de professores se apresentando, e história nenhuma foi contada. A narrativa vai ser contada por um estudante (eu) de genuína complacência. Tudo começou quando o professor lançou uma ocorrência linguística, falando dos deveres para a próxima semana: estudar quarenta páginas do livro “Texto e textualidade”; ler alguns outros brilhantes textos que terei que, convenientemente, “*xerocar*”, enfim, produzir um texto, desancorado de qualquer constrictão enquanto gênero e/ou estrutura literária. O último ponto elencado na coesão catafórica deixou-me perplexo - Já estarei sendo convidado a escrever? Tão pronto estarei espólio da comodidade de só ouvir? Terei que sair por aí, deixando os vestígios de minha singela prontidão linguística. Tudo apontava que sim!

Decerto, o eu-narrador é o verdadeiro herói de sua narração. Ele é o que detém a produção de sua narrativa e de sua conectividade perante os outros, se arma de prática na atuação informativa e comunicativa com o intuito de uma coerência lógica e cognitiva do que está narrando; ademais, faz da coesão uma harmoniosa ligação com os parágrafos, isto é, uma relação de significância. Então: – O que escrever, sabendo que o eu-narrador se tornou leitor?

[memórias] Oriundo da Europa, em minha adolescência pude participar com alguns coletivos estudantis que reivindicavam com as ocupações dos espaços escolares: do sucateamento da escola italiana; dos currículos desatualizados; reivindicamos das posses dos espaços escolares em desuso, pedindo o direito de autogerência para o coletivo se reunir fora do horário escolar. Em resposta, nenhum dos requerimentos foi aceitos, e estava em pauta: institucionalizar uma escola a tempo integral, caindo “por água abaixo” a proposta de autogerência. No entanto, sempre resgato o bom das memórias de Itália, aquele valor de luta e de resistência que me permitiu pensar e desejar um mundo mais justo; faço delas de eixo para minha formação pedagógica e para minhas práticas escolares.

Embora a minha compreensão dos saberes pedagógico seja ainda incipiente, coadjuvo todo o meu esforço em me preparar como profissional da educação voltado para meus irmãos excluídos, preservando-me da razão e do coração dos injustos e perturbadores símbolos do capital. Recordando-me constantemente do privilégio que tive em ter formado “a tomada de consciência”, tanto para a política, quanto pelo respeito que tenho dos deveres como cidadão do mundo.

Estou decidido ser militante da Educação, vislumbro de minha intenção epistemológica o nascedouro de novo princípio universal: **a educação como experiência de aprimoramento do espírito humano**. Da morte das políticas públicas brasileiras para a Educação, não me desencorajarei em continuar lutando e resistindo em contra da implantação de novo modelo tecnicista, a paciência e

a perseverança que engajarei no meu trabalho de professor serão parceiras do êxito de minha docência.

A participação da experiência educativa de formação inicial com meus colegas e professores fez ápice ao meu sentimento fraternal e colaborativo que sinto por eles. Foi uma honra e um apreço poder vivenciar, respirar e partilhar o mesmo ar neste encantador Estado da Bahia. Ficaré para mim um tesouro de memórias enriquecedoras e inesquecíveis que farão do meu compromisso uma causa (FATTORUSSO, 2021).

Do primeiro dia que mergulhei na educação, inúmeras mudanças ocorriam em minha vida. Minha sensibilidade aos movimentos educacionais já estava em mim desde “pequenino”. O curso de Pedagogia deslumbrou-me os caminhos do ensino-aprendizagem. Fascinante foi descobrir as diversas tendências pedagógicas com suas respectivas didáticas, irromper de maneira preponderante no **fazer pedagógico**, preeminente foi imaginar a sua importância para a minha formação hoje. Considero o meu envolvimento com o curso audacioso, sequioso em saber mais, e a todo instante, fazendo-me cúmplice dos professores para que na sala de aula, a tendência seja de uma prática democrática para o diálogo.

As muitas leituras críticas propostas pelos professores foram caminhos epistemológicos do fazer docente em seu respectivo contexto histórico, político e social, dando-me motivo de reflexão, de diálogo e com vontade de ir à prática. No curso de Pedagogia, minha frequência escolar e minhas expectativas foram indiscutivelmente disciplinadas pela vontade de fazer aquele espaço de próprio, sem vazamento, sem ascetismo, sempre apontava por um bom desempenho - o meu envolvimento, o meu engajamento, minha presença assídua e meu gosto pela leitura crítica, sempre tiveram significado para minha formação.

Considero meu desempenho bastante proveitoso. Depois de descobrir a importância da educação no meio social, político e econômico de desenvolvimento de um país, quis me debruçar mais a fundo nos estudos sociais da educação. Quando me deparo com modelos escolares padronizados e globalizantes, penso sobre a ferramenta que está em minhas mãos, da imprescindibilidade de novos discursos científicos **contra hegemônicos e decoloniais**. Como dizia um sábio em sala de aula, “aprendendo fazendo”; tal consideração fez que minhas qualidades nas produções orais e escritas fossem melhorando: minha participação assídua em sala; o meu compromisso com a pesquisa nos cumprimentos das tarefas escolares; estimularam grande parte de meus esquemas cognitivos para o desenvolvimento de um método de estudo personalizado, que carinhosamente chamarei **bom-aprendizagem**; amiúde proporcionado pelos professores, em parte, pela pesquisa e pela curiosidade. A **autoavaliação**

sobre meu método de estudo se deu com “proveitoso nos conteúdos e gradativamente melhorando o desempenho da escrita e da oralidade”.

A reflexão sobre a construção do conhecimento científico que está de base para uma epistemologia da Educação. Habituar o olhar me permite questionar a atualidade; fácil é tombar no senso comum, difícil é discernir a realidade pelo rigor do método científico. Recordo-me, de pequenino, empolgado com a busca da verdade, queria me tornar um pesquisador-inventor, meu sonho quando criança era construir uma máquina do tempo que me possibilitasse adquirir verdades sobre os eventos históricos do passado. Acredito que nunca tenha alcançado a **verdade**, porque ela ressoa pelo movimento de busca e só se revela à medida que lhe compreendemos o significado.

As professoras e os professores do curso de Pedagogia da UNEB foram meus referentes norteadores, as muitas horas juntos no seio da graduação, da extensão, e da pesquisa contribuíram para uma visão de educação de **multirreferencialidade**; por **multirreferencial** compreendo dos conteúdos e das práticas, que trafegam por outras áreas de conhecimento, sobretudo, a diversificação dos espaços formativos. Isto é, a filosofia e a política da Universidade do Estado da Bahia em basear a formação em três pilares: ensino, extensão e pesquisa. Os professores conseguiram destrinchar conteúdos chaves que foram oportunamente discutidos e argumentados, a relevância do pensamento científico em detrimento do pensamento dogmático. As professoras e os professores da graduação, através do trabalho docente, fizeram de modo que conseguisse **competência técnica** no uso dos instrumentos metodológicos de pesquisas já existentes, que me habilitasse autonomamente a construir novos caminhos epistemológico-metodológicos. É importante ressaltar que jamais poderia aprender integralmente de todos os conteúdos científicos acumulados, porque a substância na qual são produzidos se desloca constantemente em adquirir novos saberes. Portanto, meu reconhecimento aos professores da graduação é **ensinar** para me **apropriar**, compreender as condições epistemológicas e metodológicas necessárias para que autonomamente construísse novos conhecimentos científicos.



#### 4 CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA PELA PRÁXIS PEDAGÓGICA PROFISSIONAL DOS ESTÁGIOS E DO PIBID

*Desconstruir é se desfazer de algo rígido. Arrebatam os muros que enclausuram meu espírito na fortaleza de uma Teoria, que jaz inerte como um assecla, condescendente às opiniões alheias, ainda que não sejam coerentes.*

*(Fattorusso)*

Na introdução ao terceiro capítulo discutirei a natureza e a identidade da Pedagogia, e o seu reconhecimento de estatuto de ciências da Educação, detentora de uma epistemologia própria; do curso de Licenciatura de Pedagogia e da história da educação em sua linearidade ou descontinuidade, mais especificamente, da Pedagogia para uma análise histórica da educação em sua descontinuidade. Com este capítulo, pretendo dialogar dos impactos das diversas reformas educacionais pré e pós-pandêmicas (covid-19) na constituição e funcionamento da gestão do pedagógico, em específico da prática de estágios; da gestão democrático-participativa dos componentes de estágios que tiveram ressonância sobre a centralidade do trabalho do estagiário, e dele próprio como gestor iniciante do pedagógico.

As narrativas de história de vida de iniciação à docência servem de base à discussão das práticas de estágio e do PIBID, e como geraram um espaço ideal de **práxis pedagógica**. Também considero a memória das experiências enquanto estudante em formação ser ação transformadora para **práxis pedagógica** e se constituir do **fazer pedagógico**. Portanto, é importante pensar minha trajetória de vida pelas práticas de estágio e do PIBID, pelas memórias de experiências formativas, e pela qualidade heurística da pesquisa (auto) biográfica; ressignificar os meus saberes pedagógicos e de prática de ensino na perspectiva da autoformação.

A introdução ao terceiro capítulo, por interesse do **eu-pesquisador**, realiza uma análise mais aprofundada sobre as reformas educacionais ocorrida no Brasil desde a década de 1990 até hoje, dos currículos instalados por instância superior e do trabalho do professor como gestor do pedagógico, pretendendo abordar que a reflexão sobre a **práxis** vai ser último instrumento de autonomia dos professores a resistir ao projeto de desmonte da educação crítico-reflexiva, do descavalque à pedagogia de tendências progressista libertadora e libertária. Além disso, fazer uma advertência, continuar defendendo com garras a pesquisa e

os métodos (auto) biográficos, pois preconizo o vir à tona outra onda de racionalismo técnico seguido por uma possível (re) deslegitimação das narrativas dos professores e dos estudantes e de consequências das epistemologias (auto) biográficas.

Para me precaver de uma crítica no rigor científico das minhas considerações, alguns dos parágrafos serão apresentados com um recuo na margem direita e esquerda, segundo como já dito na introdução serem de caráter do **eu-narrador**. Embora tenha avisado aos meus interlocutores que este recuo era reservado às memórias das experiências narrativas, também utilizo este instrumento para reflexões mais profundas que enveredam uma consideração pessoal sobre o tema. Isso significa que os meus argumentos não estão suficientemente apoiados pela autoria de outros autores. No entanto, acredito firmemente que as narrativas fazem história e, sim, contribuem para uma visão mais ampla dos acontecimentos históricos, sociais, econômicos e educativos de um país. Com isso, quero reconhecer ao meu **eu-narrador** o mesmo rigor investigativo do **eu-pesquisador** na utilização da metodologia de abordagem qualitativa da pesquisa (auto) biográfica.

#### 4.1 UMA IDENTIDADE DO PEDAGOGO PARA UMA CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Como o curso de Licenciatura de Pedagogia influenciou-me no desabrochar de um processo de **Individuação**<sup>53</sup>?

De antemão, é crucial saber sobre a natureza e a **identidade** da pedagogia como a do pedagogo. No imaginário coletivo, ou senso comum, a figura do pedagogo restringe-se ao papel da docência e a pedagogia do fazer metodológico. Desde a década de 30, influenciada pela corrente da Escola Nova, difundida nos anos 1920, dá-se tácito cercear a pedagogia no conceito reducionista de formação de professores; e, sobretudo, voltado para ensino à infância. Sem dúvida este é um dos aspectos da pedagogia, contudo os saberes pedagógicos não se restringem somente à prática do ensino, mas seguem uma discussão mais ampla, principalmente na área da pesquisa, “campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade, e ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNIO, 2001, p. 7).

---

<sup>53</sup> Processo de individuação - um ser diferente do outro. Por processo de individuação, segundo Gustav Carl Jung (2000), entende-se como atividade cognitiva da consciência e tem como objetivo fazer com que o indivíduo se torne a pessoa que realmente é, de “ser” um propósito maior: se tornar um ser único.

Somos uma sociedade eminentemente pedagógica. Atualmente, devido à intelectualização do processo produtivo, os eventos da Terceira Revolução Industrial demandam novas habilidades para os sujeitos produtivos: mais capacidades de abstração, reflexão e criticidade; e, sobretudo de flexibilidade. Partindo da infância até a idade adulta, as sociedades requerem dos indivíduos uma formação inicial e continuada ainda mais englobante, que lhes permitissem a inclusão dos ditames das exigências tecnológicas em que o imprevisto se enfraquece. Pensando no sistema de ensino, a pedagogia torna-se parte integrante do processo de intelectualização, decerto é imprescindível tencionar um novo conceito de formação e de competência técnica em todas as áreas formais, informais e não-formais.

Não obstante, ainda é controversa a discussão de seu estatuto de ciência, sua independência epistemológica é questionada por outras áreas de conhecimento das ciências humanas, que veem em sua própria episteme de sustentáculo para a Educação (a exemplo, a filosofia da educação; a sociologia da educação; a psicologia da educação, dentre outras). As motivações são restringir o campo de objeto da Pedagogia a mero estudo da docência, e de consequência, delimitar a produção de conhecimento à prática docente:

A Pedagogia é ciência autônoma porque tem uma linguagem própria, tendo consciência de usá-la segundo um método próprio e segundo os próprios fins e por meio dela, gera um corpo de conhecimentos, uma série de experimentações e de técnicas sem o que lhe seria impossível qualquer construção de modelos educativos (GENOVESI, 1999, p. 79-80 apud SAVIANI, 2007, p. 102).

No entanto, no meu entendimento, o Curso de Licenciatura em Pedagogia perpassa por diversas áreas de conhecimento como a Filosofia, Sociologia, Antropologia, Linguística e a Psicologia, e se define e se amplia no profissional de uma ação pedagógica na sociedade. É importante ressaltar, que a ação educativa e de produção de conhecimento ultrapassa as barreiras do contexto escolar e universitário para se consolidar também no processo produtivo de um país, nos meios de comunicação, nos meios políticos e sociais, dentre outros.

A Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação (LIBÂNIO, 2001, p. 10).

A palestra realizada em um evento da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), intitulada “*A importância dos estágios supervisionados na formação dos professores da educação básica (2020)*”, evidencia a necessidade de aproximação das Universidades com a Escola Básica, e nesta última, também lhe é essencial à aproximação com a Comunidade; em suma, criar uma espécie de “triumvirato” de políticas horizontais entre Universidade – Escola Básica – Sociedade. Isso permitiria ultrapassar a lógica das fragmentações e das hierarquizações dos saberes e dos indivíduos, em que atualmente verticalizam-se no paradigma neoliberal; e de consequência, gera uma amplitude da distância social dos indivíduos à medida que as políticas educacionais se direcionam pelo modelo de escolas tradicionais – exclusão, alienação, e reprodução permeiam a prática escolar.

A crescente perda de autonomia do professor é um dos motivos da atual crise da educação. De tendência gerencialista, visa distanciar professores e estudantes da construção sistêmica dos **saberes**. Seguem as respostas de Giroux (1997), o que contribui à melhoria das atividades docentes: autoconsciência da exterioridade diante das forças ideológicas que tencionam a prática pedagógica; desenvolvimento de uma epistemologia da **práxis** a serviço da democracia crítica dos **saberes**.

A desvalorização do trabalho docente e do gerenciamento instrumental que está enfatizada pela abordagem tecnocrática, se atualiza de forma prescrita à formação inicial e continuada dos professores. A intenção é padronizar o conhecimento escolar pelos dispositivos de linhas de forças do **poder** sobre o **saber** (FOUCAULT, 1987; DELEUZE, 1996), de desatualizar e desnaturalizar os saberes intelectuais dos professores, priorizando as considerações da prática instrumental e da técnica como elementos de base à construção do conhecimento. Uma crítica feita pelo GIROUX (1997) para os futuros professores, dos usos de metodologias e de técnicas instrumentais de aprendizagens, a uniformização dos materiais e das práticas pedagógicas, e a utilização de uma avaliação interna uniformizada para que atenda aos parâmetros de avaliações externas.

Giroux (1997) aponta três maneiras pelos quais os professores intelectuais são úteis: a relação entre teoria-prática, cuja teoria deve se basear em uma episteme de trabalho crítico intelectual; aclarar-se das condições ideológicas e práticas de funcionamento de um professor intelectual; legitimar a autonomia da profissão em sua produção política, social e econômica, e das diversas práticas pedagógicas. O conceito do autor “o professor como intelectual transformador” considera-se pela conduta extenuante do carácter reflexivo do profissional, apontando como próprio da atividade os processos de integração dos pensamentos com as

práticas; e do professor, que se reconheça o **status** de homem livre à formação de sujeitos críticos.

Em discussão, assinalo a direção do ensino-aprendizagem não se reduzir à classificação e categorização dos estudantes em vista das habilidades práticas, discurso que provém de uma cultura hegemônica e determinante, a qual se manifesta pelo fenômeno das classes sociais estruturadas por sua representação e manutenção. A função social dos professores como intelectuais transformadores é tornar, segundo Giroux (1997), o “pedagógico mais político e o político mais pedagógico”, sendo a escola um espaço de disputa dos conhecimentos legitimados à exclusão de um conceito de cultura mais ampla.

Incluir a escolarização na esfera política é tornar o pedagógico mais político, a prática discursiva crítica, refletir sobre as temáticas de injustiça econômicas, políticas e sociais. Fazer condição necessária à luta para uma educação de qualidade — tornar o político mais pedagógico significa dar aos estudantes participação ativa de suas experiências de aprendizagens, à problematização como instrumento pedagógico que incorpore interesses políticos e tencione as relações participativas. Portanto, o DEDC-I da UNEB, a respeito da formação inicial, deve fazer do trabalho docente uma compreensão da profissão por seu viés multicultural e de inclusão dos processos de ensino-aprendizagem num espaço democrático de prática de estágio, sendo isso o carro chefe do curso de Licenciatura de Pedagogia.

O trabalho do professor é um projeto de colaborações que se promove de modo dialético entre o projeto individual e o coletivo [PPP], ocorrendo dentro do cotidiano da sala de aula e na escola como um todo “necessita coadunar seu trabalho pedagógico individual como o projeto pedagógico escolar” (FERREIRA, 2018, p. 602). O trabalho do professor sendo entendido como gestão do pedagógico se gera na consonância do seu projeto pedagógico individual com sua participação política e social, pela sua profissionalidade e pela sua imersão em política pública que regulam sua prática pedagógica. Enfim, sendo articulado pela relação do projeto político coletivo. Com a gestão do pedagógico, o professor realiza a produção da aula e nela a produção do conhecimento.

Na prática de estágio não é diferente, a iniciação à docência tem como princípio uma colaboração entre o projeto individual do estudante e o projeto coletivo que envolve os objetivos de aprendizagem do curso de Pedagogia e dos componentes de estágio (planejados por diretivas educacionais de estágio e decerto por professores especializados na área). A prática de iniciação à docência ocorre dentro do cotidiano das escolas parceiras, e se constitui da participação do estudante iniciante à prática; da gestão do pedagógico na produção das aulas; dos conhecimentos iniciais (tácitos) e dos produzidos pela prática (explícitos); enfim,

pela imersão política e social da discussão teórico-prática das aulas de estágio. Também a observação do cotidiano escolar das escolas parceiras e de sua ação pedagógica, no andamento de **práxis** que permite revisitar as ações por meio da reflexão. Isso considera próprio de um professor intelectual e reflexivo.

O estudante de egresso em sua atividade profissional, precisa compreender duas funções principais em seu processo de ensino: avaliar e orientar. Antes de avaliar o professor formado, primeiro é necessário compreender o perfil dos estudantes e tratar das estratégias metodológicas de maneira individualizada. Avaliar, segundo Demo (2003), é saber **cuidar** que o estudante aprenda, como uma mãe que cuida de seu filho avaliando se estiver em condições de sua autonomia. Ademais, acrescento a necessidade de uma avaliação para um aprendizado individualizado, cuidar de estudante por estudante.

É preciso criar um espaço de aprendizagem, no qual, o estudante torna-se parceiro da sua própria aprendizagem; propiciar uma pesquisa em equipe no seio da solidariedade; e equilibrar o trabalho individual com aquele do grupo. O questionamento construtivo advém através das ações: procura do material, instigando o estudante-pesquisador a ter iniciativa própria na procura de novos materiais, evitando que reproduza algo repassado pelo professor; interpretar, sabendo das relações de sua individualidade cultural e histórica com o meio; ser capaz de se motivar a uma leitura do mundo personalizada; formular, através das produções textuais, os processos e as conclusões sobre as informações obtidas pela pesquisa. É importante que constantemente expresse por meio da escrita sua compreensão dos processos; tudo isso também faz parte dos cuidados do professor em avaliar o estudante.

#### **4.1.1 Uma análise essencialmente descontínua da história da Educação**

Apresento em seu esqueleto um raciocínio fundamentado por diversos autores que permite refletir sobre a importância da pedagogia na vida das pessoas [sociedade], compreendendo-a como acontecimento histórico não linear em vista da oportunidade de desenvolvimento de um país. Isso ocorre quando me refiro às inúmeras vozes dos excluídos e delas silenciadas por um movimento educacional que foi apagando-as à medida que se instala o processo de institucionalização dos direitos à educação.

Miguel Arroyo (2021), em diálogo com os educadores no *IV Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica - UNEB (2021)* faz de uma pergunta um motivo: nossos saberes pedagógicos estarem além do solipsismo de uma ação docente; estar conhecendo a

verdadeira natureza identitária e histórica das nossas crianças, como elas se constituem a medida que ocorre o ensino-aprendizagem. O autor remete à falsa concepção de interpretar os fatos históricos como lineares e progressivos e aponta para o desenterramento de outras verdades como: o racismo estrutural, a vulnerabilidade social, a violência urbana e escolar, a misoginia, a homofobia, dentre outros. Portanto, apresento alguns **fatos** relevantes num apanhado histórico sobre a educação, identificando os elementos que foram colocados como lineares e evolutivos, para destrinchá-los no escopo de identificar o não-linear e o descontínuo. Isso numa genealogia dos saberes que remete à teoria de descontinuidade histórica e crítica da origem de Michel Foucault (1997).

Para Foucault (1997), a história é essencialmente descontínua. Segundo o autor, “fazer da análise histórica o discurso contínuo e fazer da consciência humana o tema originário de qualquer saber e de qualquer prática são as duas faces de um mesmo sistema de pensamento” (FOUCAULT, 1997, p. 14). Pensar na evolução da constituição do sujeito, como sugere Foucault, é nos equivocar em crer a criança como “sujeito originário de todo o devir”. A necessidade da história tradicional, em sua lógica evolutiva de recompor o sujeito em algo “fixo”, em consequência, dos fatos históricos é afastar daquilo que é diferente e disperso, está em que:

É o correlato indispensável à função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser devolvido; a certeza de que o tempo nada dispersará sem reconstituí-lo em uma unidade recomposta; a promessa de que o sujeito poderá um dia – sob a forma da consciência histórica -, se apropriar, novamente, de todas essas coisas mantidas à distância pela diferença, restaurar seu domínio sobre elas e encontrar o que se pode chamar sua morada (FOUCAULT, 1997, p.14).

Seguindo a linearidade de alguns dos fatos históricos que permeiam a História da Educação no Brasil, atualmente, eleva-se o sujeito (crianças, adolescentes e adultos) em formação a um patamar de sujeito de direito. Dessa forma, lhe é garantido: a universalização de acesso e a obrigatoriedade de sua inserção na escola pública (PNE, 2024; LDBN, 1996), com a garantia de uma escola de qualidade oriunda das políticas educacionais orientadas dos Parâmetros Curriculares (1998) e das políticas de currículo prescritos da BNCC (2017); da erradicação do analfabetismo para a continuidade dos estudos para os jovens e os adultos (EJA); o acesso aos cursos superiores de universidade privadas (PROUNE, FIES) e universidades pública através do ENEM (SISU); estende-lhe o acesso pelas Ações Afirmativas (cota para negros, sujeitos com deficiências); garante-lhes uma formação

profissional e técnica com acesso à esfera do trabalho; ademais, um conteúdo que lhe respeite as diferenças e o regionalismo para uma educação que contempla as diversas culturas do país.

A conquista histórica dos direitos à educação de qualidade para os sujeitos em formação quase linear em sua forma é mais uma tentativa de amordaçar as vozes dos oprimidos, de silenciar as narrativas daqueles que vivem todos os dias condições precárias de acesso aos bens e serviços básicos; discursos que são substituídos por discursos que se racionalizam a História das ideias, na História globalizante que “O tempo é aí concebido em termos de totalização, onde as revoluções jamais passam de tomadas de consciência” (FOUCAULT, 1997, p.15).

Tais considerações refletem no campo educacional, atomizam-se os discursos sobre a criança, não se compreende do compreendido, mas de uma ideia segundo a qual se define o que vemos, como por exemplo, algumas das práticas que infelizmente ainda fazem parte do nosso meio escolar. Quando uma criança não aprende, a ideia é a preocupação de baixar o nível da turma; quando restringe o campo de ação na sala de aula, a ideia é que ela é mal-educada e está a fazer o “que não presta”; quando a desvalorizamos, ela se retrai ou nos revida; a ideia que surge é pensar dela como violenta ou afirmar que ela “não quer nada”. As ideias as quais definimos o que vemos, fazem de refúgio perfeito a uma história globalizante do fazer da consciência humana o sujeito originário do devir histórico. No entanto, é nas rupturas dos eventos, dos descontínuos e dos dispersos, que as narrativas dos sujeitos em formação fazem da história aquilo diferente que os homens disseram. Segue Foucault (1997):

Fazer da análise histórica o discurso do contínuo e fazer da consciência humana o sujeito originário de todo o devir e de toda prática são as duas faces de um mesmo sistema de pensamento. O tempo é aí concebido em termos de totalização, onde as revoluções jamais passam de tomadas de consciência (FOUCAULT, 1997, p. 55).

Foucault (1997) na introdução “A arqueologia dos Saberes”, define a história tradicional como um ator conveniente em se achar um **rosto** da época, “um significado comum a todos os fenômenos do período” (FOUCAULT, 1997). A Ditadura Militar (1964) trazia um **rosto** positivista de um país industrializado que ocultava os ímpetos dos desejos de controle sobre a vida. No fim dela, abrem-se os horizontes de diálogo para redemocratização, então para o pensamento de um novo **rosto** da História para o cidadão. Naquele tempo, o discurso em Educação se constituiu quase com o mesmo **rosto** daquele outro, feito na transição do Império para a República (1889): de ideais de liberdade e de igualdade, que ocultava “com o mérito do próprio esforço pessoal”.



Contudo, o borbulhar dos discursos dos oprimidos no caldeirão cultural que compunha a sociedade brasileira, almejando uma ideologia mais livre e ampla, um ideal quase comum de nação, e assim que pelas lutas vieram as normas democráticas. Que não se entenda que a imposição de regras, normas, obrigações e direitos permitiram tomar as submissões e dominações como resultado de imposições soberanas inquestionáveis, as regras são sempre perigosas e neste perigo reside sua positividade:

[é] a regra que permite que seja feita violência à violência e que uma outra dominação possa dobrar aqueles que dominam [...]. O grande jogo da história será de quem se apoderar das regras, de quem tomar o lugar daqueles que as utilizam [...] de quem, se introduzindo no aparelho complexo, o fizer funcionar de tal modo que os dominadores encontrar-se-ão dominados por suas próprias regras [dominação sobre dominação, indefinidamente, que] estabelece marcas, grava lembranças nas coisas e até nos corpos (FOUCAULT, 1997, p. 25-26).

Infelizmente, as narrativas que carregam conseguem as marcas de poder sobre o corpo, aniquilada de toda representatividade, são os protagonistas destacados por Foucault (1997) da “história nova”, uma subjetividade que se movimenta na descontinuidade e nas rupturas dos eventos, aquela que se privilegia das pluralidades das situações e que se engendra no campo da dispersão; e pela corrente de objetificação do sujeito, as narrativas da história oficial: “história das ideias, a história do pensamento, dos conhecimentos, da ciência, da literatura” (FOUCAULT, 1997, p. 26).

Retornando ao elenco dos eventos supracitados que levaram os sujeitos direto à Educação, e foram especificados pela história oficial como lineares e contínuos, faço das subjetividades para uma análise em sua descontinuidade e de seu campo dispersivo no contraponto à história das ideias. Após a Constituição de 1988, sente-se a necessidade de universalizar o acesso à educação. Quem é e quais são as narrativas de experiências daqueles que foram excluídos da História?

Temos uma população por maioria negra, oprimida à mercê da violência física e simbólica, regulada por uma Segurança Pública<sup>54</sup> e por uma Ordem Social<sup>55</sup>. A primeira há como prioridade restabelecer a “paz pública”, enquanto a população negra, na maioria das vezes, sofre da ação truculenta das forças policiais, ou nas impunidades de indivíduos que estendem a violência para uma prática do linchamento. São os mesmos que estereotipam e

<sup>54</sup> O art. 144 da Carta Magna traz que a Segurança Pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio.

<sup>55</sup> *Jur.* conjunto de preceitos fundamentais estabelecidos pela Constituição Federal que fixa as bases de uma sociedade econômica e politicamente estruturada como objeto de tutela policial e penal.

exteriorizam os negros como responsáveis para a delinquência e para a balbúrdia. Acredito ser isso um condicionante implícito no inconsciente coletivo da sociedade, que vem se arrastando desde o período da escravatura, e vai se racionalizando e padronizando nos treinamentos militares e policiais da Segurança Pública.

Em segundo lugar, a Ordem Social tem como preceito fundamental o direito a uma escola de base pública de qualidade (Educação Infantil; Fundamental I – II; Ensino Médio), que alcance todas as áreas geográficas do país e inclua os sujeitos de direito. No entanto, a política neoliberal reduz os estados ao **Estado Mínimo**, enquanto vai se instalando no Ministério da Educação - MEC, um esvaziamento das políticas do Plano Nacional da Educação - PNE (2014-2024), fechando escolas nas cidades e no campo, extinguindo as políticas educacionais das escolas rurais, indígenas e quilombolas; além de desvalorizar a categoria dos professores ao congelar os incentivos das carreiras e terceirizar a profissão (REDA).

Relatório do debate: “*Escola, Autonomia e Segurança Pública*” (UNEB, 2017).

**O preconceito é falho na convivência.** Denunciar as opressões neste país se tornou um ato de coragem digno de minha estima. Somente assim, desencadeiam-se no homem os sentimentos de justiça, cuja conquista foi o processo adquirido pela Humanidade no seio do sofrimento e da renúncia ao longo de muitos séculos. Hoje, a opinião pública repudia todos os crimes de violências contra as pessoas, instaura-se nos homens solidários a consciência da alteridade. Embora haja um código de leis que nos protege, sinto-me afetado pela insegurança, pela não representatividade de todos aqueles atos esdrúxulos que vejo cumprir em nome de uma justiça desalentadora e homogeneizante. Se não fosse por aqueles que possuem a coragem de gritar, desalgemando os grilhões da indiferença e da convivência, poderíamos ver o que temos diante do nariz?

**Professor denuncia preconceito de PMs contra alunos de escola pública em Salvador**<sup>56</sup>.

No dia 16 de agosto de 2017, o jornal Correio da Bahia publica online o artigo “Professor denuncia preconceito de PMs contra alunos de escola pública em Salvador”, salientando a opressão advinda por (4) dias da Ronda Escolar, chefiada pelos homens do Pelotão Especial da Polícia Militar – PETO. Violência verbal, violência física e violência simbólica foram os atores em cena no palco do Colégio Estadual Vera Lux no bairro de Nova Brasília, na cidade de Salvador. Testemunhos de professores confirmam os temores

---

<sup>56</sup> Disponível em: <http://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/professor-denuncia-preconceito-de-pms-contralunos-de-escola-publica-em-salvador/>. Acesso em: 31 ago. 2017.

que tínhamos dos nossos órgãos de proteção: arbitrariedade e violência gratuita, o desrespeito e a discriminação foram as armas psíquicas utilizadas pelos PMs na ação. Expressões chulas como - Short de vagabunda, - Cabelo de traficante, volte pra boca aqui não é seu lugar, foram usadas contra os estudantes de forma gratuita e arbitrária; assim como fuzis e metralhadoras desfilavam bem de perto e ameaçadores pendurados nos corpos dos intimidadores. Até a aula foi interrompida, e quando o professor começou a filmar a cena constrangedora com o celular, foi convidado a retirar-se, sendo agredido com a frase - Esse professor fuma maconha, aqui na escola não pode, mas lá fora a gente troca tiro com você.

**UNEB, confronto e diálogo:** Dr. Valmiro Santos Macedo - Polícia Militar contra a bandidagem. - Quem então estaria autorizado a entrar na escola? Atualmente, a Ronda Escolar é o segmento da PM autorizado para entrada e proteção da escola. O assessor Especial do Gabinete do Secretário da Educação do Estado da Bahia, Almir Pereira, sem trazer muitas novidades, afirma que foram seguidos os protocolos, e zelosamente respeitados pela PM.

**A longa luta contra os abusos à Criança e ao Adolescente nas escolas.** Waldemar Almeida de Oliveira, do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente – CEDECA afirmou: a Polícia Militar foi arbitrária, e mais, o Diretor do colégio foi conivente com a PM em uma ação permanente (quatro dias): - a Ronda Escolar tinha que ser escolhida a dedo; - [os PMs] estão vendo os adolescentes como bandidos. Decerto são falas que me remete a uma profunda reflexão, denotando uma **distância social** abismal entre forças armadas e a sociedade.

**As facetas do Direito Constitucional e do Direito Penal.** O Professor e Advogado Marcelo Pinto, do Colegiado de Direito da UNEB, esclarece que o Direito é mister para fomentar o fato político, sendo assim, imiscuir-se no capitalismo delineia o cenário de prevaricação social: quem mandam são os que detêm o capital. Logra-se afastar da neutralidade do Direito as ditas ciências contaminadoras como História, Filosofia e Ciências Sociais, dissecando as pesquisas de sua interdisciplinaridade, que são sempre mais instrumentalizadas aos fins do capital. Inquestionavelmente, vivemos o âmago do segundo golpe, a destruição do ser político. A hermenêutica constitucional da incorrigível lógica do capital nos levou a perder a ética platônica do cuidar de si e, por consequência, perdemos a consciência de cuidar do outro.

**Prof. José Ronaldo, da Frente Baiana Escola Sem Mordaca contra a Escola Sem Partido, fundada por Miguel Nagib, Procurador do Estado de São Paulo.** A educação encontra-se refém das múltiplas interpretações do Direito, decerto a dita neutralidade do direito se desfaz frente às inúmeras perspectivas guindada pela subjetividade do homem-juiz. Interpretar de forma **neutra** uma lei é uma tomada de posição que direciona a um determinado fim. Escola sem Partido tem como finalidade amordaçar a pluralidade, reduzindo a complexidade humana em um simulacro de um homem simplório, apático e mecanizado. A lógica do capital nos quer imediatistas e compulsivos. Aptos à

reflexão e à “criticidade” prejudicaria as finanças da classe dominante. “A respeito da Escola sem Partido, a lógica da neutralidade não se exime em ser um velho instrumento de opressão e prevaricação social, simplesmente, se não se fala, não se pensa e vice-versa”.

A intervenção do Prof. José Ronaldo me remete a uma reflexão que foi preponderante para entender como emendar os fios dos raciocínios objetivados e subjetivados até agora. Tudo tem início na educação informal e formal, na construção do comportamento e da identidade do sujeito, respeitando sua subjetividade e seu conhecimento prévio, tendo o conhecimento humano acumulado uma perspectiva para formação de um homem integral. Instrumentalizar a educação à lógica neutra do Direito subserviente ao Capital é algemar o ser à escravidão do individualismo, do hedonismo e do servilismo. Portanto, a Escola sem Partido deve ser desvirtuada de seu racionalismo hipócrita que prega a pluralidade de pensamento, e levar à tona suas verdadeiras intencionalidades, afinal, constituir uma unicidade no pensamento é muito mais fácil de cercear e de instrumentalizar.

Finalmente, após tanto debater, tenho o penhor de construir ao uníssono uma proposta. Os professores-organizadores da UNEB têm no evento o escopo do **que se fazer**, quais as ações que aproximam os PMs dos espaços educacionais. Estamos de acordo em sustentar que as ocorrências são os frutos amargos da falta de convivência entre as partes; a violência da PM reflete uma conduta não compreensiva da sociedade. Sendo assim, convidar a força policial à Universidade Estadual da Bahia comporta um esmero trabalho de formação de uma sociedade democrática sem preconceitos, que carpe a violência na sua proposta pedagógica e incute nos cidadãos o cultuar do **ser** em detrimento do **ter**, ou seja, na sua proposta ontológica da edificação de um ser universal e integral. Estou defrontes de uma crise do poder disciplinar, conceituado por Michel Foucault (1987), onde o burilamento das instituições disciplinares, tais as penitenciais, as socioeducativas, as psiquiátricas, os poderes armados, as forças judiciárias etc. será o fenômeno que aglutinará o pensamento dos povos (FATTORUSSO, 2017).

Novos paradigmas discutirão a obsolescência do poder disciplinar em favor do surgimento das vozes das **exterioridades** [diversidades] que compõem o diálogo intercultural e erigem a era da **transmodernidade**, entendida como a superação da pós-modernidade. Desse evento eu reconheço traços dessa **transmodernidade** nas vozes daqueles que querem dialogar, narrar, confrontar e encontrar soluções que visam à melhoria das condições de ambas as partes. Esse sentimento ainda dormente em muitos homens está desabrochando em algures com efeito em cadeia, sobrepujando-se à volúpia dos sentimentos do pós-modernismo e da pusilanimidade do neoliberalismo. Que esteja você preste a colaborar com o departamento de Educação, com o projeto interdisciplinar que visa à pesquisa e análise do

diálogo de **interculturalidade das exterioridades**, que se aproxime dos segmentos insulados da sociedade [força militar] corrompidos pela perversidade da lógica do capital, para que construa conosco uma convivência de “ser universal” e “integral” que fica dormente no nosso inconsciente.

A escola pública no Brasil é a única que garante um acesso gratuito à educação, portanto, atendendo as classes mais desfavorecidas, na maioria negra e parda, mulheres; jovens, adultos e idosos excluídos da escola (EJA); grupos LGBTQ; os vulneráveis sociais (os pobres); indígenas; quilombolas; camponeses; pescadores; ribeirinhos; catadores; população de rua; população carcerária; jovens em ressocialização; movimentos sociais do sem-terra e sem tetos; dentre outros. No entanto, a escola pública de base é a mais atingida pelos cortes orçamentários e pelo sucateamento de sua estrutura arquitetônica.

Infelizmente, as novas reformas educacionais pretendem fazer dos saberes científicos uma nova colonização para o saber técnico, querem reinstalar o enfoque tecnoburocrático nas relações, transformar a Educação em uma atividade neotecnista, apolítica, colonial, patriarcal, de “culturafobia” e de “gênerofobia”<sup>57</sup>. No próximo capítulo, vou me concentrar em argumentar da atividade de práxis ser uma brecha substancial a evitar o arcabouço autoritário que prensa as possibilidades, na esperança do retorno da contingência das práticas docentes, práticas de enfrentamento e considerada de identitária dos professores, em especial motivo para uma educação ativa e crítica-reflexiva da infância e da juventude.

#### 4.1.2 Currículo e avaliação: uma narrativa pós-colonial e pós-disciplinar

No limiar do século XXI, a reforma educacional atinge com força a educação básica, apresentada por uma realidade dicotômica de ameaça e de desafio para os professores. Com a ameaça, remete-se a uma exclusão do professor do debate educacional, tendo em vista a pouca confiança no **fazer docente**, isola-o e julga as suas experiências, desqualificando-o de sua liderança como formador da juventude crítica e ativa. As reformas vêm com objetivo de enquadrar o professor no seu **status** de técnico, torná-lo um mero executor de tarefas, de coerção aos ditames prescritos pela reforma. A ameaça colonial do conhecimento preconiza o enfraquecimento dos profissionais da educação em todos os níveis de ensino, segundo Giroux (1997), para enfrentar o projeto de desmonte das políticas da educação, os professores teriam

---

<sup>57</sup> Culturafobia - medo à cultura estranha a nós; Gênerofobia - medo a outro tipo de gênero.

que se organizar em seu coletivo e abrir uma discussão que gere um discurso crítico e construtivo **contra-hegemônico** e **decolonial** das instituições.

Atribuída por Giroux (1997) de “proletarização do trabalho docente”, a nova reforma vem implementando novos currículos [PCNs] que cerceiam os objetivos pedagógicos específicos. O desafio é defender a escola pelo seu caráter público e preservar o papel de professor como agente da formação de sujeitos críticos e reflexivos. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN n. 9.394/96), ressaltou a necessidade de uma reforma curricular nacional, (Artigo 210 da Constituição de 1988), do dever do Estado para com a educação determinar a base dos conteúdos no território nacional para o ensino fundamental e médio, “A ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996). Dos interesses das organizações internacionais e das tendências do mercado político econômico neoliberal mundial, fazem do currículo uma questão nacional:

É sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 1995, p. 59).

Assim sendo, objetiva-se qualificar as atividades escolares de ensino-aprendizagem consoantes aos acordos tomados a nível internacional. A partir de 1995 foram elaborados e distribuídos os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (PCNs), organizados em três segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A década de 1990, dita “década da educação”, no Brasil vem com o slogan “Educação para todos”, promover uma uniformidade dos conteúdos escolares a nível mundial, em vista da incumbência de um mercado se consolidar a globalização; e também, na premência de legitimar novas avaliações externas de aprendizagem (por exemplo, o PISA, ano 2000, coordenado por OCDE<sup>58</sup>), que classificam e categorizam os desempenhos escolares dos países desenvolvidos **versus** em desenvolvimento e subdesenvolvidos. Tal discussão visa que as necessidades básicas de aprendizagem se tornem instrumento de poder sobre o saber.

---

<sup>58</sup> PISA (em inglês: Programme for International Student Assessment), Programa Internacional de Avaliação de Alunos, isto é, uma rede mundial de avaliação escolar, constituída pela primeira vez no ano 2000, e com periodicidade bienal. É coordenada pela OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Não existiria uma avaliação externa (PISA) se não houvesse primeiro uma base comum curricular mundialmente reconhecida para ser avaliada (em resumo, dos conteúdos eurocêntricos). Tampouco, existiria hierarquização entre países sem avaliação. Se pensarmos que isso foi instituído para o desenvolvimento econômico dos países, estamos enganados, ou somos bastante míopes em não enxergar o que significa ser colocados no mesmo “balaio”. Além das políticas coloniais de descaracterização, nem teremos a mesma chance de competir pela mesma proporção. A questão não é conhecer os mesmos conteúdos, fazer o mesmo recorrido curricular uma condição única de desenvolvimento, mas em que forma a uniformidade de conteúdos é assimilada e acomodada no contexto multicultural de cada país.

Farei um exemplo esdrúxulo, mas representativo. Uma mercadoria para ser estocada e vendida precisa de etiqueta (rótulo), e de um preço (valor); o número identificador presente na embalagem no qual, se identifica a quantidade produzida, a posição física de estocagem no armazenamento, data de vencimento, e outras mais qualidades e quantidades necessárias para determinar e justificar seu preço. Duas mercadorias do mesmo gênero, nem são iguais e nem têm o mesmo preço. Portanto, primeiro depende da qualidade dos materiais usados e dos custos de produção, o segundo depende da marca, da proveniência e do design.

Provamos comparar um estudante dos Estados Unidos ou Europeu com um estudante do Brasil. Existe a necessidade de equipará-lo, confrontado e sistematizado pela mesma base comum, que parte de um princípio eurocêntrico como legítimo? Uma vez nas prateleiras, qual produto será comprado no mercado mundial? Além de considerar a educação de mercado, a mercadoria que lhe deriva [os estudantes] entra a fazer parte da lógica liberal da competitividade [meritocracia]. Disso, chamá-lo de desenvolvimento de um país, com base em uma concepção de mundo de dominante para subalterno, de centro para periferia, de países desenvolvidos para em desenvolvimento ou subdesenvolvido (FATTORUSSO, 2021).

O Ministério da Educação (MEC) publicou em 2007 o documento “*Indagações sobre o Currículo*”. Daí, engendra-se uma discussão que ressalta uma reflexão sobre os usos e os direcionamentos dos currículos. Para Arroyo (2007), é “urgente recuperar o conhecimento como núcleo fundante do currículo e o direito ao conhecimento como ponto de partida para indagar os currículos” (ARROYO, 2007, p. 26). Em detrimento ao uso do currículo objetivando os estudantes como mercadoria, ele parte do conceito do conhecimento como base à formação plena dos sujeitos que aprendem. Em mais um desdobramento sobre o currículo, Candau e Moreira (2007) afirmam:

O currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a

construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (CANDAU; MOREIRA, 2007, p.18).

Sacristán (2000) amplia o debate e declara que o “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTÁN, 2000, p. 34).

A interlocução dos autores que concebem o currículo como uma base das experiências dos professores de ensino-aprendizagem, não é só como compromisso de discutir uma proposta curricular, mas na compreensão de como potencializar situações que capacitem e habilitem os estudantes às linguagens científicas, dos valores e das visões de mundo. Ademais, Candau e Moreira (2007) consideram as aplicações do currículo oculto: um conjunto de atitudes e valores implícitos nas relações sociais e no contexto educacional do cotidiano. Pensar o currículo não como um estruturante, mas como um percurso que se ajusta ao fazer da organização do ensino e aprendizagem.

Fazer política de cima para baixo, segundo Sennet (2012), é entrar no jogo de preservação das coalizões constituídas, e destas estarem dispostas a enfrentar “problemas especiais na prática da cooperação”, tornando as relações de solidariedade socialmente frágeis para uma coesão não necessária entre as pessoas. Fazer política de currículo nesta perspectiva é desautorizar as experiências dos professores do fazer docente; deslegitimar as suas narrativas autoformativas e cercear a autonomia das escolas enquanto precisam se ligar ao **território** como base a descolonizar os novos conhecimentos.

A organização e gestão escolar contribui para a constituição e funcionamento da gestão pedagógica, em específico, a gestão democrático-participativa que favorece a centralidade do trabalho do professor como sujeito-gestor desse projeto. Tal centralidade significa adentrar na episteme que fundamenta a **práxis pedagógica**. Portanto, a organização e gestão dos componentes de estágios tiveram como base uma cooperação dialógica, segundo Sennet (2012):

[...] nos ensaios e conversas, buscamos alguns princípios que tornam a cooperação mais aberta. Esse princípio é a cooperação dialógica [...] A cooperação dialógica pressupõe um tipo específico de abertura, mobilizando a seu serviço antes a empatia que a simpatia. Como revelou a experiência com o Google Wave, a cooperação dialógica não é fácil de praticar; os programadores que criaram essa tecnologia não a entenderam (SENNET, 2012, p.157)



Sennet (2012) assinala como desperdiçada pela sociedade contemporânea a atividade de **cooperação dialógica**, não obstante, das práticas dos quatros estágios supervisionados do curso de Pedagogia e do PIBID, houve um diálogo de cooperação como consta nos objetivos dos componentes de estágios e do PIBID, e houve também um diálogo cooperativo entre universidade e as escolas parceiras.

Dos três espaços da prática, institui-se um diálogo contínuo durante todos os desdobramentos das atividades. Como ponto de partida, tive momentos coletivos de discussão e reflexão sobre os conteúdos teórico-metodológicos, para, em seguida, ir a campo em dupla ou individualmente para realizar o plano de uma construção com o conjunto: estudante-professor-preceptor. É importante ressaltar que as atividades foram documentadas, usando como instrumentos metodológicos: relatórios de experiências, de portfólios, diários de campo, memoriais, dentre outros. Portanto, registrar a memória das experiências pedagógicas, que identifique de memórias formativas, torna-se ainda mais significativa a partir da discussão da **práxis**.

#### 4.2 EU E AS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DO FAZER DA PRÁXIS DOCENTE NAS PRÁTICAS/ESTÁGIO

A Lei de Estágio n. 11.788/2008 define o conceito de **estágio** como o “ato educativo escolar supervisionado desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições” (BRASIL, 2008). A Lei n. 11.788/2008 apresenta a inovação de introduzir como obrigatória em anexo os **relatos de experiências** dos estudantes do estágio supervisionado, a novidade “foi exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório de atividades”. Ademais, a Lei de Diretrizes de Base Nacional nº 9.394/96 - LDBN, do Art. 82 define que “Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição”.

Com a reformulação da Lei de Estágio, abrem-se novas oportunidades no campo de pesquisa das narrativas de experiências formativas. Embora seja incipiente a quantidade de pesquisas (auto) biográficas de estudantes em formação inicial, os relatórios sistematizados de estágios produzidos por eles, são a oportunidade de amplitude ao campo de pesquisa biográfica e da compreensão do fenômeno de formação docente na prática de estágio.

Primeira experiência de iniciação à docência, turma do Fundamental I - 2º ano. Eis de volta ao trabalho do bem. Passou-se uma semana sem ver meus alunos do segundo ano do Gersino. Um dia repleto de límpidos raios do sol, olhei para o céu, os olhos orvalhados pelo singelo, mas significante instante que é minha vida. Respirei a fundo e continuei sempre propenso a dar o melhor de mim. Divertidamente, reparei que todos estavam reunidos na quadra, contorcendo-me de curiosidade, não resisti e perguntei ao vigia - Que está havendo? Rostos risonhos de crianças, professores resolutos e laboriosos, pais e mães esperançosos e confiantes, meu coração enxergava tudo isso, sempre vejo o bom da vida. O vigia me explicou que era rotineiro estarem na quadra no primeiro momento, os professores formavam filas para depois seguirem direto para as salas.

- Que legal, não sabia! Respondi. Até achei uma boa ideia, parecia um momento de confraternização entre escola e família; estava acostumado a uma realidade de outra escola na qual eram agentes da educação, os pais permanecendo por detrás das grades. Avistei a professora e os estudantes, cumprimentei-os e fomos rumo à sala. Com muita pena soube que o aluno W. Foi reclassificado e enviado para o programa o Acelera,<sup>59</sup> por estar desfasado na idade (ele tinha 11 anos). Perguntei como era possível reclassificá-lo estando no segundo ano. Foi-me dito que houve um acordo tácito e interno da escola, pelo fato que “lia direitinho”, foi decidido que doravante seria aluno ouvinte no Acelera, podendo se desenvolver com os meninos da sua idade. Achei ótimo, mas estava pendente uma discussão mais aprofundada sobre o tema da reprovação e defasagem de idade. Todavia faltavam outros dois desfasados de idade, os gêmeos de 11 anos, a aluna Ra. e o aluno R., - Eles também foram para o Acelera? Perguntei. Respondeu-me, - Não! Eles permanecerão no segundo ano, por serem alunos transferidos de outra escola, não poderão ser reclassificados.

Rumo à sala, desta vez, as carteiras eram dispostas em dupla, e meticulosamente, a professora chamou um por um e os convidou a sentar segundo o parecer dela. Foi-me dito que o critério de seleção da dupla dependia do desempenho escolar dos estudantes - um bom na leitura e na escrita com um que tinha dificuldade. A professora esperava do processo um maior rendimento da turma. Começou a aula e a professora distribuiu a atividade com seis exercícios de letramento: escrever as iniciais dos nomes; escrever o próprio nome; cercar as vogais do próprio nome; escrever o nome da professora; cercar as vogais do nome da professora; contar as letras do nome da professora.

Notei que muitos tiveram dificuldades em compreender como fazer a atividade, porém, não vi em nenhum momento a professora fazer com eles individualmente, ela queria que fizessem sozinhos. Contudo, observei que, para alguns, a atividade precisava ser explicada individualmente para que pudessem obter um maior desempenho. No entanto, estava lá como observador e dificilmente

---

<sup>59</sup> Acelera - programa de aceleração para os alunos que sabem ler e escrever, mas precisam recuperar os anos perdidos. Se passarem de ano podem ir diretamente para o 6º ano ou repetir o 5º ano, aliás, podem participar do programa somente os alunos que tenham terminado o 3º ano.

conseguia permanecer neutro; atendia aos pedidos de ajuda, se imprimiu em minha memória, aquela repetida frase - Me ensine, me ensine! Dita com tamanha angústia que pareciam estar com fome - estavam com vontade de aprender.

Inquietou-me. O capital cultural ensinado na escola pública é o mesmo da escola particular? Houve um tempo no qual a propaganda da escola única e obrigatória era o baluarte dos países ocidentais, contudo, foi propaganda enganosa. Constantemente se oculta e se dissimula uma proposta de currículo para reprodução de uma sociedade dividida em classe - Isso é muito grave! O capital cultural “legítimo<sup>60</sup>” está sendo ensinado à classe dominante através da escola privada, enquanto, para o segmento popular (escola pública) vejo lhes ensinar um capital cultural de segunda categoria. Como consequência, o estudante permanece estancado na classe social de pertencimento. O procedimento está oculto e intrínseco em todos os segmentos educacionais mundiais, incluindo o Brasil. Pergunto-me, - Porque o Estado do Brasil, em seu conspícuo recolhimento das contribuições fiscais e ter o maior recurso econômico a respeito das empresas privadas, ofertar aos seus cidadãos um capital cultural tão tacanho? Aí, tinha algo errado! (FATTORUSSO, 2016)

Nesta seção os deixo participar das histórias no recorte das experiências de Estágio Supervisionado, e quanto contribuíram para a minha Formação Inicial à Docência. Apresentarei um apanhado (re) memorativo dos Estágios feitos presencialmente do período pré-pandêmico; e contando das experiências do Estágio IV de aprofundamento na modalidade de acesso remoto no atual momento de pandemia covid-19.

Um primeiro momento reflete sobre meu presente, ou seja, o Estágio IV no acesso remoto, para depois trazer à tona de minha memória as experiências de outros espaços educacionais. As professoras, no prelúdio da primeira aula, trazem questionamento sobre as trajetórias como futuros profissionais, (este componente curricular prevê a riqueza das articulações de cinco professoras da área). Portanto, começo analisando a primeira atividade, no qual, respondo às perguntas: - Fale um pouco sobre você, quem você é, o que gosta? Por que fez pedagogia? Apresento o texto na íntegra, na mais pura e ingênua espontaneidade, melhor dizendo, com uma emoção me abraçando:

Sou um homem de idade adulta, gosto muito de ler, assistir filme, conversar, fazer esporte e me relacionar com o ambiente; e, sobretudo com as pessoas, elas são as fontes do nosso propósito por estar aqui na terra: se relacionar da melhor forma com o próximo é aprender com ele, restaurando um ambiente saudável a nossa volta. Por que escolhi pedagogia? Por que é a forma mais

---

<sup>60</sup> Legítimo porque é legitimado pela classe dominante que por imposição lhe reserva o **status** de instrumento de ascensão social.

nobre de fazer educação, começa-se educando as tenras idades até alcançar as idades mais adultas. Tenho certeza que a educação é o primeiro passo para a nossa transformação e para as dos outros. A consequência disso, a pedagogia faz de alavanca à educação para que se torne um princípio universal e emancipatório; e, sobretudo que auxilie os nossos processos evolutivos diários, dias atrás dias, mantendo-nos constantes e focados com os nossos objetivos, proporcionando-nos assim bastante dose de alegria e esperança (FATTORUSSO, 2021).

Enquanto, nas perguntas: o que você entende sobre o ato de educar? O que é a educação pra você? Meus argumentos foram:

A educação é um ato político, coloco primeiro este apelativo porque resume substancialmente em que se baseia o meu conceito: apelar-me à nossa envergadura moral - atuando como professor na relação íntima de escolher o lado certo da história; é claro que há muita ambiguidade no significado do certo e errado; às vezes, temos que nos posicionar em algo que não condiz conosco, porém, temos que fazer o esforço de ser coerente com os desafios que a realidade nos propõe. Ter clareza do mundo que nos envolve, superando qualquer condição de inatismo para entender que o mundo é como nós o criamos; por isso, ele é passível de mudança. É necessário conhecer, compreender, aplicar, analisar, sintetizar e avaliar os **saberes** que são aliados dos nossos **poderes** em fazer a educação um ato político, então - **Venha Pedagogia a nós empoderar!** (FATTORUSSO, 2021).

Quem me conhece sabe que sou estrangeiro nascido na Itália, e me mudei para Salvador aos 35 anos de idade. Entrei na UNEB em julho de 2016, e teria concluído o curso em junho de 2020 se não fosse pela pandemia do covid-19. Finalmente, vou me formar em junho de 2021. As incertezas da pandemia fizeram com que a UNEB começasse as aulas na modalidade de acesso remoto, quebrando assim a rotina de todos os professores, técnicos e estudantes da Universidade. É bom saber como me sinto:

Empolgado e feliz de recomeçar novamente a UNEB, estou também preocupado. O ano de pandemia trouxe muito sofrimento para a humanidade. No entanto, sempre há uma conspícua parte mais subjugada pelas vicissitudes, mais oprimida, mais excluída e naturalizada, fadada a padecer. Às vezes, os pesquisadores apontam em suas pesquisas, naquela análise quantitativa e fria das informações relatada na terceira pessoa - visando o outro, determinando o outro e sintetizando o outro. Por esta razão, minha história de vida é meu método investigativo, falar de mim, de mim com o outro, de minhas experiências pós e pré-pandêmicas (covid-19), fazem de minhas vivências uma prática de estágio.

- Sim. Ainda estou vivo! Sinto-me privilegiado porque ainda fui poupado pelo coronavírus, mas reconheço que sempre fui. Minha pele é branca num país [Brasil] de racismo velado; sou estrangeiro e sempre na hora do “apertar a vida”, posso retornar para minha terra natal [Itália]; o país [Brasil] está na sua pior crise política, econômica e ética da pós-modernidade. Embora minha mãe tenha uma aposentadoria mínima, qualquer dinheiro que ela mande aqui é seis vezes a mais do valor da moeda do Brasil. Tudo ficou em meu benefício, enquanto, os outros sofrem e estão “subsistenciados” a uma vida de miséria, sem ver pelo horizonte quaisquer chances de câmbio. Eu, no entanto, fico isolado num apartamento alugado em um bairro popular escrevendo minha monografia.

- Quanto isso me deixa triste! Malgrado tenha o privilégio de conservar a vida, não posso entendê-la para outro. Poderia dividir minha comida, mas por quanto tempo isso resolveria? Só deixaria minha mãe mais preocupada e não adiantaria a vida do outro. Então, decidi que posso oferecer algo de diferente que os bens materiais. Posso oferecer meu empenho, meu trabalho, meu tempo, minha dedicação, meus estudos, minhas pesquisas, meus saberes e minha esperança. Portanto, posso oferecer o melhor de mim, de modo que, escolher ser professor era a melhor chance para consagrar o meu eu perante o outro.

Aqui, escreverei melhor as condições que me levaram a escolher o caminho pela educação, remetendo-me à memória dos tempos anteriores à Licenciatura. Lembro-me das experiências enquanto voluntário nos trabalhos sociais anteriores aos da Mansão do Caminho, na qual a minha função era lidar de certo modo com a educação, enquanto nessa função, trabalhei de amparo à população de rua, distribuição de sopa e de agasalhos; sobretudo, dos momentos de conversa com aqueles ânimos esfarrapados. No entanto, insuficiente, precisava ir à raiz das questões sociais. Questionava-me dos porquês de muitos terminarem à margem da sociedade.

Certamente, o processo vem de lá do começo da vida do sujeito, pelas condições adversas do estruturalismo social, no qual, se recrudescer à medida que o sujeito se relaciona no descabro da vida, talvez, dentro de um meio oportunista, exclusivista e classista. Contudo, ser a educação a oportunidade de diluir os sentimentos das iniquidades humanas, seja do ponto de vista do sujeito que descobre sua condição de oprimido, seja na oportunidade de mudança do opressor na convivência com o oprimido; pensar como constituir uma sociedade mais sensível, mais empática, em vista de uma sociedade das alteridades (FATTORUSSO, 2021).

Dito isso, vem à prática, a pesquisa de campo, a iniciação à docência, os dias das oportunidades. Mas, o que é a prática? E a teoria? É muito comum relacionar o estágio à atividade de prática pedagógica e a formação inicial do curso de Pedagogia à teoria, que conseqüentemente, na dicotomia das duas vertentes, se transmite os conhecimentos aprendidos em sua forma instrucional, explicitando-os em sua prática de estágio. Este

pensamento, como abordado precedentemente, é esvaziado de sua natureza reflexiva, é uma visão reducionista e dicotômica das atribuições do pedagogo no campo epistemológico da prática docente, e se remete inevitavelmente ao ensino **bancário** avisado por Freire (2000) como uma tendência da educação tecnicista:

O ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitoado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo o erro epistemológico do “bancarismo” (FREIRE, 2000, p. 27-28).

Hoje, o estágio é reconhecido por suas investigações na transversalidade dos saberes teóricos construídos ao longo da vida acadêmica e dos saberes do campo social. Atomizar a prática pedagógica no paradigma de colocar em prática o que aprendemos em sua forma estrita é instrumentalizá-la no que se condiz de **razão técnica**. Enquanto que prezar por uma acuidade na reflexão antes da prática e após dela, é fazer o movimento de **práxis pedagógica**, na qual, o professor reflete sobre sua prática e abre as possibilidades de reformulação da própria.

Pimenta e Lima (2006) discutem as atividades de Estágio trazendo preocupações acerca da relação teoria e prática, a instrumentalização técnica da prática, às estruturas de poder e de dominação na produção de conhecimento. Na perspectiva da formação inicial, que natureza epistemológica tem os estágios do Curso de Pedagogia?

Pimenta e Lima (2006) assevera que “a teoria é indissociável da prática”, em nenhum momento elas estão descoladas. Quando observamos um fenômeno escolar, podem-se identificar umas características nas atividades que constituem uma prática, desta certamente tem como pano de fundo uma teoria; Pimenta e Lima (2006) salienta a superação da fragmentação entre teoria e prática “a partir do conceito de práxis”. O próximo relato de experiência se remete a uma reflexão sobre a epistemologia da práxis segundo Freire (2016); considerando também as experiências de atividades de estágio no socioeducativo.

Em primeira instância, descobrimo-nos como seres inacabados e, portanto, conscientes de nossa inconclusão, e nosso incessante movimento de busca em **ser mais**. A raiz da educação encontra-se no conhecer-se como ser inacabado, portanto, “Que seja a educação um que fazer permanente [...]. Desta maneira, a educação se refaz constantemente na práxis. Para **ser** tem que **estar sendo**.” (FREIRE, 2016, p. 126-127).

Em segunda instância, estimulamos os discentes a autorreflexão, encorajando-os a mergulhar em si mesmos, resgatando os próprios desejos, ambições e valores de autorrealização. No entanto, tendo em consideração o porvir, evidencia-se a necessidade de incentivá-los na construção de um projeto de vida, no qual serão representados os valores que se queira atingir, seja no viés da vida profissional, seja no viés da vida pessoal, quer dizer: que visualizem o homem ou a mulher que querem se tornar, tendo por base valores morais e éticos sadios, sonhos e atitudes consoantes aos atributos do bom cidadão.

Sendo assim, o diálogo é um instrumento com o qual se valoriza os saberes trazidos pelo discente. É um fenômeno humano no qual se revela a **palavra** e ao analisar o diálogo se descobre que ele é algo mais que um meio, impondo-nos também encontrar seus elementos constitutivos. A busca dos elementos constitutivos leva-nos a constatar as interações solidárias de duas dimensões: **ação** e **reflexão**. Segundo Freire (2016), a interação é tão radical que, se sacrificássemos uma delas, ressentiríamos imediatamente na outra, “não há palavra verdadeira que não seja práxis”.

“Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2016, p.133). Por outro lado, a palavra inautêntica, ou seja, aquela que não consegue transformar a realidade reflete diretamente na dimensão de **ação**, sacrificando, automaticamente, também, sua **reflexão**, transformando-se em verbalismo, alienado ou alienante. Se, pelo contrário, ressaltássemos a ação em detrimento da reflexão, a palavra converter-se-ia em um **ativismo**, levando o sujeito à desorganização e à passividade, emocionalmente dependente na execução de tarefas.

Parafraseando Freire (2016) “Práxis significa que o sujeito age/reflete e ao refletir age, ou seja, o sujeito da teoria vai à prática, chegando, assim, a descobrir nova teoria, perpetuando-se o todo na práxis”. Portanto, dar significado à nossa atividade é a práxis alicerçada na palavra autêntica oriunda do diálogo com o discente e movido pelo perfeito equilíbrio solidário entre ação/reflexão visa que o sujeito almeje adquirir valores no porvir, reconhecendo-se como um projeto de vida inacabado, precisando de transformação e de autorrealização (FATTORUSSO, 2018).

Paulo Freire (1921-1997) produz-me **marcas no corpo todo** desde o começo do meu trilhar acadêmico. Ele já alicerçava a práxis como base de construção para novas teorias, isto é, a produção de novos conhecimentos a partir da reflexão sobre nossa experiência; a totalidade, **encharcadas** de pensamentos críticos diante das contradições que se deparam durante o caminho como pesquisador em formação.

O estágio, segundo Pimenta e Lima (2006), “ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade”. Não há separação entre teoria e prática no estágio. Portanto, não se reduz conceitualmente em instrumentalização técnica dos conhecimentos da teoria, o estágio é um imbricamento entre diversas atividades cognitivas

que compõem nosso fazer docente, e tomam partes: os conhecimentos prévios dos formandos, a síntese dos conteúdos aprendidos outrora e das experiências significantes; e os novos conhecimentos trazidos nas diversas vozes que pesquisam as atividades de estágio, “é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (PIMENTA, LIMA, 2006, p. 14).

Trago um relato de experiência, no qual elucidado como o processo de manifestação da práxis se deu ao meu vivido, quero dizer, trazer os pressupostos metodológicos do fazer da práxis para uma experiência já ocorrida no estágio da Educação Infantil. Neste contexto, eu e minha dupla, mediamos a aula com o grupo cinco da educação infantil, trazendo um conto africano no formato de **contação de história**. Após a aula, foi elaborado um relatório, no qual, dos objetivos de aprendizagens alcançados, destacásemos aqueles que ainda necessitavam de uma reflexão mais profunda: alguns dos estudantes não tinham prestado atenção, outros tinham dificuldade de concentração sem que conseguissem compreender sobre o conceito de diversidade cultural; também, por parte de alguns a dificuldade de trabalhar em grupo.

Tivemos bastantes situações adversas para refletir: qual foi nosso percurso reflexivo na resolução da situação-problema? Primeiro, voltamos aos embasamentos teóricos sobre como uma criança de cinco anos se desenvolve em suas aprendizagens; como ocorre a atenção e a concentração numa criança em diversas áreas epistemológicas: da psicologia, da fisiologia, da neurologia, da sociologia, da filosofia e da pedagogia; reciclar e adquirir novos conhecimentos que permitissem uma reflexão mais aprofundada na compreensão da realidade da criança, seu contexto e suas relações Inter/intrapessoais. Para cada categoria de análise, construímos novos sentidos que nos aproximasse ao pensamento da criança: como ela se sentia com aquela atividade? Qual foi sua partilha conosco? (FATTORUSSO, 2019).

A práxis é um momento de reflexão sobre algo já vivido, sobretudo, quando vislumbramos a importância do processo de reflexão na ontologia do sujeito; precisamos dispensar as considerações que circunscrevem a situação-problema em um determinismo. É bom se aprofundar bastante sobre os pressupostos e os cânones usados na experiência anterior para depois, decerto, elaborar os caminhos metodológicos que superem as contradições deparadas. Mas, antes de tudo, promover uma visão diferenciada sobre as relações de nós com os sujeitos, conscientes em saber que ambos se inclinam pelas transformações das experiências anteriores.



Portanto, o movimento da práxis é uma atividade de formação continuada, uma discussão não aberta ao determinismo, uma tomada de consciência às especificidades, à historicidade, e às diversas vertentes que compungem os sujeitos pelas diversas experiências vivenciadas; ou seja, ter como primazia as experiências para que aconteça um estágio aprimorado no contexto da formação inicial.

#### 4.3 EU E AS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DO FAZER DOCENTE NAS PRÁTICAS/PIBID DA EJA NO SOCIOEDUCATIVO

*Reforma de pensamento significa reforma de educação*

*(Edgar Morin)*

Torno necessário pensar as políticas públicas que fomentam através dos estágios as relações dos educandos com o meio escolar. Política pública de estágio supervisionado, PIBID, Residência Pedagógica, Tirocínio, dentre outros, devem ser objetos de luta pelos educadores em resposta a uma prática de formação inicial à docência incipiente e esvaziada de seu elemento experiencial. O movimento **Pibidiano** consolidou sua institucionalização através da luta pela ideologia de articulação entre o **saber/fazer** pedagógico. Garantir o PIBID a permanência no espaço escolar foi uma mera ação política desencadeada pelo pensar-docente numa perspectiva que integre as articulações entre a teoria e a prática em seu **saber/fazer** docente:

O PIBID é um espaço de enfrentamento produtivo no qual cada um exerce o direito democrático de expressar sua opinião, à medida que os coordenadores estão abertos às melhores resoluções coletivas, desejando o bem comum do grupo e do desenvolvimento cognitivo. O PIBID é uma ideia concretizada de esfera pública, saído do universo utópico de Habermas e se constitui em uma realidade palpável como de uma ilha segura no oceano de luta e denominação do campo social (FATTORUSSO; SOUZA, 2017, p. 137-138).

A vista de um possível esvaziamento ou de extinção do programa PIBID por parte do Poder Público, pergunto-me - “PIBID ou não PIBID, eis a questão”. No limiar de sua consumação, prestes a ser, quem sabe, mais um programa engavetado pelo poder hegemônico,

nós realizávamos nossa campanha de reivindicação à permanência do PIBID, esperançosos que a experiência continuasse dando-nos safras abundantes de virtudes e de profissionalidade. Sua fatalidade assídua em formar bons iniciantes à docência; de convocar professores da Rede à supervisão do ID e de sua própria prática; gerir coordenadores de projeto que almejavam imbricar o campo de pesquisa universitária com a da escola básica; incumbir o justo mérito de reivindicar por seus sucessos, uma política pública estável. O êxito do PIBID se dá na **relação dialógica** da experiência do docente com ID, no crescimento de ambos para uma prática pedagógica:

Do momento em que se estabelece a relação dialógica com o docente, se faz natural ao ID o confronto de dados, as curiosidades, as evidências, as comutações das informações coletadas sobre determinado assunto, junto com os conhecimentos prévios que cada um é portador. A dita manifestação pode ser denominada de pesquisa, a qual, já se vem incorporando no entendimento do estudante “pibidiano” que, inconscientemente e através do exemplo, faz-se um “*contágio intelectual*”, removendo do professor os hábitos cristalizados que engessaram a prática pedagógica, pelo menos durante o tempo da observação. O intuito da aproximação entre “pibidiano” e professor é o cerne do crescimento profissional, cuja prosperidade depende das inquietações que estimulam a reflexão, altera e lapida o pensamento e, portanto, a inércia do comportamento do professor (FATTORUSSO; SOUZA, 2017, p. 134).

Foi-me pedido para avaliar a coordenadora de subprojeto do PIBID, professora Ana Lago, e a supervisora da escola parceira professora Eliane Souza. Como embasar uma avaliação em padrões profissionais indicando a prática de ensino sem ser injusto ao avaliar somente a base da evolução da aprendizagem? A coordenadora conseguiu criar um espaço democrático de **relação dialógica**, no qual, os conteúdos do processo de assimilação foram acomodados de maneira crítica, uma vez que ocorreu a reflexão sobre a prática [práxis]; conseguiu gerir e diluir os impasses devido às invasões culturais que são próprias do espaço das subjetividades; ela criou as condições pelas quais individualmente pudéssemos descobrir as situações, o conhecimento e as finalidades dos momentos de prática.

A professora Eliane alcançou articular a concomitância de ser professora supervisora e minha parceira de dupla, apoiou-me no aperfeiçoamento da minha prática através de uma metodologia inovadora que consistia em documentar por escrito a observação de minha prática pedagógica, proporcionando-me mais um olhar a contribuir para minha práxis pedagógica. É importante trazer as narrativas de experiências do PIBID em vista de seu valor heurístico a minha formação na iniciação à docência.

Com meu **relato de experiência** elucida a minha experiência no PIBID na função do ID voluntário. Este caminhar significa enveredar junto com a proposta que a Iniciação à docência tem sobre o professorado. Paulo Freire (2000) sustenta a tese que “Não há docência sem discência”, a exigência de uma prática educativa que desperte a consciência política não partidária, a reflexão crítica sobre a relação entre teoria e prática, ensinar, não como uma ação unívoca de transferência de conhecimento, mas “criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2000, p. 25) favorecem o entendimento dos sujeitos na docência e na discência, que não se reduzem à condição de objeto de um com outro.

O PIBID convoca-me ao despertar a realidade, meu espírito mergulhado no espaço escolar compreende a complexidade da natureza humana; portanto, da necessidade de estar em constante transformação com o mundo; a pusilanimidade e a impulsividade são os algozes da reflexão crítica, da apreensão da realidade, da convicção que a mudança é possível.

O PIBID, além de agregar indivíduos comprometidos com a missão do magistério, fomenta a transformação como elemento coadjuvante à formação docente, a atividade humana que lhe deriva engendra constantes vivências, cujos arcabouços são fidedignos aos conhecimentos que estão em constante mudança e transformação. A factual natureza do próprio conhecimento é compreendida como agência de construção contínua da verdade.

Portanto, caminhando com o PIBID tenho a oportunidade de trilhar caminhos que perpassam pela pesquisa da Universidade, que transitam pela docência, transdisciplinar o conhecimento com a criticidade, para que reconsidere minha **práxis**. Somente assim, torna-me-rei o professor que propriamente Paulo Freire denominou como sujeito que agia na ação do “pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 2000, p. 38).

Transcorreram-se cinco meses no calendário **pibidiano**, vejo, ouço, escuto, cogito a escola, junto a ela, sofro, luto, vivo, construo conhecimento e adquirei saberes. O PIBID me proporcionou diluir os preconceitos através da convivência saudável com os agentes educacionais, reduzindo meus receios, exacerbando meus anseios. Portanto, tornou-se meu projeto de vida que perdurará na formação inicial, e quem sabe se no porvir me torno um professor supervisor de uma escola parceira e concretize o meu projeto de vida até o final da minha carreira profissional.

**O Plácido Retorno.** Eis-me de volta na escola municipal de Fundamental I “Escola socioeducativa”. Atravessar os corredores com seus semblantes aprisionadores faz-me da memória uma experiência na iniciação à docência. Após meu pensamento, derrama-se sobre os meninos, transportara-me naquela lembrança a viva consciência de ter tido uma vida privilegiada, jamais tive falta do necessário, minha família teve as condições de me proporcionar o básico para me realizar. No entanto, aqueles meninos presos nas medidas de ressocialização, não tiveram o básico e sequer as mesmas oportunidades que eu. Quem não os conhece até acham natural serem o que são em vista de uma sociedade que já vestiu neles o papel que lhe cabe fazer; enquanto eu como futuro professor, consciente também de ser um oprimido em uma

sociedade de classe, tenho o dever de trazer à tona o pensamento crítico, autônomo e emancipador.

**Descreva a aula dada.** Essa aula foi pensada para os estudantes que estão num contexto de cumprimento de medida socioeducativa com privação de liberdade, onde se subentende como objetivo da privação a mudança de trajetória de vida. Então considero abordar de forma inicial uma aula que se aproxime a uma vivência. Traço então os postulados de uma nova epistemologia, cuja essência se remete à construção de conhecimento oriundo de uma **experiência de vida** do educador.

**Aula viva e conhecimento do vivido.** Previamente, eu (sem a turma) me organizei para uma aula passeio, na qual, em qualidade de protagonista, coletei o maior número de informações possível, entendidas também como sensações, emoções e intuições. O intuito desta prática é formar um professor pesquisador que experimente previamente os conteúdos que serão trazidos nas suas aulas. O propósito é trazer os conhecimentos **vivos**, não de um conhecimento estéril de sua vivência, aprendida de forma inicial, mas também, trazer ao educando um conhecimento que é fruto de sua vivência com o objeto. Na aula, o objeto de estudo era história da arte, com isso, me convidou em um engajamento com aula passeio com o escopo de registrar o máximo das informações da experiência que possam contribuir para construção de uma **aula viva**.

Com o apelativo **vivo**, entendo construir um saber que transcende do pensamento de sua forma inicial, entendo de **forma inicial** um conhecimento que é sabido, mas que não é vivido. No entanto, transcender o pensamento de sua forma inicial, ao meu parecer, é a síntese do envolvimento de um saber com o conhecimento prévio do educador, com as inquietações propostas previamente à aula passeio, e o mais importante, das descrições, das sensações e das intuições que o campo da experiência proporciona ao **vivido**. Uma vez que, a proposta de aula seja apresentar um **conhecimento vivo** e que esteja consoante às considerações do **vivido**. Portanto, envolver os educandos em uma **aula viva** significa fazê-los participar de uma **experiência autêntica do professor** com o **objeto**.

**Eu experienciando o objeto antes de trazê-lo à sala de aula.** A mostra é uma viagem imaginária de trem, que revela os diversos períodos da história da arte através de réplicas de obras importantes. Apostando no lúdico para encantar os visitantes de todas as idades, a mostra é inspirada no livro O Trem da História, da escritora Katia Canton, vencedor do prêmio de Melhor Livro Informativo, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Canton também é responsável pelas curadorias artística e educativa da exposição. Mergulhei na mostra apresentada pela Caixa Cultural de Salvador, meus registros de gravações audiovisuais me auxiliaram para criar mais envolvimento emocional ao momento da construção da aula. Se os meninos não podiam ir até à Caixa Cultural, minha **experiência do vivido** iria até eles.

**Relato de experiência da aula.** O projeto **aula viva** tinha no início a proposta de sair da rotina do modelo tradicional de aula para uma proposta de aula passeio fundamentada por **Freinet** (SAMPAIO, 1989); um espaço aberto que proporcione para uma **aula viva**, uma experiência de vivência com o real. No entanto, a burocracia e a

logística do socioeducativo impediram que eu realizasse a aula pensada no formato inicial. Não obstante, decidi fazê-la sozinho, documentá-la através das gravações de vídeos, e trazê-la de antemão na sala de aula como testemunha das minhas **experiências do vivido**. O objetivo da aula era mergulhar em uma mostra de arte que ocorreu na Caixa Cultural com o propósito de trazer a sensibilidade crítica do artista. No entanto, para conseguir fazer uma viagem “tão longa” na arte precisava-se de um passaporte, portanto, pensei em confeccionar um passaporte fictício que proporcionasse reflexões sobre os espaços geográficos, seus desejos e expectativas da viagem, além de me organizar materialmente para que a viagem ocorresse com êxito. No primeiro momento, tinha o necessário para começar a viagem, projetei minha gravação na tela com o propósito de envolver os estudantes em me seguir pelos corredores da mostra de arte. É importante ressaltar que as pinturas foram comentadas por profissionais da área que se encontravam na exposição, os quais prestaram as suas contribuições nas contextualizações das mesmas. No terceiro momento, fiz uma atividade prática (pintar uma releitura das obras) que proporcionou diminuir a **distância** que se engendra no sujeito em ver uma obra complexa de arte impressionista, e logo pensar que ela está além das nossas capacidades. Porém, a experiência prática vem com o intuito de desmistificar o pensamento que “não sei fazer” ou “é muito difícil”.

**Os seus objetivos foram alcançados?** Teve certo envolvimento, e, sobretudo no momento da prática. O objetivo principal era trazer uma **experiência viva** do professor e não uma mera transmissão de conteúdo. Sendo o conteúdo vivenciado, tive a possibilidade de trazer considerações mais contextualizadas e de partilhar emoções do vivido. Não obstante, a duração da gravação tirou um pouco a concentração dos educandos, na próxima vez tenho que diminuir os tempos de gravação seguindo os parâmetros de atenção e concentração que estão habituados. A aprendizagem foi contextualizada em dois momentos: na reflexão sobre a criticidade da arte; e no momento da prática, realizando desenhos através da técnica impressionista. Uma quantidade inesperada de produções assinalava uma predisposição ao se engajar na atividade, deixavam as explicações e os comentários das próprias pinturas para o final da atividade. Novos conhecimentos foram construídos a respeito das composições das cores e suas graduações. Através de uma aprendizagem significativa contextualizada, os educandos tinham a possibilidade de meter a “mão na massa” para o concreto, proporcionando uma experiência em que pudessem entender como é transformar/criar suas vidas com as próprias mãos. Em contracorrente, o conceito de aprendizagem mecânica, é aquela em que o objeto do conhecimento pode muitas vezes estar no campo da abstração pura, e não ter relação com os elementos reais que pertencem ao mundo cotidiano do estudante; ou ainda, estar presente na realidade do estudante sem conseguir estabelecer uma relação dos usos.

**Quais aspectos você mudaria em sua aula?** A impossibilidade de ter feito as experiências de maneira prática dentro da mostra de arte. Quando observo a realidade material é por meio de meus conhecimentos e esquemas prévios (marco conceitual) que construo uma representação da mesma. Ao construir uma

representação da realidade, essa se incorpora no meu marco conceitual, mudando ou complementando meus conhecimentos e esquemas. Dessa maneira, as representações adicionadas influenciarão a criação de novas representações, criando assim um ciclo **representação/novo marco conceitual/representação**. No entanto, o que senti mais falta: trazer materiais impressos sobre as artes, isto é, ter a disposição livros ilustrados sobre as pinturas impressionistas. Tendo isso gravado, acredito não ter tido o efeito esperado, ou seja, uma interação mais íntima com a arte. Ter um olhar crítico sobre uma obra de arte precisa que os olhos mergulhem na tela pintada ou na fotografia, uma qualidade estática que um vídeo gravado não possui (FATTORUSSO, 2017).

As experiências vividas ao longo do ciclo formativo, desenvolvidas em um contexto educacional com adolescentes e jovens privados de liberdade, foram convocadas pelo estágio ao despertar para uma realidade, onde meu espírito, mergulhado no espaço escolar, compreende a complexidade da natureza humana. Portanto, a necessidade de estar em constante transformação com o mundo, no qual a pusilanimidade e a impulsividade são os algozes da reflexão crítica, da apreensão da realidade, da convicção que a mudança é possível.

Esta proposta de aula leva em consideração a perspectiva transdisciplinar de Edgar Morin (1994), no qual se valoriza os conhecimentos prévios dos educandos como ponto de partida na construção de uma aprendizagem significativa. Considero extremamente relevante ao processo de aprendizagem favorecer o envolvimento do estudante para uma percepção artística. Compreendo que o sujeito é portador de uma diversidade de conhecimentos, mas que de momento precisa consolidar os conhecimentos relacionados à sensibilidade artística, identificar o estilo da arte impressionista e de descrever sua prática. Segundo Morin (1994), na Carta da Transdisciplinaridade adotada no I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, em Portugal, e especificamente no artigo 4:

O ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta por um novo olhar sobre a relatividade da definição e das noções de “definição” e “objetividade”. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o absolutismo da objetividade comportando a exclusão do sujeito levam ao empobrecimento (MORIN, 1994, Art. 4)

Mais um relato de experiência no qual tento me colocar no lugar dos meninos do socioeducativo.

Coloco-me de pé na frente dos educandos e começo a relatar meu próprio projeto de vida. Faço de necessário um discurso autêntico, a sinceridade cria um clima propício para o começo de uma relação de confiança, palavras urdidas no seio da clareza e da lisura, permitem capturar o olhar confiante daqueles que lhes é legítimo desconfiar. Francisco, João, Pedro e Tiago (usarei nomes fictícios), fitando-me curiosos, seguiam a viagem que eu fazia na minha memória no outrora de minha adolescência. Relatava, com a maior desenvoltura, os anos de descabros de minha adolescência até a juventude, me perguntava intimamente, porque esconder o que fui? Pior seria permanecer naquela condição ou ter criado uma máscara tão cristalizada que ludibriasse a todos aqueles que passavam pelo meu caminho. Melhor abertura era: contar logo como é fácil passar pelas mesmas experiências deles; como é fácil ter amigos que te influenciam na mesma proporção que eles; como é fácil se comprazer com a volúpia dos sentimentos inferiores.

No entanto, chegou a melhor parte, após ter rudemente mergulhado na sombra que carregava na memória, explanei que não adiantaria negá-la, e continuando fazendo-se de heróis, só deixaria marca psicológica de fuga da consciência para a sombra, arrastando as consequências para o futuro. O melhor, como primeiro passo, é começar a se aceitar. Isso foi o processo mais importante que fiz na minha vida, não parar de me conhecer como a célebre frase “conhece-te a ti mesmo”, fazendo questão de dizer que é um processo lento e demorado, mas necessário. Somente assim, a réstia que apareceu no meu caminho trouxe luz a minha sombra. Quantos anos me ignorando, estagnado na indolência à reforma íntima; quantos momentos comprometendo o equilíbrio do meu estado psíquico, ou pior, me encaminhando para uma depressão. Os desejos de ter uma vida melhor não são mais rabiscos impressos em minha linha do tempo, já têm consistências e poderão se tornar realidade somente se eu acreditar, trabalhar e perseverar.

A sala taciturna continuava me olhando com simpatia, o gelo foi quebrado, naquele momento tinha doado um pouco de mim, no seio da sinceridade consegui me colocar no lugar deles e horizontalizar as experiências as minhas. Agora é a vez deles de relatar seu projeto de vida (FATTORUSSO, 2017).

Um relato de experiência no qual o planejamento não foi como “planejado”:

Nesta experiência tive um verdadeiro planejamento dinâmico, ou seja, foi previamente planejada uma aula, não obstante, o processo não permaneceu imóvel. Apesar de ter uma programação sequencial não foram respeitados os termos previstos no planejamento. Primeiro, foram priorizadas as necessidades da turma em vista da participação, por isso, precisei interpelar cada um para contar relatos breves e evitar momentos duradouros só com uma pessoa. Ademais, é importante salientar que precisei estar atento a não apressar o educando no momento da interação oral, precisei ter paciência em esperá-lo se expressar, além de avaliar quando seria oportuno corrigir a fala. Às vezes, a correção extenuante reflete negativamente sobre os estudantes, remetendo-se a uma prática pedagógica “moldante” e opressora. Sair do

planejamento e inserir mais elementos trazidos pelo estudante é de suma importância, espelha uma prática aberta que remete a sensação de dinamismo da aprendizagem entre docente e discente, eximindo o professor de ser o único detentor do conhecimento, além de harmonizar uma colaboração mútua de construção dos saberes. Inserir uma dinâmica lúdica ao momento da produção textual foi de suma importância no processo da atividade, precisei estimular o conceito **dar para receber**, que foi a proposta do jogo, dar dicas dinamizava a continuidade do processo de recebimento das informações. O valor moral que incumbia na expressão do **dar para receber** me recordava outra expressão para mim muito cara — **fazer o bem faz bem** (FATTORUSSO, 2017).

O espaço da escola socioeducativa está segmentado e vigiado incessantemente, os estudantes são acompanhados pelos agentes de segurança que estacionavam no limiar da porta da sala durante todo o período da aula. Embora estivéssemos em um espaço dito de escola, aquela arquitetura me lembrava - **Estou na cadeia!** Na UNEB, diversas vezes me perguntavam se é uma escola de verdade. Não obstante, os agentes educacionais se esforçavam mutuamente para que os momentos com os estudantes fossem autênticos, se empenhavam em criar um espaço de oportunidade para aprendizagem, tecendo relações de confiança e de compromissos. No entanto, o PIBID proporciona a vivência tudo isso, um programa de iniciação à docência que aproxime a Universidade Pública ao cotidiano do universo escolar, cumprindo com seu papel de pesquisa, de colaboração e de prática pedagógica, transdisciplinar as subjetividades dos educandos e da instituição.

#### 4.4 REFLEXÕES: MINHA AUTOFORMAÇÃO NA PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA

A pesquisa se engendra na vida, entendida como movimento de atitudes cotidianas e se desenvolve na observação crítica da realidade. Despertada pela curiosidade, cultua-se na consciência crítica, percebendo-se e emancipando-se como atores interventores da realidade. Por muito tempo a educação foi estudada como fenômeno isolado, subjugada por um método positivista, ou método cartesiano. Acreditou-se que o fenômeno educacional poderia ser compreendido em sua integralidade na divisão de seu objeto de estudo, a partir do qual, se pudessem estudar as partes e também isolar as variáveis que as compunham. Considerava-se, também, o conhecimento como um agente perene no tempo e no espaço; acreditava-se na sua imutabilidade como se suas práticas sociais não o influenciassem.



A pesquisa (auto) biográfica como princípio educativo é o *locus* de **ideias abertas** em detrimento das **ideias fixas**; é um espaço no qual se valoriza e se ouve o “outro”. O filósofo Jürgen Habermas cita “a força sem força do melhor argumento” (DEMO, 2009, p. 84). Quero dizer, o “saber convencer sem vencer” - o saber fundamentar sem se considerar dono da verdade. Portanto, quando pesquiso aprendo melhor a me tornar um profissional de escuta sensível. Terei, além de pesquisar, que ser capaz de elaborar, interpretar, reconstruir, entender as ambiguidades, fazer as conexões com os saberes, e me tornar ator e autor de minhas próprias narrativas; o desabrochar pela curiosidade para depois me apurar pela pesquisa.

A prática educacional faz parte de um dos processos de mudança da prática social, inevitavelmente, ambas a se relacionarem, passam a se dirigir uma com a outra, influenciando-se por um bem de interesse coletivo ou individual. Isso define se são regidas por ideologias progressistas ou conservadoras. Atualmente, se discute que os fenômenos educacionais fazem parte do tecido social, e os **per causas** dessa fluidez dinâmica e que respondem às múltiplas variáveis que compõem as complexidades, além de ter implicada a mudança nos diversos contextos históricos.

A ciência da educação tem seu berço nas ciências humanas e se caracteriza pela sua complexidade, portanto, as variáveis não são contempladas numa única causa, tendo a necessidade de vislumbrar um universo de causas múltiplas. Uma das variáveis é a subjetividade, coletiva e individual, agindo e interagindo ao mesmo tempo uma dentro da outra. Ela também não se constitui como condição de neutralidade científica, do momento em que o estudo do objeto contribui para estabelecer novos saberes que têm inferências na sociedade.

A pesquisa é caracterizada por sua atividade humana e social, portanto, ela não é neutra e nem imutável diante dos valores que as diversas culturas trazem - preferências, símbolos, interesses coletivos influenciam constantemente o pesquisador em seu juízo de valores e de compreensão da realidade. Assevera Durkheim (2010), o conceito de consciência coletiva, como a soma das representações individuais aglutinadas numa força que é coercitiva a nossa prática do cotidiano, em que, inevitavelmente, persuadem e direcionam os olhares do pesquisador.

Educar pela pesquisa segundo Demo (2003) é o primeiro fundamento da educação, “A característica emancipatória da educação, portanto, exige a pesquisa como seu método formativo, pela razão principal de que somente um ambiente de sujeitos gesta sujeitos” (Demo, 2003, p. 8-9). O autor, em suas experiências educacionais nas Instituições de Ensino Superior ao exterior, se depara com um espaço acadêmico ausente de aulas expositivas no

formato entendido pela academia brasileira, sendo ele condicionado a **se perceber** como um professor-pesquisador. Tendo como pano de fundo a pesquisa como princípio científico, “não se busca um “profissional da pesquisa”, mas um profissional da educação pela pesquisa” (DEMO, 1998, p. 2).

Maria Antônia de Souza (2004) cita as **categorias da totalidade** como categorias necessárias para compreender a prática pedagógica permeada pela sociedade brasileira, “entendida como a expressão das características marcantes da sociedade que influenciam a realidade educacional” (SOUZA, 2004, p. 38). Múltiplos e determinantes podem-se reproduzir nas práticas pedagógicas: os aspectos da formação socioeconômica brasileira; as relações de produção; as classes sociais; a cultura como prática social e ideológica.

A prática pedagógica é parte de um processo social e de uma prática social maior. Movimentos sociais de trabalhadores constroem socialmente a prática pedagógica, que num movimento político organiza e define sua natureza emancipadora para que pudesse apoiar outras organizações sociais que quisessem fazer o mesmo como, por exemplo, as instituições escolares. O mundo escolar, e nele as práticas pedagógicas, está imbuído das marcas das relações sociais com a sociedade brasileira, a exemplo, a exclusão, a desigualdade social, e as relações de poder e de alienação.

O cotidiano escolar é organizado de forma fragmentada e homogênea, embora encharcado de heterogeneidade. A autora cita que “a vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; [...] Quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas” (SOUZA, 2004, p. 38). Para compreender a ciência educacional em sua complexidade, preciso enveredar outros caminhos metodológicos que apresentem de maneira fidedigna a decodificação dos símbolos culturais de nossa sociedade.

Em contrapartida, a pesquisa experimental, carente de seus instrumentos dinâmicos, permanece atrelada a seu estudo analítico, sem abranger integralmente o estudo do fenômeno educacional. Nas últimas três décadas, o paradigma positivista foi considerado insuficiente para as ciências humanas e foi substituído por outras práticas pedagógicas na exigência que a pesquisa na educação tendesse a uma visão de mundo mais próxima à realidade. Se configura em um investigador, em que se reconhece como parte integrante do fenômeno, convidando-o desde o primeiro momento a ser agente participativo da pesquisa.

É notório o reconhecimento da centralidade da subjetividade na pesquisa (auto) biográfica e da autoria do indivíduo que narra. As experiências formativas de estágios e do PIBID na dimensão de minhas histórias de vida de iniciante à docência possibilita no campo

da pesquisa uma abrangência compreensiva dos saberes aí produzido, em parte pelo discernimento do narrador saber os aspectos peculiares de sua personalidade, e de outra, pela atividade investigativa que conta com o mapeamento das produções narrativas e da amplitude que a experiência comporta ao momento de compreender a singularidade dos seus saberes.

A pesquisa (auto) biográfica me permitiu através de minhas narrativas destacarem e reconhecer meu valor enquanto ator e autor de minhas experiências, produzir conhecimento sobre mim e sobre os outros, mas, em especial, apontou-me os rumos sobre os caminhos percorridos à formação de minha identidade. Uma das primeiras experiências relatadas foi o engajamento político, que meu espírito [mente] elaborava e processava desde os primeiros anos de formação inicial. Embora já anunciasse nas minhas memórias o engajamento político que tive como adolescente de ensino médio, isso ficou dormente e só foi se consolidando na universidade brasileira quando, diante das contradições, decidi mudar o meu posicionamento.

Narrar sobre a importância de um posicionamento político na Educação é minha singularidade, de quanto é caro, para mim, fazer da educação um ato político. Os saberes sobre mim e sobre os outros, ao me apropriar da experiência, apontam que a UNEB vive um espaço de engajamento político; e aqui me refiro à esfera de multicampia que a UNEB representa no campo das experiências além das portas do DEDC do Campus I:

A centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história (SOUZA, 2006, p. 69).

Solidez em pensar uma educação que devolve a voz aos excluídos da História global, também tenho consciência dos amordaçamentos de minha história de vida. Apesar de ter optado pela pesquisa (auto) biográfica para suprir as minhas necessidades em ter reconhecida a minha voz, também tenho consciência da responsabilidade perante os outros de usar o **biográfico** como princípio a uma escola sem mordaza. O meu “falar hermenêutico” compreende pela **razão** de fazer do conhecimento uma proposta singular, isso contribui também na crença das memórias sociais recuperadas das vozes ausentes ser parte de transformação do meu entorno.

O valor heurístico de minhas experiências [intro] subjetiva e [inter] subjetiva emerge por uma exclusiva organicidade de minhas ações ao me engajar no contato com o outro; deixando de ser uma consciência somente reflexiva, mas de uma racionalidade prática, uma vez que minha consciência passa pelo corpo. O que lhe deriva é uma **corporeidade da**

**experiência** que reage aos estímulos com o outro e com o ambiente só depois de um ato pré-reflexivo de **experiência consciente**<sup>61</sup>; isto é, de minha vida interior, da subjetividade e da mente.

Ao narrar as experiências da **aula viva**, por exemplo, fiz um ato pré-reflexivo sobre a necessidade de ter uma **experiência consciente** acerca da mostra de arte da Caixa Cultural. Usar um vídeo autobiográfico da experiência reforça a ideia que tinha sobre as informações, que precisavam ser adquiridas para que o relato da **aula viva** fosse autêntico. Só através do meu corpo deslocado no tempo e no espaço e documentado por um vídeo, que de meu corpo presencial na aula pude fazer mergulhar meus estudantes por dentro da minha experiência. Uma vivência de aula viva que tenha significado para uma experiência intersubjetiva. Agora, invocar a memória da **aula viva** me deu a oportunidade de compreender a importância da experiência singular e de seu valor histórico:

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 auto-referente, 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, 2006, p. 63).

Observo-me enquanto escrevo as experiências narrativas evocadas pela lembrança da prática e acompanho uma reflexão prospectiva de formação de professores. Embora a construção da aula tenha sido uma obra retrospectiva das lembranças infanto-juvenil e da formação inicial, ao narrar as experiências, o meu olhar se constitui em uma marca diferente de tempo e de espaço. O que vejo, ao articular a lembrança com a narrativa, não é uma repetição da memória-aula na perspectiva de aulas futuras, mas uma possibilidade criativa de “Trabalhar com a memória, seja a memória institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstituído como possibilidade de investigação e de formação de professores” (SOUZA, 2006, p. 63-64).

Em quase todas as práticas de iniciação à docência, a memória vem me imbuindo de sentidos. À medida que me construo com ela, defino a minha singularidade, se do início é sua genealogia, na medida em que percorro a história dos sentidos com o coletivo se sublimam com a densidade da História. Lembro-me do entusiasmo de minha professora de estágio 1

---

<sup>61</sup> Aqui me refiro à consciência como aspecto experiencial, no qual a experiência consciente existe como um aspecto de um estado informacional que se concretiza no físico do cérebro. No entanto, a organização de concretar a informação no físico advém de forma diferente por indivíduos que não têm a mesma organização, portanto, a reação aos estímulos é peculiar de cada experiência consciente.

quando apresentei os planos de aulas. Ela fez questão de assistir presencialmente ao desdobramento da **aula viva**. Minha história individual inscrita junto à história individual dela é um arcabouço de memórias coletivas de história da escola, das quais ficam registradas por uma atividade autobiográfica então ativas à interpretação. Portanto, uma história de vida de formação inicial num movimento de **pesquisa-formação** como método de abordagem (auto) biográfica.

A **pesquisa-formação** adere a uma metodologia interativa de **pesquisa** e de **formação** que toca ao unísono aos princípios de ação educativa. Destaca-se com o objetivo de compreender a historicidade do sujeito-narrador e de suas aprendizagens (conhecimentos tácitos); sobretudo, como ele se emancipa como pesquisador; quais percursos formativos o levaram à superação da curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica; seus processos de metacognição dos quais o expandiram para um conhecimento que se oponha a uma opinião irrefletida.

Demonstrar o uso da história de vida na pesquisa (auto) biográfica por sua qualidade heurística, ressignificar os saberes pedagógicos e a prática de ensino na perspectiva da autoformação, é compreender como a **pesquisa-formação** ou **pesquisa-ação-formação** incide sobre a representação do professor e do pesquisador como seres aprendentes: ambos, refletindo/construindo as narrativas biográfico-autobiográfica como um potencial para a produção de teorias sobre o seu fazer docente. Trazer sentido às aprendizagens ao longo da vida, tanto da conscientização dos saberes explícito ou tácito, quanto para um movimento de autoformação no qual suas histórias individuais e coletivas se compreendem também nas circunstâncias adversas e nas fragilidades, portanto, de um posicionamento como sujeito coerente com suas decisões.

Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente o método autobiográfico e as narrativas de formação, como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras. Classificada como método, “Como técnica e ora como método e técnica, a abordagem biográfica, também denominada história de vida, apresenta diferentes variações face ao contexto e campo de utilização” (SOUZA, 2006, p. 67).

A escuta sensível torna-se uma prática imprescindível para entrar no universo do nosso sujeito, embora seja somente um fragmento de vida ao qual temos acesso. Preciso entender as problemáticas constituídas pelas diversas dimensões de vida do narrador que revelem sua historicidade e dos seus percursos formativos. No que concerne à minha narrativa, os relatos da memória respondem à historicidade e subjetividade de um homem que investiga o seu

processo de formação no início do primeiro contato com a escola, as memórias permeiam as práticas pedagógicas nas quais recalco uma subjetividade extrovertida, sou aquele que sonhava quando criança e sou hoje aquele que continua sonhando “com pé no chão”. Uma abordagem experiencial que torna parte da minha história de vida uma prática de autoformação, um professor que atuará com crianças, jovens e adultos.

Lugar central é atribuído à *transação* definida como estabelecimento de uma relação entre dois elementos e ponto de articulação entre a economia interna do vivente e seus ambientes externos. A identificação e o tratamento cruzado desses indicadores permitem tornar legíveis os princípios estruturais que organizam o percurso de autoformação da narradora, ao mesmo tempo em que dão conta de sua singularidade (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 531)

Minha narrativa almeja formar um professor-pesquisador que questione a realidade por iniciativa própria, ou mediada pela narrativa de um professor formador. Faço da problematização e da inquietação um caminho constantemente reconstruído. À medida que me relaciono com a realidade de forma crítica e consciente, emerge uma reflexão permanente nas experiências de imbricamento da teoria e da prática. Demo (1997) assevera que a educação é um questionamento reconstrutivo que converge na relação da teoria e prática, sendo condição imprescindível para compreender a realidade. No entanto, o autor endossa a importância de evitar que se embrulhem os antagônicos da ignorância, do procedimento de manipulação, da objetificação e da cópia.

A pesquisa (auto) biográfica na educação se desenvolve em um trabalho de escuta sensível, cuja experiência narrativa contribui para a formação inicial dos licenciandos/licenciandas. Portanto, os estágios supervisionados e o PIBID são espaços de processo para **pesquisa-ação-formação**. Vivenciar a formação inicial e trazer para si uma prática pedagógica dos valores, das experiências, e dos saberes construídos até então é fazer parte da pesquisa como agente participativo enquanto sujeito histórico; construir e relacionar saberes - de junto com os estudantes. Compreender a dinâmica dos fatos observados é se debruçar no momento histórico atual, desvelando como os envolvidos se relacionam na prática social. Portanto, é necessário que os valores e os saberes dos estudantes estejam em movimento e se relacionem com os espaços “biográficos” que proporcionam a universidade, os estágios, o PIBID, o cotidiano em espaços formais, informais e não-formais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estou prestes a concluir mais uma etapa significativa de minha história de vida: meu percurso formativo inicial como professor. Preciso constituir de um pensamento uma corrente com meus ideais formados ao longo da vida; coloco este intervalo de tempo tão extenso, porque acredito ser um processo mais amplo, que não se reduz somente à minha vida acadêmica, mas vem de lá do primórdio de minha existência. Eu sei um pouco quem “sou”, venho me elaborando e me construindo desde a primeira vez que engatinhei sob os cuidados de minha mãe, foi o momento em que meu corpo deixou de tocar ao unísono com o corpo dela, onde deslumbrei minha autonomia e reconheceu-me como individualidade. Embora, o início fosse de maneira inconsciente, vivia meus desejos, meus pensamentos, meus sentimentos, e meus sonhos; mas também, vivia minhas preocupações, minhas paixões, meus desafios, e minhas frustrações. Hoje, estou na idade adulta e parece que meus pensamentos estão mais lúcidos.

Às vezes, a recordação do meu passado aparece como uma neblina, ele está vivo sem estar desaparecendo, mas é como se estivesse envolto por um nevoeiro denso, com os caminhos à minha frente embaçados, quase borrados sem saber para onde ir. O que me espera aí na frente? Tentava encontrar um sentido. O ser humano é feito de sentidos, sempre temos que encontrar os sentidos das coisas e dos corpos à nossa volta, é uma prerrogativa humana achar o melhor sentido, também o que concerne o envolvimento com o outro. Não posso existir se não existisse o outro, isso é fatalidade existencial, enquanto me percebo na medida em que percebo o outro. Portanto, “nenhum a menos, nenhum a mais”.

Eu agradeço aos muitos mestres que transitaram por meus caminhos, seja naqueles momentos anuviados, seja naqueles onde a luz acariciava meu olhar distante e podia enxergar onde pisar e, sobretudo para onde ir. Portanto, agradeço a meus professores, inútil tentar dizer o quanto foram importantes para mim. Penso que um dia também serei importante para alguns dos meus estudantes, acredito ser a devolutiva de uma história de vida de professor. Atualmente, na pandemia, tive a oportunidade na experiência de estágio de ver e sentir as pessoas pedirem mudança, todos “andam” cansados de estar em casa, de não ter perspectivas, cansados de ter medo e cansados de sofrer. No entanto, todos agradeceram a Deus por estarmos vivos e com saúde. Isso faz de nossa força uma esperança.

Este preâmbulo das considerações finais, mais subjetivo e profundo, e diria quase comemorativo, vem introduzindo outra partilha de reflexões que permeiam outras discussões: Educação, covid-19, o tempo da reviravolta. Por **Educação** entendo o tipo de educação que

está sendo feita; por **covid-19**, infelizmente me refiro ao vírus que ajoelhou a humanidade para um Estado de exceção, as medidas de isolamento e o distanciamento social, trazendo desinformação, totalitarismo e genocídio; enfim, **pelo tempo da reviravolta**, entendo o sentido da esperança, o “despertar da consciência” dos agentes transformadores. Atualmente, que tipo de educação está sendo feita? O mais próximo é a experiência de aula no acesso remoto da UNEB. Primeiramente, o que tenho a dizer: agradeço o engajamento dos professores de estágio em proporcionar um espaço de aprendizagem no acesso remoto de maneira dinâmica, como disse anteriormente, conseguiram ficar “por perto” durante o distanciamento; quero dizer, conseguiram trazer conteúdos significativos que foram discutidos, assimilados e acomodados em uma síntese com o meu conhecimento tácito; também, a descoberta de novas ideias o reciclarem de outras, ambas fundamentadas por diversos autores. O que faço do meu perceber é um espaço de novos sentidos e significância.

Não é o momento de parar de narrar, mas de encontrar outras formas para que possamos continuar, e sim trazer de nossa história dos muitos pensamentos e dos muitos posicionamentos que este momento nos levou. - Ou, queremos ser lembrados, homogeneizados, e generalizados por uma História linear e global? O movimento de resistência se dá no momento em que narramos, trazendo nossa voz **contra** o púlpito da insensatez humana, para dizer oralmente, na escrita ou manifestada pelas linguagens artísticas, que não podemos parar de discutir e construir novos sentidos à vida. Qual melhor espaço para fazer isso senão aquele em formação, estimulado e orientado por nossas professoras, nossos colegas e nossa família? O importante é criar as condições para voltar em segurança ao presencial, porque a vida é o bem mais importante que temos, mas também é importante que de nossa presença façamos uma vida.

**O que é o covid-19?** Como em todos os organismos, unicelulares ou pluricelulares, cientes e sencientes, o vírus covid-19 também preza pela sua sobrevivência e pela sua presença. Ele entra em contato com o humano por meio de gotículas absorvidas pelas mucosas das vias respiratórias. Uma vez dentro, o vírus faz “ancoragem” com as proteínas [lipídicas] em superfície da membrana celular e penetra a célula hospedeira pela mesma. Daí, o ácido nucléico do vírus [RNA] si insídia na molécula da célula humana sem precisar entrar no núcleo da própria, modificando lhe os ditames de produção. Ora a célula infectada produzirá réplicas daquele vírus, e os unirá para uma infecção das vias respiratórias, que infelizmente poderá levar à morte física dos corpos.

A ciência contribuiu para a assimilação e a acomodação dos conhecimentos científicos que embasaram políticas sociais de isolamento e distanciamento, orientando-nos para a nossa



sobrevivência. No entanto, discursos contrários podem comprometer a vida. Das sociedades atuais existem outros aspectos que podem levar à morte sem precisar estar infectado pelo vírus: o descaso da população que vive de sustento dos trabalhos informais; precarização e sucateamento do Sistema Único de Saúde - SUS; negacionismo; individualismo e egoísmo. Precisamos de Políticas Públicas que atenuem as “feridas” do tecido social, que intervenha em sua estrutura e organicidade, podendo diminuir o efeito em cascata da pandemia no Brasil. Mas pouco foi feito, os impactos do negacionismo (que negam dos perigos de morte do covid-19, e de consequência da pandemia) proveniente diretamente dos altos escalões da política arrastam a população na mais profunda desolação e desconcerto; os recursos diminuindo, as verdades sendo tergiversados, os cidadãos sendo ludibriados e a morte se alastrando sem piedade. Muitos gritam “genocídio” à forma como o “ForaCovid” foi se concretizando.

O genocídio é "um ato perpetrado com a intenção de destruir, total ou parcialmente, a um grupo nacional, étnico, racial ou religioso" (Dicionário on-line). Embora se pense que o genocídio é aniquilação de um grupo, também as intenções na execução do ato entram na concepção da prática do mesmo; sempre a intenção é regida por uma linha tênue, ela avança quase imperceptível, mas se aprofunda de forma devastadora quando é percebida de forma tardia, tanto nas pequenas ações, escamoteadas por uma razão tecnoburocrático, quanto num “discurso inflamado”, podendo enraizar um pensamento e se materializar em condutas e posicionamentos que levam o/os indivíduo/os à intenção da prática do genocídio.

**O tempo da reviravolta.** A educação perpassa por uma etapa na qual se oportuniza a eventualidade de uma mudança brusca. Venho expondo ao longo do meu texto, as mazelas sociais que sempre estiveram presentes, e como se encrudesceram com o advento da pandemia de covid-19. Contudo, é o momento para a coletividade se posicionar: o que queremos da educação do porvir?

Fui amparado pela educação por meio destas sentenças: aprender minha condição humana, reconhecer minha identidade, ensinar a compreensão através do diálogo. A educação me conduziu a ter uma ética, ou seja, aprender a ser ao mesmo tempo indivíduo, sociedade e um ser humano. Sou convocado a fazer parte de um projeto no “despertar da consciência”, ser sujeito, ser parte da sociedade, ser parte da humanidade. Meu objetivo é a solidariedade, a compreensão e o diálogo. Ensinar a compreensão e continuar lutando pelo meu interesse. Certamente, a compreensão é o meio e o fim da comunicação humana, enquanto a incompreensão faz parte de um sistema que não dialoga com outro e não o compreende.

Meu TCC apresenta de maneira proposital uma **dicotomia do eu** por uma dualidade não paradoxal do **eu-narrador** e do **eu-pesquisador**. Conduzi, por meio do **eu-narrador**,

uma narrativa de história de vida através da memória, oriunda de uma experiência educativa infanto-juvenil e de formação inicial do curso de Pedagogia. Não obstante, também faço de legítimas as descrições e considerações sobre o meu entorno pelo **eu-narrador**, formulando teorias que expliquem melhor a natureza pelo qual fui chamado a cumprir meu papel de narrador. Quanto ao que concerne o idiográfico do **eu-pesquisador**, sua assinatura é mais pacata, prudente ao momento de trazer novas teorias e com um estilo narrativo investigativo mais pautado e referendado com pensamentos de autores, que acompanham e fundamentam todo o meu trabalho científico. Entretanto, a pesquisa (auto) biográfica foi pano de fundo à metodologia que por seu caráter inovador faz de uma análise da dualidade uma explicação melhor do meu processo autobiográfico.

A **hermenêutica** do **eu-pesquisador** que quer compreender o compreendido das narrativas do **eu-narrador**, faz dele um distanciamento, ou melhor, um deslocamento a respeito do objeto da narração: com o intuito de compreender o desdobramento da memória em um lapso de tempo suficientemente amplo para uma análise do **desenvolvimento psicofisiológico** do **eu-narrador**. Portanto, minha identidade vai se formando à medida que tomo consciência do devir de uma formação inicial como professor.

O distanciamento do eu-pesquisador do objeto narrativo do eu-narrador se dá de maneira mais efetiva quando os estudos epistemológicos sobre a memória e sobre os saberes do método (auto) biográfico são aprofundados, na medida em que o eu-pesquisador estuda e adquire novos conhecimentos fundamentados por autores de relevância. Utilizei-me da estratégia da dualidade narrativa também com a certeza de ser novo nesse campo de estudo, e precisar me atualizar continuamente através de novas leituras que definisse e complementasse uma proposta epistemológica com corpo na ciência. Isso contribuiu, ao meu entender, para uma aproximação ao meu objeto biográfico da pesquisa de história de vida.

Como diria Jung (2000), para uma abordagem da psicologia analítica, criei uma **persona** que me legitimasse as narrativas de seu teor científico e também para que houvesse uma visão distanciada do **eu sobre eu**. Ou seja, me perceber como diferente do eu-narrador e podê-lo contemplar em um estudo de análise de “um biográfico que interpreta de um autobiográfico”. Se para o eu-narrador quando escreve é autobiográfica, em contrapartida, a relação que o eu-pesquisador tem com o eu-narrador é de cunho biográfico.

Precisei do uso da dualidade como instrumento metodológico para compreender melhor **o professor em que me transformei**. Se a natureza do eu-narrador, no momento da escrita, é mais trivial, ela é temporalmente deslocada por uma memória distante, e, ao mesmo tempo, para perto de uma análise do eu-pesquisador. Dessa reflexão, traços os elementos que

identificam uma **identidade em formação** que só se poderia dizer-se completa na relação de síntese das dualidades. O início do processo de **individuação** se dá à medida que a consciência se desperta gradualmente desde a infância até o final da vida, e insurge todas as vezes que permito olhar além dos limites do **ego**, ou seja, aquilo que o ego seleciona do material psíquico que “entra” na consciência, canalizando energia [**esforço**] para me modificar. Ao chegar a ver a imagem que está escondida na consciência e, ao conhecê-la, faço do meu material psíquico reconhecível — a imagem, uma vez vista [**compreendida**] não posso convencer minha consciência de não a ter vista.

Com esta conclusão vou esclarecer os muitos questionamentos feitos para um desfecho que contribuiu para o entendimento de meus posicionamentos ao longo da narrativa. No pressuposto que não é possível deixar de “ver” o que já se foi visto; eu vi dentro de mim a imagem de **Identidade** de um bom professor, com diz Paulo Freire, que aja na ação do “pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 2000, p. 38). Aquilo que é conhecido por mim já faz parte da minha experiência, sendo impossível deixá-lo de ver; devido, em parte, ao trabalho do eu-narrativo, que trata das memórias por sua sensibilidade [**afecção**], e por suas representações do vivido [**reminiscência**]. Mas também por meio do **eu-pesquisador** que expande a consciência nas experiências e na vontade de ser reconhecido perante si mesmo e o mundo. Segundo Jung (2000), ser consciente é tomar conhecimento de algo sabido, do que antes estava no inconsciente. Se tomar como ponto de partida o quem eu sou, de quem é o rosto que está escrevendo o TCC? Do **ego**<sup>62</sup>, isto é, a minha identidade. O ego é o centro da minha consciência, mas não é idêntico a ela. A consciência por seu poder de expansão se relaciona através dos fatos psíquicos com o ego, lhe determinando por meio das experiências qual identidade quero que se forme neste processo de transformação do ser professor. Por isso, utilizei-me o **eu-narrador** para identificar do **ego** o que lhe é em **potência** a expansão de minha **consciência**. O processo não se dá somente pela relação com o eu-pesquisador. Entretanto, o eu-pesquisador está em análise com o eu-narrador em uma expansão de consciência, uma intimidade narrativa com o fim último a integralidade dos dois “**eu**”. Portanto, o eu-narrativo e o eu-pesquisador são respectivamente o **ego** e a **consciência**.

Se o **eu**, em movimento de investigação, adquire consciência à medida que experimenta a vivência, é também possível que ele dê novas representações e novos significados às experiências da memória do vivido, ou seja, do meu ego, que representa

---

<sup>62</sup> No senso comum estamos acostumados a associar ao ego aquela parte de nós que definimos de egocêntrica, que tentamos constantemente suprimir, tirar, “jogar fora”; enquanto, o ego na psicologia analítica é a nossa identidade, o que nos define e nos reconhecemos perante os outros: querer tirar o ego, na linguagem informal, eliminar, suprimir, seria ir de encontro ao um transtorno de personalidade.

aquela imagem cristalizada que me identifica e mostra quem sou perante os outros. Pela mesma forma, faço de uma concepção a decorrência do pensamento da **memória-fotografia**, daquilo que definimos de nós, mesmos diante dos outros, em que resolvemos mostrar, a nós mesmos e, conseqüentemente, aos outros, uma imagem retida por uma memória congelada, ou memória-fotografia.

Eu não quero permanecer naquela **memória-fotografia** de quando era jovem, tampouco daquela de quando era estudante de PIBID, nem daquela última de quando iniciei o TCC; eu quero ser mais, quero, ao expandir a minha consciência, fazer de mim um processo de **Individuação**. Manter o ego que está de momento escrevendo na ocorrência com minha personalidade individual. O que fez do processo narrativo uma seleção dos materiais psíquicos que não acham que sou a mesma pessoa através do tempo, porque o tempo narrativo (auto) biográfico fez de mim uma pessoa diferente, acredito ser um ego mais expandido para consciência, um sentido mais elaborado sobre o meu existir. Consciente de minha própria existência, embora a conquista da consciência seja um parto doloroso do **inconsciente**; dele trago à luz as minhas frustrações e as minhas preocupações para que possam ser assimiladas para o ego na evolução do meu **ser**.

Portanto, meu ego garante a minha identidade atual, e minha **persona**<sup>63</sup> garante a função do eu como professor. No entanto, estou ciente das recomendações de Jung (2000) do uso da **persona** [máscara] ficar tão impregnada em nós, que já não sabemos quem somos. No entanto, não me farei enganar do artifício do **arquétipo da conformidade**<sup>64</sup>. Quero dizer, a dicotomia da **persona** que vivenciei nas narrativas do TCC à luz da dualidade do eu: não vou me conformar à **irreduzível fôrma**<sup>65</sup> de pensamento de mim mesmo. Tampouco vou pensar a **persona** na definição de James Hollis, “aquilo que podemos chamar de personalidade provisória é uma série de estratégias escolhidas pela frágil criança para lidar com a angústia existencial” (HOLLIS, 1995, p. 13). Pois, de um processo de autodescobrimento no intuito de não me confundir com a **persona** que estou representando, assim afetando o meu processo de individuação.

Dos discursos hegemônicos, coloniais, homogeneizantes e globalizantes, fazia de contraponto a uma referência de uma **persona** que não tem identidade própria, ser fruto dos

---

<sup>63</sup> A persona é uma expressão usada por Jung que se remete à antiga Grécia. Nas representações teatrais, quando se confeccionava o figurino de um personagem, a máscara era chamada de persona. Para Jung (2000) a persona é a personalidade que mascaramos.

<sup>64</sup> A imagem primordial da conformidade que se encontra no inconsciente coletivo, enquanto, do seu conteúdo (emoções), um complexo do inconsciente individual.

<sup>65</sup> Eu me compreendo e me percebo como substância seja pelo corpo, seja pela mente, minha preocupação é me conformar em manter a substância à mesma fôrma.

modismos, das imposições e opiniões alheias, se tornar aquela que agrada as pessoas com as quais convivo. Muitas vezes, encontrei-me em situações de dever agradar aos outros em troca de minha tranquilidade. Aliás, o agradar é quase uma ocorrência comum nas relações, o incomum é ceder sem a oportunidade de educar. O engano é sair pela *phantasia* a procura de uma imagem *eikon phantasma*, ou de simulacro do *eikon* (cópia), a procura de uma imagem projetada sem o apoio esclarecedor da consciência, na tentativa de negar quem sou para agradar aos outros.

Minhas recordações de quando era agente da educação (durante dois anos), ainda no início da minha formação, a minha singularidade era de não ficar calado quando via algo errado, não que fosse desrespeitoso, meus argumentos eram claros e fundamentados; em suma, me posicionava, sempre tentando fazer a coisa certa, em sua definição holística, sempre tentei fazer de minhas ações uma “educação pelo bem”, era um dos princípios a mim muito caro de Freire “pensar certo é fazer certo”. Isso fazia de mim o mais amado pelos estudantes, e o mais insuportável pelos professores e pela gestão que não cuidavam de mim. Sempre pensei em minhas projeções de um dia ser um gestor de escola e dizia: - “vou cuidar de quem cuida da escola. De escola na amplitude de significado que lhe deriva pela Educação”.

No meu desconforto formulei uma teoria sobre os professores da escola que “entravam com uma cabeça” e pela aposentadoria “saíam correndo com outra”, ao meu parecer significa que a escola não cuidou deles, e eles deixaram de cuidar da escola. A falta de reciprocidade leva ao esgotamento, criamos uma máscara de proteção de uma **persona** “minimalista” em prol da convivência tranquila, e talvez, tencionamos a nossa prática pedagógica para agradar ao outro. Assim, todos na escola parecem estar estacionados, naquela manutenção e reprodução que faz do meio educativo algo já cognoscível. A consciência disso, fazer do meu trabalho pedagógico um princípio do meu processo de individuação.

Finalizo a minha reflexão falando do conhecimento, pois só através dele que minha consciência compreende o conteúdo, o problema estaria se me recusasse mergulhar por dentro dele. Só através dos conteúdos dos conhecimentos que posso alcançar a plenitude, transcender do ego às questões egóicas, pelo esforço e autossuperação alimentada por minha felicidade de ser um novo educador. Equipando-me do conhecimento que faz de suporte e resistência, sem trocar os meus princípios escambo à minha existência material, mas do conhecimento um potencial que possa fazer da Educação uma realidade legítima e aspiração real de bens inesgotáveis de sabedoria.

## REFERÊNCIAS

- ANGIONI, Lucas. **Aristóteles: Física I e II**. Prefácio, introdução, tradução e comentários Lucas Angioni. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- APPEL, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antonio F. B; SILVA, Tomaz T (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 59-91.
- ARISTÓTELES. **Parva Naturalia**. Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2012.
- ARISTÓTELES. **De Anima**. Apresentação, tradução e notas de Maria Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: Editora 34, 2012.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Ensaio introdutório, tradução e comentário de Giovanni Reale. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- ARISTÓTELES. **The Nichomachean Ethics**. Translated by David Ross and revised with an introduction by Lesley Brown. New York: Oxford University Press Inc., 2009.
- ARROYO, Miguel G. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- AUGÉ, Marc. **As formas do esquecimento**. Trad. Ernesto Sampaio. Lisboa: Imanedições, 1998.
- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução: Plínio Dentzien. São Paulo: Zahar, 2001.
- BERGER, John. Ways of Remembering. **Camerawork**, Londres, n. 10, p. 1-2, 1978.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Ed. 1. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- BONSIEPE, Giusepe. **Design do material ao digital**. Florianópolis: FIESC/IEL, 1997.
- BOURDIEU, Pierre; PASSSSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves EDITORA S.A., 1992.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera M.; MOREIRA, Antonio F. B. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CORDERO, Néstor Luis. **Sendo, se é: a tese de Parmênides**. Tradução Eduardo Wolf. São Paulo: Odysseus Editora, 2011.

COSTA, Alexandre. Heráclito: **Fragmentos contextualizados**. Tradução, estudo e comentários Alexandre Costa. São Paulo: Odysseus Editora, 2012.

DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana**. Ed. Vega. Tradução e prefácio de Edmundo Cordeiro. Lisboa: Passagens, 1996.

DEMARTINI, Z. B. F. História de vida na abordagem de problemas educacionais. In: VON SIMON, O. M. **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Edições Vértices, 1988.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

DEMO, Pedro. **A força sem força do melhor argumento: ensaio sobre “novas epistemologias virtuais”**. Brasília: Ibict, 2010.

DEMO, Pedro. **Pesquisa. Princípio Científico e Educativo**, (Cap.III). São Paulo: Cortez, 1997.

DEMO, Pedro. **Questões para a teleducação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DESCARTES, René. **Regras para a direção do espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 2012

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que Arte-Educação?** 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991. (Coleção Àgere). Capítulo 2. Adestramento e Aprendizagem.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A escola como espaço sócio-cultural**. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n. 51, p. 523-536, dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Biographie et education: figures de l'individu-projet**. Paris: Anthropos, 2003.

\_\_\_\_\_. **Histoire de vie et recherche biographique en éducation**. Paris: Anthropos, 2005.

DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L Harmattan, 2000.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FATTORUSSO, Christian; SOUZA, Eliane Silva. A observação como dinamizadora da docência: experiências formativas no subprojeto de pedagogia o contexto da iniciação à PIBID/UNEB no DEDC I. In: COLÓQUIO DOCÊNCIA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DIFERENÇAS E DESIGUALDADES NO COTIDIANO ESCOLAR, 3, 2017, Salvador. **Anais...** Salvador: PPGEduc/UNEB; DEDC – I/UNEB/DIVERSO, 2017. p. 127-140. Disponível em: <http://anaiscoloiuodocenciadiversidade.blogspot.com/p/sumario.html>. Acesso em: 24 jun. 2021.

FATTORUSSO, Christian. Relato de Experiência do RPG de Mesa no Contexto da Socioeducação. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 4, 2019, Salvador. **Anais...** Salvador (BA), Universidade do Estado da Bahia, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vialfaeeja/219473-relato-de-experiencia-do-rpg-de-mesa-no-contexto-da-socioeducacao/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

FERRAROTTI, Franco. **Che cosa è una cultura? Meravigliosa lezione!**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YdTF1Sq9Zgg>. Acesso em: 24 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **História e histórias de vida: o método biografia na Ciências Sociais**. Trad. Carlo Eduardo Galvão, Maria da Conceição Passeggi. Natal: Editora UFRN, 2014.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico na escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Machado e Eduardo Jardim. São Paulo: Graal, 2003.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia das Ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. v. 2. (Ditos e Escritos)

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do saber**. Trad. Roberto Machado e Eduardo Jardim. São Paulo: Graal, 1997.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.



FRAGATA, Júlio. **A fenomenologia de Husserl como fundamento da filosofia**. Braga: Livraria Cruz, 1959.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Lima de; MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab. Carta da Transdisciplinaridade. *In: I CONGRESSO MUNDIAL DA TRANSDISCIPLINARIDADE*, Setúbal, 1994. Disponível em: <http://cettrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

FROMM, Erich. **A Arte de Amar**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GADAMER, Jans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais para uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora UnB, 1998.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. *In: \_\_\_\_\_*. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

GOODSON, Ivor; WALKER, Rob. Contar Contos. *In: McEWAV, Hunter y EGAN, Kieran* (comps). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 2005. p. 260-273.

HOLLIS, James. **A passagem do meio: da miséria ao significado da meia idade**. Trad. Cláudia G. Duarte. São Paulo: Paulus, 1995. (Coleção Amor e Psique).

HUSSERL, Edmund. **Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: introdução geral à fenomenologia pura**. Trad. Márcio Suzuki. Aparecida: Idéias & Letras, 2006.

KARDEC, Allan. **O Evangelho Segundo o Espiritismo**. Trad. Guillon Ribeiro. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, 1986.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2005.

LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001, Editora da UFPR.

MERLEAU-PONTY, Marcel. **A união da alma e do corpo**; notas tomadas no curso de Maurice Merleau-Ponty na Escola Normal Superior (1947- 1948). Recolhidas e redigidas por Jean Deprun. Trad. Sílvio Rosa Filho e Thiago Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1997.

NÓVOA, António (Org.). Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

\_\_\_\_\_ (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Risoleide Rosa Freire de. **Revisão de texto**: da prática à teoria. Natal: Editora da UFRN, 2016.

PARO, Vitor H. A natureza do trabalho pedagógico. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 19, n.1, p. 103-109, jan./jun. 1993.

PASCAL, Blaise. **Pensamentos**. São Paulo: Martins Fontes, 2005

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PAUSÂNIAS. **Description of Greece**. Trad. em inglês, p. 10.24. Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Paus.+10.24&fromdoc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0160>. Acesso em: 19 nov. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, Niterói, v. 3, n. 3-4, p.5-24, 2005/2006.

PINEAU, Gaston. Experiências de Aprendizagem e Histórias de vida. In: CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre. **Tratado das Ciências e das técnicas da formação**. Trad. Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 2005. p. 328-348.

PINEAU, Gaston; Marie M. (1983). **Produire sa vie**: autoformation et autobiographie. [Ré]édition. Paris: Téraèdre, 2013.

PLATÃO. **Diálogos**: Teeteto - Crátilo. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 1988.

\_\_\_\_\_. Fedro. In: **Diálogos**: Fedro, Cartas, O primeiro Alcibíades. 2. ed. rev. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: EDuFPA, 2007.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAMPAIO, Rosa Maria W. F. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1989.

SANDER, Benno. A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, pp. 41-54, jan./jun. 2005.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SENNETT, Richard. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SFORNI, Marta Sueli de Faria Sforni. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: Junqueira & Marin, 2003.

SORABJI, R. **Aristotle on memory**. London: Brown University Press Providence, 1972.

SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Maria Antônia. **Prática Pedagógica**: Conceito, Características e Inquietações. Curitiba: IV Encontro Ibero-Americano de Coletivo Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na sua Escola, 2004.

SPINOZA. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007

UFRB. **Ciclos de palestras**: a importância dos estágios supervisionados na formação dos professores da educação básica (2020). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Mvgl8wMtIgs>. Acesso em: 25 jun. 2021.

UNEB. Solenidade de Abertura - Miguel Arroyo: Profissão docente em questão. *In: IV Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica*, 2021. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=vwfiJNi0i64&t=8532s>. Acesso em: 25 jun. 2021.

UNEB. Roda de conversa. “Escola, Autonomia e Segurança Pública”. Salvador: DEDC-I, 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1998. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> . Acesso em: 25 jun. 2021.

## GLOSSÁRIO

**Empiricamente possível**, uma prática é tudo aquilo que realmente estiver em minhas possibilidades para realizar uma prática pedagógica, considerando não somente os ideais de autonomia, mas também dos realizáveis num contexto de prática escolar.

**Eu-lugar** significa pensar a memória não só em sua temporalidade na sucessão das diversas fases da vida sempre vistas de dentro do passado, mas, no acontecer da narração, vincular a temporalidade da memória com o/os espaço/os geográfico/os, ou com o/os objeto/s, ou com o/os sujeito/s que participam à experiência, para evocar a memória do esquecimento, à medida que nos lembrarmos da vinculação com o espaço, ou com o objeto no espaço ou com o sujeito no espaço.

**Eu-narrador** quem escreve sobre as memórias pretéritas do vivido durante a minha formação inicial do Curso de Pedagogia, dispõe-se em formato de citações direita, com um recuo de 4 cm à esquerda e 14,5 cm à direita.

**Eu-pesquisador** o investigador que fundamenta o eu-narrativo, que explica as estratégias metodológicas usadas do eu-narrador em invocar as memórias através de: fotos, documentos escolares, brinquedos, músicas, comidas, entrevistas com meus pais, amigos de infâncias, coletânea de textos produzidos no decorrer do Curso de Pedagogia, Aulas Passeios, dentre outros.

**Inconformado ideal adquirido**, ao longo de minha formação inicial, naturalmente, faz dos ideais de prática pedagógica uma perspectiva de minha profissão. Ao praticá-lo, o que me deixa inconformado quando de uma prática de empiricamente possível.

**Inutilidade perspectiva**, neste ponto analisa os elementos idiográficos de minha narrativa, na qual, as perspectivas sobre minha profissão são idealizadas por uma teoria epistemológica *ad hoc* com o trabalho à docência, me questiono se esta perspectiva tenha utilidade em uma prática do empiricamente possível.

**Memoria-certus**, uma imagem plasmada na mente que define e sintetiza o processo da *memoria-gnose* (processo de conhecimento e reconhecimento das memórias).

**Memória-fotografia**, umas memórias que passaram por um processo que denominarei de memória-gnose, para após, ela se constituir e perdurar em uma *memoria-certus*, [re] conhecida e resolvida na mente do indivíduo, gênese de um processo de relação das memórias [trans] cursas em minha vida.

**Memoria-gnose** é um processo de conhecimento e reconhecimento das memórias.