

Percursos formativos docentes sob olhares (auto)biográficos



Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo
Lia Machado Fiuza Fialho
Ana Cristina de Moraes
Organizadoras

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Editores

Lia Machado Fiuza Fialho | Editora-Chefe
José Albio Moreira Sales
José Gerardo Vasconcelos

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Conselho Nacional Externo

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

Conselho Internacional

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR - Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR - Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

COORDENAÇÃO EDITORIAL - Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Ana Carolina Costa Pereira - Ana Cristina de Moraes - André Lima Sousa - Antonio Rodrigues Ferreira Junior
Daniele Alves Ferreira - Fagner Cavalcante Patrocínio dos Santos
Germana Costa Paixão - Heraldo Simões Ferreira - Jamili Silva Fialho - Lia Pinheiro Barbosa
Maria do Socorro Pinheiro - Paula Bittencourt Vago - Paula Fabricia Brandao Aguiar Mesquita
Sandra Maria Gadelha de Carvalho - Sarah Maria Forte Diogo - Vicente Thiago Freire Brazil

Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo
Lia Machado Fiuza Fialho
Ana Cristina de Moraes
Organizadoras

Percursos formativos docentes sob olhares (auto)biográficos

ALINE SIEBRA FONTELES LOPES
ÁLVARO JAVIER DI MATTEO
ANA CRISTINA DE MORAES
ANSELMO ALENCAR COLARES
AURINETE ALVES NOGUEIRA
CARLOS FRANCISCO SOUSA REIS
CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO
CONCEIÇÃO LEAL DA COSTA
ELI CONCEIÇÃO DE VASCONCELOS TAPAJÓS SOUSA
FERNANDO DA PAIXÃO
FLAVIANE COUTINHO NEVES AMERICANO REGO
FRANCISCA GENIFER ANDRADE DE SOUSA
HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES ARAÚJO
JOANA ANDRÉIA DA SILVA
LIA MACHADO FIUZA FIALHO
LÍVIA SOUSA DA SILVA
LUÍS TÁVORA FURTADO RIBEIRO (PREFÁCIO)
RAQUEL DO NASCIMENTO SABINO
SCARLETT O'HARA COSTA CARVALHO
SUSANA GAVILANES BRAVO
TIZIANA AILIN ALASÁ
VANIA FINHOLDT ANGELO LEITE



1ª EDIÇÃO | FORTALEZA | CE | 2026

PERCURSOS FORMATIVOS DOCENTES SOB OLHARES (AUTO)BIOGRÁFICOS

© 2026 Copyright by Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo, Lia Machado Fiuza Fialho e Ana Cristina de Moraes (Orgs.)

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

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

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



Coordenação Editorial

Cleudene de Oliveira Aragão

Projeto Gráfico e Capa

Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

Revisão Vernacular e Normalização

Felipe Aragão de Freitas Carneiro
felipearagaofc@hotmail.com

Bibliotecária Responsável: Doris Day Eliano CRB-3/726

A663p Araujo, Helena de Lima Marinho Rodrigues
Percursos formativos docentes sob olhares (auto)biográficos/
Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo; Lia Machado Fiuza
Fialho; Ana Cristina de Moraes (Orgs.). - Fortaleza: EdUECE, 2026.
290p. il. [livro eletrônico]

E-book

ISBN: 978-65-83910-74-5

<https://doi.org/10.52521/978-65-83910-74-5>

1. Educação. 2. (auto)biografia. 3. Formação de professores.
4. Araujo, Helena de Lima Marinho Rodrigues. 5. Fialho, Lia Ma-
chado Fiuza. 6. Moraes, Ana Cristina. I. Título

CDD 370

Sumário

PREFÁCIO - 7

Luís Távora Furtado Ribeiro

APRESENTAÇÃO - 13

Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo

Lia Machado Fiuza Fialho

Ana Cristina de Moraes

1 REMINISCÊNCIAS DE VIDA: DO TRABALHO BRAÇAL À DOCÊNCIA - 17

Raquel do Nascimento Sabino

Charliton José dos Santos Machado

2 DAS MARGENS DO RIO AO CAMPO DA CIÊNCIA: RELATOS DE UMA MULHER EDUCADORA - 36

Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa

Anselmo Alencar Colares

3 APRENDER DE QUIENES LUCHAN Y ABREN CAMINOS - 53

Álvaro Javier Di Matteo

4 AUTOBIOGRAFÍA DE SUSANA GAVILANES BRAVO - 76

Susana Gavilanes Bravo

5 NOTAS AUTOBIOGRÁFICAS: TRAJETÓRIA FORMATIVA E ENCONTRO COM A DOCÊNCIA - 103

Francisca Genifer Andrade de Sousa

Lia Machado Fiuza Fialho

6 DOCENTE-PESQUISADOR-CORDELISTA: UM RELATO EM PERSPECTIVA AUTOBIOGRÁFICA - 124

Fernando da Paixão

Ana Cristina de Moraes

7 MEMÓRIAS EM FORMAÇÃO: UM RELATO AUTOBIOGRÁFICO DE SCARLETT CARVALHO - 143

Scarlett O'hara Costa Carvalho

8 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS RECLUSOS: ESTRATÉGIAS INTERSETORIAIS PARA A GARANTIA DOS DIREITOS SOCIAIS DA PESSOA PRIVADA DE LIBERDADE - 162

Aline Siebra Fonteles Lopes

Carlos Francisco Sousa Reis

Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo

9 TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE UMA DOCENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA - 178

Joana Andréia da Silva

Ana Cristina de Moraes

10 ENTRE PALAVRAS E PRÁTICAS: A CONSTRUÇÃO DE UMA DOCENTE-PESQUISADORA - 196

Lívia Sousa da Silva

11 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UMA REFLEXÃO SOBRE VIVÊNCIAS TRANSFIGURATIVAS - 213

Tiziana Ailin Alasá

Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo

12 MEMORAÇÕES AUTOBIOGRÁFICAS: CAMINHOS E DESCAMINHOS DE SABERES VIVIDOS - 242

Aurinete Alves Nogueira

Lia Machado Fiuza Fialho

13 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE COMO CONTRIBUTO PARA A FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE - 256

Flaviane Coutinho Neves Americano Rego

Conceição Leal da Costa

Vania Finholdt Angelo Leite

PREFÁCIO

<https://doi.org/10.52521/978-65-83910-74-5/pre>

LUÍS TÁVORA FURTADO RIBEIRO

Professor titular da Universidade Federal do Ceará.

Este é um prefácio em versos para esse indispensável livro: *Percursos formativos de docentes sob olhares (auto) biográficos*. Ele é organizado pelas professoras e pesquisadoras Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo, Lia Machado Fiuza Fialho e Ana Cristina de Moraes, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

Os versos visam a revelar a admiração que tenho pelas organizadoras e pelos/as de seus 15 artigos, reunidos sob o tema da História, Memória e Estudos (Auto)Biográficos. As estrofes têm seis versos de sete sílabas poéticas e rimas no segundo, quarto e sexto versos. Algumas métricas estão um pouco forçadas, mas revelam minha condição de admirador junto com toda essa cidade, o mundo e seus leitores. No final, uma estrofe com dez versos, décima heroica, com rimas características em modesta homenagem ao poeta Patativa do Assaré, que teve décimas citadas pelas organizadoras na apresentação do livro.

A obra pode ser estudada em cursos sobre História e Antropologia da Educação e nas Ciências Humanas, sem prejuízo de sua leitura pelo público em geral. Ele trata da docência e do trabalho docente como um estar e viver no tempo, porque ler é um modo de viver nosso cotidiano e viajar pelo universo da realidade e da imaginação. Feliz leitura.

Fortaleza, 28 de outubro de 2025.

Lia Fialho, Ana Cristina
Moraes e Helena Marinho
Organizam um belo livro
Um moderno pergaminho
Com Hipatia de Alexandria
Amores em nosso caminho.

Essas belas professoras
Doutoras em Educação
Nas biografias e nas artes
Em pesquisa e na gestão
Difundir conhecimento
Moram em nosso coração.

Isabel Sabino e Charlton
Machado, em Histórias de Vida
Trabalho, luta e Docência
Prática, palavra lida.
De Lívia Sousa da Silva
Amores pra nossa vida.

Aline Silva Fonteles
Carlos Francisco Sousa Reis
Vêm com Helena Marinho
Os pobres têm sua vez
Jovens e adultos reclusos
É amor pra mais de mês.

Memórias Autobiográficas
De Lia Fiuza Fialho
Com Aurinete Alves Nogueira:
Saberes, vida e trabalho.
O povo admirado
Amar é meu ato falho.

Observação participante
Conceição Leal presente
Flaviane Rego, Flávia Leite
Sobre formação docente
O saber profissional,
Eita, povo competente!

Joana Andrea da Silva
E Ana Cristina Moraes
A educação infantil
Em narrativas atuais.
Trajetórias na Docência,
Essas eu amo demais.

Entre palavras e práticas
Docente e pesquisadora
De Livia Sousa da Silva
Do saber, ave cantora
Eu leio admirado
Memórias de uma professora.

Eli Tapajós e o Rio
Escrevem sobre a Ciência
Com Anselmo Alencar Colares
Nos caminhos da Docência
A mulher educadora
Trabalho e consciência.

De Susana Gavilanes
Bravo, a autobiografia
Sua história pessoal
Que a todos encantaria
Uma bela trajetória,
A noite trazendo o dia.

Se Abren Nuevos Caminos
Dos que lutam aprender
Alberto Javier Di Mateo
O ser é bem mais que o ter
Caminhante, não há caminho
Caminho está no viver.

Pesquisador, cordelista,
Mestre, Fernando Paixão
Versos, uma autobiografia,
Arte ilumina o sertão
Com Ana Cristina Moraes
Moram no meu coração.

Amo, admiro, não nego
Lia Fialho, Ana Cristina,
Hipatia, Helena Marinho
Mulheres, a gente fina.
Organizam este belo livro
Amor com amar combina.

Homens em Tempos Sombrios
Hannah Arendt escrevia
Em mil novecentos e setenta e três
Mestra da filosofia
Mulheres em tempos difíceis,
Helena, Ana e Lia.

O livro sai em *e-book*
Se quiser pode imprimir.
São quinze artigos completos
E a História vai surgir.
Biografia e as memórias
Ler, compartilhar, curtir.

Ana Cristina e Lia
Fialho e Helena Marinho
Eu já não vivo sozinho
Um livro faz companhia
No céu, uma estrela guia
O tempo passa ligeiro
Não se paga com dinheiro
O passado na História
O que guardo na memória
Na solidão, companheiro.

APRESENTAÇÃO

<https://doi.org/10.52521/978-65-83910-74-5/apr>

HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES ARAÚJO

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Filosofia pela UFC, especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e em Educação a Distância pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), cursando MBA em Governança Corporativa pela Universidade de Fortaleza (Unifor) e graduada em Filosofia e em Pedagogia pela UECE. Pró-Reitora de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Proplan) da UECE. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, ambos da UECE.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0838-9279>

E-mail: helena.marinho@uece.br

LIA MACHADO FIUZA FIALHO

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e pela Universidad de Cádiz - Espanha e doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (MPPP), ambos da UECE. Líder do grupo de pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO). Editora da revista *Educação & Formação* e da revista *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*. Pesquisadora de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0393-9892>

E-mail: lia_fialho@yahoo.com.br

ANA CRISTINA DE MORAES

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestra em Educação pela UFC, especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Arte-Educação pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza (UniGrande) e em Serviço Social pela UECE. Professora adjunta da UECE, vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE e ao Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação (MAIE). Líder do grupo de pesquisa: Investigações em Arte, Ensino e História (Iarteh). Bolsista de produtividade pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNP) (PQ2).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8650-8272>

E-mail: cris.moraes@uece.br

A obra que ora lhes apresentamos, intitulada *Percurso formativo de docentes sob olhares (auto)biográficos*, reúne 13 capítulos escritos por educadores/as de variados cantos do Brasil e de outros países – Argentina, Portugal e Chile. Trazem narrativas sobre suas trajetórias de formação e atuação docentes em meio a contextos socioculturais específicos, destacando as belezas e agruras desses caminhos formativos.

Delory-Momberger (2008, p. 56) assevera que:

[...] a narrativa não é apenas o meio, mas o lugar: a história da vida acontece na narrativa. O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si.

Nessa trajetória de narração da história de vida individual, vão se adicionando nos percursos as memórias vivenciadas com uma rede de outros indivíduos, em que as histórias vão se entrelaçando e formando uma grande teia de histórias narradas em um mesmo tempo e espaço.

Essas memórias se constroem sob diversos olhares e se inter cruzam tecendo uma “colcha de retalhos”, composta por várias mãos. Consoante Le Goff (1990, p. 128):

[...] a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia.

Neste livro, observamos desde vivências camponesas de diferentes zonas rurais até aprendizagens e investigações científicas no meio universitário, em que cada

narrativa nos traz um grande arcabouço de saberes significativos voltados ao constructo da docência, tanto para os/as escreventes como também para cada leitor/a, ao nos fazer adentrar em universos (auto)biográficos e neles mergulharmos nas vivências singulares desses/as educadores/as em permanente constituição. Vivências estas que nos remetem ao trecho do poema “Autobiografia”, do poeta matuto cearense Patativa do Assaré, com sua poesia prosaica, coloquial e plenamente situada na cultura popular local:

Mas porém como a leitura
 É a maió diciprina
 E veve na treva iscura
 Quem seu nome não assina,
 Mesmo na lida pesada,
 Para uma escola atrasada
 Tinha uma parte do dia,
 Onde estudei argum mês
 Com um veio camponês
 Que quase nada sabia.

Meu professô era fogo
 Na base do português,
 Catálogo, era catalôgo,
 Mas grande favô me fez.
 O mesmo nunca esqueci,
 Foi com ele que aprendi
 Minhas premêra lição,
 Muito a ele tô devendo,
 Saí escrevendo e lendo
 Mesmo sem pontuação.

Depois só fiz meus estudo,
 Mas não nos livro escola
 Eu gostava de lê tudo,
 Revista, livro e jorná.
 Com mais uns tempo pra frente,
 Mesmo vagarosamente,
 Não errava nenhum nome.
 Lia no claro da luz
 As pregação de Jesus
 E as injustiça dos home.

Com este poema de Patativa, juntamente com todas as narrativas, delineadas em cada capítulo, que recheiam as próximas linhas, oferecemos a você, leitor/a, como um presente afetivo, histórico e científico, esta obra.

Boa imersão na leitura dessas trajetórias formativas!

Fortaleza, 8 de outubro de 2025.

Referências

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação*: figuras do indivíduo - projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João da Silva Neto e Luiz Passeggi. São Paulo: Paulus, 2008.

LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitaão *et al*. Campinas: Unicamp, 1990.

1 REMINISCÊNCIAS DE VIDA: DO TRABALHO BRAÇAL À DOCÊNCIA

<https://doi.org/10.52521/978-65-83910-74-5/cap1>

RAQUEL DO NASCIMENTO SABINO

Doutora e mestra em Educação e graduada em Pedagogia e Letras, todas as formações pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação da Paraíba (Histedbr/PB). É professora da educação básica na rede pública municipal de João Pessoa e diretora sindical do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa.

E-mail: raquelsabino26@gmail.com

CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO

Pós-Doutor pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente é professor titular e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, ambos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), atuando como orientador (mestrado e doutorado), principalmente nos seguintes temas: educação, história, cultura e gênero. Publica, com frequência, artigos em periódicos, livros e capítulos de livros acerca das citadas temáticas. É bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - PQ1-D.

E-mail: charliltonlara@yahoo.com.br

Ao receber o convite do meu orientador de doutorado, Charliton José dos Santos Machado, para escrever uma autobiografia com foco em minha trajetória educativa e vida professoral, de imediato senti satisfação e honra pelo convite, logo pensei em quantas histórias eu tinha para contar. Ciente de que o trabalho de elaboração narrativa “[...] se inscreve na subjetividade e estrutura-se num tempo que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo” (Souza, 2007, p. 69), agrada-me a liberdade do tempo da consciência e a subjetividade, pois ela conserva em minha memória aquilo que me marcou. A memória é seletiva, registra e relembra aquilo que, por algum motivo, foi marcante, consciente ou inconscientemente (Pollak, 1992).

Ouso, tomada por intensa subjetividade, organizar minha narrativa com o desejo de compartilhar com o leitor um pouco de minha história de vida, talvez comum à de tantas outras mulheres professoras, mas diferente naquilo que vivenciei de modo único, nos sentidos que atribuí, na dimensão do que fui me transformando a partir do vivido. Busquei organizar a narrativa trazendo elementos relacionados à minha formação educacional e ao trabalho dentro do contexto histórico social no qual eu estava inserida.

Filha de agricultores que migraram da seca em busca de um futuro melhor, rasguei meu primeiro choro neste mundo no dia 26 de abril de 1975 na cidade do Rio de Janeiro, cidade da qual me lembro das brincadeiras nas margens do rio Guandu, nas quais brincava livremente. A vida na perife-

ria tinha seu ritmo, e eu me lembro do sabor do leite quente, tirado diretamente da vaca, que eu tomava antes de ir para a escola. A escola foi um lugar de descobertas onde aprendi a ler. Eu era uma criança tímida e com muitas crises asmáticas em razão do clima da região, quando, aos 6 anos, tive meu primeiro contato com a escola.

A timidez na sala de aula me levou a buscar refúgio nos livros, nas gravuras que eu amava e nas letras que, de início, eu não decifrava. Alfabetizada através do método fônico, senti uma euforia surreal quando as letras e seus sons começaram a fazer sentido para mim. A partir de então, tornei-me uma leitora empolgada dos pequenos textos do livro de alfabetização, das placas e letreiros que via no trajeto casa-escola, dos jornais que chegavam nos embrulhos dos alimentos.

Após minha alfabetização, nossa família retornou à Paraíba, onde eu continuei minha jornada de formação, desde a infância até o doutorado. Uma das minhas primeiras experiências escolares na Paraíba foi no grupo escolar Castro Pinto, ano de 1983, na cidade de Jacaraú.

Estudavam na mesma sala de aula o filho do médico, o do prefeito, o do comerciante e o do agricultor. A distinção era percebida apenas nas condições materiais das vestimentas e dos materiais escolares, contudo ficaram na memória as vezes que apaguei todo o caderno escrito para voltar a escrever nas mesmas páginas borradas, pois minha mãe não tinha como prover material escolar para os sete filhos em idade escolar.

Já nesse período, o trabalho passou a fazer parte de minha vida de modo embrutecido. Aos 10 anos, fora do horário da escola, catava ferro-velho, com meus irmãos, para vender e ganhar um trocado. Também na vizinhança, vendíamos água sanitária – que mamãe fazia –, eu e minha irmã

mais velha. Minha ingenuidade de criança não me permitia perceber que eu estava inserida na situação de trabalho infantil.

Hoje, ao rememorar essa fase da vida, doem as lembranças de só usar roupas doadas, dos pés protegidos pelas sandálias gastas e furadas. Guardo o sabor da batata-doce e do café puro continuamente nas principais refeições do dia. No domingo, era o dia de, na feira livre da cidade, juntar verduras descartadas pelos comerciantes para utilizar em nossa alimentação. Domingo também era o único dia da semana no qual a gente degustava uma proteína, exceto quando meu pai saía para caçar nos arredores da cidade com a espingarda de chumbinho e pegava preá, lambu ou rolinha e a gente tinha proteína durante os demais dias da semana.

O grupo escolar representava para mim um lugar de alegria; era o lugar de ler os livros da Ciranda da Leitura por meio de empréstimos. A escola representava o lugar de aprender, apresentar os jograis nas datas comemorativas, brincar no pátio correndo e comer a merenda saborosa. Era o espaço no qual professoras e a diretora conheciam nossas mães pelos nomes e as chamavam, pelo menos uma vez ao ano, para falar sobre nosso desempenho.

Foi uma época feliz. Para além da escola e do trabalho infantil, os fios da memória me conduzem à menina que, ao passar as férias com a avó, dona Cabôca, assim chamada carinhosamente por todos, ouvia por horas a fio o relato da história de vida daquela avó, cuja trajetória enquanto mulher poderia ser sintetizada numa vida de submissão, de silêncio nos espaços públicos e privados. Ali, sem que eu percebesse, nascia o gosto por histórias de mulheres e estava sendo gestada uma professora e pesquisadora em História da Educação. Foram muitas as histórias que eu ouvi nas noites de farinhada nas quais a roda de mulheres varava a noite

raspando mandioca e compartilhando suas queixas de vida. Eu, com uma faquinha que mal conseguia segurar, cortava muito mais as mandiocas do que raspava, ouvia atentamente aquelas conversas dos adultos.

Os anos do primeiro grau à época (hoje ensino fundamental II) voaram entremeados pela euforia da adolescência, na única escola que ofertava o primeiro e segundo graus do município, aglutinando alunos com o mesmo perfil socioeconômico do grupo escolar, contudo alguns dos ex-alunos do grupo escolar das famílias abastadas passaram a estudar na capital, nas escolas particulares. A dinâmica dos professores por disciplinas me trouxe empolgação pela convivência com vários docentes. Por outro lado, a escola não representava mais aquele ambiente acolhedor do grupo escolar. Pairava um clima de individualidade, com a formação dos grupos por afinidades. Eu seguia inserida como podia naquele universo mais amplo, dedicando-me às disciplinas de que eu mais gostava (Língua Portuguesa, História, Ciências e Geografia).

Destaco a ausência de alguns professores específicos de algumas disciplinas, a exemplo de Língua Inglesa, que na 6ª série foi ministrada pelo professor de Educação Física e na 8ª série pelo médico da cidade. Alguns professores não possuíam o curso superior. Eram os recém-chegados da capital, onde haviam cursado o segundo grau nas escolas renomadas, ou eram os universitários, graduandos das licenciaturas. Nesse período, passei a trabalhar no campo, no cultivo do abacaxi, ajudando meus pais, que, na época da estiagem, eram trabalhadores assalariados temporários. Eu trabalhava no período da manhã fazendo o serviço de carregar e semear a fiação no plantio do abacaxi. À tarde, ia para a escola. Desse trabalho o incômodo maior eram os arranhões das folhas do abacaxi que lapeavam meus braços.

De modo emblemático, guardo na memória a sensação dos braços queimando pelos arranhões dos espinhos do abacaxi enquanto assistia às aulas expositivas que eu adorava.

Outra atividade laboral infantil que realizei foi a coleta de cana-de-açúcar, por volta dos 12 anos. Em alguns períodos, meu pai trabalhava no corte manual da cana e levava os filhos mais velhos para ajudar, com o objetivo de dar celeridade ao corte e atingir uma cota maior, chamada “braça”, ao final de semana. Nossa ajuda era ir organizando os feixes das canas que ele ia cortando rapidamente e deixando espalhadas pelo terreno.

Noutro período, por volta dos 13 anos, a convite, aos sábados passei a fazer faxina na casa de duas das minhas professoras. Confesso que sentia um pouco de vergonha; sentia como se aquele trabalho me diminuísse, como se minha capacidade intelectual passasse a ser mensurada pelo trabalho que, naquela época, eu considerava subalterno.

Da escolarização do primeiro grau destaco a fragilidade na formação decorrente da ausência de professores qualificados à época e da escassa disponibilidade de livros didáticos. Era o ano de 1987, a história registra que o Programa Nacional do Livro Didático só foi criado em agosto de 1985, através do Decreto nº 91.542, e, nos rincões do interior do Estado, a demora e escassez de livros era uma realidade.

Ainda nos anos do primeiro grau, em 1987, tive a oportunidade de vivenciar uma experiência que mudaria minha perspectiva sobre a vida e a luta pela justiça social. Durante as férias escolares, meu pai e eu participamos da ocupação de terras organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Aquela experiência me mostrou a realidade da luta pela terra e a importância da organização e da mobilização social. Atualmente, aos 82 anos, meu pai

vive no Assentamento Massangana, no município de Cruz do Espírito Santa, Paraíba. Além disso, nossa cidade tinha um grupo atuante da Comissão Pastoral da Terra (CPT), que realizava um trabalho de formação com os adolescentes, incluindo palestras no salão paroquial. Participar dessas atividades me permitiu ouvir sobre a relação entre a terra, a justiça social e a dignidade humana. Aquela experiência foi importante para a minha formação e me levou a perceber a necessidade de justiça social e igualdade.

Em 1990, nossa família mudou-se para a periferia da capital, João Pessoa. Outro cenário se descortinava na minha vida. Meu pai deixou a família. Eu tinha 15 anos e precisava contribuir para o sustento da família. Tratei de me matricular no Lyceu Paraibano, no período noturno. Isso me permitia cuidar dos meus irmãos menores durante o dia e estar disponível para qualquer oportunidade de trabalho que surgisse.

O Lyceu Paraibano, que ofertava o segundo grau à época (hoje o ensino médio), no passado, foi uma renomada escola pública frequentada pela elite paraibana. Nos anos 1990, ainda era uma boa escola pública, porém frequentada por aqueles que não tinham acesso à escola particular; apesar das dificuldades, eu desejava ter a oportunidade de estudar em uma instituição com história e tradição. A trajetória para frequentar o Lyceu Paraibano me ensinou a importância da resiliência e da adaptação.

Morava em um bairro que ficava a três quilômetros da escola e, como não tinha recursos para pagar o transporte diário, optei por pagar apenas a volta de ônibus, pois era tarde da noite e não queria correr riscos. Assim, durante o primeiro ano que frequentei o Lyceu Paraibano em 1991, a ida à escola, então, era feita a pé. Eu caminhava três quilômetros todos os dias. Logo depois, passei a ajudar minha mãe nas

faxinas e nas lavagens de roupas e, com isso, consegui pagar o transporte diário de ida e volta ao colégio.

O perfil social dos meus colegas de Lyceu pode ser caracterizado como um público juvenil entre 15 e 20 anos, muitos trabalhadores do comércio e domésticas, pertencentes aos estratos socioeconômicos baixos. Alguns haviam deixado o interior para morar com familiares na cidade, trabalhando durante o dia e estudando à noite. Outros, como eu, éramos moradores da periferia, com pais que tinham pouca escolaridade. O objetivo de muitos era a conclusão do segundo grau para tentar melhores empregos. Pouco se falava em cursar a universidade, contudo nossos professores fomentavam a importância da educação como uma ferramenta de transformação social.

Durante os três anos do segundo grau, meu espírito participativo nas aulas foi silenciado pela cidade grande, pela rotina exaustiva de trabalho e pelo ambiente desconhecido da escola. Era uma instituição grande, com muitas pessoas desconhecidas, e eu me sentia acanhada para interações.

O grêmio estudantil, que poderia ter sido um espaço para discussões e mobilizações, à noite era apenas um local para jogos de tabuleiro. Nossa rotina era marcada pela pressa e pelo cansaço. Entrávamos apressadamente nas salas de aula, tínhamos um intervalo curto de 15 minutos e depois a vontade de retornar para casa era quase irresistível. Recebi muitos incentivos dos meus professores nesse período ao me falarem individualmente que eu chegaria à universidade. De certo modo, a cidade grande me protegeu, pois ninguém na escola sabia que eu estava a fazer faxina e lavar roupas como trabalho informal. Eu me sentia uma aluna igual a todos os demais. Isso para mim era importante, não expor minha vida laboral.

A docência entrou na minha vida quando eu ainda cursava o terceiro ano do segundo grau. Minha mãe havia começado a trabalhar como serviços gerais em uma escola privada e conseguiu uma vaga para mim de auxiliar de sala na pré-escola; à época, eu tinha 17 anos. Nunca vou esquecer a sensação do primeiro salário. Aquilo me encheu de euforia. Eu estava formalmente empregada.

Após um ano como auxiliar de sala, recebi o convite para assumir como professora do maternal e, para isso, eu precisava estar, pelo menos, cursando a escola normal. Desse modo, no ano seguinte, comecei a estudar no Instituto de Educação da Paraíba (IEP), a escola normal. Assim que terminei o curso normal, passei a lecionar na turma de alfabetização. Assim, durante os dez anos nos quais lecionei na escola privada, seis deles foram como alfabetizadora. Eu fui inicialmente uma professora leiga em formação. O curso no IEP foi fundamental para a minha formação como professora primária. Tanto é que posteriormente, no curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), eu refletia sobre qual das formações havia me capacitado mais para ser professora primária.

À época, as aprendizagens da escola normal, do ponto de vista prático, dotavam-me de maior capacidade para a docência. Ser professora era ter domínio de turma, ter boa caligrafia, ter boa dicção e ter domínio de conteúdo de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Era preciso saber ensinar utilizando o ábaco e ter habilidade de confeccionar meus próprios materiais didáticos. Esse aspecto mais prático da formação docente, no curso normal, exercia muito bem.

As reminiscências de minha atuação na escola primária privada remontam à falta de valorização profissional. As sementes das discussões promovidas pela CPT martelavam

em minha mente sobre a relação mais-valia e o sistema capitalista. Sim, na adolescência eu li o livro *Capitalismo para principiantes*, bem didático e atrativo em forma de quadrinhos, portanto, ano após ano na escola privada, eu ficava comparando o salário mínimo que recebia com o valor da mensalidade cobrada aos alunos e concluía que eu estava dando muito lucro e recebendo muito pouco, percepção que, logo no primeiro ano do curso de Pedagogia, eu externei nas profícuas discussões nos bancos da universidade.

O curso de Pedagogia, iniciado em 1997 na UFPB, foi o catalisador que me permitiu alçar voos mais altos. Foi através dele que eu tive acesso a um nível de conhecimento que se tornaria a base para a minha jornada formativa subsequente. Aqueles anos de estudos foram marcados por uma profunda transformação pessoal e intelectual. Lembro-me vividamente das leituras iniciais do curso que me apresentaram os autores clássicos. Eu seguia lendo os teóricos e buscando situá-los em minha vivência profissional, Piaget, Montessori, Vygotsky, Paulo Freire, Carl Rogers e tantos outros.

À noite, o ambiente físico da UFPB me trazia serenidade após um exaustivo dia de trabalho na escola privada. O *campus* universitário, com suas árvores frondosas e prédios rústicos, era um refúgio para mim, um lugar onde eu podia me sentir em paz e me conectar com meus objetivos. A rotina de estudos foi desafiadora; para manter as leituras em dia, eu lia no transporte público, no horário de almoço, nos finais de semana, ausentando-me, inclusive, da vivência com a minha filha, o que era um sacrifício pessoal para mim, mas os frutos valeram a pena.

Finalmente, em 2003, tinha em mãos o diploma de licenciatura plena em Pedagogia para o magistério em educação infantil e ensino fundamental, com área de aprofun-

damento em supervisão escolar e orientação educacional. Sonhava com um mestrado, mas vários empecilhos me fizeram desistir de tentar a seleção: trabalho, filhos e insegurança por nunca ter participado de nenhum projeto de iniciação científica.

No ano anterior, eu havia sido aprovada num concurso público como professora polivalente na cidade de Santa Rita, na Paraíba. Achei muito bom, pois finalmente havia me libertado da escola privada, contudo estranhei as condições de trabalho quanto à estrutura física da escola na zona periférica. Naquela época, a escola parecia um depósito de crianças, com as salas superlotadas; a vulnerabilidade social dos alunos favorecia a indisciplina, com a qual eu não estava pronta para lidar. Aos poucos, fui me adaptando, criando identificação com a comunidade escolar e estratégias para superar as dificuldades. De repente, eu já me vi fazendo reuniões com os pais, conversando, procurando sensibilizar sobre a importância da participação da família na escola.

Até hoje, lembro-me de um fato ocorrido num ano em que eu lecionava na 4ª série na escola Egídio Madruga, bairro Marcos Moura, Santa Rita. A aula era de Ciências, o assunto era cadeia alimentar; após eu ter feito uma longa explicação, inclusive mostrando gravuras dos seres produtores, consumidores e decompositores, um de meus alunos (Ricardo) disse: “Professora, meu pai foi preso por causa de cadeia alimentar, ele não pagou o dinheiro para a minha mãe comprar comida”. Isso me desconcertou, porque eu não vi um aluno que não entendeu minha explicação, mas a realidade de vida daquela criança.

Foi na vida professoral em Santa Rita que vivenciei minha primeira experiência de greve, que durou 45 dias. Estávamos reivindicando melhores salários, pois nossa re-

muneração beirava um salário mínimo. Era um momento de grande luta, uma vez que, embora já tivéssemos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), criado em 1996, que era um marco importante quanto aos recursos para a valorização dos profissionais da educação, a ausência de uma legislação que regulamentasse um piso salarial para o magistério causava falta de valorização profissional docente.

Foi uma greve robusta, com repercussão na imprensa, cujo desfecho foi a decretação da ilegalidade e um acordo com a gestão para retornarmos à sala de aula, repor os dias de greve e não haver descontos nos salários. Desse ponto de vista, não houve vitórias, mas houve o fortalecimento dos docentes enquanto classe.

Em 2003, fui aprovada no concurso do magistério na cidade de Bayeux, passando a trabalhar um total de 40 horas semanais, somando a carga horária das duas cidades, Santa Rita e Bayeux. As características das escolas eram similares às vivenciadas em Santa Rita, com destaque para a maior acentuação na ingerência da gestão municipal quanto aos investimentos na educação. Nesse ano, ingressei no curso de licenciatura em Letras, motivada pela paixão por leitura e literatura, não que eu tivesse a intenção de lecionar Língua Portuguesa, de modo que concluí o curso sem muita empolgação, ou talvez porque nesse período as 40 horas semanais de trabalho e as duas filhas pequenas já não me deixavam com tanta energia para mais um curso noturno.

Depois de anos trabalhando em cidades vizinhas e tendo que me deslocar diariamente, finalmente consegui realizar meu objetivo de trabalhar próximo de casa. Em 2008, foi realizado concurso público em João Pessoa e eu fui aprovada para dois cargos: professora da educação básica I e su-

pervisora escolar, funções nas quais estou até os dias nos quais escrevo esta narrativa.

A estrutura escolar era melhor em todos os aspectos: espaços físicos, recursos materiais e recursos humanos. Além da valorização profissional, também havia um cenário melhor. O salário, a formação continuada, a carreira e as condições de trabalho eram mais favoráveis, contudo havia muito a se reivindicar em relação a esses elementos, sobretudo porque, no ano seguinte, tivemos a aprovação da Lei nº 11.738, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério.

Nessa nova fase profissional, aproximei-me efetivamente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município e passei a fazer parte da diretoria sindical, espaço no qual as reflexões gestadas ainda na minha adolescência puderam ser expressadas de modo mais contundente na jornada de militância em defender os interesses dos profissionais da educação, ao negociar salários, reivindicar condições de trabalho e vida, defender a gestão democrática do ensino público e lutar por educação pública de qualidade. Como diretora sindical, participei de importantes órgãos colegiados com funções fiscalizadoras, deliberativas e de assessoramento, quais sejam: Conselho de Alimentação Escolar (CAE), Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (Cacs Fundeb) e Conselho Municipal de Educação (CME).

Minha prática docente foi sendo tecida a partir das realidades nas quais eu estava inserida, influenciadas por minha percepção de mundo e identidade enquanto pessoa. No ano de 2009, fui designada para lecionar em uma turma de 3º ano do ensino fundamental na cidade de João Pessoa. Por mais que eu tentasse todos os dias cumprir o planejamento das aulas, não conseguia. As crianças não se interessavam e minhas manhãs ficavam resumidas a uma turma barulhen-

ta, inquieta, indisciplinada, comigo preocupada com a situação. Então, eu decidi que pararia toda a programação curricular das disciplinas, o currículo prescrito, que não fazia sentido para aquelas crianças, até que elas conseguissem ler. Minha supervisora escolar ficou preocupada em como eu iria registrar as aulas. Eu disse que me responsabilizaria perante a Secretaria da Educação.

Durante seis meses, minhas aulas aconteciam referencialmente na biblioteca, com livros espalhados, silabário e pequenos textos, através dos quais eu tentava inserir assuntos das outras disciplinas, bem como jogos de tabuleiro, dominó, baralho, bingo, jogos de memória, dados, material dourado, um canteiro de alfabetização, com um currículo real, de acordo com a necessidade de aprendizagem daqueles alunos. Ao final do ano letivo, os estudantes prosseguiram para o 4º ano, lendo e escrevendo e mais interessados nos conteúdos curriculares da série na qual estavam. Essa experiência me marcou profundamente.

A melhor qualidade de vida por trabalhar na cidade em que estava morando me impulsionou a buscar o sonho antigo da pós-graduação. No ano de 2014, ingressei no tão almejado mestrado na UFPB e debrucei-me a contar a história da trajetória de vida profissional da professora Clemilde Torres, que conheci no ano de 2009, quando eu atuava como supervisora escolar na escola municipal Professor Afonso Pereira da Silva. A educadora realizava um trabalho como colaboradora na criação da referida biblioteca, doando livros e proferindo palestras como convidada de honra nos eventos realizados pela escola.

No ano de 2012, levamos os alunos da escola Afonso Pereira para visitar o arquivo privado do educador que nomeava a instituição. Lá presenciei uma aula de Clemilde Pereira, que aos 88 anos conduzia com empolgação o gru-

po de alunos e explicava detalhes históricos sobre o acervo. Então, naquela tarde eu decidi que precisava contar a história daquela mulher. O estudo que realizei foi intitulado *Clemilde Torres Pereira da Silva: sua contribuição às instituições-memória da Paraíba (1942-2013)* e investigou a participação da professora Clemilde Torres Pereira da Silva nas instituições-memória da Paraíba, em especial, no Arquivo Afonso Pereira (Sabino, 2016).

De fato, sinto que a decisão pela temática mulher deu-se por razões que foram sendo tecidas durante toda a minha vida: a história de vida de vovó que ela me contava nas férias; minha própria forma de estar no mundo enquanto educadora; as tantas leituras dos enredos literários que revelavam como a mulher era retratada em diferentes tempos, com as marcas da sociedade de cada época. Sim, eu era uma leitora voraz desde a infância, tanto que preferia ler contos em vez de brincar.

A aprovação no mestrado me trouxe muita felicidade, pois representava uma realização pessoal imensa. Várias vezes eu chorei na jornada formativa (na qualificação, eu ouvia a banca e só chorava), mas de alegria, porque eu me lembrava da menina que havia trabalhado para se alimentar. Por muito tempo, eu não tive esperança de ir tão longe. De fato, comecei a sentir essa esperança no início do curso de Pedagogia. Naquele período, eu passei a ter esperança do verbo “esperançar”, como nos ensinou Paulo Freire.

O mestrado foi essencial para a minha formação docente e para o meu ingresso na produção acadêmica. As exigências de produção científica me trouxeram aprofundamento no campo de estudos História da Educação. Relendo minha dissertação, às vezes, considero a escrita meio contida, como se eu tivesse ficado insegura em ousar, contudo a devolutiva da pesquisa e o retorno dos resultados à profes-

sora Clemilde e ao Arquivo Afonso Pereira me trouxeram a reafirmação da importância de contar história de mulheres. Clemilde ficou muito emocionada com a escrita sobre ela. Após a leitura da dissertação, agradecendo, disse: “Minha filha, como você conseguiu enxergar e escrever tantas coisas importantes de minha vida?”. Também, anos depois, fui convidada a ser entrevistada sobre minha pesquisa por ter sido a última pesquisadora a ter colhido e analisado as narrativas de Clemilde. A educadora faleceu em 2020, aos 96 anos, vítima de coronavírus.

Concluído o mestrado, retornei às atividades docentes da educação básica, na rede pública municipal de João Pessoa, mas já com a intenção e a certeza de fazer o doutorado, isso porque, durante a pesquisa, conheci parte da história de vida do professor Afonso Pereira da Silva a partir das narrativas constituídas pela professora Clemilde (viúva de Afonso Pereira). Também o vasto acervo de fontes preservado no Arquivo despertou meu interesse pela história do educador.

Não pude me aprofundar na documentação disponível, em razão do foco no mestrado, mas guardei as indagações na memória, pela necessidade de construir um conhecimento histórico acerca da trajetória profissional do professor Afonso Pereira da Silva, sobretudo no que se referia à sua atuação na educação paraibana.

No ano de 2018, submeti-me à seleção de doutorado e meu objeto de estudo era, de certo modo, o desenrolar dos fios de um enredo encontrado no lócus da pesquisa de mestrado. O trabalho doutoral teve suas raízes em minha prática particular, dentro do meu espaço de trabalho como pesquisadora, como professora. Isso reafirma o que nos diz Chartier (1991, p. 178): “[...] toda reflexão metodológica enraíza-se, com efeito, numa prática histórica particular, num espaço de trabalho específico”.

A pesquisa doutoral, intitulada *O professor Afonso Pereira da Silva e a expansão da educação na Paraíba (1954-1974)*, investigou a trajetória profissional do educador Afonso Pereira, em especial, sua atuação na educação à frente da Fundação Padre Ibiapina (Sabino, 2021). Destaco que, tanto no mestrado como no doutorado, tive o mesmo orientador, o professor doutor Charliton Machado, do qual eu havia sido aluna no curso de Pedagogia e havia recebido incentivo para tentar a pós-graduação. Não menos importante foi o ambiente do grupo de orientações e das pesquisas no projeto Educação & Educadoras, espaço de formação e contribuições acadêmicas, como registrado em obra recente em que tive a alegria de colaborar (Machado; Nunes, 2023).

A escrita da tese representou para mim um reflexo de amadurecimento, como se eu tivesse escrito com gosto, liberdade e segurança, como se fosse a expressão do melhor de mim naquele momento, e naquele momento eu estava mesmo mais uma vez muito feliz.

Finalizo esta narrativa com uma confissão: acho minha história de vida meio triste. Não que eu tenha outra para contar. É a que a memória guardou de modo enraizado na alma essas breves lembranças e tantas outras no mesmo tom. Se hoje sou triste pelo que passei? Não. Quando relembro o passado, sinto pela criança que, de certa forma, teve a infância roubada pela vulnerabilidade social e pelo trabalho infantil, mas gosto de lembrar Fernando Pessoa (1925): “Outras vezes oiço passar o vento, / E acho que só para ouvir passar o vento vale a pena ter nascido”. Sim, vale a pena ter nascido. Olhando minha trajetória, sinto orgulho de ter suportado as adversidades. Foram as experiências vivenciadas que me fizeram ser forte, ser mais amorosa e empática no exercício de minha profissão e no relacionamento interpessoal. Estudar e trabalhar foi minha reação contra tudo

que tentou me quebrar, representou minha busca pelo direito de existir com dignidade e alegria.

Atualmente o que me define é a profissão de professora e a de sindicalista, através das quais eu encontro realização e posso desfrutar de um equilíbrio melhor entre minha vida pessoal e profissional. Continuo em permanente busca pela aprendizagem na certeza de minha incompletude humana, ciente do compromisso social e ético, com os alunos enquanto professora, com meus pares enquanto representante sindical, lutando por uma sociedade justa, inclusiva e igualitária.

Referências

CHARTIER, R. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, n. 11, p. 115-127, 1991.

MACHADO, C. J. S.; NUNES, M. L. S. (org.). *Educação e educadoras na Paraíba do século XX: um balanço da produção acadêmica*. Fortaleza: EdUECE, 2023.

PESSOA, F. Poemas Inconjuntos. *Athena*, Lisboa, n. 5, 1925.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SABINO, R. N. *O professor Afonso Pereira da Silva e a expansão da educação na Paraíba (1954- 1974)*. 2021. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SABINO, R. N. *Reminiscências da professora Clemilde Torres Pereira da Silva*: sua contribuição às instituições-memória

da Paraíba. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação *In*: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (org.). *Memória e formação de professores*. Salvador: EdUFBA, 2007. p. 59-74.

2 DAS MARGENS DO RIO AO CAMPO DA CIÊNCIA: RELATOS DE UMA MULHER EDUCADORA

<https://doi.org/10.52521/978-65-83910-74-5/cap2>

ELI CONCEIÇÃO DE VASCONCELOS TAPAJÓS SOUSA

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação na Amazônia (PGEDA), pela Rede Educanorte – Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa).

E-mail: elitapajos26@gmail.com

ANSELMO ALENCAR COLARES

Professor titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa).

E-mail: anselmocolares@gmail.com

Considerações iniciais



presente trabalho foi escrito a partir das vivências, indagações e reflexões iniciadas desde o mestrado na disciplina intitulada “Educação e realidade amazônica”, ministrada pelo professor doutor Anselmo Alencar Colares e pela professora doutora Maria Lília Colares, cujo objetivo é conhecer os problemas da região, de modo que, a partir da formação acadêmica, esses profissionais possam intervir na realidade e nos processos educacionais. Escrita que está associada à dissertação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/Ufopa). Essa vivência foi fortalecida nos aprendizados adquiridos no grupo de estudos e pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil” (Histedbr), que forma um coletivo nacional de pesquisa que articula a participação e grupos de trabalho na área da História da Educação em vários estados brasileiros.

Este trabalho também perpassa pela minha pesquisa realizada durante o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) pela rede Educar-norte, que tem como um dos objetivos capacitar recursos humanos que contribuam com a educação na Amazônia. Foi a partir dessa formação e construção de minha tese que tive acesso aos estudos na área educacional produzida pelo gru-

po de pesquisa “Práticas Educativas, Memórias e Oralidades” (PEMO), cujo campo de produção científica atua, dentre outros, no âmbito da passagem da escrita para a oralidade, enquanto produção científica que investiga sujeitos e aproxima memórias que são materializadas a partir da história oral, enquanto articulação de pesquisa, o que traz contribuições e revela a história de sujeitos em seus processos educativos (Fialho; Machado; Almeida, 2014).

Nesse sentido, o presente texto pretende trazer uma breve discussão a respeito da trajetória e da importância do trabalho sobre as memórias e experiências a partir de narrativas autobiográficas, utilizando a história oral como metodologia. A pesquisa biográfica é um método de investigação que se dedica ao estudo da vida de indivíduos, com o objetivo de compreender as experiências, motivações, decisões e trajetórias que moldaram suas existências. Por meio dessa análise, os pesquisadores conseguem oferecer uma visão mais profunda sobre os contextos nos quais o sujeito esteve inserido, ampliando o entendimento sobre sua trajetória e seu impacto na sociedade, pois o fazer biográfico tem permitido perceber mulheres e homens como sujeitos da história (Almeida, 2012).

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem (Halbwachs, 2003, p. 30).

Compreende-se assim que a memória é um fenômeno social, pois é construída pelo sujeito a partir do grupo a que pertence, ou seja, cada pessoa traz consigo suas recordações pessoais, no entanto ela está inserida em um ambiente

social e cultural, e é nesse cenário que suas lembranças se formam. A memória individual é influenciada pelas várias memórias presentes ao seu redor.

Dessa maneira, a memória de um indivíduo está diretamente conectada à sua classe social, às relações familiares, às condições materiais em que vive, à sua conexão com a igreja, à experiência escolar, à profissão e aos grupos de referência. Todas essas memórias diversas somam-se à memória coletiva, que fundamenta a identidade do indivíduo como parte de um grupo específico. Podemos, portanto, afirmar que a memória pessoal se relaciona com a memória de grupo, que, por sua vez, está entrelaçada à memória coletiva de cada sociedade (Bosi, 1993).

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, 'tal como foi', e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (Bosi, 1993, p. 55).

Ao resgatar as histórias de vida de pessoas, ela preserva as experiências de diversos sujeitos e grupos, além de proporcionar um olhar mais humanizado sobre os fatos, destacando como as escolhas e desafios pessoais podem refletir as condições sociais, políticas e econômicas de uma época e um meio de transpor barreiras sociais (Thompson, 1992). A história de vida é uma forma de trans-

por barreiras sociais e, ao resgatar as experiências pessoais, torna-se uma forma de resistência, permitindo que pessoas de diferentes contextos, especialmente as de classes sociais menos favorecidas, revelem suas lutas e suas trajetórias.

Na tessitura das memórias

A biografia é o relato escrito da existência de uma pessoa em particular. Sua etimologia deriva dos vocábulos gregos “*bios*”, que se traduz como “vida”, e “*graphein*”, que significa “escrever”. Ao abordar a biografia, estamos nos referindo à narração dos eventos significativos da vida de alguém (Dosse, 2020). Não é apenas contar a história, mas resgatá-la, perpetuar memórias, registrar experiências e construir uma visão mais ampla e crítica do passado e seus impactos na sociedade. “A rigor, ao se biografar alguém, biografa-se também seu contexto” (Lira Neto, 2022, p. 66).

Na pesquisa científica, a biografia desempenha papel importante na construção de narrativas e no entendimento das trajetórias de indivíduos que contribuíram para avanços significativos em diversas áreas do conhecimento, mostrando como suas experiências pessoais, culturais e sociais influenciaram suas descobertas e inovações.

O despertar dos historiadores da Educação para a necessidade de inovação nas pesquisas, adotando novos problemas, novos objetos e fontes variadas, possibilita a realização e a compreensão de estudos mais localizados, uma vez que aproxima a Educação de outras áreas do conhecimento, dentre elas, a História [...]. O surgimento de enfoques e perspectivas de análise permite, também, um [...] aprofundamento do fenômeno ocorrido em um determinado tempo e lugar. Nesse sentido, no âmbito da educação e das relações interpessoais, há uma riqueza de informações, muitas vezes inexploradas, mas que

poderão ajudar na compreensão da própria história, em especial da educação. Em alguns casos, a reconstituição da história se faz necessário à conjugação da memória (Almeida, 2005, p. 297).

A autora destaca uma importante transformação no campo da História da Educação, que busca inovação e diversificação nas abordagens de pesquisa. A ênfase está na necessidade de os historiadores da educação adotarem novos problemas e variados objetos e fontes, o que permite uma compreensão mais detalhada e localizada dos fenômenos educacionais, uma vez que essa abordagem abre espaço para diversas fontes e experiências que perpassam a memória, tanto individual quanto coletiva, e essa combinação da memória com métodos históricos contemporâneos permite que novas narrativas e significados sejam construídos, enriquecendo a pesquisa e a compreensão do passado. “O interesse por este tipo de pesquisa tem se configurado bastante potente, nos últimos anos, e tem sido visto no mundo acadêmico historiográfico como um campo inovador [...]” (Xavier, A.; Vasconcelos; Xavier, L., 2018, p. 1020).

Esse tipo de estudo permite compreender os desafios que esses indivíduos enfrentaram, como suas circunstâncias socioeconômicas e educacionais e até mesmo as condições políticas e culturais da época em que viveram. “Com efeito, as pesquisas biográficas ou mesmo as autobiográficas proporcionam, à História em geral e à História da Educação em particular, a proximidade com suas realidades cotidianas” (Xavier, A.; Vasconcelos; Xavier, L., 2018, p. 1021). A biografia não se limita a uma simples narrativa de vida, mas se torna um espelho das condições sociais, culturais e históricas de uma época, revelando o que é considerado possível ou comum dentro de determinado contexto social a partir das condições materiais dos sujeitos.

Partindo desse pressuposto, compartilho as memórias de minha¹ trajetória de vida, bem como o percurso que fiz das margens do rio² até chegar ao campo das ciências como educadora. Mulher amazônida, filha de agricultores e pescadores da região ribeirinha do município de Santarém, no estado do Pará, vivenciei a dura realidade de uma região marcada pelas dificuldades que permeiam grande parte das famílias. Sendo a última filha de uma família que enfrentou a dureza do trabalho na terra e nas águas, minha infância foi imersa em um contexto simples, mas cheia de valores de resistência e superação, que, com coragem e dedicação, transformaram a realidade e fez dela a esperança de mudar a minha situação de vida e buscar melhorias para a minha família.

Minha mãe, devido ao seu grande incentivo, mesmo sem estudos, conduziu-me ao caminho das letras, pois tinha consciência de que só através da educação era possível a superação daquela situação que estava posta, principalmente no interior da Amazônia, uma família numerosa, em que os filhos começam a trabalhar muito cedo para ajudar os pais nas despesas da casa e a filha mulher normalmente é educada para cuidar do lar, arranjar um casamento – “[...] con-

¹ Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa – mulher amazônida, nascida em 26 de janeiro de 1979, doutora em Educação pela Ufopa, educadora, docente no ensino superior na rede privada, funcionária pública estadual e pesquisadora do grupo de pesquisa Histedbr/Ufopa e membro do grupo de pesquisa PEMO/UECE.

² Aqui me refiro ao rio Tapajós, que “É um rio de grande extensão, que nasce no Mato Grosso e percorre grande parte do Pará, desaguando no rio Amazonas, em frente à cidade de Santarém. O nome “Tapajós” vem de uma tribo indígena que habitava a região e seu curso é um dos mais importantes da bacia amazônica. A bacia do Tapajós cobre cerca de 489.000 km², o que representa cerca de 7% da bacia amazônica. O rio Tapajós é responsável pela fama de alguns dos mais espetaculares cenários entre as praias fluviais de todo o mundo. O rio Tapajós no município de Santarém banha a cidade, a vila de Alter do Chão e também o município de Belterra. Entre as três localidades, é possível encontrar incontáveis praias, sendo que algumas delas se destacam e acabam ganhando fama entre os turistas” (Tudo..., 2025).

siderado o ponto alto da existência feminina” (Silva; Bastos, 2021, p. 1013) – ser esposa no silêncio da reprodução materna e dos serviços domésticos, cuja vivência não merece ser contada (Duby; Perrot, 1990).

No entanto, essa realidade não fazia parte do meu projeto de vida, pois eu desejava aprender a ler, escrever, estudar, sair daquela condição material difícil, em que parece que todo/a filho/a da classe trabalhadora já nasce com a sentença decretada de só trabalhar na vida, em que os sonhos são tolhidos, reforçando a perpetuação do mesmo círculo de suas origens. Assim, que não percamos toda oportunidade que tivermos de compartilhar nossas vivências, pois podemos e devemos influenciar a vida de tantas outras mulheres que perderam a força de sonhar e acreditar que é possível mudar a rota, que é possível escrever ou reescrever uma nova história, uma versão em que ela seja a protagonista. “As mulheres estão ao mesmo tempo adicionadas à história e provocam sua reescrita; elas proporcionam algo extra e são necessárias à contemplação, são supérfluas e indispensáveis” (Scott, 2011, p. 78).

Fui a primeira da família a atingir o nível superior, jornada que foi permeada por desafios imensos, desde o acesso à educação até a luta diária contra as limitações impostas pelo ambiente. Cada passo dado em direção ao meu diploma representou uma vitória não só pessoal, mas também um marco para a minha família, que via em cada conquista uma janela para novos horizontes e possibilidades. Minha história, portanto, confunde-se com a biografia de tantas mulheres de origem ribeirinha, história esta construída entre os anseios de mudança de vida, entre o presente e o passado, de vivências de um contexto amazônico que se entrelaçam com a minha formação acadêmica.

Ainda criança, iniciei meus estudos na escola municipal Sofia Imbiriba³, que ficava no bairro próximo de casa, a quatro quarteirões, em um contexto de muitas dificuldades financeiras, o que tornou minha infância desafiadora, mas me ensinou a valorizar as oportunidades que surgiam, e estudar em uma escola pública na cidade foi a primeira delas, graças ao esforço dos meus pais, que buscavam construir um futuro mais promissor para os filhos.

A educação recebida era uma educação tradicional, um modelo que os pais ofereciam aos filhos que, muitas vezes, era pautado em valores rígidos e métodos mais autoritários, que refletia também as circunstâncias em que viviam e a reprodução do que haviam recebido enquanto filhos, uma vez que era baseada na experiência de vida, nas normas da sociedade de se formar o cidadão de bem para a sociedade, nas tradições familiares. O ensino estava focado no desenvolvimento da moral, na obediência, no respeito à autoridade – aqui professores e pais ocupavam o mesmo lugar na hierarquia –, na ideia de que a escola e o lar eram os espaços para transmitir o que era considerado certo ou errado, sem considerar, muitas vezes, as necessidades emocionais ou intelectuais mais complexas dos filhos.

A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingres-

³ A escola municipal de ensino fundamental Sofia Imbiriba está localizada na travessa Raimundo Fona, número 844, bairro da Liberdade, na zona urbana do município de Santarém, Pará. Foi fundada em 1º de maio de 1967 para atender aos alunos de pré-escolar e de 1º a 4º ano primário, clientela existente no bairro da Liberdade. A escola recebeu este nome em homenagem a uma grande educadora santarena que dedicou sua vida à educação: professora Sofia Imbiriba. No período de 1967 a 1976, a escola era coordenada por professores designados pela Secretaria da Educação do Estado (Seduc), não tendo até então nenhum/a diretor/a. A função de diretor/a só foi ocupada na escola no ano de 1977, sendo oficialmente designada para a função a professora Maria Zenaide do Rosário Galúcio. A partir da década de 1980, a escola Professora Sofia Imbiriba passou para a gerência do governo municipal.

savam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos), ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Começaram então a se avolumar as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de Escola Tradicional (Saviani, 2005, p. 6-7).

A escola tradicional era um modelo de educação limitado pelo próprio contexto da época, visto que a igreja reforçava tal modelo, pois se acreditava que disciplinar e submeter os alunos aos rigores da hierarquia com castigos era o caminho da verdadeira formação do homem ideal para viver em sociedade. Assim, uma vez que os pais, em sua maioria, não tinham acesso à educação formal ou às discussões pedagógicas modernas, eles educavam seus filhos da maneira que conheciam, sem entender que existiam outras possibilidades para estimular o aprendizado, a criatividade e o pensamento autônomo, e era justamente nesse cenário que meus pais se encontravam.

Em meio às dificuldades, a vida foi acontecendo e minha trajetória foi tecida nas práticas da escola pública e no interior de uma família sem posses e sem estudos, mas que permitiu concluir meu ensino médio, período em que eu estudava e trabalhava para ajudar nas despesas da casa, o que é uma prática comum nas famílias de classe mais baixa, e tal condição me impulsionava ainda mais a olhar para frente e buscar superar a vida que levava, sempre ouvindo os conselhos e direcionamentos de meus pais, que me orientavam a ir ao encontro de pessoas que pudessem iluminar meus caminhos e minhas escolhas, pois eles já não sabiam mais orientar o caminho que eu queria seguir, que era chegar até a universidade.

Princípios, valores, crenças e costumes transmitidos pelo convívio social são relevantes na assimilação e

internalização de conhecimentos e aprendizagens, e, como a família é o primeiro núcleo de contato, seus ensinamentos, intencionais ou não, possuem significado ímpar na vida dos filhos (Fialho; Machado, 2014, p. 104).

Compreende-se assim que o convívio familiar é o primeiro espaço onde os filhos começam a assimilar e internalizar conhecimentos, sendo um fator crucial para o desenvolvimento social e cognitivo. Muitas vezes, as atitudes, comportamentos e interações diárias da família têm um impacto profundo na formação de crenças e na construção do caráter dos filhos, independentemente da intenção explícita de educar.

Em minhas memórias, recordo-me dos inúmeros desafios que foi me preparar para enfrentar um processo seletivo como o vestibular em uma universidade pública, altamente concorrido. Era final do ano de 1997, final da década, nem energia se tinha nesse ano, devido aos problemas de seca na região, que não conseguia fazer funcionar a hidrelétrica que abastecia o município, sem contar que a ausência de material para estudar, sem recursos tecnológicos – não possuía celular, muito menos internet –, os meios eram ir até a biblioteca municipal e tirar cópias dos livros dos professores, para realizar o vestibular, cujas provas vinham da capital para serem aplicadas nos municípios do interior do estado, pois, sem condições de fazer cursinho preparatório, busquei alternativas de estudos para conquistar tal feito, que foi a aprovação em uma universidade federal no curso de graduação em licenciatura de Pedagogia, curso este que me possibilitou inúmeras conquistas, e uma delas foi a aprovação em um concurso público estadual.

Cabe aqui a reflexão sobre a grande dificuldade que os filhos da classe trabalhadora enfrentam para ter acesso aos estudos, uma vez que não é só ter acesso à escola, mas ter

condições de permanência nela. Participar de programas culturais, esportivos ou de reforço escolar geralmente está fora do alcance de muitas famílias de baixa renda, o que coloca os alunos em desvantagem em relação a seus colegas de classe social mais elevada.

Hoje se presenciam políticas públicas que têm o objetivo de promover a igualdade e a equidade, porém ainda não se conseguiu fazer com que cheguem a todos, especialmente no interior da vasta região amazônica. A implementação de políticas públicas que garantam o acesso à educação de qualidade e à infraestrutura necessária é possível, criando-se um ambiente propício à superação das desigualdades. A escola ainda é o principal meio de transformação social, pois, “[...] na sociedade atual, pode-se perceber que já não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal da educação” (Saviani, 2008, p. 102). O autor aponta que, na sociedade capitalista contemporânea, a educação formal, organizada e estruturada na escola, tornou-se a maneira predominante de socialização e de transmissão de conhecimentos, habilidades e valores capazes de promover a transformação na sociedade.

Posto isto, o acesso à escola foi o principal meio de superação, e essa situação foi me encaminhando cada vez mais para o campo da docência, pois sempre acreditei que, se a educação havia transformado a minha realidade de vida, eu também poderia colaborar de alguma forma a levar outras pessoas a transformarem as suas vidas através da educação.

No início de minha carreira docente, trabalhei com a educação infantil e com a educação de jovens e adultos, que foi uma experiência ímpar. Depois, na área da coordenação pedagógica – rede particular – e gestão escolar – rede pública –, pude acompanhar de perto a realidade de inúmeras fa-

mílias, que, assim como a minha, não tinham qualquer tipo de orientação. Esse é um trabalho a que todo profissional, ao adentrar no campo da Educação, deve se dispor: fazer do seu ofício uma prática que permita a promoção da vida e a sua transformação social.

Diante das realidades vividas no dia a dia do trabalho educativo, comecei a sentir que faltava algo em minha formação. Foi então que busquei aprimorar meus conhecimentos através do mestrado em Educação, quando comecei a participar do grupo de estudos e pesquisas Histedbr/Ufopa e quando se fortaleceu a vivência tanto como professora quanto como coordenadora pedagógica do ensino médio na rede particular e na experiência de gestão na rede pública estadual. A experiência junto aos jovens em sala de aula, nas semanas de orientação profissional e nos corredores da escola, fez-me pensar o quanto esse momento é delicado na vida deles, o que me impulsionava na busca permanente de formação. O compromisso com a educação e a responsabilidade em conduzir jovens como professora, na coordenação de ensino ou no cargo de gestora, geraram inquietações que me levaram a buscar compreender os processos que envolviam esse nível de ensino, aumentando a minha responsabilidade através da busca do conhecimento por meio da pesquisa.

A seguir, após dois anos da conclusão do mestrado, passei no processo seletivo do doutorado em Educação – concluído neste ano de 2025. Em minha busca pelo conhecimento e formação contínua, “o percurso do rio da minha vida” teceu minha prática como educadora, que desembocou no campo das Ciências, o que me tornou uma pesquisadora da Educação, de onde não pretendo sair, mas aprimorar cada vez minhas práticas educativas e colaborar com todos que por mim passarem.

Compreendo que a pesquisa não é apenas um fim, mas um meio para melhorar as práticas e assim contribuir de forma mais significativa com o ambiente educacional, pois o compromisso com o coletivo, através da troca de saberes, coloca-nos em uma posição de permanente abertura ao novo, bem como compreendo que educação e pesquisa caminham lado a lado (Severino, 2006).

Considerações finais

É importante refletir sobre como a superação das dificuldades está intrinsecamente ligada à educação, especialmente no contexto de famílias de menor poder aquisitivo e famílias de maior vulnerabilidade econômica e realidades específicas, como as das comunidades ribeirinhas da Amazônia. Essas comunidades, com sua diversidade cultural e socioeconômica, frequentemente enfrentam obstáculos significativos para acessar uma educação de qualidade, o que agrava ainda mais as desigualdades sociais. A vida de muitas dessas famílias é marcada pela luta constante para garantir o básico, como alimentação, moradia e saúde, tornando a educação uma meta distante e desafiadora. Entretanto, é justamente na educação que reside o potencial de transformação.

Em suma, a educação é, sem dúvida, uma das ferramentas mais poderosas para transformar vidas, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Para muitas famílias humildes, a educação representa uma esperança, um caminho para sair da marginalidade e ascender socialmente. Em contextos como os das comunidades ribeirinhas, a escola é vista como um espaço fundamental para ampliar horizontes e oferecer novas possibilidades, muitas vezes quebrando ciclos de pobreza e desigualdade.

A construção de uma memória coletiva, que reconheça essas trajetórias, é essencial não apenas para fortalecer a identidade de uma comunidade, mas também para inspirar outras pessoas a perceberem que suas histórias podem ser parte de um movimento mais amplo de transformação social. As memórias que compõem a minha história se confundem com as de muitas mulheres que lutam constantemente para quebrar barreiras, seja em termos de desigualdade social, de limitações geográficas ou da própria desigualdade de gênero, aspectos presentes de forma marcante em muitas regiões periféricas do Brasil, especialmente aqui na Amazônia. A determinação de seguir o caminho do conhecimento é um reflexo da vontade de mudar a própria história e a história do lugar onde está inserida.

A importância, portanto, de nós, mulheres, no campo das Ciências, vai além de uma trajetória pessoal de superação, reflete a capacidade da educação de transformar realidades, quebrar ciclos de pobreza e desigualdade e proporcionar novas oportunidades para aqueles que, por muito tempo, estiveram excluídos das narrativas da sociedade. A presença da mulher no campo da Ciência da Educação é um testemunho do poder da educação como ferramenta de empoderamento e mudança social, e sua história inspira outras mulheres a acreditarem que, apesar das dificuldades, o caminho para a transformação é possível.

Referências

ALMEIDA, G. M. A. *Mulheres beletristas e educadoras*: Francisca Clotilde na sociedade cearense – de 1862 a 1935. 2012. 356 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

ALMEIDA, I. M. F. A educação escolar: a busca do sistema educacional da cidade de Florianópolis. *In: CAVALCANTE, M. J. et al. (org.). História da Educação: instituições, protagonistas e práticas*. Fortaleza: LCR, 2005. p. 297-312.

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

DOSSE, F. A biografia à prova da identidade narrativa. *Escritas do Tempo*, Marabá, v. 2, n. 4, p. 7-36, 2020.

DUBY, G.; PERROT, M. *História das mulheres no Ocidente: a Antiguidade*. Porto: Afrontamento, 1990. v. 1.

FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. S. Biografia de vulnerabilidade social: a vida de um jovem interno filho de ex-presidiária. *In: FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. S.; ALMEIDA, G. M. A. (org.). Ensaios em memórias e oralidades*. Fortaleza: UFC, 2014.

FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. S.; ALMEIDA, G. M. A. (org.). *Ensaios em memórias e oralidades*. Fortaleza: UFC, 2014.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. 6. ed. São Paulo: Centauro, 2003.

LIRA NETO, J. *A arte da biografia: como escrever histórias de vida*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCOTT, J. História das mulheres. *In*: BURKE, P. *A escrita da História*: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 2011. p. 65-98.

SEVERINO, A. J. Premissas e desafios da pesquisa na Pós-Graduação em Educação: da relevância social ao cuidado epistemológico. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 4., 2006, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: Uninove, 2006.

SILVA, C. R. M.; BASTOS, L. M. Representações femininas e as lutas pela emancipação por meio da educação e da escrita. *Filosofia e Educação*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 1891-1916, 2021.

THOMPSON, P. *A voz do passado*: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TUDO sobre o Rio Tapajós em Santarém - PA. *Hotel Açay*, Santarém, 2025. Disponível em: <https://hotelacay.com.br/blog/tudo-sobre-o-rio-tapajos-em-santarem-pa>. Acesso em: 10 jan. 2025.

XAVIER, A. R.; VASCONCELOS, J. G.; XAVIER, L. C. V. Biografia e educação: aspectos histórico-teórico-metodológicos. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 3, n. 9, p. 1016-1028, 2018.

3 APRENDER DE QUIENES LUCHAN Y ABREN CAMINOS

<https://doi.org/10.52521/978-65-83910-74-5/cap3>

ÁLVARO JAVIER DI MATTEO

Docente, extensionista e investigador. Educador popular. Doctor en Ciencias Sociales y Humanas. Director del programa de investigación Movimientos Populares, Educación y Producción de Conocimiento. Director de la Maestría en Educación Popular de Adultos.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5438-4594>

E-mail: javierdimatteo1@gmail.com

Una de las primeras imágenes de la infancia es móvil. Viajo en un ómnibus por una avenida desde la periferia de Montevideo hacia el centro y leo con acierto la cartelera de un comercio. Disfruto con intensidad la victoria sobre esos signos que venían siendo para mí, primero, indescribibles, después, elementos de un acertijo que requería un tiempo para ser solucionado. Ese día se resolvió en movimiento, rápidamente. Ya no paré de leer todo lo que se cruzaba en la ciudad, aunque no era tanto en aquel tiempo. Ciudades menos comerciales y, por eso, menos expuestas a la publicidad. Y además, en ese caso, una ciudad silenciada por la dictadura militar: las expresiones políticas en las paredes iban a aparecer unos años después y iban a desafiar mi curiosidad. A tal punto llegaba el entusiasmo por decir que explicaba que un una tumultuosa barra de jugadores de fútbol de entre 9 y 11 años de edad pasáramos a ser pintores clandestinos de mensajes contra los militares: “¡Se va a acabar!”, escribíamos en los paredones grises de una calle poco transitada.

Esa dictadura había cerrado la formación en magisterio, por lo que mi mamá no pudo concluir sus estudios como maestra, como profesora de enseñanza primaria; estudios que tenía muy avanzados. Como maestra de hecho, daba clases particulares que terminaron alfabetizándome a mi mismo, siendo pequeño. Esos estudios inconclusos la llevaron a trabajar en una escuela de monjas, que solidariamente la aceptaron. Ese hecho configuró mi educación en una escuela religiosa, privada, aunque inserta en la pe-

riferia de la periferia de la ciudad. Uno de los barrios más pobres de Montevideo. Una escuela que integraba monjas españolas, influidas por el franquismo y monjas y maestras progresistas.

Una escuela que mostraba rasgos de la educación tradicional, incluidos: la rigidez en la administración de los cuerpos, la actividad repetitiva, los castigos disciplinarios (aunque sin violencia corporal) y la humillación pública ante un hecho de indisciplina estudiantil, pero combinaba esta tendencia con elementos de pedagogía moderna y ciertas aperturas a la comprensión y la crítica de la realidad social. Hubo monjas que nos enseñaban a escribir con corrección de postura, poniendo la espalda y los hombros de tal manera, la mano izquierda apoyada en la mesa, la mano hábil de tal modo, la cabeza en tal posición, y hubo las que traían materiales concretos para trabajar, por ejemplo, los cálculos de superficie y de volumen. Las monjas mayores, férreamente formadas en el franquismo, tenían que sobrellevar otra contradicción: su anticomunismo colisionaba con el fuerte rechazo al anticomunismo del presente, encarnado en militares genocidas que ellas mismas no podían ni deseaban justificar. Entre esas prácticas de apertura pedagógica, las hermanas habilitaron elecciones entre los estudiantes, de manera de enseñar el hecho de conformarlo como objeto de reflexión. Los estudiantes de los años superiores votaron mayoritariamente a la izquierda, probablemente como lo hacían sus padres en la elección de verdad, en esas familias golpeadas por la miseria de las políticas antipopulares de los generales. Esas monjas tuvieron mucho para pensar tras esa estrategia didáctica.

Una segunda cuestión se relaciona con esa escolaridad. Participar en esa escuela religiosa implicaba ir a misa, lo que no era muy habitual en la familia, pero me resultaba

algo bastante grato. Allí tuve la oportunidad de vivir lo que probablemente haya sido mi primera experiencia de educación popular. Un efecto colateral de la escuela.

Daba misas un cura trabajador, de quien luego supe que era una referencia para quienes hacían y hacen hoy mismo trabajo y militancia social en Uruguay. El cura organizaba las misas de manera participativa, provocando el intercambio y la palabra de los participantes. Los y las menores hablábamos bastante y, más allá de nosotros, intervenía mucha gente. La reflexión sobre el tema que el cura instalaba, generalmente tras algún pasaje bíblico, era construida con muchas voces. Ninguna era desoída ni desvalorizada. De esos intercambios, una de las imágenes más fuertes que tengo en mi recuerdo es la de un hombre mayor, viejo, aunque quién sabe qué significa eso en el recuerdo de un niño de 9 o 10 años, que ve la vejez de una manera muy particular. El hombre intervenía en casi todas las misas, con voz clara, con ideas nítidas, no demasiado extensas, aunque certeras y razonables. Vestía ropa pobre esos domingos, pero limpia y arreglada; seguramente era la mejor que disponía. Por la semana lo veíamos, por las calles del barrio, empujar su carro de reciclador. No sabía en ese momento que me iba a encontrar, más adelante, con la noción de “intelectuales del mundo popular”; sin dudas esas son mis primeras imágenes concretas con las que pienso ese concepto, más allá de que el cura y el hombre viejo no eran idénticos. Del segundo nunca supe el nombre, al primero lo llamábamos Padre Cacho.

De las muchas experiencias de la infancia que contengo, una sensación no puedo menos que dejar de compartir, que es la libertad que vivía transitando las calles de mi barrio, con sus múltiples posibilidades de encuentro y su permanente referencia al fútbol y juegos derivados de este. Había en el barrio un predio central, “el campo”, muy extenso,

que permitía la apropiación infantil de sus espacios planos y de los ondulados, sus zonas con mayor vegetación y las abiertas, pero además contaban las veredas amplias, que, quien sabe por qué razón, preferíamos por un tiempo, y las calles mismas. En un tiempo en que los automóviles eran bastante infrecuentes en barrios periféricos, las calles ofrecían la posibilidad de jugar los días de lluvia o practicar juegos que requerían suelos duros. Las calles eran además las vías de circulación de la barra más libre de aquel entonces, una niñez predispuesta al desplazamiento, que iba variando a lo largo del día y a veces de los meses sus preferencias territoriales, sin muchos más límites que los que ponía la retirada de la luz del sol.

Mi padre trabajó por aquellos años en muchos lugares. La dictadura destruyó la actividad industrial y los salarios de las y los trabajadores. Eso hacía que la economía de la casa fuera muy frágil y dirigida casi completamente a sostener la alimentación. Papá, a quien conocí como estudiante de Ingeniería, carrera que nunca pudo concluir, cambió de trabajo varias veces: de una fábrica pasó a la venta puerta a puerta, luego consiguió trabajo en oficinas del puerto de la ciudad, lo que lo molestaba mucho, debido a que dependía directamente de órdenes de los militares, pero no había caso: otros trabajos no se conseguían y era muy difícil sostener la vida. Ya éramos cuatro hermanos cuando la pareja decidió trasladarse a la Argentina, donde ya se había mudado la familia de mi madre hacía algunos años.

La experiencia del exilio económico es triste; se siente el desarraigo y la distancia con la familia y las amistades. Y esto a pesar de que no fue un desarraigo brusco ni una partida hacia una realidad muy diferente, sino más bien cercana geográfica y culturalmente hablando. Además, había mucha familia también en Argentina. La cercanía cultural y

afectiva junto con la plasticidad adolescente facilitaron ese tránsito, pero la experiencia sirve para pensar cuánto debemos a pequeños rasgos de la cotidianidad, de la práctica cultural propia en la que estamos enraizados y de la que nos cuesta mucho separarnos.

Dos hechos guardo de mi vida adolescente, en mis primeros años de desarraigo, que tiempo después pude pensar como situaciones ligadas al momento histórico. Una de ellas era la crueldad con que sufría las burlas en torno de las formas de habla, sobre todo de mi tonalidad inmigrante, y que más tarde no dejé de pensar como signos de crueldad del momento, en una sociedad que exaltaba el nacionalismo como si fuera una realidad uniforme: lo hacía en uno de los países más diversos y en una de las metrópolis más atravesada por los desplazamientos poblacionales: Buenos Aires. Las infancias eran crueles como expresión de una soberbia que se expresaba en el discurso público autoritario y chauvinista con el que ellas habían crecido. En la dictadura, que Argentina había recién superado, la propia crueldad se hacía pasar por un valor. Y también la violencia. Una segunda vivencia de esos años fue la de encontrarme en situación de pelear con otros con una frecuencia sorprendente, por razones bastante absurdas. Por suerte, abandonamos esas prácticas pocos años después.

Para cuando transitaba mi escuela media, existía un enorme déficit de oferta educativa en el país, que se expresaba notoriamente en las grandes periferias. Allí confluían crecientes camadas de poblaciones expulsadas de la vida rural, de las provincias. Era una población creciente que reclamaba más educación. El déficit de escuelas no estaba sólo, lo acompañaban otros muchos déficits: de infraestructura urbana, de servicios, de transporte, de trabajo, de ingresos. La dictadura militar representó no sólo el terror del

genocidio, sino políticas de destrucción de la matriz productiva y de los derechos laborales y sociales.

A la par de estos procesos, que no mejoraron significativamente hasta algunas décadas después, el pueblo avanzó exigiendo educación, lo que aumentó la oferta de escuelas y universidades, aun con escasos recursos. De hecho, mi escuela secundaria fue montada en un viejo edificio que antes había sido de una escuela primaria y que no se encontraba en condiciones adecuadas. Su sostenimiento siempre estuvo a cargo de las familias, las y los docentes y estudiantes, la gente del barrio.

La adolescencia es, para todo el mundo, un momento complejo, donde suceden tan variadas cosas que resulta difícil seleccionar, escoger, cuáles contar, cuáles narrar, una manera nueva de vivir la amistad, el amor, la sexualidad. Esa forma particular de sentir la relación con el mundo, más dueño de uno mismo. Una intensidad de los afectos que en buena medida definió mi relación con la escuela. Territorio de los primeros besos y de los primeros amores. Territorio de la construcción de amistades, muchas de las cuales aún se sostienen. El ejercicio de ganar el mundo y adquirir un poquito de madurez fue para mí un ejercicio grupal, con un conjunto de amigos que, vistos desde lejos, parecían no tomarse nada en serio, a excepción de la búsqueda permanente de alguna razón para pasar el tiempo juntos.

La escuela de la posdictadura era una que facilitaba la expresión política, aunque a veces eso tenía sus complicaciones. Profesoras y profesores expresaban sus puntos de vista, críticos de las versiones oficiales que habían sido impuestas. Eso, muchas veces, se convertía en un monólogo argumentativo entusiasta, atractivo, pero también cansador, y a veces distante de las y los adolescentes que escuchábamos. Otros profesores sostenían miradas burocratizadas,

cansadas, escasamente curiosas. Me fui convirtiendo en alguien que miraba la escuela con atención y curiosidad.

Algunos temas que se enseñaban eran abiertamente tediosos: resolvía ejercicios de Química en un papel sin tener la menor idea de qué significaba eso que hacía; fui parte de la última camada de estudiantes que aprendieron estenografía, un engorroso método de escritura rápida para tomar notas, que ya no se usaba en ninguna parte. Padecí innumerables, demasiadas, clases de Contabilidad, que sufrí demás, por el enorme peso del desinterés, pero, por otro lado, aprendí Matemáticas con una profundidad y una rigurosidad que solo pueden explicar la calidez y la profesionalidad de una docente que tuve a lo largo de los años. Encontré esas características en muchos compañeros y compañeras a lo largo de mi experiencia: esa certeza de que aquello que están enseñando tiene mucho valor, que es necesario organizar su enseñanza con un buen dominio de ese objeto y que las y los estudiantes tienen o construyen, muchas veces, sus propios caminos para pensar y aprender y hace falta permitirse vivir la sorpresa frente a eso. Esa profesora se llama Hebe Martínez. También tuve la oportunidad de vivir clases que se organizaban partiendo de la palabra de los estudiantes. Esto pasaba en clases de Filosofía. El profesor construía reflexiones donde las y los estudiantes poníamos en juego qué pensábamos, qué estábamos viendo, qué nos preocupaba. Se organizaba de esa manera algún diálogo con algún filósofo que el profesor nos presentaba. Pablo Alonso, ese profesor, más tarde amigo y compañero, me alentó a estudiar la carrera universitaria que seguí.

La disciplina era, como hoy, un problema central: el comportamiento, el desafío del orden institucional. En ese momento, la recuperación de la democracia implicaba reconstruir la autoridad de las y los docentes sin apelar a las

estrategias tradicionales y autoritarias. No era fácil, casi nunca sucedía. Visto en retrospectiva y sabiendo ahora que las y los adolescentes miran con ojo crítico ese mundo adulto al que se tienen que sumar poco después, yo creo que nosotros teníamos los recursos para la crítica bien a mano todo el tiempo, porque aquello era una contradicción permanente entre autoridad y libertad, entre unos docentes que no estaban muy convencidos de querer imponer sus miradas y criterios y unos estudiantes que le sumaban a su inquietud propia de la adolescencia el antiautoritarismo y la incertidumbre del momento histórico.

Mi escuela, por ejemplo, exigía que las chicas usaran uniforme, pero no los varones. Las explicaciones para su uso y para que estuviera tan sesgado entre géneros eran insostenibles. Sospechábamos que tenían relación, de alguna manera, con reprimir la expresión de la sensualidad de las chicas, que de todos modos se las ingeniaban para usar la ropa de manera desafiante. Otra situación: mi escuela, que estaba en construcción y avanzaba año a año en la creación de cursos, llegando al ciclo superior atravesó una consulta, con votos de madres, padres, estudiantes, profesores, para definir la orientación de bachillerato, entre una serie de opciones. La directora, sin ponerse nerviosa, eligió la que había sido votada en segundo lugar, no la primera: “Ayuda a conseguir trabajo”, explicó.

Entre esas arbitrariedades, circulaban aires de libertad y algunos rasgos y momentos precisos de vida democrática: los estudiantes organizamos nuestros espacios gremiales y le dábamos vida a la escuela. Me reconozco como un militante desde aquel tiempo adolescente. La gremialidad estudiantil no estaba muy bien vista; tiempo después, con la ola progresista, los Centros de Estudiantes fueron incentivados por la política educativa, pero en el tiempo que

estoy narrando había algo novedoso y cierta desaprobación que nos resultaba desafiante.

Contar a qué me refiero con esa desaprobación puede ayudar a entender qué nos sucedía como sociedad. La cultura política impuesta por los militares disponía de dos ideas fuerza que se mantuvieron en democracia: “No te metás”, lo que quiere decir: “No te involucres, no te impliques”, y “Algo habrán hecho”, esto significa que podemos ser víctimas de la agresión represiva de manera justificada: alguna buena razón tendrán los represores para reprimir. Tras la dictadura, los militares continuaban teniendo poder. Ocurrieron levantamientos que funcionaban como amenazas, además de persistir la perspectiva autoritaria en muchos medios de comunicación y en buena parte del imaginario social, y eso explicó muchas medidas que facilitaron la impunidad, por eso la participación política de los jóvenes era vista como un riesgo y era desalentada.

Es conocida la lucha desarrollada por los familiares de desaparecidos y destacadamente por el Movimiento de Madres y, más adelante, por los hijos de los militantes desaparecidos por los genocidas. Esa lucha fue decisiva en el cambio de perspectiva de nuestro pueblo. La década siguiente, que implicó una transformación profunda de nuestra realidad y la caída en la miseria de millones de personas finalizó con una rebelión popular que dejaba ver que la pedagogía del terror de Estado había perdido su fuerza, pero nos estamos adelantando en la línea de tiempo.

La biografía educativa debe ser retomada en el momento del pase a la universidad. Me inscribí en la Universidad Nacional de Luján, donde hoy trabajo. Luján está algo distante de Buenos Aires. Se me hacía accesible porque la universidad contaba con una sede en la periferia de la ciudad. La localización facilitaba mucho mis posibilidades, no

solo de asistir, sino de trabajar y asistir. Una década después, se desarrollaron políticas de oferta de universidades en la periferia y es notorio que mucha más gente pudo acceder a la formación superior.

Eran los tiempos de la caída del muro de Berlín, de retroceso del pensamiento popular y progresista. Para mi generación, había otro símbolo: la derrota electoral del sandinismo en Nicaragua. En lo local, un presidente representaba uno de los partidos populares más importantes y, sin embargo, logró instalar políticas de destrucción de la industria, de achicamiento del salario y del Estado, de privatización, y una cultura individualista feroz, que exaltaba incluso la corrupción como valor.

Cursé como estudiante universitario siendo trabajador a tiempo parcial en una escuela secundaria, por lo que hice mi carrera a tiempo, estudiando con entusiasmo y participando de la vida política que la universidad ofrecía. Una y otra me resultaban deslumbrantes: las lecturas exigentes, la capacidad de movilización estudiantil, las polémicas que guardaba la universidad, las charlas, los foros. Ingresé a ella cuando el neoliberalismo empezó a desplegar propuestas de privatización y ajuste, así que las razones para luchar eran cotidianas. Más tarde, avanzada la carrera, al compás del deterioro de la vida social que produjo el neoliberalismo de la década del noventa, fui atravesando el deseo de acercarme a espacios de militancia más cercanos a las realidades populares y a reclamar una formación más orientada a la práctica, una acción pedagógica más cercana a las luchas sociales.

Encontré eso que buscaba fuera de la universidad y también dentro de ella. Comencé a trabajar, casi terminando mis estudios de grado, en el mismo lugar en que trabajo hoy, en un equipo de Educación Popular, en el área que llamamos “Pedagogía de la educación de adultos en movimien-

tos sociales". Más adelante ampliaré un poco. Por entonces también fui parte de un centro de educación popular que se articuló a las luchas sociales del momento. Lo llamamos Sur. Pude conocer una realidad que siempre estuvo cercana para mí, pero que se mostraba con dimensiones humanas que aprendía a reconocer y a valorar: la capacidad de construir realidades sobreponiéndose a adversidades y opresiones múltiples, la solidaridad para pensar sus prácticas.

Tuve la suerte de conocer y acompañar un proceso de autoorganización en torno a la alimentación popular, que luego comenzó a poner énfasis en el cuidado de las infancias y más tarde adquirió un sentido educativo muy potente. Son, todavía, procesos de organización con protagonismo de mujeres, educadoras populares, nucleadas en "centros de educación popular" o "centros educativos comunitarios".

Más cerca del fin de siglo, se produjeron nuevas formas de organización social. Movimientos de desocupados exigían soluciones inmediatas frente a cuadros de miseria que se agudizaban. En un país fuertemente urbanizado, los contingentes de desocupados de las ciudades se convirtieron en sujetos explosivos. La crisis de las formas de organización previa, de los sindicatos y de los partidos populares llevó a una multiplicación de formas de autoorganización y a luchas que tomaban la forma de interrupción del tránsito: los cortes de rutas y avenidas. Las imágenes de esas luchas de Argentina recorrían el mundo. Tuve la oportunidad de participar, con mis compañeras y compañeros, de ese proceso y poner en juego lo que habíamos aprendido, los aportes de la educación popular latinoamericana. Al final del 2001, nuestro pueblo derribó al gobierno y, seis meses después, la derecha asesinó a dos jóvenes en una protesta de desocupados: Maximiliano Kosteki y Darío Santillán, convertidos luego por nuestro pueblo en símbolos de lucha

y de solidaridad de las juventudes, un punto de inflexión que habría el ciclo político progresista.

¿Qué significaba esta experiencia potente, rebelde y masiva para una lectura en clave pedagógica? Estos hechos daban cuenta y reafirmaban algunas intuiciones. Algunas las traíamos de experiencias previas, otras las inventamos, otras creíamos haberlas inventado y, leyendo experiencias y reflexiones que estaban escritas, resultó que ya estaban formuladas por otras y otros en otros tiempos y geografías.

Esos procesos de movilización intensos, disruptivos, movilizan también la subjetividad de las personas. Subjetividad: los modos en que nos paramos frente al mundo, las actitudes, los afectos que nos llevan a hacer, estar, interactuar y, claro, pensar. Entre los elementos subjetivos que se movilizan, están el pensamiento, la curiosidad, el deseo, o la necesidad de entender, de comprender mejor, incluso de desafiar eso que parecía una respuesta simple y segura a las preguntas de la vida: “Así son las cosas”; “Esto es lo que nos ha tocado”. También enseña la experiencia de organizarse, que requiere entenderse, escuchar y decir, entender puntos de vista de otras y otros, pronunciar las ideas propias, ordenarlas para que se comprendan mejor. Enseña también saber que hay otros y otras en muchas partes, cerca o lejos, algunos diferentes, otros similares. Construir realidades también enseña; inventar lo que no estaba aún.

Paulo Freire tituló un libro escrito junto con Frei Beto: *Esa escuela llamada vida*. Dice allí que la vida nos forma, nos construye, nos enseña: la gente que es parte de procesos de lucha, que protagoniza, que escapa “de la cultura del silencio”, aprende y se torna curiosa.

¿Qué significa para una pedagogía que se propone formar sujetos críticos, en escenarios educativos, en escuelas, en universidades e incluso en ámbitos menos formales? Esa

pedagogía tiene que mirar con atención los sitios donde esa rebeldía, esa lucidez y ese cuestionamiento se hacen lugar con frecuencia.

A mediados de la década del noventa, tuvimos algunas noticias latinoamericanas. Un proceso de movilizaciones del mundo indígena atravesaba el continente y en México tomó una forma que sorprendió a muchas y muchos. Los indígenas, tras un historia de despojo y de desprecio que en ese momento se agudizaba, se levantaron en armas y luego, poco después, aceptaban el reclamo de paz y diálogo del pueblo mexicano. Diálogo que el gobierno ilegítimo del momento no honró y que habilitó una política de autoorganización de los territorios propios, muchos de ellos reconquistados con el levantamiento. Ese movimiento nos ofreció claves de relectura de nuestras prácticas y de las formas de hacer política prevalecientes en la izquierda.

Otras señales surgían del mundo campesino. Una de ellas, brasileña, nos ayudó a repensar también nuestras opciones políticas y pedagógicas. En este caso, tuve la suerte de conocerla más de primera mano: el Movimiento de los Trabajadores sin Tierra (MST), su capacidad de organización, su entereza, la capacidad de convertirse en sujetos lúcidos, formados, partiendo de una base social más bien silenciosa y humilde. Con políticas a favor de los latifundistas, con procesos de concentración de tierra, con escenarios represivos permanentes, con todo en contra, se construyó uno de los movimientos más potentes de nuestro continente. Tuve la oportunidad de ver la dureza de los campamentos, de todos modos saturados de dignidad humana, de gente grata y alegre, y vi, en algunos pocos asentamientos que pude conocer, cuántas cosas iban logrando esas personas organizadas. El MST me sirvió para redimensionar el potencial que tenemos los seres humanos cuando colaboramos solidariamente.

Unos y otros movimientos daban cuenta de la capacidad de personas para construir realidades no solo justas, sino también dignas y lindas, bellas, incluso de esas personas que el prejuicio y muchas veces la teoría social dicen que hay poco que esperar, campesinos sin escuela, gente sin trabajo, excluidos de todo derecho, que se hacen protagonistas.

Siempre estuvo como horizonte formarme como docente universitario y eso implicaba hacer posgrados, así que me inscribí en una maestría en la Universidad de Buenos Aires, que es la entidad pública más renombrada de Argentina. El dinamismo social que comenté se reflejaba de manera muy particular en el ambiente académico que me tocó transitar. La academia llega tarde a comprender los procesos y los conoce superficialmente. Un conjunto de debates vigentes en ese momento me resultaron desconcertantes: ¿Sujeto o estructura? Esa pregunta ocupaba horas de charla y de lectura, y es solo un ejemplo. Hice un esfuerzo por tratar de sacarle el jugo, por apropiarme de algo útil relacionado a esos debates, pero no tuve mucha suerte. Tuve la sensación de que había mucha deducción, que buena parte de los razonamientos que circulaban tenían que ver con el desplazamiento de afirmaciones teóricas para tratar de aplicarlas a la realidad y una escasa confianza en lo que la realidad puede decir por sí misma, incluyendo a los sujetos, personas de carne y hueso, protagonistas del curso de las cosas. Para aquel entonces, yo quería hacer una tesis que hablara de cómo se construía subjetividad en las prácticas sociales colectivas, en los barrios populares, al enfrentar la pobreza: no despertaba mucha curiosidad en ese ámbito.

Por momentos, lo que me proponían para leer me resultaba al mismo tiempo demasiado simple y demasiado complicado. ¿Era simple y estaba escrito de manera com-

pleja? ¿O era complejo y yo no alcanzaba a entender la complejidad?

Actualmente, tengo la sensación de que esas formas de acercarse, esas formas de conocer institucionalizadas, pueden resultar un aporte a las luchas y a la vida, que hay que saber apropiarse de lo que allí se construye, aunque en algunas oportunidades retomo el desazón de aquel entonces. Para evitar aquel riesgo de aislar el pensamiento del mundo y de definir los problemas entre especialistas y con las reglas de juego institucionales, fuimos afirmando un criterio que dice que esos problemas tienen que ser contruidos junto a los grupos y movimientos con los que trabajamos.

Volviendo al hilo temporal, mi primer reacción fue salirme de esos ámbitos: de hecho me retiré del estudio sistemático por un buen tiempo, pero no solo por la apatía que me despertaba, también por el entusiasmo que encontré en el hacer durante un buen período de los años posteriores al 2001. Nunca dejé el trabajo docente, pero me demoré unos diez años para retomar mi formación de posgrado.

Para aquel entonces fui padre y reincidí dos veces. Marcos, Martín y Maylén fueron dándome también sus lecciones y ayudándome a pensar con más claridad qué cosas son sustanciales y cuáles secundarias. La madre de estos tres se llama Carolina y es mi compañera, educadora también como yo y dedicada a la formación docente.

En ese período continué con mi práctica de educación popular, de trabajo pedagógico junto a los movimientos, en especial con el movimiento de desocupados, y tuve oportunidad de ir conociendo y colaborando con el movimiento campesino.

En ese período, además, fui parte de una experiencia de distribución de productos de la economía popular solidaria. Trabajé y vivencí esa experiencia con entusiasmo y to-

davía hoy, después de muchos años, me sirve como clave de lectura, de recurso para pensar algunas realidades con las que me encuentro. Esa experiencia procuraba tornar viables, a través del consumo organizado, las actividades productivas de sujetos diversos, principalmente desempleados y desempleadas, campesinos y campesinas.

La decisión de impulsarla, así como su desarrollo, fue fruto de decisiones que Paulo Freire llamaría, me imagino y me arriesgo a decir, políticas y pedagógicas. Lo pedagógico no ocurre solo en el aula. Dos cuestiones más hay que mirar: una, que la práctica social nos enseña todo el tiempo, y dos, que podemos darle forma a esa práctica por diversas razones, incluyendo razones pedagógicas. Esa experiencia que narraba tenía esa impronta: a la par que generaba trabajo, nos formaba. Eran prácticas formadoras de sujetos. A la vez, ponía en discusión a nivel social, o al menos eso nos proponíamos, el sentido del trabajo, el potencial de la organización económica, las luchas de los movimientos populares, la idea de que otras formas de trabajo, no capitalistas, son viables. Funcionó bastante bien y ocupó mucho de mi vida durante un buen periodo.

Antonio Gramsci, luchador revolucionario italiano, preso durante el fascismo, decía que la lucha por afirmar o reafirmar el orden social, así como para transformarlo, requiere luchar también el plano de los significados, de las interpretaciones del mundo y del sentido que queremos imprimirle, como pueblo, a nuestra historia. Por eso, toda práctica social que busca cambiar las cosas tiene que pensarse como formativa de quienes la integran, pero también formativa de quienes están fuera, aportar la lucha. Esa actividad de disputa de los sentidos sociales incluye pensar: ¿Cómo es el mundo en que vivimos?; ¿Cómo funciona?; ¿Es justo o injusto?; ¿Hacia dónde nos lleva?; ¿Quién gana?

¿Quién pierde?, entre otras, pero también desafía en los posibles sentidos de futuro, cosa que le preocupaba a Gramsci y que también problematizó Freire con su idea de inédito viable: ¿Podrían ser las cosas de otro modo?; ¿Hay alternativas?; ¿Cómo me acerco hoy mismo a ese mundo que sueño?

La experiencia de producción colectiva, de gente que el sistema social dice que es inviable, atrasada, improductiva, la calidad de los productos, que además son sanos, el cuidado de los procesos y de la propia naturaleza, con la afirmación de la agroecología, la mejora del consumo a través de la organización, eran parte de nuestro modo de decir que otro mundo es viable y concreto. Prácticas económicas que también son mensajes.

Nunca dejé de ser docente en la universidad, aunque en ese tiempo tenía un horario bastante parcial. Atravesé ese trabajo con dos compañeras de muchos años: Norma Michi, quien empezó la propuesta, y Diana Vila, con quien nos sumamos más adelante. Pensamos e hicimos una variedad de cosas. Luego se fue ampliando el equipo. Fuimos trabajando con prácticas formativas con aquellos espacios comunitarios y de desocupados, que conté antes, y luego también con el movimiento campesino. Cada año, desde hace tiempo, les proponemos a estudiantes que conozcan la realidad de los movimientos, que agudicen la mirada para ver lo que se aprende y se conoce en la experiencia. Luego tienen que proponer y hacer una práctica en esos escenarios. Es una experiencia muy bien evaluada por las y los estudiantes.

Nuestras propuestas de trabajo incluían -e incluyen- proponerle a las personas de estas organizaciones pensar juntos sus prácticas, sus contextos, la realidad local y la más amplia, los procesos históricos, determinadas realidades que los grupos se proponían estudiar, coyunturas, situacio-

nes sociales que se atraviesan. En algunos casos, también hemos coordinado procesos orientados a formar a las personas en tanto educadoras, discutiendo conceptos y metodologías educativas.

Esa etapa significó además, para mí, una ventana a un mundo de significaciones sociales y culturales sorprendente, que es el mundo campesino. La experiencia del MOCASE, sobre la que finalmente trató mi tesis de doctorado, es una experiencia referencial en Argentina. Ese proceso de organización, de defensa de las posesiones campesinas frente al avance devastador de las empresas, que expulsan, pero además destruyen el monte nativo y desequilibran los ecosistemas, pero, al defenderlo, al autodefenderse, el campesinado reafirma que sus modos de hacer, de pensar y de sentir son valiosos. Los que no somos campesinos nos beneficiamos no solo de que siga habiendo gente que produce alimentos y que lo hace cuidando la biodiversidad, también porque diferentes formas culturales siguen existiendo y re-existiendo y ofreciéndonos alternativas de vida.

El movimiento campesino fue pionero, además, en el desarrollo de escuelas de formación propias, orientadas a que el derecho a educación se cumpla, pero también a adueñarse colectivamente de las decisiones sobre cómo formarse: qué queremos saber, qué necesitamos saber, saber para qué proyecto social. Escuelas de gestión colectiva, combinación de docentes técnicos y docentes campesinos, voces jóvenes desafiando el desarraigo y proyectando la vida.

Por algunos años, fuimos parte de una experiencia de recuperación de la memoria en el movimiento campesino. Una experiencia de intenso y profundo aprendizaje. Por pedido del movimiento, desarrollamos un método de trabajo, con las comunidades, definiendo con ellas una estructura de un futuro texto que contara su memoria colectiva: trabaja-

mos líneas de tiempo, momentos y procesos significativos, definimos con ellas a quién entrevistar, para que cuente qué cosa. Con la palabra escuchada, construimos relatos que enviamos a las comunidades para que se lean y discutan y volvíamos a la última reunión a discutir el texto.

Luego siguió una etapa en la que concursé para el cargo de profesor, que coincide, además, con el momento en que asumí algunas tareas de gestión institucional. Como docentes universitarios, tenemos la posibilidad de asumir tareas políticas. Hacerlo por un tiempo me ayudó a observar el potencial de una institución como esta para intervenir en la realidad.

También entonces pude concentrar mi trabajo en la universidad y dedicar más tiempo a la investigación. Nuestros temas de investigación eran, y son, los procesos formativos, de construcción de subjetividades en las organizaciones populares. Algunos trabajos que hicimos buscaban describir y analizar los movimientos sociales populares. Para poder hablar de los procesos de conocimiento y de formación en los movimientos, hacía falta escribir sobre ellos: la ausencia de trabajos sobre los movimientos emergentes era notoria, pero también lo hacíamos porque nuestra perspectiva es que todo lo que los movimientos hacen tiene una dimensión formativa, por tanto importa estudiar no solo los momentos de aula, sino también las prácticas, que también forman.

Un recorrido por sus inquietudes más particulares del equipo puede dar cuenta de cómo se configuran nuestros temas y preocupaciones. Ana De Mingo estudia procesos de aprendizaje en una organización periurbana, productora de alimentos agroecológicos, y se propone profundizar en alternativas agroecológicas y disputa del modelo hegemónico. Sonia Fontana estudia procesos de organización en

construcción de vivienda popular, con énfasis en las mujeres y los saberes. Paula Medela estudia escuelas rurales con pedagogías de alternancia, con participación de las comunidades en la gestión. Betina Plaza estudia procesos de aprendizaje en una experiencia de comercialización popular con el sector frutihortícola. Mercedes Palumbo viene estudiando procesos de formación en experiencias de organización de la economía popular y también analizando estrategias de co-producción de conocimiento (de investigadores con movimientos). Rocío Rosso y Josefina Alonso estudian la experiencia de *Vientos de Libertad*, la primera focalizando en las metodologías pedagógicas para repensar masculinidades; la segunda alrededor de la participación popular en la elaboración e implementación de políticas públicas. Aimé Almada está pensando un proyecto de análisis de distintas experiencias de políticas de acceso a la tierra. La última en sumarse es Cecilia Parentti, que se está proponiendo mirar las experiencias de organización cooperativa de “los liberados y familiares”, gente que salió de la cárcel y busca un camino colectivo de trabajo y generación de ingresos, en el marco de un movimiento popular.

Nos propusimos pensar con seriedad y en toda su dimensión política qué se investiga y cómo, para qué se hace. Un criterio muy inicial que teníamos era nunca publicar ni presentar escritos sin acuerdo, no hablar de la práctica de los sujetos sin que ellos sepan qué estamos diciendo. Más adelante, con el desarrollo de investigaciones más sistemáticas, empezamos a construir la idea de la discusión política de los temas y las preguntas de investigación, con los movimientos. No es un camino simple, pero nos ayuda a pensar que esa práctica puede ser útil y que lo que digamos sea respetuoso de la experiencia. Ensayamos muchas formas de participación, más allá de ponernos de acuerdo en términos

generales: definir juntos preguntas, compartir trabajo de campo, analizar la información de manera colectiva, escribir juntos. No siempre se da, a veces se puede una cosa y no otra: el criterio es llevar al máximo la posibilidad de hacerlo juntos.

Las formas de comunicar también tomaron un rumbo diferente. En los últimos años y con el aporte de Juan Mascaró, compañero y amigo cineasta, docente e investigador curioso, generamos una estrategia, la de compartir lo que conocemos a través del video, lo que nos llevó a producir algunos cortos sobre luchas campesinas (la serie *Tierra para quien la trabaja*) y sobre una organización urbana, llamada *Vientos de Libertad*. Dicho sea de paso, siempre hay que permitirse la sorpresa: desde hace unos años, comenzamos a conocer y a trabajar con una organización que se integra a un movimiento social y se ocupa de los consumos, sobre todo de drogas, ofreciendo una alternativa terapéutica desde el campo popular, coherente, integral, amorosa, con fuerte confianza en los sujetos, aún en los más golpeados por este sistema social opresor, que entiende que las drogas se han constituido en un problema central, no por casualidad, sino por decisión de gente con poder. Me refiero a *Vientos de Libertad*.

Una de las últimas experiencias por la que venimos transitando tiene seis años de historia. Una propuesta de formación de posgrado, la maestría en Educación Popular de Adultos, que está iniciando su cuarta cohorte. Se han acercado estudiantes que trabajan en escuelas de adultos, profesores universitarios, militantes sociales con tareas formativas, un público muy lindo y diverso. Es todo un desafío para la actividad docente poder aprovechar esa riqueza de experiencias, que son también lugares desde donde se mira el mundo, y aportarles algo de la experiencia propia. Este es

un buen escenario para la formación de personas con capacidad de sistematizar sus prácticas, algo que necesitamos mucho. En nuestro campo, el de la educación popular y el de la educación de jóvenes y adultos, se hace mucho y se escribe poco. Ya empezamos a recibir las primeras tesis de las y los compañeros educadores y viene siendo un recorrido grato y disfrutable.

Es tiempo de dar por cerrada esta historia.

El país atraviesa un momento extraño. Lo que se ve a simple vista apenas es una muestra de un monstruo más profundo que desprecia al ser humano, su diversidad, sus derechos, sus proyectos, sus vidas, pero hay otro país y hay más de un futuro posible. Mientras el presidente elogia la violencia, una mujer se dispone a cocinar para sus vecinos, como ya hace varios años. La historia sigue. Sus sueños no son transitorios, el presidente sí. La tarea de quienes educamos sigue siendo, en este contexto, ayudar a pensar y desear un mundo en el que quepamos todos, todas, un mundo en que quepan muchos mundos.

4 AUTOBIOGRAFÍA DE SUSANA GAVILANES BRAVO

<https://doi.org/10.52521/978-65-83910-74-5/cap4>

SUSANA GAVILANES BRAVO

Doctorado en "Estudios de Género en Perspectiva Interdisciplinaria", otorgado por la Universidad Jaime I de Castellón de la Plana, en la misma universidad obtiene el grado magister en "Dirección y Administración de Empresas" y su título de pregrado es "profesora de Estado en Castellano y Filosofía", otorgado por la Universidad de La Serena. Realiza otros diplomas con relación a uso de tecnologías, gestión universitaria, neurolingüística. En cuanto a su desempeño laboral, trabaja desde el año 1994 a la fecha en la Universidad Tecnológica Metropolitana, en la cual ha sido coordinadora de asignatura, directora de carrera, actualmente consejera superior.

E-mail: susana.gavilanes@utem.cl

La familia no es algo que se elija. Nos toca y debemos aprender a comprender aquello, independiente del cariño o los dolores que ésta nos pueda generar en el tiempo. A mí me tocó nacer entre un grupo numeroso, la sexta entre siete, seis mujeres y un solo hombre. De siempre, en tanto la comprensión me lo permitió, he creído que mis padres erraron el camino y tendrían que haber sido artistas para no someterse así a la tiranía de la crianza, pero, en fin, no es amoroso juzgar la decisión final de ellos, por lo pronto agradecer profundamente que me hayan dado la oportunidad de esto que se llama vida, la cual si se vive con asombro, que puede llegar a ser una constante y hermosa aventura.

Del mismo modo, terminé por constatar, sin sentimiento de culpa, que, de niña y de joven, en realidad no fui ninguna “suelta”, ni “indisciplinada” para las mentalidades escolares de la época y que más aún agradezco haber sido lo que fui y no quiero dejar de serlo, pues es esa forma la que me permite ser insistente en la búsqueda de nuevos saberes, dados no solo por las lecturas, sino que también por las nuevas experiencias, que van configurando mi paisaje interno, en los distintos periodos de mi vida.

Paso así, con estos antecedentes, a relatar lo que desde mis subjetividades es relatable, en el contexto de mi vida, que no es mejor ni peor que otras vidas, es solo eso, un extracto de mi ser, al cual le tengo gran aprecio.

Tempranamente comprendí que, ante tal número de nacimiento de mujeres, se buscaba sin duda al hombrecito y, en tanto este nació, se buscaría al hermanito, no fue tal la

suerte para él, ¿o sí? Lo claro es que muy decepcionada debe haber estado esa pareja que sumaba otra hija y el padre al que más de algún vecino le llamaría “chancletero”, de modo despectivo, pues las mujeres éramos asociadas al calzado más usado y corroído por el tiempo, es decir, la “chancleta”, de ahí la adjetivación que, hoy por hoy, resulta profundamente ofensiva y claramente en retirada, ya hace más de una década, al menos en los medios donde las mujeres nos dignificamos en nuestro sexo. Hoy, con 64 años, me siento feliz y orgullosa de ser mujer, pero sin tranquilidad, en tanto la Humanidad se encuentra en deuda con la mitad de la población, por cuanto le fue cercenando el derecho a construir y escribir su historia.

De mi historia de “busquilla” y “relatora”, recuerdo la anécdota que contaba mi madre en la que refería que yo, con aproximadamente 2 años, en un instante me desaparecí, por lo que preocupada salió a la calle y vio como en forma decidida caminaba hacia la esquina de la cuadra. Tal vez esa era la primera muestra de mis búsquedas posteriores. Así como también otra historia donde afloraba mi creatividad, ya que, en un momento que nos cortaron la luz, por falta de pago, llegaron repentinamente una tía abuela junto a su hija, las que gozaban de bastante mejor situación económica que la de mi familia, por ende, mi madre trataba de que se fueran antes de que oscureciera. Cuando me percaté de aquello, comencé a relatarles un cuento a las tías sobre un grupo de niños que vivían en una casa grande. Mientras mi madre me hacía callar, yo apuraba el final del cuento refiriendo “y vinieron los viejos malos y les cortaron la luz”. Dicho eso, me di por satisfecha y ya no insistí. En lo inmediato, no comprendí por qué se debían ocultar esas cosas, pero luego supe que aparentar no era un problema de mi familia, era una condición idiosincrática.

A pesar de esos vaivenes, de niña me fascinaba mi casa, pues se trataba de una casa antigua, todavía existente, con alrededor de casi 90 años, de altas paredes de amplias piezas y un hermoso patio – jardín gigantesco para mi edad, que tenía aires de misterios, con relatos paranormales, con naturaleza en algunos espacios exuberante, ante la cual sentía tanto en primavera como en otoño una necesidad de querer ser parte de ella.

De aquellos relatos, recuerdo haber vivido uno personal, pues, cuando tendría alrededor de 5 años, me sentaba fuera del comedor y veía a una anciana de aspecto amoroso, con un canasto de flores y piezas brillantes, que me llamaba. Yo solo le miraba, no me producía miedo, la saludaba, pero nunca me acerqué. Mi madre pensó que yo imaginaba, mientras yo comenzaba a sentirme “rara”.

Entrar al subterráneo y a gatas recorrerlo era todo un cuento, alimentado por relatos que hacía mi madre o por una hermana hábil para inventar historias de terror, lo que sin duda reforzaba el imaginario del subterráneo, de ese modo; también fuimos guiadas, a través de una cámara de cartón hecha por la hermana mayor, a hacer un simulacro fílmico de alguna historia, donde la hermana del relato de terror lanzó un grito de tanto arte que provocó el pánico en todos los más chicos, pero especialmente en unas amigas, que no volvieron a entrar a la casa. De paso la tía que vivía con nosotros y nos cuidaba, mientras madre y padre trabajaban, nos acusó, pero no hubo reclamo por parte de ellos, por el contrario, nuestro padre reforzó la posesión del espacio y el derecho al juego.

Cuando comencé la escuela, me marcaron tres cosas, el que, aunque tomada de la mano de mi madre, igual caí en una zanja que tenía el colegio; luego que habían muchos niños llorando y yo me resistía a eso; y, por último, que, al poco

andar, el profesor dividió al curso en tres filas, los buenos, los más o menos y los malos, que era algo así como decir los más inteligentes, los menos inteligentes y, por último, los más tontos, aquello era la profecía autocumplida, pero me propuse ir dando esos saltos “pedagógicos” y, aunque no aprendí a leer ese primer año, mi madre me dijo: “Vas a entrar a segundo leyendo, pues yo te enseñaré en vacaciones”, y así fue. Orgullosa me sentí de mi madre y de mí. En principio, el profesor no lo creía.

En Tercero Básico, mi profesora nueva, a la que tuve gran aprecio, le dijo a mi madre que: “De todas la Gavilanes que ella conocía, Susana era la más inteligente”. Eso inundó mi ego de pequeña, pero fue un fallo pedagógico de mi madre, que también era profesora, pues noté que a más de una hermana aquello no le producía alegría.

En Cuarto Básico, me di cuenta que me gustaba mi profesor, por su atractivo y por lo amoroso que era, sin ser un abusador. También aprendí que los hombres tenían fea prácticas, cuando un compañero trataba de ver mis calzones a través de un espejo, por debajo de la mesa, de tal forma que al sorprenderlo le dije “maricón”. Él me acusó al profesor, y éste me llamó la atención, por ende le conté lo ocurrido y además le aclaré que existían dos tipos de “maricones”, uno que golpeaba a las mujeres y otro al que le gustaban los hombres. Aquella teoría era sostenida por mi madre, pues, cuando mi hermano me pegó, para defenderme usé la misma expresión. Él me acusó con mi madre, y esta nos dio esa explicación, tal vez en pro de proteger a su único hijo hombre; por su parte, el profesor nos llamó la atención a ambos y no llamó a nuestros apoderados; me pareció que era un muy buen profesor, pero ni profesor ni madre aclararon las afirmaciones sobre aquella curiosa teoría respecto a lo que se entendía de lo que podría ser un “maricón”.

En Quinto Básico, me atreví a decirle al encargado de una actividad artística que quería cantar aun cuando no me había inscrito, el profesor me miró extrañado y me dijo: “Pero no estás inscrita”, replicando de mi parte: “Usted me puede inscribir”. De este modo, participé de la actividad con la canción argentina “Adiós chico de mi barrio”, de la cantante de la misma nacionalidad Tormenta; me dijeron que luego nos darían un regalo, me ilusioné, pero el regalo nunca llegó, como tampoco una explicación. Yo no pregunté nada, pues había logrado cantar y eso era lo mejor que había pasado, pues, además de gusto, me producía orgullo, puesto que no era una niña popular, por el contrario, no solía jugar, me paraba en una esquina del patio a mirar como mis compañeras jugaban. El cantar sin duda fue un modo de llamar la atención, pues ningún adulto de la escuela se había detenido en aquello, pero tampoco mi familia. Al medio no le resultaba llamativo aquello, tal vez hoy día habría sido diagnosticada como niña con espectro autista.

Ese mismo año, 1971, en una clase recuperativa durante el otoño, mientras llovía se formó un hermoso arcoíris y salió el sol, sin que parara de llover. Aquello me produjo mucha emoción, pues nunca había visto llover con sol, menos aún que se formara un hermoso arcoíris, por lo que le dije a mi compañera que me iba a arrancar del colegio y, si ella quería y se quedaba callada, yo le dejaría mi libro, en tanto ella no había llevado el suyo. Mi compañera aceptó y, ya en la calle, el profesor me gritaba desde la ventana que regresara, pero corrí y le grité igualmente que la tarde estaba muy linda para quedarme en la sala. Así la ventana de la sala, en un segundo piso, dando al cerro San Cristóbal, se había transformado también en el paisaje inspirador que seguiría buscando mi inconsciente en otros rincones del planeta.

Obviamente mi profesor llamó a mi mamá, pero ésta envió a una de mis hermanas mayores, por cuanto se encontraba trabajando. Él solo dijo a mi hermana que yo me había escapado del colegio y, dado que no exageró la situación, pues no me suspendieron ni nada parecido, yo le tomé aprecio y le perdoné el que en una oportunidad me envió al baño a ponerme el horroroso cintillo, que a mí no me gustaba usar, pues mi pelo suelto era lo que más apreciaba. En aquella oportunidad, me sentí sometida y tuve pena y rabia; lloré con mis 11 años, pues no comprendía por qué me obligaban; pese a estas cosas, hablaba siempre de mi profesor con cariño, lo que indujo a que mi mamá comenzará a decirme Susana Pérez; hasta adulta, mi madre me llamó así, cuando quería darme una muestra de afecto o convencerme de algo. El profesor era mucho más joven, por lo que no tenía cabida la sospecha de que mi madre hubiese engañado a mi padre.

En Sexto Básico, lo recuerdo como un año de mayor madurez, pues me llegó la menstruación y me creí el relato de una de mis hermanas mayores que no debía mojarme, relato que había enseñado mi abuela, así advertí a mi hermano que no me tirara agua. Al año siguiente, me enteré que aquello era falso y que bien estuvo ese aprendizaje, pues no había que creer todo a las abuelas.

Estaba en Séptimo Básico cuando se produjo el Golpe de Estado, que, planificado desde los Estados Unidos, quiebra la Democracia y, peor aún, acaba con los sueños de miles de chilenas y chilenos que creían en un gobierno popular. En ese contexto, algunos de las y los profesores no regresan luego del golpe. Aquella mañana la Directora, que recién llegaba de la China, emite un discurso que da cuenta del dolor que le produce este quiebre y lo que aquello significaba. Caía a tierra el conjunto de propuestas que el gobierno popular

tenía en favor de los más pobres, lo que sin duda generaba expectativas en los colegios de menores recursos. Tras investigación, constato que en dicho colegio hay una profesora detenida desaparecida, que nadie conoce al momento de investigar, así no existe una placa recordatoria para la profesora básica Julia Retamal Sepúlveda, víctima de la Dictadura.

Yo al igual que mis hermanas éramos identificadas, tanto por el apellido como por no responder al parámetro que imponía la disciplina escolar, aún severa, pues no aceptábamos que nos gritaran, menos que intentaran golpearnos. Nuestra madre en algún momento refirió que no debíamos aceptar algo así, pues había casos en los que los propios padres autorizaban a profesores a que ejercieran dichos castigos. Conocía así que debía ser respetada y tratada con dignidad, por ello, cuando voy comprendiendo de qué se trata un Golpe de Estado, se comienza a reforzar en mí la idea de luchar en contra de la Dictadura Militar.

Mi familia no era activa políticamente y más bien se muestra ajena al proceso que iniciaba Salvador Allende junto al pueblo. Aquello implicó que, al no participar de una colectividad política, no siempre tuviéramos acceso a los alimentos de modo fluido, así uno de los almaceneros del barrio se permitió, en más de una oportunidad, negarle el azúcar a nuestra madre, no obstante, mi padre tenía la suerte de tener un amigo que comercializaba miel, nada valorada en aquella época, eso permitió endulzar la taza de té o leche con miel.

Hoy este relato ha incomodado a más de algún amigo, cuyas familias apoyaron desde siempre al presidente Allende, no comprendiendo que la emocionalidad se construye en el día a día y desde la primera infancia. Así, tras haber hecho filas o colas, como se les denominaba entre

los 10 y 13 años, pues debíamos turnarnos para el pan, que se comía tres veces al día, ver como mi hermana menor se desmaya en una de éstas y que en otra para la parafina una mujer adulta le golpeó con un tarro en la cabeza, sumado, además, que el cierre de la casa hecho en madera se fue destruyendo, pues parte de sus tablas eran robadas para hacer el fuego que calentaría la cola de madrugada que los vecinos y familia hacían para obtener el pan, fue provocando en mi pena y rechazo al gobierno de Allende, puesto que se sumaba a lo anterior la amenaza constante por parte de un grupo de muchachos respecto a que nos quitarían nuestra casa.

Entre insultos y ofensas, como “momias”, “maracas” y otros, se debatía nuestra seguridad. El padre de parte de ellos era o había sido regidor, lo cual no fue suficiente para que se respetaran a las vecinas. Estos aspectos son tremendamente influyentes en nuestras emocionalidades y se superan solo cuando se comprenden los contextos, aunque si bien se pueden excusar, no se olvidan, en tanto ha sido la emocionalidad la dañada.

Mi padre nunca salió a discutir con ellos, solo decía que no hiciéramos caso, pero ahora comprendo por qué tal vez llegó a tener tanto rechazo hacia los comunistas. Con más información, yo no alimenté dicho odio y comprendí que nuestra riqueza era una casa grande, heredada de nuestros abuelos, un piano y el no vincularnos con el barrio, acto ofensivo sin duda en un barrio popular.

Fueron tres años, donde también vi lo bueno, un paseo del curso al Hipódromo, donde me maravillé con los caballos, hermosos paseos al cerro para el Día de la Infancia o del Niño, bajo el lenguaje nada de inclusivo; luego una semana gratuita de paseo de curso en el balneario “Las rocas de Santo Domingo”, donde, aunque tuve una mala experiencia

con mis compañeras mujeres, el contacto con la naturaleza y especialmente con el mar se registran como un mejor recuerdo. Pese a descubrir que la deslealtad efectivamente era lo más feo, mi padre fue categórico en ello y tal vez por eso me dolió y me duele más de lo imaginable cuando la vivo.

Igualmente, el medio litro de leche fue uno de los hechos más relevantes en cuanto a la alimentación, pues aún perdura dicha medida, sin embargo triste era ver cómo los estudiantes rompían las bolsas para tirarse la leche a la salida del colegio; a mis hermanas y hermano nos estaba estrictamente prohibido hacer aquello.

Por su parte, la frase de mi madre, cuando le expreso que es bueno el Golpe de Estado, pues se acabarían las colas y ya no habría tanta basura en las calles, que era lo que menos lograba comprender, me hizo atisbar en parte que lo que se vendría era lo peor para el país, pues su respuesta fue: "Susanita, no tienes idea de lo que es un Golpe de Estado. Habrán muchos muertos y cada balazo que se escucha puede ser uno de ellos". Eso me aterró y no comprendí por qué tendrían que matar a las personas, de esta forma sufrí cuando se confirmó que uno de mis tíos que siempre nos mostró cariño estaba detenido; fue un sobreviviente de la Dictadura, pero con profundos daños. Yo ingenuamente creía que para arreglar el país no era necesario matar a las personas y sentí pena y odio cuando nuestro tío nos contó lo que le habían hecho en el Estadio Nacional.

El Séptimo año fue el último año de estudio regular para mí, en jornada diurna, pues la dirección del colegio, con un nuevo director pro régimen militar, sugirió a mi madre que nos cambiara de establecimiento. Fue así que ella nos llevó al colegio donde trabajaba. Se trataba de un colegio privado, de curas, al que no me pude adaptar; iba con el prejuicio de que allí estudiaban hijos de comerciantes

muy mal educados, de mucho arribismo, y lo pude notar en mis compañeros. Comenzaba a comprender así la profunda necesidad de aparentar como norma en nuestra cultura. La Dictadura reforzaba, de este modo, el marco ideológico que requería para justificar las atrocidades cometidas y por cometer, tras un modelo económico que transformaría el pensamiento del Chile común, generando un imaginario de país que avanzaba y se desarrollaba más que los países vecinos. Sin duda que algo de eso había, pero no se advertía que el “libre mercado” en realidad estaba configurando monopolios que concentrarían la riqueza solo en siete familias; los eufemismos y la hipocresía se apropiaron de nuestro ser identitario, que se vio reforzado en Democracia.

De este modo, el pobre se hacía más pobre y el rico más rico, pero ambos simulaban que no lo eran tanto; el reclamo sigue siendo incómodo y de mal gusto. En este sentido, no puedo dejar de reconocer lo siniestramente “brillantes” que fueron las formas de comunicación ideologizantes, para primeramente instalar miradas que justificarán el quehacer dictatorial en parte de la población y luego aceptar una pseudodemocracia, que haría justicia, según refiere el presidente Patricio Aylwin, “en la medida de lo posible”. No se nos advirtió que esa medida se extendería a todos los ámbitos, dando paso a un país que probablemente sea uno de los pocos que está inmensamente cargado de paradojas, que transversalizan a todas las clases sociales.

Estar en aquel colegio fue un quiebre y resolví de mutuo propio retirarme para al siguiente año intentar en un colegio de monjas, así inicié el año 1974 con serio interés de sacar el Octavo Básico. Se trataba de un colegio de mujeres, en el cual y, sin yo buscarlo, me transformé en un referente para mis compañeras, pues si bien iba con los colores que exigía la norma escolar: el pantalón estilo campana y

mi chaqueta de corte Mao me hacían ver más grande que el resto de mis compañeras.

Fue así que comenzaron a preguntarme cosas respecto de la sexualidad, luciéndome en base a una experiencia que no tenía del todo, pero recogía parte de lo que hablaban mis hermanas mayores y afanadas en estos temas. En una oportunidad que falté a clases, otra compañera explicó cosas que a una tercera le produjeron asco y vómitos, según me contaban al otro día; en base a eso, ofrecí que llevaría un libro que tenía mi papá, que en realidad es un cuaderno donde, junto con explicaciones científicas, se incorporan chistes y dibujos en doble sentido; se trata del “misterioso cuaderno rojo”, que nos sacaría de las dudas.

Todo lo anterior había llegado a oídos de las monjas, así entonces, cuando llegó la profesora de Inglés, comentó lo que había ocurrido y que aquello no correspondía y que la alumna que había prometido llevar el libro lo entregara, pues de lo contrario iría banco por banco. Ante esto no tuve alternativa y entregué el cuaderno a la profesora. Por su contenido, fui suspendida con citación a la apoderada; esta vez fue la mayor de mis hermanas y mi madre fue cuestionada, por cuanto ella trabajaba en el mejor colegio de curas de la comuna.

Mi mamá se vio obligada a ir a dar una explicación refiriendo que era normal que las niñas buscarán orientación sexual. Dicha situación facilitó que contrataran a un orientador sexual. Lo paradójico es que dicho orientador no dejaba de mirarles las piernas a las niñas que se sentaban adelante; yo comenté esto, pero nadie me prestó atención.

Con esa situación, quedé condicional y fue en la clase de labores, donde se enseñaba a tejer y a bordar, que yo llevaba una cinta grabadora de Cat Stevens y me ponía a bailar y a cantar junto a otra compañera, mientras hacíamos o

simulábamos hacer esos trabajos aburridos. En una de esas clases, la monja a cargo de la asignatura me llamó la atención y mi compañera le dijo: “Usted es más pesada que un lingote de acero”. La monja me acusó a mí de esos dichos y mi compañera guardó silencio. Con el peso de la traición fui expulsada. Dado ese hecho, resolví hacerle una carta a la monja que me había tratado de antisocial, diciéndole que eso no se le podía decir a una persona joven. No recuerdo si dicha carta llegaría a la monja, pero recuerdo que algo similar escribí en la puerta del colegio. Igual sostuve amistad con otra compañera, la que me contaría posteriormente que una de las otras compañeras tenía costumbre de invitar a un grupo a su casa, en la cual compartían drogas y alcohol. Eso nadie lo supo y comprendí que era hacerse “la gatita muerta”, alegrándome de no serlo.

La vida se encargaría de la paradoja, pues, cuando mi madre se desempeñó como profesora básica en una sucursal de dicho colegio, me pidió que la reemplazara, pues ella se encontraba enferma. Grande fue mi sorpresa cuando reconocí a la monja que había sido mi profesora jefa, y dado que, a su vez, ella también me reconoció. Así con Cuarto Medio podía hacer reemplazos en el sistema educacional, no obstante, fui bien recibida y me desempeñé a la altura que se requería, en tanto sería reemplazante de mi madre en más de una oportunidad; hasta que hice ingreso a la universidad.

En el mismo colegio, el año 1976, del cual fui expulsada, se instaló una jornada nocturna, posibilidad que me abrí, pues ya no quería egresar de colegios diurnos. Allí se dictaría el Séptimo y Octavo Básico, yo iba por el Octavo. En dicho curso me destaqué por mis buenas notas y participación, formando parte de un grupo de amigos mayores, con los cuales lo pasé muy bien. Hasta hoy recuerdo gratamente a aquel grupo de amigos.

El profesor jefe era una persona cercana al estudiante. Se conversaba de todo hasta que un día hablamos de fenómenos paranormales y les propuse que llamáramos a los espíritus, así fue como, quedándonos en la sala, apagamos la luz y comenzamos el rito. Llamaríamos a Allende, de repente se escuchó un ruido y parte del grupo se asustó, saliendo despavoridos y dando gritos. Ya en la calle y tras risas nerviosas, nos separamos, no fuimos identificados, pero, terminado el año escolar, la jornada nocturna se eliminó y yo salía con excelentes calificaciones de Octavo Básico.

Estaba claro para mí que debía terminar la Enseñanza Media, para ello me propuse hacerlo en el mejor Liceo Nocturno, si es que había alguno, ese era el Instituto Nacional José Miguel Carrera, colegio emblemático del cual habían salido varios de los presidentes de Chile. Esa opción me hizo recordar al vecino abogado, excepción en el barrio, que cada vez que pasaba por su casa en dirección a la escuela me decía: “Estudie, estudie, niñita, para que algún día sea presidente”, pero aquello era muy lejano, por lo que contarle no generaba ninguna expectativa. En uno de esos regresos del Liceo, le vi caminar, en momentos que agonizaba. Yo no quise saludar, pensando que no me vería. Sentí la rareza, pero no me asusté y recordé que de niña él, sí, me vio.

Aquel colegio se encuentra detrás de la casa central de la Universidad de Chile; con 15 años, entraba a un segundo colegio nocturno, siendo la más joven del curso. Ingresábamos a las 7 de la tarde y salíamos de clases a las 11 de la noche; volvía a mi casa alrededor de las 12 de la noche.

Tener compañeros trabajadores y saber de su sacrificio, por cuanto al otro día debían levantarse temprano para ir al trabajo, me hizo reflexionar y profundizar en la desigualdad, a la vez de sentirme privilegiada, por cuanto yo no trabajaba. Pese a no tener en ocasiones lo suficiente, mis

padres no ejercían presión para que saliéramos a trabajar, pues Chile tenía una profunda crisis de cesantía y para las jóvenes los trabajos más probables eran aquellos cercanos a la prostitución, así fue que, buscando fuente laboral, di con una venta de ropa interior, pero el dueño me exigía que, para darme el trabajo, debía ponerme dicha ropa, porque él tenía que ver como lucía la ropa; ésta le fue lanzada de mi parte, con los respectivos insultos.

Logré adaptarme a la jornada nocturna y, del mismo modo, tuve en general un buen rendimiento, no repetí ninguno de los cursos. Algunos de los profesores eran los mismos que hacían clases en la jornada diurna, pero sin duda pasaban menos de la mitad de los contenidos que entregaban en el día, no obstante, mi curiosidad y capacidad reflexiva me permitían ir más allá de lo recibido, sobre todo en aspectos sociopolíticos, así fue que el colegio, tomado también por la Dictadura, el año 1979, dictó una charla sobre el Plan Laboral, diseñado por José Piñera, entonces Ministro del Trabajo y el mismo que creó a las Administradoras de Fondos de Pensiones (AFP), con lo cual se precarizó aún más a la clase trabajadora y a las personas pensionadas, pues la promesa de jubilarse con el mismo sueldo, una vez retirado, no se cumple, siendo hoy una de las situaciones que más aflige a la población, así, al igual que otras, la familia Piñera es una de las pocas que más se enriquece tras el fraude legalizado.

La gente informada sabíamos que el Plan Laboral era otra forma de menoscabar al pueblo chileno, por lo que me permití preguntar el día de la charla por qué, si dicho Plan Laboral era tan bueno, aún permanecían en huelga los trabajadores de una fábrica de calzado en la comuna en la que yo vivía. La respuesta evasiva ponía un problema y no se dio lugar a más preguntas, de este modo no hubo más charlas. Al año siguiente, 1980, salía el último cuarto medio y la jorna-

da nocturna se cerraba sin reprobaciones en la Enseñanza Media.

La clase trabajadora perdía un espacio educativo de carácter público; con los años, dicho Liceo se fue deteriorando como toda la educación pública, lo cual se profundizó de modo significativo post pandemia, terminando de instalarse en el imaginario colectivo la idea de que lo privado opera mejor que lo público. Nadie fue al rescate de esa clase media, que, con escasos recursos, aún podía enorgullecerse de dejar como única herencia una buena educación, encontrándonos con la paradoja de que gente de la clase media y que sacó carreras universitarias de modo gratuito ha venido persiguiendo a deudores universitarios.

Me sentí orgullosa de haber alcanzado mi meta, pero sabía que no tenía nada, por el contrario, tenía que reestudiar contenidos si quería ir a la universidad, por ello me incorporé a preuniversitarios que hacían compañeros que ya tenían estudios superiores, personas que participaban en la iglesia. Trataba de leer todo lo que llegaba a mis manos, en mi casa siempre hubo libros y alguna motivación recibí de parte de mis hermanas, que también leían, sin embargo, necesitaba generarme recursos, así en ese periodo reemplacé a mi madre en su rol de profesora y fui poco a poco reforzando la vocación de profesora, además de tener una participación activa en grupos de jóvenes, mujeres, eclesíásticos y políticos, igualmente se reafirmaban en mí ideas feministas y de tipo ideológico en contra de la Dictadura, no obstante, mi interés en seguir estudiando no disminuía. Me preparaba para dar la Prueba de Aptitud Académica, pero, como consecuencia de mi participación en una actividad de carácter político, caí detenida.

En mi correr, escuché un grito de: “¡Párate o te disparo!”. Los falsos enfrentamientos eran cosa común, por lo cual

me detuve. Entre insultos e intentos de simulación, se me amenazó con llevarme detenida y hacerme hablar en tres minutos. El tipo que me detenía era de la peligrosa, para los oponentes a la Dictadura, Central Nacional de Investigaciones (CNI). Mi temor no fue menor y hoy soy agradecida de la vida, pues repentinamente apareció una pareja de carabineros preguntando qué ocurría. El tipo de la moto que me detuvo refirió que me había pillado corriendo y con panfletos, yo no llevaba panfletos, por lo tanto me defendí y el hombre me volvió a amenazar con llevarme a su cuartel y hacerme hablar, en pocos minutos; los carabineros, en modo asertivo, le dijeron: “Nosotros andamos haciendo la ronda diaria y este caso corresponde que lo tomemos nosotros”, por lo que el tipo cedió y se fue. Por su parte, los carabineros me esposaron y me dijeron: “Si de aquí a la esquina nos cuentas en qué andabas, te dejamos libre”. Obviamente nada referí y así me dieron unas vueltas hasta llegar a una comisaría, donde comenzaron los insultos y falsas acusaciones en cuanto a que yo no portaba panfletos; grité fuertemente que no era así y me dijeron: “¡Quédate callada, comunista!”. Era común que a las personas en contra del régimen se le cargara con hechos para ficharle.

Alrededor de las tres de la mañana, me condujeron a otra comisaría, pues al otro día iría un médico a constatar lesiones; de mi parte ese día tenía que ir a rendir la Prueba de Aptitud Académica. El médico llegó como a las 7 de la mañana; le expliqué que debía ir a dar la prueba y él me refirió lo mismo: “Si me cuentas en qué y con quién andabas, te libero para que vayas a dar la prueba”. Nuevamente negación y silencio de mi parte. Decir que me golpearon u otro abuso de tipo físico sería difamador; hubo apremio psicológico y emocional por parte de carabineros en las tres comisarías donde estuve. El más grave fue cuando, estando yo acostada

en el suelo con mis piernas levantadas apoyadas en la pared, me puse a cantar, en volumen moderado, ante lo cual las carabineras, con un chasquido ordenaron a dos perros que me rodearan, agregando un conjunto de frases ofensivas; los perros llegaron corriendo y se detuvieron al lado mío de modo agresivo, sin dejar de gruñir. Los minutos se me hicieron eternos y me contuve en silencio y sin mover ni un solo músculo por un largo rato, pues sabía que me atacarían al menor movimiento; luego de ello, ellas se reían burlonamente.

Aunque me sentí humillada, valoré el haberme sostenido, pues de niña temía el ataque sorpresivo de un perro, dado que en alguna oportunidad uno me había atacado por la espalda. Pese a todo lo anterior, sigo siendo agradecida que hayan sido esos carabineros los que se hicieron cargo de mi caso, pues de lo contrario tal vez no estaría escribiendo esta autobiografía.

Mis necesidades económicas no mejoraban, la relación con mi padre se veía cada vez más afectada por razones políticas; yo no pedía nada a ellos, pero tenía que hacer algo, y eso fue la música. De adolescente aprendí a tocar piano, mi madre era profesora de piano y, aunque siempre hubo un piano en mi casa, ella no tuvo todo el tiempo para enseñarme, por ello entré a una Escuela de Música, en la cual aprendí a tocar piano y guitarra, quedándome finalmente con la guitarra, con lo cual me automotivé para cantar en las micros (buses de pasajeros).

El tiempo que me dediqué a aquello, me preocupaba mucho de mi apariencia, pues una sociedad prejuiciosa no veía con buenos ojos dicha actividad, más aún se corría el riesgo de ser detenida, por lo que educadamente pedía el permiso respectivo, teniendo muy buena recepción por parte de los pasajeros, así comenzó a irme muy bien y lograba

reunir el dinero para cubrir mis necesidades de joven. Lo tuve como secreto, pues a mi padre le preocupaba la apariencia; qué diría la gente de que su hija cantara en las micros, pero una sobrina pequeña me delata, cuando me pide plata y le digo que “no tengo”, a lo que ella me dice que le miento, por cuanto ella había visto un cofre que me había regalado mi abuela, lleno de monedas, así mi padre se entera y le pregunta a mi madre, pero a mí no me dice nada. Yo ya estaba mayor y sin duda había venido resolviendo muchas cosas, de modo independiente, por ende, no había nada que explicar.

Desistí de aquella actividad luego de un año, de haber constatado riesgos, desgaste vocal y dependencia total de ingresos, que no eran estables, dado que conocí a personas que sostenían a sus familias con aquellos recursos. Yo no deseaba eso y retomé la idea de prepararme para ir a la universidad. El cantar en micros y / o restaurantes y bares baratos había sido interesante, entretenido, pero no suficiente para mis búsquedas.

En esa decisión, volví a verme sin gran recurso. Aquello y mi participación en actividades políticas me hicieron hacerme mucho más consciente de la necesidad de derrocar a la Dictadura. Me aboqué mucho a las actividades de este orden y las luchas que también llevaba el Movimiento de Mujeres Pobladoras (Momupo), en el cual yo representaba a un grupo de mujeres jóvenes que habíamos formado en nuestra parroquia el grupo de mujeres Belén de Sarraga y a las que yo representaba ante el Momupo. No obstante aquello, la prioridad seguía siendo el ingreso a la universidad.

Con mayor claridad política, me dediqué a esta organización, dándome cuenta en un momento que no estaba construyendo nada para mí y que, si me declaraba feminista, lo menos que podía hacer era forjarme una profesión, así

di una vez más la prueba, postulando a la carrera de Música en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Siendo aceptada para dar las pruebas de aptitudes musicales, cometo el error de cantar una canción de Isabel Parra (hija de Violeta Parra y dedicada a la nueva canción chilena). La actual UMCE tenía una larga historia de protestas contra la Dictadura y no medí aquello, así, habiendo aprobado todas las otras pruebas, me rechazaron por esa última. Nunca olvidaré que me senté en la escalinata de una iglesia cercana y lloré largamente. Un hombre se acercó y preguntó qué me ocurría, le conté y me sentí muy avergonzada cuando me relató que venía caminando semanas desde el norte del país en busca de trabajo. Lo mío sin duda era nada, según mi perspectiva política. Cuando llegué a mi casa, me encerré en mi dormitorio a llorar; mi madre se acercó y, haciéndome cariño en la cabeza, me dijo: “¿Susanita, no será que tener estas imágenes (refiriéndose a los posters de Violeta Parra, Víctor Jara y otros) te hace mal y no te traen suerte?”. Mi madre sin saberlo se adelantaba a aquello de atraer buenas energías, además de ser una adelantada en Psicología Positiva. Aquello me produjo una carcajada y volví a levantarme.

En espera del año 1985, no intuía que un fuerte terremoto afectaría a Chile y en especial a la zona central. Aquello fue gatillante de incertidumbres y no fui a Valparaíso a ver la lista de espera, pues el puerto fue muy golpeado, sin embargo, sí fui a Copiapó, pero en esa universidad la lista no corrió, tampoco me afligí, pues no me gustó la zona.

Marzo de 1985 fue un mes difícil, pues el día 3 fue el terremoto y el 29 se encontraron los cuerpos degollados de los profesores del Colegio Latinoamericano. Era algo que nos quebró en demasía a las gentes que participábamos de la lucha contra la Dictadura. Por el horror del hecho, fue un

año difícil, con la sensación de que esto no acababa, pero en mis adentros pensaba que no podían doblegarnos a través del miedo y la desesperanza. Así, ese año, postulé como primera opción a la Universidad de La Serena a la carrera de Pedagogía en Castellano y Filosofía, con licenciatura en Educación. Con 25 años, entraba finalmente a la universidad con apoyo de mi familia, en especial de mi madre y hermana mayor, que ya era profesora.

Nunca olvidaré la frase de uno de mis profesores: “Serás quien saque mejor provecho de estos estudios”. No sé cuánto de aquello se habrá cumplido, pues no es de mi interés verificar aquel tipo de cosas, solo sé que efectivamente nunca dejé de tener metas y, en base a ello, fui construyendo lo que por una parte podía hacer y por otra deseaba.

La competitividad fue otro incentivo perverso en la educación y sin duda que la generación con la cual entré lo tenía mucho más arraigado. Yo también lo era de algún modo, pero no me interesaba medirme con otros; busqué y aún lo hago siempre medirme conmigo misma, hacer de las cosas desafíos por vencer es algo que me motiva. Hermosa fue la cena con la cual me esperaba mi familia, cuando retornaba de la graduación, como igualmente hermoso fue el que mi padre me dijera: “Me siento orgulloso de ti”. Él ya iba cediendo respecto de su mirada de la Dictadura, pues me encargué de dejar la revista *Solidaridad*, editada por la Vicaría del mismo nombre, sobre la mesa del comedor, la cual él fue leyendo y poco a poco constató la perversidad del régimen militar. Ya más mayor, se dio a la tarea de empastarnos todos los libros viejos y, en esa oportunidad, me hizo cuatro tomos de empaste con la revista referida. El leer sobre un joven que, producto de torturas, había sido trastornado y abandonado en algún lugar de Chile, cuando todos sus cercanos lo daban por desaparecido y alguien lo reconoció en

dicho estado, fue lo que más impactó a mi padre, quien afectado me dijo: “Esto está mal. Pinochet lo está haciendo muy mal”. Así su forma era para mí similar al para qué ensañarse, qué se guardaba en lo que yo había comentado ingenuamente a mi madre el día del golpe militar.

Independiente de lo anterior, efectivamente no tuve grandes contrariedades en el estudio y logré sacar mi carrera en periodo estipulado. Si bien no obtuve altísimas calificaciones siempre, nunca reprobé un ramo y solo en una oportunidad debí dar un examen de repetición. Cuando ya estaba en el penúltimo año, me postulé a la Directiva de la Federación de Estudiantes, con la consigna “A luchar, a crear y a estudiar”. Quedé en el cargo de tesorera, pero se venían cambios mundiales, caía la Unión Soviética, con rebotes respectivos. Pese a ello, desarrollé propuestas que tuvieron buenos resultados, como, por ejemplo, hacer salidas por la región para incentivar el reconocimiento de la zona, como también ver formas de incrementar recursos para la Federación; a los dirigentes previos no los vi nunca más.

Al término de mi carrera, en viaje de vuelta a Santiago, luego de la graduación, coincidí en asientos con una monja, a la cual, en tanto conversamos, le comenté que estaba recién titulada y necesitaba trabajar, ésta me refirió que tenían un colegio y buscaban una reemplazante en la asignatura de Castellano, por ende, me presenté y quedé en dicha condición.

De mi parte, algo de confianza tenía en las monjas, pues muchas de ellas salvaron vidas en tiempo de Dictadura y siempre estuvieron atentas a tratar de resolver las pobreza de la gente, pero las de este colegio no eran de aquellas y así fue que la madre superiora me dijo: “He sabido que sus clases son muy políticas”, a lo que respondí que sí, pero que yo no invitaba a nadie a ser partícipe de algún partido po-

lítico, más bien invitaba a reflexionar sobre la realidad y el cómo era necesario cuestionárnosla en pro de mejorar las condiciones y de avanzar en conocimientos a partir de dichas reflexiones; no hacía proselitismo, agregando que no comprendía el cómo se había enterado de aquello y que, por lo tanto, había niñas que estaban siendo educadas para ser “soplonas” y que no creía que Dios estuviese de acuerdo con dichas formas; aquello significó obviamente que no hubiera ofrecimiento de hacer más reemplazos u otras actividades.

En paralelo, trabajaba en otros dos colegios particulares subvencionados, que comenzaban a anunciarme de que iba el tema en términos de ir o no mejorando la educación, así rápidamente detecté que se me pedía que no pasara lista, pues de eso se ocupaba la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP), donde claramente se alteraba la asistencia, porque que de ello dependía la entrega de recursos, en consecuencia el sistema mentía, pues claramente no había fiscalización suficiente. Del mismo modo, en uno de los colegios se contrató a un actor para que hiciera una representación de Sócrates en actividad extracurricular; a dicho actor no se le pagó por su representación, sin duda, que consideré ese hecho como un caso de abuso. El hombre salió echando maldiciones y amenazando con demandar; no conocí el desenlace, pues al poco me retiré de dicho colegio. Las artes compiten al igual que las demás áreas.

Luego, en otro colegio y reemplazo, hice lo que más me fascinó en mi infancia, como fueron los dictados donde normalmente, tal vez por intuición, solía no tener faltas de ortografía, lamentablemente me enfermé y colocaron a una reemplazante; al día subsiguiente, cuando regresé al curso, pedí los cuadernos para ver qué habían hecho. Efectivamente la profesora había revisado los dictados, pero todos se encontraban con visto bueno. Sentí pena y rabia y me permití

colocar en el libro de clases que a esas niñas y niños ya se les había quitado mucho en tanto eran de familias modestas, por lo que lo mínimo que podíamos hacer por ellos era entregarles una buena educación.

La jefa de UTP constató el escrito y me acusó con la directora, la que indignada me dijo que cómo se me había ocurrido aquello, que ese libro lo inspeccionaba el Ministerio de Educación y eso implicaría un problema para el colegio, ahí dimensioné mi error administrativo, pero no me desistí del escrito, pues era lo que pensaba, ella era quien debía encontrar la solución, pues yo no borraría nada. De este modo, observaba en parte el daño que se hacía a la educación con los silencios y complicidades que nunca compartí, pues algo en ese estilo me ocurrió en un colegio municipal en el cual vi que un niño de unos 12 años lloraba; le pregunté qué le había ocurrido y me comentó que una de las profesoras le había golpeado. Le dije al niño: “Vaya donde el director y cuénteles. Ninguna persona tiene derecho a pegarle, menos aún su profesora”. El niño me hizo caso y obviamente el director llamó la atención a la profesora, la cual al otro día me emplazó diciéndome: “Yo pensaba que éramos colegas”, a lo que respondí: “Efectivamente somos colegas, no cómplices”. El autoritarismo aún imperaba sin duda en nuestra educación, como también la profecía autocumplida respecto del rendimiento, puesto que en el mismo colegio propuse a colegas de mi área que preparáramos a los estudiantes desde Primero Medio para que rindieran una buena prueba que les permitiese el ingreso a la Universidad. Dichas profesoras dijeron: “Que no se sacaba nada, puesto que esos jóvenes no irían a la Universidad o porque eran muy pobres o no tenían la capacidad para ello”. Aquello fue un golpe duro, pues tuve certeza que en algún momento de mi vida yo calzaba en esa profecía autocumplida. La situación me desmoronó, por

cuanto yo entraba al sistema no solo con vocación, sino que también con convicción de que era posible, aunque demorara, cambiar la historia, pues millones de generaciones la habían revertido en algún momento en base a la educación.

Dado lo anterior, no insistí en seguir en el sistema y reforcé el que ya era parte de un cuerpo de profesores que hacía clases en un Instituto Profesional, privado, donde las carreras que se ofrecían, aunque no encajaban del todo en el sistema mercantil educacional, eran interesantes y motivadoras para muchos jóvenes. Allí permanecí hasta que fui una amenaza más para alguien que se encargó de eliminar a cualquiera que lo pudiera ser.

Ya con 34 años, sola y con un hijo, debí replantearme mis formas, pues, tal cual me dijo mi padre: “Vas a tener problemas por tu franqueza”, lo que al día de hoy no sé si es una virtud o un defecto, pero, ante la duda, opto por quedarme con aquello que hace bien a mi conciencia. No obstante, aprendí a guardar silencio y a medir mis palabras, por cuanto se me abrió el espacio en la Universidad en la que trabajaba mi hermana mayor y eso por principio debía respetarlo, pues lejos estaba de querer perjudicarlo y, al igual que muchas profesoras, necesitaba el recurso, pues, optando por la vida, tenía lo que ha sido el motor principal en mi vida, mi hijo, junto a lo que fue el alcanzar una carrera profesional.

De esta forma, transcurrieron cinco años, en los que estuve haciendo clases por hora. Evitábamos así ser acusadas de nepotismo, sin embargo, con posterioridad, una colega igualmente denunció la situación, pero, dado que yo ya contaba con un magister en Dirección y Administración de Empresas y un doctorado en Estudios de Género en Perspectiva Interdisciplinaria, la Contraloría determinó que yo había hecho una carrera académica.

La amalgama de saberes me permite situarme finalmente desde diversas perspectivas, siendo en general bien calificada por el estudiantado. El año 2010 finalmente se me otorga la jornada completa; habían transcurrido 16 años desde que había hecho ingreso a la Universidad Tecnológica Metropolitana, el año 1994, cuando aún era Instituto Profesional Santiago.

El doctorado lo obtengo gracias a recursos estatales, que le permiten a la institución abrir un programa de becas para profesores que quisieran hacer dicho grado en el extranjero y, en base a ello, se me abre una oportunidad, de la cual estoy altamente agradecida de quienes dirigían la institución en aquel entonces y de la posibilidad de irme a España con mi hijo, lo cual para mi constituye un paréntesis en mi vida, no obstante, el sacrificio de alejar a mi hijo de su familia, con el costo que aquello pudo significar para él.

El año 2018 elaboré la primera propuesta de un Programa de Género para la institución, que a otras personas en su momento sirvió, así mismo fui parte fundadora de la Comisión Nacional de Género para la Educación Superior, la cual se crea para enfrentar la temática que cobraba cada vez mayor relevancia, sin embargo, mi franqueza y necesaria búsqueda de transparencia en la gestión relativa al género y otros me fueron dejando al margen, pudiendo probar, de este modo, que el daño a las mujeres como género es más profundo de lo imaginable y de lo relatado por la historia. Por ello creo de suma relevancia no dejar de investigar, para de ese modo ir encontrando mayor explicación al comportamiento humano y, en este caso, al comportamiento de las mujeres en tanto el ingreso de éstas al espacio público constituye una milésima de segundo frente a lo construido por el patriarcado.

Buscando el buen hacer y el sustento teórico, me quedo con la obra de Tomás Khun *Estructuras de las revoluciones científicas*, la cual nos permite comprender el fenómeno paradigmático, que no solo se encuentra en la Ciencia y / o Tecnología, también está presente en el colectivo humano, como en la propias personas. La vida nos viene enseñando aquello sobre cómo es necesario asumirnos en nuevos paradigmas, que nos hagan más dignos de llamarnos humanos, pues por lo pronto tenemos una gran deuda con nosotras y nosotros mismos, y esta falta entorpece grandemente el desarrollo de las otras especies. Confío en que las nuevas generaciones tengan oportunidad de algún día hacerlo mejor de como lo hemos hecho hasta este momento, en pro de la dignidad y los derechos humanos.

¿Será posible lo anterior? ¿En qué parte de la crisis nos encontramos, al inicio, al centro o al final? Vaya cada cual tras su respuesta, a partir de su propia vida.

5 NOTAS AUTOBIOGRÁFICAS: TRAJETÓRIA FORMATIVA E ENCONTRO COM A DOCÊNCIA

<https://doi.org/10.52521/978-65-83910-74-5/cap5>

FRANCISCA GENIFER ANDRADE DE SOUSA

Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), especialista em História e Cultura Afro-Brasileira pela Faculdade São Luís e graduada em Pedagogia pela UECE. Membro do grupo de pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO). Docente da UECE, lotada na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli).

E-mail: geniferandrade@yahoo.com.br

LIA MACHADO FIUZA FIALHO

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e pela Universidad de Cádiz - Espanha e doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (MPPP), ambos da UECE. Líder do grupo de pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO). Editora da revista *Educação & Formação* e da revista *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*. Pesquisadora de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: lia_fialho@yahoo.com.br

Introdução



registro escrito de trajetórias de vida vem, desde o final do século passado, sendo um importante mecanismo para o desenvolvimento científico de variadas áreas do conhecimento, a exemplo da psicológica, da social e da educativa (Delory-Momberger, 2011). Isso porque, segundo explica Josso (2004), na autobiografia ou escrita de si, a memória de vivências individuais e coletivas vão se emaranhando e se constituindo em conhecimentos, os quais não mais são restritos a quem vivenciou, mas se tornam acessíveis a outras pessoas, que, de acordo com Josso (2004), podem refletir e aprender tanto quanto quem viveu a experiência de fato.

O registro autobiográfico, no final do século XX, ganha espaço na academia e hoje cresce cada vez mais a quantidade de estudos dessa vertente no Brasil e no mundo (Teixeira, 2003). Inicialmente quem inaugurou a pesquisa autobiográfica foram as Ciências Sociais, que defenderam que a escrita de si proporciona a interpretação de fenômenos importantes:

[...] considerando que a valorização dos sujeitos - atores sociais - oferece um campo de investigação no qual a relação entre o individual e o social seja de reciprocidade, e de interconstrução (Teixeira, 2003, p. 3).

Por isso mesmo, as narrativas de uma vida singular, imbricada com o social que a rodeia e a determina, está di-

retamente ligada com o horizonte histórico e social, apontando os aspectos do macrosocial que não estão visíveis a uma primeira olhada, mas que estão marcados nas trajetórias de vidas singulares, porque elas são, por si sós, também coletivas e historicamente determinadas por aspectos sociais (Sousa, 2023).

Assim, a escrita autobiográfica se constitui como um tipo de estudo que permite compreender os rumos de trajetórias singulares, que, por sua vez, dizem muito sobre os condicionantes históricos e sociais que agem sobre nós mesmos desde que nascemos e nos tornamos seres sociais (Burke, 2005). Nessa perspectiva, a autobiografia permite estudar e conhecer o macrosocial pelo microsocial (Loriga, 2011), o que significa que a escrita de si dialoga com aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, dentre outros, alargando o conhecimento da história da humanidade e das suas formas de viver, de ser e de estar no mundo (Delory-Momberger, 2011).

Dessa feita, considerando que a autobiografia se consolida em um estudo acadêmico importante para o desenvolvimento do conhecimento, o campo da Educação não lhe fica indiferente e vários estudiosos apontam as potencialidades de registrar a vida de professores em atuação ou em formação. Como exemplo, temos os pesquisadores do campo da Pedagogia, da Didática e dos Saberes Pedagógicos, como Maria Amélia Santoro Franco, Selma Garrido Pimenta, Clermont Gauthier e Maurice Tardif, que constantemente insistem na necessidade de pensarmos a educação e a formação de professores a partir dos seus próprios agentes, em vez de tomarmos como fonte única de consulta os documentos legais (Nóvoa, 2002).

Tardif (2002), em especial, ressalta o saber advindo da experiência, ao defender que aprendemos com as experiên-

cias de si e dos nossos pares, e Arendt (1984, p. 107) corrobora esse entendimento ao afirmar que “[...] todo pensamento nasce da experiência, mas nenhuma experiência obtém algum sentido ou coerência sem ter sido submetida antes às operações da imaginação ou do pensar”. A experiência refletida e devidamente situada, portanto, é basilar para a formulação do conhecimento, como vem se concretizando em variados campos do saber na atualidade, como na área da Educação, que é um campo que, segundo defende Franco (2003), precisa estar a todo momento dialogando com o que vem se efetivando na prática educativa, tanto no que concerne à atuação quanto no que diz respeito à formação docente.

É se amparando nos pressupostos da autobiografia e compreendendo a importância do registro da experiência para o campo da Educação que o presente estudo foi idealizado, tendo como objetivo registrar a trajetória da primeira autora como discente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) até tornar-se professora dessa instituição, compreendendo aspectos familiares e formativos e o início da sua trajetória docente.

Nesta empreitada autobiográfica, faz-se uso da memória, que, segundo Le Goff (2003, p. 17), é “[...] onde cresce a história, que, por sua vez, dela se alimenta, procura salvar o passado para o presente e o futuro”, possibilitando a reflexão sobre nuances da vida que, não fosse pelo registro de memórias, não seria documentada, tampouco se tornaria fonte de conhecimento, tendo em vista que “[...] a memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total” (Garcia, 2001, p. 95). Ademais, interessa salientar que, apesar de seletiva, a memória é um recurso profícuo para o estudo do homem e de suas relações, tendo em vista que o que interessa em estudos pautados pelo uso da memória

não é a busca por uma verdade absoluta, mas a reconstituição de fatos e eventos que passam pelo filtro de quem viveu e ressignifica o vivido sob a sua ótica, considerando as suas formas particulares de experienciar e sentir o mundo ao seu redor (Le Goff, 2003).

Percurso educativo formal e processo de constituição como docente

Sou Francisca Genifer Andrade de Sousa, nasci no dia 9 de março de 1995, no interior de Cascavel, Ceará (CE), a 63,9 quilômetros de Fortaleza, mas, em fevereiro de 2000, aos 5 anos de idade, mudei-me, junto com a minha família, para Pindoretama-CE, município vizinho a Cascavel-CE. Foi naquela cidade onde passei a maior parte da minha vida: desde a infância, passando pela adolescência, até o início da juventude, até precisar me mudar para a capital, por motivos de estudos.

Pindoretama-CE e Cascavel-CE são cidades conhecidas por integrarem o litoral leste do estado, tendo em seus territórios praias como Águas Belas, Caponga, Barro Preto e Batoque (Sousa, 2023). Hoje os referidos municípios integram a Região Metropolitana de Fortaleza (RMF), também conhecida por Grande Fortaleza, decisão firmada em 2009 pelo governo estadual, porém, durante praticamente todo o período em que ali residi, as duas cidades eram consideradas interior, portanto considero que sou descendente de uma cidade interiorana, como sempre falo.

Sou filha de Maria Fernandes Andrade, natural de Quixadá-CE, e de João Fernandes de Sousa, natural e ainda hoje residente de Cascavel-CE, e tenho oito irmãos: seis mulheres e dois homens, sendo que sou a penúltima filha do segundo casamento da minha mãe. Tal arranjo familiar

numeroso era uma característica bastante comum nas cidades interioranas do século passado, em que, segundo Sousa (1955), era necessário que as famílias constituíssem grandes proles para assegurar a mão de obra na agricultura e, assim, garantir o sustento familiar.

Todavia, no caso da minha família, tal cenário deve-se ao fato de a minha mãe não ter conseguido se adaptar à pílula anticoncepcional. Segundo ela mesma esclareceu há alguns anos, não era do seu interesse ter tantos filhos, porém não encontrou meio de evitar tal desfecho, já que se sentia muito mal com os efeitos colaterais quando fazia uso de método contraceptivo oral. Apesar da grande prole, diferentemente do que geralmente acontecia, conforme discutido por Sousa (1955), nenhum dos filhos de Maria Fernandes foi instigado a trabalhar na agricultura, embora morassem no interior; ao contrário, ela sempre os incentivou a estudar e, de preferência, que se formassem no ensino superior. É tanto que atualmente seis dos seus nove filhos são graduados, o que para ela é motivo de grande orgulho, já que não teve a mesma oportunidade.

A minha escolarização básica, assim como a de quase todos os meus irmãos (com apenas uma exceção), processou-se em escola pública. Primeiro, ingressei na antiga pré-escola, em 1999, portanto aos 4 anos de idade, ainda no município de Cascavel-CE, em uma escola pública localizada na comunidade de Preaoca. Nesse período, apesar de a Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), ter instituído a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, o que se processava na realidade de muitas escolas públicas não era, de fato, uma educação para a infância, pois não eram levadas em consideração as particularidades das crianças que adentravam aquele espaço (Ostetto, 2012).

Dessa maneira, a primeira escola onde estudei não era voltada para a educação infantil propriamente, mas se tratava de uma instituição que atendia a todo o ensino fundamental, portanto todo o seu espaço, inclusive as salas de aula, não era adequado para a escolarização de crianças: não existia parquinho ou qualquer outro ambiente voltado para as brincadeiras; as cadeiras eram grandes (daquelas com um braço de um dos lados, como de crianças maiores e adultos), as paredes eram completamente brancas, sem nenhum atrativo para as crianças, e o material escolar era inadequado, apenas lápis e caderno, pois não havia sequer livros infantis, nem existia tal necessidade, já que a metodologia utilizada pela professora, à época, era apenas a da cópia e a de cobrir letras. Tal posicionamento docente em sala de aula não era uma exceção da minha primeira professora, que, por sinal, era bem jovem, o que me permite entender que não tinha muitos anos de formada, a qual, mesmo assim, portava-se com base no ensino tradicional, pautado no decoreba e em práticas repetitivas para o ensino da leitura e da escrita (Saviani, 2013).

Essa realidade, segundo explica Ostetto (2012), imperou na educação infantil brasileira durante muito tempo, mesmo após a promulgação da LDBEN e de outros documentos normativos próprios da educação infantil, a exemplo das primeiras Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs), pois a formação dos professores em serviço não foi efetiva para mudar as práticas docentes voltadas para a infância. Dessa maneira, demorou para que a educação infantil se consolidasse no que é hoje, ou seja, em uma educação própria para a infância, que respeita as particularidades do público a que atende e que busca estar compromissada com o seu desenvolvimento nos variados aspectos: cognitivo, social, afetivo, dentre outros (Ostetto, 2012). Assim, justificam-se as condi-

ções da escola onde iniciei a minha escolarização formal, bem como a forma com que a professora atuava.

Em face da minha mudança de cidade, em fevereiro de 2000, ingressei em outra escola - Raimundo Benício Sobrinho, localizada em Caponguinha, distrito de Pindoretama-CE. Dessa vez, fui matriculada na (antiga) alfabetização, hoje 1º ano do ensino fundamental, e foi ali que aprendi a ler e a escrever, aos 5 anos de idade, com a professora Aldeniza Maia, por quem até hoje nutro grande carinho e admiração. Ela foi a minha primeira inspiração para a docência, como percebi tantos anos mais tarde. Explico: apesar do contexto anteriormente discutido, acerca das condições de ensino na educação de crianças, a professora supramencionada tinha um diferencial, mesmo que a sua metodologia fosse bem semelhante àquela adotada pela primeira professora, que fazia uso de cópias no intuito de alfabetizar, o diferencial ao qual me refiro era que, mesmo não havendo materiais escolares adequados para crianças, ela sempre buscava levar itens à parte, como livros de histórias infantis, o que tornava as aulas muito mais prazerosas.

Na escola municipal Raimundo Benício, estudei todo o ensino fundamental, o qual concluí em 2009, ingressando no ensino médio em seguida, dessa vez passei a estudar na escola estadual de ensino médio Júlia Alenquer Fontenele, localizada no Centro da cidade de Pindoretama-CE, portanto agora eu saía diariamente da minha localidade para estudar, percurso que durava uma hora e meia, apesar de a distância entre a minha casa e a escola ser de apenas dez quilômetros, tendo em vista que eu utilizava o transporte fornecido pela prefeitura de Pindoretama-CE, que tinha uma rota bastante extensa e exaustiva.

Sobre essa escola, a terceira que ingressei e onde concluí a educação básica, interessa destacar que era a única

instituição de ensino médio que existia em Pindoretama-CE (ainda hoje é, mas já está sendo construída pelo governo do estado uma outra escola, que irá dar início ao ensino médio de tempo integral no referido município). Sendo uma escola pública com estrutura física bastante antiga, aqueles que possuíam melhores condições financeiras se deslocavam para cidades vizinhas (Cascavel-CE ou Aquiraz-CE) a fim de estudar o ensino médio. Esse, porém, não foi o meu caso, pois tal deslocamento, ainda que para uma escola pública, geraria despesas que a minha família não possuía condições de arcar, já que não havia sequer transporte público disponível.

Assim, estudar na escola Júlia Alenquer Fontenele, uma instituição preterida por tantos, não foi uma escolha, mas a única opção viável para mim e para tantos outros que se encontravam nas mesmas condições que eu. Esse estabelecimento educativo, apesar de não fazer seleção de alunos no momento do ingresso, agrupava, de modo velado, aqueles com melhores desempenho em salas separadas, e era em uma dessas salas que eu sempre estava incluída do 1º ao 3º ano.

Consoante Alves e Soares (2007), a prática de separar alunos de acordo com os seus desempenhos acadêmico é prejudicial para os jovens, porque ela pode levar, no caso daqueles que ficam nas salas com desempenho considerado insuficiente, à crença de que são incapazes e que eles nada podem fazer para mudar a situação, como se fosse um estigma que faz parte das suas identidades, quando, na realidade, o que deveria ser feito era investir para que eles cheguem ao nível de desempenho considerado adequado. Todavia, no meu caso, sempre julguei positivo fazer parte de turmas consideradas “melhores”, pois notava que nas outras turmas as aulas eram mais conturbadas e os conteúdos

eram trabalhados de modo mais devagar e menos aprofundado. Os próprios professores falavam que preferiam trabalhar em nossas turmas, que éramos mais adiantados em termos de conteúdo e que teríamos boas condições acadêmicas quando chegasse a hora do vestibular.

Concluí o ensino médio em 2012, mesmo ano em que prestei vestibular para as universidades públicas: o vestibular tradicional da UECE e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O meu objetivo era ingressar no curso de Odontologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e julgava estar preparada para tal fim, já que era egressa de uma das melhores turmas da minha escola e havia me dedicado bastante. Convicta de que obteria tal êxito, de imediato, demonstrei desinteresse pelo vestibular da UECE, já que essa universidade não oferta o curso que eu almejava, porém, por influência de uma amiga, acabei me inscrevendo no vestibular para o curso de Pedagogia, que era a primeira opção de curso dela, para o qual me inscrevi apenas para que nós duas fôssemos fazer o vestibular juntas, inclusive no mesmo transporte.

Fui aprovada no vestibular da UECE, mas a minha nota no ENEM foi insuficiente para o curso que queria, portanto, naquele ano, não seria possível ingressar em Odontologia na UFC. Restou-me, então, a UECE, que, de início, nem era uma opção, então, no dia 14 de fevereiro de 2013, realizei a matrícula no curso de Pedagogia no *campus* do Itaperi, Fortaleza-CE, e passei a morar com a minha irmã no bairro Messejana a fim de tornar viável o meu deslocamento diário para a universidade. De acordo com Sousa (1955), a migração de pessoas do interior para a capital com o objetivo de estudar era uma prática comum no Ceará na década de 1960, mas, conforme podemos verificar, ela foi uma necessidade também para mim, no ano de 2013.

O meu intuito era ingressar na universidade pública logo após a conclusão do ensino médio e como o que havia restado tinha sido o curso de Pedagogia, acabei aceitando que, pelo menos por ora, era o que me era possível. Assim, mesmo descontente, iniciei o curso, mas continuei estudando e dando o meu melhor nos estudos para o ENEM de 2013, pois, naquele ano, eu estava certa de que conseguiria a aprovação que tanto buscava. Recordo-me com muita nitidez do dia da matrícula e do primeiro dia de aula na UECE, principalmente da tristeza que carregava comigo, pois estar nessa universidade simbolizava a minha falta de competência em conseguir ocupar o lugar que tanto queria na UFC, e me lembro mais ainda do pensamento que me conformava àquele tempo: “É passageiro. Já, já, estarei longe daqui”.

Naquela época, eu não compreendia a situação na qual me encontrava: eu era uma das melhores alunas da minha turma e da minha escola, uma instituição pública sucateada e sem muitas condições de ensino (não por culpa dos professores, pois lá havia até professores mestres e doutores!) e concorria a um dos cursos mais elitizados da universidade pública com alunos de grandes escolas da capital (as chamadas escolas-empresa) que os havia treinado, durante anos a fio, para ocupar as vagas nos cursos mais disputados da universidade pública.

Considerando essa disparidade, Rodrigues e Wolter (2022) afirmam que não é que os alunos da escola pública sejam menos inteligentes, mas principalmente aqueles alunos de escolas públicas comuns (que não são seletivas como as profissionalizantes) têm menos chances de ocupar uma vaga em cursos mais disputados das universidades estaduais e federais, pois essas geralmente são ocupadas por estudantes de escolas privadas. De acordo com esses autores, no Brasil, há barreiras sociocognitivas que circundam os estu-

dantes da escola pública em virtude das precárias condições de ensino, o que leva a um movimento de inversão nas trajetórias escolares dos jovens, qual seja: os alunos de escolas privadas tendem a ingressar na universidade pública, e os alunos da escola pública tendem a se dirigir, em sua maioria, para a universidade privada, custeada por eles prioritariamente através de financiamento estudantil; quando os estudantes de escolas públicas ingressam na universidade pública, em não poucos casos, ocupam vagas em cursos menos disputados, como as licenciaturas (Rodrigues; Wolter, 2022), sendo esse justamente o meu caso.

Não satisfeita com esse desfecho e com toda a dedicação de mais um ano de estudos, em 2013 consegui um bom desempenho no ENEM e, dessa vez, acreditava que conseguiria uma vaga no curso que tanto almejava. De fato, consegui, porém não na sede da UFC de Fortaleza-CE, mas no *campus* de Sobral-CE, cidade localizada a quase 243 quilômetros da capital, o que tornava inviável o traslado diário, sendo necessário me mudar para a cidade mencionada a fim de estudar. Para tanto, eu necessitaria de amparo financeiro para alugar e mobiliar um espaço, bem como para me manter em outra cidade, longe de todos os familiares, o que foi impossível para a minha família, que não contava com as condições financeiras necessárias para arcar com aquele custo extra.

Assim, vi por mais um ano o sonho da Odontologia se esvaír, restando-me duas opções: investir mais uma vez nos estudos para o vestibular, possivelmente desistindo do curso de Pedagogia para me dedicar integralmente e, então, talvez, no próximo ano, garantir uma vaga em Fortaleza-CE, onde conseguiria estudar sem gerar altos custos à minha família; ou desistir dos estudos para o vestibular e aproveitar o que o curso de Pedagogia e a UECE tinham a me oferecer,

um mundo de possibilidades que eu vinha ignorando até então. Acabei optando (e aceitando) a segunda opção; feito isso, em 2014, decidi que buscaria vivenciar alguma experiência para além da sala de aula e que me tornaria bolsista. Logo veio a primeira seleção de bolsas daquele ano e, após ser aprovada, passei a ser bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), sob a coordenação da professora Lia Fialho, por quem, desde aquele momento, comecei a nutrir grande admiração pelo seu profissionalismo e competência profissional.

O PIBID é um programa do Governo Federal que estreita os laços entre os estudantes de cursos de licenciatura e as escolas públicas através da inserção dos graduandos na realidade escolar, sob o intento de formar docentes mais bem comprometidos com o magistério na rede pública (Deimling; Reali, 2020). Como bolsista do PIBID e aluna de Pedagogia, já no terceiro semestre do curso, passei a querer estar naquele ambiente, embora ainda não almejasse ser professora, seja da educação básica, seja do ensino superior. Nem mesmo o tempo em que fui bolsista de iniciação à docência (de fevereiro de 2014 a julho de 2015) fez com que eu me identificasse e quisesse seguir a carreira docente. Tal aspiração veio apenas mais tarde, já perto da conclusão do curso de Pedagogia.

Durante a graduação, além do PIBID, fui bolsista de iniciação científica dos projetos “Juventudes: políticas públicas e mecanismos de controle social” (2015-2016) e “Políticas públicas de juventudes: debates de projetos e propostas em desenvolvimento no Ceará” (2016-2017), ambos coordenados pela professora Lia Fialho. Ao vivenciar a universidade e as suas múltiplas oportunidades formativas, como estudante e bolsista, participando de eventos, envolvida na escrita acadêmica e nas discussões das disciplinas curricu-

lares, estar na UECE não mais era símbolo de fracasso, como era no início, e passou a ser motivo de satisfação. Aos poucos, fui me identificando com o curso, principalmente com aquelas disciplinas críticas, como Sociologia da Educação, Pedagogia de Paulo Freire e Pedagogia do Trabalho, e principalmente: identifiquei-me com as atividades relacionadas à bolsa de iniciação científica e com a escrita acadêmica; instigada pela professora Lia Fialho, comecei a escrever e a publicar em eventos locais e regionais sobre variados assuntos, como História da Educação, Políticas Educacionais, Currículo e Metodologias de Ensino. Passei, então, a enxergar a tarefa educativa não apenas como a atividade de sala de aula, mas também como atividade de pesquisa e reflexão para além dos muros acadêmicos e, assim como costumamos falar, encontrei-me na docência.

De acordo com Pimenta (2004), posturas docentes são determinantes para despertar o interesse de outros para que também sigam a carreira docente, ou, ao contrário, podem anular essa possibilidade. No meu caso, tenho a grata satisfação de ter tido contato com muitos professores que me serviram de inspiração, desde aquela que me alfabetizou e de quem hoje me lembro com muito carinho até aqueles mais recentes, como a professora Lia Fialho, com quem tenho o privilégio de conviver desde a graduação. Tenho a plena convicção de que, se “me encontrei” na docência, é porque tive bons exemplos de professores nos quais me inspirar, conforme defendido por Pimenta (2004).

Então, ao concluir o curso de Pedagogia em 2017, no ano seguinte ingressei no curso de mestrado acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE, sob a orientação da professora Lia Fialho, e, em agosto de 2019, após um ano e meio de curso, defendi a dissertação intitulada *Irmã Elisabeth Silveira: história e*

memória de uma freira educadora cearense (1943-1968). O mencionado tempo de curso se tornou viável porque, mais uma vez, pude ser estudante em tempo integral, graças à bolsa que recebia da Fundação Cearense de Apoio do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap).

Em 2020, ingressei no curso de doutorado acadêmico em Educação do mesmo programa no qual havia cursado mestrado, dessa vez, no contexto pandêmico ocasionado pela Covid-19, que assolou todo o mundo e que no Ceará resultou no decreto de isolamento social em fevereiro de 2020. Assim, durante os anos de 2020, 2021 e parte de 2022, cursei o doutorado de forma remota, vindo a defender minha tese em fevereiro de 2023, intitulada *Reminiscências sobre as condições educativas no interior cearense a partir das docências de Marieta Benício e Maria José de Sousa (1936-1984)*, novamente sob a orientação da professora Lia Fialho. Assim como no mestrado, também fui bolsista durante dois anos do curso de doutorado, o que, mais uma vez, oportunizou-me ter o privilégio de ser estudante em tempo integral e concluir o curso com êxito antes do tempo máximo permitido.

Interessa destacar a importância das mencionadas bolsas de pós-graduação, que permitem que estudantes se tornem estudantes profissionais e se dediquem exclusivamente aos seus cursos e pesquisas. De acordo com Louzada e Silva Filho (2005), as bolsas de pesquisa que incentivam os estudantes de pós-graduação a se manterem nos cursos de mestrado e de doutorado, sem que eles necessitem conciliar os estudos com o trabalho, são de grande importância para que esses alunos obtenham êxito em suas formações, corroborando o desenvolvimento da pesquisa brasileira. E, no meu caso, o fato de eu ter sido bolsista, primeiro da Funcap, uma agência de fomento estadual do Ceará, e de-

pois da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), agência federal, foi muito importante para que eu tenha conseguido concluir os cursos de mestrado e de doutorado como estudante profissional, inclusive antes mesmo do prazo máximo estabelecido pelo programa, o que demonstra o quão imprescindível é o investimento público em bolsas de pós-graduação.

Uma feliz coincidência é que defendi a minha tese de doutorado exatamente dez anos após a matrícula no curso de graduação, e é incrível hoje refletir sobre a mudança entre a Genifer que ingressou na UECE, em 2013, e a Genifer que encerrou a sua trajetória como discente dessa instituição. Considero que a minha constituição como professora é o aspecto mais relevante, pois, como deixei claro anteriormente, não era do meu interesse sequer concluir o curso de Pedagogia, mas, ao longo da caminhada, fui me identificando com a docência, ou, como costumamos falar, fui “me encontrando”. De acordo com Nóvoa (2002), esse é um processo comum quando se trata da formação de professores, e ele é crucial para a consolidação da identidade docente, isto é, da identificação daquele profissional em relação à sua prática em sala de aula.

No meu caso, porém, eu não estava atuando ainda em sala de aula, e o encontro com a docência, regado pelo desejo de ser professora de fato, foi sendo nutrido desde a graduação, o mestrado e o doutorado. Assim, perto do final desse percurso e já certa do que queria profissionalmente, em 2022 fiz o concurso de provas e títulos para a docência no magistério superior da UECE, no qual obtive êxito e fui nomeada em 2023. Tomei posse para o setor de Fundamentos Sociológicos da Educação em junho daquele mesmo ano e, desde então, sou vinculada ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli), no

interior do Ceará, onde leciono as disciplinas de Sociologia da Educação 1 e 2 e Fundamentos Socioantropológicos e Filosóficos.

Dessa maneira, desde junho de 2023 corroboro a formação de pedagogos no interior do estado, mais precisamente na região Centro-Sul do Ceará, onde a UECE/Fecli é a principal instituição formativa de professores atuantes em Iguatu e em cidades circunvizinhas, como Acopiara-CE, Jucás-CE, Orós-CE, Icó-CE e Cedro-CE. Apesar da distância de toda a família, tendo em vista a minha mudança definitiva para Iguatu-CE em maio de 2023, para mim, é motivo de grande alegria e satisfação contribuir na formação de professores no interior, dada a minha identificação com o público interiorano por ter nascido imersa nesse contexto, sendo ainda motivo de realização pessoal e profissional hoje poder devolver para a UECE e para a sociedade cearense um pouco do que em mim foi investido enquanto estudante egressa da escola e da universidade pública.

Em minha atuação docente, sempre instigo os futuros pedagogos a refletirem e a se posicionarem criticamente sobre a educação e a sociedade devidamente situadas no seu tempo e espaço; tenho como bases teóricas autores críticos como Karl Marx, Dermeval Saviani e Pierre Bourdieu. Assim, acredito e defendo uma educação pública, gratuita e de qualidade que sirva de mola propulsora para a transformação da sociedade.

Considerações finais

O objetivo foi registrar a trajetória da primeira autora deste manuscrito como discente do curso de Pedagogia da UECE até tornar-se professora dessa instituição, compreendendo aspectos familiares, formativos e o início da sua tra-

jetória docente. Tal escopo foi alcançado mediante a escrita autobiográfica pautada na memória, a qual foi devidamente refletida e interpretada, compreendendo a sua trajetória de vida desde a escolarização básica até a sua atuação docente nos tempos atuais.

Em conformidade com os pressupostos da autobiografia, a escrita revelou uma trajetória marcada por incertezas, desafios e nuances que permitem entender a vida como ela é realmente, longe da perfeição e da predestinação para seguir determinado percurso; todavia, por ter a memória como fonte, está suscetível à seletividade de informações, o que não se constitui em uma problemática para os estudos que enveredam por essa postura metodológica, conforme aqui já abordado.

Ficou evidente um percurso formativo que levou ao encontro com a docência, desfecho não traçado previamente, mas construído ao longo da caminhada, e que se revelou importante para avultar discussões de assuntos como: a educação infantil no início do século atual, as condições educativas na escola pública, o processo formativo do curso de Pedagogia da UECE, as bolsas de pós-graduação, dentre outros. Demonstrou-se, assim, que a vida e as experiências singulares estão diretamente ligadas ao contexto e às condições macrossociais que as situam e interferem no seu desenrolar.

Conclui-se que a escrita autobiográfica é valiosa para o desenvolvimento do conhecimento do campo da Educação, especialmente no que concerne aos processos formativos de professores e atuação docente, pois somente a narrativa de si é capaz de transparecer o vivido com tanta proximidade da realidade vivenciada, ainda que alcançar uma verdade absoluta e inquestionável não seja o objetivo. Por isso, sugere-se a realização de outros estudos autobiográficos a fim de

alargar as discussões ora iniciadas sobre formação e constituição como docente, bem como sobre outras categorias da Educação e de outros campos do saber.

Referências

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 45, p. 25-59, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/YQbr5ZSkZNdFkkDMCrp948t/>. Acesso em: 3 abr. 2025.

ARENDT, H. *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós, 1984.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BURKE, P. *O que é História Cultural?*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DEIMLING, N. N. M.; REALI, A. M. D. M. R. Pibid: considerações sobre o papel dos professores da educação básica no processo de iniciação à docência. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/WBRbgMmYDvfZXyc7f6jbtZS/>. Acesso em: 3 abr. 2025.

DELORY-MOMBERGER, C. D. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, 2011.

FRANCO, M. A. S. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papirus, 2003.

GARCIA, T. F. M. Educação permanente: memória e terceira idade. In: VASCONCELOS, J. G.; MAGALHÃES JÚNIOR, A. G. (org.). *Memórias no plural*. Fortaleza: LCR, 2001. p. 88-98.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 2003.

LORIGA, S. *O pequeno X: da biografia à história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOUZADA, R. C. R.; SILVA FILHO, J. F. Pós-graduação e trabalho: um estudo sobre projetos e expectativas de doutorandos brasileiros. *História, Ciências, Saúde*, Manguinhos, v. 12, n. 2, p. 265-282, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/MrHnt4pj6q3BYpHxn6xHQQWk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 abr. 2025.

NÓVOA, A. *A formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

OSTETTO, L. E. *Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012.

PIMENTA, S. *O Estágio na formação de professores: unidade entre teoria prática?*. São Paulo: Cortez, 2004.

RODRIGUES, R. P.; WOLTER, R. P. Universidade para estudantes de escola pública e privada: da preparação às bar-

reiras sociocognitivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 43, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3ST4QvBQKK57TFPYYTrkmWD>. Acesso em: 3 abr. 2025.

SAVIANI, D. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOUSA, F. G. A. *Irmã Elisabeth Silveira: história e memória de uma freira educadora cearense (1943-1968)*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

SOUSA, F. G. A. *Reminiscências sobre as condições educativas no interior cearense a partir das docências de Marieta Benício e Maria José de Sousa (1936-1984)*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.

SOUSA, J. M. *Estudo sobre o Ceará*. Fortaleza: Companhia de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar, 1955.

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

TEIXEIRA, L. C. Escrita autobiográfica e construção subjetiva. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 37-64, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/CYcnc3FtX5X-qMVqgMnXgcLz/#>. Acesso em: 24 fev. 2024.

6 DOCENTE-PESQUISADOR-CORDELISTA: UM RELATO EM PERSPECTIVA AUTOBIOGRÁFICA

<https://doi.org/10.52521/978-65-83910-74-5/cap6>

FERNANDO DA PAIXÃO

Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará, especialista em Arte-Educação e Cultura Popular pela Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro e licenciado em Ciências da Religião pela Faculdade Católica de Fortaleza e em Pedagogia pela Faculdade Plus. Professor da Escola de Pastoral Catequética da Arquidiocese de Fortaleza e da Faculdade Plus. Membro do grupo de pesquisa: Investigações em Arte, Ensino e História (Iarteh).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6669-7283>

E-mail: fernando.paixao@aluno.uece.br

ANA CRISTINA DE MORAES

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestra em Educação pela UFC, especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Arte-Educação pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza (UniGrande) e em Serviço Social pela UECE. Professora adjunta da UECE, vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE e ao Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação (MAIE). Líder do grupo de pesquisa: Investigações em Arte, Ensino e História (Iarteh). Bolsista de produtividade pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNP) (PQ2).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8650-8272>

E-mail: cris.moraes@uece.br

Introdução

Este texto constitui-se como um relato reflexivo relacionado à escolha do objeto de pesquisa de um dos autores, explicitando e analisando as vivências, relações e envolvimento com a literatura de cordel, da infância à atualidade, culminando no desenvolvimento de estudos acadêmicos – de mestrado e doutorado. Intencionalmente escrito em primeira pessoa do singular, o trabalho parte da seguinte indagação problematizadora: que elementos da trajetória pessoal e profissional de um professor-cordelista contribuíram para criar o desejo e a concretização de investigações acadêmico-científicas em âmbito de mestrado e doutorado sobre o tema da literatura de cordel e formação docente?

Tem como caminho metodológico a autobiografia (Passeggi; Souza, 2017), na perspectiva da valorização da narrativa deste docente-cordelista-pesquisador como sujeito que, ao mesmo tempo, exerce sua profissão, desenvolve sua poesia, reflete e investiga sobre todo esse movimento de produção de conhecimentos. Passeggi (2011, p. 149) enfatiza ainda que:

Se somos filhos de nosso tempo, [...], a resignificação da experiência vivida, durante a formação, implicaria encontrar na reflexão biográfica marcas da historicidade do eu para ir além da imediatez do nosso tempo e compreender o mundo, ao nos compreender.

É nessa direção que acreditamos e exercemos pesquisas destacando a autobiografia como uma escolha teórico-metodológica consciente, crítica e com forte referência na própria trajetória de vida.

Além disso, investigar com esteio no contexto em que se situa este docente é algo fundamental em nossa perspectiva, pois legitima um lugar de fala e valoriza a trajetória e de construção dos saberes teóricos e práticos deste sujeito. Em adição, contribui para publicizar, por meio de publicação acadêmica, estes saberes, tornando-os legitimados socialmente e dando destaque ao docente enquanto protagonista de sua formação e produção conceitual e pedagógica (Nóvoa, 2022).

Narrativa autobiográfica na confluência de saberes acadêmico-científicos, profissionais e poéticos

Este é um relato reflexivo relacionado à escolha do objeto de pesquisa que investiguei no curso de mestrado (Paixão, 2022), compreendendo as vivências, relações e envolvimento com este objeto, a literatura de cordel, desde a infância até hoje. Ao traduzir em palavras esta história de vida, exponho minhas *experivivências* que nutrem meu conhecimento e me levam a pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*. E isso faço na certeza de que “[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (Bondía, 2002, p. 21). As *palavras* deste relato, portanto, dizem respeito a um percurso autobiográfico, razão pela qual utilizo, em sua redação, a primeira pessoa do singular.

Literatura de cordel e educação são duas paixões que, nos últimos anos, impeliram-me à busca fervorosa de seu conhecimento no âmbito da formação acadêmica, cujo in-

gresso foi conquistado no edital para a turma de 2020 do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O resultado foi a dissertação com o tema: *A literatura de cordel como patrimônio cultural imaterial brasileiro na formação estética de docentes*, defendida em fevereiro de 2022.

Iniciada a trajetória acadêmica, valendo-me da vivência profissional em instituições de ensino, trabalhos e participações em eventos literários, além de minha produção literária utilizando o gênero cordel, sinto-me na condição de agente cultural, detentor de um patrimônio imaterial, que pode contribuir, como mediador cultural, para a pesquisa em arte-educação e para a formação de docentes (Paixão; Moraes; Silva, 2023). Tudo isso com a plena consciência de que essas *experivivências* foram tornando-me o profissional no qual me constituí. Nessa perspectiva, Josso (2008, p. 1) afirma que:

A história de vida dos sujeitos apresenta diferentes registros que parecem influenciar na definição das pessoas e profissionais que hoje são. É nas diferentes experiências formais e informais que nos formamos professores, pessoas singulares que buscam no encontro com a cultura e com a ciência a definição de papéis sociais predeterminados que, no entanto, serão exercidos com os matizes de cada um.

Assim, as diferentes experiências formais e informais foram apontando as setas na direção da formação acadêmica, da pesquisa e da ação contínua no campo da Arte-Educação.

Concluí os cursos de licenciatura plena em Ciências da Religião pela Faculdade Católica de Fortaleza e licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Plus em 2010 e 2024, respectivamente. Foram conhecimentos construídos e somados às vivências em movimentos sociais e eclesiais nas comunidades, paróquias e dioceses do Ceará e de outros estados onde

atuo como assessor de temas bíblico-teológico-pastorais e a participação como professor em cursos de graduação e pós-graduação da Faculdade Plus em Fortaleza. Uma vivência que se estende à formação de professores das redes pública e particular com temas relacionados à Educação, bem como oficinas e cursos sobre a literatura de cordel e patrimônio cultural.

Neste processo formativo, especializei-me em Arte-Educação e Cultura Popular pela Faculdade Plus em parceria com a Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro, o que me confirmou que, por meio da Arte-Educação, posso ampliar minha contribuição como educador, uma vez que a arte tem o poder de humanizar as pessoas quando inserida no cotidiano, nas práticas diárias, nas relações, na escola e na vida. A arte convida o jovem a viver, não apenas para suprir suas necessidades vitais, mas também para se voltar para as necessidades sociais e culturais, aprendendo a observar, a explorar e, principalmente, a valorizar a convivência, os encontros e a riqueza das relações sociais. Nessa perspectiva, Duarte Júnior (1996, p. 14) assegura que:

Arte-educação não significa o treino para alguém se tornar um artista, não significa a aprendizagem de uma técnica, num dado ramo das artes. Antes quer significar uma educação que tenha a arte como uma das suas principais aliadas. Uma educação que permita uma maior sensibilidade para com o mundo em volta de cada um de nós.

Como poeta cordelista e arte-educador, tenho contribuído escrevendo livros com temas educativos que são adotados pela rede oficial de educação e por diversas escolas particulares, tanto no Ceará como em outros estados da federação. Entre as obras já publicadas, destaco: *A canção dos povos africanos* (2010, editora Imeph), que foi contemplado no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) – 2013-2015,

categoria obras complementares, e adotado pelo Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores, da Rede Municipal de Ensino de Recife, Pernambuco; e *Duas lendas indígenas de amor* (2016, editora Imeph), que foi finalista do Prêmio Jabuti de Literatura, categoria adaptação, em 2017.

Através deste trabalho literário, ministro oficinas de literatura de cordel nas escolas, debatendo com alunos e educadores temas relacionados ao conteúdo dos livros, fomentando reflexões sobre a realidade social, protagonismo e identidade cultural, o que me faz entender ser este o principal objetivo de minha produção literária. Nessa perspectiva, comungo com o pensamento de Dewey (2010, p. 178): “Na medida em que a arte exerce seu ofício, ela também é uma remoldagem da experiência da comunidade em direção a uma ordem e união maiores”.

É a partir dessa trajetória de vida, portanto, que continuo a investigar a literatura de cordel enquanto patrimônio cultural imaterial, desta feita, no âmbito do doutorado acadêmico em educação¹, tendo como tema da pesquisa as trajetórias de vida de cordelistas-professores como mediadores culturais, cujas trajetórias de vida e formação estão identificadas com minha própria experiência de vida.

Desta forma, considero fundamental a mediação de cordelistas-professores nos processos de ensino e aprendizagem, por entender que esse artefato cultural brasileiro apresenta incalculável riqueza de temas transversais à educação, além de uma dimensão expressiva, *performática*, estética, artística, memorial-identitária e pragmática, que o qualifica como recurso eficaz para a mediação da educação para o patrimônio e para a formação da cidadania (Meneses, 2019).

1 O ingresso se deu através da chamada pública de seleção nº 63/2023 do curso de doutorado acadêmico da UECE.

Feito este preâmbulo, apresento, a seguir, minha trajetória de vida, formação artística e profissional, em que abordo passado e presente numa perspectiva de futuro, conforme a pertinente afirmação de que “[...] a arte celebra com intensidade peculiar os momentos em que o passado reforça o presente e em que o futuro é uma intensificação do que existe agora” (Dewey, 2010, p. 82).

A infância no sertão: lembranças que ecoam na poesia

Antes de ser poeta, fui menino pobre da zona rural do município de Pedra Branca, região central do estado do Ceará. Nasci em agosto de 1970, um ano de seca, em um pequeno sítio chamado Trapiá, distante nove quilômetros da sede do município. Fui o sétimo de uma prole de nove filhos que habitava uma modesta casa sertaneja, feita de tijolo e chão batido de terra, com uma singela mobília que não era mais do que uma mesa e alguns tamboretos de madeira e couro, dois potes de barro, uma cama e um baú no quarto do casal e um fogão à lenha na cozinha. A sala servia de armazém, sendo ali estocados os cereais da última safra, e dispunha de alguns tamboretos perfilados ao pé da parede para acomodar as visitas. Eu e meus irmãos dormíamos em redes, que, à noite, eram espalhadas pela casa.

Um lugar muito pacato, animado pela dinâmica característica de um rincão sertanejo, onde os dias eram marcados pelos sons, imagens e cheiros da fauna e da flora que nos envolviam. Capoeiras, roças e baixios eram palcos de espetáculos matinais das aves canoras numa diversidade de melodias e cores. Quintais e terreiros eram espaços de convivência harmônica de crianças e animais de criação; e o açude de água barrenta e pouca era a única fonte de abastecimento garantidora de vida naqueles humildes lares.

Essas foram as primeiras cenas do filme da minha vida que ainda hoje fazem eco na minha alma poética. Foi essa primeira infância que moldou minha identidade sertaneja – embora tendo saído do sertão muito cedo – e influenciou minha formação artística e literária, vislumbrando o cordel como veículo de minha mensagem.

Em algumas ocasiões, trabalhei em sala de aula com meus alunos uma dinâmica na abertura das aulas que consiste em o aluno desenhar numa folha de papel uma árvore. A dinâmica chama-se “A árvore da vida”. Ao comando do professor, o aluno escreve nas raízes da árvore as lembranças de sua infância: o lugar onde nasceu, as características desse lugar, as pessoas que fizeram parte dessa etapa da vida. No caule, escreve quem ele é hoje: suas atividades e profissão, onde mora, as pessoas com quem convive. Na copa da árvore, por fim, escreve seus sonhos, desejos e esperanças.

O fato que sempre tem me chamado a atenção é que, no momento das apresentações e partilhas d'A árvore da vida, as pessoas, sobretudo as de mais idade, choram copiosamente, tomadas de emoção e saudade quando começam a apresentar suas raízes. Esse fato me faz indagar: o que deixamos guardado no baú da nossa infância, enterrado no chão de nossas raízes, que marcam tão profundamente nossas vidas? Que tipo de sentimento é esse capaz de abalar tanto nossas emoções e que está intimamente ligado aos primeiros anos do nosso viver? Talvez a resposta não seja tão simples, porém arrisco afirmar que lá – onde o passado mora – ficaram os anos mais autênticos e legítimos de nossa personalidade, uma fase em que a vida é muito pura e o sentido pleno da vida ainda não foi ofuscado pelas vaidades vãs. Tudo porque lá aprendemos a viver do que é essencial e a simplicidade enriquece nossa personalidade.

Eu também fui retirante

Foi com essa bagagem que deixei meu querido lugar aos 9 anos de idade. Como era comum naquela época, os pais de família, ao sonharem com dias melhores para os seus, eram seduzidos pela ilusão da cidade grande. Assim aconteceu com meu pai, que foi tentar a sorte em São Bernardo do Campo, no ABC Paulista, no ano de 1978. Em 1979, minha heroína mãe, com oito filhos, de variadas idades, alimentada da mesma esperança, viajou durante três sacrificados dias rumo à terra da garoa, do frio e da incerteza. É sempre vivo na minha memória o poema de Patativa do Assaré “A triste partida”², que conta a saga de uma família de retirantes que foi tentar a sorte em São Paulo, mas que findou escrava daquele grande sistema, não conseguindo mais voltar ao seu torrão querido.

Em São Bernardo do Campo, ao completar 10 anos de idade, fui matriculado na 1ª série no colégio estadual de primeiro grau Doutor Baeta Neves e lá estudei até a 5ª série. Com a idade acima da média para aqueles anos de escola, trago comigo o legado de uma educação de excelente qualidade oferecida por aquela escola pública.

Mesmo vivendo essa fase da infância em São Paulo, sofrendo brincadeiras preconceituosas dos amigos por ser nordestino e cearense da *cabeça chata*, eu amava a cultura sertaneja, não esquecia minhas raízes. Hoje, poeta cordelista, posso expressar, artística e poeticamente, os sentimentos da minha querida terra.

Nesse período em que morei em São Paulo, não tive o contato com o cordel, porém, numa quermesse no bairro em que morava (Baeta Neves), ganhei, como prêmio numa pescaria, um disco de vinil, que muito mexeu com meu imagi-

2 Do livro *Cante lá que eu canto cá* (Assaré, 1978, p. 89).

nário e me sintonizou com a poética nordestina. Trata-se do LP *Folguedo* (1975), do Quinteto Violado³. Outra importante influência foi a obra de Luiz Gonzaga⁴, de quem era ouvinte devoto e fervoroso. Nunca tive dúvida de que Luiz Gonzaga foi um dos mais importantes inventores da música popular brasileira, pois, ao inventar o baião, sua música passou a se constituir como o principal gênero da música nordestina. E foi assim, com a música e a poética nordestina, que eu tive a oportunidade de preservar minha identidade cabocla, sertaneja, nordestina, que, mais tarde, fez-me poeta, quando pude de novo beber da mesma água que bebi na minha infância.

"De volta pro aconchego" - Fortaleza que me viu crescer

Após sete anos distantes de nossas raízes, motivados pela desilusão da diáspora, vivendo em *terra estranha* e sem casa própria, fomos tocados pelo vento da esperança, que soprou para o lado inverso. Agora, o sonho da família era voltar para o Ceará e comprar uma casa em Fortaleza. Diferentemente da família do poema de Patativa, minha família voltou para o seu *berço querido* em janeiro do ano 1986.

Morando em Fortaleza, no bairro Boa Vista – Castelão, fui estudar a 6ª série no curso noturno do colégio estadual Professora Maria Gonçalves⁵. Nesse colégio, estudei até a

3 As faixas do disco eram: Lado A – Roda de ciranda n. 2; Rumo Norte; Chegada de inverno; A volta da asa branca; Olê menina; Coisas novas; Mundão. Lado B – Sete meninas; Brincando de boi; Prece ao vento; Crendice; Buruçu em Garanhuns; Canindé; Folguedo.

4 Da vasta obra de Luiz Gonzaga, têm destaque nas minhas lembranças: o LP *São João na roça*, 1962, RCA; *Pisa no Pilão (Festa do milho)*, 1963, RCA; *A triste partida*, 1964, RCA; *O fole roncou*, 1973/1974, Odeon; *Gonzagão e Gonzaguinha: a vida do viajante* (álbum duplo), 1981, EMI-Odeon-RCA. As compilações: *Meus sucessos com Humberto Teixeira*, 1968, RCA; *45 anos de sucesso*, 1985, RCA Vik.

5 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Maria Gonçalves, situada na rua Monte Carmelo, número 100, Castelão, Fortaleza, Ceará.

8ª série, quando saí para estudar o então chamado *segundo grau pedagógico* no colégio estadual Justiniano de Serpa⁶.

No colégio Justiniano de Serpa, participei de um grupo de estudo de Língua Portuguesa, coordenado pela professora e poetisa Giselda Medeiros, que muito me influenciou e me incentivou a escrever poesia. Dela recebi de presente o livro *Poesias completas de Castro Alves* (sem data de publicação), que até hoje o mantenho com apreço.

Ao concluir o segundo grau no colégio estadual Justiniano de Serpa, em 1991, conheci a Escola de Pastoral Catequética (Espac), um curso de formação para catequistas e agentes de pastoral que funciona no Seminário da Prainha, na avenida Dom Manuel, número 3. Nesse tempo, eu já era catequista e participava de movimentos e pastorais sociais. Anos mais tarde, em 1998, fui convidado a lecionar as disciplinas bíblico-teológicas nessa escola, onde contribuo até hoje.

Na efervescência da militância e dos movimentos da igreja, ingressei no curso de licenciatura em Ciências da Religião, que funcionava, e ainda funciona, no Seminário da Prainha. A monografia apresentada como critério de conclusão do curso teve como tema: *A religiosidade popular expressa na literatura de cordel* (Paixão, 2010a). O trabalho de pesquisa causou bastante admiração nas professoras da banca, que muito me incentivaram a aperfeiçoar o tema para um futuro mestrado.

Sendo um aluno muito aplicado, ainda nos primeiros semestres da faculdade, fui convidado por um professor de uma das disciplinas do curso de Ciências da Religião a lecionar a disciplina de História no colégio Êxodus, de propriedade de sua família, localizado no bairro Sumaré. No ano seguinte, 1996, passei também a lecionar as disciplinas de

6 Situado no Centro de Fortaleza, Ceará, na avenida Santos Dumont, número 56.

Geografia e Ensino Religioso. Essa vivência no colégio Êxodus foi encerrada em julho daquele ano, quando fui selecionado a uma vaga de emprego no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), onde trabalhei durante 17 anos. Já no segundo ano, fui promovido a coordenador do Banco de Oportunidades, um trabalho social e educativo em que ministrava palestras de orientação profissional nos vários municípios de atuação do Senac.

Outra página áurea de minha vivência de educador foi a admissão como professor de Ensino Religioso no curso noturno do colégio Santo Inácio, junto a alunos carentes e trabalhadores. Foram sete anos de trabalho docente de feição social concomitante à experiência com a educação profissional do Senac.

Em 2013, trabalhei em um projeto social do hotel Recanto Wirapu'ru, administrado pelas irmãs da congregação Doroteias, situado no Condomínio Espiritual Uirapuru (CEU), no bairro Castelão. Nessa experiência, criei o espaço *Cultura e vida Doroteias*, que atendia a crianças, jovens e adultos da comunidade através de atividades artístico-culturais, incluindo cursos de violão, canto, desenho artístico e outras atividades desenvolvidas com instituições parceiras. Em 2016, o projeto fez parceria com o turismólogo cultural Gerson Linhares, do museu do Caju, nascendo, assim, o *Memorial Ceará's*, um espaço educativo e cultural de visitação, em que são apresentadas, através de painéis, objetos e mobílias típicas, as regiões do estado do Ceará: litoral, serra, sertão e a capital, Fortaleza. O memorial chegou a receber visitas de vários grupos escolares e demais segmentos. Infelizmente, o projeto foi interrompido em 2017 por falta de recursos.

A maturidade: poeta, escritor e arte-educador

A literatura de cordel entrou na minha vida pessoal e profissional a partir do ano 2004, quando participei, como aluno, do *Curso de Iniciação e Aperfeiçoamento à Literatura de Cordel*, no Centro de Referência do Professor, realizado pela Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC) e ministrado pelo poeta cordelista e repentista Zé Maria de Fortaleza. No curso, conheci a história da literatura de cordel, suas características peculiares e as regras que lhe são específicas, como a rima, a métrica e a oração/enredo.

No segundo dia do curso, quando já sabia o que era verso, estrofe, rima, métrica e oração, aventurei-me a escrever o primeiro cordel, com o tema *O judeu e a samaritana*, com 39 estrofes em sextilhas (seis versos). Ao apresentá-lo no curso ao professor e aos colegas, recebi muitos elogios e o incentivo à publicação do texto, o que veio a ocorrer ainda naquele ano, 2004, pela Tupynanquim editora. Há no texto, naturalmente, limitações e erros de métrica, o que é comum aos poetas iniciantes.

Na semana seguinte, escrevi *Paulo: o fariseu que virou cristão*, já mais aperfeiçoado que o primeiro e publicado pela mesma editora também em 2004. O folheto com 75 estrofes em sextilhas foi utilizado pelo professor da disciplina Cartas Paulinas, na Faculdade Católica de Fortaleza, por sua fidelidade histórico-teológica e qualidade técnica.

Daí por diante, foram vários folhetos escritos. Nesse percurso, desenvolvi fortes amizades com os poetas cordelistas e cantadores repentistas e passei a participar dos principais eventos do gênero, apresentando-me, por exemplo, em festivais de cantoria, sempre declamando poemas. Comecei também a ministrar oficinas de cordel em escolas e eventos de grande repercussão, como o Festival Internacional de Tro-

vadores e Repentistas, que aconteceu em vários municípios do Ceará, e o Festival do *Rap* ao Repente, do Ministério da Cultura, em Campina Grande, na Paraíba, em 2007. Outra importante experiência foi a participação na Mostra Sesc Cariri das Artes de 2008, em Juazeiro do Norte. Ali, durante nove dias, participei de lançamentos, oficinas e exposição de folhetos ao lado de grandes poetas e artistas de múltiplas linguagens. Em 2011, participei, juntamente com outros poetas do Ceará e de outros estados, de uma oficina promovida pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), realizada no município de Barbalha, no Ceará. A finalidade do evento era a publicação, em literatura de cordel, de partes do Relatório de Desenvolvimento Humano 2009-2010.

Em 2007, a editora Imeph publicou meu primeiro livro em cordel, ilustrado pela artista plástica Arlene Holanda, com o título *A semente da verdade*. Na sequência, saíram o livro *África: um breve passeio pelas riquezas e grandezas africanas* (2008), com ilustração de Klévisson Viana, *Zumbi dos Palmares* (2009), com ilustração de Kazane, e *Canção dos povos africanos* (2010), com ilustração de Sérgio Melo. A última obra, a propósito, foi contemplada no PNL D, seção obras complementares, do Ministério da Educação, e pelo Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores da cidade de Recife. Em 2013, com o texto “O leão e o ratinho”, participei do livro *Sete fábulas em cordel*, organizado pelo poeta Rouxinol do Rinaré e ilustrado por Eduardo Azevedo. Três anos depois, publiquei *Duas lendas indígenas de amor* (2016), ilustrado por Kazane. O livro foi finalista do Prêmio Jabuti de Literatura, na categoria adaptação, no ano 2017.

Pela editora Conhecimento, foram publicados os livros *Uirapuru: a lenda indígena do pássaro encantado* (2013) e *Somos todos africanos* (2014), ambos ilustrados por Rafael Limaverde. Pela editora Paulus, saíram *O grãozinho de areia*

(2010), com ilustração de Mirella Spinelli, e *A força de uma amizade* (2011), ilustrado por Fernando Tangi. Em 2010, tive a participação na coleção *Clássicos cearenses recontados em cordel*, constituída por dez obras-primas da literatura cearense e organizada pela Associação do Desenvolvimento dos Municípios do Estado do Ceará (APDMCE), patrocinado pelo governo do estado do Ceará. Para essa série, contribuí com o reconto do texto *O Simas*, de Papi Júnior.

Com essas publicações no currículo, tenho ministrado cursos, oficinas e palestras para professores em escolas de vários municípios do Ceará, Pernambuco e Rio Grande do Norte. Em 2018, realizei oficinas de cordel nas escolas municipais de Aquiraz, no Ceará, para alunos do 6º ano. As oficinas tinham como objetivo a criação de um livro sobre o município, escrito em cordel, com a participação direta dos alunos numa obra coletiva, abordando os seguintes temas: história de Aquiraz; patrimônios culturais; manifestações culturais; artesanato; praias, turismo e belezas naturais; reserva extrativista do Batoque; Jenipapo Kanindé; quilombolas; direitos, educação e cidadania; escolas, professores e alunos. O livro foi lançado na Bienal Internacional do Livro do Ceará, edição 2018.

À guisa e conclusão

A maturidade é um acúmulo de experiências e vivências. Cada fase da vida foi importante, trouxe aprendizado, contribuiu para a formação. As raízes no sertão foram minha primeira escola. O choque de realidades quando fui morar em São Paulo, na transição da minha infância para a adolescência, abriu outros horizontes. Também foram fundamentais para a minha formação o regresso ao Ceará, o engajamento pastoral, a paixão pela escola, o desejo de ser

professor e o enfrentamento dos desafios da vida profissional. Ao longo dessa trajetória, o cordel veio a despertar todo um potencial poético que havia dentro de mim. Em suma: tudo foi elemento fundante da minha personalidade!

Estas palavras que constituem uma narrativa, a vida recontada, mas que não representam, necessariamente, a própria vida, porque, nesse sentido, como afirma Delory-Momberger (2006, p. 362): “[...] não é tanto a história da vida reconstruída que importa em si, mas sim o sentimento de congruência experimentado entre o eu-próprio e o passado recomposto”. E, assim, esta narrativa me é conveniente porque ela faz de mim o próprio personagem de minha vida, faz-me sujeito no aqui e agora, que encontra significado no que já fui, no que sou e no que serei.

Referências

ASSARÉ, P. *Cante lá que eu canto cá*: filosofia de um trovador nordestino. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2025.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, 2006. Disponível em: <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=29832211>. Acesso em: 10 jan. 2025.

DEWEY, J. *Arte como experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JÚNIOR, J. F. *Por que Arte-Educação?*. 8. ed. Campinas: Papirus, 1996.

JOSSO, M.-C. Investigação-Formação: a reflexão sobre a vida como construção de aprendizado na formação profissional. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7., 2008, Itajaí. *Anais* [...]. Itajaí: Anped Sul, 2008. p. 1-11.

MENESES, U. T. B. A literatura de cordel como patrimônio cultural. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 72, p. 225-244, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/157058>. Acesso em: 10 jan. 2025.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, e270129, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>.

PAIXÃO, F. *A força de uma amizade*. São Paulo: Paulus, 2011.

PAIXÃO, F. *A literatura de cordel como patrimônio cultural imaterial brasileiro na formação estética de docentes*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=105359>. Acesso em: 10 jan. 2025.

PAIXÃO, F. *A religiosidade popular expressa na literatura de cordel*. 2010. Monografia (Licenciatura em Ciências da Religião) – Programa de Graduação em Ciências da Religião, Universidade Vale do Acaraú, Fortaleza, 2010a.

PAIXÃO, F. *A semente da verdade*. Fortaleza: Imeph, 2007.

PAIXÃO, F. *África*: um breve passeio pelas riquezas e grandezas africanas. Fortaleza: Imeph, 2008.

PAIXÃO, F. *Canção dos povos africanos*. Fortaleza: Imeph, 2010b.

PAIXÃO, F. *Duas lendas indígenas de amor*. Fortaleza: Imeph, 2016.

PAIXÃO, F. *O grãozinho de areia*. São Paulo: Paulus, 2010c.

PAIXÃO, F. *O judeu e a samaritana*. Fortaleza: Tupynanquim, 2004a.

PAIXÃO, F. O leão e o ratinho. In: RINARÉ, R. (org.). *Fábulas em cordel*. Fortaleza: Imeph, 2013a. p. 14-23.

PAIXÃO, F. *O Simas*: adaptação do romance de Papi Júnior. Fortaleza: APDMCE, 2010d.

PAIXÃO, F. *Paulo*: o fariseu que virou cristão. Fortaleza: Tupynanquim, 2004b.

PAIXÃO, F. *Somos todos africanos*. Fortaleza: Conhecimento, 2014.

PAIXÃO, F. *Uirapuru*: a lenda indígena do pássaro encantado. Fortaleza: Conhecimento, 2013b.

PAIXÃO, F. *Zumbi dos Palmares*. Fortaleza: Imeph, 2009.

PAIXÃO, F.; MORAES, A. C.; SILVA, C. O. Experiência estética, formação de professores e a literatura de cordel nos processos de ensino e aprendizagem. *Educa: Revista Multidisciplinar em Educação, [S. l.]*, v. 9, p. 1-17, 2023. DOI: 10.26568/2359-2087.2022.6192. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6192>. Acesso em: 10 jan. 2025.

PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8697>. Acesso em: 10 jan. 2025.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Investigación Cualitativa, [S. l.]*, v. 2, n. 1, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317673701_O_Movimento_AutoBiografico_no_Brasil_Esboco_de_suas_Configuracoes_no_Campo_Educacional. Acesso em: 10 jan. 2025.

7 MEMÓRIAS EM FORMAÇÃO: UM RELATO AUTOBIOGRÁFICO DE SCARLETT CARVALHO

<https://doi.org/10.52521/978-65-83910-74-5/cap7>

SCARLETT O'HARA COSTA CARVALHO

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Professora adjunta do curso de Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) (*campus* Acaraú).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0381-0063>

E-mail: scarlettoharacc@gmail.com

Introdução

Sou Scarlett O'Hara Costa Carvalho, cearense, casada, filha de Arlete e Ademir. Ela, técnica de enfermagem; ele, eletricista de profissão. Tenho uma única irmã, Soraya, que trabalha na área de Recursos Humanos. Somos uma família de classe média baixa, que temos o privilégio de ter uma casa própria, ainda que localizada na Região Metropolitana de Fortaleza, longe das zonas de alta especulação imobiliária da capital.

As lembranças da minha infância sempre chegam como pequenos fragmentos de um quebra-cabeça, peças soltas que, quando encaixadas, formam a paisagem de quem sou hoje. Algumas são nítidas, como fotografias bem preservadas; outras são turvas, envoltas na névoa do tempo. Compreendendo que a memória não é apenas um registro do passado, mas um fio que nos conecta ao futuro, este capítulo tem como objetivo narrar o meu percurso educacional, destacando experiências significativas e reconstruindo momentos marcantes da vida acadêmica. Diante disso, o recorte temporal aqui destacado será do meu percurso acadêmico no Ensino Superior, de 2011 a 2024, justificando que 2011 foi ano em que ingressei na universidade para cursar Pedagogia e 2024 foi o ano em que passei no concurso para docente do Ensino Superior.

Escrever sobre a própria vida é um desafio singular. A memória, como destaca Le Goff (2003), não é um simples repositório de fatos, mas um campo de disputas, seletivo e sujeito a reconstruções constantes. Cada lembrança carrega não apenas o que aconteceu, mas também o modo como escolhemos recordar. São muitos os “filtros”, tanto concernentes ao que é silenciado e evitado nas narrativas como àquilo que é lembrado e relatado; conteúdos selecionados que constituem o substrato da memória (Le Goff, 2003).

Como já mencionado, neste capítulo, o intuito é fazer um recorte do meu percurso educativo. Não é apenas narrar eventos marcantes, mas refletir sobre como eles moldaram minha trajetória, minhas escolhas e minha identidade. As experiências aqui relatadas não seguem uma linha cronológica rígida, mas uma lógica de significado e impacto, pois, como assevera Le Goff (2003), a história não é linear, isso porque a memória é produto de um trabalho de resignificação tecida pela amálgama entre presente e passado, de modo que ela vem à tona à medida que é fabricada, sem necessidade de linearidade.

Ao longo deste percurso, busco não apenas revisitar a minha história pessoal, mas também refletir a partir desse relato autobiográfico: como consegui ingressar no Ensino Superior? Como que a experiência como bolsista de Iniciação Científica (IC) e de Iniciação à Docência (Pibid) ampliou meus conhecimentos? Como participar do grupo coordenado pela professora e minha orientadora de graduação, mestrado e doutorado facilitou meu ingresso na pós-graduação *stricto sensu*?

Metodologia

A metodologia deste capítulo está ancorada em uma perspectiva autobiográfica, que, segundo Delory-Momberger

(2011), é um processo de construção da subjetividade, e não apenas um relato factual da vida do autor. Escrever sobre si mesmo não é apenas um exercício de lembrança, mas de constituição do sujeito, em que a pessoa dá sentido à sua trajetória.

O sujeito é um ser em constante transformação por meio da narrativa. Nesse sentido, a autobiografia não é apenas uma história individual, ela é influenciada pelo contexto histórico, cultural e social do sujeito imbricando-se na coletividade. Sabendo que a escrita autobiográfica não é uma simples transcrição do passado, mas uma reconstrução da memória baseada nas experiências e na visão do presente, busco refletir acerca do percurso acadêmico vivenciado no recorte temporal aqui já destacado, tomando como fundamento os ensinamentos de Delgado (2010, p. 16), quando leciona que:

A memória, principal fonte dos depoimentos orais, é um cabedal infinito, onde múltiplas variáveis – temporal, topográficas, individuais, coletivas – dialogam entre si, muitas vezes revelando lembranças, algumas vezes, de forma explícita, outras vezes de forma velada, chegando em alguns casos a ocultá-las pela camada protetora que o próprio ser humano cria ao supor, inconscientemente, que assim está se protegendo das dores, dos traumas e das emoções que marcaram sua vida.

A citação destaca a complexidade da memória como fonte das narrativas, ressaltando seu caráter dinâmico e seletivo, um processo em constante construção, influenciado por fatores temporais, espaciais, individuais e coletivos. Sabe-se que a recordação não ocorre de forma neutra: algumas lembranças emergem com clareza, enquanto outras são distorcidas, reprimidas ou até mesmo apagadas.

Delory-Momberger (2008) ressalta que a escrita autobiográfica pode ser uma ferramenta pedagógica, ajudando as pessoas a refletirem sobre suas trajetórias de vida. E é

nesse caminho que esse relato autobiográfico será apresentado, buscando trazer memórias e reflexões acerca desse percurso formativo.

Tecendo memórias: entre o passado e o presente

Durante toda a minha educação básica, estudei em instituição privada, pois, mesmo sem folga nas condições financeiras familiares, meus pais valorizavam a educação como um legado importante a deixar aos filhos. No tocante à corrente pedagógica, as escolas adotavam uma perspectiva de educação tradicional, focada na repetição e memorização. Freire (1987) conceitua esse modelo como educação bancária, em que somente o professor era o detentor do conhecimento e apenas “depositava” o conteúdo nos alunos, sem estimular o pensamento crítico e reflexivo ou sua contextualização.

No ano de 2011, aos 18 anos de idade, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no período noturno. Foi um momento de descoberta para a minha vida profissional, pois o curso de Pedagogia não havia sido a minha primeira opção no vestibular anterior, realizado para Psicologia. Com efeito, tornou-se uma escolha acertada, pois sempre enxerguei o campo pedagógico como uma profissão que apresentava várias possibilidades de trabalho, em hospitais, empresas, escolas, organizações não governamentais, museus, etc. Durante o curso, fui descobrindo as peculiaridades das diversas formas de atuação profissional do pedagogo e o impacto do seu trabalho na sociedade, assim, concomitantemente, fui me identificando e gostando do curso.

Optei pelo curso noturno com vistas na possibilidade de trabalhar durante o dia, já que dependia dos meus pais,

inclusive eles sempre se esforçaram e se sacrificaram financeiramente para eu conseguir dar prosseguimento nos meus estudos sem a exigência de um trabalho formal precoce.

No segundo semestre da graduação, ainda em 2011, consegui um contrato de seis meses para trabalhar na Secretaria de Assistência Social de Maracanaú (SASC), município onde residia à época. Esse contrato era basicamente para cuidar das ações referentes ao Selo Unicef¹ a que o município concorria. Havia uma comissão para organizar essas ações, na qual eu estava incluída. Após o término do contrato, quando estava no terceiro semestre da graduação (2012), consegui uma oportunidade de estágio na mesma secretaria, dessa vez com contrato de duração de um ano, podendo ser prorrogado por igual período, e assim aconteceu. Trabalhei nesta secretaria de 2011 a 2014, sendo seis meses de contrato inicial (de agosto de 2011 a fevereiro de 2012) e dois anos como estagiária de nível superior (de março de 2012 a março de 2014). Na SASC, meu estágio era no turno da manhã e eu desenvolvia atividades relacionadas à gestão do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), assim como relacionadas à Gestão da Informação, ao Censo SUAS, entre outras.

Foi a partir desse trabalho que comecei a enxergar na prática as possibilidades de atuação do pedagogo. No quarto semestre da graduação, participei de uma seleção para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docên-

1 Selo Unicef é uma iniciativa que reconhece municípios que fortalecem a proteção de crianças e adolescentes. É uma iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) para estimular e reconhecer avanços reais e positivos na promoção, realização e garantia dos direitos de crianças e adolescentes em municípios do Semiárido e da Amazônia Legal brasileira. Ao aderir ao Selo Unicef, o município assume o compromisso de manter a agenda de suas políticas públicas pela infância e adolescência como prioridade. Disponível em: <http://selounicef.org.br/sobre>.

cia (Pibid) e consegui aprovação. O Pibid é uma iniciativa do governo federal brasileiro financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que tem como objetivo incentivar a formação de professores para a educação básica, proporcionar aos estudantes de licenciatura uma imersão na prática docente desde os primeiros anos da graduação e aproximar a universidade da escola pública, permitindo a troca de experiências entre acadêmicos e professores experientes (Brasil, 2013).

Conciliei o estágio todos os dias pela manhã, o Pibid pela tarde e a faculdade no turno da noite. Foi a partir dessa experiência que conheci a realidade da escola pública, que até então era desconhecida para mim. O Pibid foi uma grande oportunidade na minha vida, pois foi quando conheci o mundo da pesquisa, o que me levou a querer seguir carreira acadêmica.

No ano de 2012, conheci Lia Machado Fiuza Fialho, que se tornou minha orientadora de graduação, mestrado e doutorado. Ela chegou à SASC por meio de concurso público e foi lotada no setor em que eu estagiava. Por ela ser pedagoga, ficou responsável por me supervisionar. Nesse período, ela ainda cursava o doutorado em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará (UFC), quando saiu o edital para professor efetivo da UECE e ela resolveu “acelerar” a conclusão do curso doutoral para tentar o concurso. Com a aprovação no concurso, Lia Fialho deixou a SASC no ano de 2013 e iniciou como professora adjunta na UECE. Ao ingressar como professora, uma das disciplinas que ela assumiu foi a de Ensino de História e Geografia no sexto semestre do curso de Pedagogia no turno da noite, disciplina em que eu estava matriculada, passando, assim, a ser minha professora.

Nesse período, já tinha iniciado os estudos orientados para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso

(TCC). Como desde o início da graduação já tinha em mente o que queria discutir – algo relacionado às outras possibilidades de atuação do pedagogo –, escolhi Lia Fialho para ser minha orientadora, já que ela conhecia o trabalho desenvolvido na Assistência Social e poderia contribuir com a minha pesquisa.

No ano de 2014, Lia Fialho já estava como minha orientadora e a gente vinha discutindo sobre o TCC, quando decidimos trazer à discussão a atuação do pedagogo na Assistência Social, buscando compreender, mais especificamente, se o curso de Pedagogia da UECE preparava o pedagogo para atuar em outros âmbitos. Para a realização deste trabalho, foi utilizada a metodologia da História Oral, quando me aproximei das leituras acerca dessa temática. Nesse mesmo ano, Lia Fialho fundou o grupo de pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO), incorporado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE em 2015 e chancelado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 2016. O objetivo do grupo era contribuir com estudos, pesquisas e discussões acerca de práticas educativas, memórias e oralidades de educadores/as, em especial os/as cearenses, que fomentavam a compreensão da História da Educação do Ceará desde a contextualização das suas práticas educativas e da cultura escolar analisadas por meio de fontes orais e documentais.

Com o término do meu estágio em 2014, fiquei me dedicando ao Pibid e ao curso de Pedagogia. Tive a oportunidade de participar duas vezes do Pibid. A primeira foi no ano de 2012 (agosto/2012 a fevereiro/2014), sob a coordenação da professora Mônica Farias, no projeto “O exercício da leitura na produção do conhecimento: o olhar crítico-reflexivo do aluno da licenciatura frente à ação docente do professor da

educação básica”, e a segunda no ano de 2014, com a professora Lia Fialho, no projeto “Processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares, a partir da leitura de mundo”.

No ano de 2015, surgiu uma oportunidade de ser bolsista de iniciação científica no projeto “Educação e educadores(as) no Ceará do século XX: práticas, leituras e representações”, sob a orientação da professora Lia Fialho, tendo aceitado prontamente. Foram apenas alguns meses, pois, além de estar perto de concluir a graduação, entrei para substituir outra aluna que se mudava para outra instituição, mas foi uma ótima experiência. Foi nesse momento que comecei a me aproximar ainda mais do gênero biográfico, quando passei a desenvolver pesquisa sobre a biografia da professora Célia Goiana (Fialho; Carvalho, 2017).

Durante o ano de 2015, além da bolsa de iniciação científica, consegui um estágio em que pude trabalhar com duas pedagogas e conhecer um novo âmbito de atuação do pedagogo: a empresa. A atuação do pedagogo em empresas está ligada à educação corporativa, ao desenvolvimento de pessoas e à melhoria dos processos de aprendizagem dentro das organizações. Nessa empresa, minha atuação estava ligada ao setor de Treinamento e Desenvolvimento. Foram poucos meses (março a setembro), visto que já estava perto de me formar, mas foi muito bom para o meu desenvolvimento. Conciliei o período da bolsa de iniciação científica com o estágio, com as últimas disciplinas da graduação e com a escrita da monografia, que foi intitulada: *O pedagogo na Assistência Social: narrativas de formação e atuação profissional* (Carvalho, 2015).

Com a conclusão da graduação em setembro de 2015, iniciei a busca por emprego e me deparei com a frustração de não conseguir um posto profissional. Cheguei a ir às escolas em que havia estudado, em que sempre recebia elo-

gios por ser boa aluna, para pedir trabalho, mas não recebi a oportunidade de mostrar meu lado profissional, momento em que decidi me preparar para tentar a seleção do mestrado. Como já vinha participando do grupo de pesquisa, tinha um bom conhecimento do referencial teórico, o que me ajudou na elaboração do projeto de mestrado.

Durante o ano de 2016, dediquei-me apenas a estudar para a seleção e elaborar um projeto. Participei da seleção da UFC em abril de 2016 e cheguei até a última fase, a entrevista, no entanto não consegui aprovação. Após o resultado, comecei a elaborar um projeto para a UECE, mais voltado à formação de professores, por se tratar da área de concentração do PPGE, para tentar a seleção, que iniciava em agosto. Participei de toda a seleção e obtive êxito para realizar o estudo da biografia de Irmã Maria Montenegro, freira educadora que dedicou mais de 60 anos de sua vida à educação. Durante a realização do curso de mestrado, pude amadurecer acadêmica e profissionalmente.

Ter desenvolvido a dissertação no campo da Pesquisa Biográfica em Educação me proporcionou uma relevante e desafiadora experiência. O mestrado possibilitou um aprofundamento teórico e metodológico para mim como profissional em formação. Com o desenvolvimento da minha dissertação, pude ter uma compreensão maior do processo metodológico de uma pesquisa biográfica, que engloba a seleção dos sujeitos, a realização de entrevistas, os procedimentos éticos, assim como a devolutiva para a sociedade. Ter realizado a biografia de uma freira educadora e pesquisado acerca da educação feminina e a história das mulheres no Brasil e, especificamente, no estado do Ceará foi uma oportunidade não apenas de crescimento acadêmico e profissional, mas uma possibilidade de reflexão sobre o que é ser mulher em outra época e contexto histórico, social e econômico.

Reconhecer que existem mulheres com suas singularidades e características individuais e coletivas, por meio dessa experiência biográfica como pesquisadora, gerou uma ressignificação e transformação de cunho pessoal, o que contribuiu para a construção de conhecimentos sobre a biografia em relação aos métodos e procedimentos e um olhar sensível na pesquisa que valoriza o feminino. Realizar a escrita da vida me atrai, sobretudo no que concerne à formação educativa de mulheres e seus desafios e possibilidades de concretização.

Sobre a definição de biografia, Dosse (2015, p. 123) destaca que a “[...] é um gênero antigo, que se disseminou tendo por base a noção de *bioi* (*bios*) e não se ocupa de retratar apenas a ‘vida’, mas também a ‘maneira de viver’ [...]”. Partindo dessa definição de biografia, comungamos com a afirmação de Le Goff (2003) de que a biografia é um modo de fazer história, concebendo a biografia como o produto, ainda que sempre inacabado, de um processo reflexivo sobre a própria vida e sobre uma vida, constituindo-se, portanto, em pesquisa biográfica aquela em que os sujeitos envolvidos integram as vivências e experiências numa abordagem teórica e metodológica no processo de reflexão da própria vida. Assim, uma biografia proporciona reconstituir o contexto social de um dado período desde a relação indissociável entre a história individual e a coletiva (Halbwachs, 2004).

Logo, a experiência de ter feito a biografia de uma freira despertou em mim o interesse de continuação nessa linha de pesquisa e ampliou a curiosidade sobre outras mulheres cearenses em diferentes contextos, principalmente daquelas que são reconhecidas no seu meio de inserção, mas anônimas na história oficial. A experiência do mestrado, todavia, mostrou-se diferente da experiência vivenciada no doutorado, seguindo caminhos distintos, principalmente

pela pandemia de Covid-19. Realizar a pesquisa nesse período pandêmico foi um grande desafio. Ao longo do mestrado, pude acompanhar o desenvolvimento de várias pesquisas biográficas, inclusive, a partir do envolvimento com os estudos do grupo PEMO, participei das discussões sobre o desenvolvimento de pesquisas biográficas que utilizam a História Oral como metodologia, assim como estudando teóricos relacionados à História da Educação, em especial ao trabalho com a História de Mulheres.

Importa destacar que o grupo PEMO desenvolveu nos últimos anos pesquisas biográficas (artigos, dissertações e teses) de personalidades femininas que contribuíram com a educação do Ceará, tais como a “Biografia de Aída Balaio: prestígio social de uma educadora negra” (Fialho; Lima; Queiroz, 2019); “Educadora Henriqueta Galeno: trajetória de uma literata feminista (1887-1964)” (Fialho; Sá, 2018); “Educação formativa de uma líder política cearense: Maria Luíza Fontenele (1950-1965)” (Fialho; Freire, 2018); “Rosa Maria Barros Ribeiro: memórias da trajetória formativa para docência” (Fialho; Sousa; Hernández Díaz, 2020); “Maria Zelma de Araújo Madeira: memórias de formação e resistências da docente universitária negra” (Fialho; Hernández Díaz, 2020); “Biografia da professora Raquel Dias Araújo: um olhar sobre a docência universitária e a militância política” (Fialho; Santos; Freire, 2020), entre outras.

Essas pesquisas possibilitam lançar luz a educadores/as cearenses ao ensinar visibilidade às profissionais da educação, em especial as mulheres, mais obscurecidas pelos discursos oficiais, fomentando outras leituras da história, preservando a memória da educação no estado, estudos que me fizeram gostar ainda mais das pesquisas biográficas. Nesse sentido, proseguei com o interesse de realizar biografia no doutoramento, todavia a temática de estudo

de educação de mulheres mudou de uma freira já falecida para a de uma educadora universitária, traçando uma nova perspectiva e ampliando as possibilidades na valorização de outros sujeitos históricos.

No que concerne às biografias de vivos, Vilas-Boas (2014, p. 112) destaca que, nesse tipo de biografia especialmente:

[...] é mais fácil evitarmos dois riscos permanentes e onipresentes: 1. colocar a obra acima da vida; 2. predestinar, o que, a meu ver, pode ser decorrência do primeiro, como estou tentando investigar.

A proposta inicial para ingressar no curso de doutorado era biografar a educadora Maria de Fátima Azevedo Ferreira Lima, profissional que participou ativamente no contexto educacional da cidade de Fortaleza, especialmente na UECE e na UFC. No entanto, mesmo com a autorização e com uma entrevista já realizada, Maria de Fátima optou por desistir da pesquisa, alegando que rememorar sua vida não estava sendo fácil, decisão que foi respeitada, pois, como o próprio Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) mencionava, “o participante pode desistir e retirar seu consentimento”. Sobre isso, é importante destacar que esse é um desafio das pesquisas em História Oral, pois fazer emergir lembranças e sentimentos pode ser doloroso e, mesmo o pesquisador procurando contornar a situação, nem sempre é possível. Sobre isso, Silveira (2007, p. 41) destaca que:

Trabalhar com História Oral é, sobretudo, não querer uma história totalizante a partir dos depoimentos; tão pouco [sic] provar uma verdade absoluta. É dar espaço aos sujeitos anônimos da História na produção e divulgação dessa, procurando articular suas narrativas aos contextos e elementos do(s) objeto(s) em pesquisa. É estar preparado para compreender que nem sempre o ato de rememorar é uma ação saudável e positiva para o sujeito, pois pode trazer dores e sofrimentos. É escrever

história sem sacramentar certezas, mas diminuindo o campo das dúvidas.

Com a desistência de Maria de Fátima, a busca por um novo objeto de estudo iniciou. Após surgirem alguns nomes de mulheres educadoras para biografar, uma reportagem chamou a atenção. O impresso trazia um pouco da história de Maria Lilian Teixeira, catadora de lixo que viveu toda sua infância no lixão, a qual tinha conseguido ingressar no Ensino Superior. A partir daí, comecei a pesquisar uma forma de contato com essa mulher. Ao pesquisar no Google “Associação dos Catadores do Jangurussu (Ascajan)”, identifiquei uma página do Programa de Gerenciamento de Resíduos da UFC (Progere). Nessa página constavam as associações de catadores da cidade de Fortaleza, identificadas pelos responsáveis e seus telefones. Assim, consegui contato, via telefone, com Lilian Teixeira. Com uma breve apresentação das pesquisadoras (minha orientadora e eu) e da proposta do estudo, Lilian Teixeira aceitou nos receber em seu local de trabalho, assim iniciamos os encontros para a elaboração desse estudo.

Importa destacar que hoje em dia ela não trabalha mais com a catação de lixo, e sim em um galpão de resíduos sólidos recicláveis. Independentemente disso:

[...] escrever a História das Mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas [...]. As mulheres ficaram muito tempo fora desse relato, como se, destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento (Perrot, 2008, p. 101).

As mulheres foram por muito tempo invisibilizadas e tiveram suas histórias relegadas. Nesse contexto, a biografia de Maria Lilian Teixeira na minha tese destaca uma história de superação, assim como as outras biografias realiza-

das no grupo PEMO que lançam luz à história de vida dessas mulheres que, por meio de sua narrativa, acabam ganhando visibilidade na sociedade.

E é assim que percebo a minha trajetória, meu percurso, em que, por intermédio dos estudos, consegui galgar novos horizontes. Ao finalizar o doutorado em 2022, já tive uma experiência no Ensino Superior como professora substituta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), polo de Caucaia, por 18 meses, em seguida obtive aprovação em um concurso municipal, no qual passei um ano e pude vivenciar o chão da sala de aula numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental I. Em 2024 foi quando consegui realizar o sonho da aprovação em um concurso para o Ensino Superior. Fui aprovada para o setor Gestão dos Processos Educativos em Espaços Escolares e não Escolares do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), *campus* Acaraú. O *campus* ainda está em construção e o curso de Pedagogia no momento conta apenas com duas turmas.

Saber que estou fazendo parte da história do curso e do *campus* nessa cidade já é uma realização, principalmente por meio das minhas práticas pedagógicas, em que busco fomentar o debate educacional e estimular o pensamento crítico-reflexivo dos estudantes. Consoante Tardif (2002), o conhecimento pedagógico é construído na prática e na interação com os alunos. O pensamento desse autor destaca a construção do conhecimento pedagógico na prática e na interação com os alunos, ressaltando a importância da experiência docente no processo formativo. Esse pensamento está alinhado com a ideia de que o aprendizado não ocorre apenas de forma teórica, mas é consolidado no cotidiano da sala de aula, em que professores e alunos compartilham vivências e saberes. Isso reforça a ideia de que a prática peda-

gógica tem um impacto duradouro na trajetória do curso e do *campus*.

Algumas considerações

Este relato autobiográfico teve como propósito narrar brevemente meu percurso educacional, destacando experiências significativas e reconstruindo momentos marcantes da vida acadêmica. Ao longo dessa trajetória, percebo como as oportunidades e a persistência nos estudos possibilitaram a construção de um caminho repleto de aprendizados e conquistas.

A história de vida de cada indivíduo, seja ele anônimo ou reconhecido, possui um valor único para a história. Sua vivência se entrelaça com a de inúmeros outros profissionais e, por meio da autobiografia, permite tanto identificações quanto rupturas, que, por sua vez, geram novas reflexões e narrativas.

Ao revisitar minha jornada, reconheço que cada desafio enfrentado moldou a pessoa que sou hoje. Cada experiência, por mais singular que tenha sido, contribuiu para a minha evolução. A vida é um processo contínuo de construção, no qual cada sujeito tem o poder de ressignificar sua própria história.

Por se tratar de um relato autobiográfico, este estudo não deve ser generalizado, pois reflete uma experiência única, no entanto, longe de se restringir ao individual, ele também oferece contribuições científicas e sociais, uma vez que permite demonstrar para aqueles que não são herdeiros ou ricos que a educação ainda é um caminho profícuo de ascensão econômica e social.

Referências

BRASIL. Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013. Estabelece as normas gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-Pibid. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 jul. 2013.

CARVALHO, S. O. C. *O pedagogo na Assistência Social: narrativas de formação e atuação profissional*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Programa de Graduação em Pedagogia, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

DELGADO, L. A. N. *História Oral: memória, tempo, identidades*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria da conceição Pesseggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal: EDUFRRN, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. *Narrativas de si, experiência e formação*. Tradução de Maria Nazaré Tavares de Lima. São Paulo: Paulus, 2011.

DOSSE, F. *O desafio biográfico: escrever uma vida*. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. 2. ed. São Paulo: USP, 2015.

FIALHO, L. M. F.; CARVALHO, S. O. C. História e memória do percurso educativo de Célia Goiana. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 22, n. 45, p. 137-157, 2017.

FIALHO, L. M. F.; FREIRE, V. C. C. Educação formativa de uma líder política cearense: Maria Luiza Fontenele (1950-1965). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 343-364, 2018.

FIALHO, L. M. F.; HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. Maria Zelma de Araújo Madeira: memórias de formação e resistências da docente universitária negra. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 20, p. 775-796, 2020.

FIALHO, L. F. M.; LIMA, A. M.; QUEIROZ, Z. F. Biografia de Aída Balaio: prestígio social de uma educadora negra. *Educação*, São Leopoldo, v. 23, n. 1, 2019.

FIALHO, L. M. F.; SÁ, É. C. V. Educadora Henriqueta Galeno: trajetória de uma literata e feminista (1887-1964). *História da Educação*, Porto Alegre, v. 22, p. 169-188, 2018.

FIALHO, L. M. F.; SANTOS, H. F.; FREIRE, V. C. C. Biografia da professora Raquel Dias Araújo: um olhar sobre a docência universitária e a militância política. *History of Education in Latin America*, Natal, v. 3, p. 1-14, 2020.

FIALHO, L. M. F.; SOUSA, N. M. C.; HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. Rosa Maria Barros Ribeiro: memórias da trajetória formativa para docência. *Revista Cocar*, Belém, v. 8, p. 371-387, 2020.

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

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.

LE GOFF, J. *História e memória*. 5. ed. Campinas: FGV, 2003.

PERROT, M. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVEIRA, É. S. História oral e memória: pensando um perfil de historiador etnográfico. *Métis: História & Cultura*, Caxias do Sul, v. 6, n. 12, p. 35-44, 2007.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VILAS-BOAS, S. *Biografismo*: reflexões sobre as escritas da vida. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2014.

8 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS RECLUSOS: ESTRATÉGIAS INTERSETORIAIS PARA A GARANTIA DOS DIREITOS SOCIAIS DA PESSOA PRIVADA DE LIBERDADE

<https://doi.org/10.52521/978-65-83910-74-5/cap8>

ALINE SIEBRA FONTELES LOPES

Estudante do doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra (UC), Portugal, graduada em Serviço Social, licenciada em Pedagogia e mestra em Políticas Públicas e Gestão do Ensino Superior pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Orcid: 0000-0001-9403-7397

E-mail aline.universidades@gmail.com

CARLOS FRANCISCO SOUSA REIS

Professor doutor no Programa de Doutorado em Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (UC), Portugal.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9675-3810>

E-mail: csreis@uc.pt

HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES ARAÚJO

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Filosofia pela UFC, especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e em Educação a Distância pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), cursando MBA em Governança Corporativa pela Universidade de Fortaleza (Unifor) e graduada em Filosofia e em Pedagogia pela UECE. Pró-Reitora de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Proplan) da UECE. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, ambos da UECE.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0838-9279>

E-mail: helena.marinho@uece.br

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desafia o Brasil a sair do analfabetismo e a garantir os direitos consagrados pela Constituição Federal (Brasil, 1988). Na contemporaneidade, outro desafio está posto ao Brasil no que diz respeito às políticas de ressocialização da pessoa reclusa: a oferta de educação para pessoas privadas de liberdade.

A partir do conhecimento da demanda de ações de educação no âmbito prisional, este capítulo teve como objetivo relatar a prática e a vivência autobiográfica da primeira autora em programas e projetos educativos voltados a indivíduos privados de liberdade. Como pergunta norteadora, têm relevo: quais são os projetos e programas no âmbito educacional que são desenvolvidos para as pessoas reclusas? Quais são as boas práticas que podem ser destacadas? Qual a importância da educação na socialização das pessoas reclusas?

A metodologia utilizada teve uma abordagem qualitativa no formato de relato de experiência. O aporte teórico e metodológico foi contemplado a partir de levantamento bibliográfico sobre o objeto de pesquisa, em que alguns autores são mencionados e suas percepções são trazidas para a discussão no texto, sendo ainda complementado com documentos relevantes que ajudam a solidificar este capítulo.

Ressalta-se que a colaboração entre múltiplos setores da sociedade promove emancipação da pessoa privada de liberdade, além de desconstruir um sistema penitenciário apenas punitivo, construindo um que garante os direitos da pessoa reclusa, fato que promove a emancipação da pessoa privada de liberdade e diminui a reincidência criminal. Na sequência serão apresentados: a metodologia, os resultados e discussões e o desfecho do capítulo e das percepções dos autores serão mostrados nas considerações finais.

Considerações sobre o sistema prisional brasileiro

O sistema penitenciário no Brasil, segundo dados do Relatório de Informações Penais (Brasil, 2024), registra em sua população total 634.617 homens privados de liberdade e 28.770 mulheres, enquanto a capacidade de vagas está em 488.951, acusando um déficit de 174.436 vagas. Esses dados apontam um crescimento da violência e da criminalidade, impondo ao Estado uma resposta à situação da criminalidade e do sistema penal do nosso país (Lopes; Araujo; Cavalcante, 2024).

Quanto à reincidência criminal, o Departamento Penitenciário Nacional (Depen), em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), conduziu um estudo inédito sobre reincidência criminal no Brasil, analisando dados de aproximadamente 979 mil presos entre 2008 e 2021, tendo percorrido 12 estados e o Distrito Federal: Acre, Bahia, Ceará, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Paraíba, Piauí, Paraná, Rio Grande do Norte, São Paulo e Tocantins (Brasil, 2022).

O estudo adotou categorias diversas de reincidência, relacionadas a entradas no sistema prisional após saídas

por decisão judicial, fuga ou progressão de pena. As taxas de reincidência variaram conforme a definição utilizada, com percentuais no primeiro ano entre 20,7% e 23,3%, atingindo até 41,9% ao longo do período analisado. A pesquisa localizou os crimes mais comuns cometidos após a reincidência: tráfico de drogas, roubos, furtos, ameaças e lesões corporais. Tais dados são fundamentais para o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas à redução da reincidência criminal, ressaltando a importância de ações integradas nos setores de justiça, educação, trabalho e assistência social (Brasil, 2022).

Tais índices apontam que o sistema prisional brasileiro ainda não conseguiu diminuir a reincidência, provavelmente por sua política de ressocialização não ser eficaz. Nesse sentido, cita-se a colaboração dos seguintes pensadores: Foucault (2024), filósofo contemporâneo que muito contribuiu com a questão social do encarceramento através da sua obra *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*, assim como Goffman (2020), que traz a noção da prisão como uma instituição total que aprisiona não somente o corpo, mas a liberdade, a dignidade do indivíduo. O sociólogo Durkheim (1999) colaborou trazendo a noção dos tipos de solidariedade, do Direito Repressivo, do Direito Restitutivo. Carvalho Filho (2007, p. 30) denuncia as prisões brasileiras, afirmando que são:

[...] insalubres, superlotadas, e passam por um terrível descaso, há uma mistura estrategicamente inconcebível de pessoas perigosas e não perigosas, havendo tuberculosos, aidéticos e esquizofrênicos sem atendimento. O cheiro e o ar que dominam as carceragens do Brasil são indescritíveis, e não se imagina que nelas é possível viver.

Diante do exposto, é imprescindível refletir sobre os governos preocuparem-se em ser intolerantes com crimes,

conduzindo as pessoas ao cárcere, embrulhadas numa política carcerária danosa no que diz respeito à emancipação social das pessoas privadas de liberdade.

Metodologia

Esta pesquisa adota o relato de experiência e a narrativa como abordagem metodológica, na prática e vivência autobiográfica da primeira autora de suas vivências com programas e projetos educativos voltados a indivíduos privados de liberdade.

Paiva (2008, p. 1) elaborou um trabalho no qual esta pesquisa buscou fundamentação para a construção da narrativa da experiência aqui abordada:

Muitos são os significados de narrativa que circulam entre nós: uma história; algo contado ou recontado; um relato de um evento real ou fictício; um relato de uma série de eventos conectados em sequência [sic]; um relato de acontecimentos; uma sequência [sic] de eventos passados; uma série de eventos lógicos e cronológicos, etc. As narrativas circulam em textos orais, escritos e visuais e têm sido amplamente investigadas na área de Linguística [sic] Aplicada.

A escolha do relato de experiência justifica-se pelo caráter reflexivo e analítico dessa abordagem, que permite ao pesquisador compartilhar e criticar suas próprias vivências profissionais, contribuindo para o avanço do conhecimento prático e teórico (Gil, 2008).

Para a construção deste relato de experiência, buscou-se fundamentação em Daltro e Faria (2019), para quem o relato de experiência viabiliza o desenvolvimento da narrativa ou relato científico, sendo adequado em pesquisas ou produções subjetivas, como acontece nas Ciências Humanas Aplicadas.

A primeira autora deste capítulo, ao longo de sua trajetória, esteve envolvida com programas e projetos educativos voltados a indivíduos privados de liberdade, tanto em instituições prisionais, conselhos da comunidade carcerária municipais, bem como em projetos sociais direcionados a pessoas privadas de liberdade que cumpriam suas penas no referido projeto.

O contexto em que a experiência foi desenvolvida inclui desafios relacionados à implementação de políticas públicas de educação em ambientes carcerários ou para além dos muros da prisão. Há inúmeras possibilidades de fazer educação para pessoas privadas de liberdade dentro dos limites das diretrizes impostas pela Lei de Execução Penal (Brasil, 1984), que garante o direito à educação como assistência social à pessoa privada de liberdade (PPL). A experiência aqui relatada envolve tanto a implementação de estratégias pedagógicas como a análise das barreiras enfrentadas nesse processo.

Consoante Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 12):

Partindo deste pressuposto, os autores do presente artigo destacam a presença de 4 tipos de descrição no RE: descrição informativa, referenciada, dialogada e crítica, que implicam na [sic] relevância para o meio acadêmico e também profissional, ou seja, tem dupla importância na produção do conhecimento: para discentes – ao compreender fenômenos de possibilidades interventivas da área e amadurecer academicamente, e para os profissionais – ao ter acesso a propostas que podem contribuir na ação laboral.

Este capítulo teve como objetivo relatar a prática e a vivência autobiográfica da primeira autora em programas e projetos educativos voltados a indivíduos privados de liberdade. Como perguntas norteadoras, têm relevo: quais são os projetos e programas no âmbito educacional que são desenvolvidos para as pessoas reclusas? Quais são as boas

práticas que podem ser destacadas? Qual a importância da educação na socialização das pessoas reclusas?

A pesquisa é de natureza qualitativa, pois busca uma compreensão da experiência vivenciada pela autora, que não pode ser quantificada. Consoante Minayo (2006), a pesquisa qualitativa possibilita uma aproximação das vivências e significados atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos estudados, sendo mais adequada para investigar práticas educativas em contextos específicos como os de privação de liberdade.

A análise crítica da experiência seguiu um modelo reflexivo, inspirado na abordagem de Schön (1995), que enfatiza a importância da reflexão crítica sobre a prática como ferramenta de aprendizagem. Este relato descreveu as ações desenvolvidas, as estratégias pedagógicas implementadas e as dificuldades enfrentadas, seguidas de uma análise crítica dos resultados obtidos, buscando apontar os pontos positivos e os limitantes do processo. Essa reflexão crítica permite, conforme Perrenoud (2000), repensar as práticas pedagógicas, adaptando-as às necessidades e contextos específicos.

A análise da experiência adotou a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), que permite classificar, descrever e interpretar as narrativas, identificando temas centrais relacionados à implementação das práticas educacionais e suas implicações para o direito à educação dos privados de liberdade. A análise foi realizada a partir de uma perspectiva crítica, de modo a reconhecer não apenas as práticas bem-sucedidas, mas também os desafios, como entraves legais para a garantia dos direitos sociais mesmo na prisão ou em cumprimento de pena, a falta de infraestrutura adequada e as limitações de formação docente, ou de recursos orçamentários.

Resultados e discussões

A primeira autora deste trabalho possui experiência em ambiente prisional desde a sua graduação em Serviço Social, tendo estagiado por um ano e meio no presídio industrial regional da cidade de Sobral (2010/2011), no Ceará (CE). Enquanto estagiária de Serviço Social, pôde acompanhar a realidade dos presídios cearenses, em que ainda não conseguiram implementar para todos os apenados a assistência social no âmbito educacional.

Através da experiência relatada, constatou-se que os presídios cearenses enfrentam a falta de segurança, que impede que todos os apenados tenham acesso a salas de aula; apenas algumas pessoas reclusas têm acesso à escola dentro da unidade prisional. Essa realidade obstrui a garantia da educação como direito social e prejudica a viabilização da assistência social à PPL.

Nos anos seguintes, tem destaque o trabalho desenvolvido no Conselho da Comunidade Carcerária do município de Ubajara-CE em 2015 e no Conselho da Comunidade Carcerária no município de Camocim-CE de 2016 a 2020, em que teve a oportunidade de acompanhar a realidade educacional das cadeias públicas cearenses localizadas nesses municípios.

Constatou-se que se trata de uma educação fragilizada em razão da falta de segurança e infraestrutura, que impedem que as pessoas reclusas estejam em uma sala de aula dentro da cadeia pública. A realidade do docente nesse ambiente é ministrar aula ou conteúdos através da porta do cárcere, um trabalho que se torna precarizado e que fica distante de alcançar melhores resultados.

Percebeu-se que essa situação contribuiu para se pensar que a educação em cadeias públicas é ofertada de qual-

quer maneira, apenas para cumprir a Lei de Execuções Penais (LEP). Não se atribuiu a responsabilidade ao educador ou reeducando nessa situação, mas sim à configuração atual do sistema prisional brasileiro, que apenas reverbera as faces da desigualdade social que o Brasil enfrenta para além dos muros da prisão (Lopes; Araujo; Cavalcante, 2024).

Outra experiência aconteceu no projeto “Fábrica Escola: teoria e prática para a vida”, idealizado pela Fundação Deusmar Queirós (FDQ), programa “Novo Tempo”, do Tribunal de Justiça do Ceará (TJCE), da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e das Varas de Execuções Penais de Fortaleza, em parceria com outras empresas e instituições:

O convênio de parceria entre a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a Fundação Deusmar Queirós e várias instituições e Empresas para a instalação do Projeto ‘Fábrica Escola – Teoria e Prática para a Vida’ foi assinado na última terça-feira (22/01), na sede da Associação Cearense de Magistrados (ACM). O projeto constitui-se numa iniciativa inédita no Estado destinada à ressocialização dos detentos do regime semiaberto, capacitando-os a serem empreendedores, com conhecimento para criar e administrar seus próprios negócios (UECE, 2013).

Para os relatores dessa experiência, a atuação no projeto Fábrica Escola foi totalmente o oposto da atuação nas cadeias públicas e prisões. Como assistente social do projeto, era responsável por fazer articulações intersetoriais que deveriam resultar na garantia do direito à saúde, educação, esporte, lazer e cultura das pessoas privadas de liberdade que cumpriam sua sentença no projeto, e não na prisão.

No referido projeto, pessoas que deviam ser presas eram encaminhadas pela Vara de Execução Penal para cumprir uma rotina de trabalho remunerada. O projeto dispunha de uma equipe multiprofissional de psicólogos, assistente social, gestor de produção, bibliotecários e terapeuta ocupacional. Desenvolvendo atividades como assistente

social, relata-se que era necessária, para além das atividades laborativas, que rendiam aos apenados lotados no projeto a remissão da pena, a necessidade de ofertar escola. Para tanto, articulou com o superintendente da FDQ, mestre Vicente de Paulo Pereira, a possibilidade de ofertar aulas para o público do projeto.

A profissional relatora desta experiência descreveu ao superintendente, mediante seu conhecimento da rotina do projeto, como poderia ocorrer a oferta educacional: os reeducandos do projeto entrariam às 7h30 e sairiam às 17h. Seriam acrescentadas duas horas para que pudessem estudar. O superintendente concordou e pediu que a relatora, na qualidade de assistente social do projeto, realizasse a articulação e prontamente ofertou a sala de aula, recursos materiais escolares e o lanche. Os reeducandos deveriam ter aula até as 19h e, em seguida, iriam para suas casas.

Sendo assim, foram contactados através do Serviço Social do Comércio (SESC) e da Escola Educar SESC, instituição na qual a primeira autora estagiou enquanto graduanda de Pedagogia e apresentou aos profissionais da Educar SESC a estrutura predial e pedagógica do projeto. O SESC ficou impressionado com a proposta e com a estrutura do projeto, que tinha laboratório de informática e biblioteca, aceitando imediatamente empreender a parceria com o projeto Fábrica Escola e a FDQ, ofertando uma docente para dar aulas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para os reeducandos e todo o apoio pedagógico, inclusive diplomas de conclusão, solicitando apenas que houvesse lanche para os educandos e passagens para a docente que ministraria as aulas.

Assim, o projeto, além de promover um ofício para os reeducandos inseridos nele, ofertava alimentação, vale-transporte, parceria com o posto de saúde da região para

vacinas, medicações e exames médicos, passeios culturais, formação cidadã, promovia também o desenvolvimento da espiritualidade, lazer com a família do reeducando, respeitando a integralidade biopsicosocial da pessoa reclusa.

Essa experiência tão significativa apresentou várias nuances que podem ser aproveitadas para pedagogos e assistentes sociais que porventura atuem no ambiente prisional e necessitem fazer articulação intersetorial. O que garantiu o êxito dessa ação intersetorial foi o aval dos juízes, dos quais destaco o doutor Cezar Belmino Barbosa Evangelista e a doutora Luciana Teixeira de Souza, que apoiaram o projeto sentenciando apenas a cumprirem suas penas na Fábrica Escola e autorizaram a mudança de horário do projeto, em virtude de que muitos apenas tinham turno-zeleira e um horário específico para voltar para casa. Era do interesse das Varas de Execuções Penais de Fortaleza-CE que o processo de ressocialização fosse emancipador, e a Educação precisava estar na agenda do projeto.

Outro fator imprescindível foi a própria FDQ manter um projeto deste porte, através de parcerias com outras empresas, e investir na educação, na manutenção da sala de aula, nas passagens para a docente, no lanche e em tantos outros recursos para que o projeto fosse completo (UECE, 2013).

Por último, mas não menos importante, a disposição do SESC ao verificar uma proposta séria e tão inovadora, aceitando empreender a parceria com o projeto e mantendo uma sala de aula de EJA no referido projeto. O Fábrica Escola foi descontinuado em virtude da pandemia de Covid-19.

Os resultados desse relato revelam que o trabalho intersetorial, parcerias, triangulação de ações entre poder público, instituições governamentais, instituições não governamentais, iniciativa privada e voluntariado da socieda-

de são fundamentais para a promoção da emancipação da pessoa privada de liberdade e mudanças no sistema penitenciário, deixando patente que, com o ato de apenas privar a pessoa de liberdade, sem lhe ofertar condições para que os direitos como saúde, educação, espiritualidade, entre outros, sejam cumpridos, não é possível combater a reincidência criminal.

Considerações finais

Por meio deste relato de experiência, foi possível apresentar elementos que contribuem para a efetivação do direito à educação no sistema prisional, como a importância do trabalho intersetorial, a necessidade de estratégias pedagógicas adaptadas à realidade do público-alvo e a relevância da articulação entre diferentes setores da sociedade para garantir a efetividade das políticas públicas.

É importante considerar que as políticas públicas e sociais devem acontecer numa triangulação entre: poder público e suas respectivas instituições, iniciativa privada e a comunidade a ser beneficiada. Ademais, a efetividade das políticas públicas no sistema penitenciário necessita de um olhar legal e, ao mesmo tempo, político e social.

Perceber a pessoa reclusa na sua integralidade possibilita traçar estratégias que promovam não só a ressocialização, mas a emancipação social de um ser humano que tem tempo determinado para voltar ao convívio social.

Para que ocorra a emancipação, faz-se necessário promover políticas no sistema penal que tratem os direitos como condicional para o alcance da emancipação social da pessoa privada de liberdade. Ofertar tais direitos não é caridade, nem apenas uma obrigação legal, é uma questão de direitos humanos.

O trabalho intersetorial e multidisciplinar, que envolve a colaboração entre áreas como saúde, assistência social, educação e segurança, mostra-se essencial para que as ações de reintegração social, por meio da educação, sejam mais eficazes. Ademais, a formação continuada dos educadores para que possam trabalhar num ambiente tão adverso para a educação é uma condição para que a educação libertadora aconteça. Muito mais que conhecimento pedagógico, tais profissionais devem ter coragem e sensibilidade para atender às especificidades do ambiente carcerário.

Empreender parcerias para ofertar direitos certamente é uma estratégia a ser utilizada, atendendo à realidade do público em questão. Parcerias com a iniciativa privada mostram-se fundamentais para garantir a ampliação de recursos e a mitigação de demandas reprimidas.

Na percepção dos três autores deste capítulo, ressalta-se que a articulação entre os múltiplos setores da sociedade, como órgãos governamentais, organizações não governamentais, movimentos sociais mediante políticas públicas, ações e práticas voltadas à educação podem diminuir os índices de reincidência criminal e elevar os índices de emancipação social. O esforço conjunto pode levar o sistema penitenciário brasileiro a sair da crise que tem se agravado com a perpetuação da violência e desigualdade social.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Rio de Janeiro: Almedina Brasil, 2011.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. *Depen divulga relatório prévio de estudo inédito sobre reincidência criminal no Brasil*. Brasília, DF: Depen, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/depen-divulga-relatorio-previo-de-estudo-inedito-sobre-reincidencia-criminal-no-brasil?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jul. 1984.

BRASIL. *Relatório de Informações Penais*: 15º Ciclo Sisdepen. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Políticas Penais, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relipen/relipen-2-semester-de-2023.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CARVALHO FILHO, L. F. *A prisão*. São Paulo: Publifolha, 2007.

CEARÁ. *Relatório solicitante*: Conselho Estadual da Educação do Ceará. Fortaleza: UECE, 2014. Disponível em: https://www.uece.br/proexwp/wp-content/uploads/sites/44/2019/08/relatorio_2012.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

DALTRO, M. R.; FARIA, D. E. A. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

DURKHEIM, E. *Da divisão do trabalho social*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2024.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, E. *Manicônios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 2020.

LOPES, A. S. F.; ARAUJO, H. L. M.; CAVALCANTE, S. M. A. *Ações de ensino, pesquisa e extensão direcionadas a pessoas privadas de liberdade em Instituições Federais de Educação Superior*. Fortaleza: UECE, 2024.

MINAYO, M. C. S. Sobre o humanismo e a humanização. In: DESLANDES, S. F. (org.). *Humanização dos cuidados em saúde: conceitos, dilemas e práticas*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 23-30.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

PAIVA, V. L. M. O. E. Narrative research: an introduction. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 261-266, 2008.

PERRENOUD, P. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. *A reflexão na prática profissional*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

TJCE. Projeto Fábrica Escola já beneficiou 131 apenados. *TJCE*, Fortaleza, 9 jun. 2015. Disponível em: <https://www.tjce.org.br/>

tjce.jus.br/noticias/projeto-fabrica-escola-ja-beneficiou-131-apanados/. Acesso em: 10 fev. 2025.

UECE; FDQ. UECE e Fundação Deusmar Queirós assinam Convênio para a Implantação do Fábrica Escola. Fortaleza: UECE, 2013. Disponível em: <https://www.uece.br/noticias/uece-e-fundacao-deusmar-queiros-assinam-convenio-para-a-implantacao-do-fabrica-escola/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

9 TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE UMA DOCENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA

<https://doi.org/10.52521/978-65-83910-74-5/cap9>

JOANA ANDRÉIA DA SILVA

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Docência em Educação Infantil pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam-UECE). Professora da Educação Básica Municipal - Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Limoeiro do Norte, Ceará.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-2918-754X>

E-mail: joana.andreia@aluno.uece.br

ANA CRISTINA DE MORAES

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestra em Educação pela UFC, especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Arte-Educação pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza (UniGrande) e em Serviço Social pela UECE. Professora adjunta da UECE, vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE e ao Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação (MAIE). Líder do grupo de pesquisa: Investigações em Arte, Ensino e História (Iarteh). Bolsista de produtividade pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNP) (PQ2).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8650-8272>

E-mail: cris.moraes@uece.br

Introdução



texto argumenta que a produção de um relato autobiográfico crítico-reflexivo com foco na trajetória formativa e de atuação profissional de uma docente de Educação Infantil constitui exercício essencial para a formação e autoformação de docentes. Ao narrar e registrar por escrito a própria trajetória de formação e atuação profissional, a docente, tomada como “sujeito de conhecimento” (Josso, 2020), autobiografada, tende a refletir criticamente sobre os seus feitos e aprendizagens, além de inspirar e interligar-se às vidas e formações de outros docentes, pois a formação profissional possui uma dimensão coletiva e as trajetórias de vida de docentes se interconectam por meio de processos formativos.

O trabalho com histórias de vidas, relatos autobiográficos, é defendido por Josso (2007), que afirma que a experiência vivida e refletida numa história escrita pelo sujeito contribui para a abordagem globalizadora e dinâmica da construção de si como uma disponibilidade constante à existência, o que significa uma atenção consciente e uma escuta sensível ao que se manifesta em nossa existência no tempo presente e num dado contexto social.

Os tópicos a seguir são escritos em primeira pessoa do singular com o intuito de destacar a docente autobiografada

como sujeito que produz, reflete e publiciza conhecimentos, na perspectiva do que Nóvoa (2022) enfatiza como necessário à legitimação e valorização docente: a publicização e publicação das ações e saberes feitos por esses profissionais.

Trajetória de vida e formação de uma docente de Educação Infantil

Nascida e criada na zona rural, filha de agricultores irrigantes do interior do Ceará com mais seis irmãos, minha vida foi simples e de muita luta diária para conseguir o pão de cada dia. Minha infância sem muitas regalias e os brinquedos sempre artesanais construídos a partir do que se tinha na natureza: cavalo de talo de carnaúba, bonecas de barro, três-marias de pedras, etc. Iniciei meus estudos formais a partir dos 7 anos de idade, em meados dos anos 1980, na escola da minha comunidade, Unidade Escolar do Núcleo Habitacional (NH-5), localizada na zona rural na comunidade do Setor NH-5, no Perímetro Irrigado de Morada Nova, Ceará (CE), a 26 quilômetros de Morada Nova e a 13,5 do município de Limoeiro do Norte-CE. Essa escola foi construída para os filhos dos irrigantes/agricultores.

Meus primeiros professores vinham da cidade de Morada Nova-CE, deslocando-se de suas casas todos os dias de ônibus. Lembro-me muito vagamente, nesse primeiro ano na escola, de uma professora amorosa, que utilizava a brincadeira de faz de conta como parte de suas práticas pedagógicas. Tenho bem presente em minha memória uma apresentação natalina dessa turma, cujo tema foi: “Botei meu sapatinho”. Essa apresentação aconteceu dentro da sala com todas as crianças participando; dormíamos em caminhas feitas de lençóis no chão, dramatizando crianças colocando seus sapatinhos na janela, e o papai Noel chegava e deixava o

presente de Natal, afirmando a canção que ele “Não esquece de ninguém. Seja rico ou seja pobre, o velhinho sempre vem”. Entretanto, está ausente em minha mente práticas de leitura e escrita nessa etapa, atividades direcionadas para o acesso a conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Importa destacar que saio dessa etapa sem saber ler e escrever.

A Educação Infantil surgiu com um caráter assistencialista, que visava a afastar as crianças pobres do trabalho servil, além de ser guardiã das crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Uma educação para a classe pobre sem caráter emancipador, portanto um caráter educativo não escolar, mas voltado para a adaptação e submissão (Arce; Jacomeli, 2012). Segundo as autoras, a Educação Infantil deveria ter na sua origem a pedagogia de Froebel e Pestalozzi, com a ideia da autoatividade livre, em que a criança seria vista como capaz de criar imitando o ato criativo de seu Criador, respeitando a natureza e a manifestação espontânea do educando. Uma das consequências desta concepção para o professor é que basta observar a criança que ela mesma ensinará.

Segundo Kramer (1982), a pré-escola surge como uma política compensatória, pois o fracasso escolar de muitas crianças oriundas das camadas populares nos anos iniciais marca o ensino brasileiro e traz na década de 1970 políticas educacionais voltadas a compensar o fracasso escolar, que, para essa política, ocorre por causa das crianças que não estão preparadas, necessitando-se, assim, de uma política para suprir a carência cultural das crianças advindas das classes dominadas – a educação pré-escolar. Quanto mais cedo a criança da classe dominada entra na escola, mais cedo deixa o convívio familiar, visto como uma cultura inferior à cultura dominante.

O período de início da minha vida escolar coincide com o período em que a educação brasileira estava mergulhada

na concepção do *escolanovismo*, em que a ideia de ensinar era negativa, tornando-se preciso deixar a criança livre para que pudesse aprender por si só. Considero ainda o início dos meus estudos escolares ter ocorrido tardiamente, aos 7 anos de idade, sendo que atualmente a criança cedo tem acesso à escola: ainda bebê, com 1 ano de idade, já ingressa na creche.

Foi nessa mesma escola que cursei todo o 1º grau, hoje chamado Ensino Fundamental. Do meu primeiro ano no 1º grau não tenho boas lembranças; era uma sala de cadeiras enfileiradas, com uma professora carrasca, onde o castigo era uma realidade para alunos indisciplinados. Talvez não tenha gostado muito da instituição por ter sido reprovada nesse ano, presente nos dados estatísticos de fracasso escolar dessa escola. Importa destacar aqui que meu processo de alfabetização só se consolidou na 4ª série. Muitos são os fatores que colaboraram com essa realidade, mas merece destaque a negação na pré-escola do verdadeiro papel do professor como aquele que ensina, precisando o aluno de sua mediação para aprender; entretanto, no ensino adiante, no caso do Fundamental ou 1º grau na época, o problema volta-se para o método tradicional, que desrespeitava o aluno, com professores autoritários.

Nos anos seguintes, lembro-me de chegar à 5ª série em diante estudando pelo sistema TV Escola, um período de protagonismo dos alunos, que colaboravam com as aulas em equipes formadas. Lembro-me de estudantes ficarem responsáveis por ligar e desligar a televisão. A visão do profissional de sala era de facilitador, um orientador, e o professor, na verdade, era o da televisão, o responsável pela transmissão dos conteúdos.

O sistema TV Escola era um sistema de ensino que acontecia pela TV Educativa, implantado pelo governo estadual desde 1976 em alguns municípios, o qual foi ampliado

em 1993, tornando-se obrigatório. Direcionado para os anos finais do Ensino Fundamental, tinha como objetivo aumentar a cobertura educacional dessas séries devido à falta de professores nesse nível, sobretudo no interior do Ceará. Na época, os módulos duravam cerca de dez minutos de transmissão e a atividade pedagógica dentro da sala era de responsabilidade de um profissional chamado orientador de aprendizagem, que mediava o ensino e tirava dúvidas dos discentes. Os alunos tinham um manual de apoio e um caderno de atividades impresso, em preto e branco. As avaliações aconteciam pela televisão e contavam ainda com nota de desempenho individual a partir do desempenho em sala. O sistema alcançou mais de 150 cidades cearenses e durou mais de 30 anos, sendo excluído por completo em 2007 (Paulino, 2022).

Concluída essa etapa, chegou o tão esperado tempo de ir estudar na cidade, no centro da cidade de Limoeiro do Norte-CE, na escola Lauro Rebouças de Oliveira, onde cursei todo o meu 2º grau, hoje chamado de Ensino Médio, na época a única escola pública que oferecia esse nível de ensino. Tal ensino era de formação científica, que já funcionava como uma preparação para o vestibular.

Abordo aqui uma questão a respeito da escola da minha comunidade: sendo uma instituição no campo, ou seja, localizada na zona rural, nunca foi realmente do campo, pertencente a esse território. Toda prática educativa lá desenvolvida foi e continua sendo para levar os alunos a mudarem, a “avançarem” para a zona urbana. Sair do campo para estudar ou estudar para sair do campo é essa realidade que perdura em nossa comunidade, o que, segundo Caldart (2003), configura uma exclusão social, um círculo vicioso que precisa ser enfrentado. A educação no campo é um direito e uma luta constante para torná-la um dever; as esco-

las no e do campo precisam ser consideradas um componente natural da vida no campo.

Hoje a realidade socioeconômica dessa comunidade onde moro está em situação de abandono pelo governo, em que não tem mais água para irrigação e os irrigantes precisaram vender seus lotes para sobreviver. Atualmente a renda local gira em torno dos aposentados, uns poucos criadores de gado e outros vendendo sua força de trabalho a empresários que compraram os terrenos dos colonos e transformaram em viveiro de camarão. Penso que, se houvesse uma política educativa de valorização do campo, não estaríamos vivendo nessa situação.

Ao concluir o Ensino Médio e não ter entrado na faculdade, fui fazer um outro curso de Contabilidade ofertado na escola Allysson Paulinelly, localizada no bairro da Cidade Alta, em Limoeiro do Norte-CE. Dando continuidade à minha formação acadêmica, consegui, após uma segunda tentativa, entrar na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Mattos (Fafidam), vinculada à Universidade Estadual do Ceará (UECE), no curso de Pedagogia, no período de 2000-2003.

Na graduação, iniciou meu amor pela Educação Infantil, mais especificamente nas disciplinas de Educação Pré-Escolar e Psicomotricidade, com a professora Tarcileide. Importa destacar que nosso curso boicotou a implantação de avaliação do curso superior naquele ano, chamada Provão, quando, para o encerramento do curso, tinha que fazer essa avaliação. Nossa manifestação fundamentava-se na necessidade de uma avaliação mais ampla, que não viesse apenas para os discentes, responsabilizando-os por todo o processo educativo.

O acesso ao Ensino Superior no Brasil sempre esteve direcionado às elites, o que é historicamente comprovado. Ainda hoje, há o problema da democratização do Ensino Su-

perior para as classes populares. Estudantes pertencentes a camadas mais pobres precisam concluir logo o ensino obrigatório para conseguir um emprego. Quando conseguem passar pela seleção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), não conseguem permanecer no curso, devido às condições financeiras para se manter, mesmo diante das políticas de bolsas, que são poucas, e das políticas de financiamento do governo, que considero contraditório, quando financia com dinheiro público uma instituição privada, o qual deveria investir na ampliação da oferta de cursos em universidades públicas.

Após finalizar minha graduação, mais especificamente no ano seguinte, em 2006, concluí minha primeira especialização, em Psicopedagogia Institucional, pela Universidade Regional do Cariri (URCA), pagando; como professora, precisava me especializar, sendo esse um investimento para aperfeiçoar minha carreira. Continuava sempre querendo melhorar a prática, então, em 2011, com muito esforço e determinação, já com uma filha de 3 anos, passei a cursar minha segunda especialização, em Docência em Educação Infantil, pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Essa formação ocorreu em Quixadá, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc), aos finais de semana, iniciando às sextas-feiras.

Nesse sentido, constata-se a pressão que o professor recebe nessa sociedade neoliberal, fundamentada na teoria do capital humano (Oliveira, 2023), onde seu trabalho precisa ser produtivo e, para isso, ele precisa estar sempre se especializando. Trata-se da epistemologia da prática, em que professores são levados à reflexão da prática pela prática, em que questões sociais são ignoradas. Segundo Almeida, Salces e Kassis (2022), professores são responsabilizados pelo fracasso escolar dos alunos e pelo baixo índice de ren-

dimento de escolas públicas em avaliações nacionais e internacionais. Como consequência para a solução desse problema, são realizadas reformas curriculares nos cursos de formação docente, desconsiderando-se outras variáveis de responsabilidade do Estado e entes federados, como a falta de investimentos de infraestrutura escolar, além dos baixos salários dos trabalhadores da educação.

Em 2024, após muitas tentativas de ingressar em um mestrado, algumas vezes no Mestrado Acadêmico *Inter-campi* em Educação e Ensino (MAIE), outras na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) e outras ainda na UFC, consegui fazer parte do MAIE, primeiro mestrado em Educação no interior do Ceará, que, com a nota 4, conseguiu, em 2024, ser aprovado no doutorado, tornando-se agora Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN). Todas as disciplinas pelas quais aqui passei no MAIE muito têm contribuído para a minha formação, com um quadro de professores muito compromissados, de uma experiência e um saber admiráveis.

Considero, com tudo isso, muito importante a interiorização da pós-graduação, pois permite o acesso à pesquisa aos professores da Educação Básica, como foi o meu caso. No Brasil, onde a democratização do Ensino Básico é uma luta contínua, o acesso ao Ensino Superior e a uma pós-graduação representa uma grande conquista.

Entre a formação inicial e a pós-graduação, a formação continuada nesses quase 20 anos atuando como professora foi sempre por conta de decisão individual. Na busca para me tornar uma profissional melhor, tive que investir em minha formação, apreendendo múltiplas dimensões dos saberes docentes (Tardif, 2014). Mesmo quando foi ofertada pela gestão pública, com verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), via UFC em Quixadá

(Feclesc), a especialização em Docência em Educação Infantil, própria para professores da Educação Infantil, tive que me deslocar até Quixadá-CE, visto que aqui em Limoeiro-CE não foi formada turma, isso devido ao requisito de ser concursada e graduada em Pedagogia, o que me instigou a realizar uma pesquisa sobre o perfil do professor de Educação Infantil em Limoeiro do Norte-CE, mas isso em um momento posterior. Dessa forma, por não haver número suficiente de professores para o programa, era inviável a abertura de turmas com menos de 25 profissionais.

Todas as outras formações foram voltadas para programas e projetos educacionais específicos, como Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA), Programa Agrinho, formações do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) e Mais PAIC, ofertado pela Secretaria Municipal de Educação Básica (Semeb). A maior parte dessas formações era direcionada para o Ensino Fundamental, área em que também atuo. Formações para professores de Ensino Infantil somente as ofertadas pelas editoras de livros didáticos adotados nesse nível de ensino, além das orientações mensais pela Semeb para os informes e alguns estudos sobre os documentos e diretrizes para o Ensino Infantil, como as Orientações Curriculares para a Educação Infantil - Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Quanto à minha trajetória profissional, as primeiras experiências como educadora foram substituindo minha irmã, que era professora da rede municipal. Embora não tendo concluído ainda a graduação, essa experiência me abriu portas; especificamente em 2002, já me foi oferecida uma sala de aula na escola da minha comunidade, a 8ª série, correspondente hoje ao 9º ano do Ensino Fundamental, para

ensinar as disciplinas de Matemática e Português, tirando a licença-maternidade de uma professora na mesma escola em que havia estudado desde criança. Ainda que desejasse muito atuar com os pequenos e fosse a única pedagoga da instituição, não podia escolher, pois era prestadora; na época, só em estar cursando universidade podia ensinar em qualquer etapa escolar. Passei no concurso público municipal de 2005, entrando em exercício em 2006 no ensino da Educação Infantil e Fundamental I, especificamente na região dos setores, escola onde estudei e agora trabalho.

Há 18 anos trabalho na Educação Infantil, na mesma escola. Para Bondía (2002), experiência é experimentar; um encontro ou uma relação com algo que se experimenta e que pode nos transformar é o que nos acontece. O acontecimento pode ser comum, mas a experiência é para cada um singular, particular, subjetiva. Cada ano vivido na Educação Infantil fez muito sentido para mim, forjou a profissional que sou hoje. Foram muitas aprendizagens a cada ano, embora tenha poucos registros das minhas primeiras turmas de Educação Infantil; não havia muita presença midiática nesses espaços. Lembro-me de serem turmas mistas de 4, 5 e 6 anos em nível de pré-escola e de uma Educação Infantil com poucos recursos, mas com muitas vivências e construções de espaços dentro da escola voltados para o atendimento às crianças.

Esses espaços, na maioria das vezes, eram construídos por decisões individuais dos professores ou da instituição. Nossa prática era dirigida por projetos e sequências didáticas, às vezes, pautadas em datas comemorativas; noutras, construídas conforme direcionamento da secretaria e interesse da escola; noutras, pautadas com base nas crianças. Não havia livros didáticos; tínhamos livros de histórias infantis nas salas em baús de leitura. Como educação escolar,

a Educação Infantil precisa ter um currículo, um conjunto de atividades nucleares, intencionalmente planejadas e sistematicamente desenvolvidas, de acordo com as características de cada faixa etária e com as condições concretas de cada criança. É preciso perseguir um currículo que ensine à criança os conhecimentos científicos, apresentando-lhe desde tenra idade o mundo humano, ajudando-a a nele agir e interagir (Arce; Jacomeli, 2012).

De 2014 a 2018, ensinei crianças de 3 anos e, de 2019 aos anos atuais, crianças de 2 anos. Minha primeira atuação profissional foi com crianças de creche de 3 anos de idade. Esse período corresponde ao da minha especialização em Docência em Educação Infantil, quando estava muito influenciada pelos estudos da Pedagogia da Infância, com Loris Malaguzzi, e pela abordagem de Reggio Emilia, de uma experiência italiana com a educação da primeira infância e as cem linguagens da criança. Toda a minha prática passava por mudanças, buscando a escuta das crianças, enfatizando seu protagonismo na aprendizagem e o trabalho com a autonomia. Passei a me preocupar mais ainda com a criação de espaços próprios e adequados à criança; espaços como o cantinho da leitura, cantinho da beleza, entre outros. Para Arce e Jacomeli (2012), trata-se da Pedagogia da Infância, em que a criança é naturalizada como a detentora do saber, com uma concepção negativa do ato de ensinar, assim se descaracteriza o papel do professor.

No início de 2019, entrei em licença-maternidade, voltando em agosto para uma turma de pré-escola. No ano seguinte, iniciei experiência profissional com crianças de 2 anos, quando houve a pandemia de Covid-19 declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em março de 2020, fechando as escolas e iniciando um ensino a distância, mais precisamente *on-line*. O decreto teve duração até o segundo

semestre de 2021. Somente em 2022, comecei a trabalhar na turma de crianças de 2 anos na forma presencial, ainda com certo receio, devido ao fato de ter sido vacinada, mas não ter acabado a pandemia de Covid-19 globalmente, seguindo em 2023 e início de 2024, ano em que me afastei para o mestrado.

Como se vê, minha prática pedagógica com o ensino a crianças da faixa etária de 2 anos é recente. Destaco que, em 2022, iniciamos a turma na escola do NH-4, tendo sido concluída a reforma de nossa escola anexa no Setor NH-5, agora reformada e transformada em um Centro de Educação Infantil (CEI), atendendo apenas a crianças dessa etapa de ensino. Embora com críticas ao espaço reformado, cujo prédio ficou com apenas uma entrada, que também é saída, muito fechada, pouco arejada, mas agora mais autônoma no sentido do horário diário para as atividades com as crianças, visto antes ser parte de uma escola que atendia da creche ao 9º ano, o que impossibilitava algumas práticas.

Sobre espaços adequados para a Educação Infantil, Silva e Pereira (2015) afirmam haver avanços quanto ao acesso ao atendimento à Educação Infantil, embora haja ainda municípios que não ofertam educação que contemple a faixa etária de creche, visto na lei não ser universalizada, e acrescentam aqueles onde há oferta, em que faltam as condições necessárias, com prédios estruturados e adequados que atendam a todas as especificidades exigidas dessa etapa.

Em 2023, realmente iniciamos no CEI, passados os perigos da pandemia e agora em um espaço pensado para as crianças; pelo menos teoricamente, torna-se possível uma experiência mais completa, tranquila, com a turma específica de 2 anos. Foram muitas práticas voltadas para o desenvolvimento da autonomia, da oralidade, da escrita do nome, cujas brincadeiras e interações perpassavam todas as práticas planejadas com intencionalidades. Nesses três últimos

anos, principalmente a base comum curricular e as habilidades passam a ser uma constante em meus planos de aula, cooptando até meus pensamentos. Produzíamos sempre muito material, gastando muitas vezes do nosso bolso para fazer aquelas experiências pensadas pela base curricular nacional, tornando-nos profissionais técnicos, promotores de vivências práticas para que nossas crianças desenvolvessem suas habilidades com a justificativa de uma formação para o desenvolvimento integral.

É possível constatar a precarização do trabalho do professor na compra de materiais a que deveriam ter direito, na questão da desvalorização salarial e na jornada de trabalho, sem tempo para pensar e planejar, além de salas com número elevado de crianças por professor. Tal precarização é parte das políticas neoliberais que acabam alargando a desigualdade social no Brasil (Basso; Bezerra Neto, 2014).

Para Bondía (2002), experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, não o que se passa, o que acontece ou o que toca. A experiência é cada vez mais rara, primeiramente pelo excesso de informação, pois informação não é experiência. O saber da experiência é diferente de saber coisas. Em segundo, pelo excesso de opinião, o sujeito moderno é sujeito de opinião; a obsessão pela opinião, muitas vezes reduzida a estar a favor ou contra, anula nossas possibilidades de experiências. Em terceiro lugar, pela falta de tempo, pois tudo que acontece de modo rápido e instantâneo impede a memória. O sujeito está em constante formação, numa reciclagem sem fim. Em quarto lugar, pelo excesso de trabalho, que é inimigo mortal da experiência. O trabalho é atividade que deriva da pretensão do homem de conformar o mundo ao seu saber, poder e vontade. Tudo é pretexto para a sua atividade e, por não podermos parar, nada nos acontece.

A experiência requer algo quase impossível hoje. Segundo Bondía (2002, p. 5):

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Destarte, o saber de experiência requer a busca por conhecimento, que difere da sociedade de informações em que vivemos hoje. O conhecimento que fundamenta nossa prática está aberto às diversas experiências, além de um trabalho de memorização, que demanda tempo, indo, por fim, na contramão da ideologia do capital, baseada na produtividade e competitividade.

Considerações finais

Trazer relatos da minha formação e atuação profissional permitiu reviver escolhas e decisões nesse tempo presente de minha caminhada. Expressar quem sou e refletir sobre minha prática educativa.

A formação profissional docente precisa estar fundamentada na epistemologia da práxis, que considera a teoria e a prática refletida. Parte da realidade busca a teoria para voltar à realidade, agora com uma prática fundamentada. Trabalhos com autobiografias permitem esse trabalho reflexivo quando levantam questões do tipo: que sujeito queremos formar? Para qual sociedade? Exige-se, assim, pensar em um projeto social, conhecimento da realidade e intencionalidade pedagógica.

Considero importante e necessário trabalhos como esses em que professores são levados a refletir não sobre a prática pela prática, o método em si, mas a buscar melhorias do método, juntamente com a necessidade do conteúdo e análise crítica desses. Permitem ainda ver o contexto sócio-histórico em que esses sujeitos estão inseridos e almejar a transformação dessa realidade. Concordamos com a concepção *freireana* de que, para se alcançar essa transformação, são necessárias, portanto, práticas educativas emancipadoras, que sejam: humanizadoras, problematizadoras e dialógicas.

Referências

ALMEIDA, M. I.; SALCES, C. D.; KASSIS, R. N. Reverberações das políticas neoliberais na educação e a necessária busca de outros caminhos. *Revista Eletrônica Pesquisaeeduca*, Santos, v. 14, n. 36, p. 893-920, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1388>. Acesso em: 10 jan. 2025.

ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (org.). *Educação Infantil versus Educação Escolar?*: entre a (des)colonização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.

BASSO, D.; BEZERRA NETO, L. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. *Intertarius Reflectionis*, Jataí, v. 1, n. 16, 2014. DOI: 10.5216/rir.v1i16.29044. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/29044>. Acesso em: 22 ago. 2025.

BONDÍÁ, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 54, p. 15-43, 2006.

ro, n. 19, p. 20-28, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/es/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/a-escola-do-campo-em-movimento>. Acesso em: 10 jan. 2025.

JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2741>. Acesso em: 10 jan. 2025.

JOSSO, M.-C. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 5, n. 13, p. 40-54, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423>. Acesso em: 10 jan. 2025.

KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 42, p. 54-62, 1982. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1550>. Acesso em: 10 jan. 2025.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, e270129, *Revista Brasileira de Educação*. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>.

OLIVEIRA, D. N. S. *Formação de educadores do campo*: o curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade Estadual do Ceará. 2023. Tese (Doutorado em Educa-

ção) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

PAULINO, N. Relembre como eram as teleaulas que ocorreram no Ceará por mais de 30 anos. *Diário do Nordeste*, Fortaleza, 25 set. 2022.

SILVA, J. A.; PEREIRA, J. R. *Linguagens na Educação Infantil: o que a perspectiva de professoras de creche revela sobre suas práticas pedagógicas?*. 2015. Monografia (Especialização em Docência na Educação Infantil) – Programa de Pós-Graduação em Docência na Educação Infantil, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

10 ENTRE PALAVRAS E PRÁTICAS: A CONSTRUÇÃO DE UMA DOCENTE-PESQUISADORA

<https://doi.org/10.52521/978-65-83910-74-5/cap10>

LÍVIA SOUSA DA SILVA

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com pós-doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPA, mestra em Educação (Currículo e Formação de Professores) pela UFPA, especialista em Psicopedagogia Educacional, com ênfase em Psicopedagogia Preventiva, pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e licenciada plena em Pedagogia pela UEPA. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre História da Educação e Formação de Professores (Labinve). Professora adjunta II no Instituto de Ciências da Educação da UFPA, Faculdade de Educação. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPEB) da UFPA, linha de pesquisa História da Educação Básica. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1652-10411>

E-mail: liviasilva@ufpa.br

[...] lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo (Freire, 2001, p. 40).

Gostaria de iniciar esta narrativa de percurso acadêmico-profissional rememorando Freire (2001): das muitas de suas leituras que me alicerçaram como educadora e pessoa destaco aqui sua seguinte fala, de que “[...] ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (Freire, 2001, p. 40). Mais uma vez, deixo-me apreender por suas reflexões e ensinamentos, porque, nesse texto em que ele conta como tornou-se professor, ele me lembra que, “[...] na verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como *mulher*” no e com o mundo (Freire, 2001, p. 40, grifo meu). Por isso, embora este percurso tenha a preocupação com a objetividade, de antemão já se previne quanto à impossibilidade de nos expressarmos aqui por referências estanques, numéricas e desconexas da realidade histórica.

Sou uma mulher brasileira, paroara, nascida no ano marco do fim da ditadura militar no Brasil. Nasci num contexto de transições sociopolíticas e minha infância e adolescência acompanharam os esforços de ampliação democrática, soerguimento de vozes abafadas e demandas até então

suplantadas. Primeira filha de um lar estruturado diferentemente da “trindade matriz”, que, tendo sido criada com mais uma irmã apenas por minha mãe, tive de assumir bem cedo responsabilidade e autonomia, assim como tive de aderir prematuramente à obrigação da garantia de subsistência e, como tantos outros jovens brasileiros e amazônidas, eu comecei a trabalhar ainda na adolescência.

Revelo, numa inteireza consciente, que me tornei educadora por uma necessidade, primeiramente material e depois firmemente política de assumir o meu protagonismo de sujeita histórica, de assumir a responsabilidade e autonomia de intervir no mundo, não como reflexo imediato dele, mas como alguém em diálogo crítico e reflexivo constante. Consciência que assumi mediada pelos espaços de formação públicos dos quais fui partícipe: o curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Pará (UEPA); como mestrande e bolsista no Programa de Pós-Graduação em Educação – Currículo e Formação de Professores no Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA); assim como por minha vivência como doutoranda e bolsista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (UFPA); além do pós-doutoramento em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação.

Tornei-me educadora pelos diálogos que estabeleci com meus educadores e pares, em apresentações orais em eventos científicos nacionais e internacionais de que tive oportunidade de participar; pela participação ativa nas reuniões de colegiado; pelas leituras inquietantes, pelas pesquisas documentais e de campo que pude empreender; e pelos artigos que construí em conjunto, na partilha, com meus orientadores e companheiros dos grupos de pesquisa – Laboratório de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em

História da Educação e Formação de Professores (Labinve), do qual sou coordenadora.

Tornei-me educadora experimentando-me no mundo dos saberes teóricos e da experiência, do encontro com o Outro, o Outro que eu entrevistava nas pesquisas de campo e o Outro com quem eu dividia momentos de aprendizagem como tutora a distância, professora formadora, professora substituta, professora colaboradora, e mesmo com o Outro a quem eu dedico meus escritos pedagógicos como professora conteudista – a professora Lívia Silva.

Uma docente-pesquisadora instigada pela compreensão dos fenômenos históricos e suas implicações, que intenta, a partir de sua práxis, contribuir para o resgate da dignidade da docência em nosso país, por ações de formação que conjuguem ação-reflexão-ação, que permitam amadurecer compreensões acerca da realidade educacional no estado do Pará e acerca da nossa realidade amazônica, firmemente calcada em princípios éticos, políticos, estéticos e, por que não, lúdicos. Experimento-me educadora num país como o nosso, arraigado de desigualdades e pobreza, que nos exigem resistência e transformação.

Ser professora não foi algo que escolhi inicialmente; ser docente foi a oportunidade de atuação profissional possível para uma adolescente de 14 anos, que já cursava o magistério, ainda na década de 1990, para colaborar com a subsistência familiar. Eu me experimentei professora pela primeira vez no ensino médio profissionalizante do magistério. Falo disso hoje com orgulho, mas também com certa tristeza, por saber que represento, como tantos, um contexto social constituído e constituinte (Castoriadis, 2007) do mercado capitalista, de resquícios educacionais tecnicistas e neoliberais das eras que se tinham esvaído, cujo eco ouvimos bradar uma vez mais no presente.

Pareceu natural a mim, naquela época, que a continuidade dos meus estudos fosse dada pela Pedagogia, mas o que àquele tempo parecia uma escolha vim a descobrir pela própria vivência no curso de Pedagogia e dos teóricos que lá me foram apresentados que:

[...] na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser racional é que determina a sua consciência (Marx, 1983, p. 24).

A esse ponto, já se pode me perguntar: então você nunca quis ser professora? Quase sempre essa pergunta vem acompanhada de discursos não verbais que me questionam mesmo sobre a inexistência de minha “vocação” para a docência e/ou o “amor” que deveria naturalmente existir em mim para o exercício qualificado da profissão. Aprendi, experimentando-me no mundo, que, num país como o nosso, fecundo de desigualdades e pobreza, “escolha” é um conceito abstrato e “liberdade” muito relativo. Eu mesma já não caio mais nessa armadilha atroz de crer que bons professores nasceram com esse dom ou sempre estiveram inspirados por essa prática.

Ingressei no curso de Pedagogia da UEPA, num período de transição, por duas razões, a primeira que o ano de 2002 prenunciava o término do prazo para a formação dos professores leigos, o que conhecemos como a “década da educação”, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educa-

ção Nacional (LDBEN) de 1996, de que “[...] somente [seriam] admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço [...]” (Brasil, 1996, art. 87, § 4º), o que levou o curso de Pedagogia a ser um dos mais concorridos naquele ano, e da mesma forma também observávamos um processo desordenado de expansão das instituições de ensino superior, cursos de curta duração para formar professores na e para a educação básica que tivessem “treinamento em serviço”, assim como discussões mais nítidas acerca da Educação a Distância (Pereira; Pinho, M.; Pinho, E., 2014) – a configuração de uma política de formação.

Por outro lado, também representava um contexto em transição, porque nesse período o curso de Pedagogia da UEPA deixa de se organizar a partir das especificidades e passa a compor-se de forma generalista. Esse contexto de transições, de sorte, foi propulsor não só de desenvolvimento acadêmico universitário de maneira estrita, como proporcionou muitos debates, reflexões e ações protagonizados por grupos estudantis, numa formação fortemente calcada em pressupostos políticos.

O meu contato então com a formação de professores foi deveras apazível, porque não havia nada que me molhasse para competências técnicas, instrumentais e mecânicas, mas sempre para um movimento de tomada de consciência pela pesquisa, pelas leituras, pela reflexão e pela crítica. Posso dizer sem exagero que, de uma forma geral, na UEPA fui formada para a emancipação e para a resistência (Freire, 2011; Giroux, 2004).

Tanto a graduação como a minha atuação religiosa espírita, a esse tempo como evangelizadora da juventude, na coordenação pedagógica do segmento da juventude no centro espírita Lar de Maria, assim como minha vivência profissional com o apoio pedagógico numa organização não

governamental (ONG) – Associação Paraense de Apoio a Comunidades Carentes (APAAC) –, no ano de 2007, ainda antes de minha graduação, voltaram meu olhar e meu posicionamento pessoal para a responsabilidade e o compromisso identitário da não participação em processos de reprodução da dominação e das desigualdades.

Nessa ONG, trabalhei com o acompanhamento pedagógico de cursos de formação profissionalizante para jovens que buscavam, para além do ensino de um ofício, potencializar o protagonismo juvenil e o reconhecimento de seus direitos de cidadania, no que íamos muito além, trabalhando estima, propondo formas variadas de sociabilidade e demandas diversas – familiares, emocionais e principalmente de violência. A atuação da ONG dava-se principalmente no bairro do Tapanã, assim convivíamos com uma riqueza cultural da feira próxima do movimento *hip-hop* e também com o crime e o tráfico de drogas, dos quais a boa convivência dependia inclusive da nossa permanência e fluência no bairro.

Depois de ouvir tantos jovens contarem suas histórias duras de vida e ainda se propor ao estudo, à arte, ao sorriso, eu não poderia ter pensado noutro objeto de preocupação para investigação epistemológica senão a violência. Observei, ainda ingenuamente, que a mídia no início do século XXI voltava ampla visibilidade para situações de *bullying*. Inquietou-me não só a dinâmica pela qual o fenômeno se impõe, com formas sutis, contínuas e numa relação desigual de poder (Fante, 2005), mas sobretudo inquietou-me o fato de os professores não notarem o sofrimento das vítimas nem o sofrimento dos agressores, que quase sempre o são porque sofrem também violência.

Foi então que o fenômeno da violência escolar passou a constituir um primeiro objeto de preocupação de pesqui-

sa, alimentando esforços de investigação e construção de conhecimento ao longo de todo o meu percurso de formação acadêmica. Neste caminhar acadêmico e como mestranda em Educação, aprofundei os estudos sobre violência escolar sob outros vieses, uma vez que busquei a compreensão do fenômeno da violência na sua formação discursiva, porque percebi, com minhas experiências anteriores, que medidas interventivas ao fenômeno da violência escolar estão diretamente relacionadas ao(s) sentido(s) que se atribuem ao fenômeno e que o lugar social mais privilegiado hoje de radicalização desses sentidos construídos é a mídia, os quais têm incidido em iniciativas do poder público, de pesquisadores e da própria comunidade escolar, como nos demonstram alguns estudiosos (Abramovay, 2003; Debarbieux; Blaya, 2002; Ortega; Del Rey, 2002).

Meu contato mais dedicado à pesquisa deu-se mesmo no mestrado, tardiamente, considerando que acolhi a maternidade muito cedo e dela também me beneficie para me compor educadora, e não acredito que por isso nada tenha me custado pessoalmente, mas, com certeza, em virtude do contexto machista e patriarcal sob o qual ainda vemos nossa sociedade animada, tive de enfrentar percalços e travar duras batalhas com resignação, resiliência e coragem, que todos me atribuem quando sabem que sou mãe de quatro filhos.

Nesse íterim da formação como mestra em Educação, na linha de Currículo e Formação de Professores, deu-se minha inserção no campo da linguagem, do discurso e do ato dialógico, fortemente influenciada pela figura de minha orientadora, professora doutora Laura Alves, a quem eu considero como uma das especialistas dos estudos discursivos, sobretudo em Bakhtin. A filosofia da linguagem de Bakhtin ressignificou-me numa virada epistemológica

que me coloca ante o enfrentamento dialógico da linguagem, enquanto elemento básico capaz de entender homens e mulheres e as relações que estes estabelecem na construção da realidade.

Construí com Bakhtin a ideia de uma realidade sob uma materialidade constituída, que se consubstancia pela mediação da consciência do agente e sua apreensão social e histórica desse mundo, ou seja, uma materialidade sempre mediatizada e nunca estritamente física. É na relação com essa realidade vivida, sempre concreta, que se forma a consciência – é a existência que forma a consciência.

Quanto ao campo profissional, atuei como tutora no curso de Pós-Graduação (aperfeiçoamento) em Educação para Direitos Humanos, na modalidade a distância, que desenvolvia a partir de orientações e proposições educativas via plataforma Moodle, bem como por meio de momentos presenciais. Fui aprovada em dois concursos públicos na esfera da educação básica na Prefeitura Municipal de Belém, para atuar como professora licenciada plena – séries iniciais, atividade na qual fiquei por quase um ano, da qual fui obrigada a me desvencilhar em virtude de ter sido aprovada no doutorado, por não ter recebido a oportunidade de dispensa, nem sem vencimento, já que as atividades coincidiam. Essa experiência colocou-me em contato com formações acerca da alfabetização e letramento centrados nas teorias de Emilia Ferreiro, que embasava a política educacional da Secretaria Municipal de Educação (Semec), e de inclusão que me foram gratas, na compreensão do sistema educacional público, assim como da vivência prática de teóricos que estudei na graduação, para análise, intervenção, acompanhamento e avaliação, com o uso de instrumentos correspondentes, e na Prefeitura Municipal de Ananindeua – Semed, para atuar como professora da educação infantil,

atividade que exerci por nove meses, da qual me exonerei para focar no doutorado e na carreira no ensino superior.

Como mestranda, em virtude da construção da dissertação, iniciei, sem saber, meu percurso na análise documental. Os jornais foram para mim uma experiência sem precedentes e de suma importância. O doutorado representou um amadurecimento em pesquisa que proporcionou uma percepção mais historicizada do fenômeno da violência e a continuidade da pesquisa com jornais.

Nesse ínterim, atuei como professora formadora pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), no Programa de Formação de Professores vinculado à Rede Nacional de Formação Continuada (Renafor), na área de Inclusão Digital e os Recursos de Tecnologia Assistiva, em 2013, com turma formada por professores do sistema municipal de ensino em Medicilândia, município paraense disposto às margens da Transamazônica. Em 2016, passei no concurso para professora substituta da Faculdade de Educação da UFPA, *campus* de Castanhal, na área de Didática e suas Interfaces, atividade que desempenhei por quase um ano e pela qual sou grata sobretudo por ter sido definidora de minha identidade profissional de forma ainda mais consistente e amadurecida como docente no e do ensino superior.

Atualmente atuo como professora adjunta II da universidade que me formou, o que muito me engrandece, atuando nas disciplinas de Estágio Supervisionado, o que me permite estar em constante relação com a escola básica; e atuo no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica, na linha de História da Educação Básica, linha que atualmente coordeno.

Gostaria de destacar ainda os eventos que considero chaves para a caminhada por que agora transito, no que diz respeito à pesquisa sobre História da Educação de Mulhe-

res: em primeiro lugar, a pesquisa sobre violência escolar nos jornais, que me levou à historiografia do fenômeno e a me apaixonar por pesquisa histórica; em segundo lugar, o convite da professora Laura Alves, ainda em 2018, para fazer parte da organização do X Congresso Brasileiro de História da Educação (X CBHE), no qual acabei por coordenar a secretaria e me enveredar pela História da Educação firmemente, atividade deveras significativa para a minha carreira; e, em terceiro lugar, a participação da fundação do grupo de estudo e pesquisa Educação, Gêneros, Feminismos e Interseccionalidade, coordenado pela professora Adriane Lima, que me revelou horizontes interessantes e que contribuiu sobremaneira para a minha área de atuação na História da Educação.

Acredito, com Nóvoa (1992, p. 13-14), que minha trajetória acadêmico-profissional no campo da Educação implicou “[...] um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”, numa mobilização constante da reflexão sobre minhas experiências e vivências docentes, na e pela partilha de saberes, de quem “[...] é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

De certa forma, ao me dedicar à exposição memorística de minhas vivências acadêmico-profissionais, fui apresentando também os autores e pensamentos que tiveram influência e contribuições em minha própria constituição enquanto sujeito/docente, são estes: Freire (1996, 2011) e Pimenta e Ghedin (2006), por suas proposições educacionais a partir da práxis e do reconhecimento da dialeticidade nos processos de ensino-aprendizagem. Ademais, Bakhtin (2014), Buber (2004) e Ricoeur (1989, 1994) trazem uma concepção de sujeito agente, que se constitui no movimento de

dialogicidade entre si e o Outro e entre a realidade que representa, ressignifica e traduz em discursos e narrativas.

Com Arendt (1985, 2005) e Pescarolo e Moraes (2016), assumimos uma perspectiva de autoridade docente, como a habilidade de governar sem a necessidade do uso da força e/ou do convencimento, mas pelo exemplo, por uma relação de reconhecimento, de afeto, de partilha. Assim, a instauração de uma autoridade é dada numa relação de alteridade e diálogo, de reconhecimento do Outro não como objeto de sua ação, mas como seu Outro, sem o qual não poderia reconhecer a si próprio. A relação de alteridade e reconhecimento não está restrita ao sexo, religião, classe social e/ou faixa etária, todos me são oportunidades de conhecer a mim mesma (Bakhtin, 2014; Ricoeur, 1994), de aprender (Freire, 1996, 2001) e de me tornar responsável e ética (Buber, 2004; Ricoeur, 2011).

Destaco ainda princípios éticos que Ricoeur (2011) resume de forma sublime em seu conceito de “agir ético”, na proposição de uma *petit éthique* – pequena ética – no desígnio de três termos: viver “uma vida boa, com e para os outros, em instituições justas”, pois, para o autor, “o espírito é efetividade ética”, mas uma dimensão ética que, embora pressuponha sujeitos agentes, não está resumida às relações interpessoais, mas sob uma íntima conexão entre pessoa, espaço público e responsabilidade, como nos explica Mendonça (2014). Disso resultam um “[...] paradigma do texto para a interpretação da ação social” e a importância de construirmos uma consciência hermenêutica, “[...] que é antes de tudo marcada pela abertura, pela escuta e pela humildade diante do incognoscível”, que nos permite reconhecer nossa condição histórica e nossa falibilidade (Mendonça, 2014, p. 140).

Também busco com d’Ávila (2014) a superação da “abordagem conteudista-transmissional” que vivemos fortemente na universidade, marca tanto da centralidade do

processo didático na figura do professor quanto da parcialidade do conhecimento numa fragmentação disciplinar, que impõe distâncias intelectual, física e afetiva entre professores e alunos. Disso resulta, para o autor, um dos sintomas mais observados em graduandos em nossa época, a saber: o desprazer. Considero, em conformidade com as proposições de d'Ávila (2014, p. 89), que os saberes pedagógico-didáticos que sustentam a prática do trabalho docente devem consubstanciar “[...] possibilidades de mediações didáticas compartilhadas, lúdicas, criativas e críticas”, sobrelevando o conceito de ludicidade enquanto princípio formativo e organizativo (Leal; d'Ávila, 2013; Luckesi, 2004).

Estamos acostumados a pensar ludicidade a partir de uma visão restrita, considerando-a apenas a partir de algumas de suas manifestações, como o jogo, a brincadeira e/ou a recreação, o que nos impede de perceber e vivenciar “a ludicidade como força motriz”, com potencial para a elevação do espírito a um sentimento de proatividade, de alegria interna, que impulsiona ações e desencadeia aprendizagens. Ao contrário, temos reduzido o ensino-aprendizagem a práticas academicistas, como nos suscita d'Ávila (2014). Para essa mesma autora, entender que o ser humano não aprende apenas com o intelecto, mas que a aprendizagem se dá em relação à nossa integralidade, nosso corpo, nossos sentidos, é o caminho para um trabalho que também privilegie outras linguagens para além da verbal.

Precisamos desmistificar essa compreensão restrita de ludicidade, que historicamente tem sido preterida em relação ao conhecimento intelectual, para tomá-la como “saber sensível primaz na nossa constituição”, que, sob uma perspectiva dialética, configura-se tanto como criação cultural, porque constituinte de atos sociais, quanto como um “[...] estado de ânimo, um estado de espírito que expressa um sentimento de

entrega, de inteireza, de vivência plena, e que diz respeito à realidade interna do indivíduo” (d’Ávila, 2014, p. 94).

Necessitamos ainda reiterar o embasamento da atuação profissional que se almeja em princípios de emancipação (Freire, 2011), que se propõe por uma educação problematizadora dos processos de contradição, desigualdade e dominação em sociedade, quanto um quefazer que humanize e liberte, em uma luta por emancipação, que parte da tomada de consciência de sua condição de sujeito histórico em relação dialética com as condições materiais a que está submetido; emancipar-se também pressupõe resistência (Giroux, 2004) a processos de legitimação e reprodução de relações de dominação em que vemos nossa sociedade imersa, dominação pelas desigualdades de classe, gênero e raça. Assim, resistência se relaciona tanto com a tomada de consciência como também com a responsabilidade em transformar o espaço educacional em campo de contestação e luta.

Nesse sentido, Casimiro Lopes (2004) vem apontando a importância de uma atitude de recontextualização. Diz-nos que, mesmo os textos políticos mais impositivos que sejam, são passíveis de estrangimentos e contradições, trazendo em si possibilidades e espaços para ressignificações, numa direção não prevista inicialmente. Acredito que, nesses tempos sombrios em que vivemos, o conceito de recontextualização gestado em Bernstein (*apud* Casimiro Lopes, 2004) assume-se de fundamental reflexão como estratégia mesmo de salvaguarda dos direitos democráticos, cidadãos e humanos que hoje vemos, mais uma vez, ameaçados.

Referências

ABRAMOVAY, M. Enfrentando a violência nas escolas: um informe do Brasil. *In*: ABRAMOVAY, M. (coord.). *Violência na*

escola: América Latina e Caribe. Brasília, DF: Unesco, 2003. p. 89-150.

ARENDT, H. A crise na educação. *In*: ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 221-247.

ARENDT, H. *Da violência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1985.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BUBER, M. *Eu e tu*. São Paulo: Cortez e Moraes, 2004.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

CASIMIRO LOPES, A. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08>. Acesso em: 24 jun. 2018.

D'ÁVILA, C. M. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-100, 2014.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (org.). *Violência nas escolas*: dez abordagens europeias. Brasília, DF: Unesco, 2002.

FANTE, C. *Fenômeno bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Verus, 2005.

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

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. *Política e educação*: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIROUX, H. *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI, 2004.

LEAL, L. A.; D'ÁVILA, C. M. A ludicidade como princípio formativo. *Interfaces Científicas*: Educação, Aracaju, v. 1, n. 2, p. 41-52, 2013.

LUCKESI, C. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, B. (org.). *Educação e ludicidade*: ensaios 3. Salvador: UFBA, 2004. p. 11-20.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MENDONÇA, K. M. L. Do legado de Paul Ricoeur para a sociologia: uma discussão sobre hermenêutica e ética. *Peri*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 138-151, 2014. Disponível em: <http://www.nexos.ufsc.br/index.php/peri/article/view/926/429>. Acesso em: 24 jan. 2018.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ORTEGA, R.; DEL REY, R. *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Brasília, DF: Unesco, 2002.

PEREIRA, F. A.; PINHO, M. J.; PINHO, E. M. C. A década da educação e as políticas de formação de professores: um convite à reflexão. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 104-115, 2014.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PESCAROLO, J. K.; MORAES, P. R. B. O declínio da autoridade docente na escola contemporânea. *Revista Diálogos Educacionais*, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 147-168, 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1999/1903>. Acesso em: 24 jan. 2018.

RICOEUR, P. *Do texto à ação*. Ensaios de hermenêutica II. Porto: Rés, 1989.

RICOEUR, P. *Ética e moral*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2011.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*: Tomo I. São Paulo: Papirus, 1994.

11 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UMA REFLEXÃO SOBRE VIVÊNCIAS TRANSFIGURATIVAS

<https://doi.org/10.52521/978-65-83910-74-5/cap11>

TIZIANA AILIN ALASÁ

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Focus, em Transtorno do Espectro Autista pela Faculdade de Quixeramobim (UNIQ), em Educação Infantil pela UNIQ e em Educação Inclusiva e Diversidade pela UNIQ e licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Letras-Espanhol pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). Coordenadora pedagógica do Núcleo Educacional de Apoio Psicopedagógico (NEAP).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7186-6846>

E-mail: tiziana.alasa@aluno.uece.br

HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES ARAÚJO

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Filosofia pela UFC, especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e em Educação a Distância pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), cursando MBA em Governança Corporativa pela Universidade de Fortaleza (Unifor) e graduada em Filosofia e em Pedagogia pela UECE. Pró-Reitora de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Proplan) da UECE. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, ambos da UECE.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0838-9279>

E-mail: helena.marinho@uece.br

Introdução

Este capítulo tem como objetivo descrever, de forma narrativa e autobiográfica, aspectos da formação e da prática docente vivenciados na trajetória do curso de Pedagogia. Dessa maneira, trata-se de um estudo com base na escrita do Memorial de Formação apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB), concluído na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

O gênero “Memorial Formativo” permite a escrita narrativa e autobiográfica, por conseguinte, o autor não somente expõe sobre a sua formação e todo o conjunto de atividades pedagógicas que perpassam pelo ensino, pesquisa e extensão, mas possibilita um olhar atento para toda essa formação através da concatenação entre memória e escrita, momento em que o autor, além de avaliar o curso em toda a sua complexidade, envolvendo gestão, professores, métodos, ensino, aprendizagem e avaliação, pode se colocar no centro e realizar a sua autoavaliação no decorrer da trajetória de toda a sua formação.

Em todo o processo de formação, tem relevo ressaltar a relação entre a teoria e a prática, pois o distanciamento entre ambas ocasiona grandes prejuízos tanto para a formação de professores quanto para a Educação em âmbito geral.

Partindo das palavras de Freire (1996, p. 24), “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. Desse modo, é interessante analisar o quanto a educação tem sido prejudicada por deixar de lado a importância de buscar um equilíbrio entre ambas, de forma que a teoria fundamente a prática e esta argumente, através dos atos, aquilo que teoricamente é afirmado.

O capítulo foi estruturado da seguinte maneira: além da Introdução, dois pontos que destacam na sequência: Formação docente no curso de Pedagogia; Experiências e práticas pedagógicas, seguidas das Considerações finais.

Formação docente no curso de Pedagogia

Quando iniciei o curso de Pedagogia (2017), recordo que as primeiras disciplinas ministradas foram Sociologia, História e Filosofia. Mentalmente, acreditava que os conteúdos ensinados durante o Ensino Médio, em relação a esses ramos da área de Humanas, teriam uma ligação explícita com o que aprenderia na universidade. Todavia, não demorei muito para perceber que, embora tivesse que haver uma conexão de conhecimentos, o que estava aprendendo nas primeiras aulas da faculdade pouco se relacionava aos conhecimentos prévios adquiridos na escola.

As disciplinas geraram indagações em relação aos conteúdos adquiridos durante os últimos anos, principalmente porque vinha de um contexto educacional em que se mencionava diariamente que os conhecimentos ensinados eram fundamentais para poder ingressar no mundo acadêmico, quando, com efeito, os conteúdos trazidos da escola pouco coincidiam com as aulas introdutórias ao curso.

Em relação a essas perguntas que invadiam meus pensamentos, lembro-me do texto de Freire (1996, p. 33), ao enfatizar que:

[...] a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital.

Partindo dos escritos do autor, acredito que as perguntas me levaram a um caminho de curiosidades sobre como acontece a relação entre prática e teoria dentro do contexto educacional. Durante meu percurso na Educação Básica, meu olhar era reflexivo, porém não me inquietava de maneira que quisesse mudar a realidade que me cercava; quando ingressei na universidade e me achei em um contexto repleto de reflexões e críticas em relação aos diferentes fenômenos da vida, minha perspectiva mudou em vários sentidos.

Por esse motivo, tomo as concepções de Freire (1996) e as vivifico com minhas experiências atravessadas durante a primeira etapa de formação acadêmica. Além disso, ressalto que as docentes assumiram um papel fundamental para dar outra significância ao indivíduo dentro da sociedade, que, no meu pensamento, reduzia-se a reproduzir ações previamente planejadas, no entanto agora o cidadão se tornava protagonista na história da construção da humanidade, capaz de intervir, com criticidade, assumindo um papel emancipatório e autônomo dentro da sociedade.

Recordo, no primeiro semestre, a disciplina de Filosofia da Educação, pela qual esperava com muita ansiedade desde que tinha tomado conhecimento da sua presença na matriz curricular do curso. Todavia, durante o período de recesso entre as primeiras cadeiras e o primeiro encontro

desta matéria, questionei-me bastante sobre minha continuidade na universidade.

Lembro que, nos dias prévios ao encontro, conversei com meus familiares sobre a inquietação que sentia nas aulas, embora fosse uma área que me agradasse. Ao mesmo tempo, tinha vivenciado situações em que comentava sobre a carreira escolhida e as pessoas falavam: “Mas você quer ser professora mesmo?” ou “Professor sofre bastante”. Para a minha surpresa, as pessoas que faziam essas menções eram meus antigos professores durante o Ensino Médio. Acredito que esses comentários geraram uma barreira significativa em relação à área, fazendo com que criasse receio em continuar o curso, de modo que não escolhesse por experiências próprias, mas por pensamentos alheios. Vale ressaltar que, na época, tinha 16 anos de idade e não havia pensado com cautela sobre os caminhos que queria percorrer durante meu crescimento pessoal.

O dia do primeiro encontro de Filosofia da Educação tinha chegado e ainda me sentia em dúvidas sobre assistir à aula. Minha mãe, a quem lhe serei eternamente grata, conversou comigo previamente à viagem e, por meio de palavras sábias, aconselhou-me a que comparecesse à aula para logo decidir sobre meu futuro acadêmico.

Naquele dia, cheguei ao polo Andrade Furtado de Quixeramobim, Ceará (CE), e decidi estar aberta ao que poderia acontecer naquela noite, todavia as dúvidas e inquietudes me desesperançavam continuamente. Surpreendentemente, no decorrer da aula, comecei a criar interesse pelo conteúdo; lembro que a docente usou palavras simples e cativantes ao se referir à educação e à sua grande função dentro do contexto social.

Recordando aquele dia, é impossível deixar de mencionar um dos autores estudados naquela disciplina, já

que, através de suas reflexões, foi possível compreender sobre o papel importante da educação para a existência humana. Segundo a compreensão de Lukács (2003), na educação dos homens o essencial consiste em torná-los aptos a reagirem adequadamente às situações e acontecimentos imprevisíveis, novos, que aparecerão mais tarde em suas vidas.

Nesse sentido, partindo das reflexões do autor e de observações próprias, repensei quanto à decisão de desistência do curso e decidi mergulhar no amplo mundo educacional. Lembro-me de ter voltado para minha cidade renovada e animada por tudo que ainda tinha a percorrer. Recordo que meu sentimento, durante os encontros, era de curiosidade constante em relação a tudo que a graduação ainda poderia me proporcionar e, principalmente, interessava-me descobrir mais sobre o ato de educar.

Desse modo, continuei meu percurso na universidade, disposta a ser transformada continuamente pelos conhecimentos adquiridos através de diversas experiências. Construí saberes a partir de trocas com diversos professores, mas também com meus colegas, que em muito contribuíram para a formação de aprendizagens.

Posto assim, muitas disciplinas foram de grande significância durante minha formação. Dentre as mais chamativas, demonstrei maior interesse por Psicologia do Desenvolvimento I e II e Psicologia da Aprendizagem.

Lembro-me de sentir prazer em realizar todas as leituras recomendadas, da mesma forma ocorria com as atividades propostas, no entanto o fato de terem sido matérias por que senti maior entusiasmo não significou que haveria ausência de dificuldades durante o percurso, ao contrário, foram cadeiras em que mais complicações tive para sintetizar os conteúdos no momento das avaliações.

Por falar nessas disciplinas, é interessante ressaltar os avanços e conquistas quanto aprendiz, por mais que tenha vivenciado situações de grandes adversidades. Devido a ter tratado sobre assuntos voltados ao desenvolvimento do indivíduo, dando ênfase à maneira como acontece a construção do pensamento crítico, por meio do cognitivo, pude me autoavaliar em diversas situações em relação ao sujeito que sou e ao que desejo construir.

Por tratar em avanços e conquistas, acredito fundamentalmente trazer o pensamento de Rogers (1983), teórico estudado em Psicologia da Aprendizagem. O autor defendia o Humanismo, afirmando que, para ele, o humano é dotado de uma capacidade de crescimento constante, de uma renovação contínua de suas potencialidades, dando destaque à ideia de que em cada indivíduo existe a tendência à realização construtiva, podendo ser desviada, mas não destruída.

Destaco a forte influência de todos os docentes que ministraram essas disciplinas, já que as explicações não ocorriam de maneira rasa e sem sentido, mas procuravam envolver todo o conteúdo com as vivências dos alunos, provocando significância e estimulando a associação de conceitos com a vida, como há de acontecer em todas as etapas educacionais do indivíduo.

Ao mesmo tempo, Rogers (1983, p. 333-334), no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem e ao papel do professor, afirma que:

[...] sejam quais forem os recursos de ensino que forneça - um livro, uma sala de trabalho, um novo aparelho, uma oportunidade para observar um processo industrial [...] suas próprias reações emocionais - ele sentiria que essas coisas são oferecidas para serem usadas se forem úteis ao aluno [...] não pretende que elas sejam guias, expectativas, comandos, imposições de exigências.

Quando me lembro de disciplinas que significaram muito durante minha formação, não posso negligenciar as que me provocaram desagrado durante o aprendizado, como Metodologia do Trabalho Científico. Recordo sentir-me ameaçada pelos conteúdos, gerando rechaço às leituras recomendadas e às atividades propostas.

Retomando minhas reflexões sobre a importância de assimilar os conceitos de maneira que os pudesse relacionar com minhas vivências, estes novos conteúdos me pareciam rasos e pouco explicativos. Por ser uma disciplina extremamente metódica, assimilo que a didática deve ser pensada com cautela e zelo, para não gerar desgosto nos educandos no momento de aprender.

As aulas foram meramente expositivas. Lembro-me de ter mantido meu olhar fixo nos *slides* que passavam durante três horas aproximadamente sem gerar reflexão nenhuma sobre os conceitos ensinados.

Quando penso em didática, gostaria de trazer ao escrito o que foi aprendido em Didática Geral. Esta tem como objeto de estudo o processo de ensino e seus elementos, referindo-se à prática pedagógica, ao fazer parte do cotidiano da atividade docente, considerando o planejamento e os elementos que a compõem, sendo estes: conteúdo, objetivos, metodologia, recursos e avaliação.

Não pretendo que o leitor deduza que a minha ineficiência nessa disciplina é unicamente responsabilidade do docente. Ao contrário, acredito que os conhecimentos se constroem de maneira individual, influenciado e, muitas vezes, impulsionado pela presença de pessoas significantes nesse processo. Todavia, acredito que há uma grande responsabilidade para todos os professores no momento de planejar os conteúdos e escolher as metodologias adequadas para ministrar os conhecimentos.

Nesse sentido, afirmo que os métodos escolhidos por aquela docente não foram os mais apropriados para esse momento ou talvez para essa disciplina, o que gerou um desconforto comum entre toda a turma, que logo repercutiu no desempenho da maioria dos alunos.

Por outro lado, entre as disciplinas mais abordadas, também se destacam Educação e Direitos Humanos, Educação Popular e Língua Brasileira de Sinais (Libras). Inicialmente, gostaria de mencionar sobre os principais aspectos estudados em Educação e Direitos Humanos, já que foi uma disciplina de grande relevância de minha trajetória estudantil.

Entre os autores estudados, destaco Piaget (1994), que aborda conceitos essenciais para discutir direitos humanos no âmbito educacional, como a importância do desenvolvimento da autonomia moral. O autor acreditava que a autonomia moral está relacionada a um conjunto de pessoas voltadas a um objeto em comum, em que juntas procuram comportar-se de tal maneira que possibilitem desenvolver um pensamento individual, formando a identidade pessoal.

Posto assim, o conceito de autonomia está relacionado diretamente ao que ele entende por equilíbrio, que se trata de uma noção de bem, enquanto desequilíbrio pressupõe uma noção daquilo que está mal. Se, para ele, este termo (equilíbrio) se refere à noção de bem, então o processo de assimilação de autonomia moral está diretamente relacionado ao que ele compreende por equilíbrio. Visto que Educação e Direitos Humanos foi uma disciplina relevante, Educação Popular teve muita significância durante meu processo de construção quando aluna e educadora. Falar em Educação Popular é pensar no conflito que move a ação humana em um campo de forças de poder, em que a escola, sem dúvidas, não assume papel neutro.

Uma escola que visa a uma educação popular tem como fundamento a participação popular, a solidariedade em busca da construção de um projeto político de sociedade mais justo, humano e fraterno. Dois autores destacados durante a disciplina foram Freire (1996) e Sartre (1997), que discutem a concepção de homem livre em relação à educação popular.

Particularmente considero os conceitos de Sartre (1997) mais próximos a minhas convicções, já que o autor considera o homem como um projeto vivo que se encontra em constante movimento perene de negação daquilo que foi em busca daquilo que ainda não é, e o meio-termo entre esses dois eixos se encontra no que ele chama de subjetividade, entendido como um conjunto de valores que permeiam as atitudes.

A Educação Popular objetiva que os indivíduos sejam educados sob um pensamento que os possibilite desenvolver habilidades que potencializem sua subjetividade no que refere a todas as áreas da sua vida, permitindo que o sujeito seja capaz de usufruir de todos os ambientes através de um pensamento crítico, reflexivo e autônomo, entendendo-se como ser social com responsabilidades e direitos.

Nesse sentido, é importante ressaltar o conceito de liberdade que é discutido nesta disciplina, em que, mais uma vez, trago o pensamento de Sartre (1997), que compreende esse conceito como uma condição humana da qual o homem não pode se libertar. Em seu pensamento, o sujeito que nasce não recebe a liberdade, já que esta sempre existiu, o que, na verdade, recebe é a convicção do que é liberdade, foi e sempre será.

No último semestre do curso, foi ministrada a disciplina de Língua de Sinais Brasileiras, que não pode ser deixada de lado depois de mencionar Educação e Direitos Humanos

e Educação Popular, que tratam de conceitos diretamente relacionados a aspectos abordados na disciplina de Libras.

Uma questão importante para destacar neste ponto é sobre a necessidade de compreender que ser surdo não é melhor ou pior do que ser ouvinte, apenas é diferente. A disciplina fundamentou todas as abordagens nesse questionamento, que, sem dúvidas, serviu como ponto de partida para uma análise crítica e reflexiva sobre a realidade brasileira que vivencia a comunidade surda. Pimenta (2001, p. 24) aponta que “[...] a surdez deve ser reconhecida como apenas mais um aspecto das infinitas possibilidades da diversidade humana [...]”; nesse sentido, é importante compreender que existe a cultura surda.

Entretanto, durante o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), as disciplinas de TCC I e TCC II foram de fundamental importância para avançar neste trabalho, que necessita do cuidado e zelo essencial que requer a escrita. As orientadoras do curso cumpriram um papel primordial para que este trabalho fosse executado com êxito, já que, através de suas direções, foi possível compreender a maneira em que deveriam ser abordados todos os aspectos.

Inicialmente foram abordados os conceitos fundamentais que fazem parte desta escrita, principalmente porque o curso de Pedagogia tem como objetivo a escrita de Memorial Formativo como trabalho de conclusão de curso. Ferenc (2005, p. 73) aponta que:

[...] uma das contribuições realmente valiosas da pesquisa narrativa em educação é a revelação das intenções e das crenças dos professores. Através das narrações nós começamos a entender as razões dos atores para suas ações e dessa forma somos encorajados a compreender tais ações através dos olhos do ator. Essa compreensão se constitui na contribuição para o aprendizado e aperfeiçoamento do ensino.

Partindo desse pressuposto, durante o percurso das duas disciplinas, as orientadoras destacaram a importância da escrita autobiográfica, de maneira que este tipo de escrita auxilie aos leitores que fazem parte do âmbito educacional e que, de alguma forma, podem se sentir identificados através das experiências relatadas. Além das disciplinas, também tive a oportunidade de adquirir formações extracurriculares, relacionadas a diversas áreas, que em muito acrescentaram no processo de ensino-aprendizagem.

Experiências e práticas pedagógicas

É importante entender que o ato educativo não acontece apenas na teoria e que na prática é possível vivificar os conteúdos aprendidos durante o processo de ensino-aprendizagem. Partindo do pressuposto de que a prática ressignifica a teoria para alcançar, neste caso, uma educação crítica e intencional, gostaria de trazer a este tópico a importância da profissionalização. Segundo o *Dicionário Online de Português* (2020), a palavra tem sentido de:

[...] ação ou efeito de profissionalizar ou profissionalizar-se. Processo de treinamento para obter certo nível profissional ou para alcançar maior habilidade num determinado trabalho; capacitação.

Refletindo sobre o sentido da palavra “profissionalização”, é importante desmistificar a ideia de que o docente aprimora sua prática segundo a quantidade de conhecimentos que adquire. Esse fator, sem dúvidas, é um elemento importantíssimo na formação docente, por isso existem programas de formação continuada. A teoria, todavia, por mais que ilumine a prática, não é suficiente para qualificar a ação docente e deduzir que existe profissionalismo.

Nesse sentido, valorizo a importância de experiências que deem significância à teoria. O professor necessita

vivenciar situações em que possa pôr em prática todos os conhecimentos adquiridos durante sua formação, não se conformando apenas com a teoria. Além disso, profissionalização exige vários fatores que só podem ser aplicados na prática, alicerçados na teoria. Freire (1996, p. 40) destacou alguns aspectos importantes que são necessários na prática pedagógica, desde a teoria até a prática:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Pensando nesses aspectos, o autor acreditava que ensinar é uma especificidade humana e que o ato educativo exige segurança, competência profissional e generosidade. No que diz respeito à competência profissional, Freire (1996, p. 90) diz que:

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isso não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica.

Gostaria de ressaltar as palavras do autor quando argumenta que a prática do professor não é determinada por sua competência científica. Partindo desse pressuposto, retomo minhas palavras sobre a importância da prática pedagógica, para descrever nos seguintes parágrafos minhas experiências de ações educativas.

Memoro que em 2018 reencontrei uma das minhas professoras durante o Ensino Médio, pela qual sempre tive muito apreço e, devido a esse contato, iniciei minha trajetória como professora de apoio escolar, já que me propôs

acompanhar alguns dos alunos com dificuldades no aprendizado da escola em que assumia a direção.

Esse foi meu primeiro contato com a prática docente, posto que, por mais que sempre tenha sentido prazer em ensinar ou ser de auxílio na sala de aula, assumir a responsabilidade de acompanhar e ser de ajuda no desenvolvimento de aprendizagem de crianças era um formato totalmente diferente.

Inicialmente foram dois alunos, com 12 e 15 anos, sendo um deles disléxico. Recordo que, no primeiro dia de aula, sentia muito nervosismo sobre o que aconteceria e de que forma desempenharia meu papel como docente. Embora não fosse em um ambiente formal, com isto quero dizer que não se tratava de um ensino desenvolvido dentro da escola, era consciente da responsabilidade que tinha diante da situação. Lembro que me preparei muito antes de recebê-los, inclusive pesquisei bastante sobre a dislexia e recuperei alguns conteúdos ministrados durante a disciplina de Educação Inclusiva, em que tínhamos aprendido sobre vários transtornos de desenvolvimento.

No decorrer do tempo, ainda em 2018, comecei a acompanhar um aluno com deficiência auditiva, também da mesma instituição em que trabalhava minha antiga professora. Não nego que foi um desafio enorme na época, pois este aluno não possuía ferramentas para expressar-se, embora o compreendessem dentro de suas limitações.

Pensando naquela época, resgato alguns momentos em que coloquei em prática muitas das orientações de uma das docentes da universidade, quando mencionava sobre a importância de dar atenção ao aluno e observar como se comporta diante de situações em que desenvolve seu aprendizado. Reflexionei bastante sobre minha prática e busquei me informar sobre o comportamento desses alunos dentro

e fora do contexto educacional, de maneira que essas informações me permitissem criar situações de assimilação entre o que deveriam aprender e o cotidiano deles.

Em 2019, fui convocada pela mesma docente que me propôs dar acompanhamento escolar para assumir um estágio remunerado na escola em que era diretora. Lembro que senti muita insegurança no momento da proposta, pois sentia que não era capaz de desempenhar o papel de professora auxiliar direcionado para crianças com transtornos no desenvolvimento. Todavia, em uma conversa muito acolhedora e respeitosa, esta professora, a qual vou chamar de Maria, para proteger sua identidade, mostrou que sentia confiança na maneira em que me comportava como educadora, assim me senti animada e disposta para iniciar essa nova etapa da vida.

Passei o ano inteiro trabalhando naquela instituição de rede privada, chamada centro educacional Cenecista Castro Alves, e posso afirmar que foi um espaço que em muito agregou na minha prática pedagógica. Compartilhei momentos com crianças de faixa etária entre 6 e 15 anos e de todos pude adquirir muito aprendizado. Sair da minha casa, que se tratava de um espaço com poucos livros e um quadro branco médio para dar aula a três crianças, e chegar a um ambiente amplo, com muitas crianças e adolescentes, além de relacionar-me com os demais docentes e funcionários da escola, foi uma experiência inesquecível.

Os Estágios Curriculares Supervisionados realizados durante o curso foram experiências decisivas para permanecer na área da Educação. Considero que as vivências adquiridas durante esses períodos foram relevantes na minha vida. Da mesma forma, assim como as disciplinas, os professores e as vivências causam impactos durante a trajetória acadêmica; os colegas também cumprem um papel fundamental nesta etapa.

No final do mesmo ano, aconteceu o primeiro Estágio Curricular Supervisionado, na Educação Infantil, ocorrido na cidade de Mombuca-CE, precisamente no Centro de Educação Infantil (CEI) Maria Iracema Aires de Moraes, na turma do Infantil V. Embora já tivesse tido contato com o ambiente escolar, este novo espaço era sumamente diferente daquele com que estava acostumada.

No CEI, as crianças eram muito mais novas do que aquelas a quem estava acostumada a ensinar, além de aprenderem de maneiras diferentes, em decorrência dos níveis de desenvolvimento. Nesse sentido, não negligenciei a importância de aproveitar o Estágio Curricular e dar valor a essa experiência.

Gostaria de trazer nestas linhas a ideia de valorizar o Estágio Curricular Supervisionado, citando as palavras de Passerini (2007, p. 32), quando diz que:

O Estágio Supervisionado é o primeiro contato que o aluno-professor tem com seu futuro campo de atuação. Onde, por meio da observação, da participação e da regência, o licenciando poderá refletir sobre e vislumbrar futuras ações pedagógicas. Assim, sua formação tornar-se-á mais significativa quando essas experiências forem socializadas em sua sala de aula com seus colegas, produzindo discussão, possibilitando uma reflexão crítica, construindo a sua identidade e lançando, dessa forma, um novo olhar sobre o ensino, a aprendizagem [e] a função do educador.

Partindo das concepções do autor, resgato momentos incríveis durante o estágio, pois tive experiências de muito crescimento e reflexão quanto ao ambiente educacional e tudo que o envolve. Ressignificar a teoria, diante da prática e das relações com os demais, é fundamental para compreender e analisar com cautela de que maneira está acontecendo a prática pedagógica.

Durante o período de estágio, compreendi que a teoria não o vale se a prática não for pensada com zelo e respon-

sabilidade. No entanto, também aprendi que a prática não poderá ser intencional e benéfica para o desenvolvimento do aluno se não for acompanhada da teoria analisada e refletida continuamente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, aponta no artigo 29 que:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Carneiro (2018, p. 359), quando comenta este artigo, mostra um pensamento muito importante no que diz respeito ao que se pensa sobre CEI em relação ao que realmente é:

[...] creche e pré-escola não são depósitos de crianças nem hospedagem-dia, tampouco espaços para crianças permanecerem algumas horas ao longo do dia, enquanto pais realizam sua jornada de trabalho. [...] são ambientes apropriados, equipados adequadamente, potencializados no conjunto dos meios disponíveis e, sobretudo, com pessoal docente e de apoio técnico devidamente qualificado.

Partindo das palavras do autor, acredito fundamental saber diferenciar aquilo que se pensa sobre Educação Infantil em relação à real funcionalidade que esta tem. Durante o Estágio Supervisionado, foi possível perceber, através de relatos e da convivência com a comunidade escolar, que o CEI Maria Iracema Aires de Moraes desenvolve o zelo necessário para contribuir com o desenvolvimento integral da criança na maioria dos seus aspectos.

De outro ângulo, por meio da observação, pude notar que o corpo docente costumava avaliar todas as crianças da mesma maneira, sem considerar suas peculiaridades.

Compreender as crianças é entender que cada uma delas é um sujeito histórico e de direitos que constrói sua identidade pessoal e, ao mesmo tempo, coletiva, que brinca, pensa, imagina, deseja, aprende, que é capaz de construir hipóteses para os acontecimentos da vida, sejam naturais ou sociais, além de ser produtora de cultura e significativamente marcada pelo meio social e familiar, portanto conhecer o papel que cada docente desenvolverá na escola é muito mais do que dominar teorias e aplicar métodos avaliativos para uma turma de crianças. Durante o Estágio, compreendi que o professor não se qualifica segundo a maneira em que avalia seus alunos ou como ministra uma aula apenas, mas, fundamentalmente, na maneira em como enxerga o ser criança.

É nesse sentido que reforço e retomo o conceito inicial deste tópico, a profissionalização. No seguinte ponto a ser abordado, descreverei os aspectos que contribuíram para a formação de identidade docente. Espero que o leitor possa identificar os elementos essenciais durante esse período de construção, que, esclarecendo previamente, continua em andamento.

Na época em que ocorreu o segundo Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aconteceu a nível mundial a descoberta do novo Covid-19¹, que provocou desestabilização na sociedade, impactando significativamente na área educacional.

Nesse sentido, as atividades do Estágio foram planejadas para realizar um Projeto Educacional direcionado para uma série dos anos iniciais. Desse modo, a proposta teve como finalidade ampliar as ações de pesquisa enquanto professora em formação, de maneira a provocar reflexões

1 Doença causada pelo coronavírus, SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves (Brasil, 2020).

sobre as práticas pela escola a ser beneficiada, pela docente responsável pela sala-alvo e pela autora discente do curso de Pedagogia.

Partindo desse pressuposto, ressalto as palavras de Freire (1996) na sua obra *Pedagogia da autonomia*, dando ênfase à necessidade de o professor perceber a pesquisa como ação primordial, de modo que eleve suas práticas pedagógicas e o pensamento crítico sobre esta. O autor afirma que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se [sic] se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 16).

A Matemática é, geralmente, oposta aos saberes prediletos de muitos alunos, de forma que haja espaço a uma aprendizagem escassa e débil em relação aos conceitos matemáticos fundamentais para o indivíduo. Desde a Educação Infantil, busca-se que o professor crie meios por meio dos quais possibilite às crianças o desenvolvimento das suas potencialidades e habilidades, nesse sentido o Projeto Educativo tem como tema principal “Números: metodologias lúdicas para potencializar as habilidades na área da Matemática”.

Há existência de um desequilíbrio quanto às experiências que são proporcionadas às crianças na primeira etapa da Educação Básica, favorecendo os processos de alfabetização da Língua Portuguesa e permitindo a formação de lacunas em relação a muitos outros conhecimentos preliminares e necessários para o cognitivo. Sabendo que os alunos dos anos iniciais, principalmente aqueles que fazem parte

do 1º e 2º ano, estão em processo de transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, é importante que as crianças iniciem essa nova etapa de suas vidas com uma base prévia que possibilite a construção de novos conhecimentos.

É comum cair no equívoco de supor que a alfabetização está relacionada apenas ao aprendizado de letras, que, na sua combinação, mais tarde se tornam palavras e logo grandes textos que nos possibilitam a comunicação. É importante que o processo de alfabetização ocorra em todas as áreas do saber, incluindo a Matemática, cuja área de conhecimento se constitui também como uma linguagem que dispõe de códigos e símbolos.

A escola de Ensino Fundamental – (anos iniciais) Plácido Aderaldo Castelo, que está localizada na cidade de Mombuca-CE, na avenida Antônio Jaime Benevides Filho, número 1.477, no bairro Iracema, foi escolhida para ser beneficiada com este projeto. Desse modo, o projeto objetiva auxiliar as crianças do 2º ano do período da tarde, de forma que sejam potencializadas suas habilidades relacionadas aos conhecimentos matemáticos, através de jogos que estejam vinculados ao cotidiano dos alunos, buscando abrangência nas estruturas cognitivas, possibilitando a construção de uma base bem fundamentada nos conhecimentos primordiais, para que compreendam a Matemática como saber importante para a sua formação enquanto sujeito social. Teve a duração de dez aulas, nas quais se realizaram diversificadas atividades lúdicas que ajudassem no desenvolvimento da aprendizagem matemática, divididas em três etapas, que abordaram os objetos de conhecimentos referentes à unidade temática “Números”.

Mediante as observações realizadas, identifiquei como problemática a falta de práticas pedagógicas lúdicas relacionadas à Matemática que tornassem o ensino significativo

para os alunos, portanto o questionamento central foi: por que existem projetos e atividades lúdicas relacionadas à área de Linguagem, e não à da Matemática?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) descrevem a importância sobre o ensino da Matemática, salientando que “[...] o ensino da matemática ainda é feito sem levar em conta os aspectos que a vinculam com a prática cotidiana, tornando-a desprovida de significado para o aluno” (Brasil, 1997, p. 24). A ludicidade, portanto, aparece como um fator relevante durante o processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando se refere aos anos iniciais, já que crianças nessa etapa do crescimento necessitam experiências que proporcionem significância em relação ao cotidiano. Nas palavras de Vygotsky (1984), é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir em uma esfera cognitiva.

Desse modo, o objetivo geral pretende potencializar as habilidades dos alunos no que se refere ao conhecimento matemático através da ludicidade, por meio de jogos, brincadeiras, músicas e confecção de materiais concretos. Já os específicos buscam: proporcionar à turma experiências em que possam relacionar os conteúdos com o cotidiano; aguçar o interesse e gosto pela Matemática, fazendo com que os alunos, através do conhecimento, transformem o meio em que vivem; identificar as noções básicas de Matemática que os discentes já dominam, para que logo seja possível construir novos conhecimentos baseados nas experiências precedentes; aprimorar e reforçar as habilidades dos estudantes para que possam construir conhecimentos que perdurem para toda a vida, relacionando-os a questões presentes na sociedade atual; incentivar os educandos a resolverem problemas em conjunto, alcançando as respostas de maneira cooperativa e colaborativa.

Finalmente, considero que esta experiência foi significativa no meu desenvolvimento enquanto discente do curso de Pedagogia. A etapa de observação, mesmo que em um período curto, foi essencial para compreender a rotina da escola e a turma em que seria implementado o projeto; por outro lado, durante o decorrer da pesquisa realizada, assimilei a importância de construir uma identidade de docente pesquisadora, já que faz toda a diferença no momento de propor metodologias de ensino, não apenas porque qualifica o ensino, mas também porque auxilia significativamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

No último Estágio do curso, voltado à gestão escolar, a maioria das atividades escolares já estava suspensa por tempo indeterminado, devido às restrições em consequência da pandemia. Diante do contexto educacional que estávamos vivenciando, o curso de Pedagogia apresentou como proposta para o estágio a análise de situações similares às que estavam vivendo milhares de estudantes. Desse modo, por mais que tenha se tratado de uma experiência sem encontros presenciais, foi sumamente incitadora, principalmente porque permitiu uma (auto)exploração dentro da criatividade e responsabilidade como educadores diante de situações inesperadas e muito incomuns.

Por outro lado, o Estágio III, correspondente à Gestão Escolar, teve grande relação e nexos com a disciplina Fundamentos da Gestão, ministrada no sétimo semestre. Os conceitos abordados durante a disciplina foram fundamentais para compreender de que maneira deveria ocorrer o Estágio, de modo que os saberes previamente estudados se colocassem em prática nesta experiência.

As atividades propostas durante o Estágio III diziam muito a respeito do papel da escola e sua funcionalidade para a sociedade. Entre os principais questionamentos, en-

contravam-se: escola para quê? Como funciona a escola? Como deve proceder o núcleo gestor e o corpo docente?

Partindo desses pressupostos, é importante considerar a necessidade do pedagogo em se preparar para fazer parte das áreas administrativas da escola. Serpa (2011) define o gestor pedagógico como figura central, visto como líder que participa de maneira dinâmica e efetiva na escola, lidando com grupo docente, família e alunos, ou seja, com a comunidade escolar.

A organização do espaço escolar é uma construção social realizada por toda a comunidade que a compõe; dada a complexidade, não podemos presumir que se trata de uma tarefa simples de realizar, já que se trata de um desafio infindável. Antunes (2008, p. 40) enfatiza que:

[...] o gestor é sempre essencial, já que a ele compete a decisão política de construir um sistema educacional que seja respeitoso e responsivo às necessidades de seus professores e alunos. É ao gestor que cabe elaborar o planejamento estratégico que lhe permitirá implantar, no ritmo e intensidade plausíveis, o preparo e a atualização permanentes dos professores e demais profissionais de educação.

A dimensão pedagógica da gestão escolar lida com vários aspectos, que, se não houver equilíbrio no momento de executá-los, consecutivamente haverá problemas no que diz respeito à organização educacional. Nesse sentido, é importante ressaltar o caráter democrático participativo da gestão, embora seus participantes sejam os responsáveis por responder sobre a maioria das demandas escolares.

Nas atividades desenvolvidas durante o Estágio, foi possível perceber a complexidade das exigências que envolvem a gestão escolar. Em todas as propostas foi necessário explorar todos os aspectos que abrangem o gestor em cada área escolar, como planejamentos, processos de

ensino-aprendizagem, inovações metodológicas, trato com alunos, corpo docente e formação continuada, familiares, avaliações, gerenciamento e organização do currículo na escola, além da tomada de decisões.

Metodologia

Esta pesquisa se fundamenta no método autobiográfico, constituindo-se como Memorial Formativo. Desse modo, é importante ressaltar que esta escrita valoriza as experiências da autora como ponto principal para elencar todos os conhecimentos adquiridos durante sua trajetória de vida, neste caso voltada, principalmente, à trajetória de formação enquanto educanda e educadora.

É necessário compreender a relevância que existe na escrita de Memoriais Formativos no âmbito educacional, já que coloca o autor em uma posição de autoanálise contínua para selecionar os fatores de maior impacto, relacionando-os com a teoria que fundamenta a prática pedagógica. Por outro lado, este tipo de narrativa serve como pesquisa educacional, já que auxilia a prática de pedagogos quanto ao cotidiano escolar.

Gostaria de trazer à escrita dois conceitos que serão importantes durante o decorrer deste documento. Inicialmente destaco a concepção de memória, partindo do ponto que se trata da faculdade de reter ideias, sensações, impressões, adquiridas anteriormente. Menciono este conceito porque muitos dos elementos descritos estão ligados completamente à minha memória.

A memória, segundo o *Dicionário de filosofia* (Abbagnano, 2000), apresenta-se como a possibilidade de se dispor das ideias, impressões e conhecimentos passados que, de algum modo, estão disponíveis para ser evocados. Por outro

lado, Bosi (1994, p. 55) afirma sobre a memória que, “[...] na maior parte das vezes, lembrar não é exatamente reviver, mas refazer as experiências passadas com imagens, ideias de hoje, as experiências do passado”. Nesse sentido, a memória, nesta narrativa, ocupa um lugar fundamental para compreender cada acontecimento e seus impactos no decorrer da minha vida.

Catani (1998) faz uma pesquisa sobre a importância de uma narrativa autobiográfica correlacionando-a às memórias como fonte de pesquisa no âmbito educacional. Sendo assim, gostaria de destacar uma das suas reflexões, em que constatou que:

[...] de uma parte os textos autobiográficos, ao falarem das histórias de formação e escolarização de seus autores, constituíam pontos de partida fecundos para o conhecimento na área da pedagogia, sugeriam também problemas relativos à própria escrita memorialística. Mais tarde, desenvolvendo estudos e práticas de formação de professores pelo recurso à produção de relatos autobiográficos, progredimos na compreensão de tais aspectos e principalmente no que diz respeito ao lugar do sujeito na narrativa autobiográfica (Catani, 1998, p. 125).

Sendo assim, esta narrativa se caracteriza, principalmente, por ser autobiográfica, ou seja, trata-se da descrição da minha vida em relação a aspectos essenciais para os objetivos deste documento. Queiroz (1981, p. 19) faz ênfase no ato narrativo, em que define narração como “[...] o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu”.

Segundo o Dicionário *Online* de Português (2020), a palavra “autobiografia” tem por significado “vida de uma pessoa escrita por si mesma”, portanto, nesta atividade, busco descrever minha vida, principalmente os aspectos mais marcantes para a formação da minha identidade no decor-

rer dos anos. Concorde com Prado e Soligo (2005), que tratam o memorial de formação como uma maneira de mostrar aos profissionais da educação que é possível transformar as inquietações, pensamentos e conversas do cotidiano sobre a realidade vivenciada em textos formativos.

Considerações finais

As experiências da prática docente possibilitaram que entendesse de maneira clara a importância da competência profissional, no sentido de que a prática e a teoria devem caminhar juntas, visando ao desenvolvimento pleno do docente, em busca de uma prática crítica, cautelosa, zelosa e responsável no que diz respeito à formação dos alunos.

Os Estágios foram de fundamental importância para que exista essa transformação contínua, já que em cada um deles minha pessoa se transformava de acordo com as experiências que adquiria, modificando a identidade docente. Por meio das observações e interações com os outros e através dos conceitos aprendidos, foi possível identificar quais aspectos desejava mudar para alcançar a docente que almejo ser. Não obstante, entender que sou um ser inacabado diz muito sobre essa construção infundável que me transforma continuamente entre o que era, o que sou e o que pretendo ser.

Desejo ser profissional ao ponto de reconhecer o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, capaz de problematizar e refletir ao lado do professor. Respeito e zelo o lugar do discente, justamente porque, muitas vezes, foi-me negado esse espaço e hoje reconheço o quanto me foi de prejuízo.

A escrita do Memorial de Formação se tornou uma experiência de descoberta contínua. Conectar com a memória

pode ser mais surpreendente do que se espera. Particularmente, senti que as lembranças me levaram a lugares que cria ter esquecido e negligenciado por muito tempo. Mergulhar no tempo e sondar experiências vivenciadas permitiram-me analisar de que forma impactaram minha vida naquele momento e como a lembrança de determinada situação afeta no presente.

Considero que as memórias canalizam a criatividade, reflexão e autoanálise. Não posso, portanto, desconsiderar a importância de lembrar de que maneira alcancei minhas metas, de que forma aconteceu todo o processo. Sendo assim, recordar como aconteceu minha evolução gradativamente permite que possa refletir de que maneira quero agir no presente, de forma que possa repercutir positivamente no futuro.

Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANTUNES, C. *Uma escola de excelente qualidade*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008. (Um olhar para a educação).

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. *O que é Covid-19*. Brasília, DF: MS, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em: 19 maio 2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC, 1997.

CARNEIRO, M. A. *LDB Fácil*: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

CATANI, D. B. A memória como questão no campo da produção educacional: uma reflexão. *Revista de História da Educação*, Pelotas, v. 2, n. 4, p. 119-129, 1998.

DICIO. *Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus, 2020.

FERENC, A. V. F. *Como o professor universitário aprende a ensinar?*: um estudo na perspectiva da socialização profissional. 2005. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

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

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

LUKÁCS, G. *História e consciência de classe*: estudos sobre a dialética marxista. Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

PASSERINI, G. A. *O Estágio Supervisionado na formação inicial de professores de Matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em Matemática da UEL*. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de

Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. Tradução de Elzon Leonardon. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIMENTA, N. Oficina – Palestra de cultura e diversidade. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 8., 2001, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: INES, 2001.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. *Memorial de Formação*: quando as memórias narram a história da formação. Campinas: Unicamp, 2005.

QUEIROZ, M. I. P. Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva. *Cadernos do CERU*, São Paulo, n. 16, p. 107-115, 1981.

ROGERS, C. R. *Um jeito de ser*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1983.

SARTRE, J.-P. *O ser e o nada*: ensaio de fenomenologia ontológica. Tradução de Paulo Perdigão. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SERPA, D. Coordenador pedagógico vive crise de identidade. *Revista Nova Escola*, São Paulo, n. 6, p. 14-18, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

12 MEMORAÇÕES AUTOBIOGRÁFICAS: CAMINHOS E DESCAMINHOS DE SABERES VIVIDOS

<https://doi.org/10.52521/978-65-83910-74-5/cap12>

AURINETE ALVES NOGUEIRA

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Gestão Educacional pela Universidade 7 de Setembro (UNI7) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização (GEPA) da UFC e do grupo de estudo e pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO) da UECE. Professora efetiva da rede municipal de Fortaleza. Professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) 2024/2025. Pesquisadora na área de Alfabetização e Formação de Professores com ênfase na Educação de Mulheres, Biografia e História Cultural.

E-mail: aurineteanogueira@gmail.com

LIA MACHADO FIUZA FIALHO

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e pela Universidad de Cádiz - Espanha e doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (MPPP), ambos da UECE. Líder do grupo de pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO). Editora da revista *Educação & Formação* e da revista *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*. Pesquisadora de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: lia_fialho@yahoo.com.br

Conhecer o mundo para transformá-lo

Este capítulo contempla a minha trajetória autobiográfica e trata de um recorte da minha dissertação de mestrado defendida em 2023 com o título *Maria José Barbosa e sua contribuição para a Educação de Jovens e Adultos no Ceará (1995 a 2015)*. Foi apresentada ao curso de mestrado acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) sob a orientação da professora Lia Machado Fiuza Fialho, a qual prestigiei com a coautoria desta autobiografia por sua contribuição formativa nesse período e pela cuidadosa revisão deste texto. É fulcral realçar que hoje, com 53 anos de idade, percorri diversos caminhos até o momento desta escrita. Quando narramos uma história, não falamos apenas da nossa história, pois em toda narrativa aparecem também outros sujeitos que compuseram essas vivências. Na escrita de si, podemos, inclusive, ficar um pouco perdidos, há muito para falar, por isso, neste excerto, selecionei alguns pontos que considero importantes no meu percurso de vida.

Sou Aurinete Alves Nogueira, filha, mãe, esposa, professora, pesquisadora, estudante e dona de casa. Conheci o meu marido, Marcos Antonio Pinto, aos 13 anos, quando participava de um grupo de jovens na Paróquia Nossa Se-

nhora dos Remédios. Casei-me aos 19 anos e juntos somamos 33 de casados. Desse relacionamento nasceram meus dois filhos, Clarisse Nogueira Pinto, advogada, e Renan Nogueira Pinto, que trabalha como desenvolvedor de *web*. Meu núcleo familiar constitui minha base sólida, meu alicerce, e é nele que encontro apoio, respeito e amor.

Sou a terceira filha de quatro irmãos; dois do primeiro casamento, José Alves Pereira e Maria Alves Pereira, e dois do segundo relacionamento, eu e minha irmã Aurineide Alves Nogueira. No dia 10 de novembro de 1971, na cidade de Juazeiro do Norte, no Cariri cearense, numa quarta-feira ensolarada, comum nessa época do ano, nascia mais uma juazeirense. Para muitos, um dia qualquer da semana, mas, para a minha mãe, Alexandrina Alves da Silva ou Alice, como prefere ser chamada, aquela data representava um desafio pelo fato de ela encontrar-se longe dos seus familiares. Após ficar viúva, aos 32 anos de idade, deixou sua cidade natal, Sousa, na Paraíba, junto com seus dois primeiros filhos ainda crianças, para morar em Juazeiro, no Ceará (CE). Chegou à cidade sem ter residência ou parente, tendo contado com a sorte e a boa vontade das pessoas que lhe alugaram uma casa para se abrigar com as crianças e sua mãe idosa. Costumava brincar dizendo que a mala era um saco e o cadeado era um nó¹, referindo-se às bagagens com as quais havia chegado à cidade de Juazeiro-CE para tentar uma nova vida. Esqueci-me também de dizer que na bagagem levava muita coragem.

No início dos anos 1970, conheceu meu pai, Manoel Nogueira Costa, um mecânico reconhecido como o rei dos radiadores. Levado pelo alcoolismo, costumava passar nos barzinhos durante a semana e, aos finais de semana, em geral, dormia fora de casa. Sou fruto da primeira gestação desse relacionamento, em que minha mãe, surpreendida por

1 Trecho da música “Pau de arara”, de Antônio Nóbrega.

uma gravidez inesperada, tentou interromper a gestação. Ela se dizia envergonhada e com medo do que iria enfrentar por conta da situação financeira em que se encontrava. Em Juazeiro-CE, morávamos numa casa ampla na rua Pio X, com um jardim arborizado e uma horta suspensa no quintal, onde eu adorava brincar e correr atrás das galinhas que meu pai criava. Não tinha brinquedos, só uma boneca de pano que um dia ficou presa no galho mais alto de uma das árvores do quintal onde fui tão feliz.

Recorro à minha memória e às histórias que ouvi da minha mãe para narrar as situações até aqui. Assim, vou me (re)constituindo ao rememorar as experiências e os aprendizados vividos e sentidos nos contos e causos de minha infância (Nepomuceno, 2024). Lembro-me, inclusive, de uma tarde em que meu pai chegou embriagado e violento, ameaçando quebrar a mobília da casa. Nesse dia, eu e a minha irmã caçula, Aurineide, fomos levadas pela minha mãe para a Igreja dos Salesianos, perto da nossa casa, enquanto ele “acalmava-se”. Ainda consigo me lembrar do meu sentimento de medo e vontade de protegê-la.

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes (Pollak, 1992, p. 200).

Para tanto, trago presentes essas lembranças, deixando até aqui minha mãe como protagonista do início da minha história de vida, para realçar a grande importância que é ter essa mulher forte que a todo custo buscava nos preservar. Afinal, escrever sobre si mesmo é refletir sobre a própria vida.

[...] tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade (Josso, 2004, p. 58-59).

Em consonância com a afirmação de Josso (2004), tenho consciência de que as experiências vividas na infância na cidade de Juazeiro-CE ajudam-me a constituir a mulher que hoje eu sou. As alegrias e os sonhos de criança, mesmo ainda não concretizados, impulsionam-me a seguir.

Em 1980, meu pai foi acometido por um câncer, tendo tentado vários tratamentos em Juazeiro-CE, sendo internado algumas vezes, até que precisou ser transferido para Fortaleza-CE, onde infelizmente, pouco tempo depois, veio a falecer no Hospital Menino Jesus, no bairro Parangaba, onde se tratava. Na época, estávamos todos com uma doença viral e contagiosa chamada catapora ou varicela, por esse motivo, ninguém da nossa família compareceu ao enterro, nem mesmo a minha mãe, visto que precisávamos de cuidados por conta da enfermidade. Rememoro que, durante o período de internamento do meu pai, minha mãe precisava dirigir-se à empresa telefônica da cidade para ter notícias da sua saúde, porque na época só as pessoas mais abastadas tinham telefone em suas residências. E foi numa dessas idas à empresa telefônica que ela soube do seu falecimento. Retornou chorando para casa e nos comunicou a triste notícia, sem se preocupar com a forma que iríamos receber, tal era o seu desespero com a perda.

Meu irmão mais velho, na época com 19 anos de idade, que na infância e adolescência ajudava meu pai na oficina mecânica, o qual havia concluído um curso técnico em Mecânica de Automóveis numa instituição de ensino conhecida como Escola Técnica do Comércio, recebeu um convite para trabalhar em Fortaleza-CE numa concessionária de veículos chamada Hidrel, que depois passou a se chamar Discar, que ficava situada na avenida Borges de Melo, próximo à rodoviária de Fortaleza-CE. Com isso, ele passou a ajudar com as despesas da casa.

O futuro e toda a sua potência de transformações

Começa assim uma nova fase da história da minha família e da minha história pessoal. Em meados de 1980, depois que o meu irmão já residia em Fortaleza-CE havia cerca de um semestre, mudamo-nos também em busca de melhores oportunidades de trabalho para a minha mãe, uma mulher analfabeta, viúva e sem emprego fixo, vivendo o contexto econômico-social do êxodo rural.

Essas pessoas saíram de seus lugares de origem devido às condições de sobrevivência extremamente difíceis. A cidade era vista como uma esperança, um caminho para modificar esta situação. Não mostram sentimento desesperador, mas uma conformação fundada na crença de que é possível melhorar de vida. O trilho significou um meio, uma resposta, uma nova perspectiva para o futuro (Ribeiro, 1995, p. 88).

E foi na expectativa de prosperar e mudar de vida que viemos para a “cidade grande”. Desfizemo-nos de várias coisas para baratear o caminhão de mudanças, inclusive do meu cachorro Leão. Ficamos todos tristes em deixá-lo e soubemos depois pelos vizinhos que ele fazia com frequência o caminho da minha casa à antiga oficina do meu pai. Trazê-lo

junto conosco no trem ficaria inviável por conta da situação financeira em que nos encontrávamos depois da morte do meu pai.

Ao chegar à nova cidade, fomos morar numa favela chamada Brasília, que ficava próxima ao trabalho do meu irmão, nas proximidades da avenida Borges de Melo. O local não era nem de longe o sonho que alimentamos de como seria a nova vida na capital. Minha irmã mais nova chorou vários dias porque sonhava com uma casa que tivesse trinco na porta e eu queria o quanto antes ver o mar. Moramos durante seis meses na favela, tempo suficiente para a minha mãe perceber que não seria fácil nos educar naquele ambiente com tanta vulnerabilidade social e cultural.

Segundo Jesus (1960, p. 36), “Aqui na favela quase todos lutam com dificuldades para viver”, mas o ambiente se torna hostil diante de tanta miséria e sofrimento. Somando-se a isso, meu irmão chegava com frequência bêbado à nossa casa e envolvia-se em brigas, o que deixava minha mãe mais aflita. Todas essas questões apressaram a nossa mudança para o bairro João XXIII, uma região periférica localizada na parte oeste de Fortaleza-CE, que tinha um abastecimento de água irregular, precisando utilizar água das cacimbas e comprar água potável para consumir.

Nessa mudança de domicílio, a escola onde estudava, escola de 1º grau Figueiredo Corrêa, ficou muito distante, porque era localizada nas proximidades da favela onde antes residíamos, especificamente na rua Marechal Deodoro. Passei, assim, a deslocar-me muito cedo em ônibus extremamente lotados para estudar e só retornava à noite, quando minha mãe saía do trabalho em uma lanchonete onde era ajudante de cozinha. Foi um período desafiador; felizmente, um ano depois, conseguimos alugar uma casa bem perto da escola e da lanchonete, o que nos deu uma melhor qualidade de vida.

Na escola, frequentava com assiduidade a biblioteca na hora do recreio, inicialmente por medo de ser derrubada pelos meninos maiores e depois pelo prazer de escolher livros para ler. Descobri-me leitora e vivi momentos encantadores na biblioteca. “Os livros foram meus companheiros desde a primeira infância” (Nepomuceno, 2024, p. 138). Continuei frequentando regularmente a escola sempre com o apoio da minha mãe, que, mesmo sem escolaridade, priorizava a nossa educação, buscando as melhores escolas públicas. Insistia em dizer que eu seria uma moça de cultura.

A ideia de dívida é inseparável da de herança. Somos devedores de parte do que somos aos que nos precederam. O dever de memória não se limita a guardar o rastro material, escrito ou outro, dos fatos acabados, mas entretém o sentimento de dever a outros, dos quais diremos mais adiante que não são mais, mas já foram. Pagar a dívida, mas diremos também submeter a herança a inventário (Ricoeur, 2012, p. 101).

Orgulho-me de ter estudado durante toda a vida em instituições públicas de ensino, desde o ensino inicial até a pós-graduação em nível de mestrado, tendo feito apenas um curso de especialização numa faculdade privada. Honro também a todas as mulheres da minha família que me antecederam e deixaram marcas de luta e resistência a tudo que a sociedade imprimia às pessoas de classes menos favorecidas, negras e com pouco letramento. Sobre essa questão, Djamilá (2021, p. 75) assegura:

Os saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contra-discursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias.

Ocupar um lugar de pesquisadora da educação, mais do que uma alegria, é uma forma de contrariar a lógica co-

lonial capitalista e escrever um novo roteiro na história da minha família.

Em 1984, aos 14 anos, assumi um emprego numa pequena escola, chamada Instituto Mascote, como professora de Educação Infantil no antigo Jardim II (hoje Infantil IV). De forma totalmente intuitiva, devido à imaturidade e inexperiência, tornei-me professora. Diante da necessidade de ajudar minha mãe, que se dividia entre trabalhar na lanchonete e fazer faxinas, aceitei sem pensar em como iria realizar tal ofício. Após alguns meses, fui selecionada como bolsista numa creche do Banco do Nordeste do Brasil (BNB), creche Paulo VI, localizada no bairro Castelão. Um fato curioso é que, mesmo com apenas 14 anos, eu já era aluna do período noturno, pois trabalhava o dia inteiro na escola. Ao ser selecionada para a referida creche, mesmo tendo sido aprovada na seleção, fui desclassificada quando descobriram a minha idade. Fiquei muito triste e chorosa, ocasião em que a coordenadora abriu uma exceção e aceitou-me, sendo necessária a presença da minha mãe para assinar a documentação contratual. O curso de Magistério em nível médio data do surgimento social da educadora que sou e conduziu-me a ingressar em muitas experiências relevantes que alicerçaram a educadora em que me tornei.

Na creche Paulo VI, trabalhei ao lado de uma educadora entusiástica, a tia Quintina, com quem aprendi as mais lindas canções infantis e as caras e bocas imprescindíveis na hora de contar uma boa história para as crianças. Nesse perfil profissional, sempre em construção, somaram-se diversas outras experiências em educação. Trabalhei em mais três escolas privadas, tendo ótimas referências de educadoras com quem aprendi muito. Isto posto, estou nesse ofício há 39 anos como professora e, desde agosto de 2010, na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

Novos conhecimentos, novos desafios

Em 2001, iniciei a graduação na Universidade Federal do Ceará (UFC), embora já atuasse como professora havia alguns anos. O curso foi uma oportunidade para revisitar minhas práticas à luz das teorias que estudava. A escolha pela Pedagogia foi, na verdade, por ser um curso menos concorrido e mais próximo da realidade de uma professora, dona de casa, com filhos pequenos, que estava sem estudar havia dez anos. Ao concluir a graduação, em 2012, fiz uma especialização em Gestão Educacional na Faculdade 7 de Setembro, inspirada pelas pesquisas da professora Angela Terzinha de Souza Therrien, sobre saberes, profissionalidade e trabalho docente. Realizei o meu trabalho de conclusão intitulado *O professor entre o ofício e o desejo do impossível*, em que discuti o ofício de ser professora diante dos desafios e das exigências da sociedade moderna, assim como suas condições objetivas e subjetivas de realização e atendimento às demandas da função social da educação, compreendendo até que ponto a profissão em estudo poderia colaborar para o processo de transformação social.

Fiquei feliz com a sensação de que eu podia muito mais a partir dali. Mesmo assim, permaneci mais dez anos longe da academia, apenas dedicada à vivência profissional e à família, mas sem me descuidar das leituras sempre atualizadas e sem deixar arrefecer minha aptidão e meu desejo de conhecimentos introjetados pela pesquisa e pelas leituras. Em 2018, tive a oportunidade de participar de um curso de extensão destinado a professores alfabetizadores na UFC, o qual me trouxe de volta à academia. A participação semanal nos estudos do referido curso e, no ano seguinte, a entrada no Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização (GEPA), aliadas ao incentivo e à valorização que tudo isso trouxe à

minha prática pedagógica como professora da Educação Básica, abriram-me novos caminhos.

Ribeiro (2021, p. 64), ao se reportar à importância de conquistar seu lugar de fala, discorre: “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas poder existir”. Logo, compreendi o desenvolvimento daquele grupo de professores do curso do qual participei. Naquela sala da UFC, reconhecia-me como professora e experimentava a potência do meu papel social na escola. Minhas opiniões eram trazidas para a reflexão do grupo de professoras cursistas; o debate era ampliado e buscava respostas nas leituras realizadas previamente para cada encontro. Ali, eu era professora pesquisadora do ciclo de alfabetização; “ali eu existia”.

O desejo de ser pesquisadora foi crescendo e novas oportunidades de participar de projetos e pesquisas acadêmicas constituíram-se a partir desse envolvimento. No ano seguinte ao curso, fui convidada para ser tutora da edição consecutiva dessa formação, representando um grande crescimento acadêmico, pois pude acompanhar grupos de professores e compreender cada vez mais esse universo tão rico e cheio de significados da escola e da relação professor-aluno. Desde o período da minha graduação em Pedagogia na UFC, interessava-me conhecer os percursos formativos dos professores. Nesse sentido, posso dizer que, em um entrelace entre a minha formação acadêmica na universidade, a vivência profissional como alfabetizadora e a participação como integrante em grupos de pesquisa, fui me reafirmando como pesquisadora.

Como o tempo é um dos fatores determinantes para os professores da Educação Básica, que não são incentivados à pesquisa, e sim a um ativismo dentro das escolas, aproveitei o período pandêmico de Covid-19 para estudar. Fui selecionada para participar da elaboração do novo material do Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic) do Ceará, participei de

lives sobre os projetos desenvolvidos com professores alfabetizadores pelo grupo Gepa e ampliei minhas leituras.

Partindo do interesse em conhecer os percursos formativos dos professores, escolhi o projeto do Observatório da Rede Oficial de Ensino do Município de Fortaleza em seus Múltiplos Olhares, que tratava das “Histórias de formação docente: ressignificação de teorias e práticas pedagógicas”. Esse projeto era uma parceria da Universidade Estadual do Ceará (UECE) com a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), com o objetivo de “Compreender, a partir da história de formação docente, como as teorias e as práticas pedagógicas são exercidas e ressignificadas no contexto das escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza”. O núcleo do qual faço parte, “Arte, memória e formação”, realiza um projeto pioneiro e de relevante importância sob a coordenação da professora Lia Machado Fiuza Fialho, por pesquisar mulheres e professoras, duas classes que há muito foram excluídas da História Tradicional e que geram possibilidades de reconhecimento ao trabalho realizado por elas. Escolhi adentrar na pesquisa de mestrado na temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que, na esfera da Educação Básica, sofre cotidianamente com a exclusão dos direitos dos alunos e dos incentivos, sejam pedagógicos, sejam materiais.

Destaco que o percurso para a aprovação no mestrado foi “tortuoso” pela falta de oportunidades, em que, como professora da Educação Básica, inúmeras vezes tive que superar e ultrapassar as minhas limitações, mas, enfim, realizei esse sonho. O advérbio “enfim” quer denotar aqui o caminho de superação que precisei percorrer até chegar à aprovação. Concorremos no momento das seleções com pessoas mais jovens, que apenas estudam e, em geral, destinam-se, desde a graduação, à pesquisa. Sobretudo como professora, mulher, mãe, esposa e dona de casa, tenho atribuições que me

exigem outras dedicações. Acerca disso, recorro novamente ao que argumenta Ribeiro (2021), ao relatar que grupos historicamente discriminados, quando produzem saberes, ocupam lugares de potência e de configuração no mundo e estabelecem contradiscursos importantes.

À guisa de conclusão

As marcas dessas experiências encontram-se atualmente bem mais refinadas por uma progressiva autonomia e maturidade, possibilitada pelo aprofundamento teórico conquistado, através das leituras e atividades desenvolvidas ao participar de experiências enriquecedoras, em que pude aprofundar minhas pesquisas sobre a formação de professores, resultando em algumas publicações em periódicos, anais de congressos, capítulos de livros, em uma dissertação de mestrado, como também em algumas apresentações de trabalho em congressos nacionais e internacionais e participação em *lives* de algumas universidades públicas de Fortaleza-CE. Em suma, hoje minha vida profissional, acadêmica, afetiva e política está profundamente vinculada à temática da Formação de Professores.

Quando olho para trás e para a minha trajetória pessoal e profissional, tenho orgulho de todo o aprendizado, das lutas travadas, de ter insistido em minhas metas pessoais que se misturavam aos meus sonhos e do desejo de me superar e aprender sempre mais. Meu caminho ainda vai ser preenchido por outras conquistas e novos desafios que espero estar preparada para encarar na eterna aventura que é viver.

Subscribo o final deste capítulo identificando-me como Aurinete Nogueira, a filha da dona Alice, hoje uma moça de cultura, assim como ela tantas vezes profetizava no seu sonho de futuro para mim.

Referências

JESUS, C. M. O escravo. *Revista O Menelinck 2º ato*, São Caetano do Sul, v. 4, n. 14, p. 45, 2014.

JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

NEPOMUCENO, A. P. Memórias guardadas em um caderno de planejamento: o encontro com a Educação Especial. In: MACEDO, E. M. S. (org.). *Formação docente e (auto)biografias*. Fortaleza: EdUECE, 2024. p. 134-153.

NOGUEIRA, A. A. *Maria José Barbosa e sua contribuição para a Educação de Jovens e Adultos no Ceará (1995 a 2015)*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

POLLAK, M. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 10, p. 200-212, 1992.

RIBEIRO, D. *Lugar de fala: feminismos plurais*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

RIBEIRO, R. M. B. *Negros do trilho e as perspectivas educacionais*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1995.

RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2012.

13 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE COMO CONTRIBUTO PARA A FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

<https://doi.org/10.52521/978-65-83910-74-5/cap13>

FLAVIANE COUTINHO NEVES AMERICANO REGO

Doutoranda em Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e mestra em Educação pela mesma universidade. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Doutoranda sanduíche em Ciências da Educação pela Universidade de Évora, Portugal (junho/novembro - 2024) e graduada em Pedagogia pela UERJ. Pesquisadora do grupo de pesquisa Tri-Vértice: Didática, Formação de Professores e Educação Matemática.

E-mail: flavianecoutinhoamericano@gmail.com

CONCEIÇÃO LEAL DA COSTA

Doutora em Ciências da Educação. É investigadora do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, Portugal, e docente do Departamento de Pedagogia e Educação. Os seus interesses investigativos incidem sobre formação de professores, aprendizagem experiencial e construção de conhecimento em contexto de trabalho, identidades e desenvolvimento profissional. Os seus estudos têm versado sobre tais problemáticas, com enfoques de natureza qualitativa, destacando-se as abordagens biograficamente orientadas e a investigação participante. Mobilizada por projetos nacionais e internacionais, de pesquisa em rede, é membro da equipa editorial de diversas revistas científicas e tem publicações disseminadas internacionalmente.

VANIA FINHOLDT ANGELO LEITE

Professora associada da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pedagoga. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e pós-doutora em Educação Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora do Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, na linha de pesquisa Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas da UERJ. Coordenadora do grupo de pesquisa Tri-Vértice: Formação de Professores, Didática e Educação Matemática.

E-mail: vfaleite@uol.com.br

Breve introdução

Partilhamos, neste texto, particularmente, as vivências, experiências de formação e docência da primeira autora, que escreverá na primeira pessoa do singular em alguns momentos, ao refletir um processo formativo decorrente de observação participante em uma escola em sala de aula com crianças. Compartilhamos o conhecimento que construímos com base nas nossas práticas docentes universitárias, assim como nas investigações desenvolvidas e nas teorizações analisadas. Muitos estudos sobre os professores e a sua formação anotam a urgência de se mobilizarem memórias, emoções ou experiências curriculares na formação, remetendo para a história de vida o importante papel de movimentar processos de autoconsciência da própria identidade cultural, de expressão de palavras com efeitos libertadores ou de permitir a hetero-formação, que a experiência do outro fique mais próxima de si (Moreira; Candau, 2005; Nóvoa, 2004). Por tal, simultaneamente, afirmamos o valor e a vitalidade da pesquisa biográfica, pretendendo-se aqui oferecer também subsídios para a sua afirmação como fenômeno e método, como reivindicam, por exemplo, Clandinin e Connely (2000), Delory-Momberger (2016), Josso (2010) ou Kelchtermans, Ballet e Piot (2009).

Escrevemos a partir da formação de professores desenvolvida na Universidade de Évora, em Portugal. Desse

lugar, onde um doutorado sanduíche também possibilitou formação docente e encontros entre as três autoras, perspectivamos que, na contemporaneidade, docência e investigação não devem e não podem separar-se nem separar, mas sim comprometer-se com currículos de formação de professores, promotores da emancipação e da autonomia das pessoas que estão em processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento de si, de outros e dos contextos que habitam nos seus ciclos vitais.

Passamos a descrever o que se propõe num ciclo de estudos e o que se pode vivenciar, com olhares cruzados e complementares das autoras deste texto. Com acolhimento pela diretora de um mestrado profissionalizante¹, percurso de formação de profissionais que desafiam a construção histórica e epistemológica das profissões de Educador de Infância e de Professor do Primeiro Ciclo do Ensino Básico em Portugal (Leal da Costa, 2018), destacamos que as opções pedagógicas nas diferentes componentes do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico implicaram perseguir uma certa ideia de aprendizagem e de formação, em um percurso universitário que habilita para a docência, mas que, simultaneamente, entende-se dever ser um caminho que se (re)constrói enquanto se trilha e, portanto, de (re)configuração

1 A primeira autora fez o período de internacionalização na Universidade de Évora sob a orientação da segunda autora, que, simultaneamente, coordena a pós-graduação que habilita para a docência de educador/professor. Este perfil profissional é recente em Portugal. Neste momento, a formação de educadores/professores em Portugal não independe da legislação que a regulamenta a nível nacional, o que permite compreender a necessidade de uma concepção e organização da estrutura do curso na própria universidade, gozando das margens de autonomia que a lei permite. Pode ler-se mais informação sobre o ciclo de estudos em: <https://www.uevora.pt/estudar/cursos/mestrados?cod=6915>. Acesso em: 10 jan. 2025.

identitária. Integrada numa unidade curricular denominada Pedagogia da Educação Pré-Escolar e do Primeiro Ciclo, disciplina que faz parte desse curso, a observação participante foi acontecendo em ambiente escolar, a par das aulas na universidade.

Uma experiência de aprender na universidade e na escola

De forma complementar às aprendizagens académicas, foi realizada observação participante pela primeira autora em uma escola de Évora, na qual a oferta formativa vai do 1.º ao 4.º ano de escolaridade. Foram 11 dias de aulas observadas, ao longo de dez semanas, numa turma de 1.º ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, o equivalente ao Ensino Fundamental I no Brasil, acompanhando o trabalho de uma professora experiente, cujo projeto curricular que ali se desenvolvia com as crianças concorria para o Projeto Educativo do Agrupamento a que a escola pertence². Destacamos o seguinte dessas orientações:

A escola gere-se pelos princípios orientadores do Projeto Educativo do Agrupamento: a) Potenciar os saberes de cada um, num espaço onde deve prevalecer o respeito por si e pelos outros, num ambiente feliz e afável; b) Garantir o envolvimento de toda a comunidade educativa no desenvolvimento do projeto educativo, em especial os alunos; c) Proporcionar a inclusão de todos estimulando a liberdade, a democracia e a cidadania, garantindo a igualdade de oportunidades a todos os alunos, de acordo com a singularidade e a complexidade de cada um³.

2 É importante conhecer o que é um Agrupamento de Escolas em Portugal. Para tal, pode consultar-se a informação disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2008-34457775-43499275>. Acesso em: 10 jan. 2025.

3 Disponível na *site* da Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício (AEMFP): <https://aemfp.pt/eb1vistaalegre.html>AEMFP. Acesso em: 10 jan. 2025.

Este processo aconteceu entre os meses de outubro e dezembro de 2024, totalizando 41 horas de observação. Esta observação participante foi parte integrante da frequência de uma Unidade Curricular (UC) do curso acima mencionado. Recorda-se que esta experiência aconteceu no período em que a primeira autora permaneceu naquela instituição, enquanto participava do Programa de Doutorado – Sanduiche no Exterior (PDSE)⁴ na Universidade de Évora, entre junho e agosto de 2024. O presente texto é, então, a partilha de parte dessa experiência, da trajetória de uma professora e doutoranda que também aprendeu muito sobre a docência naquele período, colocando em relevo a importância de trabalho de campo com observação participante e os contributos da reflexão sistemática feita a partir de contextos escolares concretos.

Na verdade, consideramos que, através de uma racionalidade narrativa, podem-se perceber ritmos, momentos, unidades ou descontinuidades, abrindo espaços de compreensão que a humanização da formação e da investigação reclamam (Leal da Costa, 2018). Falar da formação de docentes é, nesse sentido, falar de como, onde e com quem o professor aprende e se desenvolve, mas também contribuir para a sua autocompreensão, em um quadro interpretativo que os próprios mobilizam para dar sentido às suas experiências, reveladas na narração. Para tanto, advogamos uma necessidade de efetiva participação, de construção partilhada de conhecimento e de reconhecimento da sua agência na formação e na construção do profissional, sem esquecer um desenvolvimento curricular que incorpore sujeitos, contextos e saberes com voz na universidade,

4 O PDSE foi instituído em 2011 e tem o objetivo de apoiar a formação de recursos humanos de alto nível por meio da concessão de bolsas de doutorado sanduiche no exterior aos cursos de doutorado reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

ao mesmo tempo que se promovem a reflexão e a mudança. Explica-se, assim, a importância desta experiência para a formação da investigadora.

Quanto à sala, era formada por 24 crianças, sendo 20 portuguesas, duas nepalesas e duas brasileiras. Eles iniciaram as aulas no dia 18 de setembro, portanto estavam juntos havia dois meses e meio quando finalizei a observação participante. Por ser um grupo de crianças que não se conheciam – elas eram de diferentes Jardim de Infância –, a professora se preocupava com a construção do sentimento de pertencimento ao grupo (Peças, 1998).

Assim, ao vivenciar esse processo investigativo e formativo acompanhando uma professora trabalhando a sua dinâmica com um grupo de crianças e a trajetória educacional de sua turma, Flaviane pôde revisitar as experiências do início da profissão, a atuação profissional, continuando a aprender sobre a docência. Tal movimento a permitiu compreender questões, resolver problemas, ter consciência da prática e, simultaneamente, interferir na sua construção profissional (Leal da Costa; Alves; Breton, 2024). Vale aqui referir o que Condessa (2020) ressalta sobre a observação participante, enquanto ferramenta potente para investigar, refletir sobre a prática docente e compreender o contexto educativo, o quanto deve ser encarada não como um ato pontual de ver ou anotar, mas como uma postura contínua de busca intencional. Percebemos, então, que se trata de um processo consciente, em constante construção, que, no contexto da formação e da ação de professores, constitui-se não apenas como um método de investigação, mas também como um potente dispositivo de formação.

A experiência da observação participante durante a imersão na escola permite compreender que essa metodologia de investigação ultrapassa o simples ato de observar.

Como lemos em Demo (1995), trata-se de uma forma alternativa de compreender e transformar, pois partimos da realidade social na sua complexidade, na sua totalidade para construir apropriadamente os métodos adequados para captá-la e transformá-la. Trata-se de entender que os processos de (re)significar-se e transformar-se fazem parte do cotidiano, permitindo a sensibilidade do olhar que se transforma junto com aquilo que se observa, neste caso o trabalho em sala de aula com crianças.

A observação participante permitiu aprender com o outro, no íntimo e na essência do que acontecia na escola, sobretudo na sala de aula, reconhecendo a complexidade das ações pedagógicas e a potência formativa dos encontros. Permitiu experienciar o encantamento pelas práticas sensíveis da docente, pelo seu olhar respeitoso para as crianças e sua maneira de promover o diálogo e a autonomia. Todos esses movimentos convidaram a refletir sobre concepções de educação e sobre ações pedagógicas antes praticadas. Buscando na memória as experiências docentes e compartilhá-las com a professora, foi possível projetar perspectivas futuras, inspiradas pelo que se vivia naquela escola. Passeggi (2021) afirma que a reflexividade narrativa põe em jogo a memória autobiográfica, ou seja, ela propicia ao professor a possibilidade de dar sentido ao que antes não tinha e até mesmo (re)construir outra versão de si e de sua formação. Nesse sentido, a reflexão sobre a experiência vivida permitiu acessar dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais da prática educativa.

Josso (2010) destaca que a autoformação ocorre nos entrelugares da experiência e da memória, nas interações com o outro e com os mundos que habitamos. Assim, ao ampliar olhares, (re)conhecemo-nos como sujeitos em constante formação, reafirmando a ideia de que observar o ou-

tro é também um ato de se narrar e de se formar a partir da experiência vivida.

Foi nesse movimento que esse espaço de reflexão e aprendizado possibilitou que o outro se tornasse espelho e fonte de reflexão sobre uma trajetória formativa concreta. Todo esse processo contribuiu para a formação de todas as envolvidas, enquanto autoras no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, assumindo, na trajetória de vida, o papel de um momento significativo de questionamento retroativo e prospectivo sobre o projeto pessoal e profissional.

Partilhando a experiência na primeira pessoa

Queirós (2014) afirma que a palavra nunca escreve tudo o que a emoção sente, mas ela nos permite revisitar emoções, a ressignificar em nós e no mundo as experiências vividas. Nesse sentido, narrando experiências formadoras (Josso, 2010), aquelas que são significativas e que orientam a construção desta narrativa, permite-se questionar: como aconteceu a formação em contexto de observação participante? De que forma a observação participante contribuiu para a formação e docência de alguém que veio ampliar conhecimentos para outro país?

Fui muito bem acolhida pela professora, pelas crianças e por toda a comunidade escolar. Por isso, continuo esta escrita com um trecho do poema que escrevi após o início da observação participante, que intitulei “Uma escola alegre”:

Lá naquela escola, onde estive a me chegar
Conheci as professoras com quem estarei a trabalhar
Fui muito bem recebida e acolhida como num lar
As crianças curiosas ficaram a me observar
[...]

Entrar em uma escola e estar em uma sala de aula a observar e participar
 Me leva ao passado quando estive a lecionar
 São seis anos que não estou a ensinar
 Mas no coração a certeza que é nessa profissão que quero estar
 [...]
 Ser professora é o que afirmo todos os dias
 No Pré-Escolar, no primeiro ciclo e até mesmo no universo acadêmico
 Cada ciclo tem sua importância para mim
 Desde que eu consiga enxergar e sentir o outro em sua humanidade e sua totalidade.

Com essas palavras de encantamento, conto os dias vividos e experienciados em um lugar que “guardo” no coração. Meu olhar contemplou sobretudo as ações docentes da professora, nomeadamente atentando o conceito de criança que estaria subjacente às suas ações.

Começo por anunciar os objetivos da educação de acordo com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC):

A educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus (United Nations, 1989).

A CDC (United Nations, 1989) reconhece a criança como cidadão ativo e participante da sociedade, nesse sentido, a criança não é um objeto passível. Os estudos de Sarmento (2016, p. 7) corroboram essa tese quando afirmam que:

[...] na nossa imagem de criança, realçamos a agência da criança, entendendo-a como ator social pensante e competente para fazer escolhas e expressar ideias, cuja educação se realiza na base das interações entre si e com os adultos.

Ainda de acordo com a CDC (United Nations, 1989), a criança com capacidade de discernimento tem garantido o seu o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.

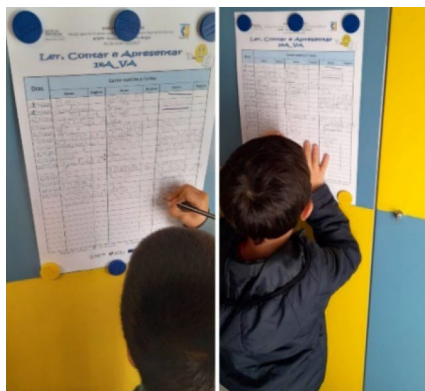
Nessa perspectiva, notei que a professora desse grupo de 1.º ano valorizava as crianças como sujeitos completos e de direitos na condição de cidadãos do presente enquanto promovia um projeto de ser criança do mundo atual. Observei também que a professora garantia o direito das crianças durante as rodas de conversa, em que elas relatavam sobre as novidades. Percebi que naqueles momentos as crianças interagem entre elas e com a docente (Katz; Chard, 2000). Percebi que ela assegurava o que anuncia o CDC (United Nations, 1989), quando fazia perguntas às crianças em situações dialógicas que não eram compreendidas pelas outras crianças e/ou pela docente. Notei que era um movimento da docente para promover a capacidade de pensar e de se expressar das crianças. Ela era uma guia e uma organizadora das aprendizagens e menos uma transmissora de conhecimentos (Santos, 2009).

Outro ponto que me chamou a atenção nas aulas se refere aos princípios das boas disposições de aprendizagem (Katz; Chard, 2000) da metodologia por projetos. Nesse trabalho é fundamental o trabalho em equipe; percebi o movimento de professora para preparar as crianças para trabalharem em equipe e em pequenos grupos de interesse.

Outro momento da rotina que quero compartilhar é o de “Ler, contar e apresentar”, no qual as crianças apresentavam uma novidade aos colegas da classe. Para participar, era necessário se inscrever para a atividade. Cada dia selecionava três inscritos para narrar as novidades e três

para fazer as intervenções aos narradores. Nesse processo, percebi que se valorizavam a participação das crianças e a curiosidade em quererem saber mais do assunto apresentado por Katz e Chard (2000).

Figura 1 – Ler, contar e apresentar



Fonte: Da pesquisa (2024).

Concordo com Tomás e Fernandes (2013) que a participação das crianças se mostra como um dispositivo emancipatório para a reconstrução de uma cidadania complexa, que entenda a criança como ator social e ativo no exercício concreto da ação social e também na construção da sua identidade pessoal, social e política.

A ordem da apresentação da novidade era decidida pelas crianças. Mais uma vez, a autonomia das crianças era potencializada com esse encaminhamento. Algumas vezes, a ordem de apresentação era mudada por decisão das crianças, devido ao interesse delas. Exemplifico um dia em que a criança selecionada para contar a novidade havia esquecido seu material, impossibilitando-a de apresentar; houve uma negociação entre elas, decidindo-se por uma substituição por uma criança inscrita para o dia seguinte.

Essa organização da atividade pela professora é uma valorização dos processos de comunicação, da promoção de comunicação entre as crianças e de sua participação na sala. Destaco a intervenção da docente, quando uma criança não conseguia formular uma questão para o colega, por exemplo, ela levava o aluno a refletir qual de fato era o interesse dele e o ajudava a reformular a questão. Da mesma maneira intervinha quando a criança não conseguia formular uma resposta clara, colaborando através de indagações, ajudando-as a organizarem sua forma de expressar a novidade e as perguntas aos colegas. Notei também que a professora instigava as crianças a formularem perguntas que levassem àquela que iria responder à reflexão, o que vem ao encontro de Santos (2009, p. 27), “[...] envolver os alunos e levá-los a pensar é uma das vantagens do Trabalho de Projecto – o que é, obviamente, uma finalidade essencial da escola”.

Quando se combinava que três crianças iriam apresentar e três crianças iriam levantar questões ou opiniões sobre a apresentação, estava contida a participação das crianças na construção das regras da sala, pois não daria para os 24 estudantes contarem sempre as novidades. Sobre esse processo, percebi-me aprendente, pois presenciei que é possível escutar as crianças sem que a sala de aula vire uma bagunça. Claro que nem sempre acontecia tudo perfeitamente, havia uma ou outra criança que queria falar mais que as outras, mas que, ao intervir, a professora deixava claro que a construção do respeito estava acontecendo, afinal eram crianças entre 6 e 7 anos que estavam iniciando uma nova trajetória educacional.

Nesse movimento de observação, refletia e relembra-va a minha sala de aula em 2018 sobre a importância do tempo e da calma, em um mundo e uma sociedade que temos

a sensação de cada dia serem mais acelerados. Sei que temos um tempo que nos guia, que temos que “dar conta” de um extenso currículo e de muitas demandas que acontecem diariamente na escola, gerenciar o tempo com todas as cobranças diárias. Participar das aulas como observadora e colaboradora fez com que eu me recordasse da minha experiência enquanto professora iniciante e refletisse sobre os encaminhamentos naquele tempo.

Retornando às observações da sala, durante esse período busquei contribuir de alguma forma durante a participação das aulas. Como mencionado, a professora estava preparando o grupo para trabalho em equipe. Em uma das atividades, organizou as crianças em duplas para a apresentação da Escala Cuisenaire⁵. A proposta era que cada equipe mostrasse uma maneira diferente de compor a quantidade 5. Por exemplo, se uma criança representasse com uma peça de 1 e uma peça de 4, ela instigava a pensar em outra forma de demonstrar o 5. Concebo que é uma dimensão da resolução de problema, porque ela instigava as crianças a resolverem de diferentes formas, assim como destacam Katz e Chard (2000). Tal resolução também possibilita a criatividade. Percebe-se uma das orientações:

[...] do trabalho de grupo que proporciona mais facilmente a identificação de problemas, de questões em aberto, como também o desenvolvimento de competências sociais, de colaboração e de promoção da autoestima (Santos, 2009, p. 27).

5 A Escala Cuisenaire é um material criado pelo professor belga Èmile Georges Cuisenaire Hottelet (1891-1980), depois de ter observado o desespero e as dificuldades de um aluno na aprendizagem dos conceitos básicos de matemática em uma de suas aulas. Decidiu, então, criar um material que o ajudasse no ensino dos conceitos básicos e cortou algumas régua de madeira em 10 tamanhos diferentes, vindo a pintar cada peça de uma cor, tendo, assim, surgido a Escala de Cuisenaire (Oliveira, 2025).

Figura 2 – Trabalho em dupla com a Escala Cuisenaire



Fonte: Da pesquisa (2024).

As ações da professora revelam que ela está construindo as disposições da aprendizagem para que o trabalho por projetos também funcione, que faça sentido trabalhar por projeto. Leal da Costa e Sarmiento (2018, p. 1) evidenciam que:

[...] a ação docente com crianças só faz sentido se estiver fortemente impregnada de um compromisso social, ou seja, com as pessoas nos contextos que habita no dia a dia, pensando no que é mais imediato, mas também com a sociedade e a cultura, em termos mais globais.

Pude perceber que a professora demonstra intencionalidade ao organizar o ambiente educativo em favor da participação das crianças promovendo o que Katz e Chard (2000) denominam como confiança para participar ativamente. Antes de pôr as crianças a trabalhar por projetos, é necessária essa organização, bem como o desenvolvimento de algumas competências para isso. De acordo com Santos (2009, p. 27), o trabalho de projeto se assenta em duas orientações fundamentais, são elas: “[...] as aprendizagens tenham um sentido, um significado, assim motivando os alunos, envolvendo-os”, como também que:

[...] visem o [sic] desenvolvimento de competências de recolha e tratamento de informação certamente, mas também de colaboração, de tomada de decisões, de actividade mental, de espírito de iniciativa e de criatividade.

A questão das perguntas coloca a criança no lugar de ser integral, pensante, pois demonstra o entendimento de que ela é capaz de resolver as questões, mesmo que em alguns momentos se faça necessária a intervenção da professora. Dá para perceber que é nesse movimento também que a docente vai possibilitando a construção da autonomia (Katz; Chard, 2000).

Em relação à atividade de “Ler, contar e apresentar”, percebi que algumas crianças se apresentavam toda semana, enquanto outras ainda não haviam se apresentado. A professora havia percebido que isso estava ocorrendo, colocando essa questão para conversar com a turma sobre o fato. Convidou e encorajou as que ainda não haviam se apresentado. Durante essa conversa, as crianças disseram que não se inscreviam porque não tinham novidade para contar, outras prontamente se inscreveram para o dia seguinte. Fiquei a me perguntar: “Como algumas crianças disseram que não tinham novidade para contar, enquanto outras tinham novidades todos os dias, porque, mesmo não sendo a vez de contar a novidade para a turma, sempre tinham algo a contar?”.

Um outro momento marcante ocorreu no dia 14 de outubro. O aluno B. P.⁶ contou que havia estado em Almada no fim de semana e visitado o Santuário do Cristo Rei. Então, o mapa de Portugal foi projetado com o questionamento da professora sobre onde ficavam Almada e Lisboa (devido à sua proximidade com Almada). O P. disse que sim, levantou-

6 Iniciais do primeiro e segundo nome da criança para preservar sua identidade. Todas as crianças que eu mencionar serão nominadas com as iniciais dos nomes.

-se da sua cadeira e mostrou Lisboa no mapa. Depois, a professora perguntou se sabiam onde ficava Évora. O estudante B. P. apontou no mapa a cidade de Évora. Eles perceberam a distância entre as duas cidades.

Figura 3 – Conhece Portugal



Observando os materiais da sala, encontrei o “Conhece Portugal”. Talvez seja uma pista da facilidade com que o P. respondeu que sabia onde ficava Lisboa e mostrou onde ficava no mapa projetado (Nota de campo).

Fonte: Da pesquisa (2024).

Quero narrar outra novidade que o discente B. P. contou. Desde o primeiro dia de observação, percebi a desenvoltura do B. P. para se comunicar, fazendo uso de um vocabulário diverso. Em uma atividade que dinamizei com a turma, ele me contou que é filho de uma professora da Universidade de Évora. Sem querer fazer juízo de valores ou generalizar, naquele momento entendi o quão a sua boa comunicação e os conhecimentos que apresentava também estavam ligados ao contexto familiar. Neste dia, as crianças o escolheram para iniciar, ocasião em que escutei das outras crianças inscritas, o G. P. e o G. M.: “Ele tem muita coisa para contar!”.

Trago essa novidade porque conversamos do *Mapa Mundi*. O aluno B. P. contou que sua mãe havia viajado para

a Bulgária a trabalho e que estava retornando para casa. A professora projetou no Google Maps o trajeto entre Bulgária e Évora, ou seja, o *Mapa Mundi* foi projetado e, da mesma forma que havia feito com o mapa de Portugal, instigou a turma para descobrir onde ficava a Bulgária e a distância percebida entre os dois lugares. A partir do interesse e realidade das crianças, a professora explorou os conhecimentos que estão no currículo, leitura de mapa, distância, proporção. Se no mapa pareciam distantes as cidades, na realidade são muito mais distantes, devido às proporções da representação geográfica.

Ainda sobre estimular a criatividade das crianças, quero narrar sobre a história da família das vogais, os anões: Ala, Ele, Ili, Olo e Ulu. O Ala é pensativo; o Ele é curioso; o Ili é sorridente; o Olo é admirado; e o Ulu é medroso! Quando cheguei, eles já conheciam alguns anões da família das vogais e, no meu primeiro dia, o anão Ala apareceu. Na semana seguinte, foi a vez do anão Ele aparecer também. Pronto, a família das vogais estava completa. As crianças o procuraram pelo pátio, mas o encontraram mesmo foi na sala de aula.

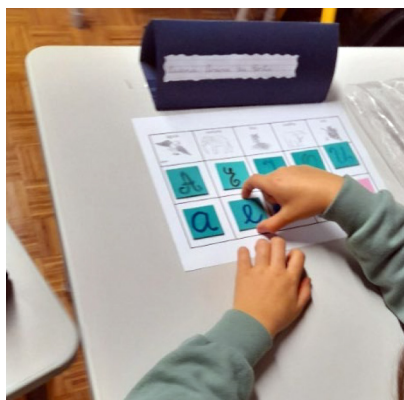
Figura 4 – A família das vogais



Fonte: Da pesquisa (2024).

Fiquei curiosa e perguntei para a professora a origem da história dos anões, e ela disse que tinha sido uma ideia que surgiu de um livro de música que tinha da época que tirou o curso de professora em Lisboa, mas a história não era das vogais, era apenas dos anões, e ela, então, transformou-a, recriando a história como estratégia para ensinar as vogais.

Figura 5 – As vogais



Fonte: Da pesquisa (2024).

Antes de o trabalho ser realizado no papel, a professora utiliza outras formas, como o que está registrado na imagem ao lado. A criança re(conheceram) as vogais em diversos momentos e contextos dentro da sala de aula para depois ir para a escrita. Também houve o momento em que “escreveram” no ar e depois “apagaram”. É algo que parece simples, mas que no fundo tem um significado e é muito fixe⁷!

Planejei algumas ações juntamente com a professora. Os planejamentos eram enviados para ela e juntas combi-

⁷ Fixe é uma gíria falada em Portugal que significa bom, bem, da hora, bacana. Em outras palavras, fixe é o mesmo que legal.

návamos em que momento da aula e como aconteceriam. Trago uma dessas participações, que ocorreu na introdução das vogais com a música: “As vogais na cidade de Évora”, que criei e apresentei para as crianças. Inspirada em algumas características, lugares e qualidades da cidade de Évora, criei e compartilhei a música com as crianças. O refrão diz assim: “A, E, I, O, U, (2x) / Em Évora, eu vou, em Évora tu vens! / Vamos todos aprender, as vogais e cantar bem!”.

Palavras finais

Retomamos as reflexões realizadas pelas três autoras provocadas pela narrativa e observação participante realizada por Flaviane. No tópico anterior, podemos acompanhar o interesse genuíno da professora e o seu comprometimento com a formação integral da criança, uma professora que já estava havia 33 anos na sala de aula, mas que demonstrava zelo e comprometimento com a docência, que colaborou com os processos formativos de quem a acompanhou naquele momento, como agora de nos possibilitar a leitura e outras reflexões.

Percebemos que observar as ações da professora possibilitou refletir sobre o desenvolvimento da profissão docente, pois encontraram-se duas docentes nos extremos deste ciclo, uma com 33 anos de profissão e outra com sete anos. O que se viveu, observou e refletiu pode interpretar-se como indo na contramão do que Huberman (2000) apontou para essa fase da carreira profissional docente em que a professora se encontrava. Para o autor, a quarta fase da carreira profissional docente (25-35 anos de carreira) é apontada como estágio de serenidade e distanciamento, caracterizado pelas lamentações em decorrência do ativismo do período passado e pelas aventuras vividas. Nessa fase,

os professores se aceitam como são e já não se preocupam mais com a aceitação por parte de outras pessoas do ambiente de trabalho. Ao mesmo tempo que o investimento cai nesta fase da carreira, a sensação de confiança e de serenidade aumenta. Nesse momento, os professores também tendem a se afastar afetiva e emocionalmente dos seus alunos por vários motivos.

Sem querer generalizar, observamos uma professora que não se “encaixava” tal qual o autor descreve, mas, pelo contrário, uma professora envolvida afetiva e emocionalmente com seus alunos, preocupada com sua formação e participante em momentos de diálogo entre escola e universidade, uma professora acolhedora não só com as crianças, mas com as pessoas que observavam a sua sala, que era sempre solícita a tirar as dúvidas da primeira autora.

Queremos enfatizar que esse encontro e a relação foram importantes para Flaviane, independentemente de avaliação ou nota, uma vez que, diferentemente das estudantes do curso de mestrado em Pré-Escolar e Primeiro Ciclo, ela não estava sendo avaliada para uma nota, um conceito, etc. Mesmo assim, a docente a acolheu e recebeu suas ideias de coração e mente abertos. As ações docentes da professora atravessaram o Oceano Atlântico e estão sendo sempre revisitadas, como é o caso desta escrita, na qual a primeira autora precisou ler as notas de campo, as reflexões para a escrita deste texto que escrevemos com muito gosto. É nessa construção que se busca a compreensão da experiência, que só é possível quando se tem aprendizagem.

Por tudo o que foi expresso neste texto, consideramos que as ações docentes da professora também estão em consonância com pelo menos três dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): 4 - Educação de Qualidade; 10 - Reduzir as desigualdades; e 16 - Paz, justiça e institui-

ções eficazes, pois, ao conceber a criança como ser integral e de direito e promover aprendizagens participadas e significativas, propicia a educação de qualidade, a redução de desigualdades e a cultura da justiça social. A professora estava sempre elogiando e promovendo as aprendizagens das crianças.

Essas dimensões se relacionam com uma característica muito distinta da monodocência em Portugal, que se diferencia do Brasil, apesar de também se exercer a monodocência em ambos os países. Se, por um lado, a permanência da professora durante os quatro anos favorece a aprendizagem das crianças por conhecer cada uma delas, o que facilita a organização do trabalho pedagógico de acordo com o conhecimento prévio e as necessidades de seus alunos, por outro lado, é exigido da professora um olhar atento em relação ao desenvolvimento e aos avanços das crianças. No Brasil, no ciclo de alfabetização não há uma obrigatoriedade de a professora permanecer os três anos com as crianças, o que pode dificultar o acompanhamento do processo de leitura e escrita.

Finalizamos evidenciando que a professora vem construindo ambientes de boa qualidade para que todas as crianças desenvolvam e aprendam competências intelectuais e sociais necessárias, conforme Katz (2006) sugere, além da qualidade das interações diárias com as crianças, tornando-as mais interessantes, envolventes e significativas possível. Dentre muitas aprendizagens, Flaviane deseja desenvolver o trabalho por projetos em sua atuação profissional quando retornar à sala de aula. Enfim, são algumas reflexões sobre a formação de professores que foram descritas neste capítulo que não comportam todas as aprendizagens e vivências de uma sala de aula.

Referências

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. *Narrative inquiry*: Experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey Bass, 2000.

CONDESSA, I. C. O recurso à observação como estratégia de formação inicial docente: notas de campo e outros registros. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, v. 22, n. 2, p. 248-261, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.29932>.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber no singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016.

DEMO, P. *Metodologia científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1995.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Paulus; Natal: UFRN, 2010.

KATZ, L. G. Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber & Educar*, Porto, v. 11, p. 7-21, 2006.

KATZ, L. G.; CHARD, S. C. *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. 2. ed. Westport: Greenwood, 2000.

KELCHTERMANS, G.; BALLEET, K.; PIOT, L. Surviving diversity in times of performativity: Understanding teachers' emotional experience of change. *In*: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (ed.). *Advances in teacher emotion research*. Boston, MA: Springer, 2009. p. 215-232.

LEAL DA COSTA, C.; SARMENTO, T. Escutar as crianças nos anos iniciais e afirmar a nossa identidade profissional. *Revista Educação em Análise*, Londrina, v. 3, n. 2, 2018.

LEAL DA COSTA, C.; ALVES, C. A.; BRETON, H. Echoes of research and training with biographical narratives: Ways of knowing and understanding from lived experience. *Fronteiras da Educação*, [S. l.], v. 8, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1213463>.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. (org.). *Educação como exercício de diversidade*. Brasília, DF: Unesco, 2005. p. 35-56.

NÓVOA, A. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. *In*: GONSALVES, E.; PEREIRA, M. Z.; CARVALHO, M. E. (org.). *Currículo e contemporaneidade*: questões emergentes. Campinas: Alínea, 2004. p. 17-29.

OLIVEIRA, P. A Escala Cuisenaire: um material valioso na construção de conceitos matemáticos. *Patrícia Oliveira Psicopedagoga*, [S. l.], 7 maio 2025. Disponível em: <http://patriciaoliveirapsicopedagoga.blogspot.com/2017/05/a-escala-cuisenaire-um-material-valioso.html>. Acesso em: 10 jan. 2025.

PASSEGGI, M. C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans) formador. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>.

PEÇAS, A. Uma cultura para o trabalho de projecto. In: ENCONTRO DA CEFEPÉ, 6., 1998, Lisboa. *Comunicação [...]*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.

QUEIRÓS, B. C. *Contos e poemas para ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

SANTOS, M. E. B. Que se ganha com o trabalho de projecto?. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ed.). *Dossiê sobre metodologias de ensino*. Lisboa: Ministério da Educação, 2009. p. 15-29.

SARMENTO, T. Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. In: PASSEGGI, M. C.; FURNALETTO, S.; PALMA, V. (org.). *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais*. Curitiba: CRV, 2016. p. 77-94.

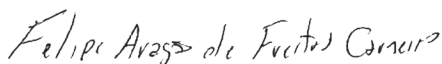
TOMÁS, C.; FERNANDES, N. Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa: Revista do Departamento de Educação*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 201-216, 2013.

UNITED NATIONS. *Convention on the Rights of the Child*. Genebra: ONU, 1989.

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado¹, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado *Percursos formativos docentes sob olhares (auto)biográficos*, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 10 de outubro de 2025.



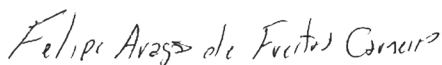
Felipe Aragão de Freitas Carneiro



DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização técnica do livro intitulado *Percursos formativos docentes sob olhares (auto)biográficos*, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 10 de outubro de 2025.



Felipe Aragão de Freitas Carneiro

¹ Número do registro: 89.931.

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil: breve contextualização histórica*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964: novos e velhos atores na luta pela anistia*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (org.). *Educação e saúde: um olhar interdisciplinar*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (org.). *Golpe de 1964: história, geopolítica e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (org.). *Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (org.). *Ensino de História na educação básica: reflexões, fontes e linguagens*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (org.). *Entre o derreter e o enferrujar: os desafios da educação e da formação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.
13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira: teceduras e interfaces possíveis*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.
16. LEITE, Raimundo Hélio (org.). *Avaliação: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (org.). *Lições do projeto um computador por aluno: estudos e pesquisas no contexto da escola pública*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.

21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.
25. XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Administração pública: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Economia, políticas sociais e educação: tecendo diálogos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.
32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'ilele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (org.). *Cá e acolá: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (org.). *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (org.). *A democratização da gestão educacional: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (org.). *Estudos em educação: formação, gestão e prática docente*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.

41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hécio Alves. *Escritos: do hoje & sempre poesias para todos momentos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
45. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuza; TELES, Mary Anne (org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CA-VAIGNAC, Mônica Duarte (org.). *Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (org.). *As voltas da ava-liação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (org.). *Ensino médio: políti-cas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (org.). *Eu conto, você conta: leituras e pesqui-sas (auto)biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
51. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Org.). *Serviço Social: uma profissão, distintos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 278 p. ISBN: 978-85-7826-478-9.
52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
53. SANTOS, Patricia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonza-ga; FURTADO, Quezia Vila Flor (org.). *Memórias escolares: quebrando o silêncio...* Forta-leza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (org.). *Docência e forma-ção: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (org.). *Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Ho-landa (org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.

63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (org.). *Pesquisa (auto) biográfica em Educação*: afetos e (trans)formações. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (org.). *Costurando histórias*: conceitos, cartas e contos. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (org.). *Pesquisa em Rede*: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.
68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego*: estudo de caso. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camila Saraiva de (org.). *Pesquisas educacionais*: abordagens teórico-metodológicas. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (org.). *Entrelugares*: Tecidos Sociopoéticos em Revista. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. ISBN: 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-book).
73. SANTOS, Maria Dilmá Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilmá Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-book).
75. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.
76. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (E-book).
77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero*: a Orquestra Jovem da Escola "Padre Luis de Castro Brasileiro" em União-Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação*: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.
79. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.
80. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (E-book).
81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (E-book).
83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias*: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.

84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias*: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (E-book).
85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (E-book).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajaynayr Michelly Sobral (org.). *Gênero e cultura*: questões políticas, históricas e educacionais. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.
88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas*: estratégias, práticas e desafios. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, MARIA NOBRE. *Lições da Pedagogia de Jesus*: amor, ensino e justiça. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito*: tradições em diálogo. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito*: tradições em diálogo. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (E-book).
92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuza*: Poder e Disputa Local em 1968. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas*: estratégias, práticas e desafios. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (E-book).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte*: experiência artística e criação na formação do jurista. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte*: experiência artística e criação na formação do jurista. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (E-book).
96. LEITINHO, Meirecele Caliope; DIAS, Ana Maria Iorio (org.). *Discutindo o pensamento curricular*: processos formativos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (org.). *Educação e saúde*: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET). Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (E-book).
98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiuza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará*: memórias, histórias e práticas educativas. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.
99. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores*: perspectivas da educação contemporânea. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (E-book).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da (org.). *Práticas de ensino*: semeando produções científicas parceiras. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajaynayr Michelly Sobral (org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (E-book).
102. SILVA; Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO; Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Livia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (org.). *25 Anos de PET Enfermagem*: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (E-book).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De “mulher-maravilha” a “cidadão persi”*: professoras capulana do educar em direitos humanos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.

104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (org.). *Círculo de cultura sociopoético*: diálogos com Paulo Freire sempre!. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (E-book).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p.
106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (E-book).
108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é resistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina (2014)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (E-book).
109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade*: reflexões epistemológicas. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (E-book).
110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (E-book).
111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social*: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada. Fortaleza: EdUECE, 2020. 411 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.). *Paisagens da história da educação*: memórias, imprensa e literatura. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Arte, docência e práticas educativas*: experiências e contextos. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (E-book).
114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9 (E-book).
115. VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *A sociopoética como inovação metodológica na pesquisa em saúde bucal coletiva, com jovens em formação*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 186 p. ISBN: 978-65-86445-34-3. (E-book).
116. OLÍNDIA, Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (org.). *Narrativas autobiográficas e religiosidade*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 421 p. ISBN: 978-65-86445-43-5. (E-book).
117. ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. *Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 236 p. ISBN: 978-65-86445-48-0. (E-book).
118. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa*: educação como missão de vida. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-55-8 (E-book).
119. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa*: educação como missão de vida. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-51-0.
120. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. *Práticas educativas*: múltiplas experiências em educação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 558 p. ISBN: 978-65-86445-62-6 (E-book).
121. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Formação e experiências docentes*: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários: perspectivas da educação contemporânea. Fortaleza: EdUECE, 2019. 475 p. ISBN: 978-65-86445-70-1 (E-book).
122. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (Org.). *Psicologia da educação*: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2021. 277 p. ISBN: 978-65-86445-69-5. (E-book).
123. SILVA, Hebellyanne Pimentel da. *Uma década de prosa*: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959). Fortaleza: EdUECE, 2021. 289 p. ISBN: 978-65-86445-71-8. (E-book).
124. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil*: uma pesquisa com Educadores Museais. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-79-4. (E-book).

125. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil*: uma pesquisa com Educadores Museais. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-80-0.
126. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil*: questões teóricas e práticas de um campo em construção. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-88-6.
127. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil*: questões teóricas e práticas de um campo em construção. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-89-3 (E-book).
128. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro*: uma vida dedicada à educação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 166 p. ISBN: 978-65-86445-95-4. (E-book).
129. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albino Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima*: educadora cearense referência na formação de professores. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-65-86445-98-5. (E-book).
130. SOUZA, Antoniele Silvana de Melo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albino Moreira de. *Donêta Leite*: biografia de uma educadora religiosa. Fortaleza: EdUECE, 2021. 207 p. ISBN: 978-65-86445-96-1 (E-book).
131. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlénia Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (Org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social*: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada. Fortaleza: EdUECE, 2021. 411 p. ISBN: 978-65-86445-97-8. (E-book).
132. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional*: tecituras colaborativas na pós-graduação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-65-86445-99-2.
133. SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. *Por uma educação linguística libertadora*: os estudos gramaticais no ensino básico à luz da pedagogia de Paulo Freire. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-788-9 (E-book).
134. FREIRE, Vitória Cherida Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Maria Luiza Fontenele*: formação educacional e política. Fortaleza: EdUECE, 2021. 212 p. ISBN: 978-85-7826-790-2 (E-book).
135. XAVIER, Antônio Roberto; KANIKADAN, Andrea Yumi Sugishita; SOUSA, José Weyne de Freitas (org.). *Planejamento, políticas públicas e gestão sustentável*: demandas sociais contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-787-2 (E-book).
136. XAVIER, Antônio Roberto; SANTOS, José Cleilson de Paiva dos; SILVA, Ana Maria Alves da (org.). *Saberes tradicionais, políticas e ações sustentáveis*: múltiplos atores, diversas abordagens. Fortaleza: EdUECE, 2021. 229 p. ISBN: 978-85-7826-786-5 (E-book).
137. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albino Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima*: educadora cearense referência na formação de professores. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-85-7826-796-4.
138. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro*: uma vida dedicada à educação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 164 p. ISBN: 978-85-7826-795-7.
139. GAUTHIER, Jacques; AMARAL, Augusto Luís Medeiros; AMARAL, Raquel Ávila; ARAÚJO, Natan; GAUTHIER, Maria do Rosário da Soledade; STEIN, Yanée Maudia. *A borboleta cuidador ambiental*: uma pesquisa sociopoética herética com medicinas indígenas e leitura de inspiração guarani dos dados de pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2021. 248 p. ISBN: 978-85-7826-792-6 (E-book).
140. MACIEL, Jocyana Cavalcante da Silva; BRANDENBURG, Cristine; BARON, Miriam Viviane. *Caminhos para o protagonismo em seus espaços da educação e saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 172 p. ISBN: 978-85-7826-799-5.
141. VIEIRA, Arlindo Mendes; MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; LIMA, Maria Socorro Lucena; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Tecituras decoloniais da formação de professores*: incertezas, desafios e lutas. Fortaleza: EdUECE, 2021. 258 p. ISBN: 978-85-7826-812-1 (E-book).
142. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional*: tecituras colaborativas na pós-graduação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-85-7826-803-9 (E-book).
143. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovanna Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente*: narrativas expressas em cartas pedagógicas. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-817-6. (E-book).

144. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente*: narrativas expressas em cartas pedagógicas. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-818-3.
145. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-822-0.
146. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-821-3. (E-book).
147. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Perspectivas sobre formação docente*: experiências contemporâneas e contextos curriculares. Fortaleza: EdUECE, 2022. 270 p. ISBN: 978-85-7826-826-8 (E-book).
148. MACIEL, Maria Jose Camelo; LIMA, Jaqueline Rabelo de; VARELA, Sarah Bezerra Luna; CARVALHO, Marília Nogueira. *Prática docente no ensino superior*: bases, relatos e memórias da formação. Fortaleza: EdUECE, 2022. 574 p. ISBN: 978-85-7826-823-7 (E-book).
149. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; MACHADO, Charliton José dos Santos; BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (org.). *Educação e trabalho na paraíba*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 311 p. ISBN: 978-85-7826-830-5. (E-book).
150. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-841-1 (E-book).
151. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-839-8.
152. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4 (E-book).
153. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4.
154. MOREIRA, Francisca de Assis Viana; LOPES, Tania Maria Rodrigues; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação a distância e a formação em pedagogia*: Experiências da universidade estadual do ceará. Fortaleza: EdUECE, 2022. 323 p. ISBN: 978-85-7826-838-1 (E-book).
155. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; MORAES, Ana Cristina de; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Docência(s)*: experiências e sentidos. Fortaleza: EdUECE, 2022. 240 p. ISBN: 978-85-7826-843-5 (E-book).
156. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; ALMEIDA, Emanoel Rodrigues; MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Ensino e pesquisa na pós-graduação*: teoria, prática e práxis. Fortaleza: EdUECE, 2022. 350 p. ISBN: 978-85-7826-849-7. (E-book).
157. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; ALEXANDRE, Tainara (org.). *Serviço social, instrumentalidade e movimentos sociais*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 469 p. ISBN: 978-85-7826-851-0.
158. FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos*: tessituras sobre formação e experiências docentes. Fortaleza: EdUECE, 2022. 292 p. ISBN: 978-85-7826-853-4. (E-book).
159. XAVIER, Antônio Roberto; MUNIZ, Karla Renata de Aguiar; OLIVEIRA, Lucineide de Abreu (org.). *Covid-19, políticas públicas e sustentabilidade*: desafios à ciência e aos recursos tecnológicos. Fortaleza: EdUECE, 2022. 254 p. ISBN: 978-85-7826-858-9. (E-book).
160. BESERRA, Raquel Carine Martins; KACZAN, Maria Anita Vieira Lustosa; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação em tempos de pandemia*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 258 p. ISBN: 978-85-7826-863-3. (E-book).
161. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena*: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-859-6.
162. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena*: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-860-2. (E-book).

163. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 261 p. ISBN: 978-85-7826-869-5. (E-book).
164. FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre formação e experiências docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 292 p. ISBN: 978-85-7826-871-8.
165. MORAES, Ana Cristina de; LIMA, Izabel Cristina Soares da Silva; QUEIROZ, Juliane Gonçalves (org.). *Cultura(s), educação e arte nos caminhos da (auto)formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 285 p. ISBN: 978-85-7826-872-5. (E-book).
166. COSTA, Maria Aparecida Alves da; FIALHO, Lia Machado Fiuza (autoras). *Maria Cinobelina Elvas: docência na Escola Normal (1981-1988)*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 285 p. ISBN: 978-85-7826-879-4. (E-book).
167. HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira; GOSSELIN, Anne-Sophie Marie Frédérique (org.). *Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 576 p. ISBN: 978-85-7826-877-0.
168. HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira; GOSSELIN, Anne-Sophie Marie Frédérique (org.). *Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 576 p. ISBN: 978-85-7826-878-7. (E-book).
169. ALVES, Maria Alda de Sousa; ANDRADE, Michely Peres de; OLIVEIRA, Anderson Souza (org.). *Narrativas e práticas de ensino em Ciências Sociais: diálogos com a pesquisa e a extensão*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 290 p. ISBN: 978-85-7826-883-1. (E-book).
170. NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. *Mobile collaborative learning e a prática docente com o suporte de tecnologias móveis*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 312 p. ISBN: 978-85-7826-886-2. (E-book).
171. NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. *Software educativo livre para o ensino de Geometria*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 228 p. ISBN: 978-85-7826-884-8. (E-book).
172. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira. *Literatura de cordel em impulsos criativos na formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 148 p. ISBN: 978-85-7826-887-9.
173. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira. *Literatura de cordel em impulsos criativos na formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 148 p. ISBN: 978-85-7826-885-5. (E-book).
174. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; ALEXANDRE, Tainara (org.). *Serviço social, instrumentalidade e movimentos sociais*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 470 P. ISBN: 978-85-7826-890-9. (E-book).
175. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lucia da Silva (org.). *Educação e educadoras na Paraíba do século XX: um balanço da produção acadêmica*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 257 p. ISBN: 978-85-7826-896-1. (E-book).
176. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Biografias e histórias da formação de mulheres educadoras*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 347 p. ISBN: 978-85-7826-894-7. (E-book).
177. XAVIER, Antônio Roberto; LEMOS, Ana Beatriz da Silva; LIMA, Maria Vandia Guedes (org.). *Sociobiodiversidade, tecnologias sustentáveis e educação ambiental no contexto da lusofonia afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 327 p. ISBN: 978-85-7826-901-2. (E-book).
178. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Formação docente, práticas educativas (decoloniais) e avaliação: múltiplos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 375 p. ISBN: 978-85-7826-902-9. (E-book).
179. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira (org.). *Formação docente e (auto)biografias*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 393 p. ISBN: 978-85-7826-921-0. (E-book).
180. LOPES, Aline Siebra Fonteles; ARAUJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; CAVALCANTE, Sueli Maria de Araújo. *Ações de ensino, pesquisa e extensão direcionadas a pessoas privadas de liberdade em instituições federais de educação superior*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 215 p. ISBN: 978-85-7826-913-5. (E-book).
181. VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; SILVA, Alexandra Lima da; FRANCISCO, Ana Cristina Borges López Monteiro; FIALHO, Lia Machado Fiuza; PATROCLO, Luciana Borges; DOMÍNGUEZ, Pablo Álvarez; PEIXOTO, Raphael Gualter (Org.). *Mulheres e educação no século XIX: artefatos e sensibilidades*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 215 p. ISBN: 978-85-7826-937-1. (E-book).

182. Damasceno, Maria Nobre. *Emoções que invadem a alma*: aprendendo com o mundo. Fortaleza: EdUECE, 2024. 152 p. ISBN: 978-85-7826-947-0.
183. VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; SILVA, Alexandra Lima da; FRANCISCO, Ana Cristina Borges López Monteiro; FIALHO, Lia Machado Fiuza; PATROCLO, Luciana Borges; DOMÍNGUEZ, Pablo Álvarez; PEIXOTO, Raphael Gualter (Org.). *Mulheres e educação no século XIX: artefatos e sensibilidades*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 215 p. ISBN: 978-85-7826-940-1.
184. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Memórias lúdicas e formação de professores*: inter-relações e aprendizagens. Fortaleza: EdUECE, 2024. 572 p. ISBN: 978-85-7826-955-5.
185. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Memórias lúdicas e formação de professores*: inter-relações e aprendizagens. Fortaleza: EdUECE, 2024. 572 p. ISBN: 978-85-7826-953-1. (E-book).
186. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SILVA, Emanuel Freitas da (org.). *Políticas públicas e internacionalização do conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 253 p. ISBN: 978-85-7826-957-9. (E-book).
187. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues (org.). *Educação e serviço social*: debates contemporâneos. Fortaleza: EdUECE, 2025. 320 p. ISBN: 978-85-7826-985-2. (E-book).
188. XAVIER, Antônio Roberto; MAIA JUNIOR, Edmilson Alves. *60 anos do golpe militar no Brasil e o populismo autoritário de extrema direita*: desafios à educação política para uma democracia sustentável no alvorecer do século XXI. Fortaleza: EdUECE, 2024. 192 p. ISBN: 978-85-7826-987-6. (E-book).
189. XAVIER, Antônio Roberto; FONSECA, Aluísio Marques da; PIMENTEL, Maria Samilli Paulo Gomes (org.). *Tecnologias sustentáveis, educação ambiental e sustentabilidade*: pesquisas interdisciplinares. Fortaleza: EdUECE, 2024. 357p. ISBN: 978-85-7826-988-3. (E-book).
190. SILVA, Wanderson Diogo Andrade da; GOMES, Suzana dos Santos; PONTES, Rosana Aparecida Ferreira (org.). *Didática e docência em diferentes textos e contextos*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 223p. ISBN: 978-85-7826-995-1. (E-book).
191. SALES, José Albio Moreira de; TAVARES, Mirian Nogueira (org.). *Investigação em arte, ensino e experiências transcontinentais*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 295 p. ISBN: 978-85-7826-996-8. (E-book).
192. FREIRE, Vitória Chérída Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Luiza Teodoro Vieira*: um legado educacional. Fortaleza: EdUECE, 2025. 221 p. ISBN: 978-65-83910-16-5. (E-book).
193. FREIRE, Vitória Chérída Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Trajетórias investigativas*: os caminhos teóricos e metodológicos da biografia de Luiza Teodoro Vieira. Fortaleza: EdUECE, 2025. 102 p. ISBN: 978-65-83910-12-7. (E-book).
194. FREIRE, Vitória Chérída Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Colégio Juvenal de Carvalho, a educação salesiana e a semana mariana em Fortaleza-CE*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 88 p. ISBN: 978-65-83910-13-4. (E-book).
195. XAVIER, Antônio Roberto; DIOGO, Sarah Maria Forte; SOUSA, Verônica Andrade Braga (org.). *Literatura afro-brasileira*: abordagens interdisciplinares. Fortaleza: EdUECE, 2025. 254 p. ISBN: 978-65-83910-46-2. (E-book).
196. ROCHA, Amélia Soares da; HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira (org.). *Defensoras Populares*: aprendizagens em rede (de mulheres), atuação comunitária e acesso à justiça no estado do Ceará. Fortaleza: EdUECE, 2025. 313 p. ISBN: 978-65-83910-54-7. (E-book).
197. ROCHA, Amélia Soares da; HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira (org.). *Defensoras Populares*: aprendizagens em rede (de mulheres), atuação comunitária e acesso à justiça no estado do Ceará. Fortaleza: EdUECE, 2025. 313 p. ISBN: 978-65-83910-55-4.
198. FIALHO, Lia Machado Fiuza; JÚNIOR, José Airton de Freitas; SILVA, Lidiane Pereira da; COSTA, Maria Aparecida Alves da. *Manual do aluno*. Fortaleza: EdUECE, 2026. 78 p. (E-book).
199. ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MORAES, Ana Cristina de (org.). *Percursos formativos docentes sob olhares (auto)biográficos*. Fortaleza: EdUECE, 2026. 290 p. ISBN: 978-65-83910-74-5. (E-book).