



THIAGO HENRIQUE BARNABÉ CORRÊA
ANA CRISTINA BORGES FIUZA

Entre Saberes:

EXPERIÊNCIAS E CAMINHOS
NARRATIVOS NA EDUCAÇÃO



EDUFTM

Entre Saberes:



Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Reitora

Marinalva Vieira Barbosa

Vice-Reitora

Meire Soares de Ataíde



Editora UFTM

Diretor Geral da Editora UFTM

Rafael Dias Campos

Conselho Editorial

Alvaro da Silva Santos

Elisa Pinheiro de Freitas

Emiliane Andrade Araújo Naves

Fernando Luís Pereira Fernandes

João Pedro Aparecido Vicente

Keila Adriana Magalhães Ferreira

Luciana Segura de Andrade

Maria das Graças Reis

THIAGO HENRIQUE BARNABÉ CORRÊA
ANA CRISTINA BORGES FIUZA

Entre Saberes:

EXPERIÊNCIAS E CAMINHOS
NARRATIVOS NA EDUCAÇÃO

△NTHR□P□S



Copyright ©2026 by Editora UFTM

1ª Edição: 2026

Coleção Anthropos, 3

DOI [10.18554/editoraufm.60](https://doi.org/10.18554/editoraufm.60)

Catálogo na fonte: Editora Universidade Federal do Triângulo Mineiro

E52 Entre saberes: experiências e caminhos narrativos na educação ./
 [Organizadores]: Thiago Henrique Barnabé Corrêa e Ana Cristina
 Borges Fiuza. – [Uberaba]: Eduftm, 2026.
 178 p.: il. (Coleção Anthropos, 3)

Bibliografia

E-book

ISBN 978-65-89736-32-5

1. Educação. I. Corrêa, Thiago Henrique Barnabé (org.); II..Fiuza, Ana
Cristina Borges (org.). III. Série.

CDU 37

Leila Aparecida Anastácio - Bibliotecária – CRB-6/2513

Direitos reservados à

Editora UFTM

Prédio da Reitoria

Av. Frei Paulino, nº 30, 1º andar - Sala 8 PROPPG - Bairro Abadia

CEP: 38025-180 - Uberaba - MG

editora.uftm.edu.br - editora@uftm.edu.br

Telefone: (34) 3700-6647

Foi feito o depósito legal.

SUMÁRIO

Prefácio	7
Capítulo 1 - Estética e po(ética) como lugares epistemológicos na pesquisa narrativa	15
Capítulo 2 - Das narrativas (auto)biográficas: o corpo como narrador sentipensante	31
Capítulo 3 - O Portfólio como terreno para desacelerar as ciências	49
Capítulo 4 - Ainda estamos aqui? Por entre I-MARgens, Afetos: Educ(ações)	65
Capítulo 5 - Sobre corpos marcados: narrativas de um corpo negro	86
Capítulo 6 - O cotidiano escolar conversado, narrado e ficcionado	108
Capítulo 7 - ... (cir)andando em (micro)narrativas ficcionais – a pesquisa educacional em foco	133
Capítulo 8 - O uso-apropriação de narrativas em pesquisas sobre representações sociais: propostas, limites e possibilidades	154
Sobre os autores	172
Sobre os organizadores	177

PREFÁCIO

Inês Barbosa de Oliveira¹

Ah, as narrativas! Fortes e amplas, políticas e acadêmicas! Ficcionalis e verdadeiras. Lindas, tocantes, pungentes. Pesadas, doloridas, dolorosas. Afetantes, afetuosas, afetadas. Elas são, neste livro “tudo ao mesmo tempo agora” e nos despertam sensações e sentimentos plurais, além de nos instigar academicamente a ponto de os neurônios darem cambalhotas, com perdão da licença poética! Mas não só eles! O coração também pulsa mais forte! De alegria de lidar com um material tão potente e competente (palavra horrível, mas necessária aqui). Deve haver cientificistas em busca de furos cognitivos na nossa alegria afetiva! Eles estão sempre à espreita! Mas não vamos agradá-los! É competente, é sólido academicamente! E não há de se desmanchar no ar! Ou talvez sim! E nós vamos então respirá-lo, deixá-lo entrar em nós, senti-lo alimentar nossos pulmões e aerar nossa vida cotidiana! Ô coisa boa!

É isso! Prazer sem fim, aprendizagens na veia!

Trata-se de um conjunto de textos que se enredam, embaralham, enroscam, tecem malhas, tramam fios! Todos esses verbos, nem só de adjetivos pode viver um Prefácio, foram coletados dos textos, capítulos supostamente apartados, mas voltados à defesa e à desinvisibilização de modos outros de conhecer, de criar e de narrar conhecimentos, expressando-os provocativamente de modos distintos daquele que a ciência moderna consagrou,

1. Professora e coordenadora adjunta do Programa de Pós-graduação da Universidade Estácio de Sá (PPGE/UNESA). Presidente da Associação Brasileira de Currículo (AbdC). Professora titular aposentada da UERJ. Bolsista PQ 1B do CNPq e Cientista do Nosso Estado FAPERJ. E-mail: inesbo2108@gmail.com.

defendeu, usou e impôs ao meio acadêmico por longos e entediados anos, décadas e séculos! Como aprendemos com o “velho” Marx²:

[...] A lei permite-me escrever, mas na condição de escrever noutra estilo que não seja o meu! Tenho o direito de mostrar o rosto do meu espírito, desde que lhe confira as rugas prescritas. [...].

Todos admiram a variedade encantadora, a riqueza inesgotável da natureza.

Ninguém exige que a rosa tenha o perfume da violeta, mas o que há de mais rico, o espírito, só deve ter a faculdade de existir de uma única maneira?

Sou um humorista, mas a lei ordena-me que escreva sisudamente. Sou audacioso, mas a lei ordena que o meu estilo seja modesto. Cinzento em fundo de cinzento, eis a cor única, a cor autorizada da liberdade. A menor gota de orvalho em que se reflecte o sol, cintila com um inesgotável jogo de cores, mas o sol do espírito, qualquer que seja o número dos indivíduos e a natureza dos objectos em que incide, só pode mostrar uma cor, a cor oficial! [...]”.

Cinzento em fundo de cinzento!...

Mas estamos aqui, desafiando o tédio e a neutralidade, científica e linguística, nesse emaranhado de reflexões potentes, prudentes e decentes, como aprendemos com Santos³ que deve ser a vida no fazer ciência, quando nos ensina que é preciso pensar em um “conhecimento prudente para uma vida decente”, abdicando da ideia de um conhecimento objetivo, neutro e universal, que, historicamente, desumanizou e precarizou a vida de tantos e tantas, tornando-a indecente. Na esteira dessa reflexão, voltando-se à questão que se coloca nessa relação, ele se pergunta: que valor atribuímos ao “conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou colectivos, criamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência tei-

2. Marx *apud* Rosa Nunes, *Boaventura de Sousa Santos, o tempo, o modo*, 2010, p. 74.

3. Boaventura Santos, *Um discurso sobre as ciências*, 1987.

ma em considerar irrelevante, ilusório e falso”⁴. E se pergunta, ainda, qual seria o papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático de nossas vidas⁵, ou seja, na nossa felicidade. Certamente precisamos ir em busca de respostas, elas também, prudentes e não arrogantes, buscadoras de decência e felicidade! É o que percebemos nos(as) autores(as) neste livro.

Trata-se de uma prudência humanisticamente necessária ao lidar com corpos desumanizados pela colonialidade racista e machista; para buscar a desaceleração no fazer ciência; para entender o sentipensar como uma única ação; para subverter a noção de conhecimento como produção de verdades; para versar com – (com)versar – sujeitos dos cotidianos; cirandar com cartas que narram vidas coisificadas; para fabular em linguagem-cinema a coragem das gentes do mundo; entre outras possibilidades expressas com maestria e delicadeza pelos autores e autoras que contribuíram com essa obra. Trata-se, também, de reumanizar essa ciência, de democratizá-la e pluralizá-la de assinalar a necessidade de espaiá-la pelo mundo no qual vivemos sentipensamos fazemos!

Para isso, precisamos fugir dos roteiros pré-prontos, assumindo o que aprendi, há alguns anos, com um grupo de rua que cantava: “Se o roteiro é um problema, volte ao palco e faça valer a pena”⁶. Estamos aqui, no palco desse livro que tem tudo isso! É uma obra de, em, com e sobre narrativas que deslizam entre o factual e o ficcional, se é que há tanta diferença entre eles! Que busca desestabilizar as certezas e as verdades, devolvendo ao criar conhecimento seus sujeitos, suas incertezas, sua faceta criadora que foge à reprodução e à repetição indefinida do já sabido e das supostas e inexistentes descrições, neutras e objetivas, com as quais a ciência moderna nos habituou na sua ânsia de se converter em verdade única, sempre ex-

4. Boaventura de Souza Santos, *Um discurso sobre as ciências*, 1987, p. 6. As diferenças de grafia da língua portuguesa em Portugal e no Brasil e, portanto, entre o texto por mim redigido e os textos de Boaventura, levaram-me a optar por manter a grafia original do autor nas citações, redigindo, entretanto, todo o meu texto, de comentários e discussões de passagens do autor ou não, usando as normas vigentes no Brasil.

5. Inês Barbosa de Oliveira, *Isto não é um artigo científico*, 2006, p. 12.

6. Música composta por artistas de rua do grupo *Cabaré 3 vinténs*, e apresentada no *Seminário Internacional sobre a Medicalização da Educação e da Vida* realizado em SP entre os dias 10 e 13 de julho de 2013.

pressa do mesmo modo sem sujeitos, produzindo e realimentando a crença na universalidade de qualquer conhecimento, e na sua pré-existência ao sujeito que conhece.

Para quem busca fugir do roteiro, o livro é um presente! Para quem já foge também. Para quem o prefacia, um presente e um privilégio! Bora fazer valer a pena!

Voltemos, então, ao palco, buscando debater a necessidade de outros roteiros, de outras abordagens, de outras ideias, que possam enriquecer a reflexão social e educacional e as pesquisas no campo, fazendo valer a pena nossa profissão de pesquisadores, protegendo-nos de defender a repetição de obviedades – algumas delas obviamente (repetição proposital) equivocadas – e encaminhando-nos, na perspectiva da complexidade, a compreender que o objetivo da aventura do conhecimento “não é descobrir o mistério do mundo numa equação mestra da ordem que seria equivalente à palavra mestra dos grandes mágicos. O objetivo é dialogar com o mistério do mundo”⁷.

Todos os oito textos aqui apresentados são potentes academicamente, mas não só. São potentes para nos envolver ética e poeticamente naquilo que narram, nas emoções que se misturam e informam os conhecimentos, na implicação dos autores, que não nos explicam ao que vieram, porque não precisam e não querem. Sentirpensar essa obra é o modo de percorrê-la que escolhi. Fui engolida pela beleza das formulações e modos de expressão do que queriam nos dizer os autores e autoras, no melhor sentido do termo. Estive dentro da obra, envolvida por ela nas suas entranhas enquanto a lia. Só gratidão a Thiago que me confiou essa tarefa.

Muita aprendizagem envolvida, além da amorosidade quase palpável que sai das páginas. Entre os(as) diferentes autores(as) em cada texto, entre os(as) autores(as) e seus temas, e mesmo com as referências utilizadas! Em meio às diferenças e à pluralidade de abordagens, temas, perfis, linguagens, autores(as), o que há em comum é o conhecimento desejante de operar po-

7. Edgar Morin, 1996, *apud* Inês Barbosa de Oliveira, *Isto não é um artigo científico*, 2014, p. 50.

lítica e socialmente, o conhecimento comprometido com a tessitura da vida decentes para todas e todos, o conhecimento que desvisibiliza sujeitos e “desinaudibiliza”⁸ vozes, permitindo aos interlocutores ir além do já sabido e adentrar os mundos dos sujeitos e conhecimentos relegados pela modernidade. Em sua revisão dos movimentos necessários à pesquisa com os cotidianos, Nilda Alves *et al.*⁹ esclarecem o porquê dessa necessidade de ir além daquilo que já existe como forma de conhecimento e de expressão dele.

Trata-se de ir além deles, com o que aprendemos com eles, realizar ‘conversas’ entre nós e com outras pesquisadoras/es, fazer aparecer modos outros de ‘fazerpensar’ que atendam ao que ainda não foi ‘feitopensado’ e que precisa ser ‘feitopensado’, entendendo que só assim nos é possível ir adiante. Modos estes que, além disto, mostram os limites dos modos hegemônicos de ‘fazerpensar’ que para se transformarem em dominantes ignoraram a miríade de modos existentes à sua volta e que, hoje – exatamente porque são hegemônicos – não conseguem compreendê-los como existentes e como necessidade¹⁰.

Ir além voltando atrás. Autores e autoras nessa obra nos trazem de volta a valores, problemas e interrogações humanas nunca superadas, mas ignoradas pelo cientificismo moderno. Recorrem a possibilidades desqualificadas, legitimando-as com a densidade acadêmica com que as abordam e com o tanto de potencial que desnudam ao usá-las. Sabem que nosso cérebro é um só e, por isso, não se furtam a trazer emoções junto a reflexões, a dialogar com a saudade da amiga que se foi, a defender os afetos e afetações que habitam a produção de conhecimento nos cotidianos da vida acadêmica. Trazem sua dor física, dor de corpos cujas memórias ancestrais

8. Esse neologismo busca dar conta dos debates sobre o emudecimento e silenciamento de vozes subalternizadas, entendendo que, como a invisibilidade produzida pela colonização, existe uma produção de “inaudibilidade” dessas vozes mais do que silenciamento. Elas sempre estiveram lá, são inaudíveis, mas não estão ausentes. Ou seja, foram cerceadas e inaudibilizadas. Trata-se, portanto, de “(des)(in)audibilizá-las”, como vimos nos referindo aos processos de (des)(in)visibilização.

9. Nilda Alves *et al.*, *Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos*, 2019.

10. Certeau, 1994, apud Nilda Alves *et al.*, *Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos*, p. 22.

não podem ser apagadas com borracha, nem com cientificismo. Narrativas de portfólios nos quais as narrativas buscam escapar à pressa e ao excesso de informação, ambos nocivos ao conhecimento envolvido e implicado com o viver. Cinema e ciranda, representações sociais e pesquisas com os cotidianos. Um pouco de tudo. Tudo?

Certamente não. Aqui não encontramos donos da verdade, nem gente neutra e objetiva. Tampouco iludidos com a descrição como forma neutra de dizer algo ou falar sobre algo. Ninguém descarta a alegria que afeta e se deixa afetar quando o conhecimento se produz com e na humanidade. Ninguém se expressa sem imprimir no texto sua marca pessoal (e intransferível) de sujeito do que vive, do que conhece, do que compartilha, do que sentepensa.

É o que temos em mãos. Potência, delicadeza, amorosidade, envolvimento, humanidade. Conhecimento, ciência (de verdade), pesquisa, aprendizagem. Vivência, desejos, poesia, prosa, sentimentos, sensações, alegria. Depois dos adjetivos e dos verbos, achei por bem finalizar com os substantivos, os nomes presentes naquilo que li e que espero que muitos leiam.

Prometo que não se arrependerão!

Referências

Alves, Nilda *et al.* Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. In Inês Barbosa de Oliveira *et al.* (org.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba, CRV, 2019, p. 14–38.

Cabaré 3 vinténs, In *Seminário Internacional sobre a Medicalização da Educação e da vida*, São Paulo, 10 e 13 de jul. 2013.

Certeau, Michel de. *A Invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, Vozes, 1994.

Marx, Karl & Engels, Friederich. *Sobre literatura e arte*. Lisboa, Editorial Estampa, 1974.

Morin, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1996.

Nunes, Rosa. Boaventura de Sousa Santos, o tempo, o modo. In Inês Barbosa de Oliveira (org.). *Narrativas: outros conhecimentos outras formas de dizer*. Petrópolis, DP et alii, 2010, p. 71–78.

Oliveira, Inês Barbosa de. Isto não é um artigo científico. In Inês Barbosa de Oliveira & Alexandra Garcia (org.). *Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação*. Petrópolis, DP et Alii, 2014, p. 43–68.

Oliveira, Inês Barbosa de. *Boaventura e a Educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

Santos, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. Porto, Afrontamento, 1987.

CAPÍTULO 1

Estética e po(ética) como lugares epistemológicos na pesquisa narrativa

Ana Cristina Borges Fiuza
Thiago Henrique Barnabé Corrêa

C heguei em casa e fui direto para aquele lugar especial que todos nós temos (ou imagino que deveríamos ter). Lugar onde todos nós queremos ir quando nos sentimos com a sensação de não saber o que fazer.

Aquele quartinho que fica lá no fundo da casa em que guardamos os objetos que não usamos todos os dias, conhecido por uns como quartinho de despejo, eu prefiro chamá-lo de quarto de memórias.

Nesse lugar há um cantinho especial, um armário onde guardamos registros de nossas memórias. Há uma variedade delas guardadas em formato de sons, escritos, fotos, cheiros, desenhos, roupas, objetos... Quando não sei o que fazer, escondo-me lá na tentativa de me encontrar. E hoje não é diferente, sento-me em uma antiga poltrona verde que já fez parte de uma sala de visitas e foi testemunha de muitas conversas e situações e que hoje se encontra recolhida (preservada) no meu quartinho de despejo de memórias. Mais uma vez ela será testemunha do que busco ali.

Abro o armário azul e retiro uma grande caixa onde está escrito “Escrita Científica”. Dentre muitos objetos, hoje, resolvo pegar uma fita cassete¹, das muitas que tenho gravadas desde que resolvi ser professora.

Com a incumbência de escrever artigos científicos o hábito me impulsiona a recorrer a essa fita cassete e recordar dos detalhes para essa escrita, porém gravado na fita está a informação de que o texto científico deve ser claro, objetivo, preciso, sintético e impessoal.

Sempre que necessitava escrever um texto acadêmico recorria à essa caixa, e ouvia a fita “como escrever um texto científico” e desta vez não será diferente, anseio por escrever um artigo ou um ensaio sobre uma experiência vivida durante uma prática pedagógica na escola. Começo a ouvir as explicações das normas e orientações para a escrita, mas desta vez a experiência de audição está diferente. Ouvir essa fita já não basta para escrever o texto. Nos últimos anos, ao conhecer os caminhos da Perspectiva Ecologista de Educação e ser convidada a trilhá-los aconteceram muitas mudanças. Mudanças de perspectiva, de crenças, de “verdades” antes postas e não mais impostas. Ao desenvolver minha pesquisa de doutorado em educação, sob orientação direta do professor Thiago Corrêa, pude experimentar saborosos e novos caminhos de fazer pesquisa em educação e consequentemente escrevê-la. E nesse percurso várias percepções foram surgindo na professora-pesquisadora em constante formação, que sou.

Este capítulo foi escrito a quatro mãos. A narrativa e as experiências aqui relatadas dizem respeito ao percurso formativo e investigativo da professora-pesquisadora Ana Cristina, mas sua escrita contou com a escuta, provocação e orientação do professor-pesquisador Thiago. A construção conjunta deste texto reflete não apenas uma parceria acadêmica, mas um exercício dialógico de pensar e fazer pesquisa narrativa em educação.

1. [Ana Fiuza] Na minha tese de doutorado, utilizei a metáfora das fitas cassetes como recurso po(ético) para representar os registros formativos que compõem minha trajetória docente e investigativa. Cada “fita” simboliza uma memória, um aprendizado ou um tensionamento vivido ao longo do percurso, compondo um acervo subjetivo de experiências. Ao longo da escrita, essas fitas foram “ouvidas”, “remixadas” e “regravadas”, numa metáfora que expressa tanto a escuta do passado quanto a ousadia de reinscrever sentidos, num gesto de autoformação contínua.

Belinaso² provoca-nos com a pergunta “como saber o que nos importa pesquisar e escrever?” Entretanto, além do assunto que nos importa escrever ousou agora questionar “como queremos escrever nossas pesquisas, esteticamente falando”.

Iniciamos este capítulo, utilizando como recurso de escrita científica elementos da narrativa ficcional conforme Reigota³ nos sugere. Para ele, as narrativas ficcionais configuram-se como uma alternativa à escrita etnográfica convencional, possibilitando uma abordagem mais criativa e, ao mesmo tempo, comprometida com princípios éticos. Essa forma de escrita permite mobilizar “dados” e informações nas quais o pesquisador foi a única ou uma das poucas testemunhas, sem comprometer a identidade dos envolvidos, resguardando os laços de intimidade e as relações sociais estabelecidas com aqueles que participaram, direta ou indiretamente, do contexto pesquisado. Se compõe de fragmentos de histórias “embaralhadas”, baseadas em fatos reais, “mas que devem ser lidas como ficção”. Bezerra e Corrêa⁴ afirmam ainda, que as narrativas ficcionais trazem, em sua essência, “componentes históricos, culturais, políticos, coletivos e/ou individuais”, “verdades percebidas, vividas, presenciadas e contadas”. Assim o fazemos, como forma de provocação para a reflexão sobre a cientificidade dos textos veiculados na academia se deve ao fato de seu conteúdo ou de sua aparência estética.

A escrita narrativa como lugar de afetação

Na Poética, Aristóteles compreende a estética não apenas como expressão do belo, entendido como aquilo que possui ordem, proporção e clareza, e que realiza sua finalidade, mas como experiência de conhecimento por meio da *mimesis*, ou seja, a imitação criativa da ação humana. Para

2. Leandro Belinaso, *Como saber o que nos importa pesquisar e escrever*, 2019.

3. Marcos Reigota, *Ecologistas*, 2003, p. 74.

4. Leonardo Mendes Bezerra & Thiago Henrique Barnabé Corrêa, *Pelos caminhos das narrativas ficcionais*, 2023, p. 110.

ele, a arte mobiliza o espectador, despertando emoções como a piedade e o medo, que são purificadas pela catarse, esse movimento de atravessamento, escrutinação e elaboração. Essa concepção estética nos provoca profundamente, pois nela reconhecemos uma chave para (re)pensar o que fazemos quando escrevemos narrativamente como pesquisadores: não estamos apenas organizando dados ou estruturando análises, mas compondo um texto que busca afetar e ser afetado, que se oferece como acontecimento. A estética aristotélica nos ajuda a compreender que escrever narrativamente é também um gesto ético e po(ético), na medida em que recria sentidos a partir do vivido, do observado, do sentido que pulsa no cotidiano. Não contamos histórias de vida, mas narramos a própria pesquisa como processo vivo, em que a forma e o conteúdo se entrelaçam e convidam à reflexão e à invenção. É nesse lugar da escrita que a estética se torna epistemologia, e onde o rigor não se opõe à sensibilidade, mas a convoca.

Ao compreender a narrativa como via teórico-metodológica da pesquisa, aproximamo-nos também das contribuições de Paul Ricoeur, para quem narrar é um modo de dar forma ao tempo vivido, reconstruindo a experiência por meio de uma mediação simbólica e interpretativa. Em *Tempo e narrativa*⁵, Ricoeur propõe que a narrativa configura o tempo ao entrelaçar o factual e o ficcional, criando uma trama (*muthos*) que organiza e interpreta a realidade. Para ele, a narrativa não apenas representa o mundo, mas o reconfigura. Essa compreensão ressoa em nossa escrita, que não busca espelhar um real fixo, mas construir sentidos possíveis, abertos ao diálogo.

Ao lado de Ricoeur, encontramos em Jorge Larrosa uma escuta sensível à dimensão ética e poética da escrita. Em textos como *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*⁶, Larrosa insiste que a escrita que emerge da experiência exige uma pausa, uma escuta e uma disposição ao desconhecido. Não se trata de “relatar” o que se viveu, mas de “deixar vir à linguagem” algo da experiência que resiste à captura conceitual. Nesse processo, a escrita narrativa se torna um exercício de responsabilidade: ética, porque implica em um cuidado com o outro e consigo; poética, porque

5. Paul Ricoeur, *Tempo e narrativa*, 1994.

6. Jorge Larrosa, *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, 2002.

opera pela forma, pela escolha de palavras, ritmos e silêncios. Escrever narrativamente, para nós, é esse gesto limítrofe entre o rigor do pensamento (justificativas de escolhas) e a delicadeza da forma, é tensionar o discurso acadêmico para que ele não perca de vista a sua humanidade.

Michel de Certeau⁷, em *A invenção do cotidiano*, nos convida a perceber os saberes que emergem dos gestos ordinários, das práticas silenciosas e criativas com que os sujeitos reinventam o mundo no dia a dia. Para ele, há uma inteligência poética inscrita nas táticas e práticas marginais, saberes que não se dizem em sistemas, mas se insinuam na linguagem, na arte, no corpo. Essa perspectiva nos provoca a reconhecer que há formas de conhecimento que não cabem nas molduras tradicionais da ciência, mas que se anunciam na poética da escrita, na maneira como se escolhe narrar, descrever, silenciar ou intensificar. Ao escrever narrativamente, percebemos que também operamos essas táticas: subvertemos formas esperadas, escutamos o que escapa, e, com isso, inventamos modos outros de (nos) conhecer. É nesse lugar que a poética se afirma como epistemologia, conhecimento perscrutado, um saber que não separa pensamento e forma, mas que os entrelaça e os amálgama no ato mesmo de escrever.

Durante minha pesquisa de doutoramento, pude encontrar nos diretórios de teses e dissertações, várias pesquisas desenvolvidas de maneira diversa ao (im)posto nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e da academia como um todo. Mossi⁸ em sua tese intitulada *Um Corpo-sem-órgãos, sobrejustaposições. Quem a pesquisa [em educação] pensa que é?*, constrói sua pesquisa desconstruindo a ideia estética de uma tese convencional. Utiliza imagens de órgãos do corpo humano e entre as imagens vai acrescentando o texto da pesquisa de maneira nada estrutural. Brião⁹ em *Eu uma professora de matemática em jornada narrativa* divide sua tese em dois textos, um dentro do outro. A narrativa dela ocupa a parte principal da página enquanto a discussão e citação de autores vem como notas de rodapé enormes ao longo de toda a tese. Inspirada nesses trabalhos e inúmeros

7. Michel de Certeau, *A invenção do cotidiano*, 1994.

8. Cristian Poletti Mossi, *Um corpo-sem-órgãos, sobrejustaposições*, 2014.

9. Gabriela Brião, *Eu, uma professora de matemática em jornada narrativa em busca de meus eus-professores eu autoformação*, 2017.

outros que tive acesso, escrevi minha tese *Todo cambia: ousadia criativa nas práticas pedagógicas cotidianas de uma professora de espanhol* utilizando-me de vários recursos estéticos e metafóricos para estruturá-la.

Minha pesquisa foi concebida como um álbum-tese, uma metáfora que não apenas organizava os capítulos como faixas musicais, mas também estruturava o pensamento investigativo a partir da musicalidade e da poesia que habitam a pesquisa narrativa. Cada musicapítulo trazia a voz de Mercedes Sosa como fio condutor, uma presença sonora que ecoava o percurso reflexivo sobre meu fazer docente. Ao divulgá-la a pesquisadores em formação, colegas mestrandos e doutorandos na Universidade, testemunhei vários olhares que mesclavam surpresa e questionamentos. Inúmeros questionamentos, não sobre conceitos, mas sobre a forma. A estética que escolhi tecer minha tese, as muitas imagens, as poesias escritas por autores famosos e também por mim, e as músicas que a compõe. Iniciar um musicapítulo com a letra e o áudio de uma canção na voz de Mercedes Sosa, não somente como epígrafe ou ilustração, mas como texto narrativo constituinte da discussão ali proposta, provocou muitas pessoas a pensar sobre o intrigante assunto.

É permitido usar primeira pessoa do singular em uma tese de doutorado, uma pesquisa científica?

É permitido usar a orientação da página na horizontal?

Imagens, poesia e música utilizadas não somente como ilustração, são permitidas?

Metáforas e organização do sumário de maneira diferente?

A resposta a todas elas é: porque não? Utilizei todas essas escolhas estéticas na construção de minha investigação, embasando-me nas regras acadêmicas e normas da ABNT. O que a maioria das pessoas afirmam é que não se deve escrever trabalhos científicos em primeira pessoa do singular. Mas o que poucas pessoas sabem é que não há uma regra proibindo isso. Encontra-se nos textos o termo “é preferível”, mas não “é proibido”.

Minha tese, convida ao leitor a pensar fora da caixinha, a questionar-se não somente sobre o tema de constituição identitária no fazer docente, mas também na forma de fazer pesquisa.

Escrever uma tese, uma dissertação ou um artigo científico é, de certa forma, uma composição. Há um ritmo, uma cadência, uma sonoridade

própria na tessitura do texto. A pesquisa acadêmica, quando libertada das amarras excessivamente formais, pode se tornar um campo fértil para experimentações que ressignificam o que se entende por produção de conhecimento. Dentro dessa perspectiva, a estética e a po(ética) não são apenas recursos estilísticos ou dispositivos ilustrativos dentro de um trabalho acadêmico; elas são, por si só, lugares epistemológicos que permitem novas formas de pensar, sentir e construir saberes.

Essa escolha não foi meramente estética: a música, em sua capacidade de evocar memórias, emoções e sentidos múltiplos, tornou-se lugar de construção do conhecimento. Ao escutar uma canção, ativam-se camadas de experiências subjetivas que transcendem o discurso racional e linear. No meu caso, a trilha sonora da tese não apenas acompanhava, mas compunha a pesquisa, tornando-se um elemento fundamental da narrativa e um dispositivo metodológico.

A poesia, por sua vez, atua de maneira semelhante. Escrever um artigo ou uma tese não precisa ser apenas um exercício de objetividade científica; pode ser um espaço de lirismo, de encontro entre linguagem acadêmica e sensibilidade estética. Ao incorporar versos em minha escrita, permiti que a palavra carregasse seu peso simbólico e afetivo, aproximando o texto da experiência humana e das narrativas que constituem nossa subjetividade.

Si se calla el cantor, calla la vida
Porque la vida, la vida misma, es todo un canto
Si se calla el cantor, muere de espanto
La esperanza, la luz y la alegría
Si se calla el cantor, se quedan solos
Los humildes gorriones de los diarios
Los obreros del puerto se persignan
Quién habrá de luchar por su salario
Que ha de ser de la vida si el que canta
No levanta su voz en las tribunas
Por el que sufre, por el que no hay
Ninguna razón que lo condene a andar sin manta
Si se calla el cantor, muere la rosa

De que sirve la rosa sin el canto
Debe el canto ser luz sobre los campos
Iluminando siempre a los de abajo
Que no calle el cantor, porque el silencio
Cobarde apaña la maldad que oprime
No saben los cantores de agachadas
No callarán jamás de frente al crimen
Que se levanten todas las banderas
Cuando el cantor se plante con su grito
Que mil guitarras desangren en la noche
Una inmortal canción al infinito
Si se calla el cantor, calla la vida.

(Mercedes Sosa)¹⁰

Como afirma Mercedes Sosa na canção *Si se calla el cantor, calla la vida*, e eu não poderia silenciar a potência da canção e da poesia como elementos que me ajudaram a rememorar, assim como, a narrar, refletir e elaborar minha identidade docente-pesquisadora.

Aqui, pensamos a memória como a zona abissal de um oceano, profunda, silenciosa e escura. Lá, repousam histórias, saberes e afetos ainda não acessados, como restos de naufrágios ou vidas inteiras adormecidas. De tempos em tempos, as ondas trazem à superfície fragmentos esquecidos, como no litoral onde a maré deposita conchas, algas, coisas antes ocultas. É nesse movimento que situamos a seguinte metáfora: como uma vara de pescar que se estende para além do alcance do corpo, a poesia atua como esse instrumento sensível que prolonga o fio da escuta e da linguagem. Pescar na escuridão é um gesto de aposta. O anzol não fiska necessariamente o que desejamos ou precisamos, mas aquilo que, por alguma razão, está disponível para emergir. A metáfora, como estratégia po(ética), cria esse

10. Horacio Guarany, *Si se calla el cantor*, 1983. O autor da letra e música de *Si se calla el cantor* é o cantor e compositor argentino Horacio Guarany. A canção, lançada por ele em 1970 e popularizada por intérpretes como Mercedes Sosa, é um hino à liberdade de expressão e ao papel social do artista.

11. Ana Cristina Borges Fiuza et al., *A narrativa (auto)biográfica e ficcional como modos outros de*

portal entre o visível e o invisível, entre o vivido e o narrado. Ao escrever cientificamente com os recursos da estética e da po(ética), estendemos a mão para tocar o que antes parecia inalcançável. A escrita científica, então, deixa de ser apenas texto e torna-se travessia: um lugar onde o conhecimento também pode ser inventado, fabulado e sentido.

Sobre lugares epistemológicos

Dentro da Perspectiva Ecologista de Educação, que embasa minha pesquisa, reconheço que o conhecimento não é uma construção isolada, mas relacional. A música e a poesia emergem como linguagens que conectam dimensões distintas do saber, promovendo um pensamento que se desloca do formato tradicional da escrita acadêmica para abraçar outras formas de produção de sentido. Escrever é também compor; narrar é também dar ritmo à canção da vida. Permitir que a pesquisa ecoe poeticamente é abrir-se a outras frequências, outras formas de inteligibilidade e acolher a complexidade do ser e do conhecer.

Essa abordagem inscreve a pesquisa dentro de um campo metodológico que se afasta da lógica cartesiana da separação entre razão e emoção, ciência e arte, e que assume, em vez disso, uma epistemologia plural, capaz de acolher o que é sensível, estético, poético e até mesmo contraditório. Ao considerar a estética e a po(ética) como lugares epistemológicos, afirmamos que o conhecimento pode ser acessado e expressado de múltiplas formas, e que a linguagem não é apenas um meio neutro de representação, mas um modo de existência e criação. Nessa chave, a metáfora não é apenas ornamento: é operador de pensamento, gesto de reinvenção. Como cantos ou imagens, as metáforas nos ajudam a ficcionar e a criar mundos possíveis, convertendo a escrita em um espaço de produção de sentido¹¹.

habitar a pesquisa em educação, 2023.

12. Rodrigo Rabello, *A Ciência da Informação como objeto*, 2012.

Os chamados lugares epistemológicos, conforme nos lembra Rabello¹², podem ser compreendidos como perspectivas de análise ou mirantes a partir dos quais narrativas teóricas são construídas. Esses lugares não são fixos nem fechados: podem se configurar como epistemologias específicas, particulares ou globais¹³, mas também como territórios de transição e de encontros, o que o autor chama de “lugares de encontro epistemológicos”. Em vez de uma busca por delimitações rígidas, essa concepção aposta em um trânsito fecundo entre saberes, metodologias e linguagens. É nesse trânsito que a escrita po(ética) encontra espaço para existir, pois ela não se submete a um único código disciplinar, mas navega entre margens, deslocando formas e sentidos.

Nessa mesma direção, Macucule *et al.*¹⁴ propõem uma epistemologia sem fronteiras, afirmando que as ciências devem cultivar espaços de cooperação epistêmica para responder aos desafios complexos e interdisciplinares da contemporaneidade. Em vez de operar com verdades absolutas, essa epistemologia propõe a abertura a diferentes regimes de sentido, reconhecendo o valor dos conhecimentos “emprestados”, “marginais” ou “invisíveis”. Ao inscrever nossa escrita nesse horizonte, reafirmamos que a metáfora, a poesia e a forma estética não apenas acompanham a pesquisa, elas são a própria pesquisa, instaurando modos de conhecer, e constituem modos legítimos de pensar, de afetar e de dizer. Se expressões como a música e a poesia moldam nossas percepções e memórias, por que não poderiam também moldar nossas pesquisas?

A escrita acadêmica, tradicionalmente caracterizada por sua objetividade e sistematicidade, tem sido desafiada a incorporar outras formas de expressão que ampliam sua capacidade de comunicar e provocar sentidos. A estética da escrita, em vez de ser um elemento secundário, pode se tornar um eixo central na construção de conhecimento. Como afirmam Moraes e Castro¹⁵, “considera-se urgência na reflexão sobre possibilidades de produ-

13. Hilton Ferreira Japiassu, *Introdução ao pensamento epistemológico*, 1977.

14. Augusto Júnior Macucule *et al.*, *Por uma epistemologia sem fronteiras*, 2023.

15. Ana Cristina de Moraes & Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro, *Por uma estetização da escrita acadêmica*, 2018.

16. Ana Cristina de Moraes & Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro, *Por uma estetização da escrita*

ção acadêmica para além das normatizações científicas, sem perder o rigor e a sistematização no âmbito das pesquisas".

Na tradição acadêmica ocidental, há um predomínio do discurso argumentativo-linear, que tende a afastar a escrita científica de outras formas de expressão, como o lirismo e a musicalidade. No entanto, esse modelo não é uma imposição absoluta; ao longo da história, pesquisadores e escritores acadêmicos recorreram a estilos narrativos mais fluidos e expressivos para transmitir suas ideias. No ensaio *Por uma estetização da escrita acadêmica*, Moraes e Castro¹⁶ defendem a incorporação de gêneros textuais como poemas, cartas e diários na produção científica, argumentando que esses formatos podem gerar maior envolvimento e uma aprendizagem mais significativa. Essa abordagem permite que o conhecimento seja acessado não apenas de maneira racional, mas também considerando a dimensão subjetiva da experiência, que atravessa o pensamento, a linguagem e o sentir.

A resistência a essas formas híbridas de escrita acadêmica muitas vezes se deve a um paradigma que valoriza excessivamente a objetividade e a impessoalidade. No entanto, diversos pesquisadores já argumentam que essa visão reducionista pode ser ampliada para incluir outras dimensões da experiência humana. Paulo Freire¹⁷, por exemplo, ao escrever suas *Cartas aos professores*, adotou um tom conversacional e afetivo, demonstrando que a escrita acadêmica pode ser ao mesmo tempo rigorosa e humanizada. Do mesmo modo, Anne Frank e Carolina Maria de Jesus, ao registrarem suas vivências em diários, criaram documentos históricos de inestimável valor acadêmico, mesmo sem seguir um modelo tradicional de cientificidade.

Ao questionar as fronteiras entre ciência e arte, a escrita acadêmica poética-musical desafia as concepções tradicionais de rigor e objetividade. Isso não significa abandonar a sistematização ou a argumentação lógica, mas sim reconhecer que há múltiplas maneiras de expressar conhecimento. Como afirmam Moraes e Castro¹⁸, "a escrita acadêmica pode ser dotada ainda de

acadêmica, 2018.

17. Paulo Freire, *Cartas a quem ousa ensinar*, 2001.

18. Ana Cristina de Moraes & Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro, *Por uma estetização da escrita acadêmica*, 2018.

leveza e graça, em uma estetização que se aproxime de produções literárias, sem perder de foco a necessária densidade no trato do objeto de estudo".

Dessa forma, a incorporação da poesia e da música na escrita acadêmica não é apenas uma possibilidade, mas uma necessidade para que a pesquisa em educação e em ciências humanas reflita melhor a complexidade da experiência humana. Se queremos que nossos textos acadêmicos sejam lidos, sentidos e compreendidos de maneira mais profunda, devemos ousar explorar outras formas de expressão. Afinal, conhecer não é apenas um ato de razão, mas também de emoção, escuta e diálogo.

Gravar outras vozes, reescrever sentidos

Volto ao meu quatinho de memórias. A fita cassete, ainda sobre a mesa, parece me olhar, como quem pergunta: “vai me gravar de novo?”. E sim, é exatamente isso que faço ao escrevermos este capítulo. Regravo por cima de antigas orientações, sem apagá-las por completo, pois sei que nelas há também camadas de histórias, aprendizados, marcas do caminho e de um eu em transição. Mas ousa sobrepor outras vozes, outras melodias. Gravo com outra frequência: aquela que escuta a estética como forma de pensamento, a poética como gesto de investigação, a metáfora como caminho.

Gravar uma nova fita é também reafirmar que minha pesquisa, como minha docência, é feita de afetações, de deslocamentos, de perguntas sem manual. Ao escrever narrativamente, componho uma trilha que mistura memórias e invenções, rigor e lirismo, ciência e arte; e, nesse emaranhado, produz leituras de mundo e conhecimento. Não o conhecimento do controle e da objetividade total, mas aquele que pulsa no entre, no intervalo, no respiro entre uma faixa e outra, no devir.

Como autores deste capítulo, reafirmamos a escrita como gesto de partilha: de sentidos, de trajetórias e de saberes. A poética e a estética aqui mobilizadas constituem não apenas escolhas individuais, mas caminhos que fomos construindo no encontro entre orientanda e orientador, pesquisado-

ra e leitor sensível. Que esta fita gravada em conjunto possa inspirar outras escritas corajosas, narrativas implicadas e pesquisas que escutam a vida.

Assim, deixamos este capítulo como quem entrega uma nova gravação: que ele possa ser ouvido por outras pesquisadoras e pesquisadores que também sentem que suas fitas precisam de novas trilhas. Que ele ecoe como canção, como travessia, como encontro, como convite: grave você também. Grave sua própria fita!

Referências

Aristóteles. *Poética*. 4 ed., Trad. Eudoro de Souza. São Paulo, Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

Belinaso, Leandro. Como saber o que nos importa pesquisar e escrever? *Revista Digital Do LAV*, 12(2): 133–145, 2019. Disponível em periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/37791.

Bezerra, Leonardo Mendes & Corrêa, Thiago Henrique Barnabé. Pelos caminhos das narrativas ficcionais: uma proposta de itinerário. In Thiago Henrique Barnabé Corrêa & Leonardo Mendes Bezerra. *Perspectiva Ecologista de Educação: o legado reigotiano nos cotidianos aprendentes*. São Carlos, Pedro & João Editores, 2023, p. 109–135.

Brião, Gabriela. *Eu, uma professora de matemática em jornada narrativa em busca de meus eus-professores eu autoformação*. Tese de Doutorado, Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, 2017.

Certeau, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 8 ed., Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Vozes, 1994.

Fiuza, Ana Cristina Borges. *Todo cambia: ousadia criativa nas práticas pedagógicas cotidianas de uma professora de espanhol*. Tese de Doutorado, Uberaba, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2024. Disponível em bdtd.ufbm.edu.br/handle/123456789/1769.

Fiuza, Ana et al. A narrativa (auto)biográfica e ficcional como modos outros de habitar a pesquisa em educação. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 15(5): 4418–4436, 2023. DOI [10.55905/cuadv15n5-028](https://doi.org/10.55905/cuadv15n5-028).

Freire, Paulo. *Cartas a quem ousa ensinar*. 5 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.

Japiassu, Hilton Ferreira. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 2 ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, p. 135–158, 1977.

Larrosa, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19): 20–28, 2002. DOI [10.1590/S1413-24782002000100003](https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003).

Macucule, Augusto Júnior *et al.* Por uma epistemologia sem fronteiras. *Em Questão*, 29: e126315, 2023. DOI [10.1590/1808-5245.29.126315](https://doi.org/10.1590/1808-5245.29.126315).

Moraes, Ana Cristina de & Castro, Francisco Mirtiel Frankson Moura. Por uma estetização da escrita acadêmica: poemas, cartas e diários envoltos em intenções pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*, (23): e230091, 2018. Disponível em [10.1590/S1413-24782018230091](https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230091).

Mossi, Cristian Poletti. *Um corpo-sem-órgãos, sobrejustaposições: quem a pesquisa [em educação] pensa que é?* Tese de Doutorado, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 2014. Disponível em repositorio.ufsm.br/handle/1/3478.

Rabello, Rodrigo. A Ciência da Informação como objeto: epistemologias como lugares de encontro. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 17(1): 2–36, 2012. DOI [10.1590/S1413-99362012000100002](https://doi.org/10.1590/S1413-99362012000100002).

Reigota, Marcos. *Ecologistas*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2003.

Ricoeur, Paul. *Tempo e narrativa*. Vol. 1. Trad. Cristina Prado. Campinas, Papirus, 1994.

Sosa, Mercedes (interprete) & Guarany, Horacio. Si se calla el cantor. In *Recital*. Argentina, Philips Records, 1983.

CAPÍTULO 2

Das narrativas (auto)biográficas: o corpo como narrador sentipensante

Manoela Freitas e Franco

Introdução

Algumas percepções contemporâneas do corpo estão atravessadas, inevitavelmente, pelos princípios basilares da filosofia grega, considerada um pilar da cultura ocidental, atribuiu ao corpo o caráter de grande obstáculo na busca da verdade e da sabedoria. Ao passo que a alma é o meio propício ao encontro com o verdadeiro conhecimento e, presa ao corpo, é enganada pelos sentidos¹.

Desde o século XVII, a cisão inexorável entre corpo e mente representada pelo racionalismo cartesiano, molda o existir ao pensar. Em busca de uma certeza estanque e um princípio filosófico imune à hesitação, pleiteia um pensar que prescinde do corpo².

1. Hugo Filgueiras Araújo, *A estetização da alma pelo corpo no Fédon de Platão*, 2012.

2. António Damásio, *O erro de Descartes*, 2012.

No mesmo sentido dicotômico, a moral cristã evoca ao corpo o peso do pecado e, ao espírito, a nobreza do sagrado. Assim, quanto mais nos aproximamos de ser corpo, mais distante estaríamos do divino. Negar o corpo é, nessa lógica, o caminho de libertação para a santidade³.

Entretanto, negar o corpo é negar a própria existência. O corpo é a condição material para estarmos vivos, não há vida fora dele. A separação entre corpo e mente tem similar propósito da separação meio e fim nas atividades produtivas, nas especializações laborais e nas individualizações de circunstâncias coletivas. Perdemos o fio da meada, a ideia de todo e, principalmente, o senso de pertencimento⁴.

É o que Ailton Krenak⁵ elabora como ilusão de humanidade. Se, por um lado, a capacidade cognitiva nos traz habilidades e perspectivas distintas, por outro, acaba por nos apartar de uma condição primeira: ser corpo, animal, natureza e, principalmente, mistério.

Desconsiderar a humanidade como parte integrante de um todo maior, no qual todos os seres vivos e elementos da natureza estão interligados e interdependentes, é desconsiderar elementos fundamentais para a sobrevivência, o bem-estar e a garantia de recursos para o futuro pelo qual somos responsáveis. Como parte de um todo maior, cada ação e decisão nossa impacta não apenas o presente, mas também as gerações futuras.

Isolar nossa existência do todo do qual fazemos parte também limita nossa compreensão e reduz nossa capacidade de ação ao imediatismo do espectro individual, desconexo, movido pela reprodução de padrões estabelecidos⁶ em bases forjadas justamente pela alienação da ideia de todo, bem como pela interdição da experiência interna, intrínseca, própria da existência, mas que é tomada como impossível⁷.

Quando Descartes cindiu corpo e mente, ele mesmo estava separado da realidade, pensando a humanidade fundada numa lógica burguesa

3. Juliano Slominski & Rogério Miranda de Almeida, *A concepção de corpo na filosofia grega e nas escrituras*, 2019.

4. O corpo que somos é um princípio desenvolvido na minha dissertação do Mestrado em Educação.

5. Ailton Krenak, *Ideias para adiar o fim do mundo*, 2019.

6. Manoela Franco, *Educação somática*, 2024.

7. Rodrigo Matos-de-Souza, *Olvidar Larrosa*, 2024.

encastelada e despreocupada com o fazer para existir⁸. Definiu o que era verdade baseado na sua experiência e na ideia de que as infinitas dimensões do viver poderiam estar abarcadas pela sua única (e rasa) percepção, excluindo, portanto, outras experiências e modos de vida⁹.

Há muitos estados estruturais, construídos socialmente e preconcebidos por ideais ocidentais e eurocentrados, que nos alienam dos estados próprios, os quais poderíamos chamar de naturais. Entretanto, o que é natural já nos foi apropriado para determinar como tal, apenas específicos padrões, e não a infinidade de possibilidades que a natureza nos permite experimentar.

Essa estrutura, que exclui das possibilidades a essência diversa própria da vida, produziu concepções e definiu também o que pode ser ciência, “de onde o pensamento é possível”, restando a todos os demais “a tentativa de emulação, de reprodução sob pena de ter sua cosmologia, sua filosofia, sua ciência e seu pensar tomados como ingênuos, menores, mágicos”, como denuncia professor Rodrigo Matos-de-Souza¹⁰. Acrescento ainda aos adjetivos para o saber fora da armadura preestabelecida, idílico, querendo significar ilusório e utópico. Este foi um dos atributos que recebi, certa vez, para o meu texto, ao apresentar o saber-se corpo como saber-se natureza.

Em direção oposta à fixação em pontos únicos de captação da vida e tentativas reducionistas de explicá-la, a professora Nilda Alves¹¹ alerta para a exaltação do sentido da visão. O que não é visto, palpável e mensurável dentro da lógica previamente concebida, não pode ser saber. Assim, é necessário que ampliemos nossa percepção para sentir o mundo das mais diversas maneiras possíveis, inclusive pelas entrecruzas dos sentidos, sinestesiando o estar para ampliar questões e compreensões que nos movam em direção às possibilidades de ser.

Precisamos sentipensar, como o povo Nasa, da Colômbia, ensina. Um significado que me assombra, ao passo que não me surpreende; não ser nosso modo hegemônico de estar no mundo, pela sua abrangência, clareza manifesta e natureza incontestável. Os sentidos não são parte de

8. Maria Helena Souza Patto, *Mutações do cativo*, 2022.

9. Rodrigo Matos-de-Souza, *Olvidar Larrosa*, 2024.

10. Rodrigo Matos-de-Souza, *Olvidar Larrosa*, 2024, p. 52.

11. Nilda Alves, *Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos*, 2003.

nós? Por que ignorá-los? Não somos compostos orgânicos tal qual todos os demais componentes na Terra? Por que não nos consideramos gente igual a tudo que há?¹² Cada porção nossa não é igualmente necessária? Por que classificá-las como mais ou menos importantes? Assim, sentipensar considera as combinações entre o que nos compõem e colabora para uma verdade¹³ composta por uma infinidade de histórias complexas, diversas, possíveis, unindo em muitos pontos o universal, somos corpo, e o particular – estar.

Sentipensar é uma compreensão das dimensões inseparáveis, razão e emoção, da relevância de perceber o que afeta o nosso modo de estar no mundo por meio do corpo que somos, e, por meio do sentir, refletir sobre nossos estados, nossas ações, nosso fazer¹⁴.

Nesse ponto, compreendo meu trabalho como educadora. Ao longo dos anos, tenho aprendido sobre expandir a percepção e compartilhado minhas práticas, oferecendo uma companhia cuidadosa e atenta para que cada aprendente possa também expandir suas capacidades de estar no mundo, descobrindo, paulatinamente, o pouco que é e conquistando as muitas maneiras de presentificar-se no agora, sentipensando.

Pouco é ruim, muito é bom; juízos de valores que aprendemos e reproduzimos para etiquetar a vida e caber nos rótulos. O escritor Ariano Suassuna diz: “Como sou pouco e sei pouco, faço o pouco que me cabe me doando por inteiro”. Eu digo: O que somos é muito pouco e todo o resto, apenas estamos. Entretanto, aprendemos muito cedo a ter pressa em dizer o que somos, a dizer o que as crianças são, e crescemos reduzimo-nos às etiquetas que rotulam, a um pensar que restringe e a uma aparente ausência do sentir, afinal, seguimos sentindo, ainda que aprendamos a ignorá-lo ou suprimi-lo.

A pesquisa narrativa (auto)biográfica como possibilidade de evidenciar a diversidade e a infinidade de experiências de vida, nesse sentido, tem

12. Nasa significa “gente” e é uma palavra utilizada para tudo que há: pessoas, montanhas, rios, árvores, pássaros etc. Sandra Liliana Burbano López, *Rasgos culturales de la comunidad Nasa y sus aportes contextuales para una educación intercultural*, 2012.

13. Leider Harcides Hoyos Burbano, *Alvaro Ulcué Chocué*, 2019; Eduardo Galeano, *O Livro dos abraços*, 2023.

14. Karine Freire & Chiara Del Gaudio, *Práticas de ensino para designers sentipensantes*, 2021.

se mostrado uma ferramenta importante, uma forma de enfrentar a hegemonia do saber e fazer ciência com base em lógicas excludentes, possibilitando um autorreconhecimento que nos conscientiza como autoras responsáveis pela nossa história, apesar das estruturas sociais contrárias às formações e ações das subjetividades¹⁵.

Assim, aprender a importância de contar sua própria história, saber o modo único como ela acontece somente em nós e ter referências internas que dialoguem com as externas, sentipensando, pode contribuir para o processo de preservação de memórias a partir de um lugar vivo: o próprio corpo, já que não se pode existir um lugar específico de memória quando a história aconteceu em todas as partes, inclusive em nós. “Erigir um único espaço talvez seja o erro”¹⁶.

Esse é o papel fundamental do que tenho chamado de educação somática; retomar, revolver, recobrar, reconhecer o sentir oriundo de uma tomada de consciência que não é apenas um falar, um dizer ou um saber, mas algo que implica um engajar, um fazer, um exercitar constante, uma prática simples mais aliada e conectada à nossa complexidade, uma ação política e social sem a qual não transformamos a nossa percepção da realidade e de nós mesmas como porção dela¹⁷.

Uma condição, não uma determinação

O corpo é o ponto central para a compreensão dos mecanismos do poder moderno e, justo por isso, é também elemento basilar para o exercício de resistência e condição para vislumbrar uma dimensão de liberdade¹⁸.

O corpo tem exercido um papel secundário desde a fundação do racionalismo, por Descartes, reduzindo a existência ao pensar por intermédio

15. Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, 1987.

16. Rodrigo Matos-de-Souza, *A memória como lugar da cultura* 2022, p. 505.

17. Cristiano Burlan & Ana Carolina Marinho et al., *O Exílio*, 2018.

18. Johanna Oksala, *Liberdade e corpos*, 2018.

da alma. Somente na virada do século XX é que se começa a perceber “os murmúrios da carne na ciência do homem”¹⁹.

Foucault²⁰ sondava os efeitos do não se saber corpo e como o corpo, superfície de inscrição dos acontecimentos, marcado pela linguagem e dissolvido pelas ideias, arruína-se pela história. Contudo, o corpo é fonte originária, onde se encontra o estigma de acontecimentos passados, mas também o lugar do desejo, da fraqueza e do erro, num articular conflituoso entre o que lhe imprimem e o que expressa. Essa impressão por meio dos discursos é “controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos”²¹, dominando o acontecimento aleatório e esquivando-se da pesada e temível materialidade do corpo.

A disciplina para os corpos se inicia muito cedo. É na infância que entramos em contato com o ideal; a criança normal, boazinha, obediente, que não dá trabalho e deixa todos os adultos felizes. A educação somática é uma ferramenta para compreender a si diante das possibilidades da docilização dos corpos, trazer à consciência e à presença a capacidade de captar, apreender, transformar e criar, numa recusa a ser espaço vazio passível ao preenchimento por conteúdos não vivenciados e incompreendidos²².

Por isso, percebo como necessária uma conversão da percepção do corpo, principalmente na educação, não mais como um signo, um símbolo, uma metáfora, mas como agente e paciente da vida. Agente com o sentido de autora da vida. Paciente com o significado de lugar por onde a vida passa e é percebida pela subjetividade própria de cada uma.

O corpo é condição sem a qual não há vida humana e, assim, faz-se urgente a produção de conhecimento “que coloque o corpo no centro da

19. Jean-Jacques Courtine, *Decifrar o corpo*, 2013, p. 146. A palavra “homem” significando “ser humano” ou “humanidade” é uma demonstração explícita da falsa medida que a ciência adota. O europeu branco de sexo masculino que se auto estuda e se considera como padrão de medida que “consagrava a inferioridade de qualquer outro grupo humano. O fato de haverem medido o ‘homem’ incorretamente evidencia a dupla falácia em que incorreram”. Stephen Jay Gould, *A falsa medida do homem*, 2014, p. 16.

20. Michel Foucault, *Nietzsche, a genealogia e a história*, 1988.

21. Michel Foucault, *A Ordem do discurso*, 2019, p. 6.

22. Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*, 1996.

aprendizagem, abandonando ao mesmo tempo a separação cartesiana entre sujeito e objeto e baseando-se desta vez no conhecimento da experiência corporalizada”²³.

Assim, a prática de se perceber diante do mundo com uma atenção interna ao que se move, em contraponto ao que afeta, é um aprendizado importante trazido pela educação somática que possibilita uma produção de saber interno e pode, portanto, ser uma aliada à criação de autonomia frente à apropriação dos meios de vida e dependência dos saberes produzidos por prescritores de comportamentos e condutas²⁴.

Nesse ponto, é imprescindível o entendimento de que o corpo como uma condição não é uma determinação, tendo em vista que pretensas ciências já serviram como mecanismo para explicar questões sociais por meio da biologização de padrões, comportamentos e, principalmente, de resistências, naturalizando condições para explicar uma determinação atrelada a estruturas criadas e sistematizadas. Não haveria, assim, o que ser feito política e socialmente se as questões residissem num indivíduo naturalmente determinado²⁵.

A essência da vida, se há algo que podemos chamar de natural, é a diversidade e a impermanência. Assim, espera-se que inúmeros estados e modos de vida possam se estabelecer. Entretanto, o natural tem sido formatado de maneira que apenas determinados modos sejam aceitos e dignos. Como já disse, quem explica a gênese desse equívoco é Krenak²⁶, quando ensina que vivemos a ilusão de ser humanidade. Uma vez ditos humanos, deixamos de ser animais, natureza impermanente e diversa, tornados objetos em busca por estados únicos para nossos corpos, estáveis, infalíveis, imunes à dor e ao tempo.

O corpo que é objetificado não tolera o diferente. “O grito de desespero e o gesto de revolta são estrangulados na fonte”²⁷. Enquadrado numa expectativa, reduzido a estados prescritos como aceitáveis, não acessa, mas guarda espaço para encontrar o novo, o desconhecido, o inesperado.

23. Danis Bois & Jeanne-Marie Rugira, *Relação com o corpo e narrativas de vida*, 2006, p. 32.

24. Rosa Nunes, *E se, em vez de menores falássemos de crianças?*, 2021.

25. Lygia de Sousa Viégas, *Pelo direito a pensar, sentir e agir*, 2012.

26. Ailton Krenak, *Ideias para adiar o fim do mundo*, 2019.

27. Ivan Illich, *A expropriação da saúde*, 1975, p. 117.

Direcionar-se para o próprio corpo, para a própria história, superando o imediatismo das histórias que contam sobre e para nós, é ir em direção contrária, romper com o conforto do que está posto e sustentar uma posição muitas vezes desgastante²⁸, principalmente porque não há muitas referências internas ou externas de que é seguro ir na contramão.

Não há maneira de criar referências novas se não arriscando um novo fazer, exercitando a indignação para contestar a fatalidade das diferenças individuais como medida de exclusão²⁹. Preencher um vazio que herdamos de uma certeza racionalista que nunca existiu para nos reaproximar de uma dimensão prática da subjetividade capaz de interligar novamente meios e fins e ampliar nossa percepção da realidade, da história que passa por nós e de como passamos por ela³⁰.

Nesse sentido, o corpo é unidade da multiplicidade, é biocultural, integra organicidade e simbologia, qualquer tentativa de segmentá-lo é reduzir sua infinitude que abrange, não paradoxalmente, sua tangibilidade que acomoda o intangível e traduz, com as texturas de sua carne, “visível e invisível, as contexturas do mundo, de suas ambiguidades e obliquidades”³¹.

É no corpo e para o corpo que se direcionam dizeres, forças e moldes. Não havendo mentes que caminham, vagam, perambulam fora do corpo, não há também ações e reações que sejam capazes de atingir, se não o corpo, onde quer que seja ou esteja³². É no corpo que os pontos interseccionais se encontram, os estados sociais, as condições históricas, os privilégios, as opressões, as existências e resistências. É igualmente no corpo que atua o “sistema de desvínculos”, para que os calados não perguntem, os opinados não se percebam opinadores, “para que não se juntem os solitários”³³.

A partir dessa ideia ampla, cheia, aberta, admitindo corporeidades, narrações e criações possíveis para os mundos que ainda se governam pelo delinear das impossibilidades³⁴, coloco-me à disposição para ensinar, mas,

28. Rodrigo Matos-de-Souza et al., *Pedagogia de la resistencia*, 2018.

29. Maria Helena Souza Patto, *Exercícios de indignação*, 2022.

30. Franklin Leopoldo e Silva, *A perda da experiência da formação na universidade contemporânea*, 2001.

31. Miguel Almir Lima Araújo, *Os sentidos da sensibilidade*, 2008, p. 73.

32. Manoela Franco, *Oráculo somático*, 2024.

33. Eduardo Galeano, *O Livro dos abraços*, 2023, p. 121.

34. Grada Kilomba et al., *Coreografias do impossível*, 2022.

acima de tudo, aprender a estar com todas as condições que cada corpo diante de mim apresenta enquanto aprendo, ao mesmo tempo, a estar também com todas as minhas condições, infinitas, oceânicas do ser, captadas pelo litoral da pele que se presentifica nos agoras³⁵.

A prática somática

Paulo Freire³⁶ nos ensina que a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra, ou seja, primeiro sentimos, percebemos, existimos, e o pensamento é fruto desse compilado de captações. Em outra palavra, de fato, sentipensamos. A consciência deixa de ser possível quando o sentir é bloqueado, como quando somos anestesiados. Sentindo, somos capazes de ter consciência, “aquilo de que nos tornamos conscientes constitui o conteúdo da nossa mente”³⁷.

Dessa forma, com um sentir que não se conecta harmonicamente a um pensar, com essa cisão, podemos aprender que há determinada ordem natural das coisas, originada de um sistema de desvínculo, “que violência e fome não pertencem à história, mas à natureza”³⁸. E, por conseguinte, acreditarmo-nos conscientes sob a pura deturpação do que seria o natural.

Assusta-me a ideia de passar toda uma vida sendo moldada por um determinado modo de pensar sem nos abirmos para as possibilidades do sentir; “levada de roldão pelas engrenagens dessa máquina chamada sociedade, que tudo ignora sobre felicidade e vai moendo as pessoas nos seus dentes”³⁹.

De fato, há engrenagens sociais que colaboram para a concretização dessa ideia assustadora, uma vez que institucionalizam a disciplina e submetem-nos a um futuro “certo”. A educação como fábrica de futuros formata-

35. Uma referência às frases: “Corpo é infinito com pele”, atribuída a Rafael Vergara, Maria Thereza Frota Leão Feitosa, *Experiências em Eutonia*, 2014, p. 57; e “Corpo é litoral no oceano do ser”, um ditado sufista citado por Peter Levine, *Uma voz sem palavras*, 2012, p. 241.

36. Paulo Freire, *A importância do ato de ler*, 2011.

37. Antônio Damásio, *Sentir e saber*, 2022, p. 43.

38. Eduardo Galeano, *O Livro dos abraços*, 2023, p. 108.

39. Rubem Alves, *Muito cedo para decidir*, 1995, p. 31.

dos é parte desse engendramento que nos limita ao compromisso do saber com a justificação das estruturas de poder⁴⁰. E a educação não deveria ter a ver com o futuro, “afinal ele é imaginário, e a educação é uma experiência que tem que ser real”⁴¹.

A minha prática como educadora se baseia, principalmente, numa tentativa de romper com o que já aprendemos, ao imaginar futuros e nos abrir para possibilidades reais, o que remete muitas vezes a um desaprender⁴². As formações devem trazer novidades e mudanças, exigindo “desaprendizagens” que implicam um abandono de hábitos antigos que são freios à criatividade⁴³.

Tenho levantado frases, mandamentos que são lançados em nossas infâncias ocidentalizadas e civilizantes, que passam a ecoar no imaginário adulto coletivo representante da humanidade em busca de uma utilidade num futuro formatado, regida pelo capital, como descreve Krenak⁴⁴. A principal delas, pelo espalhamento, caráter comum e largamente conhecido: “Não chora, não foi nada”. Uma vez que escutamos, eis a sentença posta.

Chorar é uma maneira do corpo expressar o sentir. Transbordamos porque fomos preenchidas pelos sentimentos e sensações, afetadas. Nunca é nada, sempre é algo. Se permitir chorar, abrir-se a entender o choro, é, sem dúvida, subverter a técnica e a formalidade que limitam e nos confinam à pragmaticidade funcional do existir, instaurando a perturbação da ordem, a provocação do espanto e, principalmente, o encontro com o encanto da vida para descortinar “a eterna novidade do mundo”⁴⁵.

Como educadora, considero o questionar a principal ferramenta para enfrentarmos o automatismo do não sentir, do não perceber e da não compreensão. Perguntar é uma forma de exercer aguçadamente nossa curiosidade, um conselho que tomei para mim desde que eu era uma jovem aspirante à dançarina da vida. Ainda sigo me perguntando diariamente, para

40. Maria Helena Souza Patto, *Exercícios de indignação*, 2022.

41. Ailton Krenak, *Futuro ancestral*, 2022.

42. Manoela Franco, *Educação somática*, 2024.

43. Marie-Christine Josso, *O corpo biográfico*, 2012, p. 20.

44. Ailton Krenak, *Ideias para adiar o fim do mundo*, 2019.

45. Miguel Almir Lima Araújo, *Os sentidos da sensibilidade*, 2008, p. 71.

não me perder da minha própria atenção, sem duvidar de que outras respostas podem se materializar para uma mesma pergunta⁴⁶.

Rilke⁴⁷, a um jovem poeta curioso e ávido por se tornar hábil com as palavras, disse que ele deveria ter paciência em relação a tudo o que não estivesse resolvido em seu coração e que amasse as próprias perguntas, como quartos fechados e como livros escritos em uma língua estrangeira. Advertiu:

Não investigue agora as respostas que não lhe podem ser dadas, porque não poderia vivê-las. E é disto que se trata, de viver tudo. Viva agora as perguntas. Talvez passe, gradativamente, em um belo dia, sem perceber, a viver as respostas. Talvez o senhor já traga consigo a possibilidade de construir e formar, como um modo de viver especialmente afortunado e puro; eduque-se para isso. Mas aceite com grande confiança o que vier, e se vier apenas de sua vontade, se for proveniente de qualquer necessidade de seu íntimo, aceite-o e não o odeie. A carne é um fardo, verdade. Mas é difícil a nossa incumbência, quase tudo o que é sério é difícil, e tudo é sério. Se o senhor reconhecer apenas isso e chegar a conquistar, a partir de si, de sua disposição e de seu modo de ser, de sua experiência e infância e força, uma relação inteiramente própria (não dominada pela convenção e pelo hábito) com a carne, então o senhor não precisa mais ter receio de se perder e se tornar indigno de sua melhor posse⁴⁸.

Educarmo-nos para isso: uma relação inteiramente própria com a carne, única, reconhecendo a dominação das convenções e dos hábitos, mas podendo conscientemente escolher se abrir curiosamente para uma outra possibilidade de respostas, não somente aquelas já postas. Respostas para as quais talvez ainda não estejamos prontas, mas para as quais nos preparamos, desfazendo-nos das armaduras, dispondo-nos a uma abertura, rompendo com os limites estabelecidos, ocupando espaços novos, para estar com as estruturas de outras maneiras, tencionando acomodações distintas.

46. Manoela Franco, *Oráculo somático*, 2022.

47. Rainer Maria Rilke, *Cartas a um jovem poeta*, 2009.

48. Rainer Maria Rilke, *Cartas a um jovem poeta*, 2009, p. 43–44.

Fazer isso se entregando a uma prática constante de se perceber diante da vida e dos acontecimentos, ladrilhando caminhos e abrindo veredas⁴⁹. Estar consigo mesma baseada em alguma referência de conforto, e, se não existir alguma, criá-la para, então, poder estar também com o inevitável desconforto da vida. Perguntando-se, irrestritamente, como se é afetada, resistindo ao automatismo que nos retira do sentir ou o restringe a apenas certos modos⁵⁰.

É o corpo que sente o mundo. Não são os olhos que veem, os ouvidos que escutam, a boca que degusta, o nariz que cheira, a motricidade que tateia. Nenhum exclusivamente, mas todos que estejam disponíveis, formando um aparato único de percepção, de estar viva no mundo. É o corpo que nos implica “com a carne do corpo dos outros, das coisas, do mundo, mediante a presença da sensorialidade e da consciência compreensiva”⁵¹.

Assim, o corpo é o primeiro lugar onde as histórias são sentidas e o narrar que conecta sentir e pensar amplia as possibilidades de viver as histórias, desvelando a percepção para o eu interior, tornando-se um caminho para o entendimento da experiência. Ele “restaura, expressa e, simultaneamente, produz esse conhecimento”⁵², gravado na memória do agir. Dessa forma, estar em atenção com o que e como nos acontece é criar saber e percepções da história, de modo a resistir ao que se põe como dito e acontecido.

Ouvi uma senhora dizer que sempre tinha sido feminista na teoria; incitou as filhas a fazerem diferente dela, mas que só tinha conseguido fazer, em compatibilidade com o que acreditava, aos setenta anos⁵³. Fazer é outra história. E só fazemos com o corpo inteiro. A narração do corpo é o que e como fazemos.

O corpo que somos é um registro da vida levada e transmitida e seu valor reside na capacidade expressiva multilíngue. O corpo narra através da cor, “do rubor do reconhecimento, do brilho do amor, das cinzas da dor, do calor da excitação, da frieza da falta de convicção”; reduzir ou limitar o corpo que somos

49. Thiago Henrique Barnabé Corrêa, *A escola e o vírus*, 2023.

50. Eliane Brum, *Os robôs não nos invejam mais*, 2011.

51. Miguel Almir Lima Araújo, *Os sentidos da sensibilidade*, 2008, p. 74.

52. Leda Maria Martins, *Performances da oralitura*, 2003.

53. Liça Bomfim, *Fala de dona Liça*, 2024.

a qualquer entendimento inferior à sua magnificência é restringirmo-nos a espectros estanques, privados de essência e do regozijo próprio da vida⁵⁴.

Galeano⁵⁵ conta a história de um bagre que um menino encontrou na beira do rio e, não se desgrudando da perna do garoto, foi levado a viver no campo com ele. Corria atrás das galinhas e provocava os cachorros, tomava chimarrão e ordenhava as vacas. Em um dia de muito calor, o menino convidou o bagre para tomar banho de rio, e, lá chegando, o bagre se afogou. Caminhamos tão distantes de nossa essência como corpo e natureza que somos, que corremos o risco de nos afogar nessa realidade humanoide que não considera as conexões entre o pensar, o sentir e o fazer, como o bagre.

Assim, colocar atenção no que e como fazemos, permitir que algo novo possa ser feito, fundado num sentipensar, numa integração das porções do que realmente somos, de como estamos e do que nos compõe, é o caminho apontado pela educação somática que pratico, direcionada para os horizontes de histórias a serem contadas pelo corpo sentipensante que somos, das histórias que já vivemos e podem nos levar a tantas outras.

54. Clarissa Pinkola Estés, *Mulheres que correm com lobos*, 2018, p. 230.

55. Eduardo Galeano, *O Livro dos abraços*, 2023.

Referências

Almeida, Márcia. A noção judaico-cristã do corpo e seus afetos plásticos na dança contemporânea. *O Percevejo Online*, 3(1): 1-24, 2012.

Alves, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Revista Teias*, 4(7): 1-8, 2003.

Alves, Rubem. Muito cedo para decidir. In *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo, Ars Poética, 1995.

Araújo, Hugo Filgueiras. *A estetização da alma pelo corpo no Fédon de Platão*. Tese de Doutorado, João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2012.

Araújo, Miguel Almir Lima. *Os sentidos da sensibilidade: sua fruição no fenômeno do educar*. Salvador, EDUFBA, 2008.

Bois, Dan is & Rugira, Jeanne-Marie. Relação com o corpo e narrativas de vida. In Eliseu Clementino de Souza (org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre, EdPUCRS, 2006, p. 31-46.

Brum, Eliane. Os robôs não nos invejam mais. *Revista Época*, 31 out. 2011. Disponível em cebes.org.br/os-robos-nao-nos-invejam-mais/13885/.

Burlan, Cristiano (dir.) & Marinho, Ana Carolina et al. (rot.). O Exílio. In *Paulo Freire, um homem do mundo*. Brasil, SescTV, 52 min. 2018. Disponível em sesctv.org.br/programas-e-series/paulo-freire/.

Corrêa, Thiago Henrique Barnabé. A escola e o vírus: desafios de um olhar metamorfozando. *Revista de Educação Pública*, 32: 753-776 2023. DOI [10.29286/rep.v32ijan/dez.13534](https://doi.org/10.29286/rep.v32ijan/dez.13534).

Courtine, Jean-Jacques. *Decifrar o corpo: pensar com Foucault*. Trad. Francisco Morás. Petrópolis, Vozes, 2013.

Damásio, António. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. Trad. Georgina Dora Vicente. 3 ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2012.

Damásio, António. *Sentir e saber: as origens da consciência*. Trad. Laura Teixeira Motta. 3 ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2022.

Estés, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm com lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem*. Trad. Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro, Rocco, 2018.

Feitosa, Maria Thereza Frota Leão. *Experiências em Eutonia: interfaces de contato*. Dissertação de Mestrado, Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2014.

Foucault, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, Edições Loyola, 2019.

Foucault, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In Roberto Machado (org). *Microfísica do poder*. 8 ed. Rio de Janeiro, Graal, 1988.

Franco, Manoela. Educação somática: um caminho pelos estados de criança (fomos-somos-cuidamos). In *Anais do X Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica*. Salvador, UNES, 2024. Disponível em [www.even3.com.br/anais/congresso-brasileiro-de-pesquisa-autobiografica-395675/802528-educacao-somatica--um-caminho-pelos-estados-de-crianca--\(fomos--somos--cuidamos\)/](http://www.even3.com.br/anais/congresso-brasileiro-de-pesquisa-autobiografica-395675/802528-educacao-somatica--um-caminho-pelos-estados-de-crianca--(fomos--somos--cuidamos)/).

Franco, Manoela. *Oráculo Somático: 31 perguntas para se desvendar da pele para dentro*. 1 ed. Salvador, JM Gráfica e Editora, 2022.

Freire, Karine & Dei Gaudio, Chiara. Práticas de Ensino para Designers Sentipensantes. In Renata Marques Leitão et al. (ed.). *Pivot Conference Proceedings 2021: Dismantling/Reassembling, toais for alternative futures*. Toronto, Design Research Society, 2021, p. 269-275.

Freire, Paulo. *A importância do ato de ler*. 51 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

Galeano, Eduardo. *O livro dos abraços*. Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre, L&PM, 2023.

Gould, Stephen Jay. *A falsa medida do homem*. Trad. Valter Lellis Siqueira. 3 ed. São Paulo, Martins Fonte, 2014.

Hoyos Burbano, Leider Harcides. *Alvaro Ulcué Chocué: Un Nasa pal sentipensador*. Dissertação de Mestrado, Popayán, Universidad del Cauca, 2019.

Illich, Ivan. *A expropriação da saúde: nêmesis da medicina*. Trad. José Kosinski de Cavalcanti. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975.

Josso, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. *Educação & Realidade*, 37(1): 19-31, 2012.

Kilomba, Grada *et al.* Coreografias do impossível. In *35ª Bienal de São Paulo*, São Paulo, 2022. Disponível em 35.bienal.org.br/sobre-a-35a/.

Krenak, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo, Companhia das Letras, 2022.

Krenak, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

Levine, Peter A. *Uma voz sem palavras: como o corpo libera o trauma e restaura o bem-estar*. Trad. Carlos Silveira Mendes Rosa e Cláudia Cruz. São Paulo, Summus, 2012.

Bomfim, Liça. Fala de dona Liça: Encontrei o amor aos 70 anos em um site de relacionamento. In *Histórias de ter.a.pia*, 15 ago. 2024. Disponível em youtube.com/watch?v=1HrYAnhpvlc.

López, Sandra Liliana Burbano. *Rasgos culturales de la comunidad Nasa y sus aportes contextuales para una educación intercultural*. Dissertação de Mestrado, Cali, Universidad de San Buenaventura, 2012.

Martins, Leda Maria. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *Letras*, (26): 63-81, 2003.

Matos-de-Souza, Rodrigo *et al.* Pedagogía de la resistencia: la negación como pieza de (de)formación. *Praxis Educativa*, 22(2): 94-111, 2018.

Matos-de-Souza, Rodrigo. A memória como lugar da cultura. *Esferas*, 2(25): 490-509, 2022.

Matos-de-Souza, Rodrigo. Olvidar Larrosa: Orientaciones posoccidentales para leer la modernidad. *Praxis Pedagógica*, 24(37): 49-71, 2024.

Nunes, Rosa. E se, em vez de menores falássemos de crianças? (com Pierre Bourdieu por inspiração). In Elaine Cristina Oliveira *et al.* (org.). *Desver o*

mundo, perturbar os sentidos: caminhos na luta pela desmedicalização da vida. Salvador, EDUFBA, 2021.

Oksala, Johanna. Liberdade e Corpos. In Dlanina Taylor (org.). *Michel Foucault: conceitos fundamentais*. Trad. Fábio Creder. Petrópolis, Vozes, 2018.

Pano, Maria Helena Souza. *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

Pano, Maria Helena Souza. *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2022.

Rilke, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta*. Trad. Pedro Süsskind. Porto Alegre, L&PM, 2009.

Silva, Franklin Leopoldo e. A perda da experiência da formação na universidade contemporânea. *Tempo Social*, 13(1): 27-37, 2001.

Slominski, Juliano & Almeida, Rogério Miranda de. A concepção de corpo na filosofia grega e nas escrituras. *Helleniká – Revista Cultural*, 1(1): 39–54, 2019. Disponível em fasbam.edu.br/pesquisa/periodicos/index.php/hellenika/article/view/71.

Viégas, Lygia de Sousa. Pelo direito a pensar, sentir e agir. *Jornal do Conselho Regional de Psicologia da 3ª Região*, (8), 2012. Disponível em crp03.org.br/wp-content/uploads/2015/08/8-Ano-04-Edi%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-08-abril_-junho-2012.pdf.

CAPÍTULO 3

O portfólio como terreno para desacelerar as ciências

Fernanda Monteiro Rigue

Lampejos iniciais

Submersos em um agenciamento coletivo que nos coloca no centro da máquina capitalística de produção acelerada de dados, tabelas e informações para o sistema neoliberal, nós, pesquisadores(as) e estudantes, mobilizadores(as) das diferentes ciências, temos nos distanciado, cada vez mais, da produção de estudos e de pesquisas que importam, interessam-nos, permitem-nos conhecer com interesse e vontade¹.

Como aponta Isabelle Stengers na obra *Uma outra ciência é possível: manifesto por uma desaceleração das ciências*², temos sido engolidos por um modus operandi de fazer ciência que se dá em altíssima velocidade, atingindo e produzindo corpos cada vez mais cansados, exauridos, com a sensação de falta e de improdutividade já que estamos submersos em uma lógica da produção permanente, competitividade e lucratividade³. No

1. Guilherme Carlos Corrêa, *Educação, comunicação, anarquia*, 2006.

2. Isabelle Stengers, *Uma outra ciência é possível*, 2023.

3. Byung-Chul Han, *Sociedade do cansaço*, 2017.

presente, nossas ciências, ditadas por royalties e interesses das indústrias privadas, incidem sobre as pesquisas e vidas, uma vez que interferem na dinâmica cada vez mais acelerada da produção de resultados vinculados aos desígnios da economia do capital, recaindo, inclusive, em quais são as boas e más perguntas a serem feitas/mobilizadas/levadas a sério⁴.

Tal noção de ciência atravessa diretamente os modos, as compreensões e leituras de mundo que fluem por entre os processos de formação dos(as) profissionais, inclusive os(as) licenciados(as), que habitam o contexto universitário dos distintos e mais distantes cursos de licenciatura. Fato que contribui para que os ritmos e as tonalidades que se dão nos contextos das salas de aula deem vazão para crenças e sistemáticas que nos colocam em um modo de produção de pensamento, pesquisa e ciência cada vez mais descolado de nós, daquilo que vivemos, temos interesse, desejamos conhecer. O tempo da Era do Ouro, em que cientistas tinham autonomia, tempo e respeito por causa de seu papel, parece ter se findado, por conta disso, desacelerar as ciências parece ser um caminho fértil para minimizarmos os impactos de um conhecimento hiperespecializado, por divisões e oposições, em direção contrária à barbárie⁵.

Sabendo disso, este capítulo emerge com intento de mobilizar uma escrita-oficina⁶ ao modo de manifesto acerca do portfólio discente como terreno fértil para a proliferação de inventividades, autoficções e narrações no âmbito do processo formativo de professores e professoras. Uma aposta no portfólio como caminho para desacelerar as ciências, aquilo que elas têm feito de nós, em direção a nos sentirmos capazes de aprender a partir das nossas próprias velocidades, dos vínculos relacionais que nos situam no/com o mundo.

Para Stengers⁷, desacelerar as ciências é um horizonte e um desafio para construção de uma ciência lenta “[...] como operação exigente que retomaria a arte de lidar e aprender com aquilo que os cientistas frequentemente consideram bagunçado, isto é, aquilo que escapa das categorias

4. Isabelle Stengers, *Uma outra ciência é possível*, 2023.

5. Isabelle Stengers, *Uma outra ciência é possível*, 2023.

6. Vivian Marina Redi Pontin & Ana Godoy, *Das escritas, dos corpos*, 2017.

7. Isabelle Stengers, *Uma outra ciência é possível*, 2023.

gerais, ditas objetivas”⁸. Retomar, nesse sentido, significa recuperar ou reinventar aquilo que a separação destruiu, ou seja, “[...] aceitar que estamos doentes – não que sejamos culpados –, e entender como nosso ambiente nos deixa doentes”⁹. Da mesma forma, apreciar esse mundo bagunçado e complexo demanda aprender a situar nossas abstrações da ciência moderna, portanto, cultivar “[...] um movimento em que muitos caminhos de recuperação podem se encontrar”¹⁰.

Como um respiro em meio a aceleração capitalística, a produção deste texto se dá ao modo de uma escrita-oficina a qual “[...] exige a feitura de alianças, exige uma trama de fios, exige que se criem laços, muitas vezes de conexões estranhas, esquizas, não esperadas, que a escrita encontra a ocasião de trazer à tona”¹¹. Portanto, este fazer escritural-oficineiro-pensante-vivo, elaborado entre os meses de setembro e outubro de 2024, está preocupado em levar a sério a desaceleração das ciências¹², pela via das questões de interesse deste manuscrito: como criar espaços de desaceleração nos processos de formação? Como abrir vias de pensamento e vida na formação docente?

Por meio de fontes e inspirações teóricas, a escrita se materializa a partir do desejo da autora, mulher, educadora e pesquisadora, de dar a ver e pensar sobre/com o portfólio. Um movimento escritural que a acompanha há mais de dez anos, enquanto ainda era estudante de Licenciatura em Química, e que perdura até o presente, enquanto formadora de professores e professoras.

Por uma formação implicada com a singularidade do(s) processo(s)

A formação dos professores e professoras no Brasil tem um longo e complexo processo de constituição. Estudos têm apontado para o quanto o

8. Isabelle Stengers, *Uma outra ciência é possível*, 2023, p. 166.

9. Isabelle Stengers, *Uma outra ciência é possível*, 2023, p. 166.

10. Isabelle Stengers, *Uma outra ciência é possível*, 2023, p. 170.

11. Vivian Marina Redi Pontin & Ana Godoy, *Das escritas, dos corpos*, 2017, p. 1563.

12. Isabelle Stengers, *Uma outra ciência é possível*, 2023.

processo de formação dos professores e professoras, em uma dimensão institucionalizadora e instituinte macropolítica, de modo geral, tem se afastado da dimensão do acontecimento e da experiência dos bons encontros, na direção de uma universalização do ensino e do aparelhamento do Estado¹³.

Nessa mesma seara, o trabalho formativo ainda acontece de modo segmentarizado, separado por momentos “aulistas”, em que as disciplinas dos projetos pedagógicos vão se bricolando semestre a semestre. Os(as) estudantes em formação ainda precisam lidar com uma série de situações avaliativas naturalizadas e padronizadas, competitivas, em que a prova toma destaque privilegiado, descolando a experiência de aprendizagem da sua potência, pela hiperênfase nos resultados numéricos e quantitativos que supostamente “capturam” o que foi aprendido, mas que, sabemos, muitas vezes foi memorizado.

A artificialização dos processos avaliativos artificializa também o próprio viver e o próprio pensar. Sucumbe com a possibilidade de criações e de tensionamentos, tão importantes para promoção de espaços de liberdade e criação. O enrijecimento dos “moldes” avaliativos arrasa o solo fértil de possibilidades inventivas de diferentes corpos que habitam o ambiente escolar. Tais moldes homogeneízam existências sem que a diferença tenha a oportunidade de fluir¹⁴.

As situações avaliativas evocam o acesso a sintomas muito particulares para os diferentes seres. Tais sintomas são muitas vezes traumáticos e afastam os(as) estudantes do contexto de formação universitária, distanciando-os(as) de um processo formativo que tem impactos intensivos inclusive na própria transformação da realidade (social, econômica, cultural, entre outros).

Em estudo recente, Laisa Guarienti¹⁵ aponta que no campo da escolarização praticamente “[...] todas as experiências são de pouca abertura

13. Tascieli Feltrin, *A formação de professores no Brasil*, 2022; Alice Copetti Dalmaso & Fernanda Monteiro Rigue, *Teacher's education in remote education*, 2022; Fernanda Monteiro Rigue, *Uma genealogia da formação inicial de professores de química no Brasil*, 2020; Guilherme Carlos Corrêa, *Educação, comunicação, anarquia*, 2006.

14. Tiago Amaral Sales et al., *O que é a quem prova uma prova?*, 2024, p. 22.

15. Laisa Blancy Guarienti, *O pensamento da gaia educação e a formação de um outro educador*, 2020.

aos processos de experimentação. A escola, a Universidade, e mesmo, os livros à disposição das aulas, na biblioteca, tudo é plasmado [...]”¹⁶, o que se encontra em conformidade com uma noção de formação behaviorista, com desejo de totalização, em conformação com um tipo de sociedade que tem demandado cada vez mais de docentes reduzidos a executores de tarefas, que colocam em funcionamento uma noção de formação desconectada do que se passa, em direção a mera realização de ações que cumprem ao prescrito, já pré-determinado, esperado pelo protocolar¹⁷.

Nesses moldes de formação há uma conformação para uniformidade que pouco deixa espaço para a fluidez das subjetividades, dos anseios, das questões, dos encontros que se dão no âmbito do processo pedagógico que se estabelece em cada encontro. Há aí um desinvestimento no potencial inventivo e criador dos diferentes encontros em educação, que são da ordem do inédito e acontecimental.

Sabendo disso, instaurar novas relações e modos de habitar o contexto de formação é uma linha de fuga importante para investir na reativação da capacidade de envolvimento, implicação, presença, com/nos processos educacionais. Por isso, a seguir, encontra-se uma escrita no estilo de manifesto que aposta no portfólio como pista importante para produzir desacelerações das ciências na formação, ampliando nossa capacidade de imaginar e estar presentes nela “[...] a invenção de um outro da educação. A afirmação de um conhecer com vontade”¹⁸.

O portfólio como dispositivo para desacelerar as ciências

Quando não cabemos naquilo que fazemos, em algum momento nos falta o chão. Quando reproduzimos incessantemente aquilo que surge “de

16. Laisa Blancy Guarienti, *O pensamento da gaia educação e a formação de um outro educador*, 2020, p. 7.

17. Guilherme Carlos Corrêa, *Educação, comunicação, anarquia*, 2006.

18. Guilherme Carlos Corrêa, *Educação, comunicação, anarquia*, 2006, p. 17.

cima para baixo” descaracterizamos a potência de quem somos e do que podemos nos tornar e criar com os outros e o mundo. Quando precisamos provar a todo tempo que somos capazes, sabemos algo, performamos como o esperado, pulverizamos a lógica de uma ciência rápida, cumulativa, anestesiada, que produz sonâmbulos(as) perante as questões complexas do mundo, portanto, vinculados(as) a ambientes rarefeitos, super controlados, hiperhigienizados e, portanto, que não se realizam na prática¹⁹.

Com Emanuele Coccia²⁰ é possível compreender que estar no mundo é imersão, troca e mistura. Por imersão entende-se “[...] essa 'plasmabilidade', que não é outra coisa senão a ausência de resistência à vida, essa facilidade da matéria cósmica de se metamorfosear em sujeito vivo [...]”²¹. Considerando a aceleração do que fazemos com nossos dias e das demandas que nos chegam no ambiente profissional docente neoliberalizado, temos sido afastados da capacidade de estabelecer ritmos mais amenos para perceber e sentir o mundo que vivemos. Coccia²² aponta que perceber o mundo “[...] é ser tocado e penetrado a ponto de ser alterado, modificado por ele”²³, ao mesmo tempo que sentir “[...] é sempre tocar a um só tempo em si mesmo e no universo que nos rodeia”²⁴. Contudo, como estabelecer tais percepções e sentidos se estamos cada vez mais robotizados e individualizados, operando dentro da lógica da produção intensa de dados e informações positivadas²⁵?

Enquanto estamos no mundo (perceptíveis e sensíveis) também o fazemos. Se temos a oportunidade de nos implicarmos com as coisas que nos chegam e interessam, de nos envolvermos com elas, marcamos o mundo, deixamos os resquícios dos nossos pensamentos e ações naquilo que fazemos.

Em se tratando do *modus operandi* como temos lidado com a educação escolarizada, incluindo também o contexto da educação superior,

19. Isabelle Stengers, *Uma outra ciência é possível*, 2023.

20. Emanuele Coccia, *A vida das plantas*, 2018.

21. Emanuele Coccia, *A vida das plantas*, 2018, p. 43.

22. Emanuele Coccia, *A vida das plantas*, 2018.

23. Emanuele Coccia, *A vida das plantas*, 2018, p. 98.

24. Emanuele Coccia, *A vida das plantas*, 2018, p. 37.

25. Byung-Chul Han, *Sociedade do cansaço*, 2017.

somos colocados em contato diariamente com uma série de conhecimentos científicos modernos e majoritariamente europeus que são produto de uma série de investimentos e forças que buscam compreender e explicar o mundo que vivemos. Como parte naturalizada do modelo de formação que colocamos em prática²⁶, de modo geral, prevalece a produção de respostas em provas majoritariamente objetivas como recurso para identificar quem aprendeu o conteúdo e quem ainda não foi capaz de apreendê-lo. A prova como instrumento avaliativo é produtora e reprodutora de uma série de traumas e sentimentos (bons ou ruins) que, supostamente, dimensionam o que alguém sabe. Contudo, o que me parece ser seu impacto mais devastador no que tange à formação de professores e professoras, está conectado com a capacidade de desconectar os seres da atenção para os processos educativos e os corpos. A força que a prova tem de descolar o próprio corpo que executa/realiza a avaliação daquilo que se passa, daquilo que não se sabe, daquilo que foge das relações previamente apresentadas no conteúdo científico explicado, daquilo que foge do esperado, que é da ordem do vivo, do complexo, do que acontece.

Sabendo disso, esta escrita aposta no portfólio, como artefato cultural²⁷, enquanto terreno para fugir desse descolamento. Portfólio como um exercício de escrita “[...] que inaugura o movimento narrativo subjetivo na formação inicial... . Uma trajetória de escrita narrativa que atenta para o que foi vivido e experimentado...”²⁸. A escrita do/no portfólio como uma chance de resistência, já que como aponta Gilles Deleuze e Parnet²⁹ “[...] criar é resistir!”³⁰.

Os modos de ver, sentir, pensar, imaginar, agir, experimentar a vida, o tempo e a formação têm a chance de emergir, com distintas modulações e estilos, na construção do portfólio. A escrita, nessa perspectiva, emerge como uma prática libertária que emite singularidades, laboratórios de expe-

26. Tascieli Feltrin, *A formação de professores no Brasil*, 2022.

27. Fernanda Monteiro Rigue et al. *A potência do portfólio na formação docente em química*, 2021.

28. Fernanda Monteiro Rigue et al. *A potência do portfólio na formação docente em química*, 2021, p. 158.

29. Gilles Deleuze & Claire Parnet, *Abecedário de Gilles Deleuze*, 1995.

30. Gilles Deleuze & Claire Parnet, *Abecedário de Gilles Deleuze*, 1995, p. 68.

rimentação e diferenciações. Ela é um caminho que pode se abrir na medida em que se investe no “como”. Como criar conexões e relações que dizem dos processos, individuais e/ou coletivos, habitados.

O portfólio discente “[...] constitui um território que se aproxima da construção daquilo que consideramos como uma grande malha de pensamento e relações que se enroscam entre as vidas e os saberes da educação, entre professores/as e estudantes...”³¹. Este trata-se de um horizonte para a ampliação da capacidade dos seres em estabelecer novas conexões, relações e multiplicidades no que tange a habitar os distintos ambientes e situações de formação. Portanto, embora nessa escrita-oficina esteja sendo dada ênfase ao portfólio durante o período da formação inicial de professores e professoras, não há limitação quanto a sua utilização no âmbito da formação, ou seja, é possível pensá-lo como um artefato cultural que também pode ser permanente quando se trata da docência e da vida docente.

Cultivar a produção de registros que atentam para os processos e as relações é o centro de interesse quando se trata da criação dos portfólios (Figura 1).

Figura 1. Portfólio da docente, autora do capítulo



Acervo pessoal da autora, 2024.

31. Fernanda Monteiro Rigue, *Uma genealogia da formação inicial de professores de química no Brasil*, 2024, p. 06.

Isso porque os portfólios estão vinculados a uma noção de presença ética que está comprometida em não obrigar as pessoas “[...] a escolher entre a vida e a formação universitária, mas que ambas possam ser experimentadas conjuntamente, sem sobreposição, combate ou negação”³².

Por meio dos portfólios podemos perceber e dar vazão aos múltiplos e distintos processos de aprendizagem que fluem por entre os corpos que os constroem, por intermédio de uma escrita que narra e ficciona. Logo, o portfólio é potente terreno para fugir da memorização de conhecimentos científicos modernos e eurocentrados, em direção ao que se passa no “entre” dos processos de aprendizagem, para cada corpo que habita um ambiente de formação. Stengers³³ afirma que tudo que criamos faz diferença no mundo, é um modo de resposta por meio da criação. Assim, o portfólio como artefato cultural é uma oportunidade para dimensionar vivências, mas, além disso, agenciar novidades, inaugurar novos aspectos, pontos de vista, leituras de mundo que partem do tecido de relações/situações de que partiram.

Byung Chul-Han³⁴, filósofo asiático, aponta que vivemos na época da crise da narração, já que estamos a todo tempo sendo atingidos e inundados pelo excesso de informações e, portanto, afastados das narrações e histórias que conectam pessoas “[...] na medida em que fomentam a capacidade de empatia. Elas criam uma comunidade”³⁵. Tal fato contribui para que também sejamos capturados(as) pelo distanciamento da capacidade de pensar e narrar, já que bem-informados(as), mas desorientados(as)³⁶.

Fugir dos protocolos e roteiros que nos colocam na via da mera reprodução de informações aceleradas, pré-estabelecidas (e porque não conhecimentos científicos?) é um ato de criação pela via da ampliação da capacidade de presença, atenção e encantamento no/com o mundo. Amplificar a capacidade de narrar e ficcionar o que se passa, o que se aprende, é rachar com a programação do imperativo que prima pelo treinamento dos corpos e das mentes

32. Alice Copetti Dalmaso & Fernanda Monteiro Rigue, *Teacher's education in remote education*, 2022, p. 10.

33. Isabelle Stengers, *Uma outra ciência é possível*, 2023.

34. Byung-Chul Han, *A crise da narração*, 2023.

35. Byung-Chul Han, *A crise da narração*, 2023, p. 15.

36. Byung-Chul Han, *A crise da narração*, 2023.

pela aplicabilidade irrestrita de conhecimentos e técnicas sem vinculação com o mundo, as questões complexas que estão por todo lado e toda parte.

Contudo, é preciso destacar que o narrar deixa escapar muita coisa, já que não se trata de meramente registrar o recordado, mas também criar e inventar, portanto, ficcionar. Assim, novas narratividades implicadas e desejantes permitem “[...] novas percepções”³⁷, novas brotações do pensar/viver. Donna Haraway³⁸, filósofa, socióloga e professora universitária aponta que a criação de estórias (com e) é um horizonte para ficar com os problemas que encontramos no/com o mundo. Ela sugere que a ficção científica e a fabulação especulativa que fluem nas estórias narradas permitem o florescimento em meio a tempos e contextos conturbados, pela via do narrar aquilo que nos afeta, nos importa, não exclusivamente humano, mas com os diferentes seres, logo, multiespécies³⁹.

As estórias em Donna Haraway⁴⁰ tratam da simpoiese (devir-com), o que vem ao encontro de um exercício ficcional e com os diferentes seres que habitam o mundo conosco. Nesse sentido, o exercício de escrita de estórias para a autora é um caminho para envolver-se com as diferentes formas de vida⁴¹ que estão no planeta, tecendo colaborações inventivas e simpoiéticas, mundificando-as. As criações experimentais dizem de uma ampliação da capacidade de atentar para os lugares reais que habitamos, para nos tornarmos mais sensíveis a eles.

Nos portfólios, o foco está em estar presente nos processos que se dão no âmbito da formação docente. Contudo, não há nenhum impedimento ou limitação para que os(as) discentes em formação também percebam esse artefato cultural como território fértil para ousar, criar estórias, experimentar imagens, elaborar colagens, fotografias, notícias e outras produções que tratem dos vínculos com os seres, fios de vida e pensamentos que se meiam possíveis, presentificando a partir de um mundo situado. Isso por-

37. Byung-Chul Han, *A crise da narração*, 2023, p. 107.

38. Donna Haraway, *Ficar com o problema*, 2023.

39. Donna Haraway, *Ficar com o problema*, 2023.

40. Donna Haraway, *Ficar com o problema*, 2023.

41. “Quando falamos de vida, pensamos nela como um fluxo incapturável (...)”. Tiago Amaral Sales *et al.*, *Modos de Habitar o Mundo*, 2023, p. 03.

que a vida que se dá em meio ao processo de formação docente também atravessa diretamente o âmbito formal da formação. Uma coisa não está separada da outra, e não deveríamos, de forma alguma, separá-las. Existe sempre, portanto, uma mistura que precisa ser considerada⁴².

Han⁴³ pensa a narração de histórias como cura, no sentido que permite um movimento terapêutico de relaxamento e de confiança. Contudo, não há aqui uma receita que segue a premissa de um protocolo, de um mero seguir passo a passo, da mera aplicação de uma técnica, descolado do exercício rítmico e atento de pensar com/no/sobre o que se vive, experimenta, ao contrário, o que o movimento narrativo e ficcional permite é acionar o movimento de compreender e inventar as próprias maneiras de criar, traçar, construir para habitar o território da formação. Território este que não se constrói isoladamente, ao contrário, tem a chance de se produzir com todos(as) os(as) envolvidos(as) que a colocam em movimento.

As narrações e ficções que têm a chance de aparecer no portfólio, portanto, tem o anseio de “[...] carregar consigo traços e relações de um tempo, dos vínculos sociais que permitem o sujeito habitar o mundo com os demais seres (humanos e não-humanos, visíveis e invisíveis)...”⁴⁴. O que se aproxima da tentativa de rachar e desacelerar os efeitos do regime neoliberal que individualiza e isola as pessoas pela via do aumento da produtividade, desempenho e cansaço⁴⁵.

Nos portfólios também é interessante a ampliação dos campos de saber, já que é possível fazer fluir conhecimentos que extrapolam o especialismo das disciplinas (como é o caso da química, física, filosofia, entre outras), indo ao encontro dos saberes plurais, dos diferentes campos do conhecer. Nesse sentido, há a possibilidade de extrapolar o hiperfoco em um único universo de conhecimento, indo ao encontro das diferenças, outros modos e epistemes de tratar as complexidades do mundo. Coccia⁴⁶ afirma que “As coisas e as ideias são muito menos disciplinadas que os homens: misturam-

42. Emanuele Coccia, *A vida das plantas*, 2018.

43. Byung-Chul Han, *A crise da narração*, 2023.

44. Fernanda Monteiro Rigue *et al.*, *O portfólio e a formação docente*, 2024, p. 06.

45. Byung-Chul Han, *A crise da narração*, 2023.

46. Emanuele Coccia, *A vida das plantas*, 2023.

-se umas com as outras sem se preocupar com os interditos ou com as etiquetas; circulam livremente sem esperar a autorização dos pares...”⁴⁷, o que permite afirmar que, por meio do investimento em um narrar/ficcionar ampliado e não segmentarizado/hierarquizado, podemos abrir pequenas vias e respiros pra abalarmos as estruturas modernas que insistem em invisibilizar as misturas, as heterogeneidades, por intermédio de uma lógica de entendimento do mundo como algo definido e fechado⁴⁸.

Quando esse mundo complexo em que as coisas que se passam têm a chance de aparecer em um artefato cultural, o pensamento tem a chance de emergir enquanto algo desejante e vivo. Nele “[...] tudo comunica com tudo, cada saber penetra e é penetrado por todos os outros”⁴⁹, o que permite ampliar as oportunidades de transformar o que antes era cinza e descolado da vida, em algo apaixonante, desejado e visceral.

Investir na experiência de ampliação da sensibilidade para com os processos é parte integrante da implementação dos portfólios na formação de professores e professoras. Interessa, nessa vivência de elaboração do portfólio, permitir e cativar os(as) estudantes no percurso de formação inicial para que acessem outros modos de viver a universidade, inclusive os processos de acompanhamento das aprendizagens, que favoreçam a ampliação da qualidade das suas presenças. Uma dinâmica de criação que os(as) permita acessar modos outros de percorrer os componentes curriculares, já que não se pode exigir que implementem diferenciações na futura prática pedagógica se não tiverem tido a chance de habitá-las na formação inicial.

Estudos recentes têm apontado para o quanto os portfólios podem contribuir para a abertura de inventividades, alargando as experiências e liberdades na construção de “[...] pensamentos, concepções, compreensões e tensionamentos no âmbito da formação inicial”⁵⁰. Além disso, contribuir para que as subjetividades discentes tenham a chance de aparecer, com diferentes estéti-

47. Emanuele Coccia, *A vida das plantas*, 2023, p. 113–114.

48. Emanuele Coccia, *A vida das plantas*, 2023.

49. Emanuele Coccia, *A vida das plantas*, 2023, p. 115.

50. Fernanda Monteiro Rigue et al., *A potência do portfólio na formação docente em química*, 2021, p. 165.

cas, acionando pensamentos ativos em relação à própria formação⁵¹. Por isso, há de considerar que o portfólio é uma chance para arregimentar modos mais vivos e implicados para habitar a formação docente. Com ele existe a chance de inventar maneiras particulares de dimensionar, agenciar, cultivar e criar, reativando a capacidade de honrar o que nos move, afeta, ressona.

Considerações finais

Neste escrito, mobilizei uma escrita-oficina⁵² ao modo manifesto, interessada em apostar no portfólio discente como terreno para narrar, ficcionar e habitar a formação de professoras e professores. Por meio do contato com diferentes inspirações teóricas, a escrita deu a ver e pensar o portfólio como um importante dispositivo para desacelerar as ciências, abrindo vias de pensamento e vida.

Contudo, ao longo do manuscrito também pude demarcar que o portfólio se trata de um investimento singular que, de forma alguma, resolve a totalidade e complexidade dos agenciamentos de aceleração das ciências que afetam e constituem o que denominamos de formação docente no Brasil. Ao contrário, tal artefato é pista/horizonte que instaura um intervalo/respiro em meio às distintas e variadas forças molares que nos atravessam/produzem no sistema escolarizador.

Como uma tentativa para levar a sério a urgência de instaurar novas dinâmicas, ritmos e tonalidades na formação, o portfólio pode vir a contribuir para o cultivo de novos entusiasmos e relações éticas no ambiente universitário, levando em consideração as próprias formas de fazer/pensar de seus criadores e criadoras, os(as) estudantes de licenciatura, como estratégia para desacelerar as ciências.

51. Fernanda Monteiro Rigue *et al.*, *O portfólio e a formação docente*, 2024.

52. Vivian Marina Redi Pontin & Ana Godoy, *Das escritas, dos corpos*, 2017.

Referências

Coccia, Emanuele. *A vida das plantas: uma metafísica da mistura*. Florianópolis, Cultura e Barbárie, 2018.

Corrêa, Guilherme Carlos. *Educação, comunicação, anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil*. São Paulo, Cortez, 2006.

Dalmaso, Alice Copetti & Rigue, Fernanda Monteiro. Teacher's education in remote education: what are we doing with ourselves at the university? *Research, Society and Development*, 11(4): e56011427760, 2022. DOI [10.33448/rsd-v11i4.27760](https://doi.org/10.33448/rsd-v11i4.27760).

Deleuze, Gilles & Parnet, Claire. *Abecedário de Gilles Deleuze*. Paris, Éditions Montparnasse, 1995.

Feltrin, Tascieli. *A formação de professores no Brasil: uma genealogia dos modelos de formação*. Tese de Doutorado, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 2022.

Guarienti, Laisa Blancy. O pensamento da gaia educação e a formação de um outro educador. *Revista Educação*, 45: 01–17, 2020. DOI [10.5902/1984644435865](https://doi.org/10.5902/1984644435865).

Han, Byung-Chul. *A crise da narração*. Petrópolis, Vozes, 2023.

Han, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis, Vozes, 2017.

Haraway, Donna. *Ficar com o problema: fazer parentes no chthluceno*. São Paulo, n-1 edições. 2023.

Pontin, Vivian Marina Redi & Godoy, Ana. Das escritas, dos corpos: afetos e entretempos. *Educação e Filosofia*, 31(63): 1559-1569, 2017. DOI [10.14393/revedfil.issn.0102-6801.v31n63a2017-13](https://doi.org/10.14393/revedfil.issn.0102-6801.v31n63a2017-13).

Rigue, Fernanda Monteiro *et al.* A potência do portfólio na formação docente em química: um relato narrativo autobiográfico. *Revista Insignare Scientia*, 4(1): 151-167, 2021.

Rigue, Fernanda Monteiro *et al.* O Portfólio e a formação docente: o que compreendem discentes em licenciatura em Química? *Revista*

Educação e Cultura Contemporânea, 21: e10938, 2024. DOI [10.5935/2238-1279.2024v210031](https://doi.org/10.5935/2238-1279.2024v210031).

Rigue, Fernanda Monteiro. *Uma genealogia da formação inicial de professores de Química no Brasil*. Tese de Doutorado, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 2020. Disponível em repositorio.ufsm.br/handle/1/21036.

Sales, Tiago Amaral *et al.* Modos de habitar o mundo: uma educação em ciências com/em meio à/pela vida. *Educação & Realidade*, 48: e124171, 2023. DOI [10.1590/2175-6236124171vs01](https://doi.org/10.1590/2175-6236124171vs01).

Sales, Tiago Amaral *et al.* O que e a quem prova uma prova? Experiências, poéticas e fabulações curriculares. *Revista Espaço do Currículo*, 16(1): e70212, 2024. DOI [10.15687/rec.v19i1.70212](https://doi.org/10.15687/rec.v19i1.70212).

Stengers, Isabelle. *Uma outra ciência é possível: manifesto por uma desaceleração das ciências*. Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2023.

CAPÍTULO 4

Ainda estamos aqui? Por entre I-MARgens, Afetos: Educ(ações)

Alda Regina Tognini Romaguera
Marcus Novaes
com Nise, memória viva

Ainda estamos aqui?

Escolhemos o título deste capítulo tomando por referência o filme de Walter Salles¹ *Ainda estou aqui*. Mas tal referência quase imediatamente se multiplicou e se fez plural e exercitou a dúvida, quando decidimos trazer *in memoriam* a presença da amiga, companheira de pensares, Elenise Cristina Pires de Andrade, que partiu deste mundo real em 2024 e foi habitar de vez o mundo imaginário, de onde ia, vinha e praticava saltos transversais com humor e criação com imagens e palavras; virou estrela, constelando continuamente. Sua presença se faz memória-pensamento, suas ideias dançam conosco a cada vez que ela atravessa nossas práticas e pensares – atrevidamente.

Ainda estamos aqui e seguimos juntas e juntos.

1. Walter Salles (dir.); Murilo Hauser (rot.) *et al.*, *Ainda estou aqui*, 2024.

Alda – Não li nem procurei ouvir comentários antes de assistir Ainda Estou Aqui. Mesmo com algumas pistas do enredo, quis viver a experiência íntegra, sem pré-expectativas; no caso do cinema, desde criança pratico uma imersão nas cenas dos filmes, como se vivesse uma sensação ao contrário da personagem Cecília, no filme de Woody Allen *Rosa Púrpura do Cairo*². Saio de mim e adentro a superfície-tela, vivo desde dentro da película e me deixo invadir por cada sensação que o filme movimenta.

Aproximar algumas forças do feminino que atravessam esses filmes para estas linhas deseja provocar uma experiência (form)ativa com o cinema por entre palavras, imagens, afetos, educ(ações). Para estas páginas, propomos traçar pactos e dobras na companhia múltipla de Eunice, a real e a personagem, numa tríplice pregnancy daquela que viveu como a esposa e viúva do Rubens Paiva. Três mulheres-força: Eunice Paiva, Fernanda Torres e Fernanda Montenegro dobradas em diferentes épocas de uma vida.

Outro de nossos desejos, neste texto, passa pela intenção de fazer com que cada corte funcione como uma abertura ao interstício, ou seja, como conectivo que nos força a pensar e opera por aproximações ao unir contiguidades; cria, assim, uma relação diferencial com memórias e outros intercessores que poderiam fazer vibrar um pensamento com Nise.

Nise atravessa essa escrita e recorta imagens das cenas deste outro filme e as mistura e brinca; cria cenas irreais e faz fabulação para encontros entre Eunice e Cecília, trazendo o mundo imaginário e o real na mistura.

2. Woody Allen (dir.), *Rosa Púrpura do Cairo*, 1985.

Corta.

"Cut cut cut" a modo de in-venções que ventam pela narrativa que se quer linear (s)em achar uma linearidade, uma função de causa-efeito, uma multiplicidade de explicações cabíveis para cada desvario, para cada "mentira" que não se adequaria com um modelo de "verdade" ...³.

Uma das forças-Nise do pensamento é essa capacidade de criar possíveis para fazer os sentidos saltarem além dos estados de coisas.

Assim, em salto livre, tensionamos a atração disjuntiva entre as obras de Allen⁴ e Salles⁵, para além das opiniões e resoluções fáceis, que poderiam dizer o que são ou o que poderiam exprimir, no sentido de explicar, e carregamos a intenção de potencializar as relações, entre palavras e imagens, para exprimir Ideias ao mundo; um jogo extensivo entre tenç/sões e um jogo intensivo com o verbo exprimir, que bem jogariam no espírito fabulador de Nise. Em *Espinosa e o Problema da Expressão*, logo no primeiro parágrafo, Deleuze⁶ abre o exprimir em três diferentes possibilidades: a) exprimir no sentido de explicar; b) exprimir no sentido de implicar; c) e exprimir no sentido de complicar ou compreender. Nessa sequência, Deleuze relacionaria o exprimir o caráter expressivo do atributo, do modo e da Ideia. Já em nosso texto, apenas ensaiamos um rápido jogo com a potência deste verbo, pois nossa maior intercessora, Elenise Andrade, além de profunda estudiosa de Gilles Deleuze e Félix Guattari, também tramava jogos de palavras e de imagens, sentindo-as filosoficamente, experimentando-as poeticamente, criando fabul(ações).

Fabular femininos, misturar imagens de mulheres, imagens-força que traçam voos pelo plano de imanência, espinosista ou deleuziano, em que o devir sempre cria conexões possíveis neste plano, afirmando copossibilidades neste mundo. Já não se trata mais de duas personagens, mas da

3. Elenise Cristina Pires de Andrade & Alda Regina Tognini Romaguera, *Sonhar-te e(m) vidas*, 2011, p. 10–11.

4. Woody Allen, *Rosa Púrpura do Cairo*, 1985.

5. Walter Salles (dir.); Murilo Hauser (rot.) et al., *Ainda estou aqui*, 2024.

6. Gilles Deleuze, *Espinosa e o problema da expressão*, 2017.

potência do encontro entre elas. Não se trata mais exatamente da memória dos seres e das coisas, mas de uma memória aberta ao devir-mundo. Com Amorim⁷: “de tal modo que o visível [e a memória, porque não?] pudesse retornar pelo interstício intervalar”.

E se?

Se Walter Salles roubasse de Woody Allen a força frágil de Mia Farrow para uma Eunice que se faz pura fragilidade na força da expressão? Mulheres em atu(ação) gerando imagens e (im)pactos. “Como se o real e o imaginário corressem um atrás do outro em torno de um ponto de indiscernibilidade”⁸.

Nise e Alda (NisAlda) escreveram em 2011 um texto experimental publicado na Revista RUAS: *Sonhar-te e(m) vidas. (Des)narr-ar...* neste poema-fragmento, um corte:

(Des)narr-AR
CUT CUT CUT
lâmina em papel
restam restos
restAR
Mol(des)-pedaços
CriAR-te
MurmurAR
Murmurinhar
murmurágua
murmúrio d’água
nas páginas
cascalhAR
cascos em cascalhos
cascadear rios
risos

7. Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, *I-margem*, 2024, p. 10.

8. Gilles Deleuze, *A Imagem Tempo*, 2013, p. 16.

mARulhAR
ventos de lápis
em letras
e salamaleques⁹

Nessa escrita-poema e(m) prosa, imagens, sons, cenas de filmes, *storyboards* e conversas criaram pactos prenantes. Assim produziam des-
vários, criação na força do diferir educ(ações).

Nise de novo embaralha imagens de Eunice e Cecília, filme dentro do filme, fabulando um encontro atemporal em Copacabana; a advogada das lutas de importantes causas sociais ensina a garçonete a liberar-se do relacionamento tóxico, o que vai causar reboiços nas películas originais.

Corta.

“Talvez rasuras e fissuras nas tradições dos diálogos, dos consensos, das comparações. Traços que criam rascunhos potencializadores do exercício da escrita, do pensamento. Memórias imemoriais? Esboçadas”¹⁰.

Memórias esboçadas pelo livro autobiográfico escrito pelo filho¹¹ e por entrevistas publicadas a partir do impacto causado pelo filme indicado ao Oscar, nos contam que Eunice foi ferrenha defensora de direitos humanos e atuou fortemente para garantir legislação, cidadania e proteção aos povos indígenas. Ailton Krenak¹² afirmou em entrevista, recentemente: “É impossível contar a história do movimento indígena na ditadura [civil-militar] sem falar de Eunice Paiva”.

9. Elenise Cristina Pires de Andrade & Alda Regina Tognini Romaguera, *Sonhar-te e(m) vidas*, 2011, p. 6.

10. Elenise Cristina Pires de Andrade & Marcelly Camacho, *Educação com Esquecimento*, 2015, p. 162.

11. Marcelo Rubens Paiva, *Ainda estou aqui*, 2015. O livro dará suporte ao enredo do filme.

12. Ailton Krenak & Amanda Mazzei, *Ailton Krenak*, 2024.

Eunice Nise. Fernandinha e Fernandona... mulheres que causam bons reboliços por onde vivem, esboçam e operam mudanças por onde e quando passam... e atualizam *Marias, Mahins, Marielles, malês e Manus*, envolvendo:

[...] uma redistribuição dos possíveis, um enfrentamento do condicionamento das metodologias às referências, às identidades, às personificações. Apostas em procedimentos metodológicos sentidos, em seus efeitos; em conhecimentos invadidos pelas possibilidades de abertura de vazios. (Des)composições à deriva. Morte da forma da verdade, dos registros documentais como prova de um passado morto. Abandono da fixação de qualidades, características, propriedades do que existe, do que pode existir. Existências em devir. Efetuação de morte e vida no corpo-escrita pesquisante¹³.

Para além de enaltecer os filmes aqui citados, seus diretores e atoras(es), desejamos pensar com a ideia de uma homenagem quase silenciosa e distante dos holofotes midiáticos e dos dispositivos de comunicação. Não se trata de apresentar uma discussão a partir de sinopses, de narrar ou de analisar seu conteúdo ou discurso, nem tampouco estabelecer metáforas ou comparações que se aproximem da linguagem midiática para justificar a importância dessas criações. Embora reconheçamos uma alegria espinosista que nos toma ao aplaudirmos o reconhecimento da atriz brasileira Fernanda Torres, agora premiada com o Globo de Ouro.

Antes, problematizamos aspectos que se entrecruzam com a produção de sentidos na filosofia da diferença e a potência das imagens, que podem interromper a ação repetitiva dos fazeres educacionais, desenhando-os em rizomáticos contornos, escapando dos exercícios de fixação de conteúdos, para buscar, experienciar saberes, em um processo que se alia numa narrativa falsificante, pois há que se mergulhar nas potências do falso, ou como diria Deleuze¹⁴, em uma de suas apropriações singulares

13. Alda Regina Tognini Romaguera & Elenise Cristina Pires de Andrade, *Problematizar pesquisas e educações*, 2020, p. 18–19.

14. Gilles Deleuze, *Conversações*, 2008.

na obra de Nietzsche, há de sentir as forças do tempo para poder dar passagem ao novo.

Homenagear tais filmes neste livro que se propõe a trabalhar com narrativas no campo da educação, nos permite levantar um brinde à coragem dessas gentes, as reais e as expressas pela arte do cinema, em uma atualização díspar do livro de Rubens Paiva¹⁵ e do roteiro de Woody Allen¹⁶, por lançarem ao mundo uma memória de nosso povo que insiste em evanescer. Pelas memórias do escritor, vivemos traços de suas lembranças familiares, e apalpamos vestígios de um tempo sombrio e de suas pegadas até os dias de hoje. Pela sensibilidade de um cineasta, somos convidados a entrar nesse tempo bergsoniano-deleuziano pela sensação que nos provoca a experiência fílmica. Eunice e Cecília são personagens que nos ensinam a ver e ouvir o intolerável, deparamo-nos com aquilo que ainda não sabemos como reagir, um salto do saber a uma possibilidade mais elevada de aprendizagem e de criação.

E passamos a criar circunstâncias, com Deligny¹⁷. Com esse autor, podemos pensar os filmes como criadores de circunstâncias, entendendo os agenciamentos de um processo formativo como criação de circunstâncias. "Criador de circunstâncias, assim é o educador a se debater com todas as inércias"¹⁸.

Alda – Ainda Estou Aqui me capturou desde as primeiras cenas por seus tons sépia, pela reconstrução de época, músicas, e claro, pela excelência da atuação e direção. Me jogou de volta ao início da década de 1970 e me fez reviver aquilo que nem vivi; aquilo que só o corpo captou, pois não se podia falar e adultos não explicavam aos menores os acontecimentos nem seus envolvimento políticos. A censura corria solta e qualquer palavra emanava perigo; ironicamente, não aquelas que escapavam das e nas composições musicais populares e efervesciam nos festivais.

15. Marcelo Rubens Paiva, *Ainda estou aqui*, 2015.

16. Woody Allen, *Rosa Púrpura do Cairo*, 1985.

17. Fernand Deligny, *Os vagabundos eficazes*, 2018.

18. Fernand Deligny, *Os vagabundos eficazes*, 2018, p. 216.

O filme traz mais não ditos que explícitos e afeta meu corpo e o silêncio desperta memórias. De silenciamentos outros, como do estado de sítio que nos proibia de sair às ruas após as 20h em uma cidade de fronteira neste Brasil profundo, onde corriam boatos que corpos dos presos (políticos) desapareciam na calada da noite, tragados em um certo rio e devorados pelas piranhas.

Não estive em Copacabana nesse tempo, mas era como se; posto que, com Nise em pensamento, me escapam imagens-palavras de antes e ainda agora:

Os dias iam assim sem viço
Qual pele cansada do vento
E a vida escorria assim
Sem o buliço dos passos
Sem o feitiço nos olhos
Nem a malícia dos risos
Tempos sinistros
Assim acabrunhados os dias
Turvos começos
atravessavam ruas e vias
Turbas de outubro
Janeiro de hordas
Gentes armadas
Bélicas almas
Quebradeira,
Destruição
Dança sinistra
Vida sem simetria

Como se o “Haiti”¹⁹ fosse mesmo aqui...

Com Nise, cantarolando Caetano Veloso e Gilberto Gil, quase dá:

19. Caetano Veloso & Gilberto Gil, *Haiti*, 1993.

Pra ver do alto a fila de soldados, quase todos pretos
Dando porrada na nuca de malandros pretos
De ladrões mulatos e outros quase brancos
Tratados como pretos
Só pra mostrar aos outros quase pretos
(E são quase todos pretos)
Como é que pretos, pobres e mulatos
E quase brancos quase pretos de tão pobres são tratados

Haiti é aqui e ali, colado em Moçambique e Israel e Hungria e nas n¹ possibilidades de uma tectônica placa de implacáveis humanos sórdidos. Dança sinistra que se instala se espalha e se espelha adensada nos dias de hoje.
Ainda estamos aqui?!

i-MARgens, afetos

Corta e Cola.

Marcus – Peço a permissão para também entrar nessa memória, nesse roteiro que já se faz texto e opera montagens. Chego como uma segunda voz, mas que busca, no encontro com o que foi dito e escrito até agora, fazer composição como mais um diferenciador nesse processo de se pensar e construir memória entre escrita e educação, entre sensações e devires-mulheres.

Parece-me que Nise nos convida a pensar a educação conectada a uma memória que não é pessoal, tampouco uma memória do passado ou do presente. Provoca-nos a buscar criar uma “memória no futuro, para o futuro”²⁰, uma espécie de memória impessoal e que é

20. David Lapoujade, *As existências mínimas*, 2017, p. 22.

a chance de introduzir uma brecha entre os movimentos que percebemos no mundo. O que isso quer dizer ou o que esse convite pode vir a significar?

Ecoam vozes de Nise com Marcelly: “A memória como produtora de conhecimento e esquecimento implica uma relação com a saúde. O que podemos lembrar? O que devemos esquecer? O que desejamos esquecer seria o que precisamos lembrar? Memória/ato político”²¹

Bem, seguramente pode-se afirmar que não se trata de nos fazer ter consciência de uma memória para sempre aí, formando-se ao lado de um presente, uma espécie de virtualidade que acompanharia as atualizações de um presente, mesmo que não se confunda com ele, “uma imagem no espelho” ou uma memória que atua como reserva de sentido. A memória potência que Nise atualiza não é nem uma memória contração (presente) nem uma memória lembrança (passado).

Nise é essa memória que Lapoujade nos conta ser a memória que, “paralelamente ao passado sempre já passado da memória-lembrança, paralelamente ao incessante tornar-se presente da memória-contração”²², existe na profundidade de um presente que não passa e que se constitui como uma espécie de energia. Lapoujade²³ nos conta que Bergson chamaria essa memória de “espiritual” e que esta não se trata da memória que uma percepção ordinária do presente poderia nos afetar, ela está conectada às forças que perfuram um “eu” superficial e que rompem os limites de uma vida comum, exprimindo-se através de uma ou mais séries de atos livres.

A memória-Nise é um arrebatamento de emoções que liberam movimentos de causalidades úteis e determinismos pré-estabelecidos, ou seja, é uma memória que implica liberdade de atos livres e que segue propagando “educ(ações)” que duram no tempo, emoções que estão além dos seres e das coisas e dos nadas, pois essas emoções não tem a ver, necessariamente,

21. Elenise Cristina Pires de Andrade & Marcelly Camacho, *Educação com esquecimento*, 2015, p. 162.

22. David Lapoujade, *As existências mínimas*, 2017, p. 25.

23. David Lapoujade, *As existências mínimas*, 2017, p. 22.

com uma forma de apego que implicaria algo que era ou poderia ser; aqui essa emoção conecta-se a uma duração que se confunde com os devires do mundo, “a emoção da duração é um afeto que não é mais apego”²⁴.

As “educ(ações)” de Nise parecem passar justamente por esse processo de encontrar afetos no mundo, de encontrar os afetos que estão nas bordas, nas margens, de fazer proliferar as “i-margens”, que Amorim²⁵ diz ser “o precursor que faz germinar potencialidades de uma educação sem fundamento, sem estrutura, sem organização orgânica ou anteparo reflexivo da realidade, para as quais a função dos sujeitos [humanos] pareceria essencial.”

Nas relações das “i-margens” com as imagens está esse conectivo com uma memória que prima e se faz pela invenção, a possibilidade de forçar a aparição do novo ao se desfazer e inverter sentidos pré-estabelecidos e relações aprisionadas em falsas causalidades.

Escrevinharpesquisar com/por enunciados moventes, na fluidez de pensamentos e imagens. I-mAR-gens. Mar-ginaliz-ação. VentAR e produzir enlouquecido furacão a girar, a esvaziar certezas, verdades. Jorro, ventania que quer arruinar mundos, provocar desmanches nos corpos das orgânicas palavras, fazendo-as vibrAR. Vibração potente a colocar o pensamento a correr, a pensar, a fabular e não apenas a explicar o inexplicável²⁶.

As i-margens, em Amorim²⁷ “[a]o se multiplicarem, difundirem e reproduzirem [...] podem se desfazer e se reinventar, passar de um estado de desenvolvimento a outro e, ao fazê-lo, mudar as formas como o objetivo, o subjetivo e o social se conjugam”.

Tomar os filmes como algo que passe por uma linguagem na qual a superfície-tela ativa imagens em movimento e inscreve na realidade camadas de memória; aproximar-se da arte do cinema e com ele fruir; observar

24. David Lapoujade, *As existências mínimas*, 2017, p. 29.

25. Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, *I-margem*, 2024 p. 8.

26. Elenise Cristina Pires de Andrade & Alda Regina Tognini Romaguera, *Sonhar-te e(m) vidas*, 2011, p. 8.

27. Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, *I-margem*, 2024, p. 8.

as múltiplas produções de sentidos, a mistura entre mundos real e o i-marginal e acessar nossa dimensão estética. O que se constrói é mais uma rítmica, na relação com o tempo, do que um enredo. Amorim dirá que: “Não se trata de um sorriso, mas de um mexer discreto do lábio, quando todo o rosto se mantém imóvel”²⁸.

Educ(ações) ou o sorriso de Nise

A alegria partilhada de frequentarmos o grupo de estudos Humor Aquoso (o nome de batismo do grupo, criado em dissidência, foi ideia da Nise!), e conhecer pessoas e com elas produzir afetos alegres; o deslumbramento de conhecer espaços de arte e cultura e viajar por tantas paragens nunca dantes; o desafio de intensificar leituras e escritas e nos aproximarmos do cinema experimental e de conceitos da filosofia da diferença, na regência do mestre-maestro-orientador e amigo Antonio Carlos Amorim; intensidades que nos fizeram descolar de modos educativodidático-pedagógicos de pensar, e decolar em nós os movimentos de criar com/por pulsos poéticos e imagéticos. Com Deleuze e outros autores fomos instigados a experimentar aproximações entre os campos da arte, da ciência e da filosofia para construir a ideia de que é pela criação – ato político – com imagens, palavras, sons, que se resiste educ(ações).

Nise estava em constante ação e seu pensar com as imagens e palavras operava nesta passagem pelo entre, pelo interstício, buscando abrir sistemas semiológicos e semióticos, aparentemente fechados, para encontrar uma singularidade nunca dita. Essa é justamente uma das operações realizadas por Elenise Andrade, estar à espreita de nomear algo que precisa ser dito. Daí uma das importâncias de sua educ(ação) intervalar ou entrecortada, seu modo criativo e alegre de jogar com as palavras, não em uma simplicidade estéril, mas em uma atualização necessária e germinal do vocabulário, pois,

28. Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, *I-margem*, , 2024, p. 17.

seguramente, estava atenta à carta de Deleuze a Réda Besmaïa, quando o primeiro escreve que “o vocabulário em filosofia... implica ora a invocação de termos novos ora a valorização insólita de termos ordinários”²⁹.

Sua capacidade de operar um jogo criativo e poético com o léxico se desterritorializava às form(ações) imagético sonoras em um processo díspar de recortar e colar sons. Aliada das minorias, tal como procedeu Eunice, Nise entrava e vivia em lutas por afirmações de povos e mundos, mostrava-nos que o povo porvir já estava aí: mulheres, indígenas, trans... Bem, não seríamos surpreendidos se ela trouxesse um personagem de filme para viver na realidade, como fez Cecília. Embora ela pareça melhor compor um hibridismo entre cinema e literatura para exhibir seu sorriso explosivo e criador para habitar as margens ou as i-margens, sem necessidade da visualização do corpo, tal qual o gato de Alice. Fã de Carrol, Nise não se adaptava às lógicas banais e criava alianças com coelhos e flamingos para poder praticar suas educ(ações) nas trincheiras. Como ela dizia: “[a]lém e aquém em viagens pela realidade. Uma tentativa de despertencimento a padronizações e controles. Aceitar o convite das tocas, das trincheiras, do Coelho. Talvez difícil, mas um inebriante jogo”³⁰.

Esse caldo criativo borbulhante, inebriante jogo, ficou ativado na caldeira do pensamento de diferentes modos. Nas tantas atribuições da vida acadêmica, as escolhas teóricas e práticas educativas se pautaram em posicionamentos ético-estético-políticos.

Com Nise, as escritas de artigos, capítulos de livros, participações em bancas, propostas de cursos ou planejamentos de aulas aconteciam salpicadas por pulsos poéticos. Aqueles textos que se fazem preferencialmente com, na companhia de interlocutoras(es), expandem e, por vezes, estraçalham ideias que se mostram carregadas de remanescentes vícios didático-pedagógicos.

Um dos tantos modos de devir e fazer um filho pelas costas no mundo³¹, fazendo escolhas. Escolhemos a fabulação estética como prioridade no processo formativo.

29. Gilles Deleuze, *Conversações*, 2008, p. 203.

30. Elenise Cristina Pires de Andrade, *Educação menor*, 2006, p. 14.

31. Gilles Deleuze, *Conversações*, 2008.

Imagens e sons em movimento a nos provocar. Espectadores que somos, os filmes nos colocam em tensão, provocam encontros entre palavras e imagens e sons e cores, entre experiências, entre pessoas.

Seria essa a dimensão ético-estético-política do cinema? Que educ(ações) podemos ensaiar com Almeida³² “o inconcluso, a ambiguidade, a mistura, o conflito”? Ressoa em Amorim:

[...] uma sociedade que cria imagem com base em imagens anteriores, na nossa memória e na memória da imagem, de tal modo que se possa vigiar, reconhecer e enquadrar sujeitos, acontecimentos, fatos, construindo narrativas poderosas de verdade e verossimilhança com o real [...]³³.

Ao problematizar o uso de diferentes linguagens em espaços educacionais, dentre elas a linguagem fílmica, defende-se que, para além de práticas naturalizadas, podemos empregar outras formas acadêmicas de tratar do complexo, do fluxo, no espaço praticado, na multiplicidade, na coexistência.

Des-pedagogizar a educação hiper-escolarizada ou lutar pelo conceito e potencializar outros conectivos com o pedagógico; o próprio Deleuze, que pouco escreveu sobre Educação mas que foi um exímio professor, nos convida a pensar outras pedagogias, caso estejamos atentos e buscarmos pela recorrências do termo pedagogia em suas obras: Pedagogia do conceito, Pedagogia da imagem, uma relação de amizade com o pedagógico em que o ensinar só pode acontecer por afecções e no encontro com uma percepção potencializada.

Trabalhar com a ideia de educ(ações) com caráter político, filosófico, operatório, que não se configuram enquanto estratégia metodológica, antes se propõem a repensar o aspecto ético e estético do existir. Educ(ações) campo-de-pensamento que assumem o poder de afetar e de serem afetadas.

32. Milton José de Almeida, *A educação visual da memória*, 1999, p. 10.

33. Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, *I-margem, ou os modos de germinar um sem fundo para a educação*, 2024, p. 10.

Nise: bonito isso Alda... minorias não... lutas instauradas...

Desobedecer as ordens da música europeia, desobedecer os feitiços capitalistas, realmente não é a minha cara o academicismo, que estou propondo desobedecer também nessa dissertação. Usar o improviso, o acaso e o erro como metodologia. Que vai ser entregue, vai. Se incomodar, assim como as peças sonoras incomodam, melhor. Seguimos todxs juntxs aqui. Obrigado pelos apoios e torcidas

Preferiria não escrever como resistência!!

Bartleby dobrado em etnias brasis

Preferiria não escrever como resistência!!

Corta.

Este encontro de escritas e i-margens e interstícios quis fazer um elogio à Nise e à sua “capacidade de criar possíveis para fazer os sentidos saltarem além dos estados de coisas”, como já dito mais acima. Seu legado para nós.... I-MARGem Nise em nossas tantas conversas e pensamentos.

16h06

Adriane C. Almeida

16h07

Como diz professor Edu Miranda, ser cupim na estrutura.

Elenise Andrade

16h07

issssssssssssssooooooooooooooooooooooooooooooooooooo
cupinzeiro né flora? eheheeeheheh

08-19-2017 16:40

Você

16h07

devir Bacurau!!

narrar-se(r) é também um movimento de (des)narrar como generalizações desse mundo fascista?

Maria Zambrano, por que se escreve? María Zambrano, A Metáfora do Coração E Outros Escritos.

"Há no escrever um reter as palavras, como no *speak* há um soltá-las, um desprender-se delas, que pode ser um ir desprendendo-se delas de nós..."

Elenise Andrade

16h24

que lindo!!

é uma força sertaneja

Paulo Henrique Ratti

16h30

"força sertaneja", amei, Elenise ^^

Elenise Andrade

16h30

e não é?

um pluriólogo expressivo e conceitual

mas me parece que são campos teóricos diferentes,

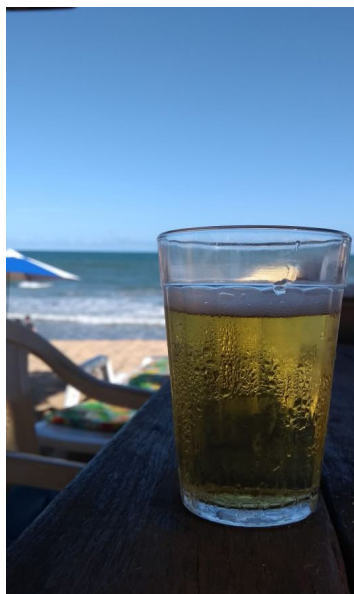
Elenise Andrade

4:32 PM

acho que um bom sorvete de manga daria um ótimo debate

Ao modo de corte final: “Tintin(NI)zemos”

À nossa amada Elenise Nise Nisoca NiseBara HelenNise, e aos seus outros tantos heterônimos adotados vida afora. A Ela que ins-pirou tantos encontros, exercitou pensamentos aberrantes e transgrediu caretices tantas e fez de seu pensar bandeiras múltiplas das causas importantes. Garota superpoderosa, mulher brilhante, plural em alegria, irreverência, sinceridade; do pensamento agudo, rápido e certo como um raio; da seriedade e rigor profissional mesclados com altas doses de criação. Com ela, parceira de escritas e pensamentos, rasuramos e inventamos, poetizamos currículos e trouxemos poe-



mas, filmes, imagens, sons, e outros salamaleques numa invenção dançante com a filosofia da diferença e educação e... Escandalosa e linda, Nisoca solar, amiga superlativa dos íssimos e íssimas nos afetos, colorida e radiante. A cada encontro, abraços, gritos, risadas e brindes, muitos brindes. À vida. Nise dos encontros, dos tintinsss e das festas, das ideias mais incríveis e dos projetos lindos que nos reuniram, migas e migos e migues que somos. NiseBara que, com seu companheiro Marcos Barata, escolheu viver uma vida não fascista, pautada na ética estético-política, e mesclou com as pesquisas boas doses de amizade, viagens, cervejas, rock, cores e torcida por seu timão.

Com esta foto, enviada por ela por WhatsApp brindamos à sua memória viva!

Salve, Salve! Tintinssss!

Tons de Nise

Azuis dos céus da Bahia

Sua alegria, sua alegria!

Matizes de roxo de suas escritas

Sua companhia

Laranjas alegres de suas risadas

Amarelos das cervas dos brindes

Nossa mana amada

Vermelhos das unhas – tigresa – garras afiadas

Verdes frescores coqueiros na brisa do mar

Amar você por toda a vida

Vida plena, mulher alada!

Referências

- Allen, Woody (dir.). *Rosa Púrpura do Cairo*. Estados Unidos, 1985.
- Almeida, Milton José de. A educação visual da memória: imagens agentes do cinema e da televisão. *Pro-Posições*, 10(2): 9–25, 1999.
- Amorim, Antonio Carlos Rodrigues de. I-margem, ou os modos de germinar um sem fundo para a educação. *Revista Brasileira de Educação*, 29: e290068, 2024. DOI [10.1590/S1413-24782024290068](https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290068).
- Andrade, Elenise Cristina Pires de & Camacho, Marcellly. Educação com esquecimento: conversas, devaneios e criação. In Grupo Transversal. *Educação Menor: conceitos e experimentações*. Curitiba, Appris, 2015, p. 161–178.
- Andrade, Elenise Cristina Pires de & Romaguera, Alda Regina Tognini. Sonhar-te e(m) vidas. (Des)narr-ar... *RUA*, 1(17), 2011. Disponível em periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638311.
- Andrade, Elenise Cristina Pires de. Educação menor: vertigens por deslizamentos e desmoronamentos curriculares. In *29ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2006.
- Deleuze, Gilles. *A imagem tempo*. São Paulo, Brasiliense, 2013.
- Deleuze, Gilles. *Conversações*. São Paulo, Editora 34, 2008.
- Deleuze, Gilles. *Espinosa e o problema da expressão*. São Paulo, Editora 34, 2017.
- Deligny, Fernand. *Os vagabundos eficazes*. São Paulo, n-1 Editora, 2018.
- Krenak, Ailton & Mazzei, Amanda. Ailton Krenak: “É impossível contar história do movimento indígena na ditadura sem falar de Eunice Paiva”. *CBN Cultura*, 13 nov. 2024. Disponível em cbn.globo.com/cultura/entrevista/2024/11/13/ailton-krenak-e-impossivel-contar-historia-do-movimento-indigena-na-ditadura-sem-falar-de-eunice-paiva.ghtml.
- Lapoujade, David. *As existências mínimas*. São Paulo, n-1 Editora, 2017.

Paiva, Marcelo Rubens. *Ainda estou aqui*. São Paulo, Alfaguara, 2015.

Romaguera, Alda Regina Tognini & Andrade, Elenise Cristina Pires de. Problematizar pesquisas e educações: fissuras metodológicas em tons de criação. *Ensaio Pedagógico*, 4(1): 17–26, 2020. DOI [10.14244/enp.v4i1.201](https://doi.org/10.14244/enp.v4i1.201).

Salles, Walter (dir.); Murilo Hauser *et al.* (rot.). *Ainda estou aqui*. Brasil; França, 2024.

Veloso, Caetano & Gil, Gilberto. Haiti. *Tropicália 2*, 1993.

CAPÍTULO 5

Sobre corpos marcados: narrativas de um corpo negro

Kizzy Aparecida Ferraz Evangelista

Introdução

Antes de abrir os olhos e encher meu pulmão de ar pela primeira vez, já existia cajueiro, pitangueira, jequitibá-rosa, pequizeiro e pau-brasil. Já existia o lobo-guará, a capivara, a onça-pintada e o carcará. Já existia o rio Uberaba, a Bacia Rio Grande e o Cerrado. Alguns desses seguem existindo, resistindo, ou mesmo, em via de extinção. Toda essa diversidade ecológica existia antes do meu existir, porém, é com meu corpo que eu a percebo pela primeira vez. É com meu corpo que senti a fluidez das águas no meu primeiro banho. É com ele que senti o acalento do fogo com o leite morno que minha mãe esquentava e descia prazerosamente em minha boca. É com meu corpo que senti a firmeza da terra pela primeira vez, quando seguraram minhas mãos para eu dar meus primeiros passos.

Se é com meu corpo que eu sinto e percebo o mundo, é com ele também que eu penso sobre ecologia. E pensar com um corpo negro é diferente de pensar com outros corpos, porque o corpo atravessado pela branquitude se faz de camuflado. O corpo negro não tem como camuflar, sua presença anuncia, denuncia e renuncia o racismo estrutural. À um corpo negro não é dado o direito de pensar. Dizem por aí, “corpo negro é quente”, “corpo ne-

gro rebola”, “corpo negro goza”, “corpo negro, aguenta”. O que não dizem, “Corpo negro pensa” e oxi, se pensa! Não só pensa como escreve. E aqui, neste texto, vou apresentar um bocadinho de nosso *pretoguês*¹ e de nossa *escrevivência*² *procês*³.

É por meio do corpo que o filósofo Merleau-Ponty⁴ compreende que o ser-humano percebe o mundo sensível. A partir da compreensão que o ser-humano toma consciência do mundo por meio do seu corpo, ganhando um novo significado, compreendendo-o como o principal meio pelo qual nos experimentamos, nos relacionamos, aprendemos e construímos sentidos. Ao considerar o corpo encarnado no mundo em um determinado momento histórico e um espaço geográfico ele denominou como ser-no-mundo⁵.

E é por meio do corpo e da corporeidade⁶ que, no sistema/mundo colonial/moderno/racista, as pessoas foram diferenciadas umas das outras e, inclusive, classificadas. Dentro da lógica moderna, as pessoas negras tiveram seus corpos desumanizados, destituídos de direitos, de desejos; na sociedade racista os corpos negros são direcionados a atividades de servir. Perceber e tomar consciência da forma como os corpos negros foram dizimados, subjugados e torturados por meio de um processo histórico que naturalizou o racismo e a escravidão, ajuda-nos a perceber as relações de violência existentes em diferentes espaços em que as culturas e saberes negros estão presentes, seja nas ruas de periferias onde os jovens negros sofrem violências físicas e até morte por parte dos policiais, como espaços

1. A pesquisadora Lélia Gonzales criou o termo para explicar a influência dos idiomas africanos na língua portuguesa brasileira.

2. A escrevivência é um modo de escrita que mescla invenção com fatos, lembranças e experiências de vida. Conceição Evaristo, *A escrevivência e seus subtextos*, 2020.

3. Mesmo se tratando de um texto acadêmico, trazemos aqui elementos da fala coloquial para mostrar que o corpo também é atravessado pela linguagem, atravessado pelos deslocamentos e regionalismos. Nessa oralização do texto, não só aproximamos mais o leitor do texto, como expressamos nossas marcas culturais vindas das terras mineiras.

4. Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenologia da percepção*, 2011.

5. Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenologia da percepção*, 2011.

6. Para Merleau-Ponty a noção de corporeidade está relacionada com a percepção do mundo, nós não apenas significamos o mundo por meio da abstração, mas significamos pela relação que nosso corpo interage com o mundo. Percebemos a realidade por meio de uma corporeidade vivente, sendo para ele o corpo não um objeto do pensamento, mas um conjunto de significações vividas. Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenologia da percepção*, 2011.

sagrados como terreiros de candomblé e umbanda que são cotidianamente alvos de ataque e seus membros excluídos de outros espaços sociais devido ao racismo religioso.

A negação da diferença étnica e racial acontece, na contemporaneidade, por meio do silenciamento e pela falta de representação. Durante muito tempo aconteceu, e ainda vemos resquícios da hierarquização étnico-racial e reprodução das relações coloniais, nas quais as pessoas negras assumem lugares subalternos, seja nas universidades, nos programas televisivos, seja na literatura e até mesmo na escola. Assim, assumir a própria voz é se deslocar no lugar dado de objeto para constituir-se como sujeito que age, pensa e sente. Assim, falar sobre os corpos e subjetividades de pessoas negras é contribuir para a diversidade da ecologia humana em que a modernidade tentou extinguir, por meio de tantos etnocídios, epistemicídios e tantas outras formas de violência. Escrever não apenas sobre corpos negros, mas com um corpo negro é contribuir para o reflorestamento da diversidade ecológica humana.

*Eu sou um corpo, um ser, um corpo só
Tem cor, tem corte
E a história do meu lugar, ô
Eu sou a minha própria embarcação
Sou minha própria sorte*

Luedji Luna

Bio:grafia: uma metodologia para a escrita com o ambiente, com o corpo e com a subjetividade

Ao considerarmos a multiplicidade de vozes que compõem as histórias que nos cercam, abrimos espaço para uma compreensão mais profunda e significativa do mundo que nos envolve. Assim, consideramos a narrativa não apenas uma ferramenta de expressão, mas um meio pelo qual explo-

ramos, compartilhamos e, em última análise, co-criamos o vasto tecido das experiências humanas⁷.

A bio:grafia⁸ é uma metodologia que tem como objetivo “[...] trazer ao espaço público, com critérios de validade e de pertinência pedagógica, textos escritos por anônimos, nos quais o que se pretende não é observar como eles narram, mas sim como se veem e se situam no contexto dos fatos [...]”⁹ e algumas contribuições das narrativas ficcionais que possibilitam a recapitulação de experiências cotidianas e modos de narrar de forma ética. Elas são diferentes de descrições e explicações, já que permitem um engajamento ativo¹⁰.

O caminho metodológico que percorri ao narrar minha bio:grafia¹¹, foi a utilização/criação de narrativas ficcionais¹² com o intuito de trazer experiências vivenciadas enquanto ocupei o cargo de diretora escolar. Assumi essa grafia de vida, atravessada pelo olhar cultural e político, por pensar nas interrelações que se deleita: bebendo em Deleuze e Guattari quando se traz a perspectiva rizomática, expandindo a concepção de pesquisa autobiográfica.

De acordo com Bezerra e Corrêa¹³, bio:grafia é uma escrita que não se dedica somente à narração e descrição dos acontecimentos da vida de um indivíduo, conforme caracteriza a biografia. A bio:grafia transcende a mera documentação da vida de um indivíduo, não se limitando a uma narrativa vazia. Ela vai além de relatar acontecimentos, pois seu propósito não se restringe a expor a vida como uma série de ações históricas e socialmente contextualizadas. A ação de "bio:grafar" é vista como um processo que vai além da mera narração, pois envolve a interpretação e a construção da identidade do sujeito a partir de suas ações, posicionamentos e palavras. O objetivo central das bio:grafias é destacar e compartilhar as experiências e

7 Aline Machado Dorneles, *Rodas de investigação narrativa na formação de professores de Química*, 2016.

8 Marcos Reigota, *Grupo de pesquisa*, 2008.

9 Marcos Reigota, *Grupo de pesquisa*, 2008, p. 125.

10 Dolores Galindo et al., *Jogos de armar*, 2014.

11 Marcos Reigota & Bárbara Heliadora Soares do Prado, *Educação ambiental*, 2008.

12 Marcos Reigota, *Ecologistas*, 1999.

13 Leonardo Mendes Bezerra & Thiago Henrique Barnabé Corrêa, *Pelos caminhos das narrativas ficcionais*, 2023.

ações de pessoas que conquistaram reconhecimento social em contextos históricos e culturais específicos¹⁴.

O termo "bio:grafia" é composto pelo prefixo "bio", que denota a vida em todos os seus aspectos, incluindo a dimensão existencial, política, social e profissional dos sujeitos, e pelo sufixo "grafia", que envolve a escrita e a narrativa que ocorre na presença do sujeito no mundo, em uma dinâmica de relação entre "eu-tu-nós" que envolve ação, reflexão e ação¹⁵.

Ao narrar meu ser/fazer gestora busco compreender, analisar e refletir o processo de metamorfose que vivi, evidenciando as táticas de ação e sobrevivência em que os corpos negros criam em seu cotidiano. O narrar-se vai, aos poucos, tomando dimensão política, ao passo que escolhas são feitas e a compreensão dos posicionamentos empodera e projeta a voz daquele que não sabia que sua existência lhe dá legitimidade de fala.

Uma das principais funções políticas das narrativas é, então, possibilitar que o "outro" (invisível, silenciado, subalterno, oprimido, anônimo, diaspórico, [...]) possa falar de si mesmo, que possa encontrar espaços de acolhida e de difusão de sua experiência da história pessoal e coletiva e "leitura de mundo" como enfatizava Paulo Freire [...]¹⁶.

As narrativas procuram expressar as experiências, que ganham vida e pretendem levar a todos o conhecimento de cada um, um conhecimento de mundo para além de conceitos e norma, o que isso provoca no "Outro" e no ambiente. É faz(endo) que eu apr(endo), é faz(endo) que eu me construo, é faz(endo) que me constituo na mistura do lembrar, inventar, proferir, operar, sentir...¹⁷. Registrar meu patrimônio existencial, olhar para as minhas experiências, contá-las, confrontá-las, gerar reflexão-ação-reflexão¹⁸ na minha

14. Leonardo Mendes Bezerra & Thiago Henrique Barnabé Corrêa, *Pelos caminhos das narrativas ficcionais*, 2023.

15. Leonardo Mendes Bezerra & Thiago Henrique Barnabé Corrêa, *Pelos caminhos das narrativas ficcionais*, 2023.

16. Marcos Reigota, *Aspectos teóricos e políticos das narrativas*, 2016, p. 55.

17. Rubem Alves, *A alegria de ensinar*, 2003.

18. Donald A. Schön, *Educando o profissional reflexivo*, 2000.

práxis pedagógica, sentirpensar e analisar todo o movimento metamórfico, de trans-formação, durante o processo.

Quando narramos, estamos essencialmente articulando nosso conhecimento e desencadeando deslocamentos em nosso cotidiano. “Nesse movimento de troca de informações, sensibilidades e observações cotidianas, se faz um processo de construção de identidades e saberes coletivos [...]”¹⁹. Essa intencionalidade, seja de natureza social ou teórica, é o que permite que um texto se torne uma ação em si mesmo. Assim, Reigota afirma sobre a importância das narrativas no reconhecimento profissional:

Na construção da identidade profissional, as narrativas proporcionam a quem as escreve uma possibilidade reflexiva, que logo contribui com o autoconhecimento de seus autores enquanto pessoas. Ao escrevê-las, desencadeia-se também a imagem do leitor. Assim, o processo reflexivo e descritivo passa a ser mais amplo, pois tem por princípio a dialogicidade e a possibilidade de ser lido e (in)compreendido pelo outro²⁰.

Narrar experiências de minha bio:grafia me permite refletir sobre os corpos negros no ambiente escolar e a branquitude atravessada neles, bem como, reconhecer e ressignificar as dificuldades em que senti ocupando o cargo de diretora escolar. Na sua reflexão, Reigota²¹ buscou fomentar a análise e a expressão escrita dos indivíduos específicos e dos ambientes em que os participantes do processo formativo vivem e trabalham. Isso se baseia na premissa de que os princípios fundamentais da construção coletiva da identidade pessoal e pública do educador envolve o ato de "conhecer-se", "posicionar-se no mundo" e estabelecer relações significativas com o "outro".

Essas narrativas abrangem aspectos culturais, políticos, sociais, econômicos e ecológicos, sendo moldadas pelos processos pedagógicos²². As bio:grafias trazem consigo a possibilidade política e cultural de romper no

19. Marcos Reigota & Bárbara Heliodora Soares do Prado, *Educação ambiental*, 2008, p. 21.

20. Marcos Reigota & Bárbara Heliodora Soares do Prado, *Educação ambiental*, 2008, p. 125.

21. Marcos Reigota & Bárbara Heliodora Soares do Prado, *Educação ambiental*, 2008.

22. Marcos Reigota & Bárbara Heliodora Soares do Prado, *Educação ambiental*, 2008.

cotidiano das práticas sociais e pessoais com os discursos homogêneos, produzidos e difundidos nos e pelos espaços hegemônicos²³.

Narrativas de um corpo negro: um encontro com a resistência e com a própria voz

Ser com meu corpo negro na escrita é algo novo para mim, porque culturalmente esse espaço me foi negado. Então, escrever é falar também desse corpo e dos espaços negados à uma mulher negra. É falar sobre reflorestamento de subjetividades que a modernidade eurocêntrica e capitalista tentou dizimar. Escrever dói, porque na narrativa me inscrevo e permito que a voz silenciada encontre finalmente o ar. E, como numa mistura de alívio, angústia e desespero, junto a escrita vem o choro, pois neste exercício de escrita, encontro-me em meio aos desencontros e revisito-me junto a fantasmas que me assombram. Como bem dito por bell hooks²⁴, "[...] nossos discursos incorporam não apenas palavras de luta, mas também de dor, dor da opressão".

Na condição de mulher negra, professora alfabetizadora e diretora escolar, a escrita de bell hooks, Conceição Evaristo, Maria Carolina de Jesus e tantas outras fizeram despertar em mim o desejo de fazer ecoar para fora os gritos que, por vezes, foram silenciados e que estavam aprisionados nas estreitas ranhuras da minha existência.

23. Marcos Reigota & Bárbara Heliodora Soares do Prado, *Educação Ambiental*, 2008, p. 130

24. bell hooks, *Yearning*, 1990, p. 148. bell hooks é uma das destacadas pensadoras feministas da atualidade. Nascida como Gloria Jean Watkins, adotou o pseudônimo em homenagem à sua bisavó, bell Blair Hooks, descrita como uma mulher assertiva, expressiva e destemida, que não hesitava em manifestar suas opiniões. Para bell hooks, a ênfase recai sobre as ideias e o conhecimento, como ela mesma destaca: "O mais crucial em meus escritos é o conteúdo e não a minha identidade". Por essa razão, a autora prefere grafar seu nome exclusivamente com letras minúsculas. Devido sua escolha mantenho em todo o texto a escrita minúscula.

Fazer a transição do silêncio para fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala, de “erguer a voz”, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma experiência de nossa transição de objeto para sujeito — a voz liberta²⁵.

Assim, entendo a escrita como uma formação pessoal, mas também como um compromisso do meu ser/fazer docente. De acordo com Reigota²⁶, a narrativa é um instrumento poderoso para o desenvolvimento da criatividade, compreensão e mudanças. Portanto, ao narrar, dissecar, inventivamente, a minha história ao passo que me transformo em pesquisa(dor) a e pesquisada simultaneamente. Aqui, narro o superficial na ousadia de narrar o profundo, as entranhas e o avesso. E é como nos ensina Jeferson Tenório, no livro *O avesso da pele*: “É necessário preservar o avesso [...]. Preservar aquilo que ninguém vê. Porque não demora muito e a cor da pele atravessa nosso corpo e determina nosso modo de estar no mundo”²⁷.

A partir da leitura Kilomba²⁸, Santos²⁹, Evaristo³⁰ e Almeida³¹, reconheci que, por muito tempo usei, simbolicamente, a máscara da escravizada Anastácia³², tal qual uma subalterna silenciosa, mesmo ocupando um espaço “de poder” que é a direção escolar.

O ambiente escolar inferioriza, violenta, coloniza o negro ali presente, produz traumas tão fortes que alimentam a alienação racial e fazem

25. bell hooks, *Erguer a voz*, 2019, p. 38.

26. Marcos Reigota, *Ecologistas*, 1999.

27. Tenório, *O avesso da pele*, 2020.

28. Grada Kilomba, *Memórias da plantação*, 2019.

29. Cristina Soares dos Santos, *Erguer a voz*, 2021.

30. Conceição Evaristo, *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*, 2009.

31. Marileia Almeida, *Teoria é cura*, 2021.

32. No imaginário popular a escravizada Anastácia foi obrigada a viver a sua vida usando uma máscara de ferro. Algumas narrativas afirmam que isso teria sido consequência da ação da esposa de seu senhor por sentir ciúmes por ela ser muito bonita e outras narrativas afirmam que a máscara teria sido colocada por que ela se recusou a ter relações sexuais com o senhor.

com que os negros utilizem uma “máscara branca”³³ que serve, muitas vezes, como mecanismo de defesa, simplesmente para serem deixados em paz. Ela não é confortável, mas é algo que, de certa forma, é imposta por uma sociedade que é estruturalmente racista, que só se sente tranquila quando vê o negro escondido, em silêncio atrás de sua máscara que silencia, que o imobiliza e o inferioriza³⁴.

Lendo a tirinha “Rainhas”³⁵, da coleção “O mundo de Tayó” escrita por Kiusam de Oliveira e ilustrada por Amora Moreira, refleti sobre a minha história e sobre as histórias racistas que são contadas na escola, a qual me fez refletir sobre a importância da formação cultural dos estudantes negros(as). A personagem Tayó conversa com sua mãe sobre suas origens, buscando responder a seguinte pergunta: Quem sou eu? Tayó conta para mãe que a professora disse que Tayó é descendente de escravizados e a mãe pede para que ela olhe para os quadros de Zacimba³⁶, Acotirene³⁷, Dandara³⁸ e Anastácia pendurados na parede. A mãe pergunta “O que você vê?” e ela responde: “Rainhas, eu só vejo rainhas! Ahhh, já entendi: a professora se enganou, né mãe”.

De acordo com Santos³⁹, “[...] falar é difícil, assim como é um ato raro ser ouvido com respeito”. Quantas vezes me vi nessa situação! Exemplifico para vocês: Em uma reunião de diretores, no ano de 2023, foi debatido sobre a necessi-

33. Fanon afirma no livro *Pele negra, máscaras brancas* que, por mais inteligente que seja o negro, os brancos sempre exercem um senso de “inferioridade”. Essa maneira de pensar foi projetada para manter os negros presos em um “status inferior dentro de uma ordem colonial”. A auto percepção dividida de um sujeito negro que perdeu sua origem cultural nativa e adotou a cultura de outra pátria, produz um senso de inferioridade no negro. Cristina Soares dos Santos, *Erguer a voz*, 2021, p. 14.

34. Cristina Soares dos Santos, *Erguer a voz*, 2021, p. 14.

35. Kiusam de Oliveira, *Rainhas*, 2019.

36. Zacimba Gaba (Cabinda, séc. XVII) foi uma princesa da nação Cabinda, em Angola, que foi levada escravizada da África para o Brasil em 1690, precisamente à Fazenda José Trancoso, no Espírito Santo. Zacimba sofreu uma série de castigos e violências por parte do dono da fazenda, envenenou-o com o chamado “pó de amansar sinhô” e liderou a fuga e a fundação de um quilombo às margens do riacho Doce.

37. Acotirene foi uma das primeiras mulheres a habitar Palmares. Antes mesmo de Ganga Zumba assumir o comando do quilombo, ocupou um importante mocambo, instalado no litoral dos Estados de Pernambuco e Alagoas.

38. Dandara dos foi uma guerreira negra do período colonial do Brasil no Quilombo de Palmares, que resistiu a escravidão de negros durante toda a sua vida. Zumbi dos Palmares foi seu marido.

39. Cristina Soares dos Santos, *Erguer a voz*, 2021, p. 17.

dade de levar a discussão sobre as relações étnico-raciais para as escolas, já que estavam acontecendo muitos casos de racismo. Lá todos tiveram a oportunidade de falar, mas me calei. Me silencieei. Não produzi nenhum som. Nenhuma palavra. Naquele momento não via o respeito dos membros (brancos) da reunião para nos ouvir, para me ouvir. Nós éramos minoria como sempre, de setenta e dois diretores(as) presentes, éramos seis negras. É como nos diz Santos⁴⁰:

[...] não sentem à vontade para falar, pois temem as consequências de sua fala. Não é nada fácil falar sobre este assunto, também não é fácil construir uma boa narrativa que transmita aquilo que realmente gostaria de dizer. Se pudesse falar dos olhares e comentários maldosos que percebo [...].

A branquitude não quer nos ouvir realmente, porque ela não quer sair do lugar de privilégio. Ela quer falar sobre nós, mas não conosco. Por muito tempo ocupando o cargo de direção não me senti à vontade para falar, porque sabia que não seria ouvida. Pena, que essa reunião foi antes de eu conhecer Grada Kilomba e bell hooks, pena que foi antes desse despertar, de eu me reconhecer como uma professora intelectual transformadora negra⁴¹. Hoje, depois de ter passado por um processo de investigação intensa por meio da minha dissertação de mestrado onde percorri os caminhos da ecologia humana e das narrativas, aprendi a não me calar, aprendi a denunciar e a escrever. Afinal, se não querem me escutar, vão ler a potência da minha escrita-vida. Tudo isso porque me fiz “[...] corpo capaz de narrar, capaz de escrever, capaz de instalar um território que acolha sensibilidades sutis”⁴², nessa *escrevivência* que me fez ver no poder que eu tenho ocupando meu lugar e a minha voz, vencendo as batalhas que estou lutando “[...] numa sociedade estruturalmente racista”⁴³.

Ao ler sobre as experiências de mulheres pesquisadoras negras, durante minha pesquisa de mestrado, fui impelida a me posicionar, a ocupar

40. Cristina Soares dos Santos, *Erguer a voz*, 2021, p. 18.

41. Henry Giroux, *Professores como intelectuais transformadores*, 1997.

42. Adriana Barin de Azevedo, *Como narrar o corpo mínimo?*, 2020, p. 166.

43. Cristina Soares dos Santos, *Erguer a voz*, 2021, p. 17.

o lugar que escolhi, de me tornar sujeito de minha própria história. É como afirma bell hooks⁴⁴, sujeitos são aqueles que “[...] tem o direito de definir suas próprias identidades, de nomear suas histórias”. Assim, escrever sobre mim é uma forma de lutar contra o racismo, me reconhecer como sujeito e contribuir para a diversidade ecológica, pois segundo Reigota⁴⁵ o pensamento ecologista está no entre, nas relações não só na fauna, na flora, no ambiente, mas também nas relações humanas que compõe o ecossistema. Assim, do mesmo modo que debatemos sobre poluição ambiental e agro-floresta, debatemos sobre modo de produção de subjetividade, de políticas raciais e de gênero que compõe o ambiente que vivemos.

Ocupar a direção da Escola Municipal Luciene Aparecida do Carmo (12/2021 – 04/2024) e da Escola Municipal Norma Sueli Borges (05/2024 – 10/2024) é um ato simbólico e empoderador,

É uma metáfora do poder e também da ideia de que certos corpos pertencem a determinados lugares: uma rainha pertence naturalmente ao palácio “do conhecimento”, ao contrário da plebe, que não pode jamais alcançar uma posição de realeza. A plebe está encerrada em seus corpos subordinados. Tal hierarquia introduz uma dinâmica na qual a negritude significa não somente “inferioridade”, mas também “estar fora do lugar” enquanto a branquitude significa “estar no lugar” e, portanto, “superioridade”. Dizem-me que estou fora do lugar, porque em sua fantasia eu não posso ser a rainha, mas apenas a plebeia⁴⁶.

As dinâmicas de poder, autoridade e identidade de rainha representam não apenas um símbolo de prestígio, mas também uma metáfora do poder e da pertença. A diferenciação entre “branquitude” e “negritude” se destaca como a raça influencia não apenas a posição social, mas também a percepção

44. bell hooks, *E eu não sou uma mulher?*, 2019, p. 42.

45. Marcos Reigota & Bárbara Heliadora Soares do Prado, *Educação ambiental*, 2008; Marcos Reigota, *Da etnografia às narrativas ficcionais da práxis ecologista*, 1999.

46. Grada Kilomba, *Memórias da plantação*, 2019, p. 46–47.

do lugar e da superioridade. Quantas vezes me senti fora do lugar, incapaz de me sentir rainha, de ser diretora, devido às marginalização e racismo.

As feridas causadas pelo racismo, fizeram-me sentir uma constante necessidade de validar minha identidade e habilidades. Esse sentimento de inadequação é confirmado por Grada Kilomba⁴⁷: “[...] estou imobilizada porque, como mulher negra, sou vista como ‘fora do lugar’”. Meu corpo é impedido de entrar num lugar que não deveria ser o meu. No entanto, eu sigo em frente, impulsionada pela esperança de que cada vez que enfrentamos o racismo e reivindicamos nosso espaço, estamos pavimentando o caminho para um futuro onde a cor da nossa pele não ditará nosso valor.

Trago mais uma experiência de racismo vivida em agosto de 2023, para pensarmos o funcionamento e a estrutura do ambiente em que estamos inseridos, já que ressalta as complexas dinâmicas raciais que ainda permeiam nossa sociedade. Naquela ocasião, uma senhora branca visitou a escola em busca de uma reunião com a diretora. No entanto, ao se deparar com um corpo negro e com meu cabelo *black*, ela fez um comentário que revela preconceitos e estereótipos raciais subjacentes, descrevendo meu cabelo como "diferente" e "gracinha".

O que mais chamou a atenção foi o fato de a senhora não reconhecer minha posição de poder e imediatamente se direcionou para a vice-diretora branca para incluí-la na conversa. O motivo de sua visita era a solicitação de autorização para a venda de produtos culinários na saída da escola. Eu, no lugar de diretora, expliquei que essa atividade não era permitida dentro da escola. No entanto, seu olhar me fez sentir que meu corpo, particularmente meu cabelo *black*, a incomodou. Ela continuou buscando a vice-diretora como se eu não pudesse resolver a questão.

Essa experiência exemplifica vividamente as questões de racismo analisadas por bell hooks⁴⁸ e Marilea Almeida⁴⁹, demonstrando como os estereótipos raciais podem permear nossas interações cotidianas e como o racismo pode se manifestar de maneiras sutis, como a constante busca por validação

47. Grada Kilomba, *Memórias da plantação*, 2019, p. 52.

48. bell hooks, *E eu não sou uma mulher?*, 2019.

49. Marileia Almeida, *Teoria é cura*, 2021.

de uma figura de autoridade “branca”. Isso nos lembra da necessidade de uma constante conscientização e luta contra essas formas insidiosas de discriminação racial.

No cerne da luta contra a discriminação racial, uma realidade dolorosa emerge: a polarização de opiniões que permeia a experiência de pessoas negras. Em um mundo onde a cor da pele continua a ser um divisor de águas, encontramos a afirmação paradoxal de que, quando somos apreciados, nossa cor é mencionada como um empecilho superado, enquanto, nos momentos de rejeição, a mesma cor é abruptamente descartada como fator relevante. Esse fenômeno complexo evidencia a persistência das atitudes discriminatórias e a necessidade premente de romper com esse ciclo de racismos.

“Quando pessoas gostam de mim, dizem que é apesar da minha cor. Quando não gostam de mim, apontam que não é por causa da minha cor”⁵⁰. A escrita de Fanon expressa como me senti quando diziam que “apesar de ser preta”, eu fazia o trabalho direito. Frente à confrontação do racismo, o sujeito branco tende a se defender através de dois mecanismos: a intelectualização ou racionalização, buscando justificar o racismo sob uma roupagem lógica; ou a descrença, onde nega a existência do problema ao minimizar a conversão das diferenças raciais.

Essas respostas representam estratégias evasivas que visam evitar a responsabilidade e o enfrentamento direto dos racismos próprios, perpetuando assim o ciclo de negação e invisibilização das experiências daquelas que sofrem com a consciência racial. Nesse contexto, é mantida uma reflexão profunda e sincera sobre as atitudes e posturas individuais e coletivas,

As respostas comuns à culpa são a intelectualização ou racionalização, isto é, a tentativa do sujeito branco de construir uma justificativa lógica para o racismo; ou descrença, assim o sujeito branco pode dizer: “Nós não queríamos dizer isso nesse sentido”, “você entendeu mal”, “para mim não há negros/os ou brancas/os, somos todos humanos”⁵¹.

50. Frantz Fanon, *Black Skin, White Masks*, 1967, p. 116.

51. Grada Kilomba, *Memórias da plantação*, 2019, p. 36.

Essa fala me atravessa de tal maneira que chega a sangrar meu coração, pois ao ler vários textos de bell hooks percebo que a “autorrecuperação”⁵² poderá chegar porque consegui identificar o que há anos machucava e de onde vinha essa “baixa autoestima”. Foi em seu terceiro livro acadêmico intitulado *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*⁵³, que bell hooks estabelece uma conexão significativa entre a expressão pessoal, a teoria e o processo de autorreflexão.

A construção social do eu “em relação” significava, então, que conheceríamos as vozes do passado que falam em e para nós, que estaríamos em contato com o que Paule Marshal chama de “nossas propriedades ancestrais” — nossa história. Porém, são precisamente essas vozes que são silenciadas, reprimidas, quando somos dominados. É essa voz coletiva que lutamos para recuperar. Dominação e colonização tentam destruir nossa capacidade de conhecer o eu, de saber quem somos. Nos opomos a essa violação, a essa desumanização, quando buscamos a autorrecuperação, quando trabalhamos para reunir os fragmentos do ser, para recuperar a nossa história. Esse processo de autorrecuperação permite que nos vejamos como se fosse a primeira vez, pois nosso campo de visão não é mais configurado ou determinado somente pela condição de dominação⁵⁴.

Quantas vezes eu quase me enfiei embaixo da mesa para evitar confronto ou me posicionar, pois achava que não podia, mesmo sendo a autoridade máxima naquele lugar. Foram me silenciando e eu fui sendo silenciada (Figura 1).

52. bell hooks afirma que a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora ou revolucionária. Ela só cumpre essa função quando dirigimos nossas teorizações para essa finalidade, ou seja, quando a usamos para elaborar a dor em suas dimensões individuais e coletivas. bell hooks, *Ensinando a transgredir*, 2013.

53. bell hooks, *Erguer a voz*, 2019.

54. bell hooks, *Erguer a voz*, 2019, p. 78.

Figura 1. Autorretrato do silenciamento⁵⁵



Acervo pessoal da autora; Jacques Etienne Arago, *Châtiment d'un esclave*, 1868, p. 33.

Inúmeras vezes pensei, “vou pedir exoneração desse cargo, não nasci para isso, não sei ser diretora”, não pelo trabalho em si, mas pelo racismo e não reconhecimento sofrido. Sobre isso Almeida reflete:

Eu ouvi pessoas falarem sobre um profundo sentimento de inadequação, de não ser “suficiente”, mesmo quando elas não podiam definir o que seria suficiente. Eu ouvi e ouço sentimentos de vergonha, culpa, inferioridade. Finalmente, depois de ouvir essas confissões de autoaversão (sic) e autodesconfiança, fui compelida para enfrentar a realidade implícita desses testemunhos⁵⁶.

A escrita de Almeida⁵⁷ me atravessa tão intensamente, pois quantas e quantas vezes não tive coragem de dizer qual cargo estava ocupando na escola, quando indagada, não estava pronta para declarar essa verdade. Parecia que eu não era digna de estar onde estava. Mesmo sabendo que fui certificada, fiz a prova, passei bem colocada onde muitas diretores(as) e professores(as) mais experientes foram reprovados(as). E nunca soube entender porque me sentia assim.

55. Baseado em Grada Kilomba, *Memórias da plantação*, 2019, p. 41.

56. Marileia Almeida, *Teoria é cura*, 2021.

57. Marileia Almeida, *Teoria é cura*, 2021.

Por meio desses encontros embriagantes com os autores e autoras supracitadas, começo meu processo de “autorrecuperação” e a escrita é uma forma de colocar isso em prática, pois por meio dela me reencontro comigo e comprometo-me com a diversidade, com as culturas e os saberes das pessoas negras que impactam não só nas relações sociais, como ambientais.

Ao olhar para trás, reconhecemos o tempo em que o silêncio imperou, onde nossas vozes foram abafadas e nossas feridas ocultadas. Mas, como pessoas negras, compreendemos que a cura coletiva da autoestima só pode acontecer na coragem de enfrentar nossas dores. Abraçamos o desafio de enfrentar a crise em nossa percepção de nós mesmos e dos outros, rompendo a negação para dar lugar ao diálogo honesto. A casca se quebra e começo me alimentar dessa polifonia de vozes, que me dão cores e iluminam as minhas asas.

Sobre a quebra do silêncio, nossa transformação de objeto para sujeito por meio da escrita, Reigota afirma:

Aqueles que vêm das margens contribuem politicamente, com suas existências e processos trans-formativos, com muito mais do que aquilo que a academia lhes reconhece. Eles e elas recriam os conhecimentos, se colocam neles, criam e modificam os sentidos do estudar, do compreender e mudar as práticas pedagógicas e políticas, nas escolas e na academia⁵⁸.

Assim, os corpos negros ao se reconhecerem como corpos pensantes, negando o lugar de marginalidade e objetificação postos pela branquitude, elabora dentro e fora de si novos modos de subjetivação que contribui não só para a autorrecuperação da autoestima, mas da cultura e do ambiente. Sendo assim, do mesmo modo que defendemos uma prática ecológica equilibrada fora de nós, buscando a preservação ambiental, a limpeza dos rios, conservação das florestas, o respeito pelas populações indígenas e ribeirinhas, esse cuidado deve estar também dentro de nós, ao percebermos

58. Marcos Reigota, *Grupo de pesquisa*, 2010, p. 1.

que também somos poluídos por crenças e valores de outros, que constantemente há tentativas de colonização de nossos corpos e subjetividade. Assim, a ecologia humana se volta para esse ambiente interno do ser humano, que como o ambiente, fora está sendo devastado.

Considerações Finais

O senso comum entende ecologia como as relações que estabelecem entre os seres humanos, o ambiente, a fauna e a flora. Junto a essa concepção, circula a ideia de que o ser humano está no topo da cadeia alimentar e que todas as espécies existem para servi-lo. Isso é reforçado pela crença religiosa que Deus teria criado todos os animais e seres da terra para estarem a serviço do “homem”. Essas concepções e crenças estão na base do imaginário social, especialmente no Ocidente e, em particular, nas Américas, uma vez que as práticas colonizatórias foram baseadas também nesses argumentos.

Ao trazermos intelectuais indígenas para o debate, tal qual Ailton Krenak⁵⁹, percebemos que a espécie humana é só mais uma espécie que está na natureza. Não há relação hierárquica e nem diferenciação porque todos os seres, inclusive a Terra e os Rios, que a ciência tradicional não reconhece como seres, cooperam um com os outros, bem como co-dependem uns dos outros. Rudolf Steiner⁶⁰ sugere, ainda, que cada ser humano é uma espécie em si mesmo. Na concepção do filósofo, ele especifica que não só a espécie humana se diferencia dos reinos taxonômicos, como considera que cada indivíduo, a partir de sua biografia, constitui uma espécie em si.

Todas essas perspectivas agregam significação a este texto, pois permite ampliarmos a concepção de ecologia, trazendo para a reflexão a própria relação dos seres humanos entre si, com o ambiente e os outros seres, mas também a relação do ser humano com si próprio. Isso nos faz pensar

59. Ailton Krenak, *Ideias para adiar o fim do mundo*, 2019.

60. Rudolf Steiner, *A Filosofia da Liberdade*, 2008.

sobre as relações etnorraciais e de gênero que não implicam apenas nas relações da espécie humana, mas impactam diretamente no ambiente. Para perceber isso, basta reconhecer quais são os territórios mais explorados, onde acontece com mais intensidade as desigualdades sociais, os lugares que são considerados “subdesenvolvidos” ou em “desenvolvimento”, territórios ribeirinhos, regiões quilombolas, comunidades, entre outros, são locais em que a questão étnica é atravessada pelas relações sociais, territoriais e econômicas.

Faço dessa bio:grafia um exercício narrativo que emerge a partir de uma perspectiva metodológica ensaística⁶¹, que toma corpo com meu corpo, meu território, o ambiente que vivo, minha experiência e subjetividade, apresentando a interconexão e intercorrelação entre corpo-território e uma ecologia, também, humana. Esse corpo que por muito tempo foi oprimido, não sonha em ser opressor. Mas como educadora que sou, esse corpo aprendente sonha em fazer diferente, sonha em fazer a diferença, sonha com a liberdade de corpos outros como consequência da plena equidade.

Por fim, trago as palavras do meu orientador de mestrado (Prof. Dr. Thiago Henrique Barnabé Corrêa) que, inspirado em Elza Soares, diz: “No mercado da vida, nosso corpo não é só carne, e essa carne não tem preço, tem valor!”.

61. Jorge Larrosa, *O ensaio e a escrita acadêmica*, 2003.

Referências

Almeida, Marileia. Teoria é cura: voz e autorrecuperação em bell hooks. *Médium Website*. 2021. Disponível em marileaalmeida.medium.com/teoria-é-cura-voz-e-autorrecuperação-em-bell-hooks-dec2e916e31c.

Alves, Rubem. *A alegria de ensinar*. São Paulo, Cortez, 2003.

Arago, Jacques Etienne. *Châtiment d'un esclave*. In *Souvenirs d'un aveugle, voyage autour du monde*. Paris, H. Lebrun, 1868. Disponível em digital.bbm.usp.br/handle/bbm/2535.

Azevedo, Adriana Barin de. Como narrar o corpo mínimo? *Revista Criar Educação*, 9(3): 148–167, 2020. DOI [10.18616/ce.v9i3.6139](https://doi.org/10.18616/ce.v9i3.6139).

Bezerra, Leonardo Mendes & Corrêa, Thiago Henrique Barnabé. Pelos caminhos das narrativas ficcionais: uma proposta de itinerário. In Thiago Henrique Barnabé Corrêa & Leonardo Mendes Bezerra (org.). *Perspectiva Ecologista de Educação: o legado reigotiano nos cotidianos aprendentes*. São Carlos, Pedro & João Editores, 2023.

Dorneles, Aline Machado. *Rodas de investigação narrativa na formação de professores de Química: pontos bordados na partilha de experiências*. Tese de doutorado, Rio Grande, Universidade Federal do Rio Grande, 2016.

Evaristo, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In Constância Lima Duarte & Isabella Rosado Nunes (org.). *Escrevivência: a escrita de nós: Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro, Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 26–46.

Evaristo, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *Scripta*, 13(25): 17–31, 2009. Disponível em periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/4365.

Fanon, Frantz. *Black Skin, White Masks*. London, Grove Press, 1967.

Galindo, Dolores *et al.* Jogos de armar: Narrativas como modo de articulação de múltiplas fontes no cotidiano da pesquisa. In Mary Jane Paris Spink *et*

al. (org.). *A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas*. 1 ed. Rio de Janeiro, Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014.

Giroux, Henry. Professores como intelectuais transformadores. In *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997, p. 157–164.

Hooks, Bell. *E eu não sou uma mulher?: mulheres negras e feminismo*. Trad. Bhuvi Libanio. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 2019.

Hooks, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática libertadora*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2013.

Hooks, Bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Trad. Cátia Bocaiúva Maringolo. São Paulo, Elefante, 2019.

Hooks, Bell. *Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics*. Boston, South End Press, 1990.

Kilomba, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. [s.l.], Cobogó, 2019.

Krenak, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

Larrosa, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação & Realidade*, 28(2), 2003. Disponível em seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643.

Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 4 ed. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2011.

Oliveira, Kiusam de. Rainhas. In *O mundo de Tayó*. São Paulo, Tayó produções, 2019. Disponível em labedu.org.br/mundo-de-tayo-tirinhas-representatividade-cultura-negra/.

Reigota, Marcos & Prado, Bárbara Heliodora Soares do. (org.) *Educação Ambiental: utopia e práxis*. São Paulo, Cortez, 2008.

Reigota, Marcos. A educação ambiental para além dela mesma. *Ambiente & Educação: Revista de educação ambiental*, 13(1): 11–22, 2009. Disponível em periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/972.

Reigota, Marcos. *A Floresta e a escola*. São Paulo, Cortez, 2011.

Reigota, Marcos. Aspectos teóricos e políticos das narrativas: ensaio pautado em um projeto transnacional. In Rosineide Cordeiro & Luciana Kind (org.). *Narrativas, gênero e política*. Curitiba, CRV, 2016. p. 49–66.

Reigota, Marcos. Da etnografia às narrativas ficcionais da práxis ecologista: uma proposta metodológica. *Revista de Estudos Universitários – REU*. 25(1), 1999. Disponível em periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/4239.

Reigota, Marcos. *Ecologistas*. Santa Cruz do Sul, Edunisc, 1999.

Reigota, Marcos. Grupo de pesquisa: perspectiva ecologista de educação. *Revista Pesquisa em Educação Ambiental*, 5(2), 2010. Disponível em ri.ufmt.br/handle/1/7456.

Reigota, Marcos. *Meio ambiente e representação social*. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1997.

Reigota, Marcos. *O que é educação ambiental*. São Paulo, Brasiliense, 2004.

Santos, Cristina Soares dos. *Erguer a voz: a luta e a construção de uma narrativa antirracista no contexto escolar. Por uma história das mulheres negras protagonistas*. Dissertação de mestrado, Cuiabá, Universidade Federal de Mato Grosso, 2021. Disponível em educapes.capes.gov.br/handle/capes/699642.

Schön, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, Artmed, 2000.

Steiner, Rudolf. *A Filosofia da Liberdade: Fundamentos Para Uma Filosofia Moderna*. São Paulo, Antroposófica, 2008.

Tenório, Jeferson. *O avesso da pele*. São Paulo, Companhia das Letras, 2020.

CAPÍTULO 6

O cotidiano escolar conversado, narrado e ficcionado¹

Tânia Lídia Ribeiro Aversi

Introdução

Há modos de se pesquisar o cotidiano que o observam para dizer algo sobre ele. As chamadas pesquisas com o cotidiano, fazem o caminho contrário. Elas emergem dos múltiplos, diversos e específicos cotidianos engendrados nas escolas ou outros cotidianos que, de alguma forma, tem seus sujeitos impactados pelas experiências relacionadas com a trajetória formativa deles. Os estudiosos do cotidiano buscam, nas conversas, os (des)encontros, consensos e dissensos, narrados e refletidos coletivamente. Manifestam-se, dessa forma, na voz daquelas(es) que vivem as questões cotidianas para encontrar na academia, e nos acadêmicos, (im)possibilidades de produção de sentidos e alternativas para os acontecimentos vividos.

A entrevista semiestruturada, gravada para posterior análise, que ainda tem marcado o caminho metodológico de projetos de pesquisa na área de humanidades, mediante esta nova perspectiva de pesquisa com o coti-

1. Texto adaptado de Tânia Lídia Ribeiro Aversi, *Pedagogias em deslocamento no cotidiano da (in)di-ferença: Narrativas desde uma revisita à perspectiva Freire(e)ana*. Tese de doutorado, Sorocaba, Universidade de Sorocaba, 2021. Disponível em uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/teses/2021/tania-lidia-ribeiro-vversi.pdf.

diano, cede lugar à conversa com as professoras² e demais profissionais da educação, em seguida, à *com-versa*³ entre sujeitos e pesquisadores, coautores portanto, de um pensamento elaborado por uma “rede de tecitura de conhecimentos”⁴.

Atrelando-nos às professoras Alda Romaguera, Ana Cristina Silva, Magda Bellini e ao professor Vinícius Santos, tomamos

[...] da palavra “conversa”, sua ação de versar com, em contraponto aos tantos modos de versar “por” e de versar “pelas” pessoas, tomando-as em separado como problemas de pesquisa, numa concepção enrijecida, que nos conforma entre sujeitos pesquisadores e objetos pesquisados. Ao fazer este gesto, deslocamo-nos para uma posição de escuta/fala/escrita que nos envolve com as comunidades em todas as outras produções de sentidos possíveis. E nos entendemos implicados nas subjetividades que se instauram quando são suspensos o julgamento e a interpretação como centralidades das pesquisas em Educação⁵.

Partimos, tal como o pesquisador conversador⁶, para o abandono de um roteiro de entrevista e das anotações enquanto falamos com elas, sujeitos da pesquisa, enquanto buscamos a postura de alguém que se dispõe a ouvir atentamente, numa atitude sensível e condição genuína de não-indiferença em relação ao que é narrado. Se necessário, tal como num encontro informal, casual, sacar da bolsa um caderninho para anotar uma dica, um nome, um endereço passados pelas(os) interlocutoras(es).

A conversa é tomada, neste trabalho como uma alternativa teórico-metodológica de pesquisa com os cotidianos⁷ dentrofora da escola por se mostrar “uma linha de fuga às normativas da pesquisa científica, apresen-

2. Foi adotada a flexão de gênero no feminino todas as vezes que a autora se referiu aos sujeitos da pesquisa cujo número de participantes foi, majoritária ou exclusivamente, composto por mulheres.

3. Alda Romaguera et al., *Dissertações e teses produzidas entre os anos 2000 e 2017*, 2021.

4. Nilda Alves, *Faz bem trabalhar a memória*, 2015, p. 207.

5. Alda Romaguera et al., *Dissertações e teses produzidas entre os anos 2000 e 2017*, 2021, p. 297.

6. Peter Spink, *O pesquisador conversador no cotidiano*, 2008.

7. Regina Garcia, *Tentando compreender a complexidade do cotidiano*, 2003.

tando-se como uma metodologia menor que produza assombros, perplexidades e encantamentos”⁸. A pesquisadora, neste sentido, procura indícios de indiferença e/ou de solidariedade humana em conversas dos cotidianos docente, acadêmico e da vida privada nos/com os quais estabelece relações cognitivas, afetivas e políticas.

Com-versas

*[...] nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... ao entrar nela,
pode-se ir aonde não havia sido previsto... essa é a maravilha da conversa...
pode-se chegar a dizer
o que não queria dizer,
o que não sabia dizer,
o que não podia dizer*

Jorge Larrosa

Esse novo olhar e nova postura do(a) pesquisador(a) em educação se direciona para os muitos encontros e *com-versas* desencadeados pela rotina escolar cotidiana, outros, por deslocamentos que o(a) levam, não raras vezes, a vivenciar experiências inusitadas. Encontros concretos, outros transcendentais. São *com-versas* com referências bibliográficas e pessoas já conhecidas, mas também outras que, subitamente, atravessam o processo de elaboração do trabalho. Cada uma ocorrida em um espaço-tempo diferente, mas que, em dado momento, se misturaram e reelaboraram sentidos e significados para ele. Em cada paisagem, um acontecimento, um evento, um detalhe que pode ter escapado a um olhar menos atento. Conversas curtas ou longos colóquios que podem ter resultado em ressignificação de

8. Luciana Marques, *A conversa como caminho metodológico na pesquisa com os cotidianos*, 2018, p. 15.

práticas sociais e pedagógicas. Conversas que, como diz Skliar⁹, “transitam entre vários temas a ponto de não ser mais possível saber por qual deles a conversa teve início” e que não são

[...] o mesmo que um experimento de diálogo, segundo o qual as partes se revezam, esperam, perguntam e respondem com alternância serena [...] é um conglomerado de rostos, gestos, vozes e silêncios. É o corpo quem conversa, não o conhecimento prévio [...] conversa-se não tanto sobre um saber, mas sobre suas ressonâncias em nós [...] para manter tensas as dúvidas essenciais: o amor, a morte, o destino, o tempo [...] não tem a ver com o, às vezes indigno, “colocar-se no lugar do outro”. Esse é o lugar do outro [...] O eu não tem qualquer transcendência na conversa porque se dilui na potência do “nós”¹⁰.

A adoção da conversa como fonte de dados, mas também como referência, método, enunciado, resultado, quando estes se transmutam em outros elementos deste trabalho, acompanha as ideias de Nilda Alves e Carlos Eduardo Ferraço¹¹ e do grupo de autores que, ao seu turno, conversam com *A invenção do cotidiano*, de Michel de Certeau, se envolvem nas Conversações, de Gilles Deleuze, e praticam *A arte da conversa* com Jorge Larrosa, entre outros parceiros.

Na conversa, segundo Ferraço e Alves¹², prevalece a empatia em detrimento da submissão ou da opressão entre os envolvidos “algo se desloca em nós, fazendo com que nossas emoções sejam alteradas, ao mesmo tempo em que buscamos afirmar nossas diferenças”¹³. A conversa exige “movimentos de abertura e negociação de sentidos que, tal como em um rizoma, se expande em diferentes direções e sempre cresce pelo meio”¹⁴.

9. Carlos Skliar, *Elogio à conversa*, 2018, p. 11.

10. Carlos Skliar, *Elogio à conversa*, 2018, p. 11–13.

11. Carlos Eduardo Ferraço & Nilda Alves, *Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos*, 2018.

12. Carlos Eduardo Ferraço & Nilda Alves, *Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos*, 2018.

13. Carlos Eduardo Ferraço & Nilda Alves, *Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos*, 2018, p. 42.

14. Carlos Eduardo Ferraço & Nilda Alves, *Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos*, 2018, p. 45.

Quem vive o cotidiano escolar o reconhece como espaço de conversa. Skliar¹⁵ lembra que a escola é o lugar privilegiado do pensar. Segundo o autor, “pensar é rebelar-se contra a estupidez naturalizada” e “para pensar, há que se conversar [...] escutar e tomar a palavra”¹⁶.

Embora a escola ainda esteja sob o jugo tecnicista e mercadológico sustentado por políticas educacionais neoliberais, cercada pelo “barulho das balas”, com “os olhos irritados e a garganta ressecada”¹⁷, a conversa ainda é “um gesto pedagógico, à medida que educar pode ser compreendido como o modo de conversar a propósito do que faremos com o mundo e com a vida [...] o instante em que o mundo parece e é muito mais belo que de costume”¹⁸.

Marques¹⁹ advoga que, enquanto alternativa metodológica, a conversa

[...] valoriza a ecologia de saberes e não negligencia a diversidade epistemológica do mundo [...] ao considerar o acontecimento e a ordinariade em suas potências e as historicidades, as subjetividades, as localidades e os dissensos, não contribui com a prática e multiplicação dos epistemicídios do Norte²⁰.

Em outras palavras, a conversa como possibilidade metodológica pode “sulear”²¹ ou emancipar a educação brasileira. Na perspectiva dos estudiosos com o cotidiano, a conversa pode tecer teoriaspráticas contextualizadas.

Tanto estudantes quanto professores anseiam pelo escasso tempo que a escola “bancária” tem cedido à conversa cotidiana²². São nesses momentos que se pode acessar o que realmente as pessoas sentem, pensam e vivem por meio das narrativas orais e corporais que produzem e que são (auto)censuradas em outros contextos. O que se ouve nessas conversas cotidianas são

15. Carlos Skliar, *Elogio à conversa*, 2018.

16. Carlos Skliar, *Elogio à conversa*, 2018, p. 209; 210.

17. Carlos Skliar, *Elogio à conversa*, 2018, p. 210.

18. Carlos Skliar, *Elogio à conversa*, 2018, p. 12; 13.

19. Luciana Marques, *A conversa como caminho metodológico na pesquisa com os cotidianos*, 2018.

20. Luciana Marques, *A conversa como caminho metodológico na pesquisa com os cotidianos*, 2018, p. 19.

21. Nita Freire & Paulo Freire, *Nós dois*, 2013, p. 217.

22. Nilda Alves, *Faz bem trabalhar a memória*, 2015.

[...] palavras teimosas, insistentes, inquietas, balbuciantes; palavras que seguem ressoando, provocando, sinalizando, apontando perguntas, forçando a que nós não nos acomodemos com o que está posto, com a ordem natural das coisas. Palavras em constante rebelião: aquelas que abrem o mundo à indignação e põe em dúvida nossas certezas mais acalentadas²³.

A pesquisa com o cotidiano de modo algum pode ser produzida por alguém que se considera neutro ou que pretende manter um distanciamento dos sujeitos da sua pesquisa. Paulo Freire nos lembra que isso, na verdade, seria impossível, posto que o pesquisador, ser humano, político, portanto, está, nas palavras dele, "encharcado" por uma leitura, a partir do seu lugar e do seu tempo do/no mundo, que será a lente com a qual observará os atores, o enredo e o cenário que lhe será descortinado.

O problema do pesquisador com os cotidianos não precisa ser encontrado. De alguma forma, já está com ele cotidianamente, impregnado dele. Se vê sujeito, objeto, problema de pesquisa e pesquisador, ao mesmo tempo. Assume essa postura e pesquisa coletivamente, porque se compreende coautor de teorias outras, capaz de pesquisar, teorizar a sua prática, de praticar a sua teoria e não, meramente ou somente, ser consumidor de teorias alheias. Freire, neste sentido, pode-se dizer que é uma das maiores referências de pesquisa com o cotidiano, se observada sua trajetória como praticantepensante da educação.

Nessa modalidade de pesquisa, há um movimento desencadeado e mantido por novos velhos problemas que se mostram pertinentes aos envolvidos e que agenciam professores-pesquisadores(as) em subversões, demolições e reformas coletivas sabidamente intermináveis, posto que operadas por seres cientes de seu próprio inacabamento. Pessoas que choram os retrocessos, mas também celebram o que já conquistaram, sem deixar de acreditar e esperar pela boniteza do cotidiano. Um constante pesquisar promovendo e produzindo, ou tecendo, como prefere Nilda

23. Luciana Pacheco Marques, *Prefácio*, 2018, p. 7.

Alves, com aquelas(es) que, por inúmeras razões, não conseguiram, ainda, adentrar a academia.

Pesquisadores(as) com os cotidianos, no final das contas, são “caçadores de si mesmos”, que se identificam com Carlos Eduardo Ferraço²⁴.

Pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação. Então, em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas, no lugar de perguntas como *que significa essa atitude? Que quer dizer esse cartaz? Que significa esse texto? Qual o sentido dessa fala? Devemos perguntar que leituras “eu” faço dessa atitude, cartaz, texto ou fala?* [...] no fundo estamos nos explicando.

Neste movimento, estão, os “caçadores de si mesmos”, de alguma forma, ressignificando o pensamento de Paulo Freire, para quem não existe docência sem discência²⁵ ou, em outras palavras, não há pesquisador(a) que não seja professor(a), posto que, pesquisando, terá sempre um saber a ser ensinado/compartilhado, assim como não há professor(a) que não seja pesquisador(a) posto que, para verdadeiramente ensinar/compartilhar um saber, terá sempre que pesquisar(-se) e narrar(-se).

Narrar: necessidade do/para ser humano

*Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer,
a voz humana não encontra quem a detenha.
Se lhes negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos,
ou pelos poros, ou por onde for.
Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa,*

24. Carlos Eduardo Ferraço & Nilda Alves, *Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos*, 2018, p. 160.

25. Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*, 2002, p. 12.

*alguma palavra que merece ser celebrada
ou perdoada pelos demais.*

Eduardo Galeano

A experiência com formação de professoras(es) tem revelado que as(os) docentes, de um modo geral, se mostram desconfortáveis, nos grupos de estudos, quando lhes é indicada ou solicitada a leitura de um artigo científico ou de um trecho de uma dissertação ou tese em educação, publicados em revistas especializadas, para discussão de alguma temática que as tem desafiado no cotidiano escolar.

Diante do desafio, é comum ouvir comentários das professoras assumindo para si a culpa por não conseguirem acompanhar a reflexão proposta por mestres e doutores, justificando a situação embaraçosa por meio de relatos sobre suas trajetórias formativas que, segundo elas, não as teria capacitado para a leitura de textos “difíceis” (acadêmicos). Mas, afinal, para quem escrevem os pesquisadores?

Ao se utilizar de narrativas como possibilidade de registro de sua pesquisa, baseada em toda a fundamentação teórico-metodológica que as suportam, esta pesquisadora aposta na possibilidade de aproximação entre um texto acadêmico e um texto coloquial, procurando manter o chamado rigor teórico-metodológico que, para ela, reside mais na fundamentação dos seus argumentos e na pertinência do seu estudo do que propriamente na linguagem adotada.

Deseja, com Garcia²⁶, tornar “a escrita acadêmica mais agradável à leitura”, mais palatável às professoras com as quais cotidianamente, tece redes de conhecimento e para as quais, antes de qualquer outro destinatário, dedica este trabalho.

Entendida como uma prática humana essencial e inevitável, como lembra Galeano²⁷ na epígrafe que abre essa alínea, a narrativa oral, concre-

26. Regina Garcia, *Tentando compreender a complexidade do cotidiano*, 2003, p. 13.

27. Eduardo Galeano, *O livro dos abraços*, 2002.

tizada na escrita, tem sido cada vez mais utilizada por estudiosos “situados na interface entre narrativas, pesquisa e formação de professores”²⁸.

Assim como para Nakayama e Passos²⁹, entende-se, neste trabalho, que o texto narrativo é o que mais se aproximaria dos modos de se registrar as afetações provocadas pelos acontecimentos cotidianos. Há potencial pedagógico nas conversas entre os sujeitos da pesquisa sobre seus cotidianos pessoais, familiares, sociais e nos impactos que tais experiências, por vezes consideradas desimportantes, provocam em suas próprias pedagogias e nas de outras(os) docentes, quando registradas e socializadas.

Para isso, a pesquisadora se ancora nos estudos de Regina Leite Garcia e seu grupo³⁰. Elas e eles discutem não somente “a quem estamos atendendo” – academia, agências de fomento, editoras, ego ou a um compromisso político – quando pesquisamos, como também “para quem escrevemos”³¹: academia, nossos pares ou para as professoras que habitam o honroso “chão da escola”. Os(as) autores(as) indagam se suas pesquisas estariam sendo compreendidas pelos(as) possíveis destinatários(as) e, de alguma forma, contribuindo para melhorar a educação pública.

As pesquisas focadas em narrativas orais, na verdade, já vêm sendo abordadas e analisadas por outros campos científicos, como o das ciências sociais, desde a década de 1940³². Para Reigota, o ponto comum entre as mais diferentes vertentes epistemológicas que fundamentam as pesquisas acadêmicas contemporâneas com narrativas são

[...] em linhas, gerais, o aspecto político que procura colocar no espaço público e acadêmico argumentos teóricos, políticos, sociais, culturais, econômicos e ecológicos que desestabilizam certezas e verdades e que atuam como acontecimentos e possibilidade de produção de

28. Barbara Nakayama, & Laurizete Passos (org.), *Narrativas, pesquisa e formação de professores*, 2018.

29. Barbara Nakayama, & Laurizete Passos (org.), *Narrativas, pesquisa e formação de professores*, 2018.

30. Regina Garcia, *Tentando compreender a complexidade do cotidiano*, 2003; Alexandra Garcia & Inês Barbosa Oliveira, *Nilda Alves*, 2015.

31. Alexandra Garcia & Inês Barbosa Oliveira (org.), *Nilda Alves*, 2015, p. 25.

32. Marcos Reigota, *A ecossófia de Félix Guattari e suas conexões tropicais*, 2016, p. 51.

sentidos, de direitos e de alternativas cidadãos frente à banalidade da crueldade, da injustiça e do desrespeito na vida cotidiana³³.

A produção e publicação de narrativas, particularmente aquelas que trazem a público biografias, autobiografias e as mais recentes, e polêmicas, “biografias não autorizadas”, fazem parte de um movimento que vem, já há algumas décadas, sustentando o mercado editorial e dando ainda mais visibilidade às pessoas públicas ou celebridades que despertam a curiosidade do público em geral³⁴.

No espaço acadêmico, por sua vez, embora não seja esse o objetivo, Marcos Reigota e Bárbara Heliodora Prado, em meados da primeira década deste século, envolvidos em projetos de formação de educadores ambientais, já propunham aos(as) anônimos(as) participantes que, por meio da escrita de suas *bio:grafias*, narrassem “suas lutas pessoais, sociais, políticas e subjetivas para continuar existindo como ‘sujeito de direitos’”³⁵. As narrativas coletadas pela dupla de pesquisadores estão publicadas em *Educação Ambiental: utopia e práxis*³⁶. A opção de torná-las públicas como “um momento de ativismo político do autor”, os pesquisadores trouxeram do conceito de “escrita de si”, em Foucault.

Tal proposta, na verdade, é uma extensão de uma outra noção anterior, cunhada por Reigota quase dez anos antes: a ideia de *narrativas ficcionais, apresentada em Ecologistas*³⁷, a qual será abordada mais adiante.

Nesta última década, editoras de prestígio e produtoras de cinema, têm descoberto a potência dos discursos dos anônimos e das minorias e buscado publicar narrativas de mulheres, nordestinos, negros, gays, refugiados e indígenas, como é o caso de *Refugiadas: a violência de gênero em narrativas de migrantes forçadas*³⁸, *O lugar de fala* e *Quem tem medo do*

33. Marcos Reigota, *A ecosofia de Félix Guattari e suas conexões tropicais*, 2016, p. 50.

34. Marcos Reigota & Barbara Prado (org.), *Educação Ambiental*, 2008.

35. Ricoeur, 1995 *apud* Marcos Reigota, *A ecosofia de Félix Guattari e suas conexões tropicais*, 2016, p. 55.

36. Marcos Reigota & Barbara Prado (org.), *Educação ambiental*, 2008.

37. Marcos Reigota, *Ecologistas*, 1999.

38. Tatiana Ferreira Lofti, *Refugiadas*, 2021.

*feminismo negro?*³⁹, *A queda do céu*⁴⁰, *Ideias para adiar o fim do mundo, O amanhã não está à venda e A vida não é útil*⁴¹.

A narrativa pode ser compreendida como uma explosão da necessidade de escrever para não esquecer, para pensar depois do vivido, para contar para alguém, um acontecimento do qual o narrador participou com total envolvimento, tomada de posição no acontecimento e em relação aos demais envolvidos⁴².

As narrativas podem ser compreendidas ainda como

[...] percursos interpretativos da realidade adiposa posta pelo neoliberalismo e inflada pelas redes digitais de comunicação. Surge um problema novo que precisa de compreensão nova. De uma ciência outra. Uma ciência que se faz não entre sujeito pesquisador e objeto pesquisado, mas entre sujeitos conscientes únicos e produtores de percursos interpretativos únicos da própria vida, cujos sentidos são produzidos na dádiva ofertada de seus muitos outros constitutivos e constituintes⁴³.

Ainda segundo Serodio e Prado⁴⁴, a potência da narrativa está na possibilidade de levar o(a) leitor(a) a entrar no mundo narrado “e depois de entrar, empaticamente, (sair) de lá com outras aspirações para suas próprias intuições, pensamentos e porventura expressões a lhe formar conhecimentos”.

O Grupo Perspectiva Ecologista de Educação, do qual a pesquisadora é integrante, dialoga com outros autores que fazem pesquisa com narrativas como é o caso do grupo liderado pelas psicólogas Rosineide Cordeiro e Luciana Kind⁴⁵. Há outros grupos de pesquisadores em educação que

39. Djamila Ribeiro, *O que é lugar de fala?*, 2017; *Quem tem medo do feminismo negro?*, 2019.

40. Davi Kopenawa & Bruce Albert, *A queda do céu*, 2015

41. Ailton Krenak, *Ideias para adiar o fim do mundo*, 2019; *O amanhã não está à venda*, 2020; *A vida não é útil*, 2020.

42. Liana Serodio & Guilherme Prado, *Percursos interpretativos de formação docente e discente*, 2020, p. 85.

43. Liana Serodio & Guilherme Prado, *Percursos interpretativos de formação docente e discente*, 2020, p. 107.

44. Liana Serodio & Guilherme Prado, *Percursos interpretativos de formação docente e discente*, 2020, p. 100.

45. Rosineide Cordeiro & Luciana Kind, *Narrativas, gênero e política*, 2016.

trabalham pesquisa narrativa numa outra vertente⁴⁶, em cujos textos esta pesquisadora “escavou” e encontrou fragmentos que a ajudaram a compor os fundamentos do seu trabalho que apresenta nesta seção.

A perspectiva de narrativa assumida nesta tese, entretanto, é a mesma defendida pelos pesquisadores do Grupo Perspectiva Ecologista de Educação, entre eles, André Yang, Carmem Machado e Marcos Reigota. Pesquisa narrativa que

[...] é de filiação construcionista, ou seja, o conhecimento produzido é fruto de um determinado momento histórico, vinculado à cultura. Em outras palavras, o saber não é absoluto e inquestionável, é político, multifacetado, relativo, em constante elaboração. A pesquisa narrativa é uma forma de acessar o subjetivo, onde o peculiar se apresenta, transfigurando os sentidos, modificando e criando outros mundos. A narrativa “O processo de narrar-se como movimento questionamento do tempo presente” [...] Vinculamos o processo de narrar-se ao de “escrita subjetiva” que, segundo Margareth Rago, atua como um indicador de fragmento da realidade. Seguindo trilhas de Nietzsche e Foucault, ela argumenta que acreditar cegamente na objetividade é um erro, que essa ideia é alheia a condição humana. O devir é transmitido na escrita. A narrativa não se apresenta como uma imagem definitiva do objeto, mas como uma perspectiva apresentada por seu narrador, a única que este poderia transmitir. Narrar-se é um movimento contrário à perspectiva da neutralidade científica que colabora com a ideologia na produção de conhecimento, é deixar claro o “quem” e o “como” se está pesquisando⁴⁷.

As narrativas que constituem este trabalho expõem, por meio de *narrativas ficcionais*⁴⁸ processos políticos e subjetivos ocorridos no cotidiano de

46. Barbara Nakayama & Laurizete Passos (org.), *Narrativas, pesquisa e formação de professores*, 2018.

47. André Luiz Yang et al., *O processo de narrar-se como um movimento de questionamento do tempo presente*, 2017, p. 3.

48. Marcos Reigota, *Ecologistas*, 1999; *A ecossófia de Félix Guattari e suas conexões tropicais*, 2016; *A produção de ausência de sentidos adentra o cotidiano escolar... e mata*, 2019; *O nômade e a sua sombra*, 2020, *Environmental education in Brazil and the influence of Paulo Freire*, 2020.

docentes (incluindo neste grupo a própria pesquisadora), que colocam as pedagogias, ou práticas pedagógicas, em deslocamento, especialmente quando se refere às relações humanas de indiferença ou, por outro lado, de solidariedade ao “outro” no cotidiano. Cotidiano, também escolar, marcado pela intolerância ao “invisível, silenciado, subalterno, oprimido, anônimo, diaspórico ou qualquer adjetivação encontrada na literatura especializada”⁴⁹ para aqueles e aquelas que não têm reconhecidos e atendidos seus direitos mais básicos (incluídas nesse grupo, número expressivo de professoras).

Narrativas ficcionais: dados ou achados?

O narrador sempre tira da experiência aquilo que narra; de sua própria experiência ou daquela que lhe foi contada. E, por sua vez, torna suas histórias uma experiência para quem escuta.

Walter Benjamin

Ao prefaciar o livro *Ecologistas*, de Marcos Reigota, Mary Jane Spink o descreve como um “colecionador de histórias”, um “fazedor de quebra-cabeças, [que] corta cada história em múltiplos fragmentos e, embaralhando-os, cria novas histórias: as narrativas ficcionais”⁵⁰.

Narrativas ficcionais são, portanto, histórias que alguém publica e que, por uma questão ética, embaralha personagens, fatos e informações obtidas, por meio de conversas informais, em situações de camaradagem, e não seguem um protocolo ou roteiro.

Sem colocar os informantes em situação de risco, apresenta-se como uma possibilidade de trazer ao público histórias ouvidas, vivências e diálogos reais ou fictícios. Possibilitam, ainda, trazer as reverberações dessas nar-

49. Marcos Reigota, *A ecosofia de Félix Guattari e suas conexões tropicais*, 2016, p. 55.

50. Marcos Reigota, *Ecologistas*, 1999, p. 11.

rativas no sujeito/pesquisador(a), o modo como o(a) deslocaram, para onde o(a) levaram e de que forma contribuíram para a construção do principal argumento defendido por ele(a) sobre uma determinada temática.

Numa Perspectiva Ecologista de Educação⁵¹, as narrativas ficcionais trazem à tona fragmentos de histórias que podem, na identificação do(a) leitor(a) com os prazeres e desconfortos provocados por esses fragmentos, ampliar sua percepção, abrir possibilidades para ele(a) revisitar contextos históricos nos quais construiu seus conceitos e até preconceitos, num exercício reflexivo de grande valor pedagógico. Narrativa ficcional é história em movimento – e que movimenta.

Nas palavras de Reigota e Prado,

Se as narrativas dos anônimos são exercícios de ficção, discursos, descrição imaginária ou realista de si e da sociedade, qualquer que seja a definição, ela não diminui os méritos e possibilidades pedagógicas, políticas e de produção de conhecimentos e sentidos sobre a sociedade em que sujeitos vivem e atuam como profissionais e cidadãos⁵².

O que diferencia um pesquisador historiador de um pesquisador de “indícios” e de narrativas, segundo a fala de Reigota, em um encontro do grupo de pesquisa coordenado por Mary Jane Spink, na PUC-SP, em 2018, é que o primeiro consulta o que faz parte do patrimônio oficial, o que está na “superfície”, nos documentos de acesso geral. O segundo, por sua vez, tem seu trabalho assemelhado ao de um detetive ou de um arqueólogo, ou seja, ele busca por pistas para encontrar sentidos nas trajetórias pessoais. Procura pelo que está oculto, latente, o que é particular, específico, peculiar. Trata-se de uma curiosidade que, alimentada, adquire uma dimensão de pesquisa.

Dizia Reigota, ainda nesse mesmo encontro, em sua explanação, que o que se lê da história é da ordem do cognitivo e o que se lê das narrativas é da ordem do subjetivo. O pesquisador/escritor de narrativas ficcionais

51. Marcos Reigota, *Grupo de pesquisa*, 2010; *Environmental education in Brazil and the influence of Paulo Freire*, 2020.

52. Marcos Reigota & Barbara Prado (org.), *Educação ambiental*, 2008, p. 124.

está atrás do que escapa ao oficial, ao que já está publicado. Ele mostra “os bastidores” da pesquisa, o que não deu certo, o que teve que ser alterado na programação e o que essas mudanças provocaram nele como pessoa e pesquisador. Fala sobre um objetivo de pesquisa que acabou sendo mudado durante o percurso porque foi atravessado por um outro interesse que considerou mais relevante para o conhecimento da área.

A narrativa histórica, de características etnográficas, capta e escreve a visão do outro sobre um determinado fenômeno. Nesse sentido, a narrativa ficcional se distancia da etnografia porque o pesquisador, nesse caso, escreve sobre o que ele mesmo está vendo no outro, ou o que escolheu ver.

Não se trata, por exemplo, de observar, investigar e escrever sobre o que um grupo de estudantes de engenharia, por exemplo, pensam sobre um determinado tema ou questão que enfrentam, para se fazer uma análise dos discursos coletados. Trata-se, neste mesmo exemplo, de relatar como foi para o pesquisador estar entre os estudantes; o que, de inédito ou inusitado, ele capturou sobre o tema que está pesquisando e/ou sobre outras temáticas desencadeadas nas conversas com eles; o que, nas narrativas dos estudantes, impactou as narrativas dos colegas e colocou em deslocamento a narrativa do próprio pesquisador, sobretudo numa perspectiva política tanto de pesquisa em educação quanto de formação de profissionais para atuarem de forma mais humana e solidária, forma essa compreendida como processos cada vez menos competitivos e excludentes.

As narrativas e as narrativas ficcionais não descrevem apenas o cotidiano docente limitado ao aspecto físico ou territorial de uma unidade escolar. Ao contrário, foge dos lugares marcados pelas posições predominantemente dicotomizadas em ensinantes e aprendentes, para acessar pensamentos, sentimentos e experiências que se dão nos mais variados ambientes e nos deslocamentos dos sujeitos entre esses ambientes/contextos. Foge, também, da tentativa de analisar e interpretar ideias em discursos de professoras à luz de categorias preestabelecidas, como é comum em um projeto de pesquisa.

Ficcionais porque são mosaico de enredos, espaços e tempos, “um processo criativo de digestão e recombinação de dados da realidade”⁵³. Me-

53. Mary Jane Spink, *Prefácio*, 1999.

táforas, ilustrações de problemas enfrentados, mas também de possibilidades pedagógicas. Narrativas que desafiam a academia e o método científico pela semelhança com a realidade ao se tornarem vozes representativas de parcela significativa de professoras do nosso tempo.

Narrativas ficcionais têm a característica de possibilitar a exposição do capital simbólico, uma vez que estão para além do significado pessoal do acontecimento narrado. Carregam valores, conquistas e aspectos relacionais e políticos que podem representar grupos sociais, profissionais, acadêmicos. Não é a história de um só apenas, mas a representação de alguns ou até de muitos. São memórias coletivas. Nas narrativas estão presentes as “crenças” (Michel de Certeau), as “visões de mundo” (Max Weber), as “representações sociais” (Serge Moscovici), as “leituras de mundo” (Paulo Freire) e os modos como o sujeito se relaciona com essas subjetividades.

Nesse sentido, o(a) pesquisador(a) conversador(a) pede licença para transitar, na sua escrita, entre realidade-ficção, entre objetividade-subjetividade, se considerada, evidentemente, a impossibilidade de dicotomia destes termos.

As narrativas reavivam em nós não apenas memórias de experiências vividas, mas também memórias de conhecimento que foram sendo deixados de lado para que coubesse a racionalidade eurocêntrica. E é aí que precisamos olhar para as narrativas ficcionais sob uma perspectiva anticolonial, que poderia ser traduzida por uma única expressão: respeito à diversidade de pensamento, de saberes, de existências, ou, na verdade, por apenas uma palavra: respeito.

Respeitar e ser respeitado é não deixar que o que nos constituiu ou o que constitui o outro seja esquecido, porque, embora invisíveis, nós existimos e merecemos que respeitem a nossa história. Seria, nas palavras de Reigota, em uma roda de conversa, “tirar o chapéu em respeito a história do outro”.

Trata-se de termos pesquisas guiadas por princípios éticos. E a ética, na pesquisa, na área da educação, não necessariamente significa buscar a assinatura de um termo de consentimento dos sujeitos participantes, mas em pedir licença a eles e elas para adentrar a sua intimidade, o seu pensamento. É colocar sob suspeita procedimentos que são acatados pela co-

munidade científica na área das ciências humanas e que podem se revelar antiéticos, na medida que cumprem um papel meramente burocrático e que permitem aos pesquisadores fazerem o que bem entenderem, uma vez munidos de uma assinatura e da aprovação por um comitê.

Em um contexto marcado pelo ensino conteudista e pela aprendizagem cognitivista, as narrativas ficcionais podem provocar sensibilização e reflexão. Trata-se do que essas histórias trazem à tona; que reflexão provocam nos ouvintes/leitores enquanto sujeitos com história, sujeitos de qual história, sujeitos de direitos que estão sendo aviltados, ignorados, para reafirmar um modelo de educação que se diz “para todos”. Nessa perspectiva, a narrativa cumpre o papel de, para além de provocar alegria, tristeza ou identificação no ouvinte/leitor, trazer a dimensão política do projeto pedagógico, se é que lutamos, verdadeiramente, por uma educação e por um cotidiano escolar com vistas à emancipação dos humanos oprimidos.

Uma prática pedagógica pode ser reconhecida como anticolonizadora se possibilita aos sujeitos participantes do processo educativo terem suas narrativas compartilhadas e valorizadas e reconhecerem-se como sujeitos da história que almejam.

Sobre pesquisas e práticas pedagógicas com narrativas, sob uma perspectiva anticolonizadora, Marcos Reigota, em um dos seminários que coordenou na Universidade de Sorocaba, em 2019, deixou claro que

Trabalhamos com um outro olhar sobre os sujeitos das margens. Diferente de Antonio Candido, Gilberto Freire e outros escritores que descrevem e analisam o caipira numa perspectiva de classe, de um intelectual situado na elite paulistana. Um olhar sobre os sujeitos das margens atravessado pela sociologia e pela epistemologia da universidade estatal que nos coloniza ao se apresentar como modelo de trabalho bem-feito. Pedimos respeito, pois também estamos fazendo trabalho bem-feito, mas somos caipiras. Estamos fora desse sistema de validação e nos posicionamos em relação a ele, recusando esse colonialismo acadêmico que insiste em dizer que o que fazemos pode até ser simpático, interessante, mas que não é ciência, não é pedagogia, não é educação... e que se

um pesquisador quiser tentar ter direito a voz, terá que seguir o padrão consagrado pelas universidades de prestígio⁵⁴.

Em seus trabalhos, Reigota utiliza as narrativas ficcionais como possibilidade ética e política de trazer ao espaço público o olhar de sujeitos anônimos sobre acontecimentos marginais àqueles contados pela história oficial ou que a colocam em suspensão, e/ou suspeição.

Os resultados das pesquisas com narrativas ficcionais⁵⁵ não visam a produção de dados concretos, geralmente traduzidos em gráficos, quadros ou tabelas, como nas pesquisas convencionais. Ensejam, numa outra perspectiva, que os(as) pesquisadores(as) encontrem produção de sentidos⁵⁶, não somente para o autor da narrativa, como para o(a) pesquisador(a) e, possivelmente, para o leitor da narrativa, quando publicada.

O trabalho de Teresa Sales, socióloga recifense, que relata encontros fictícios entre personalidades históricas nordestinas⁵⁷, tem nos ajudado a investir na criação de cenas (im)possíveis para compor mosaicos com os achados de pesquisa. Apoiados, também, em trabalhos de Francisco Imbernón e Beatriz Jarauta como *Os professores daqui a cem anos: brincando com o tempo*, no qual propõem ucronias⁵⁸ sobre o futuro da educação, por vezes, utilizamos heterônimos para compor as personagens/sujeitos da pesquisa.

Cronistas como Clarice Lispector, Fernando Sabino, Carlos Drummond de Andrade, João Ubaldo Ribeiro, entre outros(as) autores(as) e, mais recentemente, a obra de Milton Hatoum, especialmente nos romances A

54. Marcos Reigota, *Seminário ordinário do PPGE/Uniso*, 2019.

55. Marcos Reigota, *Ecologistas*, 1999; *A ecossia de Félix Guattari e suas conexões tropicais*, 2016; *A produção de ausência de sentidos adentra o cotidiano escolar... e mata*, 2019; *O nômade e a sua sombra*, 2020.

56. Marcos Reigota, *A produção de ausência de sentidos adentra o cotidiano escolar... e mata*, 2019.

57. Teresa Sales, *João Cabral & Josué de Castro conversam sobre o Recife*, 2014.

58. Para Jarauta e Imbernón, ucronia é uma “reconstrução lógica, aplicada à história, dando por supostos acontecimentos que não aconteceram, mas que poderiam ter acontecido [...] especula sobre as realidades alternativas fictícias, nas quais os fatos se desenvolveram de forma diferente da que conhecemos”. Os autores, no livro, criam e descrevem realidades educacionais ucrônicas como forma de provocar reflexões sobre o presente e projetar utopia, que para eles é “plano, projeto, doutrina ou sistema otimista que aparece como irrealizável no momento de sua formulação [...] uma projeção humana de um mundo idealizado que se apresenta como alternativo ao mundo realmente existente”. Beatriz Jarauta & Francisco Imbernón (org.), *Pensando no futuro da educação*, 2015, p. 19.

noite da espera (2017) e *Pontos de fuga* (2019), os dois primeiros volumes da série *O lugar mais sombrio*, têm sido fonte de inspiração para o registro de dados e achados por meio de narrativas ficcionais.

A narrativa de Hatoum alterna presente e passado vividos no Brasil e na França, durante a ditadura civil-militar brasileira e o modo como os sentidos e significados atribuídos pelas personagens às suas vivências vão se modificando nesses espaços-tempos.

Como um narrador-onisciente relata o momento em que a polícia reprime violentamente o protesto dos manifestantes, entre eles as personagens Martin e seu grupo de amigos, na Praça da Sé, em São Paulo, durante a missa de 7º dia do estudante Alex, outro personagem. Conta com detalhes como seus amigos teriam sido feridos e conseguido escapar na multidão que exigia a abertura de uma investigação sobre o assassinato do jovem.

Aquele fragmento da narrativa de Hatoum é real e familiar àqueles que vivenciaram tal episódio. Ele sequer trocou o nome do estudante falecido. Alexandre Vanucci Leme, jovem sorocabano, que estudava na Universidade de São Paulo, morto pela truculência da polícia em manifestações contrárias ao regime militar vigente, era sobrinho do Professor Aldo Vanucci, por muitos anos reitor da Universidade de Sorocaba. Um senhor muito estimado pela comunidade a quem a tivemos o prazer de sermos apresentados e de sentarmo-nos próximos a ele em um evento em que Hatoum discutiu *A noite da espera* com Marcos Reigota e Leandro Belinaso, envcontro esse ocorrido no SESC Sorocaba, em 2018.

Essa proximidade entre personagens/cenários e pessoas/lugares, têm nos inspirado fortemente a tentar escrever narrativas ficcionais do ponto de vista do narrador-onisciente, ou seja, na 3ª pessoa do singular. Apresentadas nos seminários coordenados pelo professor Reigota, o conjunto delas foi batizado pelo professor Mauro Tanaka Riyis de *Coletânia do cotidiano*.

Ainda que correndo o risco de ter nossas pesquisas questionadas sob vários aspectos e até mesmo invalidada por quesitos acadêmicos hegemonicamente observados, assumimos, deliberadamente, esta que consideramos uma posição política, ao nos mantermos solidários(as) às professoras(es) e profissionais que atuam no cotidiano escolar. Docentes que se descobrem, muitas vezes já na sua maturidade, sujeitas da sua formação, que desejam

tornar-se pesquisadoras, adentrando o mundo acadêmico da pós-graduação. Professoras que, porque alguém ou o sistema lhes disse que o lugar delas é o de consumidoras de conhecimento produzido por mestres e doutores, sentem-se oprimidas e incapazes de romper com as convenções e de levar sua contribuição à universidade, para, junto com os “especialistas”, pensar a educação brasileira. Contribuição que “vem das margens”, sim, mas que por isso mesmo, por vir de lá, do lugar onde grande parte das escolas públicas se encontra, pode representá-la tão dignamente no espaço acadêmico.

Referências

Alves, Nilda. Faz bem trabalhar a memória: criação de currículos nos cotidianos, em imagens e narrativas. In Alexandra Garcia & Inês Barbosa de Oliveira (org.). *Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015.

Benjamin, Walter. O narrador. In Walter Benjamin. *Obras escolhidas. Vol. 1, Magia e técnica, arte e política*. Trad. Sérgio Paulo Roanet. São Paulo, Brasiliense, 1985.

Cordeiro, Rosineide & Kind, Luciana. *Narrativas, gênero e política*. Curitiba, CRV, 2016.

Ferraço, Carlos Eduardo & Alves, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. In Tiago Ribeiro *et al.* (org.). *Conversa como metodologia de pesquisa, por que não?* Rio de Janeiro, Ayvu, 2018.

Freire, Nita & Freire, Paulo. *Nós Dois*. São Paulo, Paz e Terra, 2013.

Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

Galeano, Eduardo. *O livro dos abraços*. Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre, L&PM Editores, 2002.

Garcia, Alexandra & Oliveira, Inês Barbosa (org.). *Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015.

Garcia, Regina. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In Regina Garcia (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003, p. 9–16.

Hatoum, Milton. *A noite da espera*. São Paulo, Companhia das Letras, 2017.

Jarauta, Beatriz & Imbernón, Francisco (org.). *Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXI*. Porto Alegre, Penso, 2015.

Kopenawa, Davi & Albert, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo, Companhia das Letras, 2015.

Krenak, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo, Companhia das Letras, 2020.

Krenak, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

Krenak, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo, Companhia das Letras, 2020.

Lofti, Tatiana Ferreira. *Refugiadas: a violência de gênero em narrativas de migrantes forçadas*. Belo Horizonte, Lemos Mídia, 2021.

Marques, Luciana Pacheco. Prefácio. In Tiago Ribeiro *et al.* (org.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro, Ayvu, 2018.

Marques, Luciana Pacheco. A conversa como caminho metodológico na pesquisa com os cotidianos. In Tiago Ribeiro *et al.* (org.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro, Ayvu, 2018.

Nakayama, Barbara & Passos, Laurizete (org.). *Narrativas, pesquisa e formação de professores: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas*. Curitiba, CRV, 2018.

Reigota, Marcos & Prado, Barbara (org.). *Educação Ambiental: utopia e práxis*. São Paulo, Cortez, 2008.

Reigota, Marcos. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. *Revista Teias*, 11(21): 1–6, 2010.

Reigota, Marcos. A ecosofia de Félix Guattari e suas conexões tropicais. In Alda Romaguera & Antônio Carlos Amorim (org.). *Conexões: Deleuze e máquinas e devires e...* Petrópolis, DP Et Alii Editora, 2016.

Reigota, Marcos. A produção de ausência de sentidos adentra o cotidiano escolar... e mata. In *Paulo Freire: educação e política no enfrentamento do obscurantismo*. São Paulo, Instituto Sedes Sapientiae, set. 2019. Disponível em www.researchgate.net/publication/335813778_A_producao_de_ausencia_de_sentidos_adentra_o_cotidiano_escolare_mata_Paulo_Freire_educacao_e_politica_no_enfrentamento_do_obscurantismo-_Instituto_Sedes-SP-100919.

Reigota, Marcos. *Ecologistas*. Santa Cruz do Sul, Edunisc, 1999.

Reigota, Marcos. Environmental education in Brazil and the influence of Paulo Freire. In Kathy Hytten (ed.). *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford, Oxford University Press, 2020. DOI [10.1093/acrefore/9780190264093.013.685](https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.685).

Reigota, Marcos. Grupo de pesquisa: perspectiva ecologista de educação. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 5(2): 113–117, 2010. DOI [10.18675/2177-580X.vol5.n2.p113-117](https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol5.n2.p113-117).

Reigota, Marcos. O nômade e a sua sombra: (Des)encontros com Friedrich Nietzsche por Sils-Maria e arredores. *Espacios Transnacionales*, 7(14): 122–137, 2020. Disponível em espaciostransnacionales.xoc.uam.mx/archivos/2022/07/ET14_Reigota.pdf.

Reigota, Marcos. *Seminário ordinário do PPGE/Uniso*. Transcrição de Tânia Lúcia Ribeiro Aversi, Sorocaba, Universidade de Sorocaba, 2019.

Ribeiro, Djamilia. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte, Letramento, 2017.

Ribeiro, Djamilia. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

Romaguera, Alda *et al.* Dissertações e teses produzidas entre os anos 2000 e 2017: uma contribuição para o cotidiano escolar. *Série-Estudos*, 26(56): 287–305, 2021.

Sales, Teresa. *João Cabral & Josué de Castro conversam sobre o Recife*. São Paulo, Cortez, 2014.

Serodio, Liana & Prado, Guilherme. Percursos interpretativos de formação docente e discente. In Adriana Costa *et al.* (org.). *Narrativas, formação de professores e subjetividades democráticas*. São Carlos, Pedro & João Editores, 2020.

Skliar, Carlos. Elogio à conversa. Trad. Tiago Ribeiro. In Tiago Ribeiro *et al.* (org.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro, Ayvu, 2018.

Spink, Mary Jane. Prefácio. In Marcos Reigota. *Ecologistas*. Santa Cruz do Sul, Edunisc, 1999, p. 9–12.

Spink, Peter. O pesquisador conversador no cotidiano. *Psicologia & Sociedade*, 20(ed. esp.): 70–77, 2008. DOI [10.1590/S0102-71822008000400010](https://doi.org/10.1590/S0102-71822008000400010).

Yang, André Luiz *et al.* O processo de narrar-se como um movimento de questionamentodotempopresente. *UtopiayPraxisLatinoamericana*, 22(79):141–148, 2017. Disponível em redalyc.org/journal/279/27956721012/27956721012.pdf.

CAPÍTULO 7

... (cir)andando em (micro) narrativas ficcionais – a pesquisa educacional em foco

Leonardo Mendes Bezerra

Fernanda de Lurdes Moreira Moreira

Larissa Alves Jorge

Cir(a)ndar...

*“Ciranda, cirandinha
Vamos todos cirandar...”*

Preparando a ciranda...
Geraldo Vandrê, fonte inspiradora, fez-nos sentir-pensar¹ ao caminhar
e cantar, e seguir a canção...

A canção...

... A canção

A canção...

... nós somos iguais ou não!

....

1. Leonardo Bezerra, *Arqueologia antropológica em rotas não lineares*, 2022.

Nessa toada, Nanda e Lari, inspiradas por Leo (estimado professor, orientador e sujeito de conversas com quem se perderam em horas desobedecidas por *Cronos*), pensaram em fazer os seus trabalhos de conclusão de curso de uma forma diferente, inventiva e criativa. Elas procuraram arranjar a própria hora com o auxílio de Leo, ao acompanhá-las nas rotas não lineares da pesquisa, que, de certo modo, foi inspirada em uma postura decolonial e antropofágica, pois “vem, vamos embora, que esperar não é saber, quem sabe faz a hora e não espera acontecer”².

Ambas as monografias produzidas partiram das investigações promovidas pelo grupo de pesquisa DEVIR – Núcleo de Investigação em Cotidiano, Educação e Inventividade³, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico da Universidade Estadual do Maranhão (CNPq/UEMA).

Pensar a pesquisa na graduação como recurso relevante para auxiliar na organização do saber, no registro do fazer, na reflexão cotidiana da prática pedagógica é fomentar momentos essenciais formativos críticos, reflexivos, inovadores, inventivos de múltiplas produções de conhecimentos. Nesse percurso, a pesquisa educacional nos cursos de formação inicial de professores, em especial no curso de Pedagogia, deve ser solidificada de modo a pensar em propostas inovadoras de se fazer ciência; é tomada de consciência crítica; é refletir e se posicionar com a leitura do mundo⁴. Em termos técnicos, chama-se pesquisa de campo e leitura das letras⁵, que, instrumentalmente, é difundida como pesquisa bibliográfica.

2. Geraldo Vandr , *Pra não dizer que não falei de flores*, 1968.

3. “O Núcleo tem o objetivo de desenvolver investigações (trans)disciplinares sobre a vida cotidiana e as suas múltiplas dimensões na educação que sugerem uma epistemologia diferenciada, expressões de sentimentos/pensamentos em diversos espaços educativos. Mais do que um núcleo investigativo, o DEVIR é um modo de sentir, olhar, presenciar e conceber o cotidiano e a inventividade nos processos formativos em suas diferentes expressividades. Adota contribuições metodológicas como a etnografia, as narrativas (ficcionais), a bio:grafia, a cartografia, a historiografia, a antropofagia e a (de)colonialidade para a (re)construção de conceitos e processos político-pedagógicos com o escopo de fomentar a (trans)formação humana, os movimentos inventivos, a cultura, a solidariedade, o respeito às diferenças e a afetuosidade sob a perspectiva (trans)disciplinar dos modos compreensivos, de situações-limites e de outras possibilidades axiológicas”. Leonardo Bezerra, *Devir*, 2022, p. 1.

4. Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*, 1997.

5. Leonardo Bezerra, *Arqueologia antropofágica em rotas não lineares*, 2022.

Pesquisar e educar são atividades cotidianas de desenvolvimento da autonomia e do rigor necessário às atividades intelectuais de produção de conhecimento embebida pelas ações de reflexão e de críticas. Freire⁶ adverte que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando um blábláblá e a prática, ativismo”. Assim, a pesquisa educacional salienta que o discurso teórico não pode ser muito distante da prática, e os modos de ver/ler o mundo devem ser materializados em grafias transformadoras. Ora, a realização da leitura de mundo e das letras permite que os estudantes das licenciaturas tenham condições de identificarem situações que carecem de intervenção, verificar a axiologia da práxis pedagógica, bem como colaborar significativamente para o processo interativo de ensinar-aprender e aprender-a-ensinar.

No processo educativo da formação docente, ressignificar o papel dos professores em dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão passa por dialogar com diversas áreas do conhecimento, afastar-se da fé cega que foi implantada pela proposta cartesiana. A proposta de Descartes é importante para determinadas pesquisas tradicionais, mas, na educação, existem diversas formas de se pesquisar que buscam rotas de fuga para a inventividade. Nessa teia pedagógica, Paulo Freire⁷ afirma que “não existe pesquisa sem ensino e nem ensino sem pesquisa”.

Neste capítulo, as pedagogas, que, à época, estavam em formação, circularam, caminharam, andaram, cirandaram... cirandaram pensamentos que ventilavam pela criatividade, cirandaram ações que fugiram das mesmices acadêmicas ainda difundidas no cotidiano educacional. Cirandaram a vida, cirandaram as experiências, cirandaram as vivências no momento de mergulhos para produzirem conhecimentos na academia, cirandaram.

A aventura de mergulhar em águas desconhecidas, em caminhar por aberturas que se fecharam e se abriram nas encruzilhadas do conhecimento foi desafiadora e prazerosa, ao mesmo tempo em que houve promoções de leituras com novas lentes e interpretações antropofágicas mediadas pela au-

6. Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*, 1997, p. 24.

7. Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*, 1997.

tonomia didática e gnoseológica. Para autobiografar⁸, utilizou-se a bio:grafia⁹, as micronarrativas ficcionais¹⁰, amparadas nas narrativas ficcionais¹¹, para criarem produções de sentido.

Inspiradas em Paulo Freire, as estudantes e o professor escreveram cartas para apresentar as micronarrativas da bio:grafia de Nanda e de Lari, que se entrecruzaram em várias esquinas com a do professor Leo. Nessas caminhadas entre os saberes e as experiências, apresentamos os caminhos narrativos na educação.

Na meia volta, surge a bio:grafia em três cartas

*“...Vamos dar a meia volta
Volta e meia, vamos dar...”*

Apresentamos três cartas bio:grafadas sobre o percurso da vida acadêmica no momento de produzir o trabalho de conclusão de curso de Nanda e Lari sob a orientação de Leo.

... primeira carta – a identificação com o tema

Sertão de Sambaíba, Maranhão, 3 de abril de 2025.

Estimados leitores(as):

Escrevo para informar-lhes que a construção de um trabalho de conclusão de curso requer muito preparo e planejamento, desde a escolha do tema

8. Thiago Corrêa et al., *O narrar-se no tempo do fazer docente como arte de conceber pesquisa em educação*, 2023.

9. Marcos Reigota & Bárbara Heliodora Soares Prado, *Educação ambiental*, 2008; Leonardo Bezerra, *A arte de desnudar-se*, 2024. Intencionalmente, a escrita bio e grafia é escrita com dois pontos separando e unidos ambas as palavras ao mesmo tempo.

10. Leonardo Bezerra, *Arqueologia antropofágica em rotas não lineares*, 2022; *A arte de desnudar-se*, 2024.

11. Marcos Reigota, *Ecologistas*, 1999.

e da sua delimitação, dos modos de se fazer a pesquisa, quando fazer, com quem fazer e como fazer... No início, muitas dúvidas surgem, mas, com o auxílio do orientador, os caminhos vão aparecendo e ficando mais fácil trilhá-los.

Confesso que sempre fui defensora das causas infantis, e creio que, por isso, fiz a escolha do meu curso voltado para esse público. Trabalhar com crianças é uma tarefa bastante árdua, pois são seres indefesos e que estão em pleno processo de múltiplos desenvolvimentos. Portanto, a escolha do título do meu trabalho não poderia ser diferente, senão uma temática que fosse relacionada à defesa das crianças.

Surgiu, assim, a ideia em pesquisar sobre a *Urgência da Educação Sexual no cotidiano educativo*¹². A predileção da temática foi fácil, por ser aspirante das causas infantis, porém desafiadora devido à relevância e complexidade do assunto.

Quando decidi investigar sobre essa temática, alguns obstáculos foram encontrados; fiquei muito sensível por estar gestante e, também, por falar de assuntos que causam impactos em mim e nos leitores(as).

Tema escolhido! Foi necessário encontrar um professor para me conduzir no processo de construção do conhecimento. Apresentei a minha proposta ao Prof. Dr. Leo e falei sobre os meus desígnios em relação ao tema. Ele, embora atarefado, achou pertinente a realização do estudo e aceitou me orientar. Delimitamos o tema. Juntos, pensamos nos objetivos e a minha dificuldade era registrar os modos de se fazer pesquisa na educação.

Foi aí que juntamos o útil ao agradável. O professor falou que partiria da pesquisa bibliográfica sobre a Educação Sexual, da pesquisa sobre as legislações que envolviam os direitos das crianças e dos adolescentes, das conversas informais com profissionais do serviço social, da psicologia e da educação, além de ler reportagens sobre a temática e assistir a elas.

Mesmo com tudo isso já definido, a minha dúvida seria como juntar todas essas informações. Foi aí que ele me ensinou um método de análise chamado Narrativas Ficcionalis, que foi criado pelo seu orientador de doutorado, o prof. Reigota.

12. Fernanda Moreira, *Fingir não ver é ser cúmplice!*, 2022.

Com base na proposta de Reigota, o prof. Leo me apresentou o texto da sua tese, em que as narrativas foram expressas em micronarrativas ficcionais. Fiquei encantada com a forma de análise dos dados. Essa proposta serviu perfeitamente para a pesquisa de casos exteriorizados nas conversas informais com os referidos profissionais, juntamente com reportagens lidas e assistidas e com o anonimato das pessoas que jamais poderão ser identificadas com a leitura dos textos, pois suas histórias foram remontadas como um quebra-cabeça ao se misturarem com várias outras histórias, lidas e assistidas nas reportagens.

A análise facilitou bastante a minha escrita, a qual tomou várias horas do dia e, muitas vezes, adentrou a noite e o amanhecer. O trabalho foi finalizado, entregue com as correções do professor, (re)corrigido por mim, remetido à banca avaliadora, defendido e aprovado com nota máxima.

Felicidade pulsante... Sensação de dever cumprido!

Foi difícil, mas também prazerosa a produção da minha monografia, principalmente por me sentir à vontade e ter sido conduzida de forma profissional pelo meu orientador. Este me deu todo suporte, mais do que o necessário, quando mais precisei. Além de um excelente profissional, é um ser humano incrível. Foi um privilégio conhecê-lo.

Espero que este relato possa inspirar os(as) leitores(as) a não terem receio em fazer pesquisas educacionais que fujam do padrão tradicional de se fazerem pesquisas nas universidades.

Um grande abraço,

Nanda.

... segunda carta – as últimas serão as primeiras!

Tasso Fragoso, Sul do Maranhão, um dia muito especial do ano de 2025.

Estimados leitores e leitoras:

Escrevo esta carta para informar-lhes o quanto eu fui feliz na escolha da pesquisa do trabalho de conclusão de curso de Pedagogia.

Lembro-me, como se fosse hoje, de que estávamos na última sala, na aula de Projeto de Pesquisa com o Prof. Leo. Até então, estava muito

preocupada, já que ainda não sabia o que iria pesquisar, como pesquisar e por quem eu seria orientada. Foi quando conversei com o Dr. Leo, que foi como uma luz. Já estava sem esperanças, pois todos os outros professores estavam com muitos orientandos, inclusive ele. Porém, implorei para que me recebesse no seu grupo de pesquisa, prometendo-lhe investigar e escrever sobre qualquer assunto. Ele, sensível com a minha situação, aceitou-me como orientanda e, assim, definimos temas, problematizações, objetivos e percursos metodológicos.

Ufa! Fiquei aliviada e, ao mesmo tempo, desafiada pela temática proposta pelo professor.

Pesquisar sobre a “coisificação humana” na perspectiva freireana foi prazerosa e instigante. Ademais, saliento que ser orientanda do professor Leo é como mergulhar na essência rígida e leve da produção científica. Ele cobrou o que tinha que ser cobrado, julgou o que poderia ficar melhor, foi o suporte que toda(o) escritora(o) de monografia precisa ter.

Iniciei a escrita da minha monografia com receio, dúvidas e ansiedade (o que foi diminuindo com a forma afetuosa e humana de ele ensinar). Era um tema novo e pouco pesquisado, mas, com o seu auxílio, a pesquisa foi uma verdadeira “decolonialidade”, por sair um pouco fora do padrão estético e estilístico, sem fugir do rigor científico. Quando me apresentou a proposta das micronarrativas ficcionais, o processo deixou de ser algo “temido” e passou a algo muito agradável, seja nas leituras, seja na escrita. Na prática, fui entendendo que o pesquisador não se separa da pesquisa, afinal essa máxima é uma das propostas da bio:grafia.

O Leo, mesmo com sua rotina intensa, conseguia ser um orientador presente e muito prestativo. Durante o período de escrita, além de orientador, foi motivador, sobretudo nos momentos em que tive medo de não conseguir fazer mais um capítulo. Quando vinha com novas sugestões para enriquecer o texto, ele mostrou ser um pai quando um filho precisa de ajuda, porque estava sempre à disposição para nos ajudar e sanar nossas dúvidas.

Como orientanda de Leo, pude ver seu lado empático, que é uma das maiores qualidades que ele demonstrou durante a trajetória da escrita. Todo acadêmico deveria ter a oportunidade de ser orientado por ele, para sentir o misto de sentimentos que expressei neste texto. Tenho muito a agra-

decer ao Dr. Leo. Hoje, já Pedagoga, desejo tudo de bom na carreira desse estimado professor. Sua querida orientanda tem um carinho enorme e uma gratidão difícil de ser mensurada.

Encerro aqui as minhas palavras e digo que não devemos ter medo; é necessário ter coragem, confiar no orientador, visto que ele é o profissional mais capacitado para trilhar com-a-gente a produção de saberes e conhecimento. Confesso que foi bastante gratificante ter o meu trabalho publicado em livro “Educação libertadora para a não coisificação humana expressa em micronarrativas ficcionais”¹³.

Ah! Vale lembrar que fui a última da turma a fazer o projeto e a primeira a fazer a apresentação da monografia.

Um grande abraço,
Lari.

... terceira carta - cirandando formas de pensar o percurso metodológico

Balsas, um dia qualquer do cotidiano educativo na Uema, no tempo de Aión!

Saudações cordiais, queridos leitores e queridas leitoras!

Lembranças e lembranças de um dia muito especial em que Nanda, Lari e eu nos encontramos... Era o início de uma noite muito calorosa; a lua abrilhantava o negro céu. Sorrisos, abraços e uma boa conversa dosadas com palavras inquietas cirandavam no chão da academia. Lembro-me quando estávamos reunidos para as primeiras orientações do trabalho de conclusão de curso. Recém-chegado do Doutorado, apresentei a proposta das micronarrativas ficcionais. Lari e Nanda se encantaram com o novo pensar como modo de fazer pesquisa educacional.

A princípio, as duas pensaram na pesquisa a partir do levantamento bibliográfico com consultas em livros impressos e virtuais, revistas científicas e minha tese de doutorado. Nanda pesquisou a temática Educação Sexu-

13. Larissa Jorge & Leonardo Bezerra, *Educação libertadora para a não-coisificação humana expressa em micronarrativas ficcionais*, 2023.

al, enquanto Lari investigou sobre a Objetificação Humana. O levantamento e a revisão da literatura serviram para o aprofundamento das temáticas com base nas referências do novo mundo, vista, lida e pensada com lentes decoloniais, a-n-t-r-o-p-o-f-a-g-i-z-a-d-a-s.

Em ambos os estudos, a pesquisa foi de caráter exploratório para que mergulhos fossem realizados. Não raras vezes, faltava-lhes fôlego; noutras, tiveram medo de mergulharem em águas profundas, mas, ainda assim, mergulharam. A vida (ou seria a pesquisa?) é feita, também, de medos. Nesses mergulhos nas famosas águas do rio do conhecimento e da sabedoria, conversas surgiram pelos que ali passavam, com profissionais da educação, da saúde, assistentes sociais e com outras pessoas anônimas.

Após mergulhos realizados durante muitos dias, conversas registradas, Nanda e Lari foram para as margens do rio, levantaram e, molhadas com a água do conhecimento, caminharam pelas ruas de Balsas. Foram em busca de novas informações, fizeram pesquisas em documentos e reportagens sobre a objetificação humana, sobre a violência física e psicológica e sobre a Educação Sexual. A partir desses dados coletados, propus que analisassem por meio das micronarrativas ficcionais – modo antropofagizado de se fazer pesquisa –, que teve como ponto de partida as narrativas ficcionais que aprendi com o Prof. Marcos Reigota. Nos trabalhos de conclusão de curso das pedagogas, as micronarrativas ficcionais estão estampadas no decorrer dos capítulos.

A leitura que elas fizeram da minha tese foi fundamental para que se sentissem à vontade e com certa segurança, para que se inspirassem no estilo e na estética por ser uma ação cri(a)tiva, leve e segura. Orientá-las foi muito prazeroso na medida em que os conhecimentos foram sendo criados e recriados por meio da produção de sentido e da interação Lari-Leo-no-mundo-e-com-o-mundo e Nanda-Leo-no-mundo-e-com-o-mundo na busca de resultados antropofagizados da pesquisa.

No mais, peço aos leitores cujo espírito é curioso que falem com Nanda e Lari para terem mais detalhes sobre as suas bio:grafias no processo de produção monográfica no curso de Pedagogia da Uema, em Balsas.

Despeço-me aqui com um afetuoso abraço...

Leo.

Cir(andar) é necessário – rumos, rotas e descobertas

*“...O anel que tu me deste
Era vidro e se quebrou...”*

O azimute partindo do Sul. Vamos lá!

A necessidade do cirandar a partir do Sul em busca de rumos, perambular pelas rotas para se alcançarem descobertas é deixar o anel se quebrar em estilhaços de vidros que caíram em cacos no chão. O quebrar do anel nos remete ao pensamento de Marshal Berman¹⁴, segundo o qual “tudo que é sólido se dissolve no ar” e o que resta é cirandar, cir(a)ndar, cir(andar) e seguir o caminho...

Nessa rota, Nanda, Lari e Leo cirandaram, caminharam, escreveram, pensaram, circularam, todos cirandaram, todos deram a meia volta, a volta e meia. Nas três micronarrativas, apresentadas em cartas para os leitores, expusemos pistas para discutir sobre os modos de se fazer pesquisa no cotidiano acadêmico, em especial nas pesquisas educacionais.

No cir(andar) das alunas e do professor, falar sobre as pesquisas de Nanda e Lari ganha relevo, pois ambas estudaram temáticas ainda não pensadas na graduação em Pedagogia no campus da universidade onde se graduaram.

Nanda investigou a Educação Sexual em uma visão não tradicional do ensino da biologia, quis ultrapassar os limites da disciplinaridade. Pesquisou a temática a partir de uma educação conscientizadora e libertadora, inspirada na pedagogia de Paulo Freire. Nanda foi além do horizonte e, cirandando nas ideias, pensou uma Educação Sexual que pudesse alertar, conscientizar crianças, adolescentes e jovens sobre as questões de violência de gênero e sexualidade, as formas de violência sexual. Essa educação poderia despertar no público as capacidades de identificar a tentativa de abuso sexual.

14. Marshal Berman, *Tudo que é sólido desmancha no ar*, 1986.

Além disso, focou que a temática é importante para os estudos e para formação de pedagogos, por indicar uma educação que auxilia no reconhecimento do sujeito como ser autônomo e que escreve a sua própria história no mundo.

No decorrer dos textos apresentados por Lari e Nanda, organizados em micronarrativas, considerou-se aquilo que foi lido em reportagens, o que foi ouvido, compartilhado, visto em recursos audiovisuais sobre as suas temáticas de estudo. Adotar a proposta das micronarrativas ficcionais, inspirada na proposta das narrativas ficcionais de Marcos Reigota¹⁶, foi prazerosa e inédita para elas.

16. Reigota Marcos, *Ecologistas*, 1999.

Indicamos os desafios em fazer uma pesquisa em que ambas foram incentivadas em pensar fazer a pesquisa educacional com base na visão decolonial. Como efeito, as egressas do curso de Pedagogia utilizaram caminhos específicos para elaborar as micronarrativas ficcionais.

Volta e meia foram dadas na pesquisa educacional

*“...Por isso, dona Rosa
Entre dentro desta roda
Diga um verso bem bonito
Diga adeus e vá se embora...”*

... de 360 graus a zero grau, de zero grau a uma breve pausa em 180 graus...
...volta e volta e meia.

De modo metafórico, a dona Rosa, que cirandou, é a investigação decolonial que utiliza a pesquisa narrativa ficcional como forma antropofágica de se fazer pesquisa¹⁷. Nessas coordenadas de fazer a pesquisa educacional, não se apegou ao *Cronos* estabelecido no sentido horário dos azimutes magnético, geográfico e cartográfico. O sentido anti-horário é uma forma subversiva de se fazerem investigações científicas, é a arqueologia antropofágica¹⁸, é a decolonialidade¹⁹.

A arqueologia antropofágica é entendida por Bezerra²⁰ como uma forma de se fazer pesquisa “do cotidiano pelo cotidiano para o cotidiano”. A antropofagia na pesquisa educacional visa dissolver uma ou várias partes do conhecimento colonial na arte de criar e inovar com uma perspectiva

17. Leonardo Bezerra, *Arqueologia antropofágica em rotas não lineares*, 2022; *A arte de desnudar-se*, 2024; Leonardo Bezerra & Thiago Corrêa, *Pelos caminhos das narrativas ficcionais*, 2023.

18. Leonardo Bezerra, *Arqueologia antropofágica em rotas não lineares*, 2022

19. Aníbal Quijano, *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América latina*, 2005.

20. Leonardo Bezerra, *Arqueologia antropofágica em rotas não lineares*, 2022, p. 36.

de sentirpensar partindo do Hemisfério Sul. Nessa proposta, a arqueologia, que reúne achados, fragmentos, mereceu uma “interpretação não tradicional [antropofagizada] que considerou várias formas de se fazer pesquisa não enrijecida e não violentada pelo mito da neutralidade científica e pelo epistemicídio”²¹.

De modo equivalente, a postura decolonial segue na mesma linha de pensar, pois os estudos decoloniais buscam minimizar os efeitos da colonização, tecendo críticas à modernidade e à filosofia neoliberal e capitalista. Dito de outro modo, a decolonialidade é uma proposta de produção de um novo conhecimento na perspectiva da América Latina.

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. [...] Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América²².

Considerando a arqueologia antropofágica²³, a decolonialidade²⁴ é inserida na proposta antropofágica de se pesquisar. Desse modo, as narrativas nas pesquisas educacionais se destacam por serem entendidas por Leo, Nanda e Lari como a melhor forma de representar e compreender o ser-no-mundo, a sua relação com o outro e com o mundo. Narrar é viver. Para ter consciência de si e do outro, basta existir em narrativas das viagens cotidianas de escolhas existenciais, é construir a própria história, a própria

21. Leonardo Bezerra, *Arqueologia antropofágica em rotas não lineares*, 2022, p. 275.

22. Aníbal Quijano, *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América latina*, 2005, p. 115.

23. Leonardo Bezerra, *Arqueologia antropofágica em rotas não lineares*, 2022; *A arte de desnudar-se*, 2024.

24. Aníbal Quijano, *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América latina*, 2005; Leonardo Bezerra, *Arqueologia antropofágica em rotas não lineares*, 2022.

identidade. É experimentar; é errar e consertar; é representar e entender a experiência como fato de existir e viver.

A experiência nas pesquisas educacionais, um modo de se fazer ciência, representa uma forma representativa da existência, da essência, da vivência. Estudar a experiência significa narrar o pensamento, utilizar o método narrativo como um dos aspectos do quebra-cabeça do fenômeno da vida, da bio:grafia. Ou seja, “[...] o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo. Assim, dizemos que o método narrativo é o fenômeno e também o método das ciências sociais”²⁵.

As narrativas não se resumem apenas à descrição da realidade, elas abarcam, ainda, a materialidade expressa nos modos de viver, de sentir o mundo; elas produzem e reproduzem conhecimentos individuais e coletivos. No caso das pesquisas educacionais, elas “[...] potencializam os movimentos de reflexão sobre as próprias experiências, teorias e práticas. O saber da experiência assume centralidade, envolvendo as diversas dinâmicas formativas ao longo da vida e também os movimentos em direção ao futuro”²⁶, de um itinerário de descobertas, de cri(a)tividade, de inventividade nos cursos de graduação de professores-pesquisadores em educação.

Nesse azimuth de criação e invenção, a abordagem bio:gráfica de Marcos Reigota comunga com a proposta de Nóvoa ao ser entendida “como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio de apropriação retrospectiva de seu percurso de vida”²⁷.

As pesquisas narrativas revelam, em sua essência, verdades percebidas, miradas, presenciadas, contadas com fragmentos e/ou elementos históricos, políticos, sociais, culturais, seja coletivos, seja individuais, na perspectiva do(a) pesquisador(a) que elabora uma compreensão sobre o seu viver e a sua interação com os viveres de outros. É na autodescoberta que a formação inicial dos pesquisadores em educação vislumbra uma nova grandeza, que conscientiza e capacita os licenciandos a exercerem ações

25. D. Jean Clandinin & F. Michael Connelly, *Pesquisa narrativa*, 2011, p. 48.

26. Inês Bragança, *Histórias de vida e formação de professores/as*, 2008, p. 75.

27. Antonio Nóvoa & Mathias Finger, *O método (auto)biográfico e a formação*, 2010, p. 168.

fundamentais no desenvolvimento da humanidade, da sociedade e das produções de conhecimentos.

As narrativas dão sentido à vida e a vida expressa sua essência na narrativa, sejam elas por meio das crenças, das formas como as pessoas veem o mundo, das diversas formas de realizarem leituras do mundo e também das representações sociais que elas carregam. As narrativas expressam-se em palavras, escritas ou orais, de situações, de marcas, de presenças, ausências; nas formas de atuar, de rever e de refletir-se em diversos contextos, posicionamentos, em fazeres éticos, políticos, culturais, epistemológicos, ontológicos²⁸.

O abalroamento biográfico parte do princípio de que a própria pessoa, livre, consciente e autônoma, forma e se forma à medida que compila um entendimento a respeito da sua bio:grafia, do inevitável contato com os sujeitos no mundo, com o seu caminho formativo. Torna-se autor da sua história com retas, tortuosidades, de encruzilhadas que podem promover (des)encontros.

[...] A estrada da vida é uma reta marcada de encruzilhadas.
Caminhos certos e errados, encontros e desencontros do começo
ao fim.
Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.
O melhor professor nem sempre é o de mais saber,
é sim aquele que, modesto, tem a faculdade de transferir
e manter o respeito e a disciplina da classe [...]²⁹.

Na formação de pesquisadores em educação, os cursos de licenciaturas precisam fomentar um percurso de descobertas, de compartilhamento de aprendizados em ambientes que estimulem a reflexão, a criação, a invenção e que se atentem às deprecas, aos desafios e aos reptos no e do contexto cotidiano da educação.

28. Leonardo Bezerra & Thiago Corrêa, *Pelos caminhos das narrativas ficcionais*, 2023, p. 117.

29. Cora Coralina, *Exaltação de Aninha*, 2007, p. 32.

Pensar em formação docente para a pesquisa educacional, na educação básica ou em outros espaços de ensino e aprendizagem, faz-se urgente frente às dinâmicas sociais e tecnológicas. Por isso, merecem relevo as pesquisas de Nanda e Lari, as quais seguiram caminhos que ora se distanciavam, ora se aproximavam, ora se valiam de procedimentos idênticos, como se fossem irmãs gêmeas univitelinas.

Com a leitura de tese do Leo³⁰, Nanda e Lari se inspiraram para escrever as suas monografias; basearam-se nela ao traçar as etapas para elaborar o percurso da construção das micronarrativas ficcionais. Restam claras as existencialidades das pesquisadoras a partir da leitura de mundo e das teorias.

Para a elaboração das (micro)narrativas ficcionais, foi considerada a estrutura lógica que se expressa no argumento ao dar sentido para os(as) leitores(as), afastando-se dos argumentos falaciosos e tautológicos para a produção do conhecimento³¹.

Nanda entregou-se à sua temática sobre Educação Sexual, e Lari, à Coisificação Humana. A leitura dessas teorias e de outros achados, no caso achados oriundos das conversas informais, daquilo que se ouviu, das reportagens, dos vídeos e das imagens vistas, mantém uma interação significativa com os vários dados dos autores com o “intuito de transcender a mensagem explícita e ir em busca de pistas e indícios para criar um corpus de recortes, embaralhamentos e agrupamentos dos dados”³².

O recorte dos dados traz à baila a ação de escolha e seleção de um subconjunto peculiar de dados a partir de um conjunto maior para evitar sobrecarga de dados. Isso porque o excesso de dados pode impulsionar produções de sentidos embaraçadas e gerar interpretações falaciosas, tautológicas e errôneas. O recorte deve ser realizado de modo a não gerar conclusões enganosas, precisa considerar a problematização das pesquisas e o atendimento aos objetivos propostos.

Para selecionar os dados, as pesquisadoras seguiram as seguintes etapas:

30. Leonardo Bezerra, *Arqueologia antropológica em rotas não lineares*, 2022.

31. Leonardo Bezerra & Thiago Corrêa, *Pelos caminhos das narrativas ficcionais*, 2023, p. 117.

32. Leonardo Bezerra & Thiago Corrêa, *Pelos caminhos das narrativas ficcionais*, 2023, p. 117.

1. Seleção dos achados relevantes e que atendam as curiosidades do pesquisador e os objetivos da pesquisa; 2. Pertinência dos achados sejam de forma homogênea (com os critérios pensados, estabelecidos e/ou planejados/criados) ou heterogênea (com diversos critérios que surgem pelos caminhos da pesquisa que não foram planejados, mas que tornaram-se relevos singularizados para a investigação)³³.

À luz dos dados selecionados e da releitura das informações, agruparam-se os recortes com o intento de salientar os registros das temáticas elencadas para atender aos objetivos da pesquisa. Agrupados os dados, montou-se o quebra-cabeça e novas leituras foram refeitas. Ademais, foram consideradas as próprias bio:grafias e as biografias de outras pessoas, que, ora e outra, enlaçaram-se com as das alunas e com a do professor. Posto isto, a latência de informações e dados ocorreu em conformidade com a perspectiva antropofágica das pesquisadoras de se jogarem no mundo, para senti-lo, interpretá-lo e devorá-lo. Na verdade, “sair da zona de conforto de reprodutores de saberes é jogar-se ao mundo e com o mundo de forma consciente, inventiva, criativa, livre, humanizada e autônoma. É a tentativa de não deixar o céu cair, ou, se ele cair, saltar de paraquedas coloridos em busca de novas alternativas”³⁴.

33. Leonardo Bezerra & Thiago Corrêa, *Pelos caminhos das narrativas ficcionais*, 2023, p. 117.

34. Leonardo Bezerra, *Arqueologia antropofágica em rotas não lineares*, 2022, p. 180–181.

Referências

Berman, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. São Paulo, Companhia das Letras, 1986.

Bezerra, Leonardo & Corrêa, Thiago. Pelos caminhos das narrativas ficcionais: uma proposta de itinerário. In Thiago Corrêa & Leonardo Bezerra (org.). *Perspectiva ecologista de educação: o legado reigotiano nos cotidianos aprendentes*. São Carlos, Pedro & João Editores, 2023, p. 109–135.

Bezerra, Leonardo. *A arte de desnudar-se: cartas bio:grafadas de um pesquisador-pesquisador-conversador*. São Carlos, Pedro & João, 2024.

Bezerra, Leonardo. *Arqueologia antropológica em rotas não lineares: narrativas educacionais reveladas no sertão maranhense*. Tese de Doutorado, Sorocaba, Universidade de Sorocaba, 2022.

Bezerra, Leonardo. Devir: núcleo de investigação em cotidiano, educação e inventividade. In CNPq. *Diretório dos grupos de pesquisa*. Brasília, 2022. Disponível em dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0235681670257990.

Bragança, Inês. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In Elizeu Souza & Ana Chrystina Mignot (org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro, Quartet; Faperj, 2008.

Clandinin, D. Jean & Connelly, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e História em pesquisa qualitativa*. Uberlândia, EDUFU, 2011.

Coralina, Cora. Exaltação de Aninha. In *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha*. São Paulo, Global Gaia, 2007.

Corrêa, Thiago *et al.* O narrar-se no tempo do fazer docente como arte de conceber pesquisa em educação. *Revista Transmutare*, 8: e17392, 2023. Disponível em periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/17392/9817#.

Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

Jorge, Larissa & Bezerra, Leonardo. *Educação libertadora para a não-coisificação humana expressa em micronarrativas ficcionais*. Belém, Home, 2023.

Moreira, Fernanda. *Fingir não ver é ser cúmplice! A urgência da educação sexual no cotidiano educativo*. Monografia, Balsas, Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

Nóvoa, Antonio & Finger, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, EdUFRN, 2010.

Quijano, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América latina. In Edgardo Lander (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Clacso, 2005, p. 117–142.

Reigota, Marcos & Prado, Bárbara Heliodora Soares (org.). *Educação ambiental: utopia e práxis*. São Paulo, Cortez, 2008.

Reigota, Marcos. *Ecologistas*. Santa Cruz do Sul, Edunisc, 1999.

Vandré, Geraldo. Pra não dizer que não falei de flores [ao vivo]. Intérprete: Geraldo Vandré. In *III Festival Internacional da Canção Popular*. Rio de Janeiro, Som Maior, 1968.

CAPÍTULO 8

O uso-apropriação de narrativas em pesquisas sobre representações sociais: propostas, limites e possibilidades

Luiz Paulo Ribeiro

Introdução

Ana tem 25 anos, ingressou na universidade para se “(trans)formar” em professora. Na sua comunidade ela já contribuía com a escola que ficava próxima da sua casa, era cantineira e ajudava nos cuidados do prédio. A escola era pequena, poucos alunos em duas salas multiseriadas. Ela teve acesso a um folder de uma universidade pública que é bem distante de sua casa, na capital. Mas as aulas não são todos os dias, ela pode continuar vivendo na sua comunidade e se formar para ser professora daquela escola. A realidade é cansativa, trabalhar na escola, realizar nas atividades de casa e da roça e ainda encontrar tempo para fazer as atividades propostas pelos professores da faculdade durante o tempo comunidade. Mas Ana tem notado que hoje ela se sente mais como uma campesina, consegue ver que o povo do campo tem valor, começou até a mobilizar as mulheres da comunidade para lutar por um posto de saúde no território, a questionar mais e buscar por direitos. Ela vai ser professora, ela já se sente outra pessoa.

Embora esta seja uma narrativa fictícia, ela poderia representar diversos estudantes de licenciaturas oriundos das áreas rurais e camponesas brasileiras. A possibilidade de estudo de nível superior como transformação de uma vida além de ser uma forma de contribuir com a comunidade desde outro ponto, neste caso sendo professora. Essa narrativa poderia ser de qualquer uma das estudantes que cursam a Licenciatura em Educação do Campo a qual sou professor na Universidade Federal de Minas Gerais e foi por ter contato com narrativas como essa que vislumbramos a possibilidade de usar narrativas nas nossas pesquisas em Representações Sociais.

Este texto busca, através das vivências como pesquisador da área das Representações Sociais na área da Educação, discutir possibilidades e limites de propostas de uso-apropriação de narrativas como métodos de coleta, produção e análise de dados, propondo uma relação entre Pesquisa Narrativa e a Teoria das Representações Sociais, assim como Nassar e Tamura¹ e Novaes e Passeggi².

A Teoria das Representações Sociais (TRS) tem sua origem na tese de 1961 de Serge Moscovici³ sobre as informações e pensamentos circulantes no senso comum com implicações nos saberes científicos e reificados sobre a psicanálise. É uma teoria da psicologia social que tem como base o entendimento que há formas de pensar, sentir e agir sobre determinados objetos que são socialmente constituídos e partilhados. Ou seja, há certas formas de representar objetos (entendido aqui como um fenômeno da cognição e da sociabilidade humana já bastante explorado no campo da psicologia) que dizem da inserção social dos sujeitos e das interrelações com a subjetividade e sociabilidade.

Denise Jodelet, considerada uma das grandes responsáveis pela aplicação e difusão dos conhecimentos sobre a TRS no mundo e na América Latina também nos ajuda a entender o que são representações sociais:

é um pensamento constituinte cuja ordem classificatória, em geral latente, conjuga ressurgências do passado, empréstimos aos quadros

1. Paulo Roberto de Oliveira Nassar & Natália de Campos Tamura, *A interlocução entre narrativas e representações sociais*, 2020.

2. Adelina de Oliveira Novaes & Maria da Conceição Passeggi, *Fita de Möbius e fractal*, 2020.

3. Serge Moscovici, *A psicanálise, sua imagem e seu público*, 2012.

da existência coletiva – ambos mediatizados pela comunicação – e informações diretamente colhidas no vivido pessoal. [...] Um conhecer que veicula estereótipos locais, figuras presentes e passadas de um imaginário coletivo, com facetas mais ou menos diferenciadas⁴.

Isso quer dizer que as formas de pensar, sentir e agir de sujeitos e coletividades estão engendradas em processos históricos. Estes se baseiam em informações circulantes e trazem em si a dimensão da experiência do vivido e da materialidade da vida, algo extremamente necessário nas pesquisas narrativas e biográficas.

Ao tocar na Pesquisa Narrativa, inevitavelmente, nos deparamos com a célebre obra de Clandinin e Connelly⁵ que aponta que as pesquisas narrativas surgiram com o intento de trazer a dimensão da narrativa da experiência do vivido como possível para as pesquisas qualitativas nas ciências humanas e sociais. É a possibilidade de trazer à cena acadêmica como sujeitos e coletivos tem se relacionado com o mundo, as formas de vida, trabalho e sociabilidade. Bauer e Jovchelovitch⁶ apontam que as narrativas estão em todo lugar e trazem em si também a história e as marcas sociais de sujeitos, comunidades e povos, ou seja, para nós, trazem em si representações sociais: "Comunidades, grupos sociais e subculturas contam histórias com palavras e sentidos que são específicos à sua experiência e ao seu modo de vida"⁷.

Assim como Bernardes⁸, também consideramos que "memórias e narrativas [são] fenômenos do campo da linguagem social, coletivamente compartilhados e correlacionados"⁹. É por isso que Bernardes complementa indicando que o ato de fazer narrativas e de trazer da memória fatos (narrados)¹⁰ supera o simples fato de codificar-decodificar cognitivo empreendendo um trabalho psicossocial de produção de imagens a quais há uma

4. Denise Jodelet, *Loucura e representações sociais*, 2015, p. 225–226.

5. D. Jean Clandinin & F. Michael Connelly, *Narrative Inquiry*, 2011.

6. Sandra Jovchelovich & Martin Bauer, *Entrevista narrativa*, 2002.

7. Sandra Jovchelovich & Martin Bauer, *Entrevista narrativa*, 2002, p. 91.

8. Jefferson Bernardes, *Memórias, narrativas e a pesquisa construcionista*, 2025.

9. Jefferson Bernardes, *Memórias, narrativas e a pesquisa construcionista*, 2025, p. 53.

10. Jefferson Bernardes, *Memórias, narrativas e a pesquisa construcionista*, 2025.

atribuição de sentido que, possivelmente, não o havia antes. Por isso, elas têm algo que é precioso: articulam passado, presente e futuro e tem relação constante de quem se narra (sujeito), o que se narra (objeto narrativo), onde se narra (contexto), quando se narra (tempo) e para quem se narra (receptor-expectador). Narrar se torna algo produzido na relação e na atribuição de sentidos comuns.

É justamente por tais considerações que aproximamos a pesquisa em representações sociais às pesquisas narrativas, como potencialidade de expressão da dimensão da experiência do vivido, das orientações às práticas socialmente constituídas e da partilha de informações, sentidos e significados por sujeitos, coletividades e sociedades.

Dessa forma, retomo o fio condutor deste texto com a minha aproximação com a pesquisa narrativa surgiu ainda durante minha pesquisa de doutoramento em Educação, na Universidade Federal de Minas Gerais¹¹. Naquele tempo, o nosso grupo de estudos estava concentrado em buscar métodos e técnicas de coleta e análise de dados para entender movimentos, transformações ou mudanças em fenômenos representacionais, principalmente aqueles ligados à cotidianidade e a escolarização.

A questão é que nós, um grupo de doutorandos e mestrandos, trabalhávamos com objetos e problemas de pesquisa vinculados à Licenciatura em Educação do Campo e notávamos que os(as) estudantes, ao longo de seus percursos formativos, demonstravam alterações nas suas formas de pensar, sentir e agir sobre a docência, a ruralidade, a violência no campo, a identidade campesina, as formas de escrita e de leitura. Naquele momento isso nos intrigava, pensando que as formas de pensar, sentir e agir se movimentavam pela disponibilidade de informações, pela mudança contextual e, também, por outros comportamentos.

Para além dos nossos objetos de estudo, ficávamos maravilhados em notar que, como a narrativa inicial, as estudantes e os estudantes da LECampo iam modificando suas formas de pensar, sentir e agir sobre o campo ao longo do curso, principalmente sobre a identidade campesina e de se senti-

11. Luiz Paulo Ribeiro, *Representações sociais de educandos do curso de licenciatura em educação do campo sobre a violência*, 2016.

rem como sujeitos do campo. Notávamos isso pelas narrativas que traziam nos nossos momentos coletivos, nos trabalhos acadêmicos que acompanhávamos e durante as nossas pesquisas. Isso nos deixava intrigados porque notávamos os movimentos de forma vivencial, mas não tínhamos formas de academicamente “capturar” estes elementos, e isso nos engajava na tentativa de buscar métodos e técnicas nas pesquisas em representações sociais para dar conta dessas transformações. Foi nessa busca que nos deparamos com a potencialidade da pesquisa narrativa, com seus métodos e reflexões sobre a vivência dos sujeitos e coletividades.

Aqui não posso deixar de lembrar que conforme a profa. Maria Isabel Antunes-Rocha¹² não havia apenas movimentos de mudança, mas também de permanência de algumas representações. Se por um lado nos encantava a ideia da transformação das representações sociais, por outro nos inculcava a permanência, ou seja, daqueles que por mais informações, comportamentos e contextos em mudança, continuavam com as mesmas formas de pensar sentir e agir.

Resgatando teoricamente para possibilitar o entendimento, para Antunes-Rocha¹³ na presença de algo novo (não familiar) o sujeito é impelido a produzir sentidos e significados sobre ele algo que Moscovici¹⁴ já chamava de pressão à inferência. É neste tempo-espaço psicossocial que o sujeito pode aderir totalmente a essa nova realidade, abandonando totalmente o passado, ou negar totalmente o novo, persistindo no já conhecido e familiar, ou, ainda, experienciar o novo, aderindo em partes e condensando com o passado. Cabe ressaltar também que toda representação social é de alguém sobre algo¹⁵ e que toda representação social está como num triângulo com sujeito, objeto e o Outro (sociedade). Escrevemos um pouco sobre este movimento também em outros espaços, discutindo argumentos desse movimento¹⁶ e explorando sobre possibilidades dele¹⁷.

12. Maria Isabel Antunes-Rocha, *Da cor de terra*, 2012.

13. Maria Isabel Antunes-Rocha, *Da cor de terra*, 2012.

14. Serge Moscovici, *A psicanálise, sua imagem e seu público*, 2012.

15. Celso Pereira de Sá, *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*, 1998.

16. Luiz Paulo Ribeiro, *Petit traité sur le mouvement des représentations sociales*, 2019.

17. Cristiene Adriana Carvalho & Luiz Paulo Ribeiro, *Social representations in motion*, 2021.

Assim, foi a partir da proposta da então doutoranda Maria Alzira Leite¹⁸ que nos deparamos com a potencialidade das narrativas para o nosso percurso de pesquisas. O desafio ainda estava na tentativa de pensar as narrativas como método de coleta/produção dos dados e, também, como método de análise, sobressaindo dos métodos e técnicas que já tínhamos até então nas pesquisas em representações sociais. Interessante é dizer que de forma inevitável, neste caminho, era de reconhecer também a possibilidade de escrever/descrever uma pesquisa (de mestrado ou doutorado, por exemplo) de forma narrativa, assim como a fez Jodelet¹⁹. A saber, uma síntese das pesquisas que realizamos neste período pode ser conhecida no livro *Representações Sociais em Movimento: pesquisas em contextos educativos geradores de mudança* que organizamos em 2018²⁰.

Narrativas como método de coleta de dados

Entendemos que a narrativa como coleta/produção de dados pode ser feita a partir de pelo menos três métodos: entrevistas narrativas, diários (de campo ou de bordo) e documentos. Aqui me debruçarei na tentativa de apresentar estes métodos tentando aproximar a TRS e a Pesquisa Narrativa, com algumas bases metodológicas e exemplos de aplicação em pesquisas.

As entrevistas narrativas dizem não somente de um protocolo de entrevista, mas de toda uma forma de fazer que permite que o participante ou a participante se posicionem de forma narrativa, superando um modelo de entrevista semiestruturada ou episódica, por exemplo. Para Jovchelovitch e Bauer²¹ as entrevistas narrativas vão para além do esquema pergunta-resposta e, por isso, estabelece limites para as intervenções do e da entrevistadora. Dessa forma, a entrevista narrativa é pensada em fases (iniciação,

18. Maria Alzira Leite, *Olhar(es) para o professor*, 2014.

19. Denise Jodelet, *Loucura e representações sociais*, 2015.

20. Luiz Paulo Ribeiro & Maria Isabel Antunes-Rocha, *Representações sociais em movimento*, 2018.

21. Sandra Jovchelovich & Martin Bauer, *Entrevista narrativa*, 2002.

narração central, fase de perguntas e a fala conclusiva), nestas o intento é não interromper o(a) narrador(a), não emitindo opiniões, mas apenas indicando de forma não verbal, ou verbal de forma a reiterar, as narrações do(a) entrevistado(a). Eu considero isso um trabalho árduo que necessita de treino, principalmente para não incutir ou direcionar a narrativa para o que o(a) entrevistador(a) deseja escutar-registrar.

Em representações sociais, seguindo o proposto por Jovchelovitch e Bauer²², podem ser feitas questões para a narração central que indiquem para o(a) respondente o desenvolvimento (história) de sua relação com o objeto de pesquisa em questão, por exemplo:

Vamos conversar sobre o seu contato com alunas transexuais e ou travestis e as implicações disso em suas práticas escolares e pedagógicas. O foco dessa entrevista está em como a travestilidade e transexualidade afetam as formas de pensar, sentir e agir dos professores e professoras dos anos finais do ensino fundamental²³.

Você está atuando na Educação Prisional há [xx] tempo. Me conte como tem sido essa experiência para você. Geralmente o entrevistado conta um caso e ou narra fatos. Geralmente nesses casos se obtém todas as informações acima. Adote uma perspectiva temporal: chegada, tempo atual (período entre esses tempos) e futuro. Termine a entrevista sempre com: Daqui para frente quais são suas perspectivas profissionais? Agradeça, diga que vai enviar a transcrição, etc ²⁴.

Nestes dois exemplos é possível notar que a pergunta central, principalmente para a pesquisa em representações sociais, delimita a relação entre sujeito-objeto, mostrando ser uma relação histórica e partilhada. Há pesquisas que utilizam também outras estratégias para iniciar a narrativa, como fotos ou ilustrações que podem ser levadas pelo(a) entrevistador(a)

22. Sandra Jovchelovich & Martin Bauer, *Entrevista narrativa*, 2002.

23. Mariana Esteves da Costa, *“Cis”tema de educação e alunas travestis e transexuais*, 2022, p. 94.

24. Karol Amorim-Silva, *Educar em prisões*, 2016, p. 183.

ou serem escolhidas-feitas pelo(a) participante, é o caso que pode ser verificado na pesquisa de Carmo²⁵.

Os diários de Campo são na sua forma mais básica instrumentos de registro das atividades acontecidas durante uma pesquisa. Por muitas vezes eles são ferramentas feitas de forma não-intencional, servindo como um recurso mnemônico e/ou suporte para os procedimentos. Mas é neles também que está a dimensão da experiência do(a) pesquisador(a) nas agruras de fazer pesquisa: há sentimentos, desesperanças, indícios de logros, há notas de como uma pesquisa (ou intervenção) é procedimental e que não deve ser vista apenas como resultado, mas como processo. Nesse caminho, Santos e Boa Sorte²⁶ apontam que eles não são apenas suporte para interpretação de entrevistas ou outros dados coletados, eles são um potente material para as pesquisas narrativas. Para Cunha²⁷ o diário de campo é uma forma de demonstrar como a pesquisa também é um momento de formação.

Por sua vez, ao pensar sobre os documentos, chego à indicação que há uma enormidade deles que podem ser utilizados para ter acesso às narrativas. Já vi e já li textos sobre cartas, correspondências, bilhetes, livros de atas, livros de contos, filmagens, áudios etc. Cada um destes tem uma especificidade para sua produção e para seu “resgate” que devem ser observadas para garantir o respeito e cuidado ético dos(as) participantes da pesquisa.

Em específico, sobre as cartas, sempre penso que há pelo menos duas possibilidades narrativas. Uma delas é o aproveitamento de cartas já escritas e que são “documentos” que podem ser coletados com os informantes, daí organizados e feita a (re)construção da narrativa. Mas o que me chama a atenção é um segundo modo, a de troca de cartas entre a pessoa pesquisadora e a pessoa narradora.

Tentamos fazer isso com uma pesquisa que orientei sobre dramáticas do ensino de geografia frente às questões LGBTQIAPN+ com o André Carva-

25. Nayara Cristine Carneiro do Carmo, *"Acabou que virei professora e sou apaixonada com educação"*, 2025.

26. Jefferson do Carmo Andrade Santos & Paulo Boa Sorte, *Diário de campo e observação na pesquisa contemporânea em linguagem*, 2025.

27. Maria Amália de Almeida Cunha, *Escrever uma vida*, 2023.

lho Souza. A inspiração foi no que vejo na obra "Liberdade para aprender"²⁸, lá Rogers narra a troca de cartas feitas com uma professora do ensino fundamental na qual ele recebe as cartas e responde, promovendo uma narrativa sobre como as aulas da professora tem ocorrido, suas dificuldades e avanços com os alunos. A proposta, para coleta de dados é iniciar enviando uma carta, poderia ser um e-mail ou mensagem, mas por entender a necessidade do envolvimento e de mais espaço afetivo na produção dos dados preferimos manter a carta material, com os objetivos da pesquisa, contando um pouco sobre como o(a) pesquisador(a) tem se indagado sobre o assunto. Ao final da carta é importante se direcionar ao leitor(a)-participante e convidá-lo(a) a responder contando como aquela situação ou tema o(a) toca.

Narrativas como método de análise de dados

Na verdade, essa seção do texto é a descrição de uma tentativa de construção de um método para analisar os dados. Isso porque, entendemos que coletar os dados de narrativas e analisá-los a luz de métodos de análise de conteúdo e/ou discurso parecia simplificar ou enquadrar o que foi contado, perdendo a potencialidade da própria narrativa.

Cada narrativa em uma pesquisa demonstra um mundo de possibilidades e trazê-las de forma inteira, por vezes desordenada cronologicamente, pode fazer com que a leitura ou o leitor não consigam apreender a relação entre o sujeito da pesquisa e o objeto de pesquisa. Embora exista riqueza na construção da fala, no ambiente de pesquisa há uma tentativa de botar para fazer sentido, que empreende, de alguma forma o esforço, e a subjetividade também, da pesquisadora e do pesquisador. Como fazer isso de forma ética e responsável?

28. Carl Rogers, *Liberdade para aprender*, 1971.

No percurso do doutoramento²⁹, que tínhamos algumas entrevistas da relação dos sujeitos participantes da pesquisa com a violência do campo, para ser possível capturar movimentos nas representações sociais optamos por criar um parâmetro de comparação, isso pode soar estranho, mas de forma simples seria isso: criar uma forma de comparar ou contrastar as experiências dos diferentes sujeitos pesquisados com o fenômeno representacional dado. Diante de diferentes ordens de narração dos fatos, precisávamos de alguma forma alinhar as narrativas para que fosse possível analisá-las de igual valor e sentido, foi nessa expectativa que acabamos por enveredar para o que chamamos de análise de trajetórias³⁰.

Assim, na tese, na tentativa de uso-apropriação das narrativas para pesquisas sobre representações sociais, a reconstrução das narrativas seguiu a forma:

Nesta análise seguiu-se explicitamente o modelo de Amorim-Silva (2016), no qual há a reconstrução das narrativas do sujeito de pesquisa a partir de categorias pré-organizadas, neste caso, em todos os sujeitos observou-se os seguintes elementos: a. caracterização do sujeito (idade, sexo, habilitação, município); b. histórico de vinculação com o campo (Reside? Participa de movimentos sociais? Família? Trabalho?); c. fatos evidenciados como violência; d. casos, fatos narrados (experiências, memórias e vivências da comunidade); e. sentimentos expressados (ao longo dos fatos narrados, tensionamento, sentimentos mobilizadores da mudança); f. evoluções e transformações notadas nas formas de pensar, sentir e agir em relação à violência; g. posicionamento inicial e posicionamento final e informações que se fizeram pertinentes no momento da análise³¹.

29. Luiz Paulo Ribeiro, *Representações sociais de educandos do curso de licenciatura em educação do campo sobre a violência*, 2016.

30. Roberto Telau, *Ensinar – incentivar – mediar*, 2015; Karol Amorim-Silva, *Educar em prisões*, 2016.

31. Luiz Paulo Ribeiro, *Representações sociais de educandos do curso de licenciatura em educação do campo sobre a violência*, 2016, p. 84.

E possível notar que no caso, a proposta foi iniciar com uma apresentação do sujeito, perpassando para uma vinculação com o contexto da pesquisa e a narrativa de fatos ordenados da relação daquele sujeito com aquele fenômeno-objeto, conforme o desenvolvimento de vida do sujeito participante. Os demais elementos elencados dizem da tentativa de captura das representações sociais, nas formas de pensar, sentir e agir frente o objeto da pesquisa, no caso, a violência no campo.

Foi a partir dessa proposta que foi possível reconstruir as relações entre sujeito-objeto-outro, necessárias para compreender as representações sociais, assim como, possibilitou verificar que um mesmo sujeito vai se aproximando e distanciando de informações, contextos e atitudes que podem perfazer movimentos nas representações sociais. A narrativa somada à análise de trajetória possibilitou entender que a relação sujeito-objeto-outro é dinâmica, não podendo ser entendida apenas como uma fotografia, há sempre uma história, materialidade e subjetividade nesse encontro.

Há outra possibilidade de análise em pesquisas narrativas, principalmente aquelas biográficas e de história de vida que podem seguir uma proposta de Pierre Bourdieu³². Neste texto ela não foi desenvolvida por entender que o foco aqui seria da psicologia e, não, da sociologia, como a abordagem bourdieusiana se vincula. Por sua vez, em psicologia, tem sido comum também formas de fazer a análise de narrativas, nos campos de estudo sobre identidade, de análise de posicionamento³³.

Considerações Finais: limites e possibilidades

O uso-apropriação de narrativas em pesquisas sobre representações sociais tem se mostrado uma possibilidade fecunda para a produção de conhecimento situada, implicada e sensível aos modos pelos quais sujeitos

32. Miguel Ângelo Montagner, *Trajetórias e biografias*, 2007.

33. Karina Moutinho & Luciane De Conti, *Análise Narrativa*, 2016.

e coletividades constroem sentidos sobre o mundo. Ao longo deste texto, buscamos articular aportes da Teoria das Representações Sociais com os pressupostos da pesquisa narrativa, apostando na possibilidade de que os relatos de vida, os episódios de memória, os percursos formativos e as pequenas (às vezes nem tão pequenas) histórias cotidianas tragam consigo pistas valiosas sobre os modos de pensar, sentir e agir que conformam o tecido social e os modos de subjetivação.

Ao narrar, o sujeito produz e compartilha sentidos. Mas não o faz de modo neutro ou desinteressado: a narrativa é uma prática situada, histórica e relacional. É nesse aspecto que reside sua potência para a pesquisa em representações sociais: ela permite acessar a memória social, as estruturas de significação partilhadas e os conflitos, as ambivalências e os deslocamentos que compõem os processos representacionais. As narrativas são, assim, território fértil para compreender como as representações se movem, se cristalizam ou se transformam nas dobras da experiência vivida.

Mas se há potência, há também limites. Um dos desafios centrais diz respeito à ética da escuta e da interpretação. A pesquisa narrativa exige do pesquisador e da pesquisadora um posicionamento atento, cuidadoso e comprometido com o que é partilhado. É necessário reconhecer que, ao convidar alguém a narrar sua história, estamos lidando com afetos, dores, alegrias e contradições que não cabem em categorias estanques, extrapolam o simples e frio protocolo de pesquisa. Por isso, não se pode instrumentalizar a narrativa como mera técnica de coleta: ela exige responsabilidade epistêmica e ética, abertura à alteridade e disposição para lidar com o indizível, o fragmentado, o contraditório e com aquilo que não está ordenado numa lógica cartesiana: foi vivido!

Outro limite importante diz respeito ao tensionamento com as lógicas de produção de conhecimento baseadas na objetividade, na neutralidade e na quantificação. As ciências humanas e sociais, quando enveredam pelo campo da narrativa, precisam abandonar a tentação de reduzir a experiência humana a dados mensuráveis. Narrar é, antes de tudo, afirmar a singularidade do vivido e reconhecer que há saberes que não cabem em tabelas ou gráficos, mas que igualmente merecem ser ouvidos, registrados e valorizados. As narrativas nos devolvem o humano da pesquisa: não só

um humano e uma humana vivos, controversos, conflitantes, mas também bonitos, potentes, capazes de sonhar, criar e resistir.

Nesse sentido, defender o uso de narrativas na pesquisa em representações sociais é também um gesto político de reinvenção da ciência: é afirmar que os sujeitos e os coletividades têm voz, têm história, e que suas palavras carregam imagens, sentidos e símbolos que nos ajudam a compreender o mundo. É também reconhecer que há experiências que se fazem saber e que esses saberes, quando escutados com atenção, podem transformar nossas práticas, nossas teorias e nossas formas de intervir no real.

A aproximação entre representações sociais e narrativas, portanto, não deve ser vista apenas como um recurso metodológico, mas como uma aposta ética e epistemológica na complexidade da vida social. É nessa intersecção, entre o comum e o singular, entre o coletivo e o íntimo, entre a palavra e o silêncio, entre o saber comum e o universo reificado que se abrem as possibilidades de um conhecimento mais sensível, mais comprometido e, quem sabe, mais transformador.

Por isso, voltamos a Ana, lá do início do texto. Sua história, ainda que fictícia, por exemplo, carrega a verdade de muitas outras que vivem nas margens da universidade, das comunidades educativas, do saber instituído, da política pública. Ana não é apenas uma estudante do campo: ela é também um elo entre mundos, uma mulher em movimento, uma professora em construção que, ao narrar sua travessia, transforma o que sente sobre si mesma e sobre sua comunidade. Sua narrativa é mais do que uma história de vida é uma trama repleta de representações sociais em trânsito, pulsando entre permanências e mudanças. Escutá-la, compreendê-la, analisá-la é reconhecer a força transformadora que emerge quando saber e vida se encontram no gesto de narrar.

A breve narrativa de Ana poderia ter sido registrada em uma entrevista narrativa, em um diário de formação, ou nos registros de uma carta escrita à sua professora de licenciatura. Poderia ter emergido em uma roda de conversa na escola da comunidade, em uma carta de intenções no processo seletivo da universidade, ou mesmo em um bilhete compartilhado nas redes sociais. O que importa não é apenas o formato, mas a escuta que se faz possível a partir dele: uma escuta que reconhece que há saberes que se constroem enquanto

se narram, que se reconfiguram no ato mesmo de contar e que se tornam acessíveis à pesquisa apenas quando acolhemos a complexidade do vivido.

É nesse sentido que a história de Ana, e de tantos outros sujeitos e sujeitas, nos interpela como pesquisadoras e pesquisadores e nos convida a buscar estratégias de pesquisa que não reduzam os sujeitos à condição de respondentes, mas que os reconheçam como autores de si, capazes de produzir sentidos sobre o mundo em que vivem e sobre os lugares que ocupam. As narrativas, quando acolhidas como forma legítima de coleta de dados, análise e de escrita da pesquisa, permitem acessar esse universo de sentidos, de valores, de conflitos e de projetos de futuro. Elas não substituem outros instrumentos, mas tensionam e ampliam os modos como produzimos conhecimento, abrindo caminho para uma ciência mais humanizada e comprometida com a transformação social.

Assim, usar narrativas como estratégia de pesquisa em representações sociais não é apenas uma escolha metodológica. É também um posicionamento político, ético e epistemológico, que se coloca ao lado das histórias que resistem, dos sujeitos que se constroem nas margens, e dos saberes que brotam da experiência compartilhada. É nesse lugar que Ana nos encontra... e nos ensina a fazer pesquisa em educação.

Referências

Amorim-Silva, Karol. *Educar em prisões: um estudo na perspectiva das representações sociais*. Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

Antunes-Rocha, Maria Isabel. *Da cor de terra: representações sociais de professores sobre alunos no contexto de luta pela terra*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2012.

Bernardes, Jefferson. Memórias, narrativas e a pesquisa construcionista. In Carla Guanaes-Lorenzi et al. (org.). *Cotidiano e práticas sociais: indagações sobre futuros possíveis*. Porto Alegre, ABRAPSO Editora, 2025, p. 53–68. Disponível em site.abrapso.org.br/wp-content/uploads/2025/07/Livro-cotidiano-e-praticas-sociais.pdf.

Carmo, Nayara Cristine Carneiro do. *"Acabou que virei professora e sou apaixonada com educação": representações sociais de mulheres camponesas sobre educação*. Tese de Doutorado, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2025.

Carvalho, Cristiene Adriana & Ribeiro, Luiz Paulo. Social Representations in Motion: Concept Construction on Changing Subjects and Contexts. In Clarilza Prado de Sousa & Serena Eréndira Serrano Oswald (org.). *Social Representations for the Anthropocene: latin american perspectives*. 1 ed. Cham, Springer, 2021, p. 357–374.

Clandinin, D. Jean & Connelly, F. Michael. *Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research*. Trans.: Narrative Inquiry Group and Teacher Education ILEEI/UFU. Uberlândia, EDUFU, 2011.

Costa, Mariana Esteves da. *"Cis"tema de educação e alunas travestis e transexuais: representações sociais de professores e professoras da rede pública de Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2022. Disponível em hdl.handle.net/1843/40787.

Cunha, Maria Amália de Almeida. *Escrever uma vida: o diário como fonte de pesquisa-formação*. 1 ed. Belo Horizonte, Caravana, 2023. p. 158.

Jodelet, Denise. *Loucura e representações sociais*. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 2015.

Jovchelovich, Sandra & Bauer, Martin. Entrevista Narrativa. In George Gaskell & Martin W. Bauer (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, Vozes, 2002, p. 90–113.

Leite, Maria Alzira. *Olhar(es) para o professor: representações sociais na trama da teia discursiva de educadores*. 2014. Tese de Doutorado, Belo Horizonte, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2014. Disponível em oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_829992401adb2903aac589f8124a29cb.

Montagner, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. *Sociologias*, (17): 240–264, 2007.

Moscovici, Serge. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis, Vozes, 2012.

Moutinho, Karina & Conti, Luciane de. Análise Narrativa, Construção de Sentidos e Identidade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(2): e322213, 2016.

Nassar, Paulo Roberto de Oliveira & Tamura, Natália de Campos. A interlocução entre narrativas e representações sociais: uma aproximação propícia para significativas interpretações em comunicação. In *Anais do Congresso Abrapcorp*. São Paulo, Abrapcorp, 2020.

Novaes, Adelina de Oliveira & Passeggi, Maria da Conceição. Fita de Möbius e fractal: aproximações entre representações sociais e narrativas. *Revista de Educação Pública*, 29: 1–10, 2020. DOI [10.29286/rep.v29ijan/dez.10127](https://doi.org/10.29286/rep.v29ijan/dez.10127).

Ribeiro, Luiz Paulo & Antunes-Rocha, Maria Isabel (org.). *Representações Sociais em Movimento: pesquisas em contextos educativos geradores de mudança*. 1 ed. Curitiba, Appris, 2018.

Ribeiro, Luiz Paulo. Petit traité sur le mouvement des représentations sociales: perspectives méthodologiques en recherches en éducation. In Susana Seidman & Nestor Pievi (org.). *Identities y Conflictos Sociales: aportes y desafíos de la*

investigación sobre representaciones sociales. 1 ed. Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 2019, p. 335–346.

Ribeiro, Luiz Paulo. *Representações sociais de educandos do curso de licenciatura em educação do campo sobre a violência*. Tese de doutorado, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016. Disponível em hdl.handle.net/1843/BUBD-AEXPX4.

Rogers, Carl. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte, Interlivros, 1971.

Sá, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro, EDUERJ, 1998.

Santos, Jefferson do Carmo Andrade & Boa Sorte, Paulo. Diário de campo e observação na pesquisa contemporânea em linguagem. *Revista Leitura*, 1(84): 25–43, 2025. DOI [10.28998/2317-9945.202584.25-43](https://doi.org/10.28998/2317-9945.202584.25-43).

Telau, Roberto. *Ensinar – incentivar – mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

Sobre os autores

Alda Regina Tognini Romaguera

Professora-pesquisadora, pedagoga, mestra e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Realizou pós-doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora convidada do Doctorado en Educación, Arte y Cultura de la Universidad Autónoma Benito Juárez (UABJO/Oaxaca, México). *E-mail: aldaromaguera@gmail.com.*

Fernanda de Lurdes Moreira Moreira

Pedagoga graduada pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Professora no Ensino Fundamental na Escola Municipal Luís Cunha, Sambaíba-MA. *E-mail: Illuuurdesmoreira@gmail.com.*

Fernanda Monteiro Rigue

Professora dos cursos de Química do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (ICENP/UFU). Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciada em Química pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar – Campus São Vicente do Sul). Líder do habitAR: Grupo de estudos e pesquisas em educação, ciência e vida. *E-mail: fernandarigue@ufu.br.*

Kizzy Aparecida Ferraz Evangelista

Professora alfabetizadora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Licenciada em 2024 pela Faculdades Associadas de Uberaba (FAZU). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “Perspectiva Ecologista de Educação”. E-mail: kizzy.evangelista@edu.uberabadigital.com.br.

Larissa Alves Jorge

Pedagoga graduada pela UEMA, Coordenadora do Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, Prefeitura Municipal de Tasso Fragoso-MA. E-mail: larissajorge03@gmail.com.

Leonardo Mendes Bezerra

Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado Profissional) na UEMA, Campus Paulo VI; Professor Adjunto II, Chefe do Departamento de Educação e Diretor do Curso de Pedagogia na UEMA, Campus Balsas; Conselheiro no CAD/UEMA, Membro do Comitê Científico na UEMA. Doutor em Educação pela Universidade de Sorocaba; Mestre em Ciências Ambientais pela UniEvangélica; Licenciado em Filosofia pela PUC-Goiás; Licenciado em Pedagogia pelo Uninter; Licenciado em História pela Unopar/Pitágoras; Licenciado em Geografia pelo ETEP, Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos pelo UniBF. Líder do Grupo de Pesquisa “DEVIR – Núcleo de Investigação em Cotidiano, Educação e Inventividade” (UEMA/CNPq); e Pesquisador do Grupo de Pesquisa “Perspectiva Ecologista de Educação” (UFTM/CNPq). E-mail: leonardobezerra@professor.uema.br.

Luiz Paulo Ribeiro

Professor Adjunto no Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (DECAE/FaE/UFMG). Doutor em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (FaE/UFMG); mestre em Promoção da Saúde e Prevenção da Violência (FM/UFMG) e graduado em Psicologia (PUC Minas). Atualmente é docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (Faculdade de Educação/UFMG) e do Programa de Pós-Graduação em Promoção de Saúde e Prevenção da Violência (Faculdade de Medicina/UFMG). É bolsista de produtividade em pesquisa pela Fapemig-CNPQ (APQ-06589-24). *E-mail: luizribeiro@live.com.*

Manoela Freitas e Franco

Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialista em Psicopedagogia pela Universidade Salvador (UNIFACS) e graduada em Direito pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Possui formação em Somatic Experiencing e é especialista em Neurobiologia do Trauma pela Trauma Research Foundation. *E-mail: contatomanuelafranco@gmail.com.*

Marcus Novaes

Professor colaborador externo na graduação da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutor e Mestre em Educação pela Unicamp, com estágios de pesquisa de pós-doutorado e sanduíche na Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Pesquisador dos grupos Transversal – Phala e OLHO, ambos da Faculdade de Educação da Unicamp. *E-mail: novaes.marcus@hotmail.com.*

Tânia Lídia Ribeiro Aversi

Doutora em Educação: Cotidiano Escolar pela Universidade de Sorocaba. Mestre em Educação: Formação de Formadores pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós-Graduada em Educação Ambiental pelo Centro Universitário Senac. Graduada em Pedagogia pela AEI – Organização Superior de Ensino Ltda. Atualmente trabalha como formadora de professores e assessora pedagógica para projetos educativos voltados para a projeção da educação ambiental. *E-mail: taniaversi@uol.com.br.*

Sobre os organizadores

Ana Cristina Borges Fiuza

Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), com estágio pós-doutoral pela mesma universidade; mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Uberlândia e Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera pela Universidad de León / Fundación Universitaria Iberoamericana; e, graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade de Uberaba (Uniube). Atualmente é professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET/IFTM). Pesquisadora do grupo de pesquisa “Perspectiva Ecologista de Educação”. E-mail: anacristinafiuza@iftm.edu.br.

Thiago Henrique Barnabé Corrêa

Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGE/UFTM). Professor convidado do Doctorado en Ciencias de la Educación e do Doctorado en Pedagogía y Didáctica, da Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC, Tunja). Doutor em Ciências pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com estágio pós-doutoral em Educação junto à Universidade de Sorocaba (Uniso); mestre em Educação e licenciado em Química pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Líder do grupo de pesquisa “Perspectiva Ecologista de Educação”. Acadêmico (imortal) da Academia de Letras do Triângulo Mineiro (ALTM), ocupante da cadeira nº 37. E-mail: correa.uftm@gmail.com.

Título Entre saberes: experiências e caminhos narrativos
na educação

Organizadores Thiago Henrique Barnabé Corrêa
Ana Cristina Borges Fiuza

Preparação Rafael Dias Campos
Amanda Gabriela Gondim Mota

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa Viviane Mara Miranda Rodrigues

Imagem da capa @muuu - Adobe Stock

Revisão de texto Débora Francisca de Lima

Normalização e revisão de prova Amanda Gabriela Gondim Mota

Formato 15,5x23cm

Número de páginas 178 páginas

ISBN: 978-65-89736-32-5

CDL



9 786589 736325