



JADSON FERNANDO GARCIA GONÇALVES

*BIOGRAFEMÁTICA E FORMAÇÃO: FRAGMENTOS DE
ESCRITA DE UMA VIDA*

BELEM - PA
2013

JADSON FERNANDO GARCIA GONÇALVES

***BIOGRAFEMÁTICA E FORMAÇÃO: FRAGMENTOS DE ESCRITA DE
UMA VIDA***

Tese desenvolvida na Linha de Pesquisa Educação, Currículo e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, submetida à avaliação por Banca Examinadora, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Educação, sob a Orientação da **Prof^a. Dr^a. Josenilda M. Maués da Silva**.

**BELÉM – PA
2013**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Gonçalves, Jadson Fernando Garcia, 1973-
Biografemática e formação: fragmentos de
escrita de uma vida / Jadson Fernando Garcia
Gonçalves. - 2013.

Orientadora: Josenilda Maria Maués da Silva.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Pará, Instituto de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém,
2013.

1. Professores universitários - Biografia. 2.
Memória autobiográfica. 3. Professores -
universitários - Formação. I. Título.

CDD 22. ed. 378.0092

JADSON FERNANDO GARCIA GONÇALVES

***BIOGRAFEMÁTICA E FORMAÇÃO: FRAGMENTOS DE ESCRITA DE
UMA VIDA***

Tese desenvolvida na Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, submetida à avaliação por Banca Examinadora, composta pelos seguintes examinadores:

Orientadora: Profa. Dra. Josenilda M. Maués de Silva – ICED – PPGED - UFPA

Examinador: Prof. Dr. Eduardo A. Pellejero – CCHLA – PPGFIL/PPGEL - UFRN

Examinadora: Profa. Dra. Ester Maria D. Heuser – PPG em FIL. – UNIOESTE-Pr

Examinadora: Profa. Dra. Sílvia Nogueira Chaves – IEMCI – PPGECEM - UFPA

Examinadora: Profa. Dra. Flávia Cristina Silveira Lemos – ICED – PPGED - UFPA

Examinador: Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa -ICED – PPGED - UFPA

Belém, 12 de abril de 2013

Ao Senhor dos Exércitos. Máquina de Guerra.

*Ao Murilo. Indelével: **Jour de ma vie.***

*A Esmeralda Garcia, José Fernando Gonçalves e Lílian Barbosa:
Imprescindíveis: **Sim a vida toda!***

Meus afetuosos agradecimentos à Josenilda Maués, amiga-orientadora- professora por acreditar – nestas sendas de treze anos de amizade que percorremos -, e investir em minhas teimosias acadêmicas. Não teria chegado a tanto se não encontrasse em você um sopro de *liberdade e leveza* no fazer-pensar-ler-escrever educação.

*

À Sandra Corazza, também responsável pelo gosto que há em mim pela *escrileitura*, desde que me apresentou uns tais ferrolhos, e arcos e flechas, ainda na graduação e a um tal Manual Infame, no mestrado e, no doutorado, a umas figuras que se tornaram agradáveis companhias no decorrer desde doutorado: Barthes e Valéry!

*

Ao Eduardo Pellejero, amigo surpreendente e sagaz, de inteligência aguçada sempre acompanhada de alegres sorrisos que entrecortam uma fala sem fim... amigo *boca de jambú*... Obrigado pelas preciosas conversas a respeito de tudo!

*

À Silvia Chaves, pelas diáfanas observações e sugestões precisas no decorrer do doutorado. E também por investir e fazer investir em um modo de escrever-ler a prosa acadêmica como poética bem humorada. *Combinação sutil!*

*

Ao Paulo Corrêa, interlocutor atento e interessado de meus escritos. Sou-lhe grato pelo incentivo e força e amizade e inestimável ajuda para que eu pudesse concluir o doutorado.

*

Ao Direfe – Grupo de Estudos e Pesquisa Diferença e Educação – sobretudo às ilustres companhias de Jô, Joyce, Eiró, Vilma, Thiago, Gilson, Sérgio: andarilhos de lugares e tempos infames! Como se vive-aprende nestes tempos-lugares!

*

À/Aos colegas professores(as) do Campus de Abaetetuba, em especial à Mara, Lina, Eliomar, Afonso, Bruno, Vivian, por permitirem dedicar-me um pouco mais à elaboração da tese de doutorado.

*

Aos professores e amigos: Gilmar Silva, Genylton Rocha e Doriedson Rodrigues.

*

À FAPESPA– Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Pará, pelo investimento e incentivo à pesquisa através da concessão de bolsa de doutorado.

*Ele sorriu aos lábios chamolhados de
bronze, aos atentos lábios e olhos.*

*- As estrelas brilhantes
esmaecem...*

*Uma surda canção cantada de dentro,
cantando:*

- ...a manhã rompe.

*Uma dúzia de alinotas chilrearam
brilhante responso sopranino sob
mãos sensitivas. Brilhantemente as
teclas, todas cintilação, ligada, todas
harpsicorda, chamavam uma voz a
cantar a toada da manhã aljofrada, da
juventude, do dá-e-toma do amor, da
vida, da manhã do amor.*

- Pérolas, gotas do rocío...

*...Uma vida: Órion a espreitar num
céu vínico oferta rosa amarela
Maviosa pele perfume de pêssego
Suave sabor de pera... indelével
profunda superfície.*

*Pelo roseiral de Gerard da Alameda
de Fetter ele passava,
cinzavermelhado.*

*Uma vida é tudo. Um corpo. Faze.
Mas faze.*

Feito de todos os modos.

(Ulysses).

RESUMO

A Tese elege por objeto de investigação os auto-biografismos na temática da Formação de Professores. Como material significante, aborda um conjunto de textos de características autobiográficas coligidos a partir dos Anais do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica – CIPA, correspondentes às edições dos anos de 2006, 2008 e 2010. O estudo se orienta, sobretudo a partir da noção de biografema, pela problematização da *Escrita da Vida* em textos autobiográficos de docentes da Educação Superior, apresentados nas edições do CIPA na forma de Comunicação Oral. A colocação da *Escrita da Vida* (em sua forma autobiográfica) como problema, possibilita vislumbrar as permeabilidades cambiantes (caracterizadas por encontros, desencontros, bifurcações, liames, contiguidades, sinuosidades, fragmentações) de *uma vida*. *Uma vida escrita* tomada não como uma correspondência direta e verídica com *A Vida*, mas como possibilidade de criação, de invenção de uma *escrita de vida* que contagia... Pormenores de uma vida, traços, espaços vazios, fragmentos que encantam, tocam, saem do texto e entram em nossas vidas; produzem uma *co-existência*: felicidade de escrita: imanente artifício de uma vida. O estudo, como exercício de crítica, não se propõe a analisar textos autobiográficos submetendo-os a uma crítica judicativa ou veridicativa do caráter de seu objeto de escrita ou mesmo de sua forma de escrita, mas se orienta por recolher fragmentos, linhas, frases de prazer que permitam flagrar liames de escrita e vida, uma vida atravessando linhas de escrita, uma vida como fenda de linhas de escrita e a afirmação, como ideia força desta tese-experimento, da impossibilidade de “aprisionamento” de uma vida em uma auto-biografia-destino e a proposição de uma auto-biografia-deriva.

Palavras-Chave: Biografema; Vida-Escrita; Auto-biografia; Auto-biografia-deriva; Formação de Professores.

RÉSUMÉ

Cette thèse a pour but faire une recherche basée sur l'autobiographisme dans la question de la formation des enseignants. Elle prend un ensemble de textes autobiographiques recueillies dans les *Actes du Congrès international sur la recherche (auto)biographique* – CIPA, correspondant aux éditions de 2006, 2008 et 2010. L'étude part de la notion de biographème, en interrogeant l'écriture autobiographique de vie des enseignants de l'enseignement supérieur, présenté dans les éditions de la CIPA sous forme de communication orale. Le placement de la vie par écrit (dans sa forme autobiographique) comme un problème, permet d'envisager les changements (caractérisés par des rencontres, des malentendus, des bifurcations, des liaisons, des proximités, des contiguités, des fragmentations) de toute une vie. Cette vie, prise pas exactement comme une correspondance directe d'une vie, c'est une possibilité de création, l'invention d'une écriture de vie qui est contagieuse... Les détails de toute une vie, des traits, des lacunes, des fragments qui enchantent, touchent, laissent le texte et entrent dans notre vie; ils produisent une co-existence: le bonheur de l'écriture: artifice inhérent à la vie. L'étude, comme un exercice de critique, n'a pas le but d'analyser des textes autobiographiques en les soumettant à la critique qui juge le caractère de son objet de l'écriture ou même leur façon d'écrire, mais guidé par la collecte des fragments, des lignes, des phrases heureux qui dévoilent les liaisons de l'écriture et de la vie, une vie traversée par des fente de lignes d'écriture, et à la manière d'une idée-force de cette thèse, la certitude de l'impossibilité de emprisonnement d'une vie dans une autobiographie-destin et la proposition d'une auto-biographie-dérive.

Mots-clés: Biographème. Vie-écriture. Autobiographie. Autobiographie-dérive. Formation des enseignants.

ABSTRACT

The present work has as research object the auto-biographems in the context of teachers formation. It analyses a set of texts of autobiographical characteristics extracted from the proceedings of the International Meeting on (Auto)biographical Research – CIPA – of 2006, 2008 and 2010. The study is focused, mainly, on the notion of biographem, and on the problematization of *Writing of Life* in autobiographical texts of teachers of higher education – as presented on the mentioned editions of CIPA. Setting *Writing of life* (on its autobiographical form) as a problem, shows the changing alternatives (characterized by encounters, dis-encounters, bifurcations, links, contiguities, sinuosities, fragmentations) of *a life*. *A written life*, not as a direct and veridical correspondence with *life*, but as a possibility of creation, of invention of a *writing of life* that produce some kind of influence... Details of a life, strokes, spaces, holes, fragments that cast a spell, touch, scape from the text and get into our lives; details that produce a co-existence: joy of writing: immanent artifice of a life. This work, as an exercise of critic, does not propose an analysis of auto-biographical texts from a judicative or veridical perspective, it does not aim to criticize the object or the form of writing, but it aims to offer a collection of fragments, lines, sentences of pleasure that allow to link life and writing, a life crossing through lines of writing, a life as fault, crack of lines of writing. It also imply an affirmation, as force-idea of this thesis-experiment, of the impossibility of “imprisoning” life into an Auto-biography-destiny and proposal of a auto-biography-drift.

Key-words: Biographem; Life-Writing; Auto-biography; Auto-biography-drift; Teachers Formation.

SUMÁRIO

ARTIFÍCIOS I

COMPOSIÇÃO DE UM **CORPUS** POSSÍVEL ...PARA DISSUADIR A SOBERANIA DE **UM CORPO**

1...	2
QUESTÕES MOVENTES: ...APROXIMAÇÕES ...ABANDONOS ...PREPARAÇÃO	4
2...	8
A ESCRITA DA VIDA DE PROFESSORES COMO DISPOSITIVO DE AUTO-BIOGRAFIZAÇÃO	10
3...	33
UM <i>CORPUS</i> (IM)POSSÍVEL	34
4...	52
... ESCRITURA: UMA PELE	53
5...	79

ARTIFÍCIOS II

...DO **CORPUS** POSSÍVEL À COMPOSIÇÃO DE UM **CORPO** (IM)POSSÍVEL

6...	81
ESCREVER UMA VIDA	82
7...	86
A ESCRITURA DE UMA VIDA... AO MODO DE UMA FICÇÃO	87
8...	90
O BAILADO DA ESCRITURA E AS (IM)POSSÍVEIS AUTO/BIO/GRAFIAS	91
9...	93
ESTILHAÇAR A ESCRITA-DA-VIDA... A BIOGRAFEMÁTICA COMO ESTRATÉGIA ESCRITURAL DE UMA VIDA	94
10...	98
... SEDUÇÃO	99
11...	101
PÓS-ESCRITO	102
REFERÊNCIAS	106
LISTA DE TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR QUE COMPÕEM O <i>CORPUS</i> DE MATERIAL SIGNIFICANTE	113

Sirva-se.

[...] Você deve servir-se mais.

É um prazer que você torne a se servir daquilo de que gosto.

Quero ver nos seus olhos que lhe agrada aquilo que me agrada.

*Retiro meu prazer do seu, apanho-o de seu rosto, e o sigo, como que elevado ao segundo grau
espiritual.*

Beba com esse peixe o vinho que lhe verto.

*Não passa de um modesto vinho fresco, jovem, e sem experiência; mas você logo provará um
Siracusa que não tem menos de oitenta anos!*

Está no extremo de suas virtudes.

Você notou como os vinhos muito veneráveis têm poder sobre as lembranças?

São pessoas velhas e encantadoras, cheias de histórias e de sabedoria.

(VALÉRY, 2009, p. 69)

ARTIFÍCIOS I

***COMPOSIÇÃO DE UM CORPUS POSSÍVEL ...PARA DISSUADIR
A SOBERANIA DE UM CORPO***

*Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.
– Mas qual é a pedra que sustenta a ponte: –
pergunta Kublai Khan.*

*– A ponte não é sustentada por esta ou por aquela
pedra – responde Marco –, mas pela curva do arco que estas
formam.*

*Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo.
Depois acrescenta:*

Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.

Polo responde:

– Sem pedras o arco não existe.

(CALVINO, 2001, p. 79).

*Incidentes de uma vida de professor(a), como **folhas caídas** de que nos fala Barthes*

Não se sabe de que existência possível desfrutou aquele que *auto-grapha* sua vida... Não se sabe se se pode acreditar em tudo que estas linhas de escrita “dizem”.

1...



Uma pergunta quase infantil: onde teria ido parar o dia quando fazia noite? Onde ele se escondia? A manhã começava já como a passagem do que foi a noite. Seria a noite amante oculta do tempo, algo que controla seu ânimo no perfil das manhãs. Manhãs claras, amarelas, cinzentas, molhadas, repetidas. Às vezes, o jardim brilhava; milhares de gotas escorriam na grama, refletidas sob o sol, eram um banho de vidro translúcido sobre o verde. Não era simples capturar essa alucinação, só uma vista fixa, criada pelo ângulo das pálpebras sonolentas e semicerradas, levava até o gozo, o efeito dessa transformação. Outras vezes, corria, junto à calçada, um fio d’água forte, sobra da chuva, brincando nos paralelepípedos, formando pequenas quedas, mini-cachoeiras, próximas aos boeiros, onde sempre podia se encontrar pedras deslocadas do solo, que numa espécie de provocação, que fazia a água cantar.

Tive uma infância tranquila, morava com meus pais e meus irmãos. Lembro-me que todo dia minha mãe contava historinhas para eu dormir. Ah, minha mãe... ah, o papel da mãe. Em muito dos casos, o primeiro acesso à leitura que a criança tem é através da leitura em voz alta, principalmente feita pela mãe. Contar histórias, dar um livro permitindo o contato físico do filho com o mesmo, pode ser uma forma de introdução da criança no caminho da leitura. Muitas vezes, também, o fato de crescer em um ambiente em que os adultos leem, aguça a curiosidade infantil para a leitura. Isto aconteceu comigo. Lembro que sempre quando via meu pai, ele estava lendo algo. Tinha sábados que ele passava a manhã toda sentado na mesma cadeira lendo um livro, ou uma revista. Eu ficava

pensando como ele conseguia e qual era a diversão de ficar parado olhando para várias páginas por tanto tempo.

Com uma infância solitária, pois nunca tive muitos amigos, conseqüentemente não tive contato com muitas pessoas, a um primeiro momento me apaixonei pelo mundo das telinhas de televisão. A primeira experiência direta que eu tive com um livro, foi quando, “explorando o desconhecido do guarda-roupa”, encontrei este objeto novo e interessante. Eu tinha apenas três anos de idade e ainda me lembro como se fosse hoje, o peguei em minhas mãos, abri, e fiquei em estado de encantamento com as belíssimas ilustrações que o mesmo trazia. E de certa maneira, aquele livrinho me interessava como um objeto, pois ele tinha uma capa verde abacate acolchoado com um belo desenho das quatro personagens. As suas folhas eram bem duras, e tão grossas quanto um papelão que dava sensação de que, de dentro daquelas espessas folhas, o fato que vinha ilustrado na frente realmente se desenrolaria, naquele tão fino centímetro de papel. Foi neste momento que a mágica da leitura de um livro, entrou de maneira definitiva na minha vida, pois eu tinha acabado de encontrar o caleidoscópio do real mais perfeito que o Ser humano pudera criar: o livro. Assim desta forma relativamente estranha foi que ocorreu o meu primeiro contato também com o incrível mundo da literatura, este do qual eu me recusei a sair por seu magnífico encanto.

Lembro-me perfeitamente do primeiro dia em que fui a uma livraria. Certo dia, fomos para um shopping e entramos numa livraria, minha mãe pediu para que eu escolhesse algo e eu fui contente escolher o livro com a capa mais bonita e o mais fino possível, para que finalmente conseguisse ler um livro inteiro. Comprei um livro que contava a história de uma formiguinha, li em uma tarde. Fiquei tão feliz por ter conseguido ler ele todo. Inicialmente, o que me fascinou foi o fato de poder dizer à todos que li uma obra por completo, mas depois percebi que não era tão chato ficar só por algumas horas olhando páginas de um livro.





**QUESTÕES MOVENTES: ...APROXIMAÇÕES ...ABANDONOS
...PREPARAÇÃO**

Uma variação/composição sobre Valéry:

A produção de um texto sugere a ideia de homens mais precisos, mas donos de si mesmos, mais diferenciados e articulados que aqueles que contemplam a obra feita, e não veem os ensaios, os arrependimentos, as decepções, os sacrifícios, os subterfúgios, os anos, e enfim, as circunstâncias favoráveis – tudo quanto desaparece, tudo quanto está mascarado, dissipado, reabsorvido, calado e negado [...] O que um escreve como quem joga, outro o lê tensa e apaixonadamente. O que um escreve tensa e apaixonadamente, outro o lê como quem joga.

Como quem entra num jogo incerto de escrita e incorre, inexoravelmente, em vacilações de composição, este texto bem expressa as tensões e paixões (elementos certos do jogo de escrita) pelas quais foi atravessado ininterruptamente. Não é meu desejo (embora saiba da necessidade de assim o fazê-lo, e o farei) reportar-me aos começos formais de elaboração de um objeto de pesquisa (seu surgimento, suas mudanças, seus refinamentos), e fazer deste começo a única justificativa da “configuração” do objeto de pesquisa.

Quero sim, fazer sentir que tudo surgia, para utilizar uma formulação que se encontra em Virginia Woolf, como sucessivas lufadas, “lufadas de maravilhosa delícia”, desencontros e incertezas, de acontecimentos que foram desenfreadamente se sucedendo e me lançando ao mar quando já achava que me encontrava em um porto seguro... quiçá sendo mesmo lançado à uma ilha deserta: “Deixei de procurar a salvação, de pedir socorro. Só então comecei a escrever em sentido próprio, o que se diz escrever” (PELLEJERO, 2012).

Como um viajante extenuado de uma longa mas prazerosa viagem, comecei a ter predileção não pela ansiedade da partida ou o alívio da chegada, mas pela viagem sempre possível a que era lançado a cada vez que tomava em minhas mãos (para ler ou para escrever) textos que me faziam mudar de rota... a seguir por rotas muitas vezes indeterminadas... sentir na pele que “o ato mais vulgar do mundo, como o de sentar-se a uma mesa e aproximar o tinteiro, pode agitar mil fragmentos díspares, ora iluminados, ora em sombra, pendentes, oscilantes, e revirando-se como a roupa branca de uma família de catorze pessoas, numa corda ao vento. Em vez de serem uma simples, clara, firme obra de que ninguém necessitasse envergonhar-se, nossos atos mais comuns estão envoltos num tremular e palpitar de asas, num apagar e acender de luzes” (WOOLF, 1972, p. 240).

Agitado pelo percurso (ora iluminado, ora em sombras – mas que metáfora!) da jornada de se escrever uma tese é que iniciei o curso de doutorado com o interesse, a princípio, em analisar a produção local de professores/as-escritores/as que tratassem de sua Formação em uma perspectiva autobiográfica. Logo fui demovido da ideia pela dificuldade em encontrar professores/as-escritores/as com produção segundo esta característica.

Então tentei analisar, ainda de modo impreciso, narrativas de vida e formação de professores da educação superior e, no interior de atividade curricular do Curso de doutorado, na disciplina *Perspectivas Teórico-metodológicas da Pesquisa em Currículo e Formação de Professores*, em 2008, realizei levantamento junto ao Banco de Teses da Capes bem como nos sites de Programas de Pós-Graduação em Educação, de teses defendidas de 2001 a 2007, com o objetivo de mapear a produção no contexto da temática Formação de Professores.

De todo modo, a ideia não me pareceu muito interessante, mas pude detectar ao consultar as referências de Teses defendidas a partir de 2004, que estas invariavelmente

adotavam as publicações do **Congresso Internacional sobre Pesquisa Auto-biográfica** (Cipa) como uma de suas principais referências teóricas.

Na breve análise que realizei, a partir do levantamento inicial, das Referências Bibliográficas de Teses que tem por tema *Formação de Professores*, e por objeto investigativo e analítico *narrativa de formação*, é comum encontrarmos referências às coletâneas de textos organizadas por António Nóvoa (1988, 1992a; 1992b; 1995) e a textos de Marie-Christine Josso (1988; 2004), Souza (2006), Abraão (2004), Souza e Abraão (2006), Passeggi e Souza (2008a, 2008b), Passeggi (2008), Passeggi, Souza e Abraão (2008), Passeggi e Barbosa (2008a, 2008b) o que me levou a crer que estes têm sido, entre outras publicações, os principais referenciais teóricos utilizados para a análise de narrativas de professores no tratamento investigativo no campo Formação de Professores, tal é o caso, por exemplo, das pesquisas de Carrilho (2007); Simoni (2006); Melo (2008); Soares (2008, especialmente pp.154 a 157); Martins (2007).

No campo investigativo da educação, os estudos (auto)biográficos situam-se entre as temáticas agregadas, principalmente, pelos estudos sobre Formação de Professores. Os estudos neste campo apresentam-se sob os mais diversos matizes e abordagens, a depender dos objetivos e da matriz teórica que norteia a investigação. No que concerne às pesquisas sobre formação de professores que tomam as narrativas de professores como objeto de análise, podemos observar, de acordo com Catani *et al* (1997), que estas se apresentam, de modo geral, sob a cunha dos estudos da memória, dos estudos biográficos, dos estudos autobiográficos, que em geral baseiam-se na história oral e história de vida e buscam relacionar suas análises a aspectos teóricos outros, como: magistério e identidade docente, representações de professores, saberes docentes, magistério, gênero e formação, experiências docentes, experiências de formação, práticas docentes, trajetórias de formação, processos institucionais formativos, processos históricos de formação, etc.

A partir da compreensão de que o trabalho investigativo sobre narrativas de professores (obtidas através de relatos – com o uso ou não da história oral – ou fontes textuais biográficas ou autobiográficas) nos possibilita entender diversos aspectos da Formação de Professores e que estes aspectos são múltiplos, pois envolvem dimensões da formação profissional, da vida pública e da vida privada, entendo que estes elementos, como as próprias pesquisas deste campo teórico já demonstraram, colaboram para a formação de um *sujeito professor*. Um sujeito adstrito a uma *professoralidade* (ÁVILA, 2008, p.1- I Cipa).

Este entendimento, a respeito da constituição de uma identidade professoral, me fez perceber, que entre tantos elementos que atravessam a vida de um professor, as leituras que este faz também permitem constituir em si mesmo a ideia de um sujeito professor. Entre estas leituras também se situam aquelas originadas e publicadas a partir do CIPA - entre tantas outras publicações que se alinham a perspectiva majoritária a respeito da utilização dos estudos (auto)biográficos na formação de professores. Assim, também me pareceu interessante eleger os livros publicados pelo Cipa¹ como objeto de análise, mas dada a multiplicidade de perspectivas teóricas contidas nas publicações julguei que esta tarefa seria extremamente complexa e não me sentia preparado para tal empreendimento, principalmente porque tinha em vista, *analisar textos autobiográficos produzidos por professores/as da educação superior*.

¹ Trata-se das seguintes publicações: **I Cipa**: ABRAHÃO, M. H. M. B (Org.), (2004); **II Cipa**: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.), (2006); SOUZA, E. C. (Org.), (2006); **III Cipa**: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Orgs.), (2008. v. 2); PASSEGGI, M. C. (Org.). (2008. v.3.); SOUZA, E. C. (Org.); PASSEGGI, M. C. (Org.); ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.), (2008. v. 4); PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.), (2008, v. 5); PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.), (2008, v. 06); SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C. (Orgs.). (2008. v. 7).

2...



Cresci tomando banho de rio, desafiando o rebojo, aprendendo de árvores e, longe de museus e teatros, minha formação estética deu-se principalmente na família, convivendo com músicos, cantores, catireiros e artesãos. As crianças tiveram oportunidades de explorar diferentes ambientes, arriscar acordes nos instrumentos musicais, construir, inventar e representar. Nossa casa sempre foi local de encontros. Encontros estes, registrados por meu pai e sua caixinha mágica, arrumando a família pelo quintal, buscando o melhor lugar e a melhor luz para nos fotografar. Escrevendo vejo-me repetindo seus gestos em situações semelhantes. Sua câmera acompanhou-me pela vida e faz parte dos objetos dos quais não me desfaço. Com ela, registrou a construção da ponte, as festas e procissões, parentes, cenas intrigantes. Frequentávamos um cinema improvisado. No início da noite, de todas as casas saiam pessoas com cadeiras na mão e dirigiam-se ao sobrado de madeira, em cuja sala havia um lençol branco esticado em uma das paredes e um projetor de filmes.

Aos sete anos mudei de cidade. Outra paisagem levou-me a observá-la com olhar estrangeiro e deslumbrado. A claridade do local era diferente e cativou-me. No final da tarde, levava meu irmão caçula para passear. Percebi que a luz que tocava seus cabelos claros, deixava-os com o mesmo tom das flores do capim gordura. Aquilo me impressionou. Queria fotografá-lo e não podia. Observava também que ao vestir-lhe uma camisa branca, seu rosto ficava iluminado. Então, colocava-o no meio do capinzal e tentava desenhá-lo com carvão, mas não me contentava pois meu desenho queria ser de luz. Outro objeto que me chamava atenção eram as bacias feitas de latas de óleo, por seu colorido e diversidade de imagens. No quarto de minha avó havia uma parede com várias imagens de santos. Eu gostava de olhá-las, achava-as bonitas, existia harmonia nas linhas, cores e formas. Também a multiplicidade do colorido das roupas estendidas no quarador formava um enorme tapete multicolor. Essa cena, aos meus olhos infantis, era fascinante. Essas imagens eram mágicas. Para mim, criança, aquilo era quase magia... lembra-me uma brincadeira do espelho que eu fazia, não lembro quantos anos eu tinha. Eu saía com um espelho pelos arredores e, durante horas, ficava olhando tudo de cabeça para baixo: árvores, animais...

Não sinto diferença em relação ao que sou hoje. O que mudou foram os meios e os locais, mas o desejo não se satisfaz. Penso que busco recuperar as sensações de balançar nos galhos, atravessar o rio sobre pranchas de madeira ou debruçar nos poços. Estas permanecem nos vãos, como aquilo que não foi descrito por Perséfone, mas pode ser imaginado. Importa-me o que extraio das sensações, transmutadas em imagens, e com as quais procuro trazer o não-dito, as texturas e atividades pouco visíveis. A figura não é mais a mesma. É outra, é meu olhar, fruto da minha educação estética, atravessado pelo olhar do meu pai e alimentado, talvez pelo seu desejo inconsciente, da composição abstrata. Em suas fotos, reconheço representações geométricas, jogos de

luz e sombra com as quais convivi e cujos ângulos percebo, hoje, estão também nas minhas fotografias. Quero entender e explicar o que me faz ser como sou. Não há resposta e nem a quero. Quero a imagem pelo que me revela. Quero desafiar o tempo fixando-o. Deixar no papel, enquanto sua matéria perdurar, uma partícula do passado num futuro que se apresenta.

Da minha infância, no início de minha idade escolar, não tenho um conjunto definido, unificado de compreensão, mas sim, passagens dispersas, limitadas. São “flashes” produtores de dúvidas, hesitações, incertezas, que passam pela minha mente e vou selecionando as coisas no curso da história. Assim, vejo o Grupo Escolar. Recordo a fachada e a parte interna, que consistia do galpão – onde nós, crianças, tomávamos a sopa “deliciosa” – e as salas de aula do primário. Hoje, percebo que a escola é pequena, mas, naquela época, como era grande aquela escola! Ela nos amedrontava com um diretor enérgico, com professores muito severos e com os seus funcionários seguidores da mesma linha de trabalho.

Iniciei o segundo ano com a professora mais “temida” da escola, considerada “a especialista dos conteúdos referentes a esse ano escolar”. Sua característica mais marcante era a de que, quando o aluno, ao ser convocado a ir ao quadro negro, errava as contas de multiplicação - decoreba da tabuada -, ela, literalmente, esfregava o nariz do aluno na lousa, visando a apagar o erro com o seu próprio nariz. Todos os alunos ficavam em “estado de choque”. Em suas aulas, podíamos até ouvir o som de um mosquito voando, tamanho era o silêncio que imperava na sala de aula. Sendo assim, também não tenho boas recordações do meu segundo ano escolar.

Se me concentrar bastante quase posso ouvir os ecos e lembranças de algumas aulas em que a lição era tomada na base do “repetir de cor” e dos olhos marejados de lágrimas quando a reprimenda brotava mal tinha finalizado o momento da arguição. O que não impedia, no entanto, de devanear mesmo de olhos abertos e fixos no professor ou na saída orquestrar divertidas transgressões pelos corredores mal iluminados. Isto é claro, incluía bilhetes e caricaturas exemplares dos professores mais chatos, ou menos queridos, o que se tornava um grande problema se “caía” nas mãos da vítima desdenhada.

Revejo-me andando pelos grandes pátios e pelos corredores; no meu “olhar”, são espaços de grandes dimensões, quase tocam as nuvens. Mergulho tão profundamente no meu interior que ouço as vozes que ecoam das brincadeiras infantis, das Irmãs solícitas e firmes em dizer “não” aos insistentes pedidos para “brincar mais um pouquinho”, da música “Balada por Adeline”, interpretada por Richard Clayderman, que marcava o fim do recreio e o retorno à sala de aula. São vozes queridas que embora distantes, se tornam próximas pelas lembranças que carregam. Vozes que marcaram convivências familiares e fizeram com que a escola representasse para mim, não o lugar de obrigações escolares, mas um espaço acolhedor, de confiança no outro, uma extensão da minha casa.





A ESCRITA DA VIDA DE PROFESSORES COMO DISPOSITIVO DE AUTO-BIOGRAFIZAÇÃO

Atualmente, a *escrita da vida de professores*, sobretudo modos de escrita de si e dos outros, em formas biográficas e autobiográficas, constitui (como parte de uma economia biopolítica de Formação) uma estratégia usual de controle sobre a vida de professores. Aspirantes à carreira do Ensino Superior são instados a produzir “Memoriais de Formação”. Em um momento em que estes mesmos Memoriais são exigidos em cursos de graduação de formação de professores (a título de trabalho final de curso) e em cursos de pós-graduação (a título de ingresso, sobretudo, em cursos de mestrado e doutorado em educação), e mesmo Linhas de Pesquisa são criadas, Dissertações e Teses são desenvolvidas segundo estas abordagens: como não ver neste processo de produção de narrativas e escritas de si uma forma localizada de controle social de um tipo de saber particular e especializado sobre a *escrita da vida*?

Para mim, o Cipa (Congresso Internacional sobre Pesquisa Auto-Biográfica), evento que se realiza a cada dois anos no Brasil, é um destes espaços de produção, controle e disseminação de um saber e de um poder sobre a escrita de si e dos outros, é um dos centros que aglutina tal perspectiva (os modos de escrita biográfica e autobiográfica), é uma das matrizes de convergência e distribuição, mas também de produção discursiva a respeito da *escrita da vida*. O Cipa, para mim, se apresenta como matriz discursiva de uma “antologia de existências” em que vidas escritas de professores encontraram uma espécie de “único momento que alguma vez lhes foi concedido; é o que lhes dá, para atravessarem o tempo, o pouco de fulgor, o breve clarão que as traz até nós” (FOUCAULT, 1992, p.99).

A vida dos homens infames, de Michel Foucault, em particular, foi o responsável inicial por esta ideia de investigação, por esta percepção em relação ao Cipa e por esta primeira convergência do olhar aos textos autobiográficos docentes. Reservadas as diferenças de objetos investigativos entre este texto de Foucault e a proposta de Tese que então compunha, o meu interesse delineou-se inicialmente por tratar da recolha de escrituras de vida de pessoas, que como eu, fizeram opção por tornarem-se docentes da educação superior.

A vida dos homens infames é um texto que inspira atenção pela vida escrita (ou o que se escreveu a respeito da vida) de pessoas infames. Vidas, como Foucault as refere, “[...] singulares, não sei por que acasos tornadas estranhos poemas [...]” (FOUCAULT, 1992, p.90). Vidas escritas a receberem um breve clarão, ponto de intensidade, produzido por seu encontro ou confronto com o poder.

Vidas que ganham existência por meio de uma escrita de poder sobre a vida, mas um poder ou o embate com o poder que também produz “tipos de escritura mais puros” (BARTHES, 1971, p.32). Vidas, que na dimensão das escritas de si mesmas, em formas autobiográficas, também podem exercer sobre si mesmas uma estética da existência, e eventualmente constituir uma vida como obra de arte.

E a dimensão da escrita de si, como técnica de si, como *technê tou biou* (a “arte de viver”), que se converteu como técnica de *escrita da vida*, estas “artes de si mesmo”, a que Foucault se dedica a analisar na cultura greco-romana foi o segundo horizonte possível a firmar minha atenção e interesse por textos autobiográficos docentes.

Nas formulações de Foucault, em *A escrita de si* (2006a) podemos encontrar o nascedouro desta preocupação no ocidente com a *escrita de si* como dimensão de uma *estética da existência* na cultura clássica greco-romana. Escrita que se converteu, graças à

ideia de uma *técnica de si*, de um *cuidado de si*, em um procedimento terapêutico² usado no tratamento das enfermidades da alma através de técnicas de escrita:

Nenhuma técnica, nenhuma habilidade profissional pode ser adquirida sem exercício; não se pode mais aprender a arte de viver, *technê tou biou*, sem uma *askêsis* que deve ser compreendida como um treino de si por si mesmo. (FOUCAULT, 2006a. p.146).

A partir da análise que Foucault realiza da *Vita Antonii*, de Atanásio, (antigo texto originário da literatura cristã) é possível percebermos a exacerbada preocupação com o exercício das anotações pessoais acerca das ações e do pensamento, a função que a escrita adquire na *cultura filosófica de si*, como uma *prática de si mesmo*, por intermédio de uma “escrita do *eu*”, indispensável para a constituição de uma vida ascética anterior ao cristianismo.

A escrita de si mesmo, nesta cultura filosófica de si, funciona numa relação complementar e autocoercitiva com a *anacorese*. O anacoreta, ao escrever a respeito dos movimentos interiores da alma, exerce sobre si uma ação constrangedora que o força a conhecer-se, a identificar suas fraquezas e a armar-se contra o pecado: “[...] a escrita constitui uma experiência e uma espécie de pedra de toque: revelando os movimentos do pensamento, ela dissipa a sombra interior onde se tecem as tramas do inimigo” (FOUCAULT, 2006a, p.145). Foucault faz referência a duas formas principais de exercício de si através da prática de escrita: Os *hupomnêmata* e a *Correspondência*.

Os *hupomnêmata* correspondem às cadernetas pessoais – embora não devam ser considerados como uma “narrativa de si mesmo” (como o é o texto autobiográfico), adverte Foucault, mas uma espécie de compilação de *logos* fragmentário –, em que se registravam informações relacionadas às questões contábeis, citações de obras, exemplos, reflexões, entre

² Devemos entender terapêutica em sua acepção clássica, como tradução do grego *therapeutiké*, que diz respeito à arte de escolher terapias adequadas ao tratamento de diversas doenças – inclusive para o tratamento das agitações da alma; por sua vez, terapia provém do grego *therapeía*, do verbo *therapeúo*, que se refere a prestar cuidados ou tratamentos médicos.

outras anotações, que serviam como lembrete ou como referência para o aperfeiçoamento da conduta.

De acordo com Foucault, tal prática era comum a todo um público culto da época. Enquanto suporte de memória permanentemente disponível para reflexão imediata ou posterior, estas formas de registro individual desempenharam função prática de exercício, aprimoramento e constituição de *si*: “Tal é o objetivo dos *hupomnêmata*: fazer do recolhimento do *logos* fragmentário e transmitido pelo ensino, pela escuta ou pela leitura um meio para o estabelecimento de uma relação de *si* consigo mesmo tão adequada e perfeita quanto possível” (2006a. p.149).

No que diz respeito à *Correspondência*, textos que são enviados a outros, podendo, inclusive originarem-se de notas pessoais registradas nos *hupomnêmata*, Foucault destaca que esta forma de escrita também permite o exercício sobre *si* mesmo, tanto daquele que pelo ato da escrita produz a missiva, quanto daquele que pelo ato da leitura e releitura a recebe: “Nessa dupla função a correspondência está bem próxima dos *hupomnêmata*, e sua forma muitas vezes se assemelha a eles” (p. 153).

Ao escrever uma carta, o missivista expõe-se ao outro, coloca-se numa relação face a face com o outro: a carta passa a ser então um olhar que se lança ao destinatário e, simultaneamente, uma maneira de oferecer-se ao olhar do outro através daquilo que se diz sobre *si* mesmo: o texto por onde vejo o escritor é o mesmo texto por onde ele me vê: o texto é o interstício que liga escritor e leitor.

Neste sentido, a *correspondência* implica um movimento de “introspecção” tanto do missivista quanto do destinatário e objetivaria atestar, através desta conversão do olhar a *si* mesmo e de uma abertura sobre *si* mesmo que o missivista oferece ao destinatário, a qualidade de um modo de existência.

Foucault destaca que é na relação que se estabelece a partir do uso da *correspondência* que o exame da alma se materializa através da *narrativa escrita de si*, na medida em que esta possibilita não só a conversão do olhar do outro sobre o missivista, mas também permite a realização de um exercício de “introspecção” permanente, tornando assim possível estabelecer regras de conduta e pensamento, “uma meticulosa atenção ao que se passa no corpo e na alma”, ...regras de uma técnica da existência.

A análise realizada por Foucault da *cultura filosófica de si* na sociedade greco-romana nos dois primeiros séculos da idade clássica, portanto anterior ao cristianismo, demonstra que as formas de escrita de si, materializadas nos *hupomnêmata* e na *Correspondência*, constituem uma modalidade de configuração da noção de indivíduo que posteriormente veremos materializada na forma de escrita *auto-biográfica*, a partir da modernidade, em que se colocará em evidência formas de escrita de si mesmo e dos outros que buscam estabelecer relações entre vida e obra, entre um *eu* que representa a si mesmo ou que é representado.

Um texto emblemático da modernidade com esta característica autobiográfica (em um tempo também em que o termo “autobiografia” nem mesmo existia) é o *Confissões*, de Rousseau (1764-1770), que se inicia com este enunciado: “Je veux montrer à mes semblables un homme dans toute la vérité de la nature; et cet homme, ce sera moi”³. Com Rousseau vemos o nascimento moderno de um gênero de literatura que servirá de modelo à formulação de inúmeros textos de tradição autobiográfica, nos Séculos XIX e XX, em que a figura do autor, (ins)escrito em primeira pessoa, como característica marcante de afirmação de um *eu* inscrito, se dirige a um destinatário fazendo deste um confidente para as confissões íntimas de situações importantes de uma vida apresentando assim a necessidade de se opor a

³ Fragmento extraído de, e disponível em: http://athena.unige.ch/athena/rousseau/confessions/rousseau_confessions_01.html.

individualidade ao “social”, no sentido de manifestar um desejo por liberdade e uma insatisfação em relação às formas de sujeição social (ALMEIDA, 2011; MARQUES, 2004).

Com Foucault podemos entender, conforme já mencionado, que a forma de escrita autobiográfica, para além da cultura clássica greco-romana e para além da literatura de gênero autobiográfico da modernidade, constitui elemento de uma *cultura filosófica de si* que também se pode ver, contemporaneamente, nas escritas autobiográficas de professores. Para muitos destes professores, o texto autobiográfico tem por função, como um exercício de si mesmo, instituir uma autorreflexividade no sentido de tomar a própria conduta, a própria prática pedagógica e o próprio processo de formação como objetos de reflexão:

Primeiro é preciso questionar-se...

[...]

O que deveras surpreende é que à medida que mergulho mais profundamente nos estudos acerca da (auto) formação e ensino posso, a cada vez, descobrir algo inesperado acerca da minha própria prática e o modo como tudo se articula com a pessoa e profissional que estou sendo-e-vindo-a-ser. (Zoraia Marques, 2006, II Cipa).

O artigo apresenta um memorial do meu movimento de construção /(des)construção /(re)construção na trajetória acadêmico-profissional, para instaurar minha identidade profissional como professora-bióloga. Tendo como referência o método autobiográfico e as implicações das narrativas autobiográficas, recorro ao conceito de implicação, para localizar a singularidade da minha identidade objetiva subjetiva de sujeito na instauração da história de vida acadêmico-profissional. Reconstituindo-me enquanto sujeito cognoscente e considerando minha implicação estrutural-profissional reflito sobre episódios da minha memória docente na

Educação Infantil, na Educação Básica e na Educação Superior, que sinalizaram sobre a importância da formação continuada, da pesquisa na docência e da necessidade de construção da minha identidade profissional. (Valdecí dos Santos, 2006, II Cipa).

[...]

CONCLUSÃO

*A escrita sobre si propõe uma re-aliança entre possibilidade e limite. A possibilidade diz que o limite é fundamental para a busca e, mais que isso, que algo sempre escapará. Nesta perspectiva, este memorial autobiográfico foi construído a partir de **associações livres** de episódios que constituem a memória do meu movimento de construção/(des)construção/(re)construção na trajetória acadêmico-profissional para instaurar minha identidade profissional como professora-bióloga.*

*Esta narrativa autobiográfica traz contribuições para as discussões: sobre implicação estrutural-profissional ao localizar episódios profissionais que exigiram o meu posicionamento diante do circuito constituído pelo mosaico intersubjetivo - Educação/Formação de Professores/Profissão Docente/Cotidiano Escolar; sobre identidade profissional ao apresentar uma definição que enfatiza a expressão da singularidade do sujeito em seu movimento de construção /(des)construção /(re)construção profissional; sobre a relação história de vida/memória docente ao propiciar uma leitura da mescla objetividade-subjetividade tecida no seio da vida pessoal e da vida profissional; sobre formação inicial e continuada ao pontuar a singularidade do percurso epistemológico na constituição da identidade profissional; sobre identidade profissional como professora-bióloga ao buscar legitimar um **lugar mestiço** uma discussão sobre esse duplo para o reconhecimento profissional; sobre identidade profissional nos cursos de Formação de Professores ao destacar a Legislação que regulamenta a identidade profissional do biólogo em relação a outros cursos de licenciaturas; sobre formação e profissionalização docente do biólogo ao remeter para discussão a questão: **Como o biólogo pode requerer seu título profissional assegurado pelos avanços da legislação e regulamentação da sua profissão ao exercer a docência?** (Valdecí dos Santos, 2006, II Cipa. Grifos da autora).*

Este texto rememora um pouco do meu percurso como professora desde o início de minha constituição até chegar a docência do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, em que as inquietações de minha profissão motivaram o aprofundamento sobre o processo de formação de professores e com ele o caminho percorrido por mim, em que elaboro a partir da construção de minha novela de formação [...].

[...]

Discutir a própria ação pedagógica fez assumir o trabalho com a narrativa autobiográfica, oportunizando olhar a constituição da formação da professora que atuou em escolas de Educação Infantil e de Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na constituição da professora formadora de professores, com vistas às dificuldades encontradas no trabalho com os vários níveis de ensino, às buscas incessantes para compreender as relações entre conhecimento/escola/sociedade/sujeito, às tentativas e frustrações de melhoria do próprio trabalho.

Parto do pressuposto de que ao contar nossa experiência com um olhar desmistificado, distanciado, mas também aproximado do que ocorre na instituição de ensino em que atuo, possibilite (des)construir estigmas sobre a formação docente e criar “inéditos viáveis” para a formação inicial de professores. Para isso, resgato minha formação como docente e, posteriormente o trabalho com o ensino superior, as aprendizagens decorrentes da sala de aula entendendo este espaço como acontecimento [...]. (Roseli Pilonetto, 2006. II Cipa).

Em minha trajetória profissional, vivenciada em diferentes contextos sociais (zona rural e urbana), ocorreram momentos significativos em que tomei consciência da minha identidade como professora e que produziram mudanças no meu fazer pedagógico, contribuindo, assim, para o aprimoramento de uma consciência profissional

mais crítica. Foram situações em que se evidenciou a complexidade da prática educativa e que exigiram de mim uma atitude reflexiva indagadora, um confronto comigo mesma, sobre o meu posicionamento como professora face ao ato educativo. (MassakoTaminato, 2006, II Cipa).

“Conhece-te a ti mesmo”

As reflexões que apresento neste artigo são decorrentes de um processo vivido que integra minha identidade pessoal e profissional, construídas no contexto dos estudos da corporeidade e referenciadas por constantes transformações para o autodesenvolvimento. [...] São reflexões que estão em contínuo processo de evolução e de negação, de continuidade e descontinuidade, numa dialética que busca compreender o significado para o sentir, o pensar e o agir que estiveram presentes no decurso dessa trajetória de vida.

Compreendo, portanto, que a nossa tarefa nunca estará plenamente concluída, visto que a riqueza da realidade ultrapassa sempre a nossa compreensão, pois o processo de construção de nossa identidade integra o cruzamento, o conflito, ou exige colaboração entre as diversas dimensões de nossa corporeidade [...] Descobrir a essência das coisas é uma aventura e um desafio que se tem constantemente enfrentado e imagina-se estar por enfrentar.

Sendo esse processo de desenvolvimento pessoal e profissional objeto de mudanças, sente-se que em toda mudança há algo que permanece, que unifica as transformações e aponta o caminho em uma nova direção. Nesse sentido, parece não haver retrocesso, mas, sim, um progresso, uma mudança de limiar de uma aprendizagem que permite distinguir-se o essencial do secundário, o real do que é transparente e o permanente do transitório. De acordo com esse pensamento, as idéias que apresento neste texto são inacabadas, estando sujeitas a um enriquecimento permanente, no qual nunca serão totalmente substituídas, haja vista que se considera ter conseguido caminhar no sentido de uma compreensão do fenômeno educativo em geral, e do ser humano em particular [...].

[...]

Estou consciente que temos de estar constantemente repensando a nossa identidade profissional, nosso modo de ser e de conviver, fortemente envolvido no sentido de enfrentar os desafios, aceitar as diferenças e valorizar as potencialidades do ser humano de forma harmoniosa e prazerosa. Fica a certeza de que mudei, fiz algo mais e ao mesmo tempo cresci como sujeito de minha própria história. Projeto de vida, idealizado como sonho e muitas vezes criticado como utópico, mas que me impulsionou para a auto-transformação e auto-realização. Viver nessa realidade sensível representou alcançar os sonhos, os desejos, as imagens, as idéias, as fantasias e os devaneios, lugar no qual o subjetivo e o objetivo se encontram. Encontros que possibilitaram viagens epistemológicas pelo oceano de sensibilidades, visitei os arquipélagos dos saberes docentes, contemplei novas paisagens, banhos na praia da corporeidade e caminhadas nas areias das praias do humanizar-se do ser e do jogo.

As histórias de vida enquanto práxis do viver deste professor-pesquisador-observador são recursivas à expressão de nossa corporeidade, fato que tudo aquilo que dizemos ou pensamos tiveram ou têm conseqüências na maneira pela qual vivemos, levando-nos a estar atento para vivenciar o dia-a-dia, no compromisso acadêmico e profissional. (Edmilson Pires, 2006, II Cipa).

Quando em reflexividade sobre minha vida, levo em consideração o que ensina o revolucionário Apolônio de Carvalho de que “para viver é preciso merecer viver. [pois] A vida é uma coisa extraordinária. É preciso valorizá-la, e para isso é preciso ter um ideal nesta vida pra torná-la melhor e tornar a sociedade melhor”.

Com esse princípio, parto para um momento de compreensão do meu mundo, em particular, e das relações na sociedade em geral, onde desenvolvo minha trajetória humana e social. Nessa empreitada, tenho que lidar com o tempo de modo a trazer o passado para o presente e o futuro como uma construção que já começou. E esse é o exercício que faço neste trabalho, que tem como objetivo refletir sobre os elementos da autoprodução: professor e pesquisador. (Tancredo Lobo, 2008, III Cipa).

Minha história de professoralidade, tão marcada pela escola, tem sido, ao longo do tempo, produtora das interrogações sobre minha própria constituição de professora – a que sou, a que fui. Estas, as “que sou”, estão impregnadas da aluna normalista que habita em mim e do Instituto de Educação, escola onde se constituiu grande parte do meu processo de formação, e com a qual estabeleci uma “verdadeira história de amor”. (Ivany Ávila, 2008, III Cipa).

Este texto apresenta as reflexões sobre a experiência docente no ensino superior – da graduação à pós-graduação – através de uma (auto) biografia permeada pelos desafios encontrados na articulação entre a formação e o exercício da profissão, buscando apresentar os acertos e desacertos cotidianos da docência. Traz, inicialmente, o percurso formativo e profissional, anterior à docência no ensino superior, como uma forma de contextualizar e articular a entrada neste nível de ensino, apresentando as experiências e as práticas construídas na área da formação de professores. (Norinês Bahia, 2008, III Cipa).

Uma porção de mim na proporção de uma pesquisa...

Reconstruir os caminhos percorridos por mim significa não apenas trazer ao conhecimento de outras pessoas minha história de vida, mas, acima de tudo, confrontar-me comigo mesma e refletir o porquê de minhas escolhas, da minha maneira de ser, pensar e agir, isto é, de como me constitui como pessoa e profissional. (Andrisa Zanella, 2010, IV Cipa).

[...] professor é o sujeito principal do seu percurso de formação, de seu desenvolvimento profissional, e sua formação se dá numa perspectiva permanente e evolutiva. Esse percurso de formação é constituído por situações complexas e imprevistas; marcado pela trajetória profissional e pessoal; influenciado pelas experiências de aprendiz e pelos anos iniciais na docência; permeado por valores, crenças e mitos; por experiências que, ao longo do tempo, foram se constituindo como referência para uma certa maneira de viver a docência.

[...]

E assim, foi se construindo minha trajetória de investigadora, olhando o universo da formação de professores de outros lugares teóricos, partilhando dos momentos que a pós-graduação propicia, com estudos e compartilhamentos de saberes entre alunos e professores-alunos, avançando em muitos aspectos, inclusive vivenciando estranhamentos frente a algumas coisas que me pareciam tão claras, tão certas. Tudo isso só agregou valores a minha formação, que posso declarar, é fruto de um processo de amadurecimento formativo, tanto no campo pessoal, teórico, quanto profissional.

[...]

Como resultados, declaro que aprendi, porque, ao narrar, organizei minhas ideias, sistematizei minhas experiências, produzi sentido a elas e, portanto, novos aprendizados e, ainda, os sinais levantados na minha investigação de mestrado, indicam que possibilitei aprendizagens para as professoras participantes, pois puderam a partir da socialização das minhas experiências, (re)significar suas próprias experiências. (Luci Montesuma, 2010, IV Cipa).

*A elaboração deste memorial objetiva um processo auto-reflexivo na construção de minha carreira acadêmica em uma instituição universitária pública brasileira, com aprofundamento e reflexão sobre conhecimento e valores em minha prática educativa entendida como **práxis** histórica e social. É inerente a esse trabalho, portanto, o olhar introspectivo sobre esse caminhar, em suas expectativas, frustrações, planos e ações*

*concretizadas. Essa produção, como um repensar de histórias vividas, funda-se sobre uma memória seletiva em que se ressalta o aparentemente mais relevante na estruturação de minha experiência educacional. Nas reminiscências analisadas, a partir de uma ótica atual, predomina um olhar que corresponde a um **imprinting** cultural ou a uma marca indelével de normalizações, rupturas e remodelações que permanecem em nossa formação. (Rosa Pinheiro, 2010, IV Cipa – grifos da autora).*

No geral, estes são textos que, a partir da adoção e obediência a certos critérios e normas de elaboração, apresentam testemunhos e confissões de si a partir de um conjunto de experiências de escolarização, formação e docência que culminam num processo de conversão exitoso à profissão docente após a passagem por inúmeras vicissitudes (desnecessário colocar **Grifos meus** nestas passagens...), como se estas fossem parte integrante de um processo de purificação da alma do professor, que necessariamente implicam na adoção também de um exercício de autoconhecimento que decorre de um exame de consciência, de um pensamento de si, da exposição do eu e de uma hermenêutica de si que fundamentalmente procura por uma espécie de verdade nos mais recônditos esconderijos da alma do sujeito professor, que, se descoberta, seria responsável pela ruptura com um modo de ser anterior que permite, após essa volta do inferno, ressurgir profundamente renovado em relação a si mesmo⁴.

Estes critérios e normas de elaboração discursiva auto-biográfica, instituídos por certas entidades e eventos como é o caso do Cipa, constituem modos de produção de um determinado tipo de escrita, de um certo estilo de escrita, em que o sujeito seja capaz de narrar-se e ao fazê-lo impõe a si mesmo um processo hermenêutico e nisto está implícito a produção de determinados tipos de subjetividades na medida em que padrões de produção

⁴ A esse respeito, o texto de Manuela Garcia (2009) apresenta excelente análise a partir da incidência do discurso pedagógico crítico sobre a constituição ética do sujeito professor. A mesma incidência se pode perceber nos discursos pedagógicos auto-biográficos sobre formação de professores.

discursiva, modos de narrar a si mesmo são selecionados com o objetivo de permitir ao sujeito autoinventar-se a partir de determinadas ordens discursivas.

Assim, não é raro nos depararmos com textos autobiográficos em que a narrativa da vida professoral é estabelecida por um percurso no qual os sujeitos professores partem do relato de como estes próprios sujeitos eram, ou como são no momento da escrita do texto, e culmina com uma narrativa em que estes mesmos sujeitos se reconhecem como sujeitos outros, afetados por acontecimentos nos trajetos de suas vidas que proporcionaram profundas mudanças em seus modos de se perceber, ser, estar e agir no mundo.

Ainda em textos autobiográficas segundo estas características acima apontadas e como corolário das mesmas, também não é raro encontrarmos o destaque que se faz da importância da escrita autobiográfica e sua utilização em processos formativos de professores (estas exortações saltam dos *textos fundadores* – *textos tutores* – e calcificam o próprio pensar-escrever *processos formativos de professores* e instituem formas auto-biográficas institucionais):

A (auto) formação como ponto de partida e suporte da construção da identidade e desenvolvimento profissional

[...]

A partir desses trabalhos e de seus desdobramentos tem sido mais fácil confirmar que as contribuições teóricas–metodológicas em torno das narrativas nos favorecem tanto pela auto-análise aguçada dos percursos de (auto) formação e escolarização quanto para ajudar a dar conta das articulações inerentes aos acontecimentos da vida pessoal/profissional.

O que integra diferentes modos de viver a profissão o que por sua vez, se reflete não somente nas ações pedagógicas como nas interrogações sobre as escolhas feitas, sentimentos vivenciados, decisões (não) tomadas, saberes consolidados e, conseqüentemente, numa melhor compreensão dos problemas enfrentados e sucessos obtidos.

[...]

É assim que o método (auto) biográfico, por ter o sujeito como objeto de estudo reúne, através do levantamento das histórias de vida, uma gama de informações complexas e singulares, cuja análise possibilita ao pesquisador e ao autor do relato - um maior entendimento de que a vida pessoal e profissional está irremediavelmente ligada à própria sociedade e de que somos parte, portanto, de um contexto social muito mais amplo do que o eixo educativo onde atuamos. (Zoraia Marques, 2006, II Cipa).

*O método autobiográfico configura-se como uma abordagem teórica que apresenta possibilidades fecundas para a pesquisa sobre o movimento do sujeito em sua trajetória pessoal-acadêmica-profissional, especialmente, por propiciar um **lugar de fala** e um **lugar de escuta** desse sujeito sobre sua singular história de vida constituída no contexto sócio-econômico-cultural. É nesse movimento de descolamento da memória que o sujeito faz ao narrar sobre si, que permite ao pesquisador e a si próprio estabelecer as interfaces sobre sua **identidade** diferente e singular constituída num circuito de alteridade [...]*

[...]

CONCLUSÃO

*A escrita sobre si propõe uma re-aliança entre possibilidade e limite. A possibilidade diz que o limite é fundamental para a busca e, mais que isso, que algo sempre escapará. Nesta perspectiva, este memorial autobiográfico foi construído a partir de **associações livres** de episódios que constituem a memória do meu movimento de desconstrução/(des)construção/(re)construção na trajetória acadêmico-profissional para instaurar minha identidade profissional como professora-bióloga.*

*Esta narrativa autobiográfica traz contribuições para as discussões: sobre implicação estrutural-profissional ao localizar episódios profissionais que exigiram o meu posicionamento diante do circuito constituído pelo mosaico intersubjetivo-Educação/Formação de Professores/Profissão Docente/Cotidiano Escolar; sobre identidade profissional ao apresentar uma definição que enfatiza a expressão da singularidade do sujeito em seu movimento de construção/(des)construção/(re)construção profissional; sobre a relação história de vida/memória docente ao propiciar uma leitura da mescla objetividade-subjetividade tecida no seio da vida pessoal e da vida profissional; sobre formação inicial e continuada ao pontuar a singularidade do percurso epistemológico na constituição da identidade profissional; sobre identidade profissional como professora-bióloga ao buscar legitimar um **lugar mestiço** uma discussão sobre esse duplo para o reconhecimento profissional; sobre identidade profissional nos cursos de Formação de Professores ao destacar a Legislação que regulamenta a identidade profissional do biólogo em relação a outros cursos de licenciaturas; sobre formação e profissionalização docente do biólogo ao remeter para discussão a questão: **Como o biólogo pode requerer seu título profissional assegurado pelos avanços da legislação e regulamentação da sua profissão ao exercer a docência?** (Valdeci dos Santos, 2006, II Cipa).*

A escrita narrativa mostra-se como uma possibilidade de permitir a (des)construção, (re)significação, compreensão e a produção de saberes da/para a formação dos profissionais da educação e para a própria prática como docente nos vários níveis de ensino. A utilização da narrativa autobiográfica se constitui em uma das alternativas para pensar a formação de professores na sua relação teórico-prática, na tentativa de buscar caminhos para a ação docente que possam constituir no docente, reflexões constantes e compromissadas com o ensinar e com o contexto em que este se insere. (Roseli Pilonetto, 2006, II Cipa).

Estudos têm evidenciado que as narrativas são excelentes recursos para que os professores comuniquem seus saberes e suas experiências, potencializa as lembranças, síntese, reflexões; revelam nosso estado de espírito, nossas emoções e expectativas. Sobre esta questão apoio-me em Alarcão (1996), para a qual as narrativas produzidas em histórias de vida ou memórias, podem funcionar como uma das possibilidades que o professor concede a si próprio para melhorar a sua capacidade de ver e de pensar o que faz, em Larrosa (2001), para o qual a experiência envolve a narrativa e narrativamente cada um expõe sua experiência, e em estudos a partir de Fiorentini (2006), quando este afirma que, as narrativas servem para compreender a experiência e, ao contar para o outro, possibilita-se o compartilhamento de saberes.

Parto do pressuposto que o professor é o sujeito principal do seu percurso de formação, de seu desenvolvimento profissional, e sua formação se dá numa perspectiva permanente e evolutiva. Esse percurso de formação é constituído por situações complexas e imprevistas; marcado pela trajetória profissional e pessoal; influenciado pelas experiências de aprendiz e pelos anos iniciais na docência; permeado por valores, crenças e mitos; por experiências que, ao longo do tempo, foram se constituindo como referência para uma certa maneira de viver a docência (Luci Montezuma, 2006, II Cipa).

Então neste aspecto (o da importância da escrita autobiográfica e sua utilização em processos formativos de professores), não nos deve causar surpresa o fato de que se possa pensar-escrever a auto-biografia, ou que se possa atribuir à pesquisa auto-biográfica *aplicada a professores*, segundo o que se lê nos excertos autobiográficos acima, este *propósito fundamental* (desculpem-me a pilhéria e perdoem-me se cometo algum pecado sem remissão...) que é o de *dar vez e voz à pessoa-sujeito da investigação, oportunizando-lhe*

aprender, crescer e se desenvolver a partir de suas experiências pessoais, profissionais, formativas em um “processo de caminhar para si”.

Outra: as narrativas autobiográficas colocam o narrador professor num campo de reflexão, de tomada de consciência sobre sua existência, dos sentidos e compreensões atribuídos a esta existência e à sua formação do ponto de vista psicológico, antropológico, sociológico e linguístico que a narração de si e sobre si exige.

Mais outra: a construção da narrativa de formação de cada sujeito professor conduz a uma reflexão do ser humano que retoma o questionamento socrático: “quem sou eu?”, uma reflexão que torna evidente os valores e os eixos que estruturam a existência. A narrativa autobiográfica compreende um modo singular de lembrar e contar a própria história de vida, na interface com o eu, o outro e o mundo, caracterizando-se como espaço de reflexão, autoconhecimento e socialização da experiência vivida. Logo, a pesquisa autobiográfica é este espaço de pesquisa e formação que ao mesmo tempo produz conhecimento e autoformação, contribuindo com a tessitura de um eu em crescimento e desenvolvimento.

Mas, apesar de tudo, atenção!:

*No percurso de **reinventar-se** o que há para se temer não é o fato de **implicar-se, de despir-se no quadro da investigação-formação**. Devemos acautelar-nos sim, da tentação de nos vincularmos ao formalismo das regras fixas e imutáveis para fazê-lo, ou ao contrário, a determinados modelitos investigativos simplesmente porque estão em moda (Zoraia Marques, 2006, II Cipa - grifos da autora).*

Não é sem uma certa desconfiança que podemos creditar a esta perspectiva a responsabilidade por tamanha atribuição à autobiografia, como forma de *escrita da vida de*

processos formativos de professores. Esta é uma perspectiva que entende a autobiografia (quando aplicada à escrita da vida de professores) como forma de escrita que corresponde à própria vida (a totalidade da vida), em que o sujeito-professor narra *verdadeiramente* sua própria história. O procedimento para a escrita segundo a *natureza* deste tipo de texto é o mesmo a que Rousseau se aplicava obstinadamente em suas *Confissões*: “[...] ancorar o eu, fixá-lo, colocá-lo ao resguardo de tudo o que ameaça, assegurar sua identidade e sua continuidade [...]”. Mas, a escrita da vida de professores, em grande parte, ignora algo a que Rousseau não negligenciava:

[A] “falsa consciência”, dessa tendência da subjetividade a se constituir de uma forma exterior e aparente, a fazer-se uma máscara confortável e convencional: sabe que os homens não se conhecem a si mesmos, que se enganam a si mesmos, que não são o que dizem que são e o que crêem que são. Portanto, e para afirmar a soberania de sua consciência, sua tarefa tem de ser também negativa: tem de limpá-la de tudo aquilo que a recobre e a falseia, de tudo aquilo que a faz alheia, inclusive para si mesma (LARROSA, 2000, p. 23-24).

Mas, negligenciado este cuidado com a escrita de si a que Rousseau se obstinava e, sucumbindo a uma espécie de “aliciamento linear de causas e efeitos” (NORONHA, 2001, p.14), o professor autobiógrafo, em grande parte porque assume esta *segunda identidade* de *Autor* de sua própria história de vida, permite (deseja mesmo!) operar em sua escrita um eu centrado, capaz de unificar um sem número de experiências, de estabelecer um todo ordenado via *discurso aliciador*⁵, e de se impor, humildemente (como é de praxe a todo educador), a tarefa de colocar sua vida em uma narrativa compreensível e modelar, julgando assim imprimir uma ordem a suas memórias, sentimentos e experiências. Seguindo este viés, a autobiografia é convertida em um processo de escrita que procura recuperar uma unidade prévia do sujeito-professor, e subjacente à sua vida e individualidade.

⁵ Segundo Noronha: “Tal discurso aliciador investe-se de autoridade e se desenvolve num encadeamento teleológico de certezas que vão camuflando sofismas do que se foi idealizando” (2001, p. 14).

*Este memorial objetiva discorrer, de maneira auto-reflexiva, sobre a formação e prática de uma professora. Estou assumindo que um memorial não é apenas descrição, mas auto-reflexão. Hebermas (1982) nos lembra que a auto-reflexão recupera a dimensão da subjetividade que fora sucumbida pelo positivismo. Nada mais provocativo do que Admitir a produção de um memorial como esse adentrar pela subjetividade humana de quem é o produtor de sua própria História Profissional. Sua metodologia consiste numa ida e volta ao itinerário da formação e da prática, que tem como ponto de partida o processo de escolarização e de chegada a formação **stricto sensu**, em nível de doutorado, cuja prática elucidada restringe-se ao Ensino Superior, embora tenha sido professora da Educação Básica. Está composto de quatro partes. Na primeira, faço um passeio pelo processo de minha escolarização, culminando com a formação inicial, no curso de Letras. Na segunda, discorro sobre a formação pós-graduada, questionando se esta formação é ou não uma (des)continuidade do início, haja vista sua verticalização no campo da Educação. Na terceira, explico minha condição de professora no Ensino Superior, compreendendo que a docência é uma profissão que precisa ser aprimorada socialmente e elaborada epistemologicamente. Na quarta, evidencio minha prática após o retorno do Doutorado, com o redimensionamento decorrente desta formação (Arlene Medeiros, 2010, IV Cipa).*

*Ao propor-me a escrever sobre minha história de vida, vi-me preso em um turbilhão de fatos e acontecimentos que emergiram sob a forma de muitos **flashes**, sem saber quais deles eleger para tratar neste texto. Como nesse momento de minha vida me encontro em início de formação no curso de doutorado, selecionei as memórias que ajudam a entender a minha escolha profissional e o caminho formativo que percorri. Deste modo, entender a) que fatores ao longo de minha vida, principalmente da minha formação escolar e acadêmica, conduziram-me à docência e b) como e/ou de que maneira me tornei um educador matemático e pesquisador apaixonado pelas letras são questões que tento responder neste artigo. Retomo à infância como primeiro recorte do vivido, de onde elejo como foco o meu contato com a leitura e a escrita, Por entender que foram os*

momentos importantes de minha relação com uma cultura letrada. De minha passagem pela escolarização, o segundo ciclo do ensino fundamental e o ensino secundário são trazidos das memórias como o lugar em que me apaixonei pelo magistério e os fatores que concorreram para tal, como o exemplo de uma professora. No percurso formativo acadêmico, uma trajetória que denomino como triângulo amoroso, trato de como me constitui professor de matemática influenciado pelos estudos das Letras. Encerro essa incursão em minha história de vida elencando os objetos de pesquisa ao qual tenho dedicado atenção em minha formação de pesquisador em Educação Matemática (Ronaldo Ripardo, 2010, IV Cipa).

*A elaboração deste memorial objetiva um processo auto-reflexivo na construção de minha carreira acadêmica em uma instituição universitária pública brasileira, com aprofundamento e reflexão sobre conhecimentos e valores em minha prática educativa entendida como **práxis** histórica e social. É inerente a esse trabalho, portanto, o olhar introspectivo sobre esse caminhar, em suas expectativas, frustrações, planos e ações concretizadas. Essa produção, como um repensar de histórias vividas, funda-se sobre uma memória seletiva em que se ressalta o aparentemente mais relevante na estruturação de minha experiência educacional. Nas reminiscências analisadas, a partir de uma ótica atual, predomina um olhar que corresponde a um **imprinting** cultural ou a uma marca indelével de normalizações, rupturas e remodelações que permanecem em nossa formação [...].(Rosa Pinheiro, 2010, IV Cipa).*

Mas desde Rousseau, e ainda com Rousseau, se compreendeu que o desejo e o empreendimento de dar forma a uma vida através da narrativa autobiográfica, mesmo que ainda haja uma preocupação exacerbada com a expressão da *verdade* (da verdade a todo custo... essa sequiosidade pela verdade, diria Nietzsche no prefácio à segunda edição de *A gaia ciência* - 1981), exige inevitavelmente a intervenção da imaginação, alterando, elidindo,

suplementando a experiência vivida para lhe impor um sentido que a tumultuada *vivência* não consegue por si só transmitir.

Mas aqui não há espaços para inverdades, não há espaços para o ficcional: à narrativa da vida deve corresponder uma identidade, um sujeito verdadeiro que narra suas vivências. Aqui deve estar estabelecido um pacto sincero entre o autor do texto autobiográfico e seu provável leitor, como garantia de que aquele que escreve realmente existe, possui uma identidade, possui uma personalidade⁶ (só se esquece das máscaras que toda personalidade – *persona* – carrega consigo). Pois desde Rousseau há um esforço pela definição do lugar do autor que empreende a si mesmo uma busca de auto-descrição livre de quaisquer máscaras sociais; em outras palavras, um autor que joga com a verdade.

Pois tudo fica mais fácil, em tal espécie de pacto, quando se ignora que autor e leitor usam máscaras. Quando se ignora que não há problema em se usar máscaras e que nem mesmo há necessidade de se estabelecer um pacto entre autor e leitor: “Pode se usar máscara o tempo todo, desde que não se exija que o outro mascarado que com nós se diverte tenha de ser necessariamente quem pensamos que seja ou tenha de se comportar sem máscara da mesma forma que se comportaria com ela” (RODRIGUES, 1988, p.70).

E, sobretudo, quando se esquece que desde Nietzsche aprendemos que não há *espírito profundo* que não *goste* de máscaras: “Tudo o que é profundo gosta da máscara [...] Todo o espírito profundo necessita de uma máscara: direi mesmo: em redor de todo espírito profundo cresce incessantemente uma máscara, graças à interpretação sempre falsa, quer dizer, *chata*, de cada palavra, de cada passo, de cada sinal de vida que dá!” (NIETZSCHE, 1982, Aforismo 40, p. 50 – grifo do autor).

⁶Philippe Lejeune define a autobiografia como uma “Narrativa retrospectiva em prosa de uma pessoa real acerca de sua própria existência, dando destaque a sua vida individual, em particular a história de sua personalidade”. (2008, p. 13-14). Para Lejeune, a autobiografia é principalmente uma narrativa com perspectiva retrospectiva e cujo assunto é a vida individual; e implica necessariamente a identidade entre autor, narrador e personagem (p. 14-15).

Enumerações... constatações... contextações... !

Tudo isto considerei importante para uma *análise das escritas da vida*, e em grande parte me auxiliou na delimitação de meu objeto de investigação e a constituição de um *corpus* empírico, mas, por razões que envolvem aspectos d'*aquilo que me toca* e d'*aquilo que não me toca*, muito semelhante ao *Gosto, não gosto* de Barthes (1982, p. 56; 2003, p. 133), fui seduzido (ou deixei-me seduzir? Santa inocência do seduzido!) a enveredar por outro caminho no sentido de problematizar a escrita autobiográfica: a senda perspectiva de leitura biografemática. Antes, porém, é preciso apresentar o modo e a primeira ideia de constituição do *corpus* de textos autobiográficos que submeteria à análise e depois ver o modo como fui dissuadido de tal propósito, a começar pelo próprio questionamento da forma de *escrita autobiográfica aplicada ao estudo formativo de professores* já delineada acima.

3...



Meu pai foi um operário que iniciou o trabalho aos nove anos como auxiliar em uma barraca de feira, quando foi tirado da escola para ajudar sua mãe no trato de um dos irmãos. Meu pai nunca mais retornou à escola. Minha mãe também fora levada a deixar os estudos para trabalhar e ajudar no sustento da família de sete irmãos. O trabalho, entretanto, lhe fora mais favorável e lhe permitira ampliar o universo de conhecimentos e de relações sociais. Esse universo mais amplo de relações foi-lhe subtraído com o casamento, uma vez que, à época, o sustento da família ficava por conta do marido, por “obrigação e honra deste”, cabendo à mulher a organização e direção do mundo doméstico.

Meu tio, irmão do meu pai, tornou-se uma referência próxima e importante nesse campo. Ele era o exemplo de uma experiência bem sucedida, indicando um trajeto promissor para mim, durante um certo tempo. Quando da primeira vez que eu estive em sua casa, chamou-me a atenção a quantidade de livros e revistas que eles tinham. Havia uma enorme biblioteca onde se concentravam romances, enciclopédias, dicionários, revistas, abordando os mais variados temas: educação, filosofia, política, história do Brasil e do mundo, dentre outros. O desejo pela leitura e pela educação ia se tecendo nas incertezas do cotidiano – quando a lembrança de meus avós e os cheiros da cozinha se misturava às histórias fantásticas da vida de gente do interior que meu avô visitava. Avó e avô, nem sei precisar a dimensão dessas pessoas na minha existência. De família influente no final do séc. XIX, a avó guardava a saudade da fazenda em que nasceu e cresceu, contando histórias que enchiam nossos olhos de espanto –, enquanto o bolo, assando no forno, ia se insinuando pela cozinha. O avô, de família pobre, trazia o gosto pelas coisas simples da vida.

Quando me dispus a redigir este ensaio, a imagem mais afastada no tempo que me ocorreu foi a de um automóvel negro, provavelmente um Ford do início dos anos cinqüenta do século passado. Para mim, era um táxi que minha família havia tomado para visitar parentes de meu pai. A negritude do automóvel está associada à alegria da chegada aos sítios, a roupas brancas e a mim mesmo, muito criança, urinando no colo de quem me carregava. Estas memórias me conduzem ao entendimento de que, sem abundância, minha família se encontrava em uma situação de relativa estabilidade que permitia o pagamento de um táxi, no momento em que, poucos possuíam automóveis particulares e apenas algumas ruas eram pavimentadas a paralelepípedos. Segue-se a noção de uma contiguidade entre o urbano e rural, quando a energia elétrica, provida por uma usina que deixava de funcionar à noite, não permitia o uso generalizado de eletrodomésticos, ou quando geladeiras e fogões a gás eram objetos presentes em muito poucas casas.





UM CORPUS (IM)POSSÍVEL

TÍTIRO

- [...] Uma vez que temos solidamente o verdadeiro nas mãos, e que não mais tememos nos perder em vãos delírios, a sabedoria deveria voltar atrás em seu caminho, retomar e colher como coisas humanas tudo o que foi criado, forjado, pensado, sonhado e acreditado, todos esses produtos prodigiosos do nosso espírito, essas histórias mágicas e monstruosas que nascem tão espontaneamente de nós...

LUCRÉCIO

- é certo (e estranho, com efeito), que só possamos conhecer o verdadeiro empregando muitos artificios. Nada de menos natural!

TÍTIRO

- observei que não existe coisa no mundo que não seja ornada de sonhos, tomada por signo, explicada por algum milagre, e isso tanto mais quanto a preocupação pelas origens, pelas primeiras circunstâncias é mais ingenuamente forte. E é por isso, sem dúvida, que uma sentença foi pronunciada por um filósofo cujo nome não sei mais: NO PRINCÍPIO ERA A FÁBULA.

(A árvore. In. VALÉRY, 1996, p.93).

O questionamento que inicialmente me orientava na feitura desta tese estava circunscrito ao querer entender o papel da *escrita da vida* implicado nos estudos de natureza autobiográfica, suas formas de escrita, suas matrizes teóricas e sua utilização (modos e objetivos de utilização) no campo da Formação de Professores, aquilo a que chamei de *escrita autobiográfica aplicada ao estudo formativo de professores*.

Questionamento importante, pois me conduziu à elaboração de alguns procedimentos simples de seleção dos textos de caráter autobiográfico, elaborados por professores da Educação Superior, que iriam compor o *corpus* de material significativa para posterior submissão ao procedimento de análise e, sobretudo, me fizeram definir o CIPA como o campo em que encontraria tais textos autobiográficos com certa facilidade. Depois verifiquei que essa “*certa facilidade*” não se comprovaria.

Antes, porém, de tratar dos procedimentos utilizados para a recolha dos textos e o quantitativo de textos obtidos a partir da adoção de cada procedimento, segue uma breve apresentação do CIPA extraída de seus *Cadernos de Apresentação*:

O CIPA – Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica – é promovido por um conjunto de instituições de Ensino Superior, dentre Universidades públicas e particulares, programas de pós-graduação e associações de pesquisa nacionais e internacionais. Sua primeira edição ocorreu na PUCRS, em Porto Alegre, no período de 8 a 11 de setembro de 2004. Teve por temática “*A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*”. Infelizmente não disponho de muitas informações sobre o I CIPA.

Não há registro, nas edições posteriores (sobretudo nos Livros de Programação do Evento das Edições II, III e IV), a respeito dos Eixos Temáticos e objetivos do I CIPA. Não há também informação sobre a existência de Anais deste primeiro evento. Deste evento, em sua primeira Edição, originou-se a publicação das conferências cujo título é o mesmo da temática do evento: “*A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*”. A partir desta primeira experiência de publicação, em forma de livro, do conjunto de Conferências apresentadas no evento, as edições seguintes também resultaram em publicações de livros do conjunto de Conferências apresentadas a cada edição do CIPA (conforme referenciados na nota de rodapé n.1 à página 4).

O II CIPA, teve por temática *“Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si”*.

Conforme se lê na Apresentação do evento: *“A concretização do II Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica, realizado entre 10 e 14 de setembro de 2006, promovido pela UNEB (Universidade do Estado da Bahia), através do Departamento de Educação – Campus I e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), representa um momento significativo no quadro das pesquisas que revitalizam dimensões ligadas à subjetividade e às perspectivas que aproximam histórias pessoais e processos formadores. O encontro foi concebido para dar continuidade aos debates sobre potenciais teóricos das fontes (auto) biográficas e seu estatuto epistemológico, para favorecer as aproximações entre domínios diversos das artes, das ciências humanas e da educação. [...] A exemplo do primeiro evento da série, sediado em Porto Alegre (8 a 11 de setembro de 2004), pretende-se prolongar e ampliar as situações de intercâmbio dos pesquisadores que se ocupam das perspectivas de histórias de vida e suas implicações para as práticas educativas e de investigação/formação. Trata-se, assim, de dar continuidade às discussões teórico-metodológicas e promover avanços para a pesquisa (auto) biográfica em suas várias modalidades.[...] Dentre os objetivos que se quer alcançar, destacam-se: Promover debates acerca das produções (auto) biográficas e sua presença nas artes, ciências e práticas de formação; Propiciar a apresentação e circulação de informações sobre pesquisas e grupos de investigadores nacionais e de outros países; Favorecer a emergência de novas perspectivas de análise das questões relativas aos potenciais das fontes (auto) biográficas. [...] Para concretizar a proposta, assim delineada, as Comissões organizadora e científica delimitaram 6 eixos temáticos que consubstanciam as grandes linhas do tema, a saber:*

I - Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si;

II - Literatura, (auto) biografia e formação: práticas de escrita de si;

III - Histórias de vida, narrativas e história da educação;

IV - As artes e a invenção de si: questões de escrita e formação;

V - As construções (auto) biográficas e as práticas de formação;

VI – História oral, memória e formação.”

O III CIPA, – Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica – realizado em Natal-RN, no período de 14 a 17 de setembro de 2008 e que teve por temática “(Auto)biografia: formação, territórios e saberes” e, conforme se lê em seu caderno de Programação, “*elevou a noção de espaço a uma posição central com o propósito de conduzir a discussão sobre as relações dialéticas entre memória e lugares, espaços e aprendizagens, deslocamentos e experiências na configuração de si e suas auto(trans)formações. Propôs problematizar as modificações das tradicionais concepções de espaço e de território provocadas pelas novas tecnologias da informação e pela globalização, numa sociedade do conhecimento, que situa a percepção do humano entre espaços planetários e sua realidade corpórea e sensível, procurando compreender suas repercussões sobre a formação e a constituição de saberes.*

Os objetivos do III CIPA voltam-se para a reflexividade (auto)biográfica no contexto do paradigma hermenêutico e buscam

- *Explorar os referenciais epistemológicos, teóricos e metodológico do (auto)biográfico como método de pesquisa, procedimento de formação e de intervenção educativa, ampliando as interfaces entre a Educação e as demais ciências que investigam o humano em suas relações com o mundo físico e o sensível;*
- *Aprofundar os conhecimentos produzidos pela pesquisa (auto)biográfica sobre a **formação**, refletir sobre as relações dialéticas entre o indivíduo e os **territórios**, espaços internos e externos, ambientais, institucionais, (inter)culturais, enquanto lugares de*

auto(trans)formação, (eco)formação, (auto)biografização, suscetíveis de ampliar os horizontes de investigação sobre os processos memorialísticos;

- *Evidenciar **saberes** de referenciada pesquisa (auto)biográfica, refletir sobre o cuidado de si, do outro, do mundo, saberes de resistências, de solidariedade, interrogando a reflexividade autobiográfica como modelo hermenêutico de compreensão do mundo humano em permanente transformação.*

Os sete eixos temáticos do III CIPA são reveladores das potencialidades das fontes (auto)biográficas e do estudo de suas dimensões política, simbólica, histórica, estética e ética:

1. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica;*
2. *(Auto)biografia e práticas de formação: lugares de aprendizagem e (re)invenção de si;*
3. *Memória, história, experiências: relações de gênero e transmissão intergeracional;*
4. *Histórias de vida e da educação: territórios, práticas e representações;*
5. *Artes, literatura, imagens: narrativas, (auto)formação e interculturalidade;*
6. *Saber coletivo e saber sobre si: criações e resistências sociais;*
7. *Vida, corpo e saúde: narrativas, (auto)formação e cuidado de si.”*

O IV CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica - organizado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, de 26 a 29 julho de 2010, dá prosseguimento, conforme se lê em seu caderno de Programação, “aos eventos já concretizados em Porto Alegre, Salvador e Natal. Conserva como principal característica a colaboração de diversas instituições universitárias do país, notadamente as universidades federais e estaduais e conta também com algumas universidades privadas.

Embora o CIPA tenha como núcleo a tradição de discussões acerca da formação e, portanto, das questões educacionais, o espraiamento das linhas de força desse tema faz

com que estudos com múltiplas filiações disciplinares encontrem lugar de debate na associação e em suas iniciativas.

A temática do IV CIPA- **Espaço (Auto)Biográfico: artes de viver, conhecer e formar** - foi concebida para conter em si os desdobramentos dos congressos anteriores: como o exame dos aspectos teóricos e empíricos da produção (auto)biográfica, a exemplo do primeiro congresso. A invenção de si e as questões do tempo e das narrativas, conforme se discutiu no segundo momento, e as questões relativas a formação, territórios e saberes, tal como contempladas pelo último CIPA, realizado em 2008. A proposição atual pretende fazer avançar as discussões e estudos das várias instâncias de expressão (auto)biográfica que hoje constituem, sem dúvida, um território de investimentos cognitivos no qual viver, conhecer e formar-se ganham novas dimensões.

Os **objetivos** do IV CIPA foram assim definidos:

- *Discutir os referenciais epistemológicos, teóricos e metodológicos do (auto)biográfico como método de pesquisa e procedimento de formação.*
- *Ampliar os modos de relacionar a educação, as vivências cotidianas de formação, os processos de subjetivação e as demais ciências e artes que investigam e expressam a perspectiva (auto)biográfica.*
- *Refletir sobre os conhecimentos produzidos pela pesquisa (auto)biográfica relacionada a formação, identificando pistas que permitam explorar a natureza do trabalho de escrita e de representação (auto)biográfica, suas potencialidades e usos em diversas áreas.*
- *Examinar o lugar instituído pelos estudos e perspectivas (auto)biográficas e pelo espaço de produção subjetiva e intelectual dos atos (auto)biográficos, procurando compreender as apropriações realizadas nesse campo de conhecimento.*
- *Fortalecer o diálogo entre redes nacionais e internacionais de pesquisa (auto)biográfica.*

No que tange aos eixos temáticos, apresentados a seguir, procurou-se preservar a busca de compreensão das dimensões epistemológicas da formação e da (auto)biografia em suas vertentes pedagógicas, artísticas e sócio-históricas:

1. *Modos de subjetivação: a invenção de si e a construção de identidades/representações;*
2. *O espaço (auto)biográfico: a vida como obra de arte (literatura, imagens, artes);*
3. *Práticas de formação e pesquisas (auto)biográficas;*
4. *Memória, dimensões sócio-históricas e espaços (auto)biográficos;*
5. *Gênero, geração, infância e família: perspectivas (auto)biográficas;*
6. *Corpos, saúde e cuidado de si: narrativas e (auto)formação.”*

De posse dos Anais das três Edições do Cipa, defini como principal critério de seleção do material significativo que os textos deveriam se caracterizar por serem textos autobiográficos produzidos por professores da Educação Superior e que foram apresentados, como textos completos, na forma de Comunicação Oral nas Edições do Cipa desde sua 2ª Edição. Os textos selecionados estão coligidos nos Anais (publicados no formato de CD-ROM) das seguintes edições do CIPA: II CIPA (2006); III CIPA (2008) e IV CIPA (2010)⁷. Do ponto de vista formal, os procedimentos de seleção do material empírico, a partir dos Anais das três Edições do CIPA inspiram-se nos procedimentos adotados por Foucault em *A vida dos homens infames*.

Assim, adotei os seguintes procedimentos para coleta dos textos:

⁷A listagem dos textos autobiográficos coligidos para compor o *corpus* relativo ao material significativo encontra-se após a lista de Referências desta Tese.

1º Procedimento: Selecionar apenas trabalhos completos, inscritos nas diferentes edições do CIPA, na forma de Comunicação Oral;

2º Procedimento: Selecionar, a partir da leitura de seus resumos, trabalhos completos inscritos na forma de Comunicação Oral, de caráter autobiográfico (ou que enunciassem em seu título ou subtítulo tratar-se de “autobiografia”) elaborados por docentes, independente de seu campo de atuação (Educação Básica e suas modalidades ou Educação Superior). Para tanto, a leitura das credenciais da autoria me forneceram as informações necessárias para identificar a profissão e campo de atuação do autor do texto;

3º Procedimento: Selecionar, dentre os textos obtidos a partir do **2º Procedimento**, textos autobiográficos elaborados por docentes que atuam na Educação Superior. A leitura no próprio texto das credenciais da autoria e a busca por informações no Currículo Lattes dos autores dos textos foi importante definidor deste terceiro procedimento.

Dentre Comunicações Orais (trabalhos completos e apenas Resumos das Comunicações) e Pôsteres, pude contabilizar que no **II CIPA** (2006) foram inscritos **675** trabalhos; no **III CIPA** (2008) foram inscritos **724**; no **IV CIPA** (2010) foram inscritos **624** trabalhos.

1º Procedimento

Naquilo que defini como meu campo prévio de interesse de recolha de textos que se configurassem como trabalhos completos na forma de Comunicação Oral (portanto desprezando os resumos e os Pôsteres – **1º Procedimento**), pude realizar, segundo a distribuição por Eixos Temáticos, o seguinte levantamento:

No **II CIPA** (2006), os **502** trabalhos completos configuraram a seguinte distribuição:

- I - Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si: **63**;
- II - Literatura, (auto) biografia e formação: práticas de escrita de si: **62**;
- III - Histórias de vida, narrativas e história da educação: **112**;
- IV - As artes e a invenção de si: questões de escrita e formação: **29**;
- V - As construções (auto) biográficas e as práticas de formação: **161**;
- VI – História oral, memória e formação: **75**.

No **III CIPA** (2008), os **417** trabalhos completos configuraram a seguinte distribuição:

- I - Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: **25**;
- II - (Auto)biografia e práticas de formação: lugares de aprendizagem e (re)invenção de si: **150**;
- III - Memória, história, experiências: relações de gênero e transmissão intergeracional: **18**;
- IV - Histórias de vida e da educação: territórios, práticas e representações: **114**;
- V - Artes, literatura, imagens: narrativas, (auto)formação e interculturalidade: **51**;
- VI - Saber coletivo e saber sobre si: criações e resistências sociais: **30**;
- VII - Vida, corpo e saúde: narrativas, (auto)formação e cuidado de si: **29**.

No **IV CIPA** (2010), os **415** trabalhos completos configuraram a seguinte distribuição:

- I - Modos de subjetivação: a invenção de si e a construção de identidades/representações: **83**;
- II - O espaço (auto)biográfico: a vida como obra de arte (literatura, imagens, artes): **64**;
- III - Práticas de formação e pesquisas (auto)biográficas: **162**;
- IV - Memória, dimensões sócio-históricas e espaços (auto)biográficos: **80**;
- V - Gênero, geração, infância e família: perspectivas (auto)biográficas: **19**;

VI - Corpos, saúde e cuidado de si: narrativas e (auto)formação: **07**.

2º Procedimento

De acordo com a aplicação do **2º Procedimento**, pude selecionar **67** Comunicações. Dentre os trabalhos inscritos no **II CIPA** (2006) na categoria Comunicação Oral (trabalhos completos), de um total de **502** trabalhos distribuídos entre os seis Eixos Temáticos, apenas **28** se intitulavam como **textos autobiográficos elaborados por docentes** e configuraram a seguinte distribuição:

I - Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si: **03**;

II - Literatura, (auto) biografia e formação: práticas de escrita de si: **07**;

III - Histórias de vida, narrativas e história da educação: **01**;

IV - As artes e a invenção de si: questões de escrita e formação: **01**;

V - As construções (auto) biográficas e as práticas de formação: **14**;

VI – História oral, memória e formação: **02**.

Dentre os trabalhos inscritos no **III CIPA** (2008) na categoria de Comunicação Oral (trabalhos completos), de um total de **349** trabalhos distribuídos entre os sete Eixos Temáticos, apenas **23** se intitulavam como **textos autobiográficos elaborados por docentes** e configuraram a seguinte distribuição:

I - Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: **(não houve)**;

II - (Auto)biografia e práticas de formação: lugares de aprendizagem e (re)invenção de si: **(não houve)**;

III - Memória, história, experiências: relações de gênero e transmissão intergeracional: **17**;

IV - Histórias de vida e da educação: territórios, práticas e representações: **02**;

V - Artes, literatura, imagens: narrativas, (auto)formação e interculturalidade: **04**;

VI - Saber coletivo e saber sobre si: criações e resistências sociais: **(não houve)**;

VII - Vida, corpo e saúde: narrativas, (auto)formação e cuidado de si: **(não houve)**.

Dentre os trabalhos inscritos no **IV CIPA**(2010) na categoria de Comunicação Oral (trabalhos completos), de um total de **353** trabalhos distribuídos entre os seis Eixos Temáticos, apenas **16** se intitulavam como **textos autobiográficos elaborados por docentes** e configuraram a seguinte distribuição:

I - Modos de subjetivação: a invenção de si e a construção de identidades/representações:

(não houve);

II - O espaço (auto)biográfico: a vida como obra de arte (literatura, imagens, artes): **04;**

III - Práticas de formação e pesquisas (auto)biográficas: **10;**

IV - Memória, dimensões sócio-históricas e espaços (auto)biográficos: **02;**

V - Gênero, geração, infância e família: perspectivas (auto)biográficas: **(não houve);**

VI - Corpos, saúde e cuidado de si: narrativas e (auto)formação: **(não houve).**

3º Procedimento

Com a aplicação do **3º Procedimento**, que diz respeito à seleção de textos com características autobiográficas, elaborados por docentes que atuam na Educação Superior, foram selecionadas **34** Comunicações, quantitativo que finalmente se refere ao *corpus* de material significativa.

Dentre os trabalhos inscritos no **II CIPA** (2006) na categoria Comunicação Oral (trabalhos completos), de um total de **502** trabalhos distribuídos entre os seis Eixos Temáticos, apenas **16** se intitulavam como **textos autobiográficos elaborados por docentes da Educação Superior** e configuraram a seguinte distribuição:

I - Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si: **02;**

II - Literatura, (auto) biografia e formação: práticas de escrita de si: **05;**

III - Histórias de vida, narrativas e história da educação: **(não houve);**

IV - As artes e a invenção de si: questões de escrita e formação: **01;**

V - As construções (auto) biográficas e as práticas de formação: **07**;

VI – História oral, memória e formação: **01**.

Dentre os trabalhos inscritos no **III CIPA** (2008) na categoria Comunicação Oral (trabalhos completos), de um total de **349** trabalhos distribuídos entre os sete Eixos Temáticos, apenas **10** se intitulavam como **textos autobiográficos elaborados por docentes da Educação Superior** e configuraram a seguinte distribuição:

I - Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: **(não houve)**;

II - (Auto)biografia e práticas de formação: lugares de aprendizagem e (re)invenção de si: **(não houve)**;

III - Memória, história, experiências: relações de gênero e transmissão intergeracional: **06**;

IV - Histórias de vida e da educação: territórios, práticas e representações: **(não houve)**;

V - Artes, literatura, imagens: narrativas, (auto)formação e interculturalidade: **04**;

VI - Saber coletivo e saber sobre si: criações e resistências sociais: **(não houve)**;

VII - Vida, corpo e saúde: narrativas, (auto)formação e cuidado de si: **(não houve)**.

Dentre os trabalhos inscritos no **IV CIPA** (2010) na categoria Comunicação Oral (trabalhos completos), de um total de **353** trabalhos distribuídos entre os seis Eixos Temáticos, apenas **08** se intitulavam como **textos autobiográficos elaborados por docentes da Educação Superior** e configuraram a seguinte distribuição:

I - Modos de subjetivação: a invenção de si e a construção de identidades/representações: **(não houve)**;

II - O espaço (auto)biográfico: a vida como obra de arte (literatura, imagens, artes): **01**;

III - Práticas de formação e pesquisas (auto)biográficas: **07**;

IV - Memória, dimensões sócio-históricas e espaços (auto)biográficos: **(não houve)**;

V - Gênero, geração, infância e família: perspectivas (auto)biográficas: **(não houve)**;

VI - Corpos, saúde e cuidado de si: narrativas e (auto)formação: **(não houve)**.

Não causa surpresa observar que a maioria dos textos constantes dos Anais do Cipa (textos de conferencistas, Comunicações Orais e Pôsteres), tanto os de caráter biográfico quanto os de matiz autobiográfico, sejam textos exortativos quanto à importância da utilização da perspectiva (auto)biográfica, principalmente, na formação de professores⁸, conforme exemplificam os fragmentos apresentados às páginas 18 a 21.

Pode-se afirmar que é a partir dos anos de 1990 que os estudos e a produção de pesquisas que tematizam a história de vida de professores e seus processos de (auto)formação mais crescem no Brasil. Mas é possível afirmar também que os estudos (auto)biográficos, passaram a adquirir destaque em território nacional, sobretudo com a criação e realização do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica - CIPA. Desde sua primeira edição, ao considerar o expressivo número de trabalhos inscritos, proliferaram estudos das mais diversas perspectivas na abordagem da formação de professores a partir do uso da (Auto)biografia, tornando evidente o importante papel que esse espaço exerceu e exerce neste sentido (conforme já salientado às páginas 4 e 5).

Uma série de questões me acompanhou a partir do momento em que me pus a ler o *corpus* de textos autobiográficos que havia selecionado. E à medida que os lia, movido pelas próprias questões que eles haviam suscitado, outros questionamentos se impunham: que processo é este de *crystalização* da vida pela escrita? Que direcionamentos possíveis esta *crystalização*, em sua ambivalência, da escrita da/de vida apontam? – (e como não nos lembrarmos aqui do *phármakon* de Platão em *Fedro*?) (PLATÃO, 2007; DERRIDA, 2005). *Crystalização* como mortificação, petrificação ou alumbramento, estetização da vida? Tal

⁸ A partir do III Cipa já é possível observarmos, para além da articulação com a Educação, como que uma “invasão” - permitida pela própria redefinição dos Eixos Temáticos do evento -, de textos de autores de outros campos como a Literatura, Filosofia, Artes, Cinema.

como uma fotografia, uma pintura, um romance, uma *obra*, em todo caso (em suas artificiosas “*captura do real*” e mesmo do “irreal”), não seria a escrita autobiográfica também a tentativa de *captura artificial de uma vida* sempre fugidia? E não estaria neste artifício, nesta “anamnese factícia” sua grandiosidade?

Parece-me que estas duas questões são atravessadas por uma outra, que as toma em uma só formulação: a matéria-prima da escrita-da-vida (como totalidade/ como *auto-biografias-destino*) e da escrita de vida (*auto-biografias-deriva*)⁹ é a própria *escrita* e neste aspecto as escritas se assemelham a cristais, *cristais-escritas*, e, como estes, possuem arestas, faces, eixos, específicas e diferentes propriedades. Sob a incidência da luz o cristal a refrata diferentemente, com maior ou menor intensidade, como maior ou menor brilho, conforme a maneira como esses *cristais-escritas* são dispostos: sua opacidade ou seu brilho dependem de um trabalho lapidar sobre a escrita, de uma *atividade de escrita*, trabalho que requer a adoção de artifícios (CALVINO, 2009; BARTHES, 1987a).

Nos diz Paul Valéry: “Lo fingido y lo maravilloso son más **humanos** que El hombre de verdade” (VALÉRY, 1977, p. 23). Ah! Seria ainda preciso lembrar Nietzsche: “O que são, então, nossas vivências? São muito mais aquilo que nelas pomos do que o que nelas se acha! Ou deveríamos até dizer que nelas não se acha nada? Que viver é inventar?” (2004, p.93).

Sendo a escrita a matéria de toda autobiografia (e creio que *A Vida do autor* ou a recuperação do “vivido” no caso específico de uma *autobiografia-deriva* ou mesmo de uma

⁹ Segundo Perrone-Moisés, em *Roland Barthes* (1983), ao propor a estratégia de leitura e escrita biografemática Barthes distingue duas formas de escrita biográfica (o que também vale para a escrita autobiográfica): a *biografia-destino* e a *biografia-descontínua*. Aqui proponho o termo *auto-biografia-deriva* para ir ao próprio encontro do desejo barthesiano da formulação de um “discurso estético” que se aproxima da deriva de um corpo, que colocaria um corpo a deriva, tal como a escrita e a leitura biografemática permite compor: “Ele tenta desenvolver um discurso que não se enuncie em nome da Lei e/ou da Violência: cuja instância não seja nem política, nem religiosa, nem científica; que seja, de certa forma, o resto e o suplemento de todos estes enunciados. Como chamaríamos este discurso? *erótico*, sem dúvida, pois ele tem a ver com o gozo; ou talvez ainda: *estético*, se previrmos submeter pouco a pouco essa velha categoria a uma ligeira torção, que a afastará de seu fundo regressivo, idealista, e a aproximará do corpo, da deriva” (BARTHES, 2003, p. 97).

autobiografia-destino é o que menos importa), o que nos encanta, o que nos deve encantar, não é A Vida que ela busca representar (através de um artifício de captura do Real-imaginário) ou mesmo estilhaçar (através de um artifício de produção de sentidos múltiplos), mas a escrita possível de uma vida, uma vida que procura inventar-se na escrita e que desta vida inventada possa saltar signos dispersos, os próprios estilhaços, que eventualmente nos toquem. E que a escrita possa ser esta pele que nos reveste, a nós, que temos interesse em escrita de vida ou na própria vida como deriva (CORAZZA, 2010, p. 1).

E assim, submetendo também a *escrita-da-vida* a esta *ligeira e sedutora torção biografemática*, é que se pode enunciar a tese deste texto de tese como uma busca em evidenciar que, mesmo em *autobiografias-destino* há vacilações, pontos de fuga, fuga de linhas de escrita, expressas através de fragmentos, pequenos traços, detalhes, pormenores que libertam uma vida de seu texto tutor, que colocam a própria *autobiografia-destino* a deriva, deriva que aproxima o corpo da escrita e põe o corpo a deriva:

Desse corpo o que volta não é algo uno, baseado no princípio de identidade, de marcas de um estilo de um autor, mas algo fragmentado, baseado em relações de semelhança, cujo princípio é a analogia. Fragmento metonímico de um corpo que constrói não uma temporalidade, mas uma rede-renda analógica, numa concepção espacial da linguagem. Isto é, um corpo que se constrói textualmente na inter-relação tempo-espço. O tempo não como medida justa cronológica, dentro de limites de uma sucessão linear dos acontecimentos, mas como algo que se rarefaz, desloca e se metamorfoseia na inter-relação com o espaço-linguagem, em volume. É o volume da linguagem que preenche a ausência do corpo total. (CARAMELLA, 1996, p. 22).

Na entrevista *Eu sou um pirotécnico*, a reflexão que Foucault (2006b) desenvolve em torno da escrita (obviamente a partir das reflexões já anteriormente desenvolvidas por Roland Barthes, creio, desde 1953 com a publicação de *O grau zero da escritura*), permite

compreender que esta ambivalência, quando se trata da escrita auto-biográfica, pode ser entendida a partir de uma pequena e importante diferenciação entre *escrita* e *escritura* de vida¹⁰.

Diferente da escritura de vida, a escrita-da-vida nos levaria a supor que a vida é algo pretérito, enumerável, descritiva, conclusa, daí derivar desta perspectiva *auto-biografias-destino*. A *escrita-da-vida* sempre nos conduz à composição de uma autobiografia destino, para um tempo evolutivo... uma duração inteligível “onde todos os dados e acontecimentos históricos parecem se ligar e fazer sentido” (COSTA, 2010, p.28).

Por outro lado, a *escritura* não possui o tom solene da “escrita”, da “escrita profissional”, que se reporta sempre a um “eu autor”, “a instituição autor” que tipos de escritas como a escrita-da-vida, ou as auto-biografias-destino procuram *preservar* (no sentido mesmo biológico do termo, para além do escritural) como *expressão das totalidades* (FOUCAULT, 2006c, p. 60). Em *A morte do autor*, texto escrito em 1968, Barthes nos adverte para esse instinto de preservação da figura clássica do *autor*:

O *autor* ainda nos manuais de história literária, nas biografias de escritores, nas entrevistas das revistas, e na própria consciência dos literatos, preocupados em juntar, graças ao seu diário íntimo, a sua pessoa e a sua obra; a imagem da literatura que podemos encontrar na cultura corrente é tiranicamente centrada no autor, na sua pessoa, na sua história, nos seus gostos, nas suas paixões; a crítica consiste ainda, na maior parte das vezes, em dizer que a obra de Baudelaire é o falhanço do homem Baudelaire, que a de Van Gogh é a sua loucura, e a de Tchaikowski o seu vício: a *explicação* da obra é sempre procurada do lado de quem a produziu, como se, através da alegoria mais ou menos transparente da ficção, fosse sempre afinal a voz de

¹⁰ Ao advertir para os usos e implicações da noção de escritura nos textos de Roland Barthes, Perrone-Moisés (2010) nos diz que para Barthes “[...] a *escritura* é a escrita do escritor”. Esta aparente tautologia se evanesce quando “aproximamos” o termo *escritura* (que não tem nada a ver com o termo e usos cartorário ou contábil e nem mesmo com as Sagradas Escrituras) da palavra *scripta* como algo muito específico, muito particular de um escritor que não se repete em outros escritores (eram estas particularidades, no geral convenções gráficas, que distinguiam diferentes scriptorium na Idade Média). Além disso, Perrone-Moisés adverte para o fato de que Barthes, em sua *Aula* inaugural no Collège de France, proferida em 1977, “propõe o uso indiferenciado de *literatura*, *escritura* ou *texto*, para designar todo discurso em que as palavras não são usadas como instrumentos, mas postas em evidência (encenadas, teatralizadas) como significantes. Toda escritura é portanto uma escrita; mas nem toda escrita é uma escritura” (p.75). O estabelecimento desta diferenciação nos é útil ainda para compreender que, conforme Perrone-Moisés, “O trabalho *na* linguagem conduz o escritor a um saber profundo sobre a armação e a instalação do poder linguageiro, torna-o atento a essa força reactiva e reativa da linguagem, ignorada (ingenuidade ou má-fé) por aqueles que creem utilizar a linguagem como um instrumento dócil e transparente” (p. 62).

uma só e mesma pessoa, o *autor*, que nos entregasse a sua “confidência” (BARTHES, 1987b, p. 49-50).

Esta reflexão põe em movimento a ideia de que há um outro lado no processo de escritura que devolve à *escrita* o seu devir: a figura do leitor. Pela consideração da importância do leitor será possível decretar a morte, como figura clássica, do *Autor soberano*¹¹ e, mais tarde, Barthes (1982), em *Por cima do ombro*, publicado em 1973, poderá pensar no doce regresso do autor como essa figura que se mantém do lado da escrita como alegoria, como ficção, como resultado de estratégias múltiplas... como escritura, e que permite ao leitor colocar-se como ator do texto, como a figura que faz agir o texto, aquele que lê por cima do ombro de quem escreve....

No texto (na obra), é preciso portanto ocupar-se do ator. Ora, aquele que age o texto é o leitor; e este leitor é plural (“... pois meu nome é legião”, dizia o demônio); para um texto, há uma multidão de leitores: não só indivíduos diferentes, mas também em cada corpo ritmos diferentes de inteligência, conforme o dia, conforme a página (BARTHES, 1982, p. 69).

Assim, as escrituras de vida, em sua forma de *auto-biografia-deriva*, constituem uma escritura estética de si mesmo na medida em que não se submetem a um modo de “escrita-da-vida” e, portanto, a um modo de leitura da vida - “[...] sem essa espécie de solenidade com cheiro de óleo [...]: isso cheira a ‘escrita’” (FOUCAULT, 2006b, p. 80) -, mas quando subvertem este modo (moldes) de escrita por um processo de “escritura de vida” e põe a escrita à deriva, vacilante, lhe permitindo a inventividade, a plasticidade, a fabulação de

¹¹ A propósito da relação que o leitor estabelece com o texto, Barthes dirá: “[...] um texto é feito de escritas múltiplas, saídas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar em que essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se tem dito até aqui, é o leitor: o leitor é o espaço exacto em que se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que uma escrita é feita; a unidade de um texto não está na sua origem, mas no seu destino, mas este destino já não pode ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; é apenas esse *alguém* que tem reunidos num mesmo campo todos os traços que constituem o escrito [...] sabemos que para devolver à escrita o seu devir, é preciso inverter o seu mito: o nascimento do leitor tem de pagar-se com a morte do Autor” (BARTHES, 1987b, p. 53). Este texto dará azo a que Foucault, em *O que um Autor* (1969), desenvolva uma reflexão sobre a figura do autor, resgatando-o de sua morte (decretada por Barthes, sem entretanto desprezar as reflexões barthesianas), e atribuindo ao autor, entendido como “[...] apenas uma das especificações possíveis da função sujeito”: a característica de *função autor*: “trata-se, em suma, de retirar do sujeito (ou do seu substituto) seu papel de fundamento originário, e de analisá-lo como uma função variável e complexa do discurso” (FOUCAULT, 2006d, p.287).

uma vida. É o que Barthes irá dizer a propósito de Proust, em relação à *Em busca do tempo perdido*: “[...] o que passa para a obra é de facto a vida do autor, mas uma vida *desorientada* [...] Proust compreendeu (é aqui que está o génio) que não tinha que ‘contar’ a sua vida, mas que a sua vida tinha no entanto a significação de uma obra de arte” (1987a, p.245).

A escritura, de *uma vida*, tem muito mais a ver com a

[...] seleção, recolhimento, e revalorização de resíduos difusos, excertos, cortes, hiatos, esgarçamentos miúdos, imagens inacabadas, fluidos pulsantes, que povoam o que é (e o que não é) mostrado nas formas de anotação do presente em sua proliferação densa [...] A natureza dessa escritura é feita com lembranças fragmentárias de linguagem que pululam. O fragmento consiste em elevada condensação, “não de pensamento, ou de sabedoria, ou de verdade (como na Máxima), mas de música”, como “a ideia musical de um ciclo”, *intermezzo*. Coletamos, portanto: traços biográficos, que são aqueles que, em uma vida, nos “encantam tanto quanto uma fotografia”. (CORAZZA, 2010, p. 7 e 8).

4...



As primeiras lembranças que tenho de arte se referem ao rádio. Havia um na minha casa, porém, desde a morte de minha mãe, não o ouvia. Era proibido, foi um luto muito prolongado. Talvez eu estivesse com uns quatro ou cinco anos, quando o vi e ouvi tocar pela primeira vez. Admirei-me como é que podia um rádio falar, cantar. Adorava as músicas do Carequinha que eram tocadas nesse objeto mágico. As cantigas de roda também foram vivenciadas por mim.

O meu pai tocava violão. Ainda hoje, guardo na memória o som de “Brasileirinho”, que eu escutava na minha infância. Quando aparecia “gente de fora” (visitas) trazendo sanfona, clarineta, rabeca, ele também os tocava. Eu sentia muita vontade de aprender a tocar violão, o meu pai sempre dizia que ia me ensinar. Só que o tempo foi passando, e eu crescendo, e ele nunca teve tempo para ensinar-me. Quando chegava a noite, todo mundo ia para o terreiro conversar ou ouvir meu pai tocar e contar “causos”. Bom mesmo era quando aparecia algum contador de histórias. As histórias de “trancoso” permearam toda a minha infância, assim como a literatura de cordel.

Assim, chegou o ano 1978 – nem imaginava que estivéssemos próximos do fim da Ditadura Militar, muito menos que o Brasil lutava em prol da anistia dos exilados políticos. O único meio de comunicação, o rádio, não mais o escutávamos, pois estávamos de luto pela nossa tia querida. Foi um ano difícil. Depois de vários anos de viuvez, o meu pai casou-se no final desse ano.





... ESCRITURA: UMA PELE

Contigo desaprendi a fé nas palavras, nos valores e nos grandes nomes. Quando o Diabo muda de pele, não perde, com a pele velha, também o nome? Porque também esse é pele. O próprio Diabo talvez seja – pele. (*Assim falou Zaratustra*, IV, A sombra).

Causa inquietação o tom solene de que *a escrita* se reveste para *graphar* os rastros da *verdade da vida*, das *escritas-da-vida...*, das escritas auto-biográficas-destino... Chega a nos fazer esquecer que a escrita produz, inventa, cria *realidades/vidas* e, paradoxalmente (quem o saberá?), é capaz de destruí-las, despedaçá-las, desorganizá-las, reconstruí-las, reinscrevê-las: vacilações. “Porque o que o princípio de vacilação desorganiza não é o inteligível do Tempo, mas a lógica ilusória da biografia, na medida em que esta segue tradicionalmente a ordem puramente matemática dos anos” e, entretanto, “esta desorganização da biografia não é a sua destruição” (BARTHES, 1987c, p. 244).

É esta singularidade da escrita, como artifício da linguagem, que forja o devir-de-uma-vida. E transmuta a própria linguagem em uma pele (esta também mutável), a revestir pela escritura a inorganicidade de *uma vida*. A palavra/a escritura: ecdise de vida. E como pele “as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações. Maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa” (BARTHES, 2010a, p.21).

Nietzsche em *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral* (2007), adverte para o fato de que a linguagem é criadora da verdade... Com esta advertência Nietzsche nos apresenta a problemática em torno da verdade como discurso produzido pela linguagem, arbitrariedade da linguagem na construção da verdade e da mentira.

A linguagem, a escritura, nos “concede” possibilidades de *uma vida* pela escritura. A linguagem é uma pele da qual nos revestimos para conjurar a morte, para perpetuar a “vida”. A escritura (modalidade saborosa e festiva da linguagem) é uma pele na medida em que me põe em contato com *uma vida*... *minha-escritura-em-contato-com-a-sua*... Quando a escritura se torna uma pele não há como se despir dela, mas é possível transmutá-la permanentemente. A linguagem é também o que nos reveste e nos renova: é sempre possível um novo começo, uma vida nova. A respeito da escrita, Deleuze nos diz:

Escreve-se sempre para dar a vida, para liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga. Para isto, é preciso que a linguagem não seja um sistema homogêneo, mas um desequilíbrio, sempre heterogêneo: o estilo cava nela diferenças de potenciais entre as quais alguma coisa pode passar, surgir um clarão que sai da própria linguagem, fazendo-nos ver e pensar o que permanecia na sombra em torno das palavras, entidades de cuja existência mal suspeitávamos (2000, p. 176).

A linguagem, a palavra, a escritura e a vida estão ligadas entre si numa dependência recíproca; a existência de uma não se faz sem a existência de outra; a criação/invenção/renovação de uma não se faz sem a outra: vida, condição da linguagem: linguagem, condição da vida. Quando muda uma, a outra também se altera; quando uma se renova a outra se rejuvenesce também; muda a palavra, transfigura-se a vida. A escritura, pele da vida!

A linguagem assim adquire uma organicidade artificial, adquire um corpo, que permite à vida, quando mediada pelos artifícios da linguagem, adquirir uma inorganicidade que a torna artisticamente possível a desprender de si “entidades de cuja existência mal suspeitávamos”.

Você diz: *minha vida* e sua vida passa por sua boca. Você *escreve uma vida* e *uma vida* passa pela escrita e esta, artificiosa, percorre “toda sua extensão sem profundidade” (DELEUZE, 1988, p.11), pois “superfície plana é o caráter de um discurso” (CARROL, *apud* DELEUZE, 1988, p.12). Mas o “*percorre a superfície plana sem profundidade*”, pois que artificiosa e por isto mesmo artística é uma-vida-não-essencial, vida como acontecimento,

composição biografemática de uma vida. Pode-se aventar que a melhor vida (mas isto é um ponto de vista em torno do *crystal-escrita*), a melhor escritura da vida, está expressa, se expressa por meio literário, artístico-literário... por meio de uma escritura biografemática... pois a escrita-artista, a escritura biografemática, permite jogar o jogo da ficção/invenção de possibilidades de existências.

A vida, como os acontecimentos, “são como os cristais, não se transformam e não crescem a não ser pelas bordas, nas bordas [...] tudo se passa na fronteira” (DELEUZE, 1988, p.10), na superfície, na linguagem, na escritura, na pele. Parafrazeando Deleuze, é seguindo a fronteira, margeando a superfície que a escritura proporciona, que passamos da Vida à *uma vida*, à uma vida singular, aos efeitos de superfície de uma vida que são mais profundos... hecceidades... “e os efeitos e superfície em um só e mesmo Acontecimento, que vale para todos os acontecimentos, fazem elevar-se ao nível da linguagem todo o devir e seus paradoxos” (DELEUZE, 1988, p. 12). “O acontecimento é coextensivo ao devir e o devir, por sua vez é coextensivo à linguagem”. O acontecimento é coextensivo à linguagem “[...] tudo se passa na fronteira entre as coisas e as proposições [...] Por um lado o mais profundo é o imediato; por outro, o imediato está na linguagem” (DELEUZE, 1988, p.9). Ainda Deleuze:

Não temos certeza alguma de que somos pessoas: uma corrente de ar, um vento, um dia, uma hora do dia, um riacho, um lugar, uma batalha, uma doença têm uma individualidade não pessoal. Eles têm nomes próprios. Nós o chamamos de “hecceidades”. Eles se compõem como dois riachos, dois rios. São eles que se expressam na linguagem, e nela cavam as diferenças, mas é a linguagem que lhes dá uma vida própria individual, e faz passar algo entre eles. (DELEUZE, 2000, p. 176).

Em alguns textos autobiográficos que compõem o *corpus* desta tese, os “sujeitos” são instados a produzirem textos/narrativas/descrições “autobiográficas” em que o “sujeito” se apega fortemente ao “eu”, a uma auto-referencialidade. Há uma insistência de um “sujeito” inscrito nas narrativas numa relação direta escrita/vida tal como na relação direta entre palavras e coisas, como se esta relação direta fosse possível. Textos assim, parecem uma ego-biografia professoral, e colocam em evidência um *eu institucional*.

A escrita-da-vida: A auto-biografia-destino em cinco *exemplos*:

Exemplo 1

Tempos de memória e história

[...]

Então, visitei a memória que é alimentada pela história. Contrapondo-se aos meus conhecimentos, vi a subjetividade que, como eles, está presa a um tempo.

II. Da infância

Da minha infância, no início de minha idade escolar, não tenho um conjunto definido, unificado de compreensão, mas sim, passagens dispersas, limitadas. São “flashes” produtores de dúvidas, hesitações, incertezas, que passam pela minha mente e vou selecionando as coisas no curso da história. Assim, vejo o Grupo Escolar de Analândia sob alguns aspectos. Recordo a fachada e a parte interna, que consistia do galpão – onde nós, crianças, tomávamos a sopa “deliciosa” – e as salas de aula do primário. Entretanto, por não haver a evidência detalhada de minha memória, quase nada descortinei quanto à significação educacional e à social. A imagem na minha consciência de determinadas condições históricas está imperceptível.

[...]

Estava com oito anos quando cheguei a Brotas. Frequentei o Grupo Escolar D. Francisca Ribeiro dos Reis. Começava, então, a instaurar-se a imagem de uma realidade diferente do que era para mim até então, “um magma de significações imaginárias sociais”, um “mundo de significações”. [...] Assim, lembro-me bem da minha professora do 4º ano, Julieta Dalla Dea, não apenas no seu aspecto físico. Via-a como possuidora de atitudes de comportamento contraditórias. Havia dias em que se mostrava brava, altiva, arrogante e gritava conosco. Outras vezes, parecia retornar a sua maneira amável, pois, como dizia Maria José, “A dona Julieta está ‘doce’ hoje”.

Nesse Grupo, a classe que eu ocupava era só de meninas. A instrução primária, conforme me lembro, se restringia às disciplinas de Matemática – problemas e contas; Linguagem – descrição, narração e caligrafia; História; Geografia – especialmente, a cartografia, com que fazíamos os mapas pintados a lápis de cor; desenho, ginástica e jogos, com prioridade o “barra-ball”. A minha professora Julieta reservava uma hora e meia do final de sábado para o jogo de “barra-ball”. Às vezes, principalmente quando chovia em tal hora, lia e interpretava uma passagem de livro ou contava estórias.

[...]

*A minha professora, no final do 4º ano, Lourdes Meirelles, morava na rua dois, esquina da avenida treze. Fui uma vez a sua casa, amarela, com um portãozinho marrom que se abria para uma área acanhada, mas com muitos vasos e folhagens. Também, ficou-me que ela somente queria dar contas de aritmética e mais contas. Lembro-me das narrações que fazíamos. Uma delas impressionou-me: **A boneca pobre e a rica**. A mensagem que ficou é que a pobre, toda “maltrapilha”, manifestava ter uma alma boníssima, voltada não para si, mas para os outros, enquanto a rica apenas pensava em si.*

[...]

Preparava-me para o Ginásio com os fundadores do Ginásio Oficial “Joaquim Ribeiro”, Geny (Português e Geografia) e Claudionora (Matemática e História). O acesso a esse Colégio se fazia por exame de admissão, considerado um “terror para o candidato”. Embora tivesse feito o exame para o “Joaquim Ribeiro”, inscrevi-me no Colégio “Puríssimo Coração de Maria”.

II. Da adolescência e juventude

Não defino bem até onde foi a minha adolescência. Chego a confundi-la com a juventude, e também não determino os limites delas. Em todo o caso, há duas maneiras de tratar o tempo nesses períodos. Uma delas refere-se a fenômenos vividos no Colégio “Puríssimo” e a outra, no Colégio “Joaquim Ribeiro”.

Assim, observo entre os fenômenos uma mudança em meu comportamento, mas não sei se estava na adolescência ou na juventude. De pessoa “quieta”, “tímida”, transformei-me em “atuante”, “participativa” e muito “crítica”. Era, mesmo, “ousada”.

[...]

O que permanece na minha memória é também que, no Colégio “Puríssimo”, havia muitos escritos com aspectos moralizadores e doutrinários que elevavam a formação de “bons” hábitos, a construção do “espírito” e, com isso, eu me sujeitava aos seus dizeres.

Levei comigo alguns sentimentos e padrão social adquiridos com meus pais na infância, e assim, fui afirmá-los no Colégio “Puríssimo”, de freiras, pois recebi as “maneiras” de comportar-se na sociedade.

[...]

*Tanto no “Puríssimo”, como no “Ribeiro”, dava-se muito valor à escrita e à leitura. Havia o desenvolvimento das “faculdades poéticas” e a formação de “alunas declamadoras” – foi quando comecei a declamar poesias, sendo a primeira, **Olhos verdes**, não me lembro do autor. Constituíam expressão de comportamento meu e de colegas conceitos de “vida”, “respeito” e “bons modos”. Sei, hoje, que ainda não me despojei completamente das formalidades de atos e de palavras praticadas na escola, encarnando a aprendiz das etiquetas, das “boas maneiras” usadas no meio familiar e na sociedade.*

Freqüentava o 1º ano Normal no “Joaquim Ribeiro”, quando voltei atenção cuidadosa ao meu país e passei a me preocupar de forma diferente com o ser humano. Aquilo que até então eu tivera como emoção provocava um sentimento profundo e passei a ver as pessoas com certo cuidado e sensibilidade. Sim, o ser humano e o meu país, eu os experimentava desde então, mais a fundo, de maneira sensível.

O professor Amélio Guariento foi quem trouxe o problema central da cultura do Brasil para as salas de aula. Classe social era a abordagem que eu julgava de preferência do Prof. Amélio. Ele dizia: “Vocês, que serão no futuro professores, precisam estar politicamente preparados e conhecer as formas de organização do povo”. Dava sustento para a ação político-pedagógica dos professores. Expressava as formas de vida da classe dominada, que constituía a maioria do povo brasileiro. Reconheço que tive desse professor uma visão dos princípios científicos do socialismo que intervém na formação de homens conscientes para viverem em sociedade.

[...]

Dizia o professor Amélio que precisamos “ver de um homem, não só uma face, por exemplo, não só o homem físico, o homem social, porque a sua estrutura comporta outras”. Fica fácil acrescentar: o homem tem outras dimensões que vai construindo e não um simples “estado”, algo já definitivo, acabado. Pois é no conjunto das relações com as suas múltiplas determinações que existe como tal e projeta-se para além de si. Hoje eu até arriscaria a dizer que, através das concepções de Amélio Guariento, me infiltrei pela primeira vez na perspectiva dialético-histórica, mesmo ignorando as suas categorias de conteúdo e método.

III. Da idade adulta: docência

Identifico a docência com idéias e representações, com novas significações. Mexo com algumas escolas onde lecionei: da escola primária rural até à Universidade. A imagem que tenho de mim mesma como educadora mudou. Ao examinar meus trabalhos de hoje, bem diferentes dos de ontem, percebo que lido, de forma divergente, com a relação do indivíduo e sociedade. A questão da imagem que as pessoas têm de si, enquanto olham para si em diferentes épocas, tem lugar em qualquer formação social.

Assim, lecionei no primário (atualmente ensino fundamental). Constituía o primário a base do ensino público, ministrado em Grupos Escolares e Escolas Isoladas. Fui para a escola isolada da fazenda Santa Helena, em Rinópolis. A escola Santa Helena possuía uma sala, onde funcionavam as classes do 1º, 2º e 3º anos com o número máximo de 40 alunos. As carteiras, em que cabiam três alunos, eram compridas e estreitas. A classe era mista e os pais impediam que se sentassem juntos meninos e meninas. Essa escola funcionava em dois períodos: o primeiro das 8h às 12h e o segundo, das 12h30min às 16h30min. Eu lecionava pela manhã e Euclídia, à tarde. A princípio, morávamos na fazenda. Depois de 15 dias, resolvemos ir para o hotel de Rinópolis. O percurso era feito de charrete na estrada de terra.

[...]

*Lecionei também na escola da fazenda Roça Grande, a 34 km de Garça. Aparecida e eu íamos à cidade de Garça todos os dias, de caminhão, após ter andado, a pé, 9 km e meio. Isso porque era impossível morar na fazenda; os moradores não ofereciam residência. A escola era de japoneses e funcionava com três classes. Os alunos eram alfabetizados com a **Cartilha Sodré**.*

[...]

De Garça vim para Rio Claro, na Escola Mista da Fazenda Angélica, em Ajapi. Foi quando senti um Brasil “mestiço”, de alunos de vários tipos: brancos, negros, mulatos, cafuzos. Eu lecionava numa escola em que estavam presentes marcas enunciativas do patriarcalismo. A cultura dessa fazenda era síntese de emoção e autoritarismo. Um pouco afastadas do prédio escolar ficavam as casas que teriam sido a casa-grande e as senzalas. A escola representava a classe de alunos, sujeitos de uma época em que havia o controle dado pelo “pai de família”. Ficava difícil descentralizar na escola a influência desse poder patriarcal, tanto que os alunos (de ambos os sexos) contribuíam para uma forma de dependência exclusiva ao “pai”. Eu, como professora, lutava para desestruturar essa característica enraizada nos alunos. Via, no entanto, que nada adiantava. Então experimentei uma “frustração”, pois cursando o 4º ano de Pedagogia, queria trabalhar com idéias alternativas para superar o autoritarismo local.

Encarei o primário no Grupo Escolar Indaiá (hoje, Profª Carolina Augusta Seraphim), depois, na Escola Estadual de 1º Grau Irineu Penteadó. Encerrei a minha carreira de professora primária na EEPSG Prof. Odillon Corrêa.

Exerci as funções de professor admitido para as aulas excedentes de História Geral, no Instituto de Educação “Castello Branco” em Limeira. Foi a primeira experiência no Ginásio com alunos da então 4ª série. Fui convidada para dar aula como professora secundária na Escola Normal e Ginásio “Puríssimo Coração de Maria”. O salário-aula era Cr\$16,38 (dezesseis cruzeiros e trinta e oito centavos) em 02 de fevereiro de 1976. Ministrei as aulas de Psicologia, Prática de Ensino, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Teoria da Educação e Prática da Educação.

Sabendo que a escola “Puríssimo” prezava muito um programa baseado no “escrever” e no “ler”, apresentei como um dos objetivos, enquanto Coordenadora Pedagógica, incentivar a leitura e escrita espontâneas e verificar as formas de linguagem do aluno, para acompanhar como nele se intensificava a maneira de apresentar os pensamentos. Também, procurei dar valor à expansão do pensamento, que conseguia por meio da composição criadora.

Os objetivos dessa instituição estavam definidos. Então eu desenvolvia com os professores a reflexão sobre a “educação libertadora”, a que transforma o educando “em pessoa de seu próprio desenvolvimento”. Nesse caso, o “homem é responsável pelo êxito ou fracasso, alegrias ou tristezas”. A educação deveria ser criadora em todos os sentidos, aberta ao diálogo, promovendo a compreensão dos jovens e crianças entre si e com os

adultos. Assim sendo, a tarefa da educação consistia em “fazer dos alunos autores do seu próprio progresso” e levá-los a desenvolver de maneira criativa um mundo cultural, “fruto de seus próprios esforços”.

Colocava, portanto, o educador frente às “reais necessidades” da estrutura educacional em que deveria atuar, vinha oferecer subsídios teóricos para a elaboração de um trabalho científico no ensino de 1º e 2º graus.

Fui estrear a minha carreira de Ensino Superior em Americana, no Instituto Salesiano “Dom Bosco”, em 1974. Iniciei a experiência de professora de Medidas Educacionais, Introdução à Filosofia e Filosofia da Educação.

Era a época em que as concepções dos educadores falavam a respeito do fenômeno da “escolarização do futuro”. Tal fenômeno, representado especialmente por McLuhan e Lauro de Oliveira Lima, invadia os meios universitários. [...] Entendia que essa era uma proposta radical e exagerada, e mesmo que eu me aprofundasse em obras de MacLuhan, não me sentiria atraída por essa visão. Então, comecei a destacar nas minhas propostas educativas, o “saber” e a “prática popular”.

[...]

Fui para a Universidade Metodista de Piracicaba e a minha referência se tornou o movimento popular. Auxiliada pelo saber, eu procurava estar atenta às expressões criadoras das camadas populares. Percebia que as camadas exprimiam um poder que se revelava em cantos, artes, maneiras de luta, sobrevivência e, nesse campo, via se tratar de um desafio. Muitas vezes, eu sonhava com uma transformação radical da sociedade e que um novo estilo de vida do homem brasileiro iria trazer uma solução para o nosso país.

[...]

Vim para a Universidade Estadual Paulista (UNESP), Departamento de Educação, de Rio Claro.

Quando na UNESP, lembrei-me do tempo em que cursava Pedagogia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro. Ficaram na minha memória algumas das obras de Gilberto Freyre, como “Casa Grande e Senzala”, “Ordem e Progresso”, “Olinda” [...]

[...]

Fazendo o doutorado, na Universidade de São Paulo (USP), na área de concentração em História e Filosofia da Educação, tive nova visão. Enveredei-me para a linha da História Cultural. [...]

[...]

Já se passaram dezessete anos, que estou na Universidade de Rio Claro. Nesses anos todos, vejo a prática de ensinar ligada à da pesquisa. Na teoria encontro o pensamento, os temas, as representações, o

discurso, enquanto “discurso mesmo” e envolvendo “outros discursos”. Defino discursos em sua especificidade. Busco reconstituir o que foi pensado, objetivado na hora mesma em que se fez discurso. Como a prática é concreta, trabalho com “descontinuidades”, “continuidades”, “diferenças”, “permanências”, “contradições”. Isto quer dizer que vou da “descontinuidade” para a “continuidade”; nunca para a “permanência”, a “perpetuação”, mas sim, para “mudanças” e “surto” em diferentes direções.

[...]

Valorizo os contextos sócio-históricos particulares em que as pessoas ou grupos de pessoas dão realce na identidade do “eu” e na identidade do “nós”. A identidade do “eu” indica a pessoa sendo o indivíduo singular ou membro de determinado grupo. A pessoa, enquanto ser individual é inseparável de sua existência das outras pessoas, isto é como ser social.

[...]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É impossível compor todos os fatos que ocorrem numa trajetória, pois há ausência de traços, marcas e pegadas. Há vazios da memória e não podemos controlá-la.

[...]

O tempo que passei pela infância, adolescência, juventude e idade adulta, em que ora estou, embora conseguisse perceber um clima de mudanças e transformações dessas fases, possibilitou-me uma chance de “viver”, sem limites e fronteiras, sem regras e normas. E foi decifrando a memória como um “lazer”, um “bem-estar” que encontrei no escondido o achado, no obscuro o esclarecido. Desvelou-se a memória, fazendo-a se conhecer (Marilena Camargo, 2006 II Cipa).

Exemplo 2

*Ingressei na Educação Superior em 1985, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no Estado da Bahia, cursando Licenciatura Plena em Ciências com Habilitação em Biologia, licenciando-me em 1990. Transitando nas possibilidades e limites oferecidos nesse curso de graduação, iniciei meu movimento de desconstrução/(des)construção/(re)construção da **teia epistêmica** acadêmico-profissional, tendo duas experiências de Iniciação Científica (Bolsista CNPq) nas áreas de Ciências Biológicas e Educação. Na primeira experiência, na condição de Auxiliar de Pesquisa no Projeto “A Escola*

Básica em Feira de Santana 1950-1980”, de autoria da Professora Maria Lêda Ribeiro de Barros, no período de ago./1987 a fev./1990, desenvolvi atividades científicas, tais como: coletas e sistematização de dados, levantamento bibliográfico, realização de entrevistas, transcrições de entrevistas, produção de textos, e apresentação de trabalhos em eventos científicos [...].

*E, na segunda experiência, como Auxiliar de Pesquisa no Projeto “Estudo dos Animais Peçonhentos da Bahia”[...], fruto do convênio entre UEFS/Universidade Federal da Bahia (UFBA)/Centro de Pesquisa da Lavoura Cacaueira, no período de dez./1989 a fev./1992, atuei como responsável pelas ordens Scorpiones e Araneae no Laboratório de Animais Peçonhentos e Herpetologia da UEFS, exercendo atividades de coletas em campo, taxonomia, montagem e curadoria das coleções científicas dessas ordens, levantamento bibliográfico, educação ambiental, estudo da biologia de *Latrodectus curacaviensis* em cativeiro, produção de textos e apresentação de trabalhos em eventos científicos [...]*

As experiências de iniciação científica, durante a graduação, contribuíram de maneira pontual para meu olhar sobre a importância da pesquisa acadêmica, da pesquisa básica e da pesquisa aplicada no processo de formação do biólogo, e da necessidade da formação continuada. Pois, os trânsitos cognitivos requeridos nessas investigações me proporcionaram a compreensão do movimento que constitui o circuito educacional e os sujeitos nele implicado.

*No circuito da minha formação inicial e formação continuada recorri/recorro a: estágios extracurriculares, participação em eventos e cursos acadêmicos-científicos, e a elaboração e execução de projetos de investigação e apresentação de trabalhos como *locus* fecundo para instaurar olhares multirreferenciais sobre a condição de ser professora-bióloga, construindo assim, meu percurso acadêmico-profissional numa perspectiva de teia epistêmica, fundamentada na transdisciplinaridade dos saberes mestiços, dentre outros, da Educação, da Biologia, da Etnobiologia, da Antropologia, da Psicanálise, da História Oral, da Matemática, da Psicologia, da Etnologia, da Farmacologia.*

No tocante, à produção científica, transito nas áreas de Educação, Zoologia, Botânica, História Oral, Etnobiologia, Plantas Medicinais, Formação de Professores, Ensino de Ciências e Ensino de Biologia [...].

Avançando na minha formação continuada, na pós-graduação, especializei-me em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação pela UNEB, em 1997. Vivenciando o circuito de singularidades das demandas humanas, cursei na condição de “incompleto” as Especializações em: Educação Ambiental (Universidade Estadual do Ceará - 1991), Metodologia do Ensino de Ciências (Universidade Estadual do Ceará - 1993) e Metodologia do Ensino Superior (UEFS - 1993). Essas especializações demarcaram a importância de re-alianças de saberes para o meu cotidiano profissional, especialmente, pelo fato de estar, no período dos cursos, exercendo a docência na Educação Básica e na Educação Superior. Sendo possível, localizar algumas implicações dos conteúdos conceituais no processo formativo dos sujeitos.

Na Educação Básica, lecionei as disciplinas Ciências, Biologia, Química e Programas de Saúde, no período de 1991 a 1997, no Centro Educacional Governador Luiz Viana Filho (CEGLVF). Atuei como professora de ciências no Centro Educacional Biosfera (Educação Infantil e da 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental) no período de 1995 a 1998, na cidade de Feira de Santana – BA.

Na Educação Superior, lecionei no período de 1992 a 1994, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na condição de Professora Substituta, as disciplinas Metodologia e Prática de Ensino de Ciências, Metodologia e Prática de Ensino de Biologia e Animais Peçonhentos, nos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura Plena em Ciências com Habilitação em Biologia. E, desde 1996, leciono as disciplinas Metodologia do Ensino de Biologia, Estágio de Biologia, Metodologia e Prática de Ensino de Biologia, Estágio Supervisionado e Oficina Pedagógica, no Departamento de Educação do Campus II da UNEB, no curso de Licenciatura Plena em Ciências com Habilitação em Biologia.

*Estando minhas experiências como professora-bióloga nucleada no movimento de construção/(des)construção/(re)construção, especialmente, na condição de **professora-bióloga formadora de futuros professores-biólogos**, elegi como objeto de estudo da minha pesquisa de Mestrado [...] o sistema de crenças; sendo recorte mais pontual, o impacto que os sistemas de crenças apresentam na concepção científica do professor de Biologia do Ensino Médio. Sou Mestra em Educação (Área de Psicologia e Educação) pela Universidade de São Paulo.*

*Atualmente (jul./2006), curso Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na Linha de Pesquisa “**Formação e Profissionalização Docente**”, tendo como objeto de estudo “**A concepção do biólogo sobre a morte**” [...].*

Na oportunidade, convido o leitor para conhecer meu movimento de construção/(des)construção/(re)construção para instaurar uma identidade profissional como professora-bióloga (Valdeci dos Santos, 2006, II Cipa).

Exemplo 3

Os desafios da docência no ensino superior: uma (auto)biografia dos caminhos percorridos

Um ponto de partida

Quando me recordo do primeiro dia, em agosto de 1995, em que entrei como “professora”, numa classe com mais de quarenta alunas em um curso de pedagogia, confesso que sinto ainda o coração batendo... Estava muito ansiosa e tinha uma série de indagações: Como seria a minha

relação com as alunas durante o semestre? Será que o que eu havia planejado para trabalhar, atenderia as expectativas das mesmas?

Acabara de concluir meu Mestrado em Educação, em 1995, quando fui convidada para ser professora num curso de pedagogia em uma universidade particular, na capital de São Paulo. Havia me formado em Pedagogia em 1981 e, profissionalmente, já tinha sido professora da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental (professora efetiva na rede pública de ensino do Estado de São Paulo) e também tido uma experiência de oito anos como técnica em educação em órgãos da Secretaria da Educação de São Paulo. Basicamente, minha experiência era com professores do ensino fundamental e entendia que, agora, iniciaria uma nova fase – a de formação destes professores. Sem dúvida, ter atuado como professora e como técnica na área, me possibilitava “pisar” em um terreno familiar, mas sentia o peso de me tornar uma formadora.

[...]

E assim foi... Durante o semestre, as discussões com as alunas foram interessantes porque a maioria não conhecia sobre a abordagem construtivista e as poucas que tinham experiência, alfabetizavam com cartilhas. Não houve problemas, porque as mesmas foram se encantando com os materiais, com as análises das cartilhas, com as análises das escritas das crianças e com os vídeos discutidos que apresentavam situações práticas, e isto ajudou muito.

[...]

Passados tantos anos acredito que esta primeira experiência na graduação foi um tanto tranqüila, porque fui aprendendo a me relacionar, ouvindo as inquietações das alunas e procurando responder a contento, sempre disponibilizando muitos textos, vídeos e discussões das práticas. Neste mesmo ano (1995), iniciei também minha experiência em cursos de Especialização (lato-sensu) “Alfabetização” e “Psicopedagogia”, em duas instituições de ensino superior particulares, trabalhando com o módulo “Alfabetização: leitura e escrita” nestes dois cursos.

[...]

O início de outras ousadias...

Mas, como tudo o que é bom, dura pouco... O grande desafio começou mesmo quando tive a oportunidade de ingressar na Universidade Metodista de São Paulo – UMESP, em 1999 (onde estou até hoje). Iniciei como professora substituta da disciplina Didática, no Curso de Pedagogia – não foi muito complicado, porque praticamente continuei o trabalho proposto pela professora que iria substituir.

Mas, uma professora nesta instituição, lançou um desafio para que eu elaborasse um módulo para tratar das questões sobre educação não-formal, a ser oferecido no curso de especialização “Profissionais da Educação para as funções de Supervisão (Coordenação Pedagógica), Administração e Planejamento Educacionais”, que a mesma coordenava.

Nesta mesma época, eu havia iniciado um trabalho de acompanhamento das ações pedagógicas em um projeto chamado “Semear”, em parceria entre a Universidade Metodista, o Instituto General Motors e a Instituição Jeda. Esta Instituição atendia crianças e jovens na faixa etária entre 7 e 17 anos, de baixa renda, no oferecimento de oficinas, tanto as oficinas que já eram oferecidas pela instituição (como marcenaria, corte e costura, datilografia, etc.) quanto outras, novas, que foram introduzidas e supervisionadas por professores da Metodista, oportunizando a alguns alunos do curso de Pedagogia, o desenvolvimento de um trabalho de monitoria, como uma forma de estágio remunerado.

[...]

Este trabalho durou três anos, quando o Instituto General Motors não renovou a parceria porque estava, na época, investindo em outras ações e comunidades. Logo, meus conhecimentos sobre a área da educação não-formal, estavam apenas começando, principalmente a partir desta experiência na coordenação do projeto Semear e, agora, me via com este desafio de organizar um módulo sobre esta área.

[...]

Outras oportunidades foram surgindo no curso de pedagogia, por exemplo, trabalhar com disciplinas que não me eram tão familiares (como as ligadas à alfabetização ou educação não-formal), no caso: as metodologias do ensino de ciências, história, geografia, matemática, metodologia da pesquisa e tantas outras disciplinas.

[...]

Aliás, um material que me ajudou, e muito, especialmente na proposição de atividades práticas, foi o do Projeto Classes de Aceleração – um projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no período de 1996 a 1999, no qual participei como capacitadora – e, por isso, contava com uma familiaridade do mesmo, além de possuir todo o material impresso.

[...]

Passados alguns anos, como professora no curso de pedagogia e em cursos de especialização na UMEESP, em 2001 surge a oportunidade de coordenar a Brinquedoteca desta Instituição, o que significou debruçar-me sobre esta área e pesquisar e estudar muito sobre: brinquedoteca, jogos, brinquedos e brincadeiras, ludicidade e etc.

[...]

Essa atividade, de coordenação da brinquedoteca, durou três anos, porque outras oportunidades, atividades e projetos foram surgindo. Em maio de 2006, assumi a Coordenação do Curso de Pedagogia a Distância. Aceitei o desafio não só pela oportunidade de coordenar um curso, mas especialmente por este fazer parte dos 5 primeiros cursos de graduação a distância implantados pela UMEESP, em agosto/2006.

O envolvimento com as questões do ensino a distância já estavam fazendo parte da minha atuação quando, em 2005, assumi o compromisso de trabalhar com uma disciplina na modalidade semipresencial (esta ação faz parte do programa de implantação de ações de ensino a distância desta instituição). Participei de cursos de capacitação em EAD oferecidos pela UMESP, para o preparo para a atuação nesta modalidade, estudei muito, pesquisei bastante.

[...]

O caminho rumo a grupos de pesquisas

A entrada num grupo de pesquisa – o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores: Formação (1) – no ano de 2000, me ajudou muito em relação ao aprofundamento de estudos e realização de pesquisas – não tinha tido ainda esta experiência.

[...]

Esta experiência me fortaleceu para implantar, em 2005, o GEPEAD - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação a Distância da FACEL - Faculdade de Educação e Letras/UMESP.

O caminho para a inserção na pós-graduação stricto-sensu

Minha inserção no Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Educação, da UMESP, iniciou-se em agosto/2004 como professora colaboradora (havia concluído meu Doutorado em Educação/PUC-SP, em 2002).

[...]

Durante três anos, nesse processo de inserção no programa e na condição de professora colaboradora, participei das reuniões de colegiado e corpo docente, produzi pesquisas e textos/artigos para congressos, e tive sob minha responsabilidade, três orientandos. Em 2007, surgiu a oportunidade de passar da condição de professora colaboradora para docente pesquisadora do corpo permanente do programa.

[...]

Esta experiência foi muito diferente da primeira que vivenciei, como docente na graduação e também em cursos lato-sensu, tanto pela especificidade do trabalho neste nível de ensino, quanto pela exigência que se estabelece na relação com alunos que buscam estudos, aprofundamento e pesquisas em stricto-sensu, sem contar com as exigências próprias da Capes em relação ao preparo profissional, ao desenvolvimento de pesquisas e, especialmente, na produção de publicações necessárias para o cumprimento das exigências para a adequação do próprio programa. E, novamente, pude constatar minha busca por referenciais conhecidos, muita leitura, muita pesquisa, muita discussão e trocas de experiências com alguns colegas do programa.

[...]

Creio que essa relação – entre o que vivenciamos e o que iremos vivenciar – se mescla porque buscamos as referências no já vivido, ou observado, para desenvolvermos as coisas “do nosso jeito”, dando o nosso tom – não creio ser possível realizar uma cópia ou fazer as coisas “do mesmo jeito que o outro”, mas vamos re-criando algumas práticas que vão se tornando as nossas próprias.

Um ponto de chegada... mas muito ainda por caminhar...

A atuação como docente no ensino superior, nestes 13 últimos anos, vem me possibilitando a definição de uma linha de concentração, de estudos e pesquisas, que é a de formação de professores.

Isso ocorre não só pela experiência que adquiri enquanto professora que fui também, na década de 1980, das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino do Estado de São Paulo e, ainda, pela atuação em órgãos públicos (especialmente em ações de capacitação de professores alfabetizadores) mas, principalmente, pela experiência com as diversas disciplinas trabalhadas no curso de pedagogia, nos cursos de especialização, no mestrado em educação, na coordenação de um curso e em grupos de pesquisas – uma experiência que vêm consolidando minhas reflexões sobre trajetórias formativa e profissional de educadores.

[...]

Mais recentemente, com a experiência que estou adquirindo na coordenação de um curso de graduação a distância, tenho podido também explorar esta modalidade, considerada nova ainda, que é a da formação e atuação de professores a distância.

[...]

Os caminhos percorridos até o momento, marcado por experiências, por oportunidades, por elaboração e apreensão de conhecimentos, por construção de saberes, têm me possibilitado re-significar conceitos, procedimentos, teorias e práticas do cotidiano dos diferentes espaços e tempos educacionais, num constante e permanente processo de aprendizagens significativas (Norinês Bahia, 2008, III Cipa).

Exemplo 4

Caminhos formativos percorridos pela investigadora: uma narrativa potencializadora para o compartilhamento de saberes

[...]

Tem como objetivo mapear minha trajetória na Educação, apresentando alguns recortes presentes em minha memória, dos caminhos

formativos percorridos desde minha formação escolar básica até minha atuação profissional e acadêmica nos dias de hoje, relacionando em alguns momentos, com o contexto social e político da época.

[...]

Permitindo-me refletir sobre este percurso, me desloco no tempo e no espaço, possibilitando-me compreender melhor o processo de formação do “eu” pesquisador. [...] Assim, reler o vivido e refletir sobre ele após um tempo de distanciamento, possibilita novas aprendizagens e descobertas, visto que re-olhar o já visto é possibilitar novas oportunidades para aprender, aprendendo o sentido e o significado intrínseco presentes nas nossas histórias.

[...]

Começo fazendo um retrospecto no ano de 1970, na cidade de Santo André, centro urbano do ABC, em São Paulo, quando na época tinha sete anos de idade e ingressava na 1ª série da escola primária Profª Carlina Caçapava de Melo, onde permaneci até concluir a 4ª série, quatro anos depois.

Esta fase de minha vida escolar foi bem marcante, pois participava de várias atividades culturais, cívicas e esportivas. Hoje entendo melhor aquela fase, reconheço que estávamos em pleno governo militar, que tinha como reflexos na Educação a obrigatoriedade dos alunos nas comemorações cívicas.

[...]

Minha formação inicial nesta época, foi centrada na alfabetização da língua materna com a utilização da cartilha “Caminho Suave”, e em Matemática, com técnicas para decorar as tabuadas, que variavam de copiá-las diversas vezes no caderno até ficar “cantando-as” em voz alta.

[...]

Também havia os momentos em que meus pais me “tomavam” o aprendizado, cobrando a tabuada decorada, numa sequência variada que muitas vezes se tornava cansativa e sem significado.

O único grande motivo que via para aquilo era que no outro dia, quando a professora fosse perguntar na sala de aula, saberia responder e não seria penalizada com notas baixas e meus pais não seriam chamados na escola para responderem por que não estavam acompanhando adequadamente meu processo de aprendizagem.

Naquela época a cidade de Santo André prosperava, pois o número de indústrias crescia e as que lá já estavam instaladas cresciam ainda mais.

Na Educação acontecia a reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, promovida pela Lei nº5692 de 1971, que passava a ter como principal função habilitar ou qualificar os alunos para o mercado de trabalho decorrente do processo de industrialização. Era nítido, naquela época, que as oportunidades para as classes populares se mostravam mais fáceis para os filhos homens.

Quando estava para terminar minha 8ª série do antigo ginásial, meu pai falecera, trazendo para minha família grandes preocupações. Como minha mãe, mulher “do lar” iria conseguir formar três filhas adolescentes, numa cidade grande como Santo André, onde os homens eram privilegiados com uma melhor contratação nas grandes indústrias, restando para as mulheres serem “donas de casa” ou operárias das tecelagens? Para esta pergunta, minha corajosa mãe encontrou uma resposta rapidamente. Conversou comigo e com minhas irmãs sobre a possibilidade de irmos para uma cidade do interior tentarmos uma vida nova, idéia que aprovamos sem

hesitar, na esperança de uma vida melhor, com mais oportunidades e maior segurança. Isto, em meados da década de 70, plena época em que o Brasil encontrava-se sob regime autoritário, vivendo numa estrutura sócio-econômica de baixos salários e de exclusão social, onde não havia efetiva vinculação dos direitos ao cidadão e sim, ao trabalhador.

Frente a esta realidade que atormentava minha mãe e agora a nós também, foi que em 1975 nos mudamos para São José do Rio Preto, município do interior que a mídia da época trazia como próspera e com grandes oportunidades de crescimento. Estudava na EE Cardeal Leme, onde cursei pelos próximos quatro anos o antigo curso ginásial e de onde tenho algumas lembranças, principalmente de minha formação para as artes.

Nas aulas desta disciplina, minha classe era dividida. De um lado os meninos, que aprendiam marcenaria, carpintaria e ferramentaria, do outro, nós meninas, que aprendíamos costura, bordado, crochê, tricô e pintura.

Nesta fase, a Educação teve uma grande expansão na oferta de vagas e o ingresso significativo das classes populares nas escolas públicas, tendo como impactos: problemas de gestão, estrutura e inadequação curricular.

Foi nos idos de 1978, que vivenciei na pele esta inadequação curricular, quando, obrigatoriamente, tive de fazer uma escolha para cursar o antigo curso colegial, o que certamente influenciaria no meu futuro. Escolha esta que aos 15 anos de idade me pareceu fácil de tomar para quem gostava de Matemática e estava trabalhando como escriturária em uma agência do atual Bradesco.

Tinha de escolher entre três áreas de formação: primária, secundária e terciária. Segundo minhas lembranças, optei pela secundária, tendo com maior ênfase, Matemática, Química e Física. Nos três anos seguintes, cursei o antigo colegial noturno na mesma escola e continuei trabalhando durante o dia. Na época, já reconhecia que os estudos eram importantes e que deles eu dependeria para ter um futuro melhor.

Lembro-me de que tinha horas e horas de estudos na área das Ciências Exatas. Cálculos e mais cálculos, fórmulas e mais fórmulas, postulados e teoremas quase infundáveis que naquele momento não tinham significado nenhum para mim.

Recordo-me de que no início da década de 80, minha formação escolar básica fora testada, quando resolvi entrar para uma universidade. Seria ingenuidade de minha parte declarar aqui que não tive dificuldades, uma vez que minha formação não tinha sido integral; me faltavam conhecimentos básicos de diversas disciplinas que eram requisitos exigidos pelos competitivos vestibulares já existentes naquela época.

Com estudos feitos fora do ambiente escolar formal, fui aprovada no curso noturno de Licenciatura em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto. Esta escolha se deu por alguns motivos: gostava de Matemática, fazia uso dela rotineiramente em minha profissão como bancária e não tinha como cursar uma universidade em outro município, por problemas de ordem financeira e familiar.

[...]

Em 1985, depois de formada, casei-me e mudei minha residência para a cidade de Araraquara, interior de São Paulo, exatamente no ano que se pôs fim ao maior período ditatorial de toda a história republicana, aproximadamente 21 anos.

Era o início de um novo período da história brasileira, com o fim da Ditadura e a instauração da Nova República. Porém, isto não deve

nos levar a pensar que tenha ocorrido uma mudança radical no país, apesar da denominação formal indicar isso.

Em Araraquara, resolvi deixar de trabalhar como bancária e começar a atuar na Educação, e tal foi minha sorte que, apesar de não ter pontuação no magistério, fui contratada de imediato, uma vez que na cidade faltavam professores habilitados para lecionar Matemática. Comecei a trabalhar na EE Prof. Antonio Lourenço Correa, onde permaneci durante os próximos dois anos como substituta de uma professora efetiva, que fora designada para a direção, que me acolheu como sua aprendiz.

Entrar no magistério sendo orientada por esta profissional foi uma chance maravilhosa, pois se tinha algum receio de não me sair bem, este foi minimizado frente ao suporte e apoio recebidos no início de minha carreira docente.

Esta diretora me orientou a preparar as primeiras aulas, a fazer as primeiras avaliações dos alunos e sempre que podia acompanhava minhas aulas, para depois refletir comigo sobre minhas ações e sobre as atitudes dos alunos. Sempre que eu tinha dúvidas sobre algum questionamento dos alunos, pedia orientações a ela, que prontamente me apoiava indicando as melhores intervenções para cada situação.

[...]

De 1988 a 1991 fiquei distante do magistério para cuidar dos meus três filhos, época que eu não via a hora deles crescerem para que eu pudesse voltar a lecionar.

Em 1992 quando retornei à docência, fiz minha inscrição e participei de um processo de seleção para professores da antiga EE de 1º. e 2º. Graus “Bento de Abreu”- Araraquara, denominada na época como Escola Padrão, oportunidade em que fui aprovada pela diretora da escola e contratada para ministrar aulas de Matemática e de Metodologias para o Ensino de Matemática no Curso de Habilitação para o Magistério.

[...]

O Programa de Reforma da Escola-Padrão foi desativado a partir de 1995, mas vale informar que nem por isto me desvinculei daquela escola, lá fiquei trabalhando como OFA (Ocupante de Função Atividade) até o ano 2000.

[...]

Nesta época dividia minha jornada de trabalho entre a escola pública e a privada. Ter trabalhado numa escola privada, com um sistema de ensino organizado, colaborou muito para meu aperfeiçoamento profissional. Tinha um acompanhamento pedagógico e administrativo bastante eficaz, que me serve muitas vezes como referência.

[...]

A experiência adquirida e o processo contínuo de formação foram essenciais e de grande valia, comprovadas quando o Governo do Estado abriu concurso em 2000, para efetivar os professores da rede pública estadual, ocasião em que fui aprovada e me tornei titular de cargo na EE Victor Lacôrte em Araraquara.

Já professora efetiva da rede pública, fui cursar especialização lato-sensu nas Faculdades Integradas Soares de Oliveira, na área de Metodologia, com a expectativa de ampliar meus conhecimentos e de ter novas oportunidades de atuação na Educação.

No segundo semestre de 2000, participando do processo de remoção para professores, transferi meu cargo para a EE Profª Léa de Freitas Monteiro na própria cidade de Araraquara. Em 2002, numa segunda remoção voltei a trabalhar na EE Bento de Abreu. Em 2003, devido a minha experiência com o uso das tecnologias em sala de aula, fui

designada pela Dirigente de Ensino para trabalhar como assistente técnico pedagógico (ATP) no Núcleo Regional de Tecnologia Educacional, oportunidade em que atuei em diversos projetos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, entre eles, como monitora do Projeto Gestão Escolar com o uso das Tecnologias em sistema semipresencial e como multiplicadora dos Projetos Números em Ação e Aluno Monitor.

[...]

Continuando a atuar neste projeto, no ano de 2005, comecei a acumular função como assistente técnico pedagógico de Matemática da Oficina Pedagógica da mesma Diretoria de Ensino, que, entre outras atribuições, tinha que identificar as demandas de formação continuada a partir da análise de indicadores; propor ações voltadas para as prioridades estabelecidas e desenvolver, dentro da Matemática, ações descentralizadas de formação continuada, de acordo com o Plano de Trabalho da Oficina Pedagógica.

Nesta época, exerci o papel de monitora do curso Matemática nas séries Iniciais em sistema semi-presencial, acompanhei e orientei a implantação da oficina curricular Experiências Matemáticas nas escolas de Tempo Integral e atuei também como mediadora do Programa Ensino Médio em Rede.

[...]

Continuando com a minha formação, retornei às Faculdades Integradas Soares de Oliveira, agora para cursar a complementação pedagógica e atendendo oferta da Secretaria de Estado da Educação- SP, cursei Especialização em Gestão Educacional na Faculdade de Educação da UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas- SP.

[...]

Com isto, o próximo passo do meu percurso formativo foi buscar uma pós-graduação junto a UFSCar, para obter maior embasamento teórico e com isto, possivelmente, obter resposta para alguns de meus questionamentos e contribuir com os estudos para a área de formação de professores.

E assim o fiz. No segundo semestre de 2007, participei como aluna especial do programa de pós- graduação em Educação, o que me possibilitou confirmar que este realmente era o caminho que almejava para a continuidade de minha formação. No final daquele ano, participei do processo seletivo para alunos regulares, apresentando meu projeto de pesquisa, tendo sido aprovada no Mestrado em Educação na linha de Formação de Professores.

[...]

No início de 2008, tendo sido aprovada, deixei de atuar na Oficina Pedagógica e comecei uma nova caminhada na área educacional, agora junto à gestão escolar, em prol, tanto de conseguir realizar o curso de mestrado com a dedicação esperada e exigida, quanto continuar avançando profissionalmente, mas ainda atuando com formação de professores.

[...]

*Com os objetivos de dar continuidade ao meu processo de formadora e de desenvolver-me como investigadora, e ao mesmo tempo, delinear a situação formativa proposta como **lôcus** para minha pesquisa de mestrado, foi que no primeiro semestre de 2008, já como mestranda e a convite de minha orientadora, Profa. Dra. Rosa Maria M. Anunciato de Oliveira, tive a oportunidade de vivenciar o PESCD- Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente, na disciplina intitulada “Histórias Infantis e Matemática nas Séries Iniciais” da ACIEPE , modalidade de*

Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão, na UFSCar.

[...]

Este estágio me propiciou vivenciar a dinâmica completa de uma aula na Universidade, ou seja, desde seu preparo, sua implementação, até a avaliação deste planejamento, reconhecendo suas potencialidades e seus entraves, ficando exposta às estratégias e práticas educacionais adotadas pelas professoras da disciplina.

Outro momento importante neste estágio foi o de criação e de produção de um livro de histórias infanto juvenil com conteúdo matemático, pois permitiu-me reconhecer e explorar saberes e habilidades, até então não estimulados potencialmente em meu processo de formação. A criação deste livro efetivou-se num processo de planejamento, construção e reconstrução, sempre pautado no trabalho colaborativo entre os diferentes atores envolvidos, no qual todos colaboram com seus saberes para se atingir o objetivo.

[...]

Tudo isto só agregou valores a minha formação, que posso declarar, é fruto de um processo de amadurecimento formativo, tanto no campo pessoal, teórico, quanto profissional.

No decorrer da situação formativa que foi o lócus de minha investigação de mestrado, as narrativas foram utilizadas como uma das estratégias formativas adotadas, propiciando tanto para mim como investigadora, quanto às professoras participantes de minha pesquisa, compartilharmos nossos saberes em grupo, tanto de experiências formativas experienciadas, quanto de mobilização de sentimentos, emoções e lembranças.

Socializar as narrativas produzidas no grupo foi uma importante estratégia formativa adotada, pois possibilitou que criássemos e recriássemos novas imagens, e isto evidencia-se como um aspecto potencializador ao desenvolvimento profissional. Foi possível também observar que as narrativas produzidas, apesar de apresentarem alguns aspectos comuns em suas trajetórias, trazem marcas representativas da singularidade, da identidade de cada sujeito, apresentando em seu conteúdo, fragmentos de memória que, ao serem narrados, (re)criam sentidos e produzem significados para a docência e para a vida.

Como resultados, declaro que aprendi, porque, ao narrar, organizei minhas idéias, sistematizei minhas experiências, produzi sentido a elas e, portanto, novos aprendizados e, ainda, os sinais levantados na minha investigação de mestrado, indicam que possibilitei aprendizagens para as professoras participantes, pois puderam a partir da socialização das minhas experiências, (re)significar suas próprias experiências (Luci Montezuma, 2010, IV Cipa).

Exemplo 5

Itinerários de uma formação e prática docente: reflexões autobiográficas

[...]

INÍCIO E CONTEXTO DA VIDA ESCOLAR: Do ensino público ao particular e do particular ao público

Grande parte de minha vida escolar foi em escola pública. Fiz todo meu primário – como eram chamados os anos iniciais de escolarização, antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) – em escolas públicas de Mossoró-RN. Depois, migrei para uma escola particular/confessional, Colégio Sagrado Coração de Maria, dirigida por irmãs da Ordem Franciscana, escola de tradição reconhecida na cidade e região, para cursar o ginásio – as séries terminais do Ensino Fundamental. Nessa escola, se é que posso dizer, tive meus primeiros contatos com a classe média-alta da cidade Mossoró. Estudava com os filhos de médicos, advogados, petroleiros, políticos e empresários. Estudei lá porque minha mãe, por meio de lutas árduas, conseguia bolsas de estudos com políticos (Deputados Federais e Senadores) de nosso estado, para que pudéssemos passar pela experiência de estudar na rede particular que, segundo ela, o ensino era melhor. Crença que se arrasta até hoje!

O ritmo de estudo na escola particular era outro. Professores mais exigentes, mesclando-se entre leigos e religiosos. Os alunos tinham que chegar ao primeiro dia de aula com todo seu material didático e livros paradidáticos, pois, os professores revisavam para saber se estava tudo em ordem. Descumprimento das regras estabelecidas nem em pensamento: advertência das freiras franciscanas. Às quintas-feiras, religiosamente, tínhamos a obrigação cívica de cantar em coro e em posição de ordem o Hino Nacional. As crianças e adolescentes com medo das punições para quem desrespeitasse o instituído, faziam questão de chegar cedo à escola, com fardamento completo. Era uma educação tipicamente tradicional/confessional, pois, além dos ensinamentos disciplinares referentes à Língua Portuguesa, Matemática, História, etc, fundamentados na reprodução do conhecimento, cabendo sempre ao aluno dizer o que o professor e os livros didáticos transmitiam; os ensinamentos da religião católica ganhavam grandes proporções no contexto da formação humana.

Retorno à escola pública para cursar a Habilitação Magistério do 2º Grau no Colégio Estadual Jerônimo Rosado, opção que nasceu dentro da matriz familiar: neta, filha e sobrinha de professores me enxergava como tal. Meus pais jamais impuseram uma profissão aos filhos. Deixavam-nos bastante à vontade para fazermos nossas escolhas. Tanto é que a única que optou em seguir a docência como profissão fui eu. Gostava de ouvir as histórias/narrativas que minha mãe, meu avô paterno e minha tia contavam. Identificava-me com essas histórias. Cursei o magistério de 1984-1986. Era o momento da abertura política, da busca pela democracia, da intensificação das críticas ao capitalismo. De Norte a Sul, de Leste a Oeste, o povo, em suas organizações, saía às ruas para, num grito quase uníssono, pedir justiça, liberdade, democracia, distribuição da riqueza nacional,

educação de qualidade. Todo esse momento de “ebulição história” tornara-se preâmbulo para 1988 – ano da Aprovação da Carta Magna.

Em 1987, ingressei no Ensino Superior público. Fui agraciada com a luta pela estadualização da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. É o primeiro ano de funcionamento como universidade pública. Na hora de inscrever-me para o vestibular fiquei na dúvida entre Letras e Pedagogia. De 1987 a 1991, cursei Letras – Licenciatura em Línguas Portuguesa e Inglesa e Respectivas Literaturas. À época, a UERN, recém-estadualizada, enfrentava seus primeiros movimentos grevistas pro salário digno e qualidade de ensino, o que retardou a conclusão do curso.

[...]

Diante das demandas do próprio curso, ficava fascinada pelas leituras literárias dos autores não apenas brasileiros: Graciliano Ramos, José Lins do Rêgo, Raquel de Queiroz, Harriet Beecher Stowe, Herman Melville, Fernando Pessoa e tantos outros que, sob a recomendação dos professores de Literatura, acabavam chegando às nossas mãos. Gostava muito dessa parte do curso: menos tecnicista, reprodutivista e, porque não dizer, estruturalista! Além da Literatura, as chamadas disciplinas pedagógicas: Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, Psicologia da Aprendizagem, o próprio Estágio Supervisionado nas escolas eram momentos específicos da formação que me faziam identificar com a profissão docente, mesmo sabendo que essas disciplinas acabavam assumindo uma condição inferiorizada por parte dos alunos e dos docentes, com as menores cargas-horárias dentro do currículo.

[...]

CONTEXTO DA VIDA PÓS-GRADUADA: Uma (des)continuidade?

*Em 1991, logo após a conclusão do curso de Letras, ingressei numa pós-graduação **lato sensu** em Alfabetização de Jovens e Adultos, promovida pela Faculdade de Educação da UERN, cuja conclusão se deu no final do ano de 1992.*

[...]

Não sabia que, com a realização da Especialização em Alfabetização de Jovens e Adultos, não mais iria conseguir distanciar-me da educação como campo teórico e prático. A experiência vivida durante o curso foi extremamente rica. Comecei a ter contato com a leitura de Paulo Freire, como não poderia de estar num curso como este, Dermeval Saviani, Magda Soares, Emília Ferreira, Ana Teberoski, para citar apenas alguns.

Ingressei em 1993, no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Sair de casa para morar numa cidade que, sequer conhecia antes da seleção, era uma situação assustadora para mim e para meus familiares. Decisão difícil! Estava eu entre a possibilidade de crescer, de ampliar minha perspectiva de vida ou permanecer na estabilidade familiar que vinha até então. Meus pais não se conformavam com a idéia de ir morar tão distante. Precisava romper para ter crescimento próprio. Sentia-me profundamente desafiada e assustada, mas não podia desistir de meus projetos de vida, que também eram profissionais.

*Em 1996, defendi a dissertação intitulada **Uma apreciação do conceito de cidadania entre os professores de magistério do 2º grau em Mossoró-RN**. Com ela pude ensaiar na pesquisa empírica, sentir suas dificuldades. Passei praticamente dez meses desenvolvendo a pesquisa em três escolas. Com olhar de pesquisadora e de professora da rede pública*

estadual de ensino do Rio Grande do Norte, naquela época, procurava entender como os professores de magistério 2º Grau, dos quais muitos foram meus, percebiam a cidadania, o que faziam para praticá-la e vivenciá-la no interior daquelas escolas caóticas fisicamente e fragilizadas politicamente. Em sua grande maioria, percebiam e concebiam a cidadania como representação (pseudoconcreticidade), ou seja, não conseguia ir além das representações comuns, pois, geralmente, desenvolviam um discurso comum, desarticulado teoricamente. Era uma concepção de cidadania em que os direitos eram vistos como atitudes individuais e isoladas.

[...]

*Com a conclusão do mestrado, cresceu também a vontade de dar continuidade aos estudos. Essa vontade me conduziu novamente à sala de aula. Em 1997, como aluna ouvinte, freqüentava as aulas da disciplina **Teoria Sociológica II**, no curso de Mestrado e Doutorado em Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará, com o professor Manfredo Oliveira. Essa oportunidade me provocou fazer novas, outras leituras e participar de discussões sistemáticas acerca do pensamento de Habermas. Ia, semanalmente, à capital cearense, para participar das aulas. Lá, muitas dúvidas foram tiradas, entretanto, muitas e muitas outras permaneceram, indicando a necessidade de continuar estudando.*

*De um lado, ao mesmo tempo em que participava das aulas, participava de encontros, congressos, na área da educação. Foi em um desses encontros que me deparei com uma fala do professor José Camilo dos Santos Filho, à época, professor da Universidade Estadual de Campinas que, na ocasião, fazia referência ao trabalho de José Marcelino Rezende Pinto, que se encontra hoje publicada pela editora Tempo Brasileiro, com o título **Administração e Liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas**. Esse trabalho foi a primeira no Brasil, se não me falha a memória, a estabelecer uma articulação entre a administração escolar e o referencial habermasiano. Pude perceber a real possibilidade de articulação entre a administração escolar e a teoria da ação comunicativa de Habermas. Aquilo que intuía foi tomando forma, pois minhas idéias acabavam encontrando no trabalho de Pinto um ponto de partida. A construção de um objeto de estudo a ser discutido no doutorado que contemplasse a administração da educação e o referencial de Habermas se confirmava. Era uma possibilidade real! [...]*

*Envolvida mais de perto com as questões administrativas pelo exercício da função de coordenadora do Curso de Especialização em Educação, durante dois anos, bifurcado em duas áreas de estudo: Alfabetização e Gestão Escolar, passei a ter uma convivência mais direta com a administração no nível de pós-graduação **lato sensu** e a sentir as dificuldades de tê-la mais articulada com o projeto pedagógico do curso que se propunha democrático e participativo. Esse envolvimento teórico e prático me levou a desenvolver uma investigação que considerasse a racionalidade administrativa, porque compreendia que a discussão em torno dela era uma idéia latente no campo da administração educacional e, ao mesmo tempo, pouco analisada do ponto de vista democrático e emancipatório, existindo uma possibilidade aberta para investir na articulação entre administração da educação e referencial habermasiano. Foi dentro desse propósito investigativo que realizei meu trabalho de doutoramento.*

A PROFESSORA DO ENSINO SUPERIOR: a consciência da docência como uma profissão

Quando ingressei na UERN, em 1995, já era professora da Educação Básica, particularmente lecionando os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, cujo ingresso na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte aconteceu em 1988, por meio de concurso público. Antes de ingressar no ensino superior como aluna, para fazer o curso de licenciatura em Letras, tinha escolhido como profissão ser professora, por isso acabei fazendo a Habilitação Magistério dos Anos Iniciais no ensino médio.

Com o decorrer das vivências e dos estudos, entendi que a docência consiste numa profissão, cabendo-nos pensá-la nos contornos mais gerais de sua profissionalização. Assegurar a docência como profissão significa dizer que ela não é simplesmente ocupação, vocação ou que se traduz em mera semiprofissão. [...] Somos todos inteiros, entretanto, temos defeitos e limites; enfrentamos crises; desmanchamos sonhos e convivemos com os desencantos e desencontros. Tudo isto nos faz por inteiro, seja no plano pessoal ou profissional.

[...]

*Ao deixar a educação básica pelo ensino superior, percebi a diferença salarial, não porque o salário do professor universitário estivesse **supervalorizado**, mas porque o da educação básica estava **hiper-desvalorizado**. Eis uma realidade que resiste ao tempo!*

Ser professora do ensino superior tem suas marcas constitutivas. Quando se ingressa no ensino superior, o primeiro aspecto a destacar é a própria função da universidade como principal instituição de formação profissional. Essa função amplia nossa responsabilidade social, sem que se diminua a responsabilidade que se deve ter no Ensino Fundamental. Aliás, quando se trata do exercício profissional docente, mesmo em espaços – por natureza – diferentes, não cabe tergiversação acerca do que deve ser priorizado em termos de qualidade, de responsabilidade social, porque tudo é uma cadeia sucessiva e ininterrupta da formação humana.

[...]

*Minha experiência docente na UERN, talvez, expresse outra diferença marcante entre muitos professores que ingressam no ensino superior. Quando ingressei no magistério superior, já cursava uma pós **stricto sensu**. A necessidade de cursá-la é anterior às demandas do ensino superior. Ou seja, não fiz um mestrado porque estava atuando no ensino superior. Muitos dos professores que hoje compõem os quadros das universidades terão que fazê-lo. Todavia, reconhecia e admitia que o mestrado possibilitar-me-ia ingressar no ensino superior. O que, de fato, não tardou.*

[...]

Para fechar este memorial, que tive o prazer em fazê-lo, explícito que o mais importante é fazer da produção espaços de revisões possíveis sobre a realidade. É a dialética entre compreensão-interpretação que faz o conhecimento algo não completamente atingível. Estamos buscando o conhecimento e com ele procurando entender a “coisa em si” – aquilo que nos aguça e nos mobiliza desafiadoramente a conhecer. A ‘coisa em si’ coincide com o desenvolvimento profissional docente, calcado na “construção da autonomia para a ação atenta, refletida, crítica e ética” [...] (Arlene Medeiros, 2010, IV Cipa).

A sensação que tenho é a de um engessamento da vida pela escrita. Há a nítida impressão de que escritas assim não conseguem ainda escapar ao “roteiro autobiográfico”: ... *no princípio era...* ou ainda: *Assim tudo começa...* Há uma preocupação demasiada com a descrição cronológica da trajetória de vida como se esta fosse um elemento indispensável em todo texto autobiográfico. É como se o *texto tutor* não permitisse escapatória e assim não permitisse mais que a escrita da vida não passe de um sintoma de esgotamento da vida.

Textos assim transitam no limiar do (im)possível e parecem não permitir que a força pungente da vida salte, transborde do *texto tutor*, saltar da escrita-da-vida, saltar dos signos; saltar, dançar com o Texto, dançar no próprio Texto. Quando este salto e dança ocorrem, e nisto reside sua força vital, a vida deixa de pertencer ao *eu*, ao texto tutor, e já não se trata mais de uma *escrita-da-vida* auto-referenciada mas de um devir-de-uma-vida em uma auto-biografia-deriva:

Os signos remetem a modos de vida, a possibilidades de existência, são sintomas de uma vida transbordante ou esgotada. Mas um artista não pode se contentar com uma vida esgotada, nem com uma vida pessoal. Não se escreve com o seu eu, sua memória e suas doenças. No ato de escrever há a tentativa de fazer da vida algo mais que pessoal, de liberar vida daquilo que a aprisiona. Há um liame profundo entre os signos, o acontecimento, a vida, o vitalismo. É a potência de uma vida não orgânica, a que pode existir numa linha de desenho, de escrita ou de música. São os organismos que morrem, não a vida. Não há obra que não indique uma saída para a vida, que não trace um caminho entre as pedras (DELEUZE, 2000, p. 178-9).

Eis a ênfase a ser dada às escrituras de vida como potência criadora de vida não orgânica, ainda que sejam linhas, desenhos tão tênues a ponto de se constituírem como vidas-linhas-da-mão, vidas-fibra-de-folha, filigranas de vida, em que ávidas para se equilibrar como existência só encontram na leveza a potência do equilíbrio de que necessitam; longe do pesadume de uma auto-biografia-destino. Daí podermos concordar com a conclusão de Martino a respeito da autobiografia-destino, como literatura de testemunho:

[...] Descrever-se ou descrever alguém se deu inicialmente através da clave da morte. A escrita então é expressada como testemunho mortuário. O

autoconhecimento é uma descrição pós-morte, algo a posterior, de um relato realizado antes do acontecimento da morte. O indivíduo escrevia a respeito de si mesmo para que seu depoimento fosse lido para um público quando o autor já não estivesse presente. Sintomática essa questão referente à morte e à autobiografia, afinal falar sobre si mesmo é uma empresa que está fortemente associada à questão da finitude, da compreensão do fim, dessa condição que nos entorpece: pensar um mundo sem mim [...] a autobiografia está relacionada com a morte (MARTINO, 2009, p. 28-9 e 34).

E ainda assim, lhe acrescentarmos algo mais: as *escritas da vida*, todas fracassarão na tentativa de traçar o trajeto da vida: há autobiografias que são mortais e há escrituras de vida, mesmo fragmentos que reverberam em cintilações como folhas que flutuam em espiral sem destino, vivificantes, vertiginosas, admiráveis existências (CALVINO, 2011; BARTHES, 1982).

Escrever uma autobiografia, em que a vida deva seguir ou se deixar conduzir inelutavelmente por uma cronologia não é um exercício de escrita tão prazeroso se considerarmos a dimensão de morte que envolve este tipo de escrita, mas mesmo nesta dimensão de morte é preciso considerar a redenção de uma vida pela linguagem, pela escritura, pois, como Foucault nos lembra

[...] o limite da morte abre diante da linguagem, ou melhor, nela, um espaço infinito: diante da iminência da morte, ela prossegue em uma pressa extrema, mas também recomeça, narra para si mesma, descobre o relato do relato e essa articulação que poderia não terminar nunca. A linguagem. Sobre a linha morte, reflete: ela encontra nela um espelho: e para deter essa morte que vai detê-la não há senão um poder: o de fazer nascer em si mesma sua própria imagem em um jogo de espelhos que não tem limites [...] É somente depois de terem inventado a escrita que a linguagem aspira a uma continuidade: mas é também porque ela não queria morrer que decidiu um dia concretizar-se em signos visíveis e indelévels. (2006e, p. 48).

5...



Ir para escola era uma rotina, mas o mesmo caminho mostrava nos detalhes que não era o mesmo. Era uma ida institucional, obrigatória, que se envolvia numa repetida diferença. Um caminho que se fazia depois que a noite abandonara a cidade, deixando seus rastros de explícito acaso. Tentar entender o que fora a noite, pelos contornos da superfície clara, onde o dia, não era dele mesmo, o desenvolvimento de uma única direção, implicava entendê-lo para além do recorte de uma organização presa a um calendário ou aquela voz do rádio. Não! Nada de antemão definia o pretendido, o que podia se esperar de um dia, sua melhor disposição; como se fosse puro acaso e filho da noite, a ele não pertencia uma disposição única, tudo que mostrava era surpresa ou quem sabe uma adivinhação, no crespo cabelo da negra, uma espera pelo intempestivo, será que viria a chuva?



ARTIFÍCIOS II

***...DO CORPUS POSSÍVEL À COMPOSIÇÃO DE UM CORPO
(IM)POSSÍVEL***

6...



Do Ensino Fundamental e Médio (antigos primeiro e segundo graus), feitos no Colégio Nossa Senhora da Soledade consigo, sem esforço algum, lembrar dos pátios e jardim bem conservado cercando salas escrupulosamente encerradas e um opressivo ou quase palpável silêncio, por entre as longas fileiras de carteiras com lugares pré-determinados.

Lá, eles não estimulavam tanto a leitura literária, mas eu já tinha iniciado um hábito de ler. Gostava muito da literatura de Paulo Coelho, li a maioria de suas obras e me agradava também livros de auto-ajuda que minha mãe comprava para ela. Comecei a colecionar junto com minha irmã revistas destinada a adolescentes como Carícia, Capricho que falava sobre famosos, amigos, amor, sexo, escola, enfim tudo que passa pela cabeça de uma jovem. Neste mesmo ano, meus pais se separaram e eu passei por um momento bastante delicado de minha vida, além da mudança de escola, a adolescência e suas dúvidas, meu pai havia se separado de minha mãe e eu acabei passando um tempo sem falar com ele. Era como se eu tivesse perdido meu referencial de leitor, meu referencial de homem, meu pai.





ESCREVER UMA VIDA

Em um ensaio intitulado *A literatura e a vida*, Deleuze afirma que “escrever não é certamente impor uma forma (de expressão) a uma matéria vivida”. Para Deleuze, ainda neste texto, a escrita é um “caso de devir, sempre inacabado, em vias de fazer-ser, e que extravasa qualquer matéria vivível e o vivido” (DELEUZE, 2008, p. 11).

As autobiografias como forma de expressão da escrita-da-vida são certamente uma imposição à escrita de vida na medida em que busca através deste procedimento encerrar uma trajetória do vivido, sobretudo quando estas se apresentam como *modelos de vida* ou escritas de *vidas exemplares*. Neste sentido, as escritas autobiográficas-destino soam como uma imposição e como um encerramento, cerceamento de uma vida na escrita, uma espécie de interdição, porque presas a uma escrita formal que as delimitam, que as encerram, que as mortificam. Escritas de morte, ou, antes, morte de escrita: uma espécie de escrita sarcófaga.

Esquece-se que esta forma de escrita da vida não ocorre num plano da individualidade mas num plano de uma coletividade, num processo de enunciação coletiva que nos permite descobrir, para citar Deleuze novamente, “sob as aparentes pessoas a potência de um impessoal, que de modo algum é uma generalidade, mas uma singularidade no mais alto grau” (DELEUZE, 2008, p. 13), uma vida singular, irrepetível e que, no entanto, traz em si a vida que encontra naquele que escreve ou através dele a sua expressão: “a escrita é um agenciamento coletivo de enunciação [...] uma possibilidade de vida” (DELEUZE, 2008, p. 15).

Ou ainda:

[...] Escrevemos para ser o que somos ou para ser aquilo que não somos. Em um ou em outro caso, nos buscamos a nós mesmos. E se temos a sorte de encontrar-nos – sinal de criação – descobriremos que somos um desconhecido. Sempre o outro, sempre ele, inseparável, alheio, com teu rosto e o meu, tu sempre comigo e sempre só. (PAZ, 2006. p.208).

De todo modo a compreensão da escrita como devir, um vir a ser. A escrita como passagem da vida, como movimento, como a própria vida: um inventar-se na escrita.

Eis que aí surge uma característica peculiar da escrita de si mesmo, o fato de que com ela não devemos privilegiar um *buscar a si*, mas tê-la como um *inventar-se* na escrita (como inspira Otávio Paz) e neste sentido a escrita da vida se *apresentaria* (e não *representaria*) como rastros de uma sombra que não se alcança jamais.

Estes rastros se constituem na apresentação da vida... sua presentificação e não sua representação. Uma presentificação da vida na escrita implica um *escrever a si*, implica uma estética de si, uma estética da vida que não pode servir como “modelo de vida a ser seguido por outras vidas” porque singular e esta singularidade se constitui em uma estética dionisíaca na medida em que a vida se apresenta como ficção, como um *re-inventar-se* e não como um “modelo de vida”, em uma perspectiva estética apolínea.

Uma perspectiva estética dionisíaca da escrita de vida admite que a escrita antes de ser reflexo de um *eu escrevente* é o que lhe permite o reflexo, é o seu espelho e assim a escrita constitui mais este *eu escrevente* fragmentado, despedaçado, do que o *eu escrevente* ser o senhor da escrita.

O *eu escrevente* que toma a si como o espelho da escrita, que toma a si como figura originária de todo dizer e de toda escrita é um *eu* homogeneizado, institucionalizado por um processo biopolítico, portanto, vítima de uma violência, que em todo caso, se imprime a este *eu*.

E nesta dimensão - para lembrarmos Foucault -, de uma escrita que força à identificações, (que estabelece “modelos de vida” e de “vida escrita” - uma escrita sarcófaga), a auto-bio-grafia-destino entra num processo biopolítico de controle sobre a vida individual e coletiva dos sujeitos, exatamente naquela compreensão do poder pastoral de que aquilo que

vale para as formas de controle sobre um indivíduo (uma ontogenia) vale também para o controle de uma população (uma filogenia).

Na escrita auto-biográfica-destino existe o paradoxo, na asserção de Otavio Paz, de que “O eu é um obstáculo, é o obstáculo” porque impossível (PAZ, p. 220). E escrever *uma vida* torna-se impossível na dimensão autobiográfica-destino, já que não é possível falar de uma vida, escrever *uma vida* senão e apenas como a vejo, a percebo, em sua singularidade.

Neste sentido, a narrativa autobiográfica do *eu sujeito-professor*, é uma ficção porque fragmentária, mas a crítica não reside na fragmentação do *eu*, nem em sua dispersão na escrita, reside na aspiração de toda autobiografia-destino à homogeneização da vida. E toda tentativa de homogeneização da vida pela escrita torna-se um procedimento de petrificação autobiográfica como aponta Calvino, uma *estátua de si mesmo* (CALVINO, 2007). Novamente o problema do *eu* e o fastio, segundo Barthes, que isto causa:

Não posso *escrever-me*. Qual o *eu* que escreveria? À medida que entrasse na escrita, a escrita esvaziá-lo-ia, torná-lo-ia inútil; produzir-se-ia uma progressiva degradação, na qual a imagem do outro seria, também ela, pouco a pouco arrastada (escrever *sobre* qualquer coisa é prescrevê-la), um fastio cuja conclusão não poderia ser senão: *para que?* (BARTHES, 1995, p.128).

Problema que pode ser contornado se considerarmos as auto-biografias não como figuras plenas, destino de uma vida, mas, ao contrário, como escritas pontuadas de vazio, à deriva, como hecceidades em que, conforme Deleuze, só é possível falar/escrever sobre *uma vida*:

Trata-se de uma hecceidade, que não é mais de individuação, mas de singularização: vida de pura imanência, neutra, para além do bem e do mal, uma vez que apenas o sujeito que a encarnava no meio das coisas a fazia boa ou má. A vida de tal individualidade se apaga em favor da vida singular imanente a um homem que não tem mais nome, embora ele não se confunda com nenhum outro. Essência singular, uma vida... (DELEUZE, 2002, p.14).

Problema ainda que pode ser contornada se mantivermos uma dupla distância de um idealismo que vê na escrita um reflexo da vida e de um empirismo imediatista que percebe a escrita como um mero utensílio intelectual. Esta dupla distância nos permite atinar para

aquilo que a escrita de uma vida aponta como nova relação com a linguagem, como forma criadora de uma singular estética de si, que permite, paradoxalmente, que *uma vida* não se encerre com a morte. Neste sentido são oportunas as colocações de Calvino:

[...] quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis (CALVINO, 2007, p. 138).

* * *

7...



A minha professora, no final do 4º ano, Lourdes Meirelles, morava na rua dois, esquina da avenida treze. Fui uma vez a sua casa, amarela, com um portãozinho marrom que se abria para uma área acanhada, mas com muitos vasos e folhagens. Também, ficou-me que ela somente queria dar contas de aritmética e mais contas. Lembro-me das narrações que fazíamos. Uma delas impressionou-me: A boneca pobre e a rica. A mensagem que ficou é que a pobre, toda “maltrapilha”, manifestava ter uma alma boníssima, voltada não para si, mas para os outros, enquanto a rica apenas pensava em si. O que permanece na minha memória é também que, no Colégio, havia muitos escritos com aspectos moralizadores e doutrinários que elevavam a formação de “bons” hábitos, a construção do “espírito” e, com isso, eu me sujeitava aos seus dizeres.





A ESCRITURA DE UMA VIDA... AO MODO DE UMA FICÇÃO

A escritura de uma vida ao modo de uma escrita ficcional não almeja a escrita do “verdadeiro”, senão a mescla - com o uso de pequenas fábulas cotidianas e de pequenos contrabandos filtrados da vida - de verdade e ficção. O “verdadeiro” entra no jogo do ficcional e o ficcional entra no jogo do “verdadeiro” não para estabelecer partilhas valorativas entre verdades e mentiras da vida, mas para fazer aparecer que a verdade da ficção e a ficção da verdade pertencem a um regime de escritura que busca não por uma “verdade essencial” mas por uma produção de verdades que aliviem o peso da vida verdadeira recriando-a, tornando-a artística. Nesse processo de re-criação artística da vida, conforme Vargas Llosa nos descreve,

Para quase todos os escritores, a memória é o ponto de partida da fantasia, o trampolim que impulsiona a imaginação em seu vôo imprevisível até a ficção. Recordações e invenções se misturam na literatura de criação, de maneira frequentemente inextricável para o próprio autor, que sabe, mesmo que pretenda o contrário, que a recuperação do tempo perdido que a literatura pode realizar é sempre um simulacro, uma ficção em que o recordado se dissolve no sonhado, e vice-versa. (2004, p. 19).

Na escritura artística de uma vida, ao modo de uma ficção, o que conta é a fabulação da vida que aquele que escreve e narra nos quer fazer acreditar e na qual ele, por ventura, acredita. Uma fabulação não possui nenhum compromisso com o verdadeiro senão que deseja produzir verdades, uma vida. Esta é sua única ambição: restituir, ainda que arbitrariamente parcial e fragmentária, certas passagens, pequenas atitudes e gestos, pequenos incidentes de uma vida... Fruição:

Desde esse momento, já não importa que as ações e emoções desses indivíduos [ins-escritos] de uma nova espécie nos pareçam como verdadeiras, visto que a fizemos nossas, que é em nós que elas se realizam e mantêm sob seu domínio, enquanto viramos febrilmente as páginas, o ritmo de nossa respiração e a intensidade de nosso olhar. (PROUST, 2006, 118).

Na escritura artística de uma vida as verdades que produz, a vida que produz é a da fábula: as verdades da fábula; a vida da fábula: As verdades de uma mentira. Uma mentira que recria o verdadeiro da vida... como em uma vida romanceada ou como em um romance que trata da vida. Uma escritura assim delineada fabrica

[...] não um retrato fidedigno, mas uma recriação da vida tão infiel quanto persuasiva, não uma reprodução do real mas uma transgressão da realidade que por seu poder de convicção nos é imposta como verdadeira, não a vida, mas a ilusão perturbadora que é um romance consumado, a mentira radical que é a verdade da literatura quando atinge certos cumes e graças à qual a vida verdadeira se torna mais compreensível e mais ambígua, às vezes mais suportável, outras vezes mais insuportável. (VARGAS LLOSA, 2012, p. 35).

Esta (re)criação artística tão (in)fiel da vida pela escritura surge como potência da própria vida¹², em que não se exige daquele que a escreve que a tenha vivido... que apenas seja escrita, que produza suas existências através das palavras e não, necessariamente, através de experiências concretas (se entendermos por estas, aquelas que estão aquém ou além das experiências de escritura – pois, seja dito, que a própria experiência de escritura é capaz de re-criar existências e experiências im-possíveis):

O material particular dos escritores são as palavras, e a sintaxe, a sintaxe criada que se ergue irresistivelmente em sua obra e entra na sensação. Para sair das percepções vividas, não basta evidentemente memória que convoque somente antigas percepções, nem uma memória involuntária, que acrescente a reminiscência, como fator conservante do presente. A memória intervém pouco na arte (mesmo e sobretudo em Proust). É verdade que toda obra de arte é um *monumento*, mas o monumento aqui não é o que comemora um passado, é um bloco de sensações presentes que só devem a si mesmas sua própria conservação, e dão ao acontecimento o composto que o celebra. O ato do monumento não é a memória, mas a fabulação. Não se escreve com lembranças de infância, mas por blocos de infância, que são devires-criança do presente. (DELEUZE, 1992, p.218).

Esses devires expressos através de blocos de palavras possuem a particular propriedade de atribuir uma determinada ordem ficcional à vertiginosa desordem da vida,

¹² Com Rancière podemos pensar nestas (re)criações da vida pela escritura como potência criadora: “A potência própria da literatura deve ser aí apreendida, nessa zona de indeterminação em que as individuações antigas se desfazem, em que a dança eterna dos átomos compõem a cada instante figuras e intensidades inéditas. A potência antiga da representação dizia respeito à capacidade do espírito organizado de animar uma matéria exterior informe. A potência nova da literatura é apreendida, inversamente, no ponto em que o espírito se desorganiza, em que seu mundo racha, em que o pensamento explode em átomos que experimentam sua unidade com átomos de matéria” (1999, p.4).

ordem ficcional que pode ser vista como ordem perigosa; daí um certo exercício de vigilância e controle sobre as formas de escrita de vida ficcional.

A vigilância em torno da escrita de vida como ficção se faz sob a forma de controle de blocos de sensações sobre aquilo que se é capaz de produzir e produzir-se a partir de uma vida ficcionada pela escritura. Tal é o ponto de vista, em *A partilha do sensível*, de Rancière, para quem a política e a arte (e, por extensão, a ficção, como dimensão artística da escritura), participam de um duplo mecanismo histórico de partilha:

A política e a arte, tanto quanto os saberes, constroem “ficções”, isto é, rearranjos *materiais* dos signos e das imagens, das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o que se faz e o que se pode fazer [...] Os enunciados políticos ou literários fazem efeito no real. Definem modelos de palavra ou de ação, mas também de regime de intensidade sensível. Traçam mapas do visível, trajetórias entre o visível e o dizível, relações entre modos do ser, modos do fazer e modos do dizer. Definem variações das intensidades sensíveis, das percepções e capacidades dos corpos (2009, p. 59).

Uma tal política da estética assim delineada perde mesmo sua capacidade de controle sobre aquilo que utiliza para controlar: as ficções produzidas, produzem elas mesmas efeitos de variação contínua: “[...] os enunciados se apropriam dos corpos e os desviam de sua destinação na medida em que não são corpos no sentido de organismos, mas quase-corpos, blocos de palavras circulando sem pai legítimo que os acompanhe até um destinatário autorizado” (RANCIÈRE, 2009, p. 60).

Blocos de palavras sem pai legítimo que só podem ser produzidos através de uma fabulação criadora que não se aferra a lembranças ou mesmo a memórias particulares ou de outrem, mas a blocos de sensações que buscam a todo custo “liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazê-lo num combate incerto” (DELEUZE, 1992, p. 222), de modo a permitir a criação de linhas de fuga daquilo que insiste a nos obrigar que sejamos os mesmos em vez de sermos uma multiplicidade de vidas, que nos obrigam a “filiações legítimas” e a vivermos no interior de demarcações intransponíveis que buscam elidir os desejos que nos povoam e sem os quais *viver uma vida* se tornaria impossível.

8...



Minha mãe cuidou de ensinar-me a ler e escrever. A escola pública continuou a trajetória. A participação nos movimentos sociais veio complementar a escolarização. O magistério é uma escola permanente, como diz a música “Filosofia Pura”: “quanto mais a gente ensina mais aprende o que ensinou”. A pós-graduação é um caminho de percorrer diverso. A fascinação da pesquisa e a conquista da autonomia colocam-me professor num outro patamar epistemológico. E ainda quero adquirir um sítio, onde possa escrever meus livros e ajudar as pessoas a se re-equilibrarem.

O cotidiano da sala de aula, em meu primeiro ano escolar, era permeado por normas e regras rígidas em que só imperava a vontade do professor. Não me recordo, nesse contexto, de brincadeiras realizadas em sala de aula, ou mesmo de aulas criativas visando à formação de cidadãos com criticidade, e sabe-se, atualmente, que por meio de brincadeiras a criança se humaniza, aprende a conciliar a afirmação de si mesma e a criar vínculos afetivos duradouros. Na prática do brincar, aliam-se a espontaneidade e a criatividade com a progressiva aceitação de regras sociais e morais. As lembranças que me vêm à tona são de uma professora sempre muito irritada com os seus alunos mais “peraltas”, e que, na hora do recreio, obrigava toda a turma a tomar sopa. Quantas vezes eu tomava a sopa chorando, pois jamais gostei dessa alimentação, e, a partir dessa época, passei a odiar ainda mais. Não me lembro de nenhum gesto de carinho docente. Éramos tratados com muita rispidez.

Uma história que vivi intensamente desde 1970, quando de mãos dadas com a minha mãe transpus, pela primeira vez o portal deste colégio, que viria a ser não somente o espaço de minha formação, mas o eixo no qual pude sedimentar as bases emocionais, cristãs e humanísticas, não só para exercer o ofício de ser professor, mas, sobretudo, para exercer o ofício de ser e estar na vida.





O BAILADO DA ESCRITURA E AS (IM)POSSÍVEIS AUTO/BIO/GRAFIAS

Se, a partir de Deleuze, tomarmos o caráter inorgânico da vida escrita, a vida se apresentaria ou se apresenta como reflexo da escrita (contra a ideia corrente de que a escrita é o reflexo da vida, isso não remete a uma pureza da vida que cabe à escrita perpetuar tal pureza? Isso não seria imputar tamanha responsabilidade à escrita no sentido de preservar tal pureza?). Assim, a escrita auto-biográfica não reflete a vida como se esta fosse algo puro e da qual só se pudesse apreender o reflexo ou por reflexo (já que mesmo a escrita, artificialmente, não daria conta de apreendê-la em toda sua pureza). A escrita auto-biográfica não é o espelho da vida... “Ah! Eu me vejo nesta escrita...”.

A escritura autobiográfica comporta um processo de invenção... de uma vida. O que conecta não são as vivências, são as experiências. E o que a experiência produz é de ordem estética. Daí que a escrita da vida só repercute, só produz ressonâncias, só se converte em uma escrita-de-vida-deriva, se em si também trazer uma carga de experiência estética, experiência como choque estético.

Um choque estético não deve ser compreendido em sua dimensão trágica ou catastrófica ao menos na maneira como comumente entendemos o trágico. Um choque estético, ou ainda uma experiência estética só se produz a partir daquilo que ela conecta com outras experiências, com outras vidas: O caráter estético de si mesmo reside neste “conectar-se”.

A graça do campo estético advém justamente do fato de nele não existir propriamente lugar para a mentira em oposição à verdade: em parte por causa disto, discute-se sempre (e sem previsão de solução da questão) em que medida toda literatura é autobiografia e toda autobiografia é literatura. A “serpente” da escritura morde a cauda e descreve um círculo cujo bailado varia conforme o autor – e a capacidade do leitor de acompanhar a dança. (SELIGMANN-SILVA, 2005. p. 286).

A vida, como a vida via escritura, é uma invenção, uma ficção e nisso ela se apresenta como uma estética, uma existência estética, vida estetizada via vida-escrita-ficcionalizada. E nisso reside sua força, sua vitalidade. E nisto a vida – ou mesmo a escritura da vida – nos atravessa, nos conecta. Sua originalidade está em tornar-se um palimpsesto. Ninguém precisa ser ou é fiel quando se trata de escrever a própria vida: ganha-se em riqueza, evita-se o espírito do pesadelo e se supera a morte com a estetização da escritura de vida, a escritura torna-se a fluência do discurso da vida, a vida dança. Ouçamos Nietzsche:

De tudo quanto se escreve, aprecio apenas o que alguém escreve com o próprio sangue. Escreve com sangue; e aprenderás que sangue é espírito. Não é quase impossível compreender o sangue alheio; eu detesto todos os leitores ociosos. Quem conhece o leitor, já nada faz para o leitor. Mais um século de leitores, e o próprio espírito terá mal odor. Que todo mundo tenha o direito de aprender a ler, eis o que com o tempo vos desgosta; não só de escrever, mas de pensar. [...] Outrora o espírito era Deus; mas depois se fez homem; agora se faz plebe. Quem com sangue e em máximas escreve não quer ser lido, mas guardado na memória. [...] E eu, eu que estou de bem com a vida, creio que os que melhor entendem de felicidade são as mariposas e as bolhas de sabão, e tudo quanto a elas se assemelha entre os homens. Ao ver revoltear essas alminhas aladas e loucas, encantadoras e buliçosas, Zaratustra tem ímpetos de chorar e de cantar. Eu acreditaria somente num Deus que soubesse dançar. E quando vi o meu demônio, pareceu-me sério, grave, profundo e solene: era o espírito do pesadelo. É ele que faz cair todas as coisas. Não é a cólera, mas o riso que mata. Adiante! Matemos o espírito do pesadelo! Aprendi a andar; desde então corro. Aprendi a voar; desde então não quero que me empurrem para mudar de lugar. Agora sou leve, agora vôo: agora me vejo no alto, acima de mim, agora um Deus dança em mim (NIETZSCHE, sd. *Assim falava Zaratustra I*, Ler e Escrever).

Uma vida dançarina, pela necessidade de cadenciar seus movimentos, permite não só ocupar os desvãos da existência como também permite vislumbrar perspectivas variadas, ângulos e campos de visibilidades. Aflora o inesperado da existência ou o alumbramento da existência. A partir da própria vida dançarina o que chamamos vida retira seu fluxo vital, rejuvenesce-se com sabedoria (pueril senilis) e transmuta-se e transmuta tudo o que existe.

9...



Nas minhas recordações me vem a lembrança de que aprendi a ler com meu pai, pois ele era muito instigador e fazia de nossas brincadeiras momentos de muita diversão e aprendizagem. Estou a analisar, neste exato momento, se não foi a partir daquele instante que nasceu minha concepção atual acerca do processo de aprendizagem, ou seja, de que o ato de aprender, de interagir com o conhecimento pode e deve ser algo prazeroso, motivador e envolvente.

Para implementar esse processo de ruptura e mudança foi fundamental recompor aos poucos o universo de leitura já constituído por mim: meu pequeno acervo literário, as horas dos causos (comuns em noite de lua cheia), as rodas das conversas ao redor da fogueira – resquícios da minha infância na zona rural, vindo de um ambiente familiar aconchegante, rico de experiências, sensível às questões da própria vida do campo. Tais elementos compuseram um cenário perfeito para desabrochar o gosto e o cheiro (ainda tímido) pelo mundo da literatura.

Neste exercício de rememorar, deixo-me imergir em muitas lembranças: manuseio fotos, cadernos e folhas esparsas gastos pelo tempo; localizo imagens de pessoas e fatos em minha memória, que me trazem gratas recordações e, por breves momentos posso retê-los junto a mim. Encontro nos meus “guardados” uma flor seca, um papel de bombom amassado. Quando ganhei esta flor, este bombom? O que representaram para mim estes objetos, num determinado período de minha vida?

Todo o acervo que o tempo produziu e se acumulou ao longo da minha vida, compõe um mosaico em que mesclo sensibilidade e narrativa para expô-lo neste trabalho com fidedignidade. Certamente, os fatos e os feitos aqui narrados são frutos da minha memória reavivada por inúmeros registros, uma vez que o ato de memorar envolve o de esquecer. Não tenho a pretensão de resgatar tudo que efetivamente aconteceu.

Nesse filtrar os fatos, na transmissão, ao trazer suas histórias, cada sujeito pode contá-las, impregnando-as de suas fantasias, já que está trazendo seu olhar do presente, enfeitando-as, modificando-as da maneira que desejar. As memórias pessoais são particulares e fazem parte de cada um. Do ponto de vista da subjetividade, ao recordarmos conhecimentos, recordamos também sensações. Desse modo, fato objetivo e interpretação subjetiva são contidos na própria memória.

Recontar é sempre uma descrição das ações humanas. A temporalidade não é linear, está sujeita a assaltos, vazios, idas e vindas. Nossas memórias captam o que nossas experiências afetivas nos permitem captar; as lembranças não se organizam cronologicamente: são como fumaça, de tal modo, mutantes e efêmeras, que se não tratarmos de registrá-las, no papel, desaparecerão no esquecimento.





ESTILHAÇAR A ESCRITA-DA-VIDA... A BIOGRAFEMÁTICA COMO ESTRATÉGIA ESCRITURAL DE UMA VIDA

Em um texto intitulado *F. B.*, publicado em 1964, Roland Barthes destacava a importância da escrita fragmentária. Para Barthes, “um fragmento de escrita é sempre uma essência de escrita. É por isso que, quer se queira quer não, todo fragmento é acabado a partir do momento que é escrito” (1987d, p. 201). Pelo caráter leve e veloz que a escrita fragmentar apresenta, Barthes irá chamar as escritas que tomam esta forma, como as de F. B (escritor anônimo), de *incidentes*: “coisas que *caem*, sem choque e todavia num movimento que não é infinito” (p. 202). Como *incidentes*, o fragmento passa a ser entendido como força de expansão, ainda que seja um pormenor, que sofre/faz sofrer variação contínua e nada pode impedi-lo de devir.

Talvez possamos ver aí, embrionariamente, creio, a noção de biografema que Barthes irá formular mais claramente em 1971 com a publicação de *Sade, Fourier, Loiola*, a propósito de sua contraposição à biografia e mesmo à autobiografia, sobretudo colocando em questão, em *Da obra ao texto* (1971), a “ilusão corrente das autobiografias e dos romances tradicionais”, ao defender a ideia de que “o sujeito da enunciação nunca pode ser o mesmo que agiu ontem: o *eu* do discurso não pode continuar a ser o lugar onde se restitui inocentemente uma pessoa previamente armazenada” (1987e, p.23).

A escrita passa pelo corpo e a auto-biografia não é mais entendida tão somente como a tentativa da escrita do “vivido”, mas a escrita da vida em seu aspecto biológico e em sua relação com o corpo (o *bio* tem muito mais a ver com o corpo do que com a vida). Desse modo faz sentido entendermos que escrever é um procedimento que coloca aquele que escreve, o *scriptor*, no centro do processo de escrita: “é fazer coincidir a acção e a afecção, é

deixar o *scriptor* no interior da escrita, não a título de sujeito psicológico [...] mas a título de agente da acção” (1987e, p.24). Assim, *scriptor* e texto ganham dimensão mais significativa naquilo que Barthes chama de prática de escrita: o texto se liberta do Pai e o *scriptor* é convidado a dispersar-se, a fantasmear-se em seu próprio texto ou no texto de outros, a saborear aquilo que eventualmente lhe agrada:

[...] o Texto pode ser lido sem a garantia do seu pai; a restituição do intertexto anula, paradoxalmente, a herança. Não que o Autor não possa ‘regressar’ ao Texto, ao seu texto; mas fá-lo-á então, se assim podemos dizer, a título de convidado; se for romancista, inscrever-se-á nele como uma das suas personagens, desenhada no tapete; a sua inscrição deixou de ser privilegiada, paternal, alética, para passar a ser lúdica: ele torna-se, se assim se pode dizer, um autor de papel; a sua vida já não é a origem das suas fábulas, mas uma fábula concorrente com a sua obra [...] a palavra ‘biografia’ retoma um sentido forte, etimológico; e, do mesmo passo, a sinceridade da enunciação, verdadeira ‘cruz’ da moral literária, torna-se um falso problema: o *eu* que escreve o texto nunca é mais, também ele, do que um *eu* de papel [Barthes é seduzido pela Juliette de papel descrita por Sade, “a historiadora que se faz sujeito do discurso e não sujeito da ‘realidade’” (1979, p.40)] (BARTHES, 1987e, p. 59).

A partir desta concepção de prática de escrita e de texto, Barthes poderá enunciar, então, em *Sade, Fourier, Loiola*, sua compreensão a respeito de um Texto de prazer: “o prazer do Texto realiza-se, por vezes, de uma forma mais profunda (e é então que se pode justamente dizer que há Texto): quando o texto ‘literário’ (o Livro) transmigra para a nossa vida, quando uma outra escrita (a escrita do Outro) consegue escrever fragmentos da nossa própria quotidianidade (sic), em resumo, quando se produz uma *co-existência*” (1979, p. 13).

Assim podemos, com Barthes, e para anunciar a redenção do sujeito autor¹³, do texto e da própria auto-bio-grafia (esta sob a cunha da biografemática), apresentar a noção de biografema:

¹³ Esta redenção do autor do texto, ainda que com a necessária ressalva, também ocorrerá em 1973, com a publicação de *O prazer do texto*: “como instituição, o autor está morto: sua pessoa civil, passional, biográfica, desapareceu; desapossada, já não exerce sua obra a formidável paternidade que a história literária, o ensino, a opinião tinham o encargo de estabelecer e de renovar a narrativa: mas no texto, de uma certa maneira, *eu desejo* o autor: tenho necessidade de sua figura (que não é nem sua representação nem sua projeção), tal como ele tem necessidade da minha (salvo no ‘tagarelar’)” (2006, p.35).

Pois se, pelo artifício de uma dialéctica, é necessário que haja no Texto, destrutor de qualquer sujeito, um sujeito que se deva amar, esse sujeito está disperso, um pouco como as cinzas que se lançam ao vento depois da morte[...]: se fosse escritor, e morto, como gostaria que a minha vida se reduzisse, pelos cuidados de um amigável e desenvolto biógrafo, a alguns pormenores, a alguns gostos, a algumas inflexões, digamos: “biografemas”, em que a distinção e a mobilidade poderiam deambular fora de qualquer destino e virem contagiar, como átomos voluptuosos, algum corpo futuro, destinado à mesma dispersão! (BARTHES, 1979, p.14).

Esse desejo de Barthes em relação aos seus próprios biografemas é o mesmo que ele deseja encontrar em textos de prazer e assim se desfazer, se despedaçar nestes próprios textos, se perder como criança nessa textura de onde emana o texto (uma possível definição da teoria do texto segundo Barthes: “hyfologia – hyphosé o tecido e a teia da aranha” – (2006, p.75)).

É com o propósito de realização desse desejo que ele se coloca “*por cima do ombro* daquele que escreve, como se nós escrevêssemos ao mesmo tempo com ele” (1982, p. 72). *Por cima do ombro* (1973) é o título de um texto que Barthes escreve a propósito da escrita de Solers - publicado no livro *Solers escritor* (1982), e embora não explicita diretamente, o que busca é reafirmar a noção de biografema, pois é ela que vemos ressurgir na metáfora da floresta de palavras “no interior da qual eu procuro *o que vai me tocar* (em criança, nós procurávamos no campo os ovos de Páscoa que tinham sido escondidos). É um outro suspense diverso do da narração ou do jogo de enigmas; eu espero o fim da frase que me concernerá e fundará *o sentido para mim* [...] traços de linguagem” (p. 56).

Estes traços de linguagem se assemelham, então, às “tenuidades de lembranças”, a que Barthes novamente se reportará para definir o biografema como uma “anamnese factícia: aquela que eu atribuo ao autor que amo” (BARTHES, 2003, p.126). Em *A câmara clara* (1980), o biografema estará associado ao gosto “de alguns traços biográficos que, na vida de um escritor, me encantam tal como certas fotografias” (2010b, p. 39).

As possibilidades inauguradas por Barthes nos diferentes textos em que nos apresenta a noção de biografema, e através desta mesma noção, nos permite sentir a vida como um compósito de sensações, fendas, vazios que se inserem na própria vida como linhas textuais que percorrem tênues fragmentos de lembranças à deriva: “traço vivo e presente, que permanece para além de sua existência e a do autor, através do qual sua marca singular se fixou, sabe-se lá por que centelha desejante” (FABBRINI, 1996, p. 67-68).

Como ciência do biografema, a biografemática (PERRONE-MOISÉS, 1983), se volta para alguns pormenores, detalhes que compõem a vida de um sujeito impossível de ser apreendido por uma ideia de totalidade tal como nos parece ser a noção de auto-biografia-destino. O biografema se reduz a um detalhe ou a uns fragmentos que iluminam detalhes que se espraiam e se inserem na vida de outros sujeitos criando e recriando sentidos estabelecendo osmose entre texto e vida, entre vida e ficção.

Como o biografema “pertence ao campo do imaginário afetivo” (PERRONE-MOISÉS, 1983, p.10), ele resgata o subjetivo da lembrança em um campo de significantes fazendo com que impressões e características atribuídas a uma pessoa erijam um ser ficcional jamais finalizado mas sempre buscado em rostos possíveis.

É por esse aspecto singular do biografema, que privilegia o detalhe insignificante, fosco, que coloca a narrativa e a personagem no grau zero como meras virtualidades de significação, que me senti tocado a compor, com fragmentos (receptáculos compósitos de pequenos detalhes, foscas recordações) retirados dos textos autobiográficos de professores – vidas fugazes, outros textos que são, ao mesmo tempo, desses professores e meus.

10...



Queria ser professora: a Escola Normal era a primeira meta e suas lembranças evocam as imagens das crianças, cândidas, ansiosas por aprender; os difíceis momentos no estágio sobre os quais as “aulas teóricas” da manhã nada diziam... Por que o menino no horário da tarde brigou com o colega de turma? Como as crianças iriam entender a noção de fração? E a estranha preocupação da supervisora de estágio em determinar a cada momento: “o que o aluno deverá ser capaz de fazer”? Diante das limitações do curso, não me calava. Queria inventar meus próprios planos. Tinha de pensar num jeito de atrair aquela turma-de-trás. E às vezes conseguia.

Chegar na universidade e trabalhar com pessoas que conheci quando estudava, ser colega dos meus professores, não era uma coisa muito comum. O que senti? Medo. Novamente as perguntas: como trabalhar no ensino superior e dar conta da formação de futuros profissionais da educação? E a tão reclamada formação (mestrado e doutorado)? Comecei meu trabalho como alguém que “pode não ter a qualificação desejada, mas que conhece o espaço de atuação dos futuros Pedagogos que ali estavam em formação”. Neste momento minhas experiências na Educação Infantil e no Ensino Fundamental foram de extrema importância. Continuei estudando, perguntando, trocando ideias, livros, textos, experiências, me inteirando e participando do espaço institucional em que acabara de entrar e percebia o quanto o curso de Pedagogia que fiz deixou lacunas nos fundamentos teórico-metodológicos em minha formação.

Foi nessas idas e vindas durante o mestrado que o projeto de pesquisa se fez. Inicialmente, ele surgiu das inquietações em compreender a imensa lacuna entre as necessidades dos alunos trabalhadores e a educação a eles dirigida. Foi também nessas idas e vindas que o casamento veio – desejado pela relação amorosa com que alinhavávamos nosso relacionamento. Relação de companheirismo, paixão e amor na qual a vida se fez por mais de 15 anos. Dessa relação, nasceu Paulo, hoje com 10 anos de idade, com quem aprendo a conhecer o mundo e a expandir meus horizontes de vida.





... **SEDUÇÃO**

*Ah! Por acaso tens medo do labirinto? Que riscos há adentrá-lo sem os préstimos de Ariadne? Tens medo dos riscos? Não aprendestes com tua dor e teus êxtases de alegria que os labirintos e abismos te seduzem? Que sempre exerceram sobre ti fascínios inexoráveis e para os quais sempre tivestes disposição para vivê-los? Por acaso não aprendestes a lição de teu velho amigo, que dizia **sim** para a vida? Tu és labirinto e abismo! “Quem luta com monstros deve velar por que, ao fazê-lo, se não transforme também em mostro. E se tu olhares, durante muito tempo, para dentro de um abismo, o abismo também olha para dentro de ti”.*

Se sedução refere-se a um desviar-se¹⁴, não foi sem um certo *querer deixar-me seduzir* (paradoxo da linguagem), sem nenhuma ingenuidade, o que me conduziu até aqui; pois tudo o que foi dito até esta linha me trouxe à perspectiva biografemática como estratégia possível de abordagem da auto-biografia: a esse doce regresso do autor, do texto, da *escritura* de si mesmo, da constituição de uma ética pelo próprio ato de escritura, como busca sem destino de “traços identificatórios, pedaços de si mesmos deslocados, reativação de amores e ódios, descobertas de coisas veladas, fatos vergonhosos e mesquinhos, atos heroicos”, “compósitos de signos soltos, prontos para pontilharem outros rostos, culminando em novos jogos de mentiras e verdades”, “algo assim como uma cintilação obnubilante” (FABBRINI, 1996, p. 71; NORONHA, 2001, p. 11; COSTA, 2010, 29). E ainda creio ser necessário citar

¹⁴ A respeito do termo *Sedução*, e após proceder a um apanhado do modo como este termo é dicionarizado, Kossowitch nos diz que “Em nenhum lugar, ‘seduzir’, ‘sedução’ ou ‘sedutor’ conduzem alguém pelo caminho do Bem, à verdade. Em nenhum momento utiliza-se como exemplo de sedutor, a figura de algum santo ou deus. Ora, se sedução é desvio, ação de um demônio que, desviando alguém (por que sempre a mulher?) do caminho reto, o leva à perdição e ao erro, admita-se, porque cabe, tal acepção” (1988, p. 78).

Foucault: “É verdade que o primeiro texto que se escreve não é nem para os outros nem porque se é o que se é: escreve-se para ser diferente do que se é” (2006f, p.407).

Busca também guiada por um desejo em fazer ouvir o que, mesmo em um texto atravessado por uma espécie de tanato-grafia, na sua voz já sufocada, o grito por uma vida... grito que não se apresenta em todo texto, na totalidade do texto, mas em suas vacilações... clarões, cintilações, iluminações de uma escritura que ao deixar de lado o célebre tom solene que acompanha grande parte das escritas-da-vida professorais (biográficas ou autobiográficas), permite a si ser vista em perspectivas múltiplas como alguém a bailar e deixar-se ser vista por múltiplos espectadores que nunca param de buscar um ponto de fuga (ou a permanente fuga de um ponto?) na tentativa sempre frustrada e lançada adiante de aprisionar um objeto de desejo: uma escritura permite inscrever “a dança desenfreada da vida”... a vida dançante, uma hábil vida dançante a “fazer carícias indefinidas com os olhos”: a dança que olhamos é a mesma dança que nos olha; a vida dançarina a que olhamos é a mesma vida dançarina que nos olha a “fazer carícias indefinidas com os olhos”: “... Ela é deliciosamente dura, e inexprimivelmente dócil... Ela cede, empresta, e restitui a cadência tão exatamente que se fecho os olhos, vejo-a exatamente pelo ouvido. Sigo-a, e reencontro-a, e jamais posso perdê-la” (VALÉRY, 1996b, p. 24 e 25).

11...



Gagueira, cegueira, passa o colírio, troca o tênis, sapato que fica sem salto, reunião esquecida, sobe o preço da gasolina e o vulto de novo na sacada, apenas uma sombra. O retrovisor do carro tudo deixa fica para trás, o fio turvo escurecido, desaparece o indivíduo, seu espaço retangular, mirado na matemática geografia da cidade. Todos indivíduos e vizinhos e uma professora possui vizinhança em toda parte, mas nem tudo que se avizinha adere. Nem tudo que passa pela pele tatua, registra nela o que o afeta tudo mais esfumaça em névoa e devir, participações de massa ou de grupo sempre pertencem de modo interno e externo. Embora não seja o caso de distinguir o seu interior e exterior que são modos relativos e cambiantes, intervertíveis, mas o tipo de multiplicidade que coexiste, que penetram e mudam de lugar como máquinas, maquinismos, motores e elementos, que em um dado momento intervém para formar um agenciamento produtor de um enunciado do tipo: “A filosofia ensina a refletir sobre o que existe!”. Mas o quê, exatamente, existe que seja comum para as pessoas?

Se o labirinto representa um lugar onde o sujeito está destinado a se perder, de outra forma, o mesmo pode simular o ambiente científico-artístico e, assim, proporcionar um espaço oportuno de exploração, investigação e experimentação. Um ambiente profícuo para a reflexão sobre seu fazer/fruir/fluir e suas implícitas relações e articulações com as atividades da docência.

É possível refletir ainda e por último, que essa trajetória profissional, descrita autobiograficamente, traduz um percurso de autoformação engendrado em inúmeros espaços educadores, que criaram o gosto pela profissão. A identidade profissional veio junto com uma condição de classe popular, em que a família estimulou a consagração através da profissão docente. Junto disso, a compreensão da condição de trabalhadora foi sendo elaborada diante dos desafios da sala de aula, das crises vividas no dia-a-dia na escola pública, nas difíceis condições de trabalho e salariais. Atravi a pensar, para mim, esse espaço de trabalho a profissão docente, como um desafio, como uma opção plural, consciente dos embates e riscos, dos abismos. Não abro mão da vida como risco, como aventura, como possibilidade. Reinauguro. Estou viva e quero poder correr os riscos de viver.



Pós-Escrito

Isto ainda vacila e foi escrito à maneira de um dis-curso, como uma prática de escrita que “corre para aqui e para ali, são as idas e vindas” (BARTHES, 1995) de um fazer que assumiu na própria busca de escrita a configuração de um texto fragmentário que quer sobretudo a produção de um não-sentido, a produção de uma anti-auto-biografia.

Certo estava dos riscos, erros, panes, decepções, desânimos, vacilos mesmos a que me lançava e estava sujeito quando resolvi empreender esta espécie de escritura: “não há nenhuma certeza de que tudo dará certo”. De antemão resolvi aceitar a ideia de que me era impossível “dar uma explicação” (ao modo de uma análise dialética-hermenêutica) dos textos autobiográficos que tomava por objeto e que, fatalmente, não chegaria a nenhum “resultado positivo”. Mas de que adianta tudo isso? O que se tem a perder quando que se quer, quando o que vale a pena é poder permitir-se correr riscos sem alentos ou esperança de que no final de tudo, tudo estará perfeito?

o discurso sobre o Texto não deveria ser ele próprio senão texto, investigação, trabalho de texto, visto que o Texto é esse espaço *social* que não deixa nenhuma linguagem a coberto, exterior, nem qualquer sujeito da enunciação na situação de juiz, de mestre, de analista, de confessor, de decifrador; a teoria do texto não pode coincidir senão com uma prática de escrita (BARTHES, 1987e, p. 61).

Gostaria que tudo isto fosse visto mais na dimensão de um processo, de uma prática de escrita que se realiza à medida em que procura uma forma justa, mas do que uma justa forma; que este texto fosse lido como uma tese-experimento e não como um produto que ao final buscaria comprovar algo a que podemos chamar de Tese.

Assim, preferi manter-me ao nível da superfície, ao nível da apresentação das escritas de vida, procurando esquivar-me da representação da vida escrita. Sobretudo quis implodir as escritas-da-vida-destino, com a mesma convicção de Mario Vargas Llosa a

respeito da escrita da vida, de que estas “[...] não são testemunhos nem documentos sobre a vida. São outra vida, dotada de seus próprios atributos, que nasce para desacreditar a vida verdadeira, contrapondo-lhe uma miragem que, ao aparentar refleti-la, na verdade a deforma, retoca e refaz” (VARGAS LLOSA, 2012, p.106).

Preferi entrar no jogo da escritura, no jogo do significante, de realizar, de buscar a todo custo, por esse jogo, entrar no plural do texto e assim evitar ao máximo a verdade do texto que uma *análise feliz* poderia manifestar. Se assim procedi foi por acreditar que nossas vidas são “[...] existências provisórias a que as circunstâncias impõem certos papéis que tem um determinado apelativo (certa máscara) inscrito” (2012, p.105).

Manter-se ao nível da superfície da escrita exige um ato de vontade, um esforço de simulação por intermédio da própria escrita que requer que abduquemos de toda esperança de verificação final, pois ao final o que encontramos é o artifício de operações de linguagem a constituir a própria simulação textual de produção de um objeto de investigação. Produção que se faz por intermédio de formulação de perguntas sobre um objeto de investigação que nunca são ingênuas: são sempre sobre aquilo que queremos, sobre aquilo que melhor conhecemos ou, por um ato de vontade, queremos conhecer.

Manter-se ao nível de superfície de uma escrita de vida requer ainda que abduquemos do desejo de fixar uma vida na escrita, que deixemos de considerar a escrita como essa espécie de alfinete que fixa a vida como se fixa uma borboleta a uma coleção de insetos.

Se ficamos por querer saber qual a ficção da verdade e qual a verdade da ficção em escrituras de uma vida é por que desejamos a todo custo *a verdade* e nos esquecemos do fascínio e mesmo necessidade, como declara Woolf em *Uma introdução a Mrs Dalloway*, que há na conexão entre ficção e verdade:

[...] nada é mais fascinante do que ter a revelação da verdade que está por trás dessas imensas fachadas da ficção – se é que a vida é realmente

verdadeira, e a ficção, realmente fictícia. E é provável que a conexão entre as duas seja extremamente complicada. Os livros são flores ou frutas que estão penduradas, aqui e ali, numa árvore que tem suas raízes profundamente plantadas no solo de nossa mais remota vida, no solo de nossas primeiras experiências. Mas, novamente, contar aqui ao leitor qualquer coisa que sua própria imaginação e perspicácia já não descobriram exigiria não uma página ou duas de prefácio, mas um volume ou dois de autobiografia. Lenta e cautelosamente deveríamos nos pôr ao trabalho, desvelando, revelando, e, mesmo assim, quando tudo tivesse sido içado à superfície, ainda caberia ao leitor decidir o que é e o que não é relevante (WOOLF, 2012, p. 199-200).

Assim, tentei deixar os textos autobiográficos o mais livre possível para que pudessem dançar (... uma festa!), pois não faltou neste texto os elementos necessários a uma dança: música, poesia, comida, vinho: Procedi por um desenho não linear de escrita, mas por justaposições que a escrita fragmentar permite, em que cada fragmento textual remete a outros fragmentos. Um desenho de escrita à deriva que nega uma narrativa linear, ordenada, sucessiva como a narrativa auto-biográfica-destino.

Se mantenho uma “certa cronologia” na organização dos fragmentos de uma vida não é senão para fazê-la implodir em seu próprio meio, em seu próprio ambiente, em seu nicho; mostrar que a cronologia, como discurso estratégico de ordenação do tempo não é capaz de manter-se como ordenação segura: é vacilante na medida em que pelo artifício da escritura posso atravessar a cronologia, implodi-la, como uma série de discursos autobiográficos que a burlam a todo momento: um embuste auto-biográfico. Uma vida dispensa uma teleologia, ela requer mesmo um campo de imanência.

Deixei-me conduzir por acúmulos de motivos, ocasiões, solicitações que o próprio ato de escrita me solicitava e assim pude experimentar a composição de escrita de uma vida procurando jamais confundir uma vida com o discurso que a descreve – isto não é uma vida! - e assim, com Nietzsche, pude experimentar também a decepção, mas também paixão por aquilo que agarramos como nossos objetos de escritura:

Suspiro. - Apanhei esta ideia no ar e rapidamente captei as primeiras palavras que vieram para fixá-la, com medo de que ela evolasse novamente. E agora está morta por estas palavras estéreis, flutua sob esse traço verbal e

olhando-o, lembro-me a custo como pude ter tal felicidade ao abater este pássaro (1981, § 298).

Fiz da escrita minha clínica! E ao final de tudo só me resta, com Calvino, manifestar uma certa inveja de uma postura confortável mas nem de tudo, para mim, apazível:

Bem-aventurados aqueles cuja postura ante a realidade é ditada por imutáveis razões anteriores! A eles, dirijo a inveja daqueles que, como nós, acostumados a reagir aos estímulos mutáveis do mundo, vivemos expostos a contragolpes constantes e, por nunca terminarmos de decifrar o curso da realidade multiforme, em nossas posturas estabelecidas a cada vez, carregamos a consciência do risco de errar. (CALVINO, 2006, p. 118)

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ALMEIDA, Veridiana. *Confissão com ficção: a criação biográfico-literária de Cristovão Tezza*. 2011. 190f. Tese (Doutorado em Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Literatura, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-Sc. 2011.

BARTHES, Roland. *O grau zero da escritura*. São Paulo: Cultrix, 1971.

BARTHES, Roland. *Sade, Fourier, Loiola*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARTHES, Roland. *Solers escritor*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará: 1982.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1987.

BARTHES, Roland. Escrever, verbo intransitivo. In. _____. *O rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1987a, pp. 19- 26.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In. _____. *O rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1987b, pp. 49- 53.

BARTHES, Roland. “Durante muito tempo deitei-me cedo”. In. _____. *O rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1987c, pp. 241- 249.

BARTHES, Roland. F. B. In. _____. *O rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1987d, pp. 201- 207.

BARTHES, Roland. Da obra ao texto. In. _____. *O rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1987e, pp. 55- 61.

BARTHES, Roland. *Fragments de um discurso amoroso*. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARTHES, Roland. *Roland Barthes por Roland Barthes*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

BARTHES, Roland. *A preparação do romance*. Vol. I – Da vida à obra. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2010a.

BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Lisboa: Edições 70, 2010b.

CALVINO, Ítalo. Uma serenidade amarga In: *Assunto encerrado* – discursos sobre literatura e sociedade. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CALVINO, Ítalo. Filosofia e literatura. In: _____. *Assunto encerrado*: discursos sobre literatura e sociedade. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, pp.180-187.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CARAMELLA, Elaine. Tarsila do Amaral e Cacilda Becker: biografemas. In. HISGAIL, Fani. (Org.). *Biografia*: sintoma da cultura. São Paulo: Hacker: Cespuc, 1996. pp. 21 – 36.

CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro. *Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escrita de si*. 2007. 281f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2007.

CATANI, Denice Barbara; et al. História, memória e autobiografia na pesquisa e na formação. In. _____. (Orgs.). *Docência, memória e gênero*: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997. pp. 15- 47.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - CIPA. II., 2006. Salvador-Ba. *Anais Eletrônicos...* Salvador: DEDC I – PPGEduc – UNEB. 2006.1 CD-ROM.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - CIPA. III., 2008. Natal-RN. *Anais Eletrônicos...* Natal-RN: EDUFRN: PAULUS, 2008. 1 CD-ROM.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - CIPA. IV. , 2010. São Paulo-SP. *Anais Eletrônicos...* São Paulo: FEUSP: BIOGRAPH, 2010. 1 CD-ROM.

CORAZZA, Sandra Mara. *Discurso do método biografemático*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. IV. , 2010. São Paulo-SP. *Anais Eletrônicos...* São Paulo: FEUSP: BIOGRAPH, 2010. 15 p. 1 CD-ROM.

COSTA, Luciano Bedinda. *Biografema como estratégia biografemática: escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes, e Henry Miller*. 2010. 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - Rs. 2010.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1988.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 2000a.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 2000b.

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida... In: *Educação & Realidade*, 27 (2): 10-18, jul/dez, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 2005.

FABBRINI, Regina. Das linhas incertas onde a vida se insere. In: HISGAIL, Fani. (Org.). *Biografia: sintoma da cultura*. São Paulo: Hacker: Cespuc, 1996. pp. 65 – 74.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In. *O que é um autor*. Porto – Portugal: Vega, 1992. pp. 89-128.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In. _____. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense, 2006a, pp. 144-162.

FOUCAULT, Michel. Eu sou um pirotécnico. In. POL-DROIT, Roger. *Michel Foucault: Entrevistas*. São Paulo: Graal, 2006b, pp. 67- 100.

FOUCAULT, Michel. Desembaraçar-se da filosofia. In. POL-DROIT, Roger. *Michel Foucault: Entrevistas*. São Paulo: Graal, 2006c, pp. 55- 63.

FOUCAULT, Michel. O que é um Autor. In. _____. *Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense, 2006d, pp. 264-298.

FOUCAULT, Michel. A linguagem ao infinito. In. _____. *Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense, 2006e, pp. 47-59.

FOUCAULT, Michel. Arqueologia de uma paixão. In. _____. *Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense, 2006f, pp. 400-410.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Didática e trabalho ético na formação docente. In: *Cadernos de Pesquisa*. v. 39, n.136, pp. 225-242, jan/abr. 2009.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In. NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.). *O método (auto)biográfico*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, pp. 35 – 50.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JOYCE, James. *Ulysses*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

KOSSOVITCH, Elisa Angotti. Don Juan e Sade: sedução e perversão na escritura. In: RIBEIRO, Renato Janine (Org.). *A sedução e suas máscaras: ensaios sobre Don Juan*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, pp. 77-42.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

MARQUES, José Oscar de Almeida. *Rousseau e a forma moderna da autobiografia*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA (ABRALIC), IX., 2004, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre-Rs: Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004, 7p.

MARTINO, Marlen de. *Narrativas do eu: confissões na arte contemporânea – o corpo como diário*. Porto Alegre-Rs: PPGAV/UFRGS, janeiro de 2009. Tese de Doutorado, 234p.

MARTINS, Ronaldo Marcos. *Cuidado de si e educação matemática: perspectivas, reflexões e práticas de atores sociais (1925-1945)*. 2007. 304f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro-SP. 2007.

MELO, Maria José Medeiros Dantas de. *Olhares sobre a formação do professor de matemática: imagem da profissão e escrita de si*. 2008. 323f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. São Paulo: Círculo do Livro. sd.

- NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. São Paulo: Hemus, 1981.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Para além do bem e do mal*. Lisboa: Guimarães Editores; 1982.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*. São Paulo: Hedra. 2007.
- NORONHA, Luzia Machado Ribeiro de. *Entre retratos de Florbela Espanca: uma leitura biografemática*. São Paulo: Anablume: Fapesp, 2001.
- NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.). *O método (auto)biográfico*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992a.
- NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992b.
- NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- PASSEGGI, M. C. (Org.). *Tendências da pesquisa autobiográfica*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Orgs.). *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes*. Natal; São Paulo: EDUFRRN; Paulus, 2008a.
- PASSEGGI, M. C. e SOUZA, E. C. (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória*. Natal; São Paulo: EDUFRRN; Paulus, 2008b. v. 7. 281p.
- PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. São Paulo: EDUFRRN; Paulus, 2008a.
- PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.) *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal; São Paulo: EDUFRRN; Paulus, 2008b.
- PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M H M B (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- PAZ, Otávio. O desconhecido de si mesmo – Fernando Pessoa. In. _____ *Signos em rotação*. São Paulo: Perspectiva, 2006, pp. 201- 220.

PELLEJERO, Eduardo. *Como se nasce numa ilha deserta?* Belém: Edições do Escriba/Sendas – Pontos e Fugas da Linguagem. Agosto de 2012.

PERRONE-MOISÉS, Leila. *Roland Barthes*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PERRONE-MOISÉS, Leila. Dever de casa. In: BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2010, pp. 49-89.

PLATÃO. *Fedro, Cartas, O primeiro Alcibíades*. Belém: EDUFPA, 2007, pp. 43 – 118.

POUND, Ezra. *Os cantos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

PROUST, Marcel. *Em busca do tempo perdido*, V. I. No caminho de Swann. São Paulo: Globo, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. "Deleuze e a literatura" In: *Matraga*, n. 12, 2º semestre de 1999, 17p. Também disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga12/matraga12ranciére.pdf>

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. Rio de Janeiro: Ed. 34. 2009.

RODRIGUES, Antonio Medina. De Don Juan e donjuanismo. In: RIBEIRO, Renato Janine (Org.). *A sedução e suas máscaras: ensaios sobre Don Juan*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, pp. 53-70.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *Physiognomia, a paisagem ideal e ficção autobiográfica: a Viagem à Itália de Goethe*. In: _____. *O local da diferença: ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução*. São Paulo: Ed. 34, 2005. pp. 268 – 291.

SIMONI, Rosa Franca Leoni. *Memórias em movimento: a compreensão de ir sendo professora nos múltiplos fios da narrativa*. 2006. 121f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba. 2006.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. *Trabalho Docente e conhecimento*. 2008. 256f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina. 2008.

SOUZA, E. C. (Org.). *Autobiografia, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

VALÉRY, Paul. *Tel Quel I. Cosas calladas – Moralidades – Literatura – Cuaderno B 1910*. Barcelona: Labor, 1977.

VALÉRY, Paul. A árvore. In. _____. *A alma e a Dança e outros diálogos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. pp. 73 – 108.

VALÉRY, Paul. A alma e a Dança. In. _____. *A alma e a Dança e outros diálogos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. pp. 15 – 72.

VALÉRY, Paul. *Alfabeto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VARGAS LLOSA, Mario. *A verdade das mentiras*. São Paulo: Arx, 2004.

VARGAS LLOSA, Mario. *A tentação do impossível: Victor Hugo e Os Miseráveis*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

WOOLF, Virgínia. *Orlando: uma biografia*. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1972.

WOOLF, Virgínia. Uma introdução à *Mrs Dalloway*. In. _____. *Mrs Dalloway*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. pp. 199 – 201.

LISTA DE TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR QUE COMPÕEM O *CORPUS* DE MATERIAL SIGNIFICANTE

TEXTOS II CIPA

EIXO I: Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.

MARQUES, Zoraya Maria de Oliveira. **Do mais profundo do meu eu ao mais profundo do meu outro:** (re) inventar-se demanda despir-se a si mesmo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. II., 2006. Salvador-Ba. *Anais Eletrônicos...* Salvador: DEDC I – PPGEduc – UNEB. 2006. 22 pp. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, Cora Corinta Macedo. **Fragmentos na invenção de si.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. II., 2006. Salvador-Ba. *Anais Eletrônicos...* Salvador: DEDC I – PPGEduc – UNEB. 2006. 17 pp. 1 CD-ROM.

EIXO II: Literatura, (auto) biografia e formação: práticas de escrita de si.

CUNHA, Claudia Madruga. **Como uma professora-rizoma se torna o que ela é?** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. II., 2006. Salvador-Ba. *Anais Eletrônicos...* Salvador: DEDC I – PPGEduc – UNEB. 2006. 15 pp. 1 CD-ROM.

SOUZA, Manuela Cunha. **Era uma vez:** a (re)leitura de uma trajetória. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. II., 2006. Salvador-Ba. *Anais Eletrônicos...* Salvador: DEDC I – PPGEduc – UNEB. 2006. 9 pp. 1 CD-ROM.

SIRQUEIRA, Erika Naegel. **Histórias de leitura:** uma (re)leitura da minha vida, encontros e percursos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. II., 2006. Salvador-Ba. *Anais Eletrônicos...* Salvador: DEDC I – PPGEduc – UNEB. 2006. 10 pp. 1 CD-ROM.

LIMA, Rita de Cássia Brêda Mascarenhas. **Memórias de um aprendiz de leitora.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. II., 2006. Salvador-Ba. *Anais Eletrônicos...* Salvador: DEDC I – PPGEduc – UNEB. 2006. 8 pp. 1 CD-ROM.

SANTOS, Valdecí. **Por uma identidade profissional como professora-bióloga.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. II.,

2006.Salvador-Ba. *Anais Eletrônicos...* Salvador: DEDC I – PPGEduc – UNEB. 2006. 23 pp. 1 CD-ROM.

EIXO IV: As artes e a invenção de si: questões de escrita e formação.

NASCIMENTO, Maria José de Oliveira. **Desenhos de luz:** caleidoscópio de imagens e histórias. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. II., 2006. Salvador-Ba. *Anais Eletrônicos...* Salvador: DEDC I – PPGEduc – UNEB. 2006. 28 pp. 1 CD-ROM.

EIXO V: As construções (auto) biográficas e as práticas de formação.

TOSCANO, Carlos. **Aprendendo a ser professor:** um estudo sobre o percurso de formação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. II., 2006. Salvador-Ba. *Anais Eletrônicos...* Salvador: DEDC I – PPGEduc – UNEB. 2006. 19 pp. 1 CD-ROM.

CÂMARA, Tereza Cristina Bernardo da. **Desbravando mares:** (re) pensando uma existência como educadora através da escrita de narrativas (auto) biográficas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. II., 2006. Salvador-Ba. *Anais Eletrônicos...* Salvador: DEDC I – PPGEduc – UNEB. 2006. 12 pp. 1 CD-ROM.

PILONETTO, Roseli de Fátima Rech. **História de formação:** a constituição da professora formadora de professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. II., 2006. Salvador-Ba. *Anais Eletrônicos...* Salvador: DEDC I – PPGEduc – UNEB. 2006. 13 pp. 1 CD-ROM.

ALBANO, Ana Angélica. **Histórias de iniciação na arte.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. II., 2006. Salvador-Ba. *Anais Eletrônicos...* Salvador: DEDC I – PPGEduc – UNEB. 2006. 12 pp. 1 CD-ROM.

TAMINATO, Massako. **Ressignificando práticas formativas.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. II., 2006. Salvador-Ba. *Anais Eletrônicos...* Salvador: DEDC I – PPGEduc – UNEB. 2006. 15 pp. 1 CD-ROM.

PIRES, Edmilson Ferreira. **Trajetória de vida e formação:** encontros com a corporeidade sensível. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. II., 2006. Salvador-Ba. *Anais Eletrônicos...* Salvador: DEDC I – PPGEduc – UNEB. 2006. 13 pp. 1 CD-ROM.

CAMARGO, Marilena A. Jorge Guedes. **Tempos de memória e história.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. II., 2006. Salvador-Ba. *Anais Eletrônicos...* Salvador: DEDC I – PPGEduc – UNEB. 2006. 11 pp. 1 CD-ROM.

EIXO VI: História oral, memória e formação.

CORDEIRO, Denise. **Colcha de lembranças**: discutindo a constituição da identidade professoral na escola pública. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. II., 2006. Salvador-Ba. *Anais Eletrônicos...* Salvador: DEDC I – PPGEduC – UNEB. 2006. 15 pp. 1 CD-ROM.

TEXTOS III CIPA

EIXO III: Memória, história, experiências: relações de gênero e transmissão intergeracional.

LOBO, Tancredo. **(Auto)biografia**: pesquisador, pesquisado ou, simplesmente, pesca. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. III., 2008. Natal-RN. *Anais Eletrônicos...* Natal-RN: EDUFRN: PAULUS, 2008. 7 pp. 1 CD-ROM.

PRINCE, Ana Enedi. **Memórias escolares**: Uma reflexão das práticas pedagógicas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. III., 2008. Natal-RN. *Anais Eletrônicos...* Natal-RN: EDUFRN: PAULUS, 2008. 6 pp. 1 CD-ROM.

LIMA, Valéria Maria Neto Crespo de Oliveira. **O exercício de lembrar minha escola de formação**: O centro educacional nossa senhora auxiliadora/RJ (1970-1982). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. III., 2008. Natal-RN. *Anais Eletrônicos...* Natal-RN: EDUFRN: PAULUS, 2008. 7 pp. 1 CD-ROM.

ÁVILA, Ivany Souza. **O instituto de educação de Porto Alegre e a produção de professoralidades em estudo memorialista e (auto)biográfico**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. III., 2008. Natal-RN. *Anais Eletrônicos...* Natal-RN: EDUFRN: PAULUS, 2008. 7 pp. 1 CD-ROM.

PILONETTO, Roseli de Fátima Rech. **O trabalho com o ensino superior**: (re)aprendendo a ser professora. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. III., 2008. Natal-RN. *Anais Eletrônicos...* Natal-RN: EDUFRN: PAULUS, 2008. 7 pp. 1 CD-ROM.

BAHIA, Norinês Panicacci. **Os desafios da docência no ensino superior**: Uma (auto)biografia dos caminhos percorridos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. III., 2008. Natal-RN. *Anais Eletrônicos...* Natal-RN: EDUFRN: PAULUS, 2008. 6 pp. 1 CD-ROM.

EIXO V: Artes, literatura, imagens: narrativas, (auto)formação e interculturalidade.

SILVA, Jorge Leal Eiró. **Cartografias do labirinto líquido narrativas autobiográficas do artista Jorge Eiró**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)

BIOGRÁFICA. III., 2008. Natal-RN. *Anais Eletrônicos...* Natal-RN: EDUFRRN: PAULUS, 2008. 7 pp. 1 CD-ROM.

SANTOS, Núbia Agostinha Carvalho. **Imagens autobiográficas de uma artista-professora.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. III., 2008. Natal-RN. *Anais Eletrônicos...* Natal-RN: EDUFRRN: PAULUS, 2008. 7 pp. 1 CD-ROM.

CARVALHO, Vicente Vitoriano Marques. **Formação artística autodidática um ensaio autobiográfico.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. III., 2008. Natal-RN. *Anais Eletrônicos...* Natal-RN: EDUFRRN: PAULUS, 2008. 6 pp. 1 CD-ROM.

ARAÚJO, Valmir Henrique de. **Narrativa de uma paixão: Experiência complexa no ensino de física.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. III., 2008. Natal-RN. *Anais Eletrônicos...* Natal-RN: EDUFRRN: PAULUS, 2008. 7 pp. 1 CD-ROM.

TEXTOS IV CIPA

EIXO II: O espaço (auto)biográfico: a vida como obra de arte (literatura, imagens, artes).

CARVALHO, Vicente Vitoriano Marques. **Formação artística:** do autodidatismo à sistemática acadêmica - um novo ensaio autobiográfico. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. IV. , 2010. São Paulo-SP. *Anais Eletrônicos...* São Paulo: FEUSP: BIOGRAPH, 2010. 9 p. 1 CD-ROM.

EIXO III: Práticas de formação e pesquisas (auto)biográficas.

SILVA, Jorge Leal Eiró. **O atelier.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. IV. , 2010. São Paulo-SP. *Anais Eletrônicos...* São Paulo: FEUSP: BIOGRAPH, 2010. 5 p. 1 CD-ROM.

MONTEZUMA, Luci Fátima. **Caminhos formativos percorridos pela investigadora: uma narrativa potencializadora para o compartilhamento de saberes.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. IV. , 2010. São Paulo-SP. *Anais Eletrônicos...* São Paulo: FEUSP: BIOGRAPH, 2010. 10 p. 1 CD-ROM.

MOSCA, Maristela de Oliveira. **A vida é uma obra de arte: o jogo de areia na (re)escrita da autoformação docente.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)

BIOGRÁFICA. IV. , 2010. São Paulo-SP. *Anais Eletrônicos...* São Paulo: FEUSP: BIOGRAPH, 2010. 11 p. 1 CD-ROM.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. **Itinerários de uma formação e prática docente: reflexões autobiográficas.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. IV. , 2010. São Paulo-SP. *Anais Eletrônicos...* São Paulo: FEUSP: BIOGRAPH, 2010. 11 p. 1 CD-ROM.

RIPARDO, Ronaldo Barros. **Por entre as letras e a matemática: história de vida de um educador matemático letrado.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. IV., 2010. São Paulo-SP. *Anais Eletrônicos...* São Paulo: FEUSP: BIOGRAPH, 2010. 10 p. 1 CD-ROM.

ZANELLA, Andrisa Kemel. **Histórias de vida circunscritas na biografia educativa: corpos que rompem o silêncio.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. IV., 2010. São Paulo-SP. *Anais Eletrônicos...* São Paulo: FEUSP: BIOGRAPH, 2010. 10 p. 1 CD-ROM.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. **Memórias em educação: reflexões sobre a prática.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. IV. , 2010. São Paulo-SP. *Anais Eletrônicos...* São Paulo: FEUSP: BIOGRAPH, 2010. 15 p. 1 CD-ROM.

Tentei escrever o PARAÍSO

Não se mova

*Deixe falar o vento
esse é o paraíso.*

Deixe os Deuses perdoarem

o que eu fiz

Deixe aqueles que eu amo tentarem perdoar

o que eu fiz.

(POUND, Ezra. Canto CXX. 2002, p. 837).