



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS XIV  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED**

TAMIRES DE OLIVEIRA ARAÚJO

**INVENÇÕES DE SI EM CHAVE PÓS-ESTRUTURAL:  
NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA COMO IM/POSSIBILIDADE DE  
FORM(AÇÃO)**

CONCEIÇÃO DO COITÉ - BA  
2019

TAMIRES DE OLIVEIRA ARAÚJO

**INVENÇÕES DE SI EM CHAVE PÓS-ESTRUTURAL:  
NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA COMO IM/POSSIBILIDADE DE FORM(AÇÃO)**

Texto final apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade Estadual da Bahia – UNEB, Campus XIV, da linha 02 de pesquisa Cultura Escolar, Docência e Diversidade, como requisito parcial de obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iris Verena Santos de Oliveira

CONCEIÇÃO DO COITÉ - BA  
2019

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:

João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Araújo, Tamires de Oliveira.

A658i Invenções de si em chave pós-estrutural: narrativa (auto) biográfica como im/possibilidade de form(ação) / Tamires de Oliveira Araújo  
Conceição do Coité - BA  
93 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Campus XIV ).  
Universidade do Estado da Bahia, 2019.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iris Verena Santos de Oliveira .

1. Form(ação) docente. 2. Narrativas (auto) biográficas. 3. Experiência. 4. Pesquisa pós-qualitativa. I. Iris Verena Santos de Oliveira. II. Universidade do Estado da Bahia / Campus XIV. III. Título.

CDD – 370.71

TAMIRES DE OLIVEIRA ARAÚJO

**INVENÇÕES DE SI EM CHAVE PÓS-ESTRUTURAL:  
NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA COMO IM/POSSIBILIDADE DE  
FORM(AÇÃO)**

Texto final apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade Estadual da Bahia – UNEB, Campus XIV, da linha 02 de pesquisa Cultura Escolar, Docência e Diversidade, como requisito parcial de obtenção do grau de Mestre em Educação.

Conceição do Coité, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Iris Verena Santos de Oliveira

Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

---

Giovana Cristina Zen

Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

---

Rosane Meire Vieira de Jesus

Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

---

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

## AGRADECIMENTOS

Impossível traduzir neste espaço os sentimentos e emoções que fizeram e fazem parte dos meus dias, da minha vida, desde o início desta pós-graduação, de modo que também não há espaço para citar todas e todos que ao seu modo me ajudaram na construção dessa trajetória.

Agradeço a Deus pela permissão em vivenciar tudo isso e principalmente pela minha vida.

Agradeço a toda minha família, carinhosamente meu pai Tinho, meus irmãos Cássio e Beto e cunhadas Jane e Lai pelo apoio incondicional e por compreenderem minhas ausências nos mais diversos momentos, em especial a minha mãe Regina, que dividiu comigo muitas responsabilidades e por todo amor, carinho e cuidado.

Agradeço imensamente ao meu companheiro de vida, Wellington, por todo amor, atenção, compreensão e colaboração.

Agradeço infinitamente a minha orientadora Iris, por todo profissionalismo, empenho, carinho, cuidado e atenção.

Aos amigos e colegas de trabalho do CEAB, que acompanharam de perto esse meu processo form(ativo)/investigativo, em especial à minha Diretora Mônica, pela parceria, amor e cuidado.

Aos amigos que, perto ou mesmo longe em distância, sempre estiveram presentes na minha vida colaborando como puderam e compreendendo minha distância.

Sou grata à UNEB e a todo o MPED pela oportunidade, experiências, compartilhamentos, especialmente aos colegas, amigas e amigos de turma, às professoras e professores, funcionárias e funcionários por todo apoio.

Agradeço à Goretti pela parceria, compartilhamentos, experiências e principalmente companheirismo em todos os momentos alegres e difíceis dessa caminhada. Amiga que o MPED me presenteou.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa FEL (Formação, Experiência e Linguagem) pelas discussões e colaborações.

Por tudo que aconteceu e acontece, por estarem sendo quem são, sinalizo aqui toda minha gratidão e carinho por cada uma e cada um de vocês. Felicidade é um dos sentimentos que experimento agora.

Expresso aqui meu Muito Obrigada!

ARAÚJO, T. O. **Invenções de si em chave pós-estrutural**: narrativa (auto)biográfica como im/possibilidade de form(ação). 93f. 2019. Texto final (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED) – Universidade Estadual da Bahia, Conceição do Coite, 2019.

## RESUMO

O presente texto apresenta minha narrativa de pesquisa e form(ação) ao discutir a form(ação) docente através da escrita de narrativas (auto)biográficas. O estudo foi desenvolvido numa perspectiva pós-estrutural, em que trago indagações e questionamentos sobre a im/possibilidade de form(ação) através da escrita de si. Minhas escolhas metodológicas foram se construindo ao longo do processo, à medida que tensionei o uso de metodologias pós-qualitativas, borrando as fronteiras que envolvem seu desenvolvimento e a construção de informações. O texto põe sob rasura as metodologias pré-estabelecidas e aponta para o experienciar das teorias e filosofias como caminho de pesquisa, em que os conhecimentos vão se construindo, à medida que o pesquisador se propõe a perder-se no trajeto. Assim, os rumos que a investigação tomará não podem ser definidos pelo pesquisador previamente, pois este caminho só se desenhará ao se perceber numa encruzilhada, de modo que os estudos e experiências o permitirão fazer escolhas que orientarão os passos seguintes. O desafio em trilhar caminhos metodológicos diferentes dos convencionais aponta para novas e diferentes formas de fazer pesquisa no campo (auto)biográfico. Sendo assim, a criação de narrativas (auto)biográficas caracterizou-se um meio potencial de investigação/form(ação) para mim, pesquisadora e autora, como também, se configurou a proposta interventiva de form(ação) para as professoras e professores do Colégio Estadual Antônio Bahia, em Conceição do Coité, Território do Sisal, na Bahia.

**Palavras-chave:** Form(ação) docente. Narrativas (auto)biográficas. Experiência. Pesquisa pós-qualitativa.

ARAÚJO, T. O. **Inventions of itself in a post-structural key**: (auto)biographical narrative as im/possibility of form(action). 93f. 2019. Final text (Professional Master's in Education and Diversity - MPED) – Universidade Estadual da Bahia, Conceição do Coite, 2019.

## **ABSTRACT**

The present text presents my narrative of research and form(action) when discussing the teacher form(action) through the writing of (auto)biographical narratives. The study was developed in a post-structural perspective where I bring inquiries and questions about the im/possibility of form(action) through the self-writing. My methodological choices were built through the process as I intended to use post-qualitative methodologies to blur the boundaries surrounding its development and information construction. The text puts under erasure the pre-established methodologies and points to the experience of theories and philosophies as a way of research in which knowledge is built as the researcher proposes itself to get lost on the path. Thus, the directions that the research will take, can not be defined by the researcher previously, because this path will only be designed when the researcher perceive itself at a crossroads, so that studies and experiences will allow it to make choices that will guide the next steps to follow. The challenge in traversing different methodological paths from conventional ones points to new and different ways of doing research in the (auto)biographical field. Thus, the creation of (auto)biographical narratives were a potential means of research / form(action) for me, researcher and author, as well as, the interventive proposal of form(action) formulated for the teachers of the Colégio Estadual Antônio Bahia, in Conceição do Coité, Territory of Sisal, in Bahia.

**Keywords:** Teaching form(action). (Auto)biographical narratives. Experience. Post-qualitative research.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Informações sobre o Perfil dos Professores do CEAB	62
<b>Quadro 2</b>	Planejamento dos próximos encontros form(ativos)	64

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASIHVIF	Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação
BIOgraph	Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAB	Colégio Estadual Antônio Bahia
CIPA	Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEL	Grupo de Pesquisa Formação, Experiência e Linguagens
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GEDOMGE	Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero
MPED	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade / UNEB
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação / UFBA
PPP	Projeto Político Pedagógico
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado do Bahia
Unopar	Universidade Norte do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PALAVRAS INICIAIS</b> .....	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>SOBRE O PERCURSO: DES-CAMINHOS DA TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO / FORM(AÇÃO)</b> .....	<b>16</b>
<b>3</b>	<b>ENTRE CAMINHOS E DES/CAMINHOS: EXPERIÊNCIAS DE UMA TRAJETÓRIA DE FORM(AÇÃO)</b> .....	<b>36</b>
3.1	ENTRE PASSOS E ENCRUZILHADAS - CAMINHOS OUTROS QUE CRUZARAM MINHA TRAJETÓRIA DE FORM(AÇÃO) .....	46
<b>4</b>	<b>CONTINUAÇÃO DA CAMINHADA: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO / FORM(AÇÃO)</b> .....	<b>54</b>
4.1	ENCONTROS FORM(ATIVOS) .....	58
4.2	CONHECENDO UM POUCO OS PROFESSORES/NARRADORES/AUTORES DO CEAB .....	62
4.3	PLANEJAMENTO DOS PRÓXIMOS ENCONTROS FORM(ATIVOS) .....	64
4.4	SUMÁRIO PRÉVIO DO LIVRO DIGITAL “NARRATIVAS E MEMÓRIAS: 90 ANOS DO CEAB – EU FAÇO PARTE DESSA HISTÓRIA” .....	66
<b>5</b>	<b>PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS</b> .....	<b>67</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>69</b>
	<b>APÊNDICE A - CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO</b> .....	<b>73</b>
	<b>APÊNDICE B – PERFIL DOS PROFESSORES DO CEAB</b> .....	<b>74</b>
	<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>75</b>
	<b>APÊNDICE D - PLANEJAMENTO DAS OFICINAS DE ESCRIVIVÊNCIAS</b> .....	<b>77</b>
	<b>APÊNDICE E – TEXTOS DAS OFICINAS DE ESCRIVIVÊNCIAS</b> .....	<b>80</b>
	<b>APÊNDICE F – RECURSOS E DESPESAS DAS OFICINAS DE ESCRIVIVÊNCIAS</b> .....	<b>92</b>
	<b>APÊNDICE G – ORÇAMENTO PRÉVIO PARA ORGANIZAÇÃO DO LIVRO DIGITAL COM ESTIMATIVA DE 130 PÁGINAS</b> .....	<b>93</b>

## 1 PALAVRAS INICIAIS

Iniciar a escrita de um texto é sempre difícil. Antes de começar, tinha ideias, planos e leituras, mas digitar as primeiras palavras se tornou um desafio, pois elas fugiam da minha cabeça. Ainda assim, iniciei a escrita, sabendo que nem sempre as formulações são feitas com as palavras que realmente queremos, mas é preciso começar, é preciso seguir. Imagine, agora, se essa escrita for uma escrita narrativa (auto)biográfica? Para muitos, pode parecer fácil; para mim, nunca foi e continua não sendo, mas é possível e foi confiando nessa possibilidade que aceitei o desafio de tecer uma narrativa de form(ação) estabelecendo diálogo com a filosofia. Ancorada na epistemologia pós-estruturalista, dei início às leituras que me ajudaram a experienciar minha narrativa e tecer o texto.

A ideia foi construir um texto contaminado pelas minhas experiências, envolvendo a aproximação de conceitos teórico-filosóficos com autores que problematizam noções de experiência, escrevivência e diferença. O conceito de experiência abordado no texto dialoga com as formulações de Larrosa (2011), ao mencionar experiência como efeito de se permitir ser afetado, sofrer atravessamentos pelo que nos acontece. Trouxe para a construção da narrativa-form(ação) as interrogações de Nietzsche (2017) sobre os caminhos que nos levam a “se tornar o que a gente é”, assim como as sombras e silêncios que surgem nas tentativas de “relatar a si mesmo”, como aponta Butler (2017). O diálogo teórico envolveu ainda o conceito de diferença, a partir das provocações de Derrida (2014), que interrogaram a “professoralidade” (PEREIRA, 2016), aqui pensada também como “escrevivência”, a partir dos ensinamentos de Conceição Evaristo.

Me propus a sofrer deslocamentos ao experienciar a escrita desse texto (auto)biográfico, arriscando a possibilidade de me deixar livre para, a partir das indagações, questionamentos, afetações, experiência, ensaiar a form(ação) durante o processo.

Esse movimento de escrita narrativa também foi proposto por mim às professoras e professores do Colégio Estadual Antônio Bahia, que fica em Conceição do Coité -Ba, localizado no Território de Identidade do Sisal, território composto por mais 19 cidades, cuja principal atividade econômica é o cultivo e produção do sisal<sup>1</sup>. Conceição do Coité se destaca entre as cidades do Território do Sisal “em função das indústrias de fios e comércio

---

<sup>1</sup> O dicionário online Michaelis apresenta, em uma de suas definições para essa palavra: Planta (*Agave fourcroydes*) da família das agaváceas, nativa do México, de longas folhas lanceoladas com bordas espinoscentes, com flores amareladas, dispostas em racemos, e frutos capsulares. É cultivada pela grande importância para a economia devido às fibras de excelente qualidade, exportadas para vários países; agave, henequém.

diversificado” (SANTOS; SILVA, 2017, p. 2). Coelho Neto e Lima (2017) afirmam que “Os municípios do Território do Sisal apresentam acentuados problemas socioeconômicos, exemplificados pelos índices de analfabetismo, desemprego, baixa renda, concentração fundiária, entre outros.” (COELHO NETO; LIMA, 2017, p. 53)

O Colégio Estadual Antônio Bahia fica situado no centro da cidade, o mais antigo do município, há 90 anos serve à população coiteense. A instituição atende a estudantes da zona urbana e rural do município. Atualmente, nos turnos do diurno, dispõe de 6 turmas do Ensino Fundamental II (9º ano), as quais totalizam um número aproximado de 210 alunos. Já no noturno, há oferta apenas para Educação de Jovens e Adultos, com 6 turmas, contabilizando aproximadamente 220. A Unidade Escolar dispõe de um número aproximado de 13 professores graduados que atuam no Ensino Fundamental regular e EJA. Nos turnos do diurno, a escola atende a um público diversificado, com idades entre 13 e 18 anos, oriundos dos diversos bairros da cidade e da zona rural do município.

Diante desse contexto, a proposta de intervenção objetiva proporcionar aos docentes do Colégio Estadual Antônio Bahia uma ambiência que proporcione a escrita de narrativas (auto)biográficas, entendendo essa ação como cenário form(ativo). Essa proposta é decorrente da minha atuação nessa instituição de ensino, assim como da experiência ao longo do mestrado, momentos em que tive a possibilidade de atentar para trajetória construída na docência ao longo desses anos de atuação em sala de aula, de compartilhamentos e aprendizagens através das relações com os colegas, estudantes e demais pessoas. Entendi que pensar a form(ação) é pensar também em mim. Ao direcionar o olhar para minha trajetória na educação, meu processo de form(ação), relações, agenciamentos e experimentações como invenção de si, vieram à tona sonhos e desafios da docência. As conexões e questionamentos que emergiram na construção da narrativa (auto)biográfica me levaram a apostar em sua potencialidade para a form(ação) das professoras e professores.

Nesse exercício de relato (auto)biográfico, recorro ao pesquisador Souza (2004) ao apontar Nóvoa (1988), como referência que justifica a escolha pela grafia (auto)biográfico cujo termo ‘auto’ se destaca em parênteses, atribuído ao termo uma significação que entende esse processo como um caminho tanto de investigação como também form(ação) através da narrativa. Aqui essa narrativa parte do encontro de uma professora consigo mesma enquanto ser social construída nas relações.

Por conseguinte, o termo form(ação) trazido à baila nessa discussão carrega em si uma grafia própria, a impossibilidade quando significada como coisa, como algo possível de realizar, de possuir. Pensar esse termo de forma genérica, reduzida, foge aos significantes que

se fazem necessários adotar para que a terminologia possa fazer parte dessa construção. Nesse sentido, procuro me ater à form(ação) considerando-a como experiências imbricadas, como acontecimentos que se encontram em constante movimento, que vão surgindo desde cedo na vida do indivíduo, e não apresenta temporalmente um fim em si mesma.

Me atendo a uma construção de form(ação) a partir de Nietzsche que através do meu processo narrativo, investigativo que também form(ativo), me permite um deslocamento que me torna quem sou através da narrativa. Nesse sentido busco estabelecer diálogos como também construir juntamente com o corpo docente do Colégio Estadual Antônio Bahia, caminhos de form(ação) docente através da escrita de si. Esse cenário de contingência, atualizações e mobilizações são as molas propulsoras que fazem o acontecer da form(ação), ao compreender este processo como ação constante e coletiva necessárias para um projeto im/possível de form(ação). Como o recorte do significante sugere, este processo está a todo momento em mutação e acontece com o outro pois ninguém se forma sozinho nem tampouco alguém forma o outro, mas se dá numa relação conjunta.

Ao tratar da form(ação) docente, considero essa intenção como um “projeto impossível” concordando com Lopes e Borges (2015), se a compreensão desse significante o perceber como algo completo, finalizado, fixado. Essa discussão não versa no sentido de desqualificar ou isentar a importância das form(ações) institucionais que abrangem desde o antigo magistério ainda na educação básica, seguidas pelas graduação e pós-graduação, mas trilha no sentido de compreender como a form(ação) vem sendo significada e negociada nesse campo de disputa, reconhecendo outros movimentos e espaços também como form(ativos) a exemplo dos saberes oriundos da prática pedagógica, do cotidiano e desenvolvidos ao longo do exercício da profissão.

Longe de buscar por uma estabilidade nesse campo, assim como almejar resultados e consensos, entendo o campo da form(ação) como instável, como lugar de constante desestabilização e negociação, partindo do entendimento de que os contextos apresentam dinâmicas contingentes (LOPES e BORGES, 2015), que se distanciam de uma pensamento utópico e metafísico de universalidade, igualdade e completude assim como outras características difundidas por caminhos outros de disputas form(ativas). Rasurar e questionar currículos que envolvem a form(ação) docente, no sentido de ampliar os olhares e possibilidades aparece como um caminho possível de diálogo.

Desse modo, o movimento aqui pensado desliza através de questionamentos a modelos e formatos desenvolvidos e instituídos não em busca de tentativas de institucionalizar novos modelos, mas reconhecer outros meios e ambientes como espaços potentes de form(ação),

compreendendo a escrita de si como potencial formativo em processos não formais e não escolares.

Mesmo diante de críticas destinadas aos cursos de form(ação) institucionalizados, não se pode desmerecer ou desconsiderar sua importância, pois através deles os docentes ensaiam as primeiras aproximações com os estudos e teorias que os auxiliarão nas negociações e escolhas no campo e na prática pedagógica.

Pensar os cenários pelos quais a form(ação) vem atravessando, sugere acionar alguns sentidos atribuídos à docência. Um desses sentidos está relacionado ao tom vocacional baseados em práticas pedagógicas de base religiosa ou estatal. Esse viés da docência buscava a fixação de identidade do professor ideal, que prezava pela ordem, autônomo, consciente, responsável e praticante do bem. A vinculação entre a docência como ofício ou missão perdurou até a década de 1960. (LOPES e BORGES, 2015)

Outra vertente ganha visibilidade nos anos 1980, em que a atividade docente passa a ser reconhecida como atividade profissional, e o professor passa a ser visto como um profissional qualificado, agente de mudança que ganha visibilidade através do conhecimento técnico-científico e pela racionalidade prática. O profissional, portanto, passa a negociar outros sentidos abarcados pela profissão.

Ambas construções da docência tornaram-se possíveis por meio de um pensamento de sociedade que se alcança chegar. Em que a fixação e a produção de identidade, possibilitaria o acesso a esta. E, portanto, esses discursos e construções se fazem presentes no campo político educacional que envolvem currículo e form(ação).

Esses discursos de formação docente, que parte da fixação de identidades, da ideia de sujeito centrado e consciente é rasurada e questionada, ao compreender que não é possível deter o controle, ao pensar que nada sai como o previsto, planejado, e que tudo pode ser outro. A formação pensada para os sujeitos, diverge da posta em prática pois não é possível prever os acontecimentos, ter controle e domínio sobre os seres, assim como sobre seus resultados.

Outras questões também estão envolvidas nas negociações e disputas, como por exemplo a diferença. E considerar essas questões foge totalmente a ideia de educação planejada, projetada. É desse lugar, que rejeita um projeto identitário pleno, que se afirma a impossibilidade de uma form(ação).

Nesses dois anos de acesso ao mestrado, tive a oportunidade de re-criar/inventar acionando a memória, minha relação com a escola e, também, com os anseios de ser professora, um sonho de infância alimentado dentro de mim, desde quando comecei a compreender as coisas, o mundo. O cuidado, o carinho e a rigidez com que a minha

professora dos anos iniciais tratava a nós estudantes despertava em mim o desejo de um dia ser também professora. Ainda na infância, brincava muito de escolinha com minhas amigas, amigos e vizinhos, e na brincadeira eu só queria ser a professora; quando essa função ficava com outra pessoa, era motivo de chantagem e ameaças de não mais participar da brincadeira. Fui crescendo e continuava com a mesma ideia.

Ao chegar no Ensino Médio, gostaria de ter feito o curso Magistério, o que não foi possível em virtude do número de vagas que a escola dispunha. Nesse período, ainda me vinha a ideia de ser professora, mas também outras possibilidades me ocorriam. Filha de família humilde, minha mãe sempre deixava claro que não tinha condições financeiras de nos manter (eu e meu irmão mais velho) numa universidade em outra cidade. Dessa forma, só restava a nós fazermos um curso de licenciatura, disponível na universidade pública de minha cidade.

Ao iniciar a graduação no curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas - Licenciatura, começava a compreender os desafios da profissão. Quando iniciei o trabalho numa escolinha particular de Educação Infantil e Fundamental I, pude sentir o quão difícil era ser professora. Gostava de ensinar, mas, por outro lado, começava a sentir o peso da profissão e até a me questionar se realmente tinha feito a escolha certa, se é que posso chamar de escolha.

Na graduação, sempre fomos motivados e alertados sobre a importância de participar de atividades extracurriculares. A partir daí, me despertou a preocupação em realizar cursos de form(ação) continuada, cursos de extensão, participar de congressos, entre outros espaços form(ativos), com o intuito de tentar melhorar a cada dia minha prática pedagógica, como também buscava ampliar as possibilidades de participar de discussões sobre a minha área de atuação. Não era fácil trabalhar, estudar e fazer cursos extras, mas sempre que possível cuidava de estar inserida nesses ambientes.

Depois de prestar concurso e ser aprovada, iniciei meu trabalho há sete anos na rede pública Estadual da Bahia, no Colégio Estadual Antônio Bahia, onde permaneço até os dias atuais. Até aí, tive acesso a form(ações) que me despertaram sobre diversidade na escola e demais ambientes. Ainda não havia me aproximado do conceito de diferença, não fazia parte do meu horizonte de mundo pensar uma educação construída na diferença.

As provocações que me motivaram a realizar esta pesquisa surgiu de minha inquietação e questionamento a respeito da necessidade convencionada no meio profissional da instituição onde atuo de se fazer participante sempre que possível de cursos de formações. Considerando que essa era uma das únicas formas de elevar a condição salarial e que ao mesmo tempo gerava insatisfação entre os colegas de trabalho em realizar tais formações ao

mencionarem a dificuldade de realização dos cursos atrelada a imensa carga de trabalho ao qual desempenhavam.

Essas questões em conexão com a minha insatisfação profissional, almejando investigar até que ponto essas formações se reverberavam no contexto educacional dos estudantes, e partindo do entendimento de continuar meu processo de form(ação) em outros espaços além do ambiente escolar, me fizeram pleitear uma vaga quando surgiu a implantação do programa de pós-graduação *stricto sensu* - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED, no campus XIV, em Conceição do Coité, cidade onde resido. Esse programa se ocupa da form(ação) e das práticas dos educadores, visando à preparação profissional para atuarem com as diversidades e singularidades socioeducativas e culturais (MPED, 2018).

A intervenção/form(ação) pensada para este trabalho através da criação de narrativas (auto)biográficas propõe uma form(ação) que parte do ambiente escolar, do cotidiano, pois é nele que as relações educacionais acontecem e, conseqüentemente, há aprendizagens. Nessa trajetória, pretende-se que todos os(as) envolvidos(as) na pesquisa se interroguem, questionem os elementos e construções que contribuíram para o seu ser professor(a), trazendo para a narrativa experiências que os ajudem a diferir de si. Ao final da intervenção, proponho a organização e publicação de um e-book (livro digital), contendo todas as narrativas autobiográficas produzidas pelas professoras, professores e gestores do Colégio Estadual Antônio Bahia, o qual, após organizado e publicado, será disponibilizado no repositório do MPED e socializado com os professores da escola e da rede estadual.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo introdutório, apresento de maneira geral a pesquisa que gerou a proposta e minha aproximação inicial com o campo das narrativas (auto)biográficas. No segundo capítulo, exponho de maneira sucinta um panorama do desenvolvimento do campo (auto)biográfico de pesquisa aqui no Brasil e aponto os caminhos dessa pesquisa/form(ação), justificando minhas escolhas teóricas, filosóficas e metodológicas. No terceiro capítulo, trago o relato de pesquisa/form(ação), apresentando minha trajetória de form(ação), como também indagações e movimentos de deslocamentos e desterritorialização. No quarto capítulo, apresento a proposta de intervenção/form(ação), trazendo também uma breve sistematização do primeiro encontro interventivo/form(ativo) e apresentação do perfil das professoras e professores que dele participaram. Por fim, no último capítulo, faço breves considerações do que foi a pesquisa, como o movimento dessa narrativa (auto)biográfica tem me afetado e reverberado em minha form(ação).

## 2 SOBRE O PERCURSO: DES-CAMINHOS DA TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO / FORM(AÇÃO)

As leituras e questionamentos realizados ao longo da pesquisa me levaram a compreender que nenhum pensamento está dado, ou fixo, e tudo pode mudar, ser outro, vir a ser, num constante devir, portanto, não cabia a mim ignorar as possibilidades de escrita que surgiram. Distante da intenção de me colocar ao centro, de dominar uma escrita que revela fatos, acontecimentos ou experiências que se aproximem ao máximo das experiências passadas, de ter um pleno conhecimento de si, o movimento que realizo nesta escrita traz uma outra perspectiva de narrativa. Experimento construir uma narrativa ancorada nos pressupostos pós-estruturais e pós-qualitativos, os quais reconhecem o ser como despossuído de total conhecimento de si, incompleto, sem identidade, opaco, impossibilitado de criar um relato completo de si.

Ao acionar Larrosa (2011) trazendo para essa tessitura a experiência como referência conceitual fundante, busco abordar a ideia de experiência como sendo “isso que *me* passa” (LARROSA, 2011). Partindo dessa construção, entendemos experiência como resultado de acontecimentos externos a mim, independente de mim, ao qual não exerço influência alguma sobre eles, que ao me passar, ao me tocar, me afetar, causa efeitos sobre mim, mudanças, transformações, a form(ação). Enquanto acontecimento é algo exterior a mim, a experiência acontece dentro de mim, sendo eu o lugar da experiência (LARROSA, 2011). Desse modo, Larrosa (2011) afirma que a experiência é sempre a experiência de alguém, é algo próprio, singular, único, particular. É a partir desse entendimento que a construção (auto)biográfica é pensada aqui como espaço de reinvenção de experiências, e também como espaço de experiências.

Uma outra perspectiva de experiência nos é apresentada pela autora Joan Scott ao apontar uma concepção de experiência enquanto interpretação, que não pode ser textualizada. Isso porque, para a autora, o sujeito é construído a partir da experiência. A experiência não é auto-evidente nem constitui uma verdade, deste modo ela não é definida, é questionável e por isso política.

A experiência, de acordo com essa definição, torna-se, não a origem de nossa explicação, não a evidência autorizada (porque vista ou sentida) que fundamenta o conhecimento, mas sim aquilo que buscamos explicar, aquilo sobre o qual se produz conhecimento (SCOTT, 1999, p. 5).

Assim, a experiência não pertence ao indivíduo, este não produz ou possui a experiência, mas através da linguagem, do discurso, os seres são produzidos e as experiências apresentadas. Entendo por esse viés que o ser professora advém de uma experiência que não é produto de acontecimentos que podem causar afetações, desestabilizações, marcas no sujeito, mas de uma experiência que é produzida através de discursos e da história de forma que sua exposição é interpretada, explicada, recriada considerando o que se escolhe ou deseja expor.

O termo afetações o qual aparece constantemente nesta tessitura, busca aproximação com as construções de Deleuze e Guattari (2010) para o termo “afectos”. Os afectos compõem o processo do tornar-se através do devir, sendo o devir elemento fundamental na produção de sensações desestabilizadoras do ser, das influências e forças que agem sobre o ser no encontro com o acontecimento. O que provoca a reconstrução de um mesmo através da passagem de um ao outro, através da sensação. Como tentativa de expor esse movimento, os autores utilizam a arte como suporte e como exemplo, local onde se vive zonas de indeterminação. Nas palavras dos autores,

O afecto não ultrapassa menos as afecções que o percepto, as percepções. O afecto não é a passagem de um estado vivido a um outro, mas o devir não humano do homem. [...] não é uma imitação, uma simpatia vivida, nem mesmo uma identificação imaginária. Não é a semelhança, embora haja semelhança. [...] É antes uma extrema contiguidade, num enlaçamento entre duas sensações sem semelhança [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 204-205).

Em meio às contingências, o campo da investigação (auto)biográfica começa a ganhar espaço e força no Brasil, principalmente na área de educação, a partir da década de 90. A Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação (ASIHVIF), que começou seu movimento de origem no início dos anos 80, mas só se efetivou enquanto associação em 1990, exerceu influência aqui no Brasil. A fundação da ASIHVIF foi resultado de um movimento de pesquisas em histórias de vida em Educação liderado por: Gaston Pineau, no Canadá e na França; Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso e Matthias Finger, na Suíça; Guy de Villers, na Bélgica; Bernadette Bonvalot, na França; e António Nóvoa, em Portugal. Nesse período, a ASIHVIF já exercia um papel de referência na Europa, e passa a ser suporte e motivadora para o crescimento desse campo de pesquisa aqui no Brasil, que tem como marco inicial os trabalhos e pesquisas desenvolvidos pelo Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE), criado em 1994, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) (PASSEGGI; SOUZA, 2017).

Um marco nesse campo de pesquisa no Brasil é a criação do CIPA, Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica, em 2004, evento que acontece a cada dois anos, o qual foi resultado de movimentos no campo de pesquisas (auto)biográficas por professores e pesquisadores como meio de dar visibilidade aos trabalhos desenvolvidos por grupos de pesquisa de diversos países, além de representar um espaço de questionamentos, debates e discussões acerca das produções nesse campo. (DELORY-MOMBERGER, 2012). A organização e criação do congresso contou com a participação e integração de grande número de pesquisadores estrangeiros, cuja cooperação científica internacional integrou países da América Latina (Argentina, México, Colômbia, Chile, Brasil), da América do Norte (Estados Unidos e Canadá) e da Europa (França, Alemanha, Suíça, Portugal, Espanha, Dinamarca, Itália, Polônia, Inglaterra). (DELORY-MOMBERGER, 2012)

Na terceira edição do CIPA, em 2008, que aconteceu em Natal (RN), foi criada aqui no Brasil a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), cuja sede fica na cidade de Salvador, com endereço na Universidade do Estado da Bahia / Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (UNEB / PPGEduc). A BIOgraph fortalece ainda mais esse campo, no sentido de promover estudos e pesquisas, aumentar o diálogo entre pesquisadores e instituições que defendem pesquisas que envolvem (auto)biografia e histórias de vida, estimular e divulgar produções como também, promover debates para aprofundamento teórico. (BIOgraph, 2019). Após a criação do CIPA e a concepção da BIOgraph, esta associação passa a desempenhar um papel fundamental na organização do CIPA e colaboração no desenvolvimento de pesquisa na área (auto)biográfica brasileira. Essas criações permitiram a ampliação das pesquisas e o surgimento de novas demandas e vertentes do campo (auto)biográfico. Não posso deixar de mencionar a criação da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, que aconteceu na edição do VII CIPA em Cuiabá, na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), em 2016 (PASSEGGI; SOUZA, 2017). Nessa trajetória, destaca-se a atuação dos pesquisadores Elizeu Clementino de Souza e Maria Helena Menna Barreto Abrahão para o crescimento da pesquisa (auto)biográfica em educação no cenário brasileiro.

Em sua gênese, a narrativa (auto)biográfica, surgiu com autores como Rousseau, os quais buscavam realizar suas escritas (auto)biográficas, numa tentativa de trazer a realidade dos fatos e memórias para o texto, deixar escapar detalhes, criando, portanto, verdades outras que não correspondem a verdade dos acontecimentos, mas a verdade do sentimento exposta pelo próprio autor (DUQUE-ESTRADA, 2009). Posteriormente, o campo (auto)biográfico

caminha por outras direções, entre elas, aparece como possibilidade de pesquisa e form(ação) de professores e pesquisadores que fazem de suas invenções do vivido, do experienciado, ponto de partida para pensar sua trajetória, suas relações, suas atualizações.

Se, por um lado, autores como Delory-Momberger (2012), Passeggi e Souza (2017) defendem a estruturação do campo com objeto, categorias e material mais apropriado, no sentido de melhor observar e analisar as informações, há autores que defendem outros movimentos de fazer pesquisa, que dispensariam, portanto, essa necessidade de uma estruturação de definições categóricas, pois, para Lather (2007) e St. Pierre (1997b), por exemplo, a pesquisa caminha na direção da descoberta, das contingências, da emergência dos sentimentos, trazendo outros elementos que não apenas a voz do sujeito como fundamentais na pesquisa. Elementos informativos muitas vezes dispensados pela comunidade acadêmica e científica que se utilizam de métodos pré-estabelecidos de investigação. Essas disputas no campo da (auto)biografia apontam caminhos outros que se abrem para a investigação/form(ação), uma vez que as atualizações e interferências estão ligadas tanto aos pressupostos teórico-metodológicos, quanto pelos caminhos epistemológicos e filosóficos.

Faço referência a Elizabeth Duque-Estrada neste momento para trazer um pensamento ao qual coaduno quando a autora se refere à pesquisa (auto)biográfica na atualidade. Ela expõe que “tratar da autobiografia hoje parece requerer um procedimento de escrita por natureza desviante, sem prévia orientação metodológica, teórica ou mesmo prática” (DUQUE-ESTRADA, 2009, p. 15). É com base nessa trajetória de instabilidade, deslocamentos e movimentações que a autora menciona a im/possibilidade<sup>2</sup> da (auto)biografia. Essa im/possibilidade está relacionada à sua gênese, à sua intenção primeira de trazer à tona relatos verídicos ou verdadeiros. Características que foram questionadas e descredenciadas ao longo do tempo. Desse modo, quando crio minha narrativa, tento me distanciar dessa verdade dos fatos, assumindo o simulacro. O termo simulacro é empregado aqui como meio de buscar o distanciamento da verdade dos fatos, assumindo a invenção, a criação e recriação dos acontecimentos.

As diversas abordagens/orientações que aparecem na seara das (auto)biografias caminham, em uma das vertentes, pela linha antropológica, com foco nos processos de individuação e socialização, a partir do questionamento sobre como nos tornamos quem somos. De outro modo, as narrativas são utilizadas como fonte e método de investigação qualitativa, com foco na indagação de práticas sociais, no sentido de produzir conhecimento e

---

<sup>2</sup> Grafia utilizada por Duque-Estrada (2009).

também perceber como os indivíduos dão sentido a essas práticas. Outra orientação utiliza as narrativas como dispositivo de pesquisa-formação, que vê o sujeito como pessoa que se interessa pelo conhecimento que ela produz para si mesma. E, por conseguinte, compreende a construção (auto)biográfica com foco na natureza e na diversidade discursiva das escritas (grafias) da vida (bios) (PASSEGGI; SOUZA, 2017).

Com a intenção de observar a produção científica que envolve form(ação) de professores no campo da (auto)biografia, realizei uma pesquisa exploratória nos anais da ANPED, tomando como recorte o ano de 2015. Dos Grupos de Trabalho disponíveis, o GT de número 08 é o que trata de form(ação) e tem como título “Formação de Professores”. Após levantamento, constatei a publicação de 34 artigos, nos quais foi realizada a leitura dos resumos. Do montante publicado no referido ano, 5 trabalhos seguiam pelo viés da narrativa (auto)biográfica e de histórias de vida. Desse quantitativo, 4 envolvem a form(ação) inicial à docência – 2 nasceram no contexto de estágio e 2 no cenário do PIBID, e 1 envolve a form(ação) de profissionais em exercício que atuam na educação infantil.

Como procedimento metodológico, os trabalhos utilizavam histórias e memórias das professoras e professores, memoriais construídos dentro de ateliês biográficos, entrevistas narrativas, relatórios, análise de documentos e narrativas. Os trabalhos observados tiveram como principais referências para tratar da (auto)biografia os autores Elizeu Clementino, Josso, Maria da Conceição Passeggi e Christine Delory-Momberger. Desse modo, considerando o quantitativo de pesquisas publicadas no GT 08 da ANPED e o quantitativo de pesquisas (auto)biográficas do GT em 2015, posso dizer que, apesar de parecer um número pequeno, deve-se considerar que estamos falando de um campo novo de pesquisa na área científica educacional, portanto esse número se configura considerável, uma vez que esse campo de pesquisa se fortalece com o passar dos anos, principalmente em função do papel que o CIPA e a BIOgraph exercem, juntamente com a difusão das pesquisas através das publicações na Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica.

Meu movimento de pesquisa foi me permitindo algumas percepções que justificam escolhas, principalmente no campo metodológico. À medida que a pesquisa foi se desenhando, percebi que alguns aspectos que foram se construindo enquanto abordagens na tradição do desenvolvimento de pesquisa (auto)biográfica aqui no Brasil limitavam a abrangência dessa investigação. Ao fazer um comparativo com as quatro orientações/abordagens descritas acima, embasadas em Passeggi e Souza (2017), percebo que minha investigação se aproxima da abordagem pesquisa-formação, que vê o sujeito como pessoa que se interessa pelo conhecimento que ela produz para si mesma.

Tentei utilizar uma perspectiva que descarta a utilização de metodologias convencionais, de métodos pré-estabelecidos. Essa pesquisa-form(ação) foi se tecendo seguindo as pistas que a própria investigação apontou ao longo de sua construção. As informações que fazem parte do texto foram sendo construídas e descritas como consequência do desenrolar do trabalho e necessidade percebida no processo. Ao trazer a narrativa para a pesquisa, trago também dúvidas, incertezas, desestabilizações, narrativas ficcionais, desconhecimento de si. Pimentel Júnior, Carvalho e Sá (2017) preferem se referir à narrativa (auto)biográfica em “chave pós-estrutural”, caracterizando-a como *enunciação*, de modo que,

Problematiza a vida contada como coleção de fatos e experiências a partir dos quais se funda uma singularidade realmente vivida. A enunciação confere fluidez ao vivido de forma tal que a narrativa que se conta de si é sempre uma eventualidade textualizada de sentidos de si, podendo ser construída a partir de múltiplas entradas, múltiplos marcadores identitários e em múltiplas versões igualmente legítimas e autorizadas, já que, em nenhuma delas, a vida vem à presença, faz-se aparecer em plenitude. A enunciação, fora do quadro da vida como coisa, permite também desfazer a ideia de uma suposta verossimilhança entre a narrativa contada e os eventos vividos. Como enunciação, interessa mais a produção de sentidos do que o grau de realismo e aproximação com a verdade dos fatos que a narrativa pode exprimir, isto é, a textualização da vida impede o acesso a uma verdade do vivido. (PIMENTEL JÚNIOR; CARVALHO; SÁ, 2017, p. 213)

Desse modo, narro experiências ao tempo em que discuto a narrativa como possibilidade de form(ação), até mesmo pelos limites impostos ao ato de relatar a si mesmo, como também proponho a construção de uma ambiência form(ativa) para professoras e professores no Colégio Estadual Antônio Bahia em Conceição do Coité-Ba, pautada em criação de narrativas de si. No movimento narrativo, importa se perceber como ser relacional e limitado. Butler expõe que,

Se o sujeito é opaco para si mesmo, não totalmente translúcido e conhecível para si mesmo, ele não está autorizado a fazer o que quer ou a ignorar suas obrigações para com os outros. Decerto o contrário também é verdade. A opacidade do sujeito pode ser uma consequência do fato de se conceber como ser relacional, cujas relações primeiras e primárias nem sempre podem ser apreendidas pelo conhecimento consciente. Momentos de desconhecimento sobre si mesmo tendem a surgir no contexto das relações com os outros, sugerindo que essas relações apelam a formas primárias de relacionalidade que nem sempre podem ser tematizadas de maneira explícita e reflexiva. Se somos formados no contexto de relações que para nós se tornam parcialmente irrecuperáveis, então essa opacidade parece estar embutida na nossa formação e é consequência da nossa condição de seres formados em relações de dependência. (BUTLER, 2017, p. 32)

Nessa trajetória que aciona presente, passado e futuro de forma não linear, o fato de o ser “não fundar a si mesmo” e não poder explicar suas “condições de surgimento” não pode

ser compreendido como impossibilidade para o relato. Ao invés disso e por isso, atesta um desconhecimento de si, que não impede a criação de narrativas, enunciações. Ao ser produzido em uma ética já existente, anterior ao sujeito, dentro de um contexto de relações que atesta sua opacidade, “então se pode deduzir que é justamente em virtude da opacidade do sujeito para consigo que ele contrai e sustenta alguns de seus vínculos éticos mais importantes” (BUTLER, 2017, p. 32). Outros fatores, além dos desconhecidos pelo sujeito, estão atrelados aos limites que circundam o ato narrativo, os acontecimentos esquecidos ou adormecidos na memória, assim como os omissos na narrativa em função de consequências de dor e sofrimento.

É nessa perspectiva que textualizo experiências de sentimentos, afetações, dúvidas, incertezas, mas que também me calo, penso. Trago uma verdade só minha, uma verdade que vem de dentro, uma verdade que pode atingir dimensões do não dito, não pensado, do não vivido, mas que pode estar na dimensão do sentido, apreciado, do instante que chega, produzido e significado na linguagem. Dessa forma, a narrativa nunca estará pronta, acabada, pelo contrário, se encontrará numa condição de inacabamento e incompletude permanentes.

Ao acessar produções brasileiras sobre narrativas (auto)biográficas, minhas inquietações estavam contaminadas pelos questionamentos sobre o relato de si colocados por Judith Butler, ao tomar como preocupação a violência ética e pelos deslocamentos na compreensão de form(ação), a partir do “torna-se o que se é”, de Nietzsche, com inspiração em Píndaro. Portanto, me interessa pensar a escrita (auto)biográfica como prática de pesquisa e form(ação), nas perspectivas pós-qualitativas e pós- metodológicas, num movimento que não perde de vista o conceito de diferença de Derrida (2014).

Tendo em vista as questões que me preocupavam e os autores que me orientavam a pensar a narrativa, diferença e form(ação), busquei métodos de pesquisa que atendessem às minhas inquietações. Ao voltar minha atenção inicialmente às publicações brasileiras sobre pesquisa qualitativa ou pesquisa de abordagem qualitativa, foi possível compreender como esse movimento aconteceu.

A pesquisa qualitativa passou a atrair maior interesse aqui no Brasil a partir da década de 70, utilizando métodos relacionados às ciências sociais (TEIXEIRA, 2014). Caracterizada de diversas formas, abarca um campo enorme de possibilidades de metodologias de pesquisa e investigação através de utilização de métodos, técnicas e procedimentos variados para alcançar seus resultados. Oliveira (2016) conceitua a pesquisa qualitativa, ou abordagem qualitativa, como

[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentado de forma descritiva. (OLIVEIRA, 2016, p. 37)

Em linhas gerais, Teixeira (2014) completa a respeito da pesquisa qualitativa apontando que,

Na **pesquisa qualitativa** o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação. As experiências pessoais do pesquisador são elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados. (TEIXEIRA, 2014, p. 137, grifo da autora)

Nesse tipo de pesquisa, cujo foco principal é o social, a construção das informações acontece geralmente no ambiente natural, campo da pesquisa, por meio da utilização de instrumentos de coleta de informações como meio de comprovação do real. Interessa investigar, portanto, questões relacionadas a valores, crenças, atitudes, aspectos do cotidiano, na tentativa de “explicar a totalidade da realidade através do estudo da complexidade dos problemas sociopolíticos, econômicos, culturais, educacionais e segundo determinadas peculiaridades de cada objeto de estudo” (OLIVEIRA, 2016, p. 58).

Desse modo, a trajetória de investigação na pesquisa qualitativa se baseia em planejamentos de investigação e utilização variada de métodos, instrumentos e técnicas em sua realização. Há uma sequência de etapas na pesquisa que geralmente são seguidas podendo haver saltos ou dispensa de etapas. Autores(as) como André (2012), Gatti e André (s/d), Minayo (2009), Oliveira (2016), entre outros, dedicaram parte de seus esforços a fazerem considerações a respeito da pesquisa de abordagem qualitativa. Algumas dessas publicações apresentam as etapas e passos de diferentes métodos, tipos de pesquisa e técnicas comumente utilizadas para esta abordagem.

Observei que é consenso entre os(as) autores(as) dessa abordagem que a figura do pesquisador não ocupa uma posição neutra na investigação, ao contrário, é exigida uma postura crítica, assim como a presença de suas subjetividades no processo de construção, considerando que a pesquisa é construída numa relação de interação do investigador com a pesquisa.

A metodologia disposta na pesquisa qualitativa se caracteriza também como meio de validação e legitimação da investigação em função do intervalo temporal em que essa metodologia vem sendo utilizada, como também suas contribuições para a área da educação,

exigindo do pesquisador um diálogo constante com o processo investigativo, atribuindo especial atenção aos contextos históricos e culturais nos quais a pesquisa está inserida. Desse modo, considera-se que na pesquisa qualitativa o resultado não é a etapa mais importante para a pesquisa (sem minimizar aqui sua relevância) e sim todo o processo e trajetória de investigação e construção de conhecimento que a investigação possibilita.

Ao passo que se reconhece as inúmeras contribuições da pesquisa qualitativa para a área educacional, algumas preocupações são apontadas por Gatti e André (s/d) para a sua construção, as quais podem estar atreladas à form(ação) científica do pesquisador.

[...] o que se encontra em muitos trabalhos são observações casuísticas, sem parâmetros teóricos ou sem inferências consistentes, a descrição do óbvio, a elaboração pobre de observações de campo conduzidas com precariedade, análises de conteúdo realizados sem metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica de vieses situacionais, desconhecimento no trato da história e de estórias, precariedade na documentação e na análise documental. Os problemas não são poucos, o que nos leva a pensar na precária formação que tivemos e temos, para uso criterioso dos métodos qualitativos. (GATTI; ANDRÉ, s/d, p, 10)

São, portanto, preocupações que, como as autoras expressaram acima, podem colocar em risco e ameaçar a pesquisa qualitativa, principalmente quando falta certo rigor do pesquisador, no sentido de mergulhar no estudo de orientações e/ou teorias que lhe dê suporte para pensar e vivenciar a pesquisa.

Ao tratar do rigor na pesquisa, aciono Galeffi (2009) para trazer seu pensamento a respeito de suas percepções sobre o rigor na pesquisa. O autor faz uma crítica à forma como a pesquisa em ciências sociais e humanas tem sido desenvolvida e encarada aqui no Brasil, apontando que o rigor está intimamente ligado à flexibilidade da pesquisa, uma vez que o rigor como sinônimo de rigidez pode levar a fragilidade ou falência da investigação, no sentido de exigir o uso abusivo de autoridade. A qualidade, portanto, caminha num cenário em que geralmente é definida pela política e economia que regem a sociedade. Desse modo, o que predomina, nesse campo do conhecimento, são os interesses dominantes, que validam e qualificam as pesquisas (numa relação de poder) de acordo com os interesses da comunidade que usufruirá dos ganhos materiais que a pesquisa poderá oferecer.

Galeffi (2009) chama a atenção para a necessidade de uma mudança cultural na mentalidade dos indivíduos, no sentido de entender que é preciso investir em áreas ou em pesquisas científicas de valorização do ser humano em suas dimensões tanto social quanto espiritual, como meio de investigação do fenômeno humano. Nesse campo, estão inseridas as relações estabelecidas consigo mesmo, com as pessoas e com o mundo (ambiente).

Ao trazer Galeffi para essa tessitura, torna-se necessário apontar os limites do que nos aproxima, como também do que nos distancia, em certos pontos. Nosso pensamento diverge em partes quando o autor menciona o esforço do pensamento humano de se conectar com a totalidade do vivido e do vivente, atribuindo essa possibilidade a uma auto condução responsável. O autor defende ainda o uso de técnicas e métodos apropriados em pesquisa qualitativa, ao tempo em que acredita existir uma qualidade possível de ser alcançada através de sentidos qualificadores previamente formalizados. Quando me reporto aos pontos convergentes, Galeffi (2009) me ajuda a fortalecer a ideia de desacreditar numa condição dada, pronta, que nega a si mesmo a possibilidade de experimentar o conhecimento humano a partir de si mesmo.

Em contrapartida, o autor acredita na possibilidade de elucidação radical da natureza do conhecimento humano a partir de si mesmo, o que nos distancia, uma vez que acredito que essa ação se torna inviável, quando defendemos um sujeito que se desconhece em sua totalidade. Para além da superação da dicotomia sujeito e objeto, ciências da natureza e ciências do espírito a ser alcançada pela pesquisa qualitativa, a teoria pós-estrutural se destaca apontando a impossibilidade de se pensar essas categorias apartadas, no sentido de que uma só existe com/na outra.

Não me proponho à narrativa de forma objetificada, apresentando definições de objetos, pois esta não se constrói exterior ao sujeito, mas é produzida dentro dele, com ele. Galeffi, portanto, considera que “para ser científica uma ciência humana tem que ser filosófica” (GALEFFI, 2009, p. 64). Desse modo, é preciso abandonar modos e epistemologias enraizadas de pesquisa, abrindo espaço para um “pensamento capaz de gerar novos pensamentos” (GALEFFI, 2009, p. 65).

Minha aproximação com a pesquisa qualitativa no Brasil me fez perceber que essa abordagem metodológica de investigação não contemplava questões fundamentais da minha pesquisa, amadurecidas a partir da leitura de Butler, Derrida e Nietzsche. Nesse momento da investigação, fui entendendo que seria inconsistente questionar a existência de um sujeito autônomo e universal e adotar procedimentos metodológicos que seguissem na direção contrária.

Esse movimento me apontou para a busca por caminhos metodológicos coerentes com minha intenção de pesquisa. Desse modo, os acontecimentos me conduziram às proposições das pesquisadoras americanas Elizabeth St. Pierre e Patti Lather. Ambas defendem a perspectiva pós-qualitativa de pesquisa, fundada na filosofia da diferença, a partir das

formulações de Derrida e Deleuze, cujo princípio dispensa métodos pré-estabelecidos na construção da investigação.

Na pesquisa pós-qualitativa, a ideia é “produzir conhecimento diferente e produzir conhecimento de forma diferente” (ST. PIERRE, 1997, p. 175)<sup>3</sup>. St. Pierre (1997) defende a impossibilidade de conciliar, numa mesma investigação, a metodologia qualitativa humanista convencional com “os pós”. O reconhecimento dessa impossibilidade se configura como ação fortalecedora das possibilidades de investigação pós-qualitativa. Ao se propor realizar uma investigação pautada nas concepções pós-estruturais, a metodologia deve atender à mesma perspectiva, com o intuito de evitar a mistura de bases teóricas e/ou epistemológicas no mesmo texto.

Foi considerando essa perspectiva de investigação que dispensa metodologias prontas que tentei realizar essa pesquisa. Aqui, não recorri a manuais e livros que trazem o passo-a-passo a ser seguido, contendo categorias definidas. Lather (2007) aponta que as metodologias estão em ruínas e sob rasura. Perder-se ao mergulhar numa proposta que não utiliza metodologias pré-estabelecidas de pesquisa é uma forma de conhecer, de produzir conhecimento, na perspectiva das autoras citadas.

As críticas das pesquisadoras norte-americanas referem-se ao contexto da pesquisa em educação naquele país, em que, nas metodologias qualitativas humanistas convencionais, as informações aparecem no campo, nas condições reais empíricas de pesquisa para construção de conhecimento sólido sobre o que se investiga. Portanto, as informações devem ser precisas, descritas, observadas. A escolha por metodologias convencionais buscava garantir a validade da pesquisa. Essas metodologias tentam controlar os seus passos, uma vez que o pesquisador não estaria livre para encontrar caminhos durante o percurso, pois os caminhos já seriam pré-orientados, pré-definidos pelos métodos existentes.

Ao situar o campo de pesquisa em educação nos Estados Unidos, na década de 1990, já se discutia como produzir pesquisa em chave pós-estrutural. Autoras como Scott (1991), Lather (1993, 2001), St. Pierre (1997), que problematizaram a experiência, a noção de validade e de realidade, assim como apontaram para a possibilidade de dados transgressivos, tais como emoções, sensações e sonhos, são pouco conhecidas e referenciadas (MACEDO; RANIERY, 2018). Outras provocações presentes em seus textos estão relacionadas aos informantes ou colaboradores da pesquisa, muito presentes em pesquisa qualitativa. Mais de vinte anos depois de essas discussões já terem se efetivado nos Estados Unidos, aqui no

---

<sup>3</sup> Tradução de Felipe Aguiar e revisão técnica de Thiago Raniery e Elizabeth Macedo.

Brasil, ainda pouco se discute sobre essas inquietações e outras formas de fazer pesquisa em linha pós-estrutural. No cenário de disputa, o campo do currículo, na área de educação, tem apresentado potentes discussões sobre metodologia, interrogando o campo da ciência, a partir das teorias pós-estruturais.

St. Pierre e Lather (1997) questionam um dos pilares da pesquisa em educação nos EUA e que também assume grande importância nas pesquisas qualitativas no Brasil: o uso de informações empíricas para fundamentar as investigações. As autoras apontam para a possibilidade de uso de “dados transgressores” no exercício da pesquisa, valorizando e tomando como importante outros elementos que envolvem a escrita e que não necessariamente aparecem na voz do sujeito, mas que estão lá, que interferem nas formulações, embora não sejam assumidos. São dados das emoções, sensações e sonhos de todos aqueles envolvidos no cenário de pesquisa. Nesse sentido, a narrativa (auto)biográfica me permitiu olhar para os medos, expectativas e desejos como algo a ser considerado ao longo do trajeto investigativo e não como informações que deveriam ser escondidas dos(as) leitores(as).

A pesquisa pós-qualitativa questiona a centralidade do sujeito e a legitimação dada pela sua voz tratada como empiria. Para o desenvolvimento deste tipo de investigação, é indispensável recorrer a suportes teóricos e filosóficos, pois são eles que ajudam a orientar e a encontrar o rumo da pesquisa, a exemplo de Foucault (1971/1972), principalmente ao defender que para a pesquisa não interessa a fala do sujeito obtida na entrevista ou no preenchimento de questionários, por exemplo. Isso porque outros elementos, como os dados transgressores, podem ser considerados nas narrativas. Outro fator relevante, nesse sentido, é apontado por Derrida quando expõe que o “significado não pode ser fechado, contido na linguagem, que esse significado sempre escapa” (DERRIDA apud ST. PIERRE, 2017, p. 1, tradução minha). Assim, as constantes tentativas de interpretação dos significados de falas dos sujeitos em entrevistas, formulários, grupos focais, métodos, comumente utilizados na pesquisa qualitativa, fundamentam seus argumentos fechando possibilidade de interpretação de falas situadas dos envolvidos(as), produzidas em um momento específico em que foram abordados(as).

Cabe remeter mais uma vez a Judith Butler (2017) quando afirma que o ser não é transparente. Nessa direção, não faz sentido coletar informações através de entrevistas, ou fazer anotações no campo a partir de observações, apenas, uma vez que nessa perspectiva de pesquisa as informações não são construídas somente a partir desses instrumentos, e o que foi coletado é contingencial, pois, segundo St. Pierre (2017), as palavras transcritas não dizem,

não transportam significados, uma vez que as informações não estão dadas, aguardando a coleta do pesquisador. Desse modo, Lather (2007) aponta movimentos que se fazem importantes nesse caminho de pesquisa. Quando trata da textualização das informações, que podem acontecer de diversas formas, menciona que

o texto volta-se para si mesmo, pondo em dúvida a autoridade de suas próprias afirmações, um enfraquecimento que causa uma duplicação de significados que adiciona a um sentido de multivalência uma fluidez. Tal prática abre espaço para retornos, silêncio, interrupções e autocrítica e aponta para sua própria incapacidade. (LATHER, 2007, p. 88, tradução minha).

As pesquisadoras Oliveira (2016) e Gatti e André (s/d), ao trazerem a noção de dados para a pesquisa qualitativa, buscam por informações oferecidas pelo campo de pesquisa, pelos sujeitos pesquisados, através de observações ou textos enquanto dados orientados ou em evidência, características da pesquisa qualitativa. Do mesmo modo, essa abordagem tenta explicar de forma complexa o significado e as características dos resultados obtidos. Nesses casos, existe uma voz que autoriza, que valida as informações, pois elas estão lá visíveis. São essas informações que serão utilizadas, descritas e analisadas na pesquisa.

Galeffi (2009) sugere uma liberdade maior do pesquisador em trazer para o texto suas sensações e percepções, fugindo um pouco da rigidez da empiria e do campo, propondo uma maior flexibilidade, no sentido de ponderar a pesquisa entre o rigor (modelos e caminhos que conduzem à fácil aceitação da pesquisa no campo científico) e a flexibilização, a aposta na subjetividade e nos sentidos do pesquisador, aspectos pouco valorizados pela tradição do campo científico que acredita na confiabilidade da empiria exposta no campo, ou validada através da voz do investigado. Não se trata, ainda, de dispensar o campo e a empiria em que as informações não aparecem somente para o pesquisador, mas qualquer pessoa pode observá-las.

Após as chamadas viradas interpretativa, linguística e pós-estrutural, St. Pierre afirma que não deve ser fácil para o pesquisador tratar a palavra em pesquisa qualitativa interpretativa, como fonte de informação (ST. PIERRE, 2013), após as teorias da linguagem afirmarem que as palavras carregam um série de significados abertos, contingenciais e que não podem se reduzir as leituras dos(as) pesquisadores(as).

O binarismo sujeito/objeto, humano/material fica evidente quando a palavra é utilizada como fonte de informação, ao separar o ser da linguagem, como se o significado pudesse ser apreendido. Na pesquisa pós-qualitativa, defendemos a lógica do ser como linguagem, carregado de sentidos e significados, em que as expressões, sentimentos, ações e também a

falta de ação, podem ser acionados na investigação. (DELEUZE; GUATTARI, 1980/1987 apud ST. PIERRE, 2013)

A metodologia de pesquisa, em chave pós-estrutural, pode ser pensada como o rizoma de Deleuze, como potencialidade formada de uma multiplicidade de linhas, em que não há limite para seu crescimento, não existe um fim em si, portanto, não apresenta também um início, “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 4). O rizoma carrega consigo a diferença, uma vez que se constrói na relação com outras linhas, é formado de ramificações que o fazem rizoma, não obedece a sistemas de hierarquia, é formado na heterogeneidade, pode ser interrompido em qualquer parte de si, sem comprometer sua existência.

Tomar o rizoma como referência para pensar caminhos de pesquisa é seguir modelos ou estruturas, mas, em meio ao caos, desenvolver seus mecanismos próprios de continuidade, fazendo surgir novas possibilidades. Trata-se de um trajeto que desterritorializa e reterritorializa agenciando novos saberes e subjetividades. Desse modo,

[...] um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais. Uma cadeia semiótica é como um tabernáculo que aglomera atos muito inversos, linguísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cogitativos: não existe língua em si, nem universalidade da linguagem, mas um concurso de dialetos, de patoás, de gírias, de línguas especiais. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 5)

Esse caminhar permite o desvio das tentativas de construção de identidades, de rotulação, de codificação, como também deixa de ser, ao se adotar meios de representação, reprodução. Lançando-se num movimento de fluidez, segue por vias de problematização, de questionar o que está posto como perpetuação de verdades construídas em contextos e temporalidades que não são o agora, que não permitem o devir.

A multiplicidade permite a existência de modos de vida próprios do ser, em que a diferença habita sem pedir permissão ou licença. Pensar as aberturas dessa metodologia é se sentir livre para escolher o caminho e seguir pela estrada sem visualizar sua reta final.

Utilizo das “linhas de fuga” presentes no rizoma como tentativa de fugir da construção de uma investigação que, pautada na repetição de um método ou métodos pré-estabelecidos, se assemelha a árvore que se sustenta sob raízes pivotantes, com ramificações mais numerosas, as quais estão limitadas a sustentar e nutrir a árvore; diferentemente do rizoma que, ao se expandir, atinge outras dimensões e se multiplica sem cessar. Desse modo, não há

rejeição de aspectos ou formas de construção de informações em detrimento de outras, pois cada detalhe, cada informação ou situação se constitui fundamental para a pesquisa.

Ao trazer para essa investigação informações que se constituem dados, tentei utilizar como principais fontes de informações em pesquisa pós-qualitativa o que St. Pierre chama de dados transgressivos (emoções, sonho, sensual e resposta) (ST. PIERRE, 2013, p. 175, tradução minha). A autora demonstra que, na pesquisa qualitativa, pouca ou nenhuma atenção era destinada a esses aspectos que se constituem dados. A autora considera fundamental problematizar a maneira que a pesquisa pós-fundacional é significada, se os dados são o local onde o conhecimento descansa, uma vez que se propõe a “produzir conhecimentos diferentes de diferentes formas” (ST. PIERRE, 2013, p. 175, tradução minha). Se o conhecimento é contingente, não dá para ficar preso ao significado das palavras que nos foi dado a acreditar. De acordo com a autora, temos a opção de mudar o significado, questioná-lo, no sentido de tentar fugir do significado pré-estabelecido, colocá-lo sob rasura, por compreender que o significado não está fixo na palavra, podendo ser outro.

No caminho da pesquisa pós, nada ou nenhuma informação pode se perder, nada pode ser desconsiderado ou classificado como menos importante no percurso investigativo. Ao tratar dos dados emocionais, St. Pierre (2010) destaca a impossibilidade de ignorar o estado emocional no qual as pessoas envolvidas na investigação se encontram, em decorrência dos acontecimentos que envolvem sua vida e dos enfrentamentos diários. As subjetividades construídas pelos sujeitos são influenciadas por todo o contexto de experiências englobando as relações sociais e de poder que estão presentes no cotidiano. Desconsiderar esses aspectos seria reproduzir maneiras de realizar pesquisas amplamente utilizadas pelos pesquisadores.

Um fator fundamental nesse tipo de pesquisa é a sensibilidade do pesquisador que se envolve na investigação e se coloca no lugar do outro, de forma a teorizar sobre a vida do outro da mesma maneira que o faria com a sua, trazendo à tona também suas emoções, reconhecendo esse processo investigativo também como form(ativo), em que os acontecimentos atravessam o pesquisador, afetando-o. As afetações e atravessamentos interferem na construção de subjetividades tanto de quem pesquisa quanto do investigado.

O movimento de pensar a partir do lastro da filosofia fica evidente, principalmente quando ela aparece dando suporte na investigação. A Metodologia da Dobra é apontada por St. Pierre (2010) como experiência, no sentido de exemplificar como as informações foram aparecendo em sua investigação. Embasada na dobra de Deleuze (1986/1988; 1988/1993), ela a tomou como inspiração para ajudá-la a pensar sua pesquisa diferente. A dobra a auxiliou a dissipar dualismos humanistas, como dentro/fora, si/outro, identidade/diferença e

presença/ausência. Essa metodologia exclui o binarismo que, quando comparado a uma dobra, desfaz o que poderia ser compreendido como binário (dentro/fora), causando uma mistura difícil de separar, de dividir, em que pesquisadora não se separa de pesquisado.

Seria pretensão minha dizer que essa investigação está sendo desenvolvida dentro da metodologia da dobra; por outro lado, não fugi dessa tentativa pois, mesmo não sendo fácil, mesmo incorrendo em erros, ensaiando acertar, foi preciso abandonar certos conceitos e aprendizagens para que se pudesse perceber o que se aproximava ou o que estava ali escondido. (ST. PIERRE, 2013).

Construir a pesquisa nesse viés, entendendo esses outros aspectos da pesquisa enquanto informação, reforça o pensamento de realização de uma pesquisa de forma não isolada, em que o pesquisador está de um lado e os outros envolvidos na pesquisa de outro. Investigar em chave pós-estrutural sugere encurtar a distância, desfazer a fronteira que separa pesquisador do investigado. Nesse sentido, compartilho com St. Pierre e Lather, quando dizem que fazer pesquisa não é uma tarefa fácil, e é no outro que a pesquisadora encontra apoio para tal, para ajudar a pensar. Defendo, portanto, uma forma de fazer pesquisa que rompe com o binarismo investigador/ investigado, entre si/outro, numa perspectiva em que um só é com o outro, em que a investigação acontece numa relação mútua.

Por sua vez, a metodologia da pesquisa qualitativa separa o lugar, a voz do outro na pesquisa, na tentativa de dar credibilidade à investigação, apontando os limites de ambos (pesquisador e pesquisado), ao tempo em que traz para dentro da pesquisa o que está fora, através dos métodos e técnicas. As informações apresentadas pelos pares na pesquisa pós-qualitativa são sempre críticas, exigindo do investigador a reconstrução e sua ressignificação. Os pares a quem a pesquisadora se refere podem ser diversos grupos de pessoas que convivem com ela, ou não, e que interferem de alguma forma em sua vida ou na forma de perceber o mundo. Portanto, qualquer pessoa que faça parte de sua vida pode fornecer informações que possam contribuir na investigação, desde as pessoas que estão à sua volta, como autores e seus textos, até outras influências que, segundo ela, “os ajudam a avançar em direção ao impensado” (ST. PIERRE, 2013, p. 185, tradução minha). Essas influências a fazem perceber e questionar sua compreensão senso comum de mundo.

Ao contrário do que possa parecer, a “ética não é abandonada na crítica pós-estrutural, mas exige uma reinscrição específica” (ST. PIERRE, 2013, p. 185, tradução minha). A autora reforça que a preocupação com a ética pelos pesquisadores acadêmicos poderia estar focada no sentido de revisar práticas metodológicas e reconstruir textos que não representam a

posição teórica ou ética do pesquisador ou que não honrem os participantes. Portanto, a intenção aqui é teorizar a vida questionando a forma, janela pela qual percebemos o mundo.

No contexto em que se apresenta a pesquisa pós-qualitativa, as informações são colocadas sob rasura, sob suspeita, criando possibilidades para outras formas de fazer pesquisa e chegar a outras conclusões. Não se trata de colocar em dúvida o estudo, ou atribuir falta de rigor à pesquisa, mas apontar outras possibilidades, outros caminhos para a produção do conhecimento. Desse modo, “o empirismo da investigação pós-qualitativa não pode ser ensinado ou aprendido” (ST. PIERRE, 2017, p. 2, tradução minha). O mergulho nas teorias e conceitos filosóficos aparece como caminho orientador na construção de pesquisa pós.

Quando nos referimos a pesquisas que demonstram compromissos ontológicos e epistemológicos, elas tendem a focar nos problemas do ser, dos sujeitos, isto é, valoriza os participantes, suas vozes na pesquisa, leva em consideração as experiências culturais e históricas vivenciadas por eles, considera o “ser, sendo”, o “ser aí”, construído na relação com o outro. Consultar ou estudar metodologias e métodos pré-estabelecidos de fazer pesquisa reforça a certeza de que eles não se aplicam, não servem para colaborar na tessitura da pesquisa pós-qualitativa.

É nessa perspectiva que a presente pesquisa buscou ser desenvolvida, pois pretendi focar em elementos que vêm sendo dispensados pelos métodos existentes, ao desconsiderar informações que aparecem para além das técnicas e métodos estabelecidos previamente para a investigação. Portanto, essas informações podem ser mais importantes que as informações consideradas empíricas, brutas, reais, evidentes.

De acordo com St. Pierre (2016), “o treinamento em pesquisa (repetição) pode sufocar a invenção (diferença) e, assim, empobrecer possíveis futuros de pesquisa educacional” (ST. PIERRE, 2016, p. 3, tradução minha). Nessa perspectiva, a autora nos convida a abandonar as metodologias já existentes; dessa forma, podemos perceber que “Nós não definimos os problemas para serem resolvidos, mas nos encontramos no meio do problema o qual funciona como imperativos aos quais devemos responder” (BRYANT, 2008, p. 10, apud ST. PIERRE, 2016, p. 3, tradução minha), pois são experiências dentro da pesquisa, as quais, ao tempo em que desestabilizam o pesquisador, podem fazê-lo descobrir os caminhos.

Acredito no caminho proporcionado pela pesquisa pós-qualitativa enquanto metodologia outra, diferente, de fazer pesquisa, confio no potencial investigativo e form(ativo) que ela proporciona, pois é na angústia e no perder-se que eu aprendo e me acho no meio do percurso e, para Lather (2007), o se perder é uma metodologia. Seguir o caminho pós-estrutural de pesquisa e form(ação) pode se assemelhar a caminhar numa corda bamba,

lidar com tensões que o desestabilizam e colocam sob rasura o conhecimento que pensamos ter construído. Ao assumir a escolha por uma metodologia de pesquisa que foi sendo inventada no processo, me vi por diversas vezes em momentos nos quais não sabia dizer ou prever os passos seguintes do rumo que a pesquisa tomaria. A imprevisibilidade do que apareceria é que indicaria os caminhos que ela tomaria.

Essa perspectiva metodológica, que não utiliza instrumentos de coleta de informações previamente planejadas, que não se prende ao que está sistematizado, que desconstrói e desestabiliza os modelos validados de se fazer pesquisa, exige do pesquisador pós-qualitativo muita dedicação a leituras, de forma que possa experienciar as teorias e filosofias que possibilitem ao pesquisador encontrar seus próprios caminhos na pesquisa.

Essa experiência chega a ser angustiante, pois abandonar as práticas metodológicas de investigação, se sentir perdida sem rumo e sem direção, sem saber o que fazer, por onde caminhar, sem saber o próximo passo da escrita causa uma sensação de incapacidade de continuar a trilha. Questionamentos como “e agora?” e ansiedade para encontrar logo o caminho despertam também certa frustração, ainda mais ao pensar no prazo que me é disposto para construir as etapas da pesquisa, considerando que esta faz parte de um programa de pós-graduação no qual os prazos precisam ser cumpridos à risca.

Contudo, à medida que as leituras vão sendo realizadas, teorias e conceitos acionados, a pesquisa pensada e os caminhos despontam, começo a me encontrar e a escrita passa a fluir, de modo que me sinto confiante a seguir em frente. Para isso, é fundamental que exista uma relação de confiança muito forte entre o pesquisador e orientador, como também do pesquisador consigo mesmo.

O fato de não estar acostumada a utilizar essa metodologia de pesquisa provoca muito estranhamento e medo. Porém, confesso que a felicidade é um sentimento que me toma ao perceber que é um caminho diferente, mas possível de investigação.

Ao pesquisador, é preciso ter clareza de que pode não haver garantias na pesquisa, que a intenção não é tão somente responder a perguntas ou solucionar problemas, mas problematizar questões que emergem no âmbito das relações estabelecidas, das construções, dos processos form(ativos) que nos atravessam de modo que nos impulsionam, nos remetem à ideia do ser outro, do “tornar-se o que se é”, a partir das afetações e contaminações que estão envolvidas na produção de si.

Não cabe como objetivo aqui negar as formas existentes de fazer pesquisa, em função de novas propostas de investigação, mas de perceber e adentrar outros caminhos e diferentes formas de fazer pesquisa em educação. Essa perspectiva ajuda a pensar o espaço escolar, a

relação com os conhecimentos e com o outro, de forma a perceber que nada está fixo ou estagnado, que não preciso repetir o que por ventura aprendi enquanto modo de agir e de me comportar diante das situações que aparecem, podendo as atitudes serem outras, diferente do que estou acostumada, possibilitando, assim, outras reações e atitudes que respeitam a diferença, que constroem um espaço escolar no qual todos possam estar e se sentir pertencentes ao ambiente do jeito que são.

A construção da pesquisa envolveu uma participação mútua, em que os participantes também são construtores da pesquisa. Desse modo, o pesquisado não aparece apenas como mero fornecedor de informações, mas como alguém que colabora na construção de uma investigação e que tem, também, interesses expostos no texto investigativo. Assim, o interesse do pesquisador não se revela como único. Lather (2007), ao ser questionada em uma entrevista a respeito dos dados em um determinado trabalho que desenvolveu, expõe que sua intenção não foi teorizar os dados, mas sim a metodologia. Desse modo, a leitura de Lather tem me feito pensar e perceber que, numa pesquisa, as informações e teorização sobre elas não são o ponto mais importante. Ao contrário, grande atenção e importância deve-se dar ao modo como essas informações são construídas, ou seja, à metodologia, pois é ela que permite a negociação do “campo de jogo” (LATHER, 2007, p. 39, tradução minha) da investigação. É através dela que as coisas podem aparecer, ou nada, considerando a imprevisibilidade.

Para sustentar a ideia de form(ação) presente nesta investigação, a formulação de Nietzsche (2017) me acompanhou ao longo da pesquisa, “De como a gente se torna o que a gente é”. No livro *Ecce Homo*, que se caracteriza seu relato autobiográfico, o filósofo faz observações acerca de si mesmo, ao tempo em que revela no que está pautada a sua filosofia. Ele fala de si sem recorrer à identidade, sem se deter à aspectos de identificação cultural e histórica, num relato fluído e contingente, no qual a identificação é marcada pelo vir a ser.

Aciono Nietzsche por entender que construir essa investigação me possibilitou experienciar, simultaneamente, um processo de form(ação), ao olhar para o meu caminhar. Trazer a formulação “tornar-se o que se é” para minha vida profissional, utilizando-a na construção da professoralidade, foi um desafio que pretendo compartilhar com meus colegas de profissão. Entendo que esse compartilhamento não aconteceria simplesmente disponibilizando o meu relato; por isso, me proponho a criar condições através de oficinas de escritórias para que cada um possa construir sua narrativa e assumo o compromisso de sistematizá-las no livro digital (e-book), produção coletiva que marcará essa trajetória de pesquisa. O intuito não é acionar as vozes de docentes para legitimar ou comprovar quaisquer

afirmações, e sim proporcionar uma ambiência que possibilitem o olhar para si, como experiência para cada pessoa envolvida.

“Tornar-se o que se é” convida o professor a pensar sobre quem ele vem sendo, como sua prática vem sendo construída, sobre quais conhecimentos ela está sendo fundamentada, a quem interessa, quais ideologias ou paradigmas a orientam, como também pensar sobre as formas pelas quais as questões emergentes do cotidiano são tratadas e problematizadas nas práticas que construímos na escola.

Isso implica pensar as questões que aparecem, abarcando outras perspectivas, proporcionando uma abertura para o trato com a diferença, problematizando o instituído, não com o objetivo de propor novas regras para serem instituídas, mas a não aceitação do que está posto como única possibilidade de caminho a seguir. É por esse viés que podemos assumir o compromisso de sermos outros. Não significa ser diferente de outra pessoa, mas ser diferente de nós mesmos. Produzir a diferença em si, portanto, viver a diferença.

A proposta de form(ação) através da escrita de si, da autobiografia, surge como possibilidade de intervenção/form(ação) para as professoras e professores do Colégio Estadual Antônio Bahia, como também para mim. Nesse sentido, a form(ação) não acontece apenas para as professoras e professores dispostos a fazer parte da proposta interventiva, pois todos podem se formar no processo.

### 3 ENTRE CAMINHOS E DES/CAMINHOS: EXPERIÊNCIAS DE UMA TRAJETÓRIA DE FORM(AÇÃO)

Apresento, nas páginas deste capítulo, uma trajetória de form(ação) entrelaçada aos questionamentos e desestabilizações provocadas pelo movimento de narrativa de mim. À medida que faço referência a momentos e processos form(ativos), ponho sob questionamento e suspeita minhas experiências atreladas as práticas pedagógicas, ao passo em que aponto os desdobramentos da construção da professoralidade.

Como pesquisadora e professora em processo contínuo de form(ação), me vejo diante da impossibilidade de voltar no tempo para reviver as histórias, por isso, crio narrativas, ancoradas em suportes de memória que me permitem fazer escolhas, nem sempre conscientes, sobre o que deve ser dito ou ocultado (BUTLER, 2017). Essas escolhas estão relacionadas à forma como penso sobre os acontecimentos e as relações que estabeleço com as experiências que compõem minha história. Escolhi também fazer um passeio pelas minhas vagas memórias, tentando percorrer o caminho inverso nessa trajetória de form(ação). Digo inverso considerando a im/possibilidade de seguir uma sequência temporal decrescente, mas também fazendo um contraponto das minhas práticas docentes em relação às noções de desconstrução e diferença.

A criação de relatos pode nos afetar de diversas maneiras. Nietzsche (2017) considera a criação de memória como meio para que se possa aplicar/receber um castigo. Criar um relato propõe um processo doloroso de invenção de memórias sobre os acontecimentos que, geralmente, se referem a momentos frustrantes, marcados por decepções e/ou violências. O movimento de construção desse relato gerou em mim, em alguns momentos, a sensação de dor, de tristeza, de julgamento, de impotência ao pensar sobre determinadas situações, ao passo que me fez alegre ao experienciar outras criações narrativas, de modo que me leva a corroborar com a afirmação de Nietzsche.

Esse processo que se desenha à medida que começo a relatar minha história e acontecimentos, me faz acionar o filósofo Nietzsche (2017, p. 10), quando, em sua obra *Ecce Homo*, traz reflexões sobre a questão *de como a gente se torna o que a gente é*. Essa proposição nos permite pensar sobre nossas ações, decisões, nosso “Eu”, quem somos, o que defendemos, quem defendemos, quais forças agiram ou agem sobre nós a ponto de influenciar em nossas vidas e nos fazer tomar decisões. Qual relato construímos sobre nós, diante de uma crítica, para que nos tornemos quem somos?

Ler Nietzsche (2017) me levou a pensar nos caminhos para “tornar-me quem sou”, atentando ao movimento, ao acontecer e à subjetividade. A contingência e as insurgências propõem a constante mudança, o surgimento de novos “eu” que, diante das ações cotidianas e dos conhecimentos que mobilizo, me desconstroem e constroem um percurso, considerando que a cada momento não sou mais a mesma.

No tocante à sua existencialidade, o cotidiano pode ser comparado a uma caixinha de surpresa, uma representação do inesperado, do repentino, do novo, sem esquecer das questões já existentes, que se repetem, mas que, mesmo repetidas, não são iguais, são inéditas em sua forma, manifestação, personagem e espaço-tempo. As experiências são sempre únicas para cada ser e, por mais que compartilhem dos mesmos momentos, as afetações e subjetividades serão ímpares.

Aqui, intento apresentar minha trajetória de form(ação) e o movimento que contribui para que eu me torne a cada dia o que sou. Trata-se, portanto, de uma tentativa, pois considero a prática do relatar a si mesmo demasiado difícil. Como é difícil se colocar no centro, falar de experiências, sentimentos, subjetividades, inventar memórias que, cuja maior parte dos momentos foram frustrantes e dolorosos. Talvez as frustrações sejam resultado do choque da criação de um imaginário escolar que está completamente distante da realidade educacional e situada no campo ficcional de minhas vontades e desejos.

Compreendo o processo de relatar a mim mesma form(ativo) uma vez que exige de mim organizar experiências, tomar decisões, fazer escolhas, de certa forma, me despir diante do leitor, no texto. Butler (2017) discute a violência ética que o indivíduo pode sofrer a partir do processo form(ativo) de construir um relato de si, visto que não se trata de uma ação simples voltar seu olhar para si e criar uma narrativa que relata processos que ele mesmo experienciou. Corroboro com Butler (2017), quando defende que, para criar um relato de si, o sujeito é interpelado a pensar sobre situações vivenciadas. E esse movimento, que pode causar certo sofrimento, fará o indivíduo selecionar o que deseja que seja conhecido pelo outro ou não, o que fará parte do relato.

Ao recriar o relato, é possível mobilizar informações e experiências na produção de subjetividades que acionada; o que virá à tona dependerá da cena de interpelação sofrida, regida por uma moral que veio antes do sujeito e, também, depois (BUTLER, 2017). Antes, pois ao chegar ao mundo as normas já existiam e não dependiam do sujeito para existir. Depois, porque se considera que não cabe ao indivíduo o poder de modificar normas existentes ao tempo que as convém. A sua relacionalidade com as normas limita o ato de relatar.

Ao decidir pelo relato (auto)biográfico, compartilho de uma perspectiva de pesquisa, na qual sou afetada pelos movimentos de investigação, pois o desejo de investigar teve seu motivo de ser e inicia com minha implicação, enquanto docente em constante processo de atualização, querendo compreender como a form(ação) se faz presente na vida, ao tempo em que constitui a professoralidade.

Corroboro com o pensamento de Pereira (2016), quando discorre sobre o tema da professoralidade e o apresenta sem conceituá-lo de forma objetiva. Para tanto, ele conduz o leitor a compreender essa terminologia complexa em seus movimentos, utilizando uma série de questionamentos, por meio dos quais, num exercício de reflexão, podemos chegar ao entendimento dos processos que contribuem para o desenvolvimento da professoralidade. Não importa aqui a definição do que é professoralidade, mas como acontecem as articulações, as relações aí presentes. De acordo com Pereira (2016, p. 35), a tentativa de definir *o que é ser professora* incorre no estabelecimento do perfil identitário, movimento que foge ao que teço nessa escrita.

Orientado pelos passos de Foucault, Pereira (2016) lança os seguintes questionamentos: *Como é ser professor? E por que se é professor?* Para ele, o ser professor não é definido simplesmente pelo diploma de curso de form(ação), como licenciatura ou magistério. Também não se define pelo contrato firmado com uma escola ou universidade, ou seja, não seria a legitimação institucional que forja um professor. Entendo, portanto, que ser professora extrapola as questões que permeiam o contexto form(ativo) institucional e individual e que encontra vasão na dimensão das relações, seja com o outro, seja consigo mesmo, com o mundo, diante dos acontecimentos. Pereira (2016, p. 22) afirma que “vir a ser professor é uma diferença de si que o sujeito produz culturalmente, num campo coletivo, em um dos seus inumeráveis movimentos de constituição no mundo”.

Quando me refiro a atualizações que podemos sofrer ao longo da vida, em função dos atravessamentos que nos fazem ser quem somos e nos tornar a cada dia o que somos, refiro-me a atualizações que acontecem em contextos variados, sob a presença de forças que podem agir sobre nós e interferir em nossas possibilidades de escolhas. Para Pereira (2016, p. 22), “Ter vindo a ser professor, estar sendo professor é a atualização de uma dentre inúmeras potencialidades que perfazem o campo da subjetividade”.

Observando ainda o entendimento de Pereira sobre o que venha a ser professoralidade, ele completa que,

[...] a professoralidade não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorpora, mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um *mesmo*, a um modelo ou padrão. (PEREIRA, 2016, p 35)

Para o autor, portanto, a professoralidade não é sinônimo de estabilidade, é um estado de “constante risco de desequilíbrio” (PEREIRA, 2016, p 35). Caso fosse uma condição à qual pudesse chegar o indivíduo, um estado fixo, estagnado, seria caracterizado como identidade, pois esta imprime marcas e características específicas. A professoralidade, no entanto, carrega consigo as atualizações e insurgências presentes no cotidiano, de modo que seu processo de construção envolve todo movimento e relações atreladas à professora/professor e ao cenário escolar.

Nesse sentido, tomo como fio condutor dessa tentativa de relato-form(ação) a invenção proposta por Carvalho, nomeada de “Pedagogia do A-con-tecer”. Nessa perspectiva,

[...] a Pedagogia do A-con-tecer parte da premissa imanente de que as coisas –e, portanto, também os currículos – emergem (se atualizam) de forma, mais ou menos, independente das prescrições previamente pensadas. Ou seja, à intencionalidade se junta, também, o acaso. (CARVALHO, 2008, p. 164)

Dessa forma, considero que existe a presença da Pedagogia do A-con-tecer no meu processo de form(ação) como docente, visto que não há como ignorar os a-con-teceres da form(ação), pois a maneira como me relaciono e negocio essas atualizações constituem a minha prática e a forma como eu me coloco no tempo/espaço em que atuo interferem na maneira como me constituo professora. Esses agenciamentos e negociações contribuem com a professoralidade, de modo que esse processo acontece em constante estado de devir, em permanente movimentação e construção.

Não se trata de dispensar, ignorar, abandonar as construções predeterminadas, estanques, pensadas, normativas, resultantes dos processos form(ativos) que acontecem em ambientes formais, planejadas e prescritivas no currículo, por exemplo, mas considerar a imanência, a contingência como meio pelo qual se faz aparecer os apontamentos das demandas insurgentes que constituem, portanto, a form(ação).

Ao utilizar como referência e conceito fundante em sua tese doutoral, Jesus (2012, p. 14) radicaliza na escrita do termo a-con-tecer (CARVALHO, 2008) e adota o *a-com-tecer*. Para ela, o a-com-tecer funciona:

Como num jogo, o a-com-tecer é uma ação que se exerce ou se executa por si mesma, sem uma finalidade para além da própria atividade. O fim que se impõe é esgotado na própria execução, limitada pelas possibilidades de escolhas que são impostas pelas regras. O movimento é estratégico em prol da melhor execução. A diferença do ato de jogar para o a-com-tecer é que, no jogo, as regras são dadas a priori e ao jogador cabe construir táticas; no a-com-tecer, as regras estão por ser inventadas no decorrer do que acontece e ao jogador cabe manejá-las e também burlá-las, se preciso for. (JESUS, 2012, p. 14)

Essa invenção teórico-metodológica se constrói, desconstrói e reconstrói num movimento em respeito às variadas e não-lineares temporalidades (JESUS, 2012, p. 12), às emergências, indo de encontro às estruturas, às fixações e a tudo que não permita a aproximação do novo, das demandas insurgentes.

A perspectiva de form(ação) aqui defendida caminha de mãos dadas com a proposição dos a-con(m)-teceres, por acreditar que esses processos ganham outros contornos, à proporção que vão se desenrolando, percorrendo caminhos variados e específicos, que por vezes não são assumidos na prática docente. Com planejamento ou improvisação, pensar a forma é condição precípua no processo form(ativo), ou seja, o modo como a form(ação) acontece também é conteúdo.

Nesse viés, compreendo como um exercício form(ativo) potente a possibilidade de construção/invenção de uma narrativa (auto)biográfica de mim, na tentativa de uma narração não-linear, sem preocupação com a ordem cronológica ascendente, ao passo que esse formato aparece como conteúdo formante desse processo. A relação que estabelecemos ao acionar as experiências e fatos, assim como na invenção dos relatos, tende a colaborar na composição de um novo eu que se refaz a cada instante como consequência da diferença de si.

Nós docentes vivemos em um constante processo de form(ação), pois os diversos ambientes em que atuamos nos oportuniza novas situações, experiências e atualizações que podem contribuir para a ampliação do nosso repertório de informação e conhecimento. Vale ressaltar que essas atualizações podem ou não proporcionar a form(ação). Isto porque os acontecimentos não aparecem ou afetam a todos de uma mesma forma.

Cada situação é única e a maneira como nos reportarmos e nos relacionamos com ela, a forma pelo qual os acontecimentos nos tocam pode nos afetar de formas variadas, considerando que os atravessamentos, sentimentos, espaço, tempo, amadurecimento são outros. Portanto, cada situação é única em sua especificidade, assim como cada ser é único, mas construído dentro de relações. Nesse sentido, as experiências nos ajudam a compreender e a encarar as situações contingentes, emergentes, o novo de forma particular e singular.

A escolha em trilhar o caminho epistemológico, seguindo o pensamento pós-estrutural, ressalta minha posição política de compromisso com as questões que vão de encontro às tecidas no âmbito da normatividade, ao tempo em que se entrelaça com o meu ser professora e exige de mim uma postura que rasure as estruturas e exponha as relações de poder e dominação, trazendo-as ao centro das discussões. Nesse sentido, questiono como/se a minha form(ação) caminha na intenção de colaborar e promover a professoralidade, permitindo às relações interferirem nesse processo. Compreender a professoralidade enquanto experiência singular docente que, como diferença produzida dentro de si, caminha em um terreno movediço, me faz pensar o currículo também como um terreno que se movimenta constantemente e que se forma e se transforma a todo tempo, sob ressonâncias das emergências e dos a-con(m)-teceres do campo educacional.

Para tanto, Lopes e Macedo, ao fazer referência sobre o pensamento pós-estrutural exemplificam a ruptura quanto à interpretação do conhecimento expondo que,

[...] o pensamento pós-estruturalista, ao centralizar questões de interesse e poder, não se limitaria às questões econômicas, mas ampliaria o debate para as questões de gênero, etnia, e sexualidade, bem como para a crítica às ideias de razão, progresso e ciência. Outra ruptura nítida expressa-se na ausência, no pensamento pós-estruturalista, de uma visão de futuro: não há possibilidade de uma educação, de um currículo e/ou de uma pedagogia que estejam do lado de uma visão libertadora, justa, igualitária do homem e da sociedade. (LOPES; MACEDO, 2010, p. 22)

Há, portanto, a negação da ideia metafísica como força potente desse campo de estudo, pelo fato de considerar a complexidade, variedade e emergências do mundo (LOPES, MACEDO, 2010, p. 22). Nesse sentido, não existe a crença de uma conquista igualitária que pode ser alcançada no futuro, em função de uma luta contínua e coletiva reduzida à fixação de identidades. Desse modo, o relato que faço de mim me ajuda a perceber as continuidades, de forma a transitar em meio as contingências, me fazendo desconstruir um perfil identitário de professora, reconstruindo um ser professora que se faz e se refaz à medida que está ‘sendo’ professora.

E, nesse caminho de me perceber dentro de minha trajetória form(ativa) e, ao mesmo tempo, buscar rastros que me auxiliem a mergulhar pela abordagem pós, apresento recriações que acompanham meu retorno para a universidade, agora como estudante de pós-graduação. Concluí, nesta mesma instituição, minha graduação em Letras Língua Inglesa e Literaturas - Licenciatura, finalizada ainda em meados do primeiro semestre do ano de 2010. Desse período até o início do mestrado (2017), mantive uma aproximação com a universidade,

participando dos cursos de extensão, quando havia disponibilidade diante da programação de aulas no trabalho, e também estive presente em eventos acadêmicos, quando possível.

A escolha por cursar o mestrado surgiu a partir da insatisfação pessoal com a execução do meu trabalho, rodeada pela sensação de não estar ministrando aulas como gostaria, da melhor forma. Sentia como se, em minhas práticas curriculares, estivesse faltando algo, como se eu não estivesse sabendo ensinar, o que leio agora como uma pretensão que constituía meu ser docente. Estava em busca de algo mais, que me ajudasse principalmente a compreender o que eu estava fazendo naquele espaço, qual o meu papel, e também o que os estudantes faziam ali.

Em abril de 2017, foi aberto edital para seleção do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade MPED-UNEB, com duas turmas: uma em Jacobina e outra em Conceição do Coité. A dinâmica do trabalho, o tempo disponível para leitura das referências e a construção do anteprojeto de pesquisa me fizeram desistir algumas vezes de concorrer ao edital. Isso se deu, também, pelo pequeno espaço de tempo em que o edital foi lançado e o prazo final para inscrição. Por fim, minha inscrição só foi possível pelas duas prorrogações do prazo, havendo, então, tempo para finalizar o anteprojeto. Posterior a essa etapa inicial, vieram as etapas de prova escrita, avaliação do projeto pela banca examinadora e a entrevista.

O resultado final em que constava meu nome como aprovada na seleção me causou uma sensação inexplicável. Uma mistura de sentimentos tomou conta de mim. Ao mesmo tempo que ficava feliz, vinha o medo do novo, o medo de não corresponder ao curso, a curiosidade sobre como seria estudar em um curso de mestrado. Nessa trajetória da pós-graduação, até o presente momento, destaco as dificuldades em conciliar trabalho, aula e eventos, como também a escassez de disponibilidade de tempo para as leituras e produções.

Ao tempo em que carrego comigo a certeza de que não estava preparada para iniciar essa fase de form(ação) em minha vida, ponho-me a questionar: como seria estar preparada? Será que existiria o dia em que me sentiria pronta para essa experiência? Vale mencionar que, mesmo encontrando dificuldades para cursar essa pós-graduação, essa foi e é uma realidade possível para mim, pois houve colegas professoras e professores que nem tiveram a oportunidade de participar do processo seletivo pelo fato de a organização funcional os retirarem do jogo.

Proveniente de uma form(ação) moderna, baseada em currículos prescritos, engessados e fixados, me deparo no mestrado com componentes curriculares que abordam perspectivas teórico-práticas-filosóficas que me fizeram perceber a educação sob variadas lentes e possibilidades. No início do curso, passei por um período de adaptação com a nova

rotina e, principalmente, com os estudos e discussões do processo form(ativo) que estava vivenciando.

Minha aproximação com o novo (colegas, professores, curso, informações, conhecimentos, partilha de experiências) me desterritorializou de tal forma que comecei a perceber o quão difícil era assumir minhas limitações, pela falta de acesso prévio a várias referências, além de faltar disponibilidade para atualizar as leituras solicitadas e outras necessárias. Sentia muita dificuldade em compreender, sobretudo, as leituras e discussões propostas pela disciplina Pesquisa Aplicada à Educação I. A falta de conhecimentos prévios sobre filosofia e epistemologia me causou grande desconforto e sentimento de impotência durante as aulas.

No decorrer desse percurso, outras questões emergiram em mim. As leituras apontaram caminhos, (des)construíram pensamentos e perspectivas, me desterritorializando e me reterritorializando, em constantes deslocamentos, que abriram espaço para as possibilidades apontadas nesse texto. Pelo fato de estar tão encharcada de perspectivas de mudança, transformação e melhoria, foi possível reconhecer e aceitar que nós professores afetamos a vida dos estudantes no espaço escolar e, por vezes, de maneira que não esperamos. Da mesma forma, a presença e questões colocadas por eles(as) alteram nosso curso em reverberações que surgem na interação, nas relações e atravessamentos. O contrário também pode acontecer, ou seja, nem sempre a experiência acontece no espaço escolar, nem sempre as práticas e proposições que ocorrem naquele espaço tocam os(as) envolvidos(as).

As discussões no mestrado me possibilitaram pensar em meus limites como professora e nos diversos fatores que interferem, impossibilitam e limitam o processo form(ativo) na escola. Isso me ajudou a perceber que não tinha tanto poder como imaginava, e me dei conta do papel da escola e da atuação estudantil no espaço escolar. Quando penso, reconheço que não é simples compreender que meu papel enquanto educadora não inclui pensar pelos estudantes, desejar o futuro, planejar e sonhar o sonho delas e deles. Assumo o desconforto em entender que não posso e não tenho o direito de sonhar pelos estudantes uma vida que pertence somente a elas e eles e que só elas e eles poderão viver, considerando também a possibilidade pela escolha de nem sonhar.

Acredito que essa postura, esse modo de pensar, esteja relacionada ao acesso à form(ações) cujas estruturas receberam influências do pensamento moderno, especialmente na vertente marxista, que ganhou força no pensamento curricular brasileiro na década de 1980 (LOPES; MACEDO, 2010). Comecei a atuar para desconstrução dessa professora que pensava que estudar era o único caminho para o futuro promissor do estudante,

independentemente de sua história de vida, classe social e referências culturais prévias. A desconstrução dessa professora que acreditava que só através da educação proposta pela escola os estudantes podem ter chances e oportunidades reais de emancipação está em curso em mim. Não intento aqui esvaziar a função que a escola desempenha na educação dos estudantes, mas é preciso mencionar que o acesso à escola não é o único caminho de oportunidades, experiências e transformações.

Estou vivenciando esse processo complexo de desterritorialização, a partir das leituras e questionamentos possibilitados pelo acesso a bibliografia consultada. Derrida (1998) apud Lopes e Borges (2015, p. 499) diz que “A busca humana pela estabilidade existe justamente porque existe o caos”. Essa frase me remete a culpa alimentada pelos profissionais da educação em relação a uma série de questões que explodem na escola, cujas responsabilidades extrapolam os seus muros. Corroboro com Lopes e Borges, ao afirmarem que,

A pretensão de que vamos nos entender mutuamente, de que podemos nos colocar no lugar do outro e sentir e pensar o que o outro sente e pensa é impossível, mas ainda assim somos impelidos a tal. Tentamos preencher o vazio que nos atormenta, conviver com o abismo. Fazemos isso para nos comunicarmos, para vivermos juntos, para atuarmos politicamente, pois a comunicação, a vida e a política se desenvolvem dentro dessas estabilizações, da suposição de que existem identidades plenas, aluno, professor, currículo, profissional, ser humano educado. (LOPES; BORGES, 2015, p. 499)

Dessa forma, o pensamento fracassado de suposta igualdade em meio às diferenças, unidade em meio às divergências, de inclusão predominando sobre a exclusão nos fazem sentir, enquanto profissionais da educação, como culpados e fracassados diante de perspectivas que não existem nesse momento e podem ser pensadas no devir.

Hoje, entendo que a experiência escolar pode ser um divisor de águas para o futuro de alguns estudantes, mas é preciso a clareza de que nem todos concebem a escola dessa forma, tampouco desejam seguir pelo caminho que supervaloriza o conhecimento escolar como meio para fazê-los “vencer na vida”, através da conquista de uma carreira profissional estável, melhores condições financeiras e conforto nas condições de vida e moradia. Essa compreensão começou a ser despertada em mim nas discussões realizadas no grupo de pesquisa Formação, Experiência e Linguagem (FEL) e também durante as aulas dos componentes curriculares, especialmente da disciplina Gênero, Etnia e Práticas Escolares no MPED (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) - UNEB, Campus XIV.

A riqueza de informações, aprendizagens e experiências construídas no espaço/tempo das salas de aula, eventos, reuniões do grupo de pesquisa e corredores da universidade

criaram uma ambiência que me possibilitou compor a narrativa (auto)biográfica. Enxergar a potência desse exercício é o que move a proposta de intervenção, visando proporcionar um cenário que permita aos docentes do Colégio Estadual Antônio Bahia olhar para si e construir suas narrativas de form(ação).

Minha aproximação com os estudos pós-estruturais, que se iniciou no período do mestrado, vêm despertando em mim um novo olhar sobre a educação, através, principalmente, das desestabilizações causadas pela experiência eminente da desconstrução da professora que há em mim, da compreensão necessária do meu papel enquanto docente e da construção diária de um novo ser, em prática, sendo.

Antes de ingressar no mestrado, eu tinha consciência de que a escola era um espaço para troca de conhecimentos e aprendizados, mas, no fundo, existia a pretensão de que eu estava na escola para ensinar. Não havia amadurecido a ideia de que minha função era a de provocar discussões, motivar a pesquisa e leitura de textos, de vida e de mundo, questionar, experienciar o conhecimento junto e coletivamente com os estudantes. O anseio era rasurado o tempo inteiro pelas vozes de estudantes que questionavam iniciativas, as quais eu, quase sempre interrompia, abortava, apresentando diferentes justificativas como a falta de tempo. Penso que predominava o pensamento que me considerava importante enquanto professora, como alguém que detinha determinados conhecimentos e me colocava numa posição hierárquica em relação aos estudantes, até mesmo por acreditar que essa era a forma de compartilhar saberes com eles.

Minha relação com as leituras e discussões estão me fazendo perceber que não dá para negar a existência da diferença que atravessa o portão da escola e se expressa de diferentes formas pelos estudantes. Entendo, atualmente, que tentei reproduzir em sala a prática de um currículo escolar pré-estabelecido que moldava minhas aulas de Inglês, mas que o tempo inteiro escapava às minhas tentativas de controle; questões as quais eu pensava estarem fora do currículo e que, ao mesmo tempo, não eram imperceptíveis, eram fissuras que eu lutava para vedar e reapareciam em outros formatos.

A desconstrução de conceitos, frases prontas e discursos só está sendo possível diante da negação de um eu que se desmancha em função de um outro eu que se reinventa a cada instante na tentativa de “me tornar quem eu sou”, parafraseando Nietzsche. Fortalecendo essa postura, Frangella e Oliveira apontam que,

[...] para além de binarismos - ter projetos formativos ou não tê-los - reafirmamos a necessidade dos projetos entendidos como produções contingentes, lutas político-discursivas que mobilizam a produção de uma formação não em termos de fixação,

mas como ação contextual, desestabilizada, uma vez que abre mão de precisão, clareza e definição para se lançar, sem ancoragem, em busca sempre de outras paragens. (FRANGELLA; OLIVEIRA, 2018, p. 155-156)

Assim, comecei a questionar minha prática pedagógica, minhas atitudes em sala, na escola e nos ambientes por onde ando. Essa nova experiência me faz pensar a cada momento todas as minhas ações e discursos. Novos horizontes se abriram aos meus olhos e pude aguçar minha percepção e ampliar o mundo de possibilidades que não conseguia perceber.

### 3.1 ENTRE PASSOS E ENCRUZILHADAS - CAMINHOS OUTROS QUE CRUZARAM MINHA TRAJETÓRIA DE FORM(AÇÃO)

Durante muito tempo, compartilhei a ideia de colegas ao expressarem que professor nunca para de estudar; eu dividia esse mesmo pensamento. Até então, não tinha a clareza de que eu estava a todo tempo em processo de form(ação), que as atualizações não aconteciam apenas nos cursos específicos, e sim nos diversos ambientes que frequentava. Em 2012, iniciei o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia Institucional e Clínica e foi bastante desafiador. Nesse período, me aproximei dos estudos que envolvem os transtornos da aprendizagem e que acometem um número expressivo de pessoas.

O curso de especialização foi um estágio importante na minha vida, pois tive acesso a uma série de leituras e aprofundi as discussões que envolviam distúrbios e doenças que interferem no comportamento e no desenvolvimento da aprendizagem. Os estudos nessa área me ajudaram a compreender e lidar melhor com os estudantes que precisavam de atenção especial. Percebi, a partir daí, os desafios que apareciam tanto para a rede estadual, no sentido de oferecer suporte pedagógico aos professores e estudantes, quanto para os professores, que se esforçam para se aproximar de estudos que os auxiliem numa prática pedagógica eficiente para esses estudantes.

Não afirmo, aqui, que essa pós-graduação me preparou completamente para realizar uma aproximação especializada para com os estudantes com necessidades específicas, mas contribuiu para que eu compreendesse como esses fenômenos surgem, se apresentam e podem ser diagnosticados e tratados.

Passei a observar nos estudantes e nos diversos comportamentos que os diferenciavam entre eles e também o que se destacavam, como a falta de interesse em realizar as atividades, as ausências em sala, hora para um bate papo no pátio da escola, para o futebol, dominó,

cartas ou, ainda, momentos que ficavam sem nada a fazer no ambiente externo à sala de aula. Além disso, também atentei mais para os comportamentos agressivos.

Percebia que essas atitudes não estavam tão somente atreladas à falta de interesse, preguiça, desmotivação ou às metodologias de ensino utilizadas em aula, mas também poderiam se explicar pelo fato de eles possuírem alguns transtornos diagnosticados ou não por profissionais da área de saúde ou por estarem vivenciando situações delicadas em sua vida particular. Enquanto educadora, não poderia diagnosticar nada, porém poderia perceber algumas situações e até acionar a família do estudante e orientar e/ou encaminhar aos profissionais que pudessem auxiliá-los. Nesse sentido, destaco que não é responsabilidade do professor detectar problemas que possam chegar a tais diagnósticos, mas pela atenção e sensibilidade de que geralmente dispomos, talvez, seja mais alguém com olhar clínico para apontar certas questões.

A compreensão de unicidade do ser, de particularidade, aponta para a existência da diferença que aparecia no cotidiano escolar. Nesse espaço, a diferença, não pedia licença nem autorização para estar, para aparecer, para permanecer, ela simplesmente existia à sua maneira. Conflitos e dificuldades eram recorrentes nos relacionamentos, ao tempo que esses comportamentos nos ensinavam a conviver e lidar com o outro.

As aprendizagens e experiências tendem a nos acompanhar desde cedo. Volto um pouco mais no tempo para mencionar momentos que integram minha trajetória, de quando caminhava nas trilhas da form(ação) inicial para docência. Comecei a graduação no curso de licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas, no ano de 2006. Nesse período, eu já estudava em um curso de idiomas fazia dois anos. Com um pouco de convivência com o Inglês, acreditava que terminaria o curso de licenciatura fluente no idioma e preparada para lecionar a Língua Inglesa. Além do domínio do idioma, imaginava também que a universidade me prepararia com técnicas e metodologias de ensino. Aos poucos, fui percebendo que a fluência no idioma só conseguiria utilizando outras estratégias de aprendizagens, fora do ambiente universitário, visto que o contato com a língua, nas aulas somente, não era suficiente.

Minha trajetória de form(ação) inicial à docência abriu um campo de desafios que me colocou numa posição de professora, observadora e, ao mesmo tempo, aprendiz, ao passo que o caminho docente começava a se desenhar. As incertezas e, principalmente, inseguranças que são inerentes à profissão funcionaram como estímulo para que eu pudesse aproveitar ao máximo e ouvir com atenção as experiências compartilhadas por outras pessoas, como numa criação de memórias.

As expectativas que tinha inicialmente foram sendo dissolvidas, ao perceber que as coisas não eram tão simples como eu imaginava: que eu não iria aprender uma receita de como ensinar para ser utilizada nas aulas; que a fluência em Língua Inglesa não se desenvolve de uma hora para outra; e que não era simples aplicar métodos e técnicas para turmas diferentes e com perfis diversos, o tempo inteiro. Ainda nos semestres iniciais da graduação, tive a oportunidade de trabalhar numa escolinha que oferecia desde Educação Infantil às séries finais do Ensino Fundamental I, o que possibilitou a minha primeira atuação como professora.

Vivenciei, desde cedo, a experiência, por um lado, de ser estudante de um curso de licenciatura que eu julgava preparar para a docência e, por outro lado, de ser uma professora que tentava vivenciar no trabalho o que aprendia nas aulas da graduação. Percebia a dificuldade em seguir à risca as novas metodologias acessadas nas aulas, pois naquele período achava que era possível repetir métodos de ensino, dinâmicas e conteúdo. Tentava repetir em sala, no trabalho, as orientações que tivera em aula, mas encontrava limitações que perpassavam os estudantes, a mim e o conteúdo trabalhado. Poucas vezes as aulas preparadas aconteciam como planejado. Ora não havia colaboração dos estudantes, ora o ambiente não permitia ou, ainda, o que eu pensava ser interessante para os estudantes não o era.

Faltava-me esclarecimento sobre a importância de valorizar mais as práticas pedagógicas do que as metodologias que eu achava necessário seguir. Queria que o plano de aula preparado fosse seguido à risca, evitava “perder tempo” com questões que não estavam descritas no plano e, às vezes, as ignorava. Esse comportamento também era reflexo de um currículo e uma form(ação) conteudista, pois, mesmo compreendendo que o professor deveria ter certa liberdade em sua aula de contemplar as discussões que julgasse interessante a todos, a sombra da censura, a cobrança e as interferências da gestão e dos familiares que pagavam as mensalidades ditavam em parte as regras do jogo em sala.

Todas essas questões influenciavam minhas escolhas, meu modo de ser professora e as relações que estabelecia com o meio e comigo mesma. O conhecimento era tratado como coisa, como objeto e não como experiência, como um processo educativo em construção. Naquele momento, pra mim, havia um abismo na relação teoria e prática, uma vez que concebia a universidade como local de aproximação com material teórico para sistematizar os conhecimentos teóricos em campo, posteriormente, nas relações escolares. Não estava claro para mim que esses dois significantes não se dissociam, estão imbricados, uma vez que, tanto na universidade quanto na escola, acionamos e acessamos a teoria e a prática ao mesmo

tempo. Corroboro com Lopes e Macedo, ao defenderem a ideia de tecer o conhecimento em redes e, para isso, sistematizam essa ideia mostrando que

A noção de conhecimento em rede introduz novo referencial básico, a prática social, na qual o conhecimento praticado é tecido por contatos múltiplos. Propõe-se, dessa forma, a inversão da polarização moderna entre teoria e prática, passando-se a compreender o espaço prático como aquele em que a teoria é tecida. (LOPES; MACEDO, 2010, p. 37)

Anos depois, comecei a trabalhar com outros níveis de ensino na escola pública. Como forma de inibir as fissuras, quando possível, eu usava o discurso “em outro momento falaremos sobre isso” ou simplesmente fingia que não estava vendo e ouvindo certas coisas, ou ainda quando encontrava os estudantes fora da sala perguntava “vieram fazer o que na escola?” e a resposta era sempre “estudar”. Aquele estudar soava como chavão, pelo fato de eu sempre ter ouvido desde pequena dos meus pais, professores e outras pessoas, e acredito que os estudantes também, a frase “escola é lugar de estudar”. Não compreendia que essa resposta carregava consigo outros significados. Não entendia que as conversas no pátio, cantos e no portão da escola eram form(ativos), que o baba<sup>4</sup> na quadra, os jogos de cartas e dominó faziam parte da form(ação), pois, ali, eles utilizavam suas regras de jogo, de convivência, de vida.

Na fase final da graduação, foram surgindo oportunidades para lecionar no Ensino Fundamental II, o que ocorria concomitante ao cumprimento das obrigações da licenciatura em andamento; demandas essas relacionadas aos estágios de observação e regência supervisionados em escolas públicas. Inicialmente, as observações, que aconteciam em duplas, envolviam o conhecimento do espaço físico em primeira instância, seguidas das observações em sala, com o objetivo de escrutinar a forma como aconteciam as aulas, as relações envolvidas; em resumo, ter uma visão geral do funcionamento inicial de uma unidade escolar e da aula, além de um primeiro contato com os estudantes, para solicitar deles que respondessem a algumas questões relacionadas à importância ou não de aprender uma segunda língua, que expusessem suas expectativas de uso e de aprendizagem do Inglês e apontassem estratégias e metodologias de ensino que gostavam e que queriam que fossem trabalhadas durante o estágio.

---

<sup>4</sup> Trata-se de uma palavra de uso coloquial, frequente na Bahia, mas que pode ser desconhecida em outras regiões. De acordo com o dicionário online Michaelis, o verbete baba significa Grupo de jogadores que não têm condições de jogar na equipe principal. O dicionário online Dicio traz para esse mesmo termo o significado Jogo de futebol amador, improvisado; pelada.

Confesso que minha aproximação inicial com os adolescentes do Ensino Fundamental II foi muito difícil e desafiadora, visto que o público adolescente apresenta características diferentes das crianças, às quais eu estava acostumada a trabalhar. Minha dificuldade de convivência estava também no fato de não aceitar que os estudantes conversassem no momento da exposição dos conteúdos, que brincassem, que mostrassem desinteresse ou preguiça, que tivessem outros comportamentos diferentes dos que eu imaginava que eles deveriam ter durante as aulas.

Macedo (2017) nos mostra que ainda reproduzimos a ideia de que a escola é o lugar que ensina; por isso, há uma pretensão de que seja um espaço exclusivo com a missão de aprender. Esquecemos que há inúmeras fontes e lugares que oferecem recursos para se adquirir conhecimento e que a escola é só mais um lugar onde aprendemos os conteúdos. Portanto, Macedo (2017, p. 20) afirma que aprender não é uma característica específica da escola. Ela afirma ainda que “... vivemos muitas outras coisas na escola. Mais do que aprender, nesse espaço e tempo nos relacionamos com o outro e vamos nos constituindo como sujeitos.” Nesse sentido, se nos educamos também na escola, não podemos nos referir a um currículo que se reduz ao conjunto de conteúdo a ser aprendido. A autora demonstra que existem diversos saberes ensinados na escola, em inúmeros espaços e ocasiões, que não se limitam aos conteúdos, nem às salas de aula.

Ao lecionar para estudantes do Ensino Médio regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebi algumas diferenças e também similitudes. Parte do público do ensino médio demonstrava interesse em prestar exames, como vestibular e ENEM, outros queriam finalizar o Ensino Médio visando uma oportunidade de emprego, outros, ainda, diziam que tinham interesse em concluir o Ensino Médio, porém muitos afirmavam que não gostavam de estudar.

Os inúmeros motivos expostos pelos estudantes ajudaram a me locomover naquele ambiente, de forma que, mesmo inserida em um espaço de precariedade do trabalho docente e conhecendo de forma superficial os anseios e limitações dos estudantes, tentava utilizar recursos e artifícios em minha prática docente para motivá-los a não desistirem de estudar e/ou frequentar a escola. Esse pensamento e essas atitudes se refletem na ideia de acreditar que conseguiria mudar a vida, alterar o que aparecia como realidade dos estudantes.

A primeira aproximação com os estudantes da EJA me permitiu ficar, por algum momento, pensativa. Tantas histórias e tantas experiências. Mas, ao mesmo tempo, ficava radiante ao perceber nos estudantes tamanha vontade de estar na escola, perseverança e desejo de continuar estudando. Alguns não tiveram oportunidade de estudar na infância e

adolescência, pela necessidade de trabalharem para ajudar no sustento da família, cuidar dos irmãos para que os pais trabalhassem. Um fator de peso era a falta de transporte para quem residia em localidades distantes e, também, ausência de atrativos na escola que os estimulasse a não desistirem no meio do caminho. Eram estudantes que ficaram muito tempo fora da escola e que estavam em defasagem idade/série, considerando a norma estabelecida pelos documentos que orientam a educação.

Nessa modalidade de ensino, encontramos muitos alunos que têm pressa em finalizar o Ensino Médio. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos - EJA aparece como uma opção de educação que atende, em parte, as necessidades do público jovem e adulto, em vista da redução do tempo dos estudos, mediante aceleração, e da disponibilidade de tempo, pois nessa modalidade de ensino a oferta maior de turmas é à noite, justamente para atender a um público que trabalha ou que, a qualquer momento, pode começar a trabalhar.

As dificuldades que esses estudantes enfrentavam e enfrentam para conseguirem se manter estudando são muitas; vão desde chegar à escola tendo saído direto do trabalho, muitas vezes sem direito a um banho e/ou café, por falta de tempo para isso, até o retorno para casa, à espera do transporte e os riscos de violência que os acompanham, por morarem em locais com maior vulnerabilidade. Mesmo com todas as dificuldades que enfrentam, alguns ainda demonstram interesse em concluir o curso médio e almejam também cursar uma faculdade.

A EJA nos coloca o desafio de colaborar com o desenvolvimento de estudantes que possuem muita dificuldade de leitura e escrita, mesmo demonstrando uma vontade enorme de continuar estudando. Essas dificuldades, por vezes, se constituem como fator desmotivador para a aprendizagem.

Aos poucos, como reflexo do meu percurso form(ativo), sob influência dos professores que tive, escolhendo também não reproduzir práticas de professores que não me agradavam, fui me tornando uma professora aplicadora de aulas planejadas, normativa, fechada num mundo utópico, insegura e armada de tal maneira que não me permitia vivenciar as fissuras e contingências do cotidiano escolar. Não permitia a percepção nem a existência da diferença; para mim, o diferente era errado. E, quando avançava um pouco, me achava transgressora. Não visualizava o espaço escolar como espaço de transgressão, tampouco compreendia transgressão como sendo algo positivo e, às vezes, necessário. Não associava essas práticas ao currículo. Entendia currículo apenas como o que estava prescrito, formatado, escolhido como conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas.

Ao finalizar o ciclo da form(ação) inicial, que ocorreu na graduação, tive a sensação de que essa form(ação) não era suficiente, não me sentia preparada para o ofício de ensinar,

como se ensinar estivesse restrito apenas a ação realizada pela figura do professor. Mesmo acessando, na universidade, informações e conhecimentos que demonstravam a importância de se considerar os conhecimentos e experiências que os estudantes já trazem consigo, pois o estudante não se comparava a uma tábula rasa, este já chegava à escola com seu repertório e conhecimento de mundo. Enquanto ser que vive em sociedade, eles fazem parte de outros espaços de aprendizagem em igrejas, clubes, bairros e outros espaços form(ativos). Compartilham vivências, informações, conhecimentos, experiências que se articulam de diversas formas no cotidiano escolar, impactando e sendo impactados pelas itinerâncias curriculares (JESUS; OLIVEIRA, 2018, p. 175). Ainda assim, eu tinha a pretensão de ensinar, de transmitir o conhecimento, como se este fosse objeto e como se o estudante estivesse na escola tão somente para aprender comigo e com os demais educadores.

Reconheço que, naquele momento, meu jeito docente de ser se justificava pela identidade que buscava, pelo meu repertório. Foram experiências que pertenceram àquele momento de minha vida e que me fizeram acreditar na possibilidade de controlar o processo de form(ação). Hoje, a minha trajetória me permite perceber a impossibilidade de construção de uma identidade docente, ao tempo em que “problematizar a identidade docente significa então a impossibilidade de um projeto de formação” (FRANGELLA; OLIVEIRA, 2018, p. 155)

Isso se explica pela impossibilidade de conhecimento por completo do indivíduo, dos resultados visíveis nunca serem iguais aos projetados, planejados, como também pela impossibilidade de domínio sobre significação do discurso, pois, após proferido, ele ganha outros contornos e significações com sua disseminação (LOPES; BORGES, 2015, p. 494).

Desse modo, vale salientar que ao me referir a impossibilidade de form(ação), estou me referindo a uma form(ação) por completo, plena, acabada. Existe, sim, a possibilidade de eventos form(ativos) que reconhecem as fronteiras, a contingência, a ausência de certezas, a diferença, que abre espaço à novas interpretações. Lopes e Borges (2015, p. 498) afirmam, portanto, que “Tudo sempre pode ser outro, é outro, está sendo outro”.

Ao perceber o campo da escrita de (auto)biografia um espaço aberto de possibilidade de form(ação) que se mostra com grande potencial, acredito que esse caminho que aparece como metodológico e, ao mesmo tempo, filosófico tem muito a contribuir na construção da professoralidade, do *tornar o que sou* através da escrita de narrativas e invenção de mim, numa tentativa de diferir do que fui, não sendo mais quem sou, mas uma nova, uma outra que não a mesma.

Esse movimento de diferimento de si caminha na contramão de uma proposta de construção de identidade, visto que, ao fixar uma identidade, as possibilidades se reduzem, pois, a identidade estabelece padrões, reduz significados, promove a estabilização, o fim em si mesma. O que se pretende aqui é justamente a proposta da abertura, do espaço para o novo, borrar as fronteiras que separam e impedem o aparecimento das fissuras.

A proposta interventiva de pensar a possibilidade da escrita de (auto)biografia como meio de form(ação) para os professores do Colégio Estadual Antônio Bahia caminha no sentido de experienciar esse processo de narrativa de si, de reconstruir nos “becos da memória”<sup>5</sup> fatos e histórias que fizeram parte do processo form(ativo) de cada um, para que, ao pensar no percurso form(ativo), ao criar invenções de si, possam experienciar a construção de um novo ser, diferente do que foi, e diferente de si a cada dia, ou não.

Ao experienciar a escrita de mim, percebo o quão difícil é narrar a mim mesma, numa tentativa de manter tensionado o fio que me liga à minhas lembranças, numa busca incansável para que nada se perca na construção do relato, mesmo sabendo da impossibilidade de voltar no tempo e reviver esse momentos. Para tanto, recorro à invenção, à criação de mim. Mesmo sabendo que muito ficará no esquecimento, pois, de alguma forma, haverá memórias que não poderei dizer por não ter conhecimento de mim por inteiro, ou ainda pela tentativa de evitar dor ou sofrimento.

Desse modo, Butler (2017, p. 55) afirma que “O relato que faço de mim mesma é parcial, assombrado por algo para o qual não posso conceber uma história definitiva”. Existe a possibilidade também do que está sendo contado agir sobre mim de alguma forma, que pode não ser compreendido no momento do relato da história. (BUTLER, 2017. p. 71)

---

<sup>5</sup> Expressão utilizada pela autora brasileira Conceição Evaristo e título de um de seus livros.

#### **4 CONTINUAÇÃO DA CAMINHADA: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO/FORM(AÇÃO)**

Este trabalho propõe uma intervenção direcionada para o contexto do Colégio Estadual Antônio Bahia em Conceição do Coité, vislumbrando proporcionar uma ambiência formativa que possibilite às professoras e professores experiência a partir da construção de narrativas de si escritas por elas e eles através das Oficinas de escrevivências. A form(ação) por esse caminho solicita a disponibilidade e envolvimento das professoras e professores de se permitirem fazer escolhas e passarem por processos que hora podem se configurar agradáveis mas que também podem envolver dor, sofrimento, desconstrução da professora e/ou professor que foi e que é, para deixar surgir outro dentro de si, através da escrita. O surgimento desse *outro* atrelado aos variados sentimentos pode ser possível por meio da experiência de escrita (auto)biográfica pelos docentes que ao recriarem processos e trajetórias que contribuíram para o seu desenvolvimento, proporcionam a form(ação) e nos faz diferir de quem fomos sendo modificados pelos efeitos dos acontecimentos.

Essa proposta se desenhou através da construção de quatro Oficinas de Escrevivências pensadas a partir da escritora negra Conceição Evaristo, atreladas aos referenciais teóricos abordados durante a pesquisa, ao considerar as sombras, silêncios e limites apontados por Butler, as indagações “de como a gente se torna o que se é” de Nietzsche, ao modo como tratamos a pesquisa, acionando as informações transgressoras (sonhos, sensuais, emoções e resposta) apontadas por St. Pierre e Patti Lather como informações importantes que não devem ser dispensadas, os questionamentos e caminhos que contribuem para construção da professoralidade de Pereira assim como as marcas, construções, negociações e escrita de si apontadas por Conceição Evaristo como Escrevivências.

Esta traz em suas narrativas marcas de vida dela e de outros que se confundem com as suas. Conceição Evaristo se destaca na literatura apresentando horizontes outros de discursos através da perspectiva crítica, decolonial, que foge aos padrões literários brancos, elitistas e conservadores. Ela aborda outras histórias ao trazer à tona escrevivências de muitos brasileiros e brasileiras que experimentam cotidianamente o descaso, a falta de políticas públicas, o sofrimento, a pobreza, a desigualdade, a violência, a dor, a luta diária pela sobrevivência entre outras mazelas que acometem aos que vivem à margem da sociedade. Escolhe *escrever* sua vida e a vida de tantos outros e outras invisibilizados.

Sua escrita marca a ocupação de espaços na escrita literária por intelectuais negras que escolhem se *escrever*. Provoca no/a leitor/ra inquietações e incômodos que permanecem latejantes impulsionando ao enfrentamento diário de questões fortemente marcadas em suas obras como o preconceito, discriminação, desigualdade, violência contra o povo negro, contra a mulher (figura que se destaca em seus escritos).

Dois dos quatro encontros se iniciarão a partir da leitura de histórias de algumas das obras de Evaristo, que a partir de leituras e discussões poderão desempenhar o papel de fios condutores na construção das narrativas e contribuir para que as professoras e professores pensem sobre as influências, os discursos dominantes e as negociações que envolveram sua trajetória de formação, para a partir daí, recriarem experiências e tecerem escrevivências a serem compartilhadas no coletivo. Esse coletivo exercerá papel fundamental ao contribuir de forma provocadora com a escrita do outro.

As oficinas foram pensadas tendo em vista principalmente o modo como St. Pierre e Patti Lather experienciam o processo investigativo. Para as autoras é necessário romper com binarismos, abandonar preconceitos e conhecimentos prévios em direção a um mergulho esvaziado no campo, assim como utilizar as tensões como forma de aprender como viver num espaço desautorizado. A partir desse esvaziamento os conhecimentos e informações começam a se construir por meio da maneira como as pessoas se mostram e se constroem, sendo este o espaço de descobertas e construções.

Proponho a construção de uma ambiência que priorize o esvaziamento de identidades e construções pré-concebidas, propiciando às professoras e professores escritoras e escritores interrogar-se e mobilizar através das discussões os movimentos, negociações e elementos que contribuíram para que se tornassem quem são, sem perder de vista os deslizamentos, tentativas e movimentos contrários, de luta e resistência que, em alguma medida, acompanham cada ser.

Para que essa ideia interventiva possa ser efetivada e não se dissolva após a conclusão dessa etapa de intervenção, foi pensada a implementação dessa proposta de intervenção, assim como a possibilidade de institucionalização no contexto do Colégio Estadual Antônio Bahia como meio de fortalecimento dos vínculos entre Universidade e Colégio principalmente através do diálogo entre as diretoras das instituições mediados por mim, professora pesquisadora do colégio e estudante do mestrado. Para essa ação, será apresentada a ideia desse projeto como também a proposta de assinatura de um documento por ambas representantes das instituições como meio de celebrar o compromisso social e empenho para a efetivação da proposição fortalecendo, portanto, a parceria entre ambas.

Faz-se importante marcar a aproximação já existente entre a Universidade e o Colégio principalmente através da recepção de graduandos/as para realização de estágios, parceria com o PIBID, parceria com o mestrado-MPED, entre outros vínculos que envolvem diálogos, palestras, rodas de conversa, eventos, principalmente por meio dos professores cursistas, entre outros. Essa parceria e aproximação abrange todos os cursos superiores oferecidos pela UNEB (Comunicação, Letras-Português, Letras-Inglês e História) assim como a pós-graduação. A ideia é que outros integrantes da UNEB possam dar sequência ao trabalho de form(ação) através da (auto)biografia, não necessariamente aplicando este projeto na íntegra, mas criando outras ambiências e estratégias de desenvolvimento.

A proposição foi dar início ao movimento de escrita de si entre as professoras e professores do CEAB no primeiro encontro das Oficinas de Escrivivências, cujo momento foi marcado pela aproximação com essa proposta, que tentou uma provocação inicial de reações decorrentes das experiências que surgem frente aos acontecimentos que os fazem interrogar e os afetam, de modo a desestabilizá-los, perturbá-los, movê-los de uma zona para outra em função das desordens, do caos que se estabelece frente a proposta narrativa. A sensação de inquietude, motivo das indagações, sentimentos e afetações das professoras e professores são dispositivos que podem produzir o conhecimento, que podem promover a autoconfiança para que se autorizem, criem narrativas de experiências de si, ao tentarem relatar o que emerge do e no contexto escolar. E, neste processo de escrita, a etapa mais importante envolve o processo de construção, a experiência da escrita e seus atravessamentos e afetações, reafirmando a ideia de que a forma é conteúdo e, na investigação, ambas caminham imbricadas.

Ao observar minha experiência desse processo investigativo, percebo o quanto o espaço escolar é um campo desafiador e provocador dos que ali se encontram, ao solicitar posturas e discussões que ultrapassam o âmbito do planejamento, da organização e que vão além dessas esferas. Desse lugar surge, portanto, o questionamento: Como estou sendo professora? (PEREIRA, 2016). Essa interrogação, ao mesmo tempo que me desestabiliza, me conduz a pensar a professoralidade, sobre minha relação com as contingências: como negocio com minhas experiências e questões do cotidiano? Como me coloco frente ao novo e ao que está posto?

Acredito que a construção investigativa realizada carrega elementos que justificam a escolha interventiva, observando principalmente minhas experiências atreladas às narrativas tecidas por autores que discutem e defendem a escrita (auto)biográfica entrelaçada ao campo filosófico, como uma possibilidade potencializadora de form(ação). A mistura de emoções,

sentimentos e tensões são elementos que podem afetar e causar atravessamentos no indivíduo, permitindo surgir novas experiências narrativas. Essas percepções e sentimentos foram sinalizadas por algumas professoras no nosso primeiro encontro form(ativo), conforme as transcrições que mencionarei a seguir.

As narrativas que serão construídas ao longo dos encontros form(ativos) farão parte de um livro digital que, após passar por todo o processo de organização, edição e finalização, será socializado com as professoras e professores/autores e disponibilizado no repositório do MPED, como também em outros repositórios e mídias digitais, e poderá ser utilizado como fonte de pesquisa e consulta. O livro digital se constituirá a etapa final do trabalho interventivo/form(ativo), desenvolvido ao longo de dois anos, conforme previsto no cronograma de curso do MPED.

Os encontros, socializações e discussões das narrativas produzidas se configurarão momentos de diálogo, de construção coletiva, de form(ação) individual e de grupo, assim como compartilhamento de experiências. Entendo que o fortalecimento do coletivo se inscreve através da confiança em si e no outro, através das provocações e participação enquanto indivíduo inserido num contexto político e pedagógico. Essa prática pode interferir na forma como os professores compreendem e experienciam as produções na área educacional, possibilitando a desconstrução da ideia de que a produção acadêmica está mais voltada aos especialistas, mestres e doutores. Essa desconstrução pode se fortalecer ainda mais no contexto do trabalho de intervenção/form(ação) no qual estão inseridos, através dessa pesquisa.

Ao mesmo passo que se caracteriza como veio motivador e fortalecedor da produção de trabalhos e pesquisas, a construção do livro se torna uma importante oportunidade de dar visibilidade às produções dessas professoras e professores que atuam na educação básica, inscrevendo-os como pesquisadores. Mesmo tendo em mente a construção desse livro como fruto de experiências, deve-se, também, considerar como parte principal todo o processo que antecede esse trabalho final, compreendendo o ciclo de quatro anos do mestrado, mas que na verdade se constitui o começo. O começo de outras etapas que podem estar apenas iniciando, seja enquanto pesquisadora seja enquanto outra diferente de mim, outra professora, outra estudante... Ou seja, o “fim” será o recomeço.

#### 4.1 ENCONTROS FORM(ATIVOS)

Adentrando o campo da intervenção, anterior ao exame de qualificação dessa investigação, na oportunidade de uma das reuniões pedagógicas da escola, no ano de 2018, conversei com meus colegas professoras e professores, expondo minha intenção futura em realizar uma intervenção/form(ação) na escola. Naquele momento, todos os docentes presentes concordaram em fazer parte do processo; portanto, de imediato solicitei que respondessem a uma ficha informativa, a qual chamei de “Perfil dos Professores”, como meio para ter acesso às informações pessoais e de form(ação) profissional.

No ano letivo de 2019, houve uma reorganização no quadro de professores da escola. Devido a aposentadorias, licença e nomeações de novos concursados da rede, surgiu a necessidade de uma nova aproximação com os participantes, que se efetivou no evento de Jornada Pedagógica. No momento do diálogo, expus minha intenção em promover momentos form(ativos) com foco na escrita de narrativas (auto)biográficas. Prontamente, os professores que já pertenciam ao quadro de funcionários reafirmaram o compromisso em participar desse movimento, juntamente com os recém-chegados à escola.

O primeiro encontro das Oficinas de escrevivências aconteceu no dia 11 de maio de 2019. Para essa ocasião, selecionei algumas fotografias de diversos momentos do CEAB e as expus em dois varais situados nas laterais da sala onde aconteceria o encontro. A escolha por utilizar as fotos se deu por elas serem um recurso memorialístico de registro de momentos diversos e por seu poder de fazer insurgir outras histórias e memórias, a partir do registro visual. As fotos chamaram a atenção dos que adentraram o espaço provocando reações variadas: uns apenas observaram, enquanto outros lembravam de pessoas, eventos, fatos e histórias que as imagens os recordavam ou os interpelavam.

Esse encontro se configurou o primeiro momento interventivo/form(ativo), iniciado com a exposição da minha trajetória de pesquisa/form(ação). Na oportunidade, os docentes preencheram a ficha informativa do “Perfil dos Professores” atualizada e mais detalhada. Essa foi, também, a ocasião de assinarem o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, que foi entregue em duas vias, uma para ser assinada e devolvida a mim e outra que ficaria de posse deles.

Após realizar uma breve abordagem de minha pesquisa, apontando como se deu minha aproximação com as narrativas, como também os movimentos de escrita já realizados, lancei a seguinte pergunta: “Como é para você fazer um relato?”. Um dos professores mencionou

que aquele grupo fez uma produção semelhante a um relato, no período em que participaram da form(ação) do programa Pacto (Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio). Nesse instante, outras professoras o interromperam dizendo que haviam feito esse trabalho não no pacto, mas em outro curso, no Progestão (Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares), ao que o mesmo certificou de que no Pacto também haviam feito.

Ao mencionar como é narrar, construir narrativas de si, os sentimentos e afetações que envolvem esse exercício, a professora Luciane<sup>6</sup> expôs:

Ó, com relação a questão de formação já desse período de vida de adulto, eu tenho mais tranquilidade para falar, para escrever. Mas, infância, juventude um pouco, eu tenho tantas... São muitas histórias. Mas teve a parte da infância mais difícil, da colheita de lascar, e aí eu tenho mais dificuldade. É tanto que para reestruturar meu memorial do PIBID, eu passei o dia toda chorosa, com palpitação, mal estar e tal. Aí Márcio<sup>7</sup>: “Deixa isso, vai fazer essas coisas que te faz mal?”. Tipo assim, mexe com muita emoção e para lidar com isso a gente tem que ter tempo, né? Porque às vezes não consegue fazer naquele dia, aí tem que fazer depois, e às vezes a gente deixa as coisas para última hora. Assim, eu tenho muita dificuldade nesse sentido, de lidar com as emoções que afloram. (LUCIANE, 2019)

Completando a fala dessa professora, a coordenadora pedagógica mencionou:

E a questão da escolha do que você narrar, né, porque eu penso que para eu narrar a minha (auto)biografia eu preciso primeiro fazer um levantamento dos momentos que eu considero históricos, necessários para narrar, né, e a dificuldade de colocar sua vida num papel, eu acho que a gente expor a vida sabendo que uma outra pessoa vai ler, vai ter contato, eu acho tão, assim... complicado, eu acho difícil, né, porque quando a gente ouve ou lê a biografia de uma outra pessoa, eu penso que inclusive, é muita coragem para ser verdadeiro. (CÍNTIA, 2019)

Optei por trazer as falas das professoras não por considerar a questão do uso da voz das pesquisadas no texto como forma de legitimação, empiria, ou maior confiabilidade à pesquisa, visto que a perspectiva metodológica pós qualitativa acredita que o sujeito não é transparente, que sua voz não traduz todas as informações ou cargas de sentimentos envolvidas, e considera como dado também o que não aparece na fala, mas que compreende, contribui e faz parte do sujeito, como os dados transgressores. Mas a presença da voz aqui se justifica por demonstrar as subjetividades das professoras envolvidos na pesquisa em relação ao ato de narrar-se, por marcar as relações que se estabelecem neste processo, como por acreditar que não poderia apresentar esses relatos de modo a apontar toda a carga de sentimentos, sensações e emoções com que elas expressaram nos trechos de suas falas. Não

<sup>6</sup> As professoras foram referenciadas com os nomes que gostariam de ser identificadas, conforme mencionaram ao preencherem a ficha informativa “Perfil dos Professores”.

<sup>7</sup> Esposo da professora Luciane.

cabe, portanto, tecer uma análise das falas no sentido de explicá-las, ficando, pois, a cargo do leitor sua significação. Aqui se faz importante marcar que nesse contexto não deve haver privilégios de saberes, nem posição hierárquica em relação aos demais, mas que todos estão construindo juntos esses momentos e que a formação será possível para todos.

A partir da motivação, algumas vozes silenciaram, outras apareceram, e quando alguns professores mencionaram sua chegada e recordaram a vinda de outros colegas à escola, lembraram das dificuldades que alguns tiveram aos serem removidos ou nomeados para o CEAB. Houve até um momento de descontração e risadas ao se reportarem à chegada de uma professora específica que, segundo eles, havia sido expulsa da cidade onde estava e removida para lá. Houve também relatos como o de uma professora que afirmou que o CEAB não sai dela, escola onde estudava já no “prezinho”, onde construiu vínculo por vários anos enquanto estudante e onde, posteriormente, veio a exercer a docência. Além de alguns outros relatos que não envolveram criações muito detalhadas a respeito, mas nos quais percebi que havia muitas narrativas a serem inventadas.

Preocupada com o planejamento previsto para os meses de maio e junho e tudo que precisavam organizar, dentro dos prazos estabelecidos, uma professora, ao me entregar a ficha do Perfil, juntamente com o TCLE, de forma bem discreta, em voz baixa, me relatou que só estavam fazendo isso (se comprometendo a participar da intervenção/formação) porque era eu quem estava propondo, pois estavam muito acarretados de atribuições pedagógicas para organizarem e prepararem.

De acordo com minhas experiências na escola, tinha noção de que os professores não estavam em um momento confortável. A referida professora relatou que estavam organizando uma semana de comemorações pelo aniversário dos 90 anos da instituição, nos três turnos de aula, além de que precisavam organizar os planos de curso da disciplina, preparar avaliações, elaborar questões para simulado da EJA, dar sequência aos trabalhos em andamento, retomar projetos iniciados, contribuir na atualização de PPP, na organização de documentos pessoais para solicitação de Carteira Precária, no planejamento da festa junina, correções de avaliações, fechamento de notas da unidade...

Foi uma revelação que expôs o cotidiano da instituição e uma forma de sinalizar que qualquer outra atividade extra que surge se configura uma redução de tempo de descanso, de entretenimento, contato com a família e tempo para questões pessoais e particulares. O meu pertencimento à escola e a minha ligação e aproximação com o coletivo apareceu como um fator determinante para que os professores aceitassem esse desafio.

No instante de recolha do TCLE, outro professor, com apenas três meses na escola sinalizou que não participaria da intervenção/formação, relatando que não tinha muito o que contar e que estava muito atarefado. Disse-lhe, então, que compreendia a sua posição, mas afirmei que em três meses ele já havia experienciado uma série de situações e que o relato envolvia não apenas o CEAB, mas toda sua trajetória de formação. Isto posto, a resposta do professor foi positiva, optando por participar do processo interventivo/formação e escrever sua narrativa.

Considerando essas questões e sem condições de cobrar que os professores dispusessem de mais tempo para realizarmos os encontros formativos, ficou acordado que estes acontecerão em ACs (Atividades Complementares) da EJA. Essas ACs acontecem quinzenalmente, passível de mudança, já que é nesses momentos que grande parte dos professores se reúnem para planejamentos e/ou discussões.

Deste modo, considerado todo o contexto desde as questões e demandas da escola, assim como as demandas desta pesquisa, a segunda Oficina de escrituras está prevista para acontecer no dia 11 de outubro de 2019. Para esse encontro, proponho iniciar o momento com a leitura de uma história trazida por Conceição Evaristo no livro *Becos da Memória*. A partir da discussão coletiva e considerando a temática da Formação e/ou cotidiano, esta contribuirá com a criação de narrativas de vida e formação das professoras e professores participante das Oficinas de escrituras, fazendo-os se escreverem.

A terceira Oficina acontecerá no dia 01 de novembro e trará a leitura e discussão das histórias “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” presente no livro *Olhos D’água* e “O sagrado pão dos filhos” que integra o livro *Histórias de leves enganos e parecenças*, que através do encontro com a vivência dos personagens escritos por Evaristo, pretendo provocar discussões que apontem a fragilidade e o fio de navalha aos quais a vida e as relações de poder estão imbricadas num sistema de interdependência, em que a busca pela sobrevivência é um risco e luta diária. A vida exposta nestas histórias interroga nossas vidas e os discursos que construímos, provocando a desestabilização e a desconstrução sobre o que pensamos, quem somos, e do tornar-se quem se é.

O quarto e último encontro das Oficinas de escrituras prevista para o dia 29 de novembro, objetiva socializar e reunir as narrativas dos professores assim como a externalização das experiências com as Oficinas de escrituras, expondo como foi esse processo para cada um.

As narrativas serão organizadas para serem encaminhadas a uma editora e dar início a todo o processo que compreende da edição até a publicação do livro digital. Considerando a

possibilidade de nem todos os professores entregarem suas narrativas, apontei como estimativa prévia para compor o livro 10 capítulos narrativos, totalizando aproximadamente 130 páginas. Após acionar editoras, algumas empresas responderam prontamente ao meu contato, disponibilizando propostas de orçamento do livro digital.

Em comemoração aos 90 anos de existência da escola, no sentido de homenageá-la, o livro se configurará uma ação construída com e pelos seus professores, com o seguinte pensamento que motivou os trabalhos de comemoração: “90 anos do CEAB, eu faço parte dessa história!”. As despesas que envolvem a construção do livro digital serão custeadas por mim.

#### 4.2 CONHECENDO UM POUCO OS PROFESSORES/NARRADORES/AUTORES DO CEAB

Do quadro de professores que atuam no Colégio Estadual Antônio Bahia, atualmente, apenas 2 não participam da intervenção/formação. A falta de contato direto foi o motivo principal, pois os mesmos não estavam presentes nos encontros, sob justificativa de força maior. O quadro abaixo mostrará de forma mais detalhada o perfil dos envolvidos na proposta.

**Quadro 1** - Informações sobre o Perfil dos Professores do CEAB

Professoras/Professores Participantes	11 professores(as) 2 gestoras 1 coordenadora pedagógica
Sexo	9 mulheres 5 homens
Cor / Raça	5 brancos 6 pardos 2 pretos 1 indígena
Idade	24 - 52
Tempo de serviço docente	3 - 26
	1 graduação

Escolaridade	12 especialização 1 mestrando
Vínculo Empregatício	11 efetivos (40 horas) 3 REDAs, (20 horas)
Unidade onde cursou graduação	11 UNEB 1 UEFS 1 UNIFACS 1 Unopar
Unidade onde cursou especialização	5 UNEB 3 Instituto Pro Saber 1 UEFS 1 UNIASSELVI 1 Faceba e Batista 1 Faculdade de Candeias 1 Cidade Especializações

**Fonte:** Elaborado pela autora

Por se tratar de uma pesquisa em chave pós-estrutural, questões de gênero, sexualidade e etnia não podem ser desconsideradas, de modo que é importante ressaltar a supremacia no número de mulheres em relação ao de homens participantes dessa intervenção/formação. O quantitativo de professoras e professores pretos pode revelar uma questão social desfavorável à comunidade negra, decorrente de processos históricos de racismo, exclusão e desigualdade, como também da falta de políticas afirmativas destinadas aos negros.

O índice de acesso e permanência da população negra ao sistema educacional se mostra discrepante, ao comparar a população negra, branca e parda, conforme revela uma pesquisa realizada por Honorato (2018), da organização Todos pela Educação. Esse dado está relacionado, entre outros fatores, à condição social enfrentada pelo povo negro após a libertação do processo escravocrata, em que esse povo foi lançado à própria sorte sem nenhum tipo de amparo legal ou oferta de condição mínima de sobrevivência, muito menos de igualdade racial e social. Considerando o número de professoras e professores brancos e pardos, penso, portanto, que a docência ainda é um lugar privilegiado para essas pessoas.

Os profissionais apresentam variadas idades e tempo de serviço, assim como diversificado grau de formação, revelando suas preocupações com suas trajetórias de formação inicial e continuada. O papel da Universidade Pública se destaca ao demonstrar

tamanha importância para a form(ação) inicial e continuada dessas professoras e professores. A UNEB foi a responsável pela form(ação) inicial de quase todos os docentes, haja vista ser ela a Universidade que adentrou o interior do Estado da Bahia, levando o ensino superior e fortalecendo esse campo educacional com a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, que sustenta a instituição.

O quadro mostra, ainda, um grande acesso, pelos docentes, aos serviços educacionais públicos na construção das trajetórias form(ativas). Desse modo, reafirmo e fortaleço meu compromisso e respeito a estas instituições que exerceram e exercem um papel social e profissional de excelência no ensino público, em especial a UNEB, local onde realizei minha form(ação) inicial e continuada.

Ao observar o quantitativo de docentes efetivos, juntamente com a carga horária de trabalho, percebo uma preocupação por parte do poder público em organizar a rede e as escolas, ao disponibilizar profissionais com o máximo de carga horária à unidade escolar, evitando que o mesmo se desloque para cumprir parte da carga horária em outra instituição, como também facilitando a organização funcional, no sentido de causar menos transtornos com a falta de professoras/professores. No entanto, nem sempre os encaminhamentos de informação de déficit de professor e solicitações, direcionados à Secretaria de Educação, por parte da direção escolar, são atendidos de forma imediata, para suprir a demanda.

Ao serem questionados se participavam de cursos de form(ação), todas as professoras e professores afirmaram que sim. Todos consideram outros espaços e momentos form(ativos), pois o contato com o outro e outros permite a aprendizagem, a troca de saberes, contribui para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, para o crescimento e o desenvolvimento pessoal.

#### 4.3 PLANEJAMENTO DOS PRÓXIMOS ENCONTROS FORM(ATIVOS)

**Quadro 2** - Planejamento dos próximos encontros form(ativos)

Data Provável	Local	Tema	Situação	Atividade prevista
11/05/2019	No laboratório de informática do Colégio	Aproximação inicial: Proposta de Oficinas de escriturísticas.	Realizada.	Exposição de fotografias; Exposição da proposta; Sondagem sobre narrar-se;

	Estadual Antônio Bahia			Assinatura do TCLE; Preenchimento do “Perfil dos professores”; Elaboração de cronograma das Oficinas de Escrevivências.
11/10/2019	No laboratório de informática do Colégio Estadual Antônio Bahia	A form(ação) e/no cotidiano	A ser desenvolvida.	Leitura do trecho do livro Becos da memória de Conceição Evaristo, da p. 72 a 74; Conversa sobre a relação do tema com o texto; Criação de narrativas;
01/11/2019	No laboratório de informática do Colégio Estadual Antônio Bahia	As narrativas em foco	A ser desenvolvida.	Leitura e discussão das histórias “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos” presente no livro Olhos D’água (EVARISTO, 2016) e “O sagrado pão dos filhos” que integra o livro Histórias de leves enganos e parecenças (EVARISTO, 2017); Criação de

				narrativas;
29/11/2019	No laboratório de informática do Colégio Estadual Antônio Bahia	As narrativas em foco	A ser desenvolvida.	Socialização das Narrativas; Retorno sobre as Oficinas de “escrevivências”; Entrega das Narrativas;

**Fonte:** Elaborado pela autora

#### 4.4 SUMÁRIO PRÉVIO DO LIVRO DIGITAL “NARRATIVAS E MEMÓRIAS: 90 ANOS DO CEAB – EU FAÇO PARTE DESSA HISTÓRIA”

Prefácio

Apresentação

Hino ao Colégio Estadual Antônio Bahia

Introdução (com minha narrativa)

Narrativa 1

Narrativa 2

Narrativa 3

Narrativa 4

Narrativa 5

Narrativa 6

Narrativa 7

Narrativa 8

Narrativa 9

Narrativa 10

Considerações finais (considerações minhas expondo como foi o processo, desde o contato inicial com os professores à entrega das narrativas).

Sobre os(as) autores

## 5 PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS

Se iniciar a tessitura desse texto não se configurou uma tarefa fácil, muito menos o será interromper essa escrita acrescentando um ponto final que, para mim, se configura um ponto de continuação. A narrativa conserva um estado de pausa, ao tempo que solicita a constante retomada para a construção e reconstrução de outras narrativas.

Esse texto narrativo/investigativo/form(ativo) traz uma construção (auto)biográfica atrelada a estudos que me possibilitaram experienciar aspectos teóricos e filosóficos que permitiram a tentativa de trilhar o caminho da pesquisa pós-estrutural em consonância com a metodologia pós-qualitativa.

Assumir o papel de narradora se configurou um desafio possível que me fez transitar por caminhos desconhecidos, tanto em termos metodológicos quanto ao meu ser professora, a professoralidade. Trilhar esse percurso, direcionando o olhar para mim, interrogando minhas práticas, minhas experiências, desterritorializações e afetações, demonstra o caráter form(ativo) da narrativa em diversos sentidos. Esse exercício me despertou para diversas questões por mim dispensadas e desvalorizadas tanto no contexto da vida quanto da form(ação), da prática, do cotidiano.

A narradora que conheci aqui me permite ser outra e pensar na infinitude do ser, nas possibilidades de tudo ser diferente do que vem sendo, do que fomos levados a acreditar como única verdade. As escolhas, as criações, as invenções, as subjetividades construídas e as que estão ainda por se construir demonstram o potencial criativo que carregamos, de modo que não nos cabe aceitar o que está posto, mas motivar sempre a busca por outras possibilidades de significações. Permitir se perder no trajeto me possibilitou fazer escolhas, diante dos caminhos que se abriram, ao tempo que as descobertas vão conduzindo o percurso, em que não interessa a chegada a algum lugar, sem nem saber se chegará, mas, certamente, as aprendizagens e experiências que foram acontecendo nesse percurso, nessa trajetória.

O deslocamento de um lugar para outro nem sempre acontece de forma tranquila, como também não é fácil e simples deixar para traz “peças” que me acompanharam por muito tempo, de modo que aponto para a possibilidade de incoerência e traições da e na escrita que minha imersão não me permitiu perceber.

Esse movimento (auto)biográfico me fez perceber a dimensão desse campo de pesquisa que se fortalece com o passar dos anos, mostrando-se amplo e com grande potencial

a ser explorado e investido. Através dele, diversas faces da escola, da docência, das práticas, da form(ação), da vida podem ser reveladas.

Desse modo, a possibilidade de form(ação) através do viés da escrita narrativa (auto)biográfica foi um exercício possível, concebendo form(ação) não como algo pronto, acabado, mas entendendo-a como um processo que não se finaliza, que estará sempre em permanente estágio de atualização. E às professoras e professores que construirão suas narrativas de form(ação) docente na intervenção, é possível, sim, vislumbrar grande possibilidade form(ativa).

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANPED - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA. Disponível em: <[http://biograph.org.br/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=25&Itemid=34](http://biograph.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=25&Itemid=34)>. Acesso em: 22 maio 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 22 maio 2019.

BABA. *In*: DICIONÁRIO online de português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo** - Crítica da violência ética. Tradução: Rogério Bettoni. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza. O a-com-tecer de uma formação. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 17, n. 29, jan./jun. 2008.

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015. 250 p.

COELHO NETO, Agripino Souza; LIMA, Jamile da Silva. Território do Sisal-Bahia: da difundida precariedade ao fortalecimento dos ativismos sociais. **Geografares**, Feira de Santana, p. 51-71, jan./jun. 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Introdução: Rizoma. *In*: **Mil Platôs** (Capitalismo e Esquizofrenia). Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Editora 34. 1. ed. Vol. 1. 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. O que é a filosofia? Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010. 3ª ed. 272 p.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. Tradução: Albino Pozzer. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador EDUNEB, 2012. 281 p.

DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a diferença**. 4ª ed. Perspectiva: São Paulo, 2014.

DUQUE-ESTRADA, Elizabeth Muylaert. **Devires Autobiográficos**. A atualidade da escrita de si. Rio de Janeiro: NAU/Editora PUC-Rio, 2009.

- EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- EVARISTO, Conceição. **Histórias de leves enganos e parecenças**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos D`água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- FORMAÇÃO. *In*: DICIONÁRIO Michaelis. Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 28 jan. 2019.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. A produção curricular nos cursos de formação de professores: entre a mesmidade e a diferença. *In*: TOMÉ, Claudia; MACEDO, Elizabeth (Org.). LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Coord.). **Currículo e Diferença: afetações em movimento**. Curitiba: CRV, 2018. 116 p.
- GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. EDUFBA. Salvador, 2009. 174 p.: il.
- GATTI, Bernadeti.; ANDRÉ, Marli. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. **Módulo VII: Pesquisa Qualitativa - parte II**. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parte-ii>>. Acesso em: 01 abr. 2019.
- HONORATO, Pricilla Kesley. **Obstáculos no caminho: desigualdade racial na educação brasileira. Todos pela Educação**. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/obstaculos-no-caminho-desigualdade-racial-na-educacao-brasileira>>. Acesso em: 07 jun. 2019.
- JESUS, Rosane Meire Vieira de; OLIVEIRA, Iris Verena. Grupo de Experiência e arte: narrativas de educação escolar quilombola. *In*: TOMÉ, Claudia; MACEDO, Elizabeth (Org.). LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Coord.). **Currículo e diferença: afetações em movimento**. Curitiba: CRV, 2018. 216 p.
- JESUS, Rosane Meire Vieira de. **Comunicação da experiência fílmica e experiência pedagógica da comunicação**. 2012. 169f. Tese de doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2012.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul. V.19, n 2, p. 04-27. Jul./Dez. 2011.
- LATHER, Patti. **Getting Lost: feminist efforts toward a double(d) science**. Albany. State University of New York Press, 2007.
- LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Verônica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**. V. 45, n. 157, jul./set. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: Debates Contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACEDO, Elizabeth. O currículo no portão da escola. *In*: MACEDO, Elizabeth; RANIERY, Thiago (Org.). **Currículo, sexualidade e ação docente**. 1. ed. Petrópolis, RJ: DP et alii, 2017.

MACEDO, Elizabeth.; RANIERY, Thiago. Sessão Temática. Apresentação. E depois do pós-estruturalismo? experimentações metodológicas na pesquisa em currículo e educação. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v.13, n. 3. p. 941-947, set./dez. 2018. Disponível em: < <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 08 fev. 2019.

MPED - MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE. **Programa**. Disponível em: <<http://www.mped.uneb.br>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

MINAYIO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NIETZSCHE, Friederich. **Ecce homo**: de como a gente se torna o que a gente é. Tradução, organização e notas de Marcelo Backes: Porto Alegre: L&PM, 2017.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, 2(1) p. 6-26. 2017.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da Professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria. Editora da UFSM, 2016. 248 p.

PIMENTEL JÚNIOR, Clívio; CARVALHO, Maria Inês S. Souza.; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito. Pesquisa (Auto)Biográfica em chave pós-estrutural: Conversas com Judith Butler. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v.12, n.1. p. 203-222, jan./abr. 2017.

SANTOS, Edinusia Moreira Carneiro; SILVA, Onildo Araújo da. Sisal na Bahia – Brasil. **Mercator**, Fortaleza, v. 16, dez. 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. 344f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2004.

SCOTT, Joan. Experiência. *In*: SILVA, Alcione Leite; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (Orgs.). Falas de Gênero. Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999. Disponível em: < [http://historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Joan\\_Scott-Experiencia.pdf](http://historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Joan_Scott-Experiencia.pdf)>. Acesso em: 12 de julho de 2019. p. 1-23.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. (1997b). Methodology in the fold and the irruption of transgressive data. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, p.175-189. 2010.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. A brief and personal history of post qualitative research: toward “post inquire”. Tradução de Felipe Aguiar. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v.13, n.3. p. 1044-1064, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2019.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. The Appearance of Data. **Cultural Studies**. Athens, v. 136, n. 4, p. 223-227. USA. 2013.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção a “pós-investigação”. Tradução de Felipe Aguiar e revisão técnica de Thiago Raniery e Elizabeth Macedo. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa.v.13, n.3. p. 1044-1064, set./dez. 2018.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. **Untraining educational researchers**. Research in Education. Athens, UK, p. 1-11. 2016.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Writing Post Qualitative Inquiry. **Qualitative Inquiry**. Athens, USA. P. 1-6. 2017.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 11. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

## APÊNDICE A - CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Identificação da Etapa	Data de realização
1- Aproximação com as professoras e professores para socializar a proposta de intervenção e convidá-los a participar.	06/06/2018
2- Aproximação com as professoras e professores fortalecimento do convite para participação das Oficinas de escritórias.	04/02/2019
3- Início da Intervenção/formação, 1º Encontro form(ativo) das Oficinas de escritórias , preenchimento do Perfil dos(as) Professores(as) e assinatura do TCLE	11/05/2019
4- 2º Encontro form(ativo)	11/10/2019
5- 3º Encontro form(ativo)	01/11/2019
6- 4º Encontro form(ativo)	29/11/2019
7- Organização, Edição e Publicação do livro digital	12/2019 a 05/2020

## APÊNDICE B – PERFIL DOS PROFESSORES DO CEAB



# Perfil dos Professores do CEAB



1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Sexo: \_\_\_\_\_
3. Cor ou Raça: ( ) Branca ( ) Preta ( ) Amarela ( ) Parda ( ) Indígena
4. Nome original ou fantasia que gostaria de ser identificado: \_\_\_\_\_
5. Idade: \_\_\_\_\_
6. Local de Nascimento: \_\_\_\_\_
7. Local de residência: \_\_\_\_\_
8. Tempo de serviço docente: \_\_\_\_\_
9. Tempo de serviço docente no Antônio Bahia: \_\_\_\_\_
10. Disciplina(s) que leciona: \_\_\_\_\_
11. Dados de formação:
  1. Curso da Graduação: \_\_\_\_\_
  - Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_
  - Local (cidade): \_\_\_\_\_
  2. Especialização: \_\_\_\_\_
  - Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_
  - Local (cidade): \_\_\_\_\_
  3. Mestrado: \_\_\_\_\_
  - Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_
  - Local (cidade): \_\_\_\_\_
12. Regime e/ou contrato de trabalho:
 

( ) 20h Efetivo ( ) 40h Efetivo

( ) 20h Reda ( ) 40h Reda
13. Costuma participar de cursos de formação: ( ) Sim ( ) Não
14. Considera outros espaços e momentos, “formativos”? Explique.

---

Por: TAMIRES DE OLIVEIRA ARAÚJO

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



*UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB*  
*MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED*



### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Prezado(a) Senhor(a),

Gostaria de convidá-lo a participar da pesquisa **Invenções de si em chave pós-estrutural: narrativa (auto)biográfica como im/possibilidade de form(ação)**, que propõe uma intervenção/form(ação) aos professores do Colégio Estadual Antônio Bahia, em Conceição do Coité, através de narrativas (auto)biográficas de form(ação), considerando que, no momento em que são interpelados a relatar a si mesmo ou criar narrativas, esse processo pode se constituir também um dispositivo form(ativo).

A pesquisa utilizou a metodologia pós-qualitativa, embasada em St. Pierre, e consistirá na realização de momentos form(ativos) e construção de narrativas (auto)biográficas que serão reunidas em um livro digital (e-book) para posterior publicação. Este livro se configura o produto da intervenção, assim como mais uma forma de homenagear o Colégio Estadual Antônio Bahia pelos seus 90 anos de existência. Durante os momentos form(ativos), serão propostas discussões que envolvem narrativas e form(ação) docente, assim como podem ser iniciadas as escritas narrativas, podem se configurar momentos de continuação das escritas e socialização das experiências docentes e de form(ação).

Trata-se de uma pesquisa desenvolvida por Tamires de Oliveira Araújo, no curso de Mestrado em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV, e orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iris Verena Santos de Oliveira.

A qualquer momento da realização desse estudo, qualquer participante/pesquisado ou o estabelecimento envolvido poderá receber os esclarecimentos adicionais que julgar necessários. Qualquer participante convidado poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo aos mesmos. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à

legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e após esse tempo serão destruídos.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradeço sua colaboração e me comprometo com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes.

---

Assinatura do Participante

---

Assinatura da Pesquisadora

**TAMIRES DE OLIVEIRA ARAÚJO**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV – CONCEIÇÃO DO COITÉ/BA

(75) 99263-8954

[tami-yes@hotmail.com](mailto:tami-yes@hotmail.com)

## APÊNDICE D - PLANEJAMENTO DAS OFICINAS DE ESCRIVIVÊNCIAS

### MOMENTOS DE DIÁLOGO NA INTERVENÇÃO/FORM(AÇÃO) COM OS PROFESSORES DO CEAB

**(Invenções de si em chave pós-estrutural: narrativa (auto)biográfica como im/possibilidade de form(ação))**

**1º Momento (aproximação):** conversa com os professores sobre a importância de realizar uma intervenção solicitada pelo mestrado em meu lócus de pesquisa, que é o Colégio Estadual Antônio Bahia e aproximação através do preenchimento de uma ficha contendo informações pessoais dos professores da escola, nomeada por mim de “Perfil dos professores” (modelo em anexo), como também saber se teriam interesse em participar desse processo de intervenção/form(ação). A ficha foi preenchida pelos professores no mês de junho de 2018.

**2º Momento (aproximação):** Conversa, no dia 04/02/19, durante a jornada pedagógica, onde foi rapidamente exposta a intenção de propor momentos form(ativos) através e construção de narrativas (auto)biográficas de form(ação). Todos os presentes concordaram e/ou consentiram em participar da pesquisa.

#### **1º Encontro: Form(ação) / Intervenção em 11/05/19 - Conversa sobre narrativa.**

- Exposição de fotos de diversos momentos da escola no ambiente do encontro. (comemorações, apresentações, momentos de aula, assim como momentos tristes)
- Início da conversa: perguntando se as fotos tiveram algum sentido para eles, quais sentimentos as fotos despertaram ou não.
- Apresentação de forma mais detalhada a proposta de intervenção/form(ação);
- Exposição breve de minha aproximação com a narrativa e mencionar meu processo de construção (fazer um breve relato de meu processo, assim como da importância da narrativa para mim);
- Proposta de ação: Expor a proposta de reunir os relatos de experiência docente das professoras e professores por meio da publicação de um livro em homenagem aos 90 anos do CEAB, cuja chamada utilizada por professores e estudantes é “Eu faço parte

dessa história!” de modo que irei questioná-los: E vocês, quem quer ficar de fora dessa história do CEAB, que será a construção de um livro escrito por vocês em homenagem a escola?

- Interpelar os sujeitos da pesquisa sobre “Como é, para você, fazer um relato?” reforçar que este relato é sobre sua form(ação) e experiência docente.

Planejar em conjunto:

- Próxima data de encontro: \_\_\_\_\_
- Quantos encontros acreditam serem necessários: \_\_\_\_\_
- Data dos próximos encontros: \_\_\_\_\_
- Período de construção dos relatos: \_\_\_\_\_
- Data para socialização ou não dos relatos: \_\_\_\_\_
- Data final de entrega dos relatos ainda em 2019: \_\_\_\_\_
- Pedir que assinem o TCLE (anexo 2)
- Preencher o Perfil dos Professores

Pedir que iniciem suas escritas narrativas.

**Obs.: Segue abaixo o link das fotos.**

**[https://drive.google.com/file/d/1mQXgjHaqbFjDDI\\_h4GZYnlXh3WqY5eXj/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1mQXgjHaqbFjDDI_h4GZYnlXh3WqY5eXj/view?usp=sharing).**

**2º Encontro: Form(ação) / Intervenção (Data provável: 11/10/2019). Conversa sobre form(ação) e/no cotidiano**

- Iniciar o momento com a leitura (feita por mim em voz alta) de um trecho do livro *Becos da memória*, de Conceição Evaristo, da p. 72 a 74. (fazer cópia do trecho para os professores) em anexo.
- Esperar os professores se colocarem ou não.
- Caso não aconteça, pedir que observem se o texto lido tem ligação com o cotidiano da escola, falarem sobre se consideram o cotidiano um espaço form(ativo) e como essa form(ação) pode acontecer no cotidiano.
- Pontuar a importância de escritoras negras ocuparem lugar na literatura escolhendo se escreverem, ao tempo que escrevem a vida de tantos outros e outras brasileiras e as relações que a história apresenta com as nossas;

- Conversar sobre a escrita das narrativas no sentido de acompanhar a construção...

Trecho do livro a ser lido em Apêndice

**3º Encontro: Form(ação) / Intervenção (Data provável: 01/11/2019).**

- Leitura e discussão das histórias “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” presente no livro Olhos D’água e “O sagrado pão dos filhos” que integra o livro Histórias de leves enganos e parecenças.
- Provocar discussões que apontem a fragilidade e o fio de navalha aos quais a vida e as relações de poder estão imbricadas num sistema de interdependência, em que a busca pela sobrevivência é um risco e luta diária. A vida exposta nestas histórias interroga nossas vidas e os discursos que construímos, provocando a desestabilização e a desconstrução sobre quem somos, e do tornar-se quem se é.
- Continuação da escrita narrativa;

**4º Encontro: Form(ação) / Intervenção (Data provável: 29/11/2019).**

- Socialização e reunião das narrativas dos professores assim como a externalização das experiências com as Oficinas de escrevivências, expondo como foi esse processo para cada um.

## APÊNDICE E – TEXTOS DAS OFICINAS DE ESCRIVIVÊNCIAS

## ➤ 2ª OFICINA

CONCEIÇÃO EVARISTO

ali mesmo, começava a pancadaria. Aqueles tratores trariam tanta tristeza, trariam desgraça até. E naquela noite aconteceria uma...

○ dia acabava e os que voltavam do trabalho tentavam esquecer o cansaço, parando junto daqueles que levavam um vadio viver. Quem era o mais sábio? O malandro ou o trabalhador? Fora o perigo da polícia, a vida de ambos era igual. As privações eram as mesmas. Alguma coisa, pelo menos, estava provada: o trabalho não enriquece ninguém. A malandragem barata de morro também não.

O samba, o som, a alegria voavam alto. Era preciso cantar! Abriam a boca tão escancaradamente que se viam as falhas de dentes e os já apodrecidos. O hálito de cachaça vinha quente de dentro de alguns. Havia risos e sorrisos bonitos ali. Não eram dentaduras alvas, certas e limpas que enfeitavam o riso. O sorriso-riso era bonito porque vinha de lá de dentro, vinha da inocência, da ilusão de estar sendo feliz. Todos acreditavam que estavam sendo felizes.

Sô Ladislau, de dentro do balcão, observava a cena. Quem passasse por ali, quem desconhecesse o local, pensaria que era a primeira vez que tudo estava acontecendo, tal o interesse de todos. O som do pandeiro, da cuíca, do atabaque, das vozes saíam de dentro de todos. Era uma cena bonita e triste. Talvez só bonita, triste aos olhos de Maria-Nova que divagava em um pensamento longínquo e próximo ao mesmo tempo. Duas ideias, duas reali-

dades, imagens coladas machucavam-lhe o peito. Senzala-favela. Nesta época, ela iniciava seus estudos de ginásio. Lera e aprendera também o que era casa-grande. Sentiu vontade de falar à professora. Queria citar, como exemplo de casa-grande, o bairro nobre vizinho e como senzala, a favela onde morava. Ia abrir a boca, olhou a turma e a professora. Procurou mais alguém que pudesse sustentar a ideia, viu a única colega negra que tinha na classe. Olhou a menina, porém ela escutava a lição tão alheia como se o tema escravidão nada tivesse a ver com ela. Sentiu certo mal-estar. Numa turma de quarenta e cinco alunos, duas alunas negras, e, mesmo assim, tão distantes uma da outra. Fechou a boca novamente, mas o pensamento continuava. Senzala-favela, senzala-favela!

Agora, os que iam levantar-se cedo para o batente despediam-se da batucada e caminhavam solenemente bêbados de cansaço para o barraco. Os que tinham compromisso só com a farra, com o não querer, com o não fazer, continuavam cantando, puxavam o batuque mais alto ainda, como se fosse um deboche. Não era não, apenas cantavam fundo, até o fundo da noite. Ninguém reclamava. A favela adormecia sob o ninar dos que tinham a vida vadia. E foi da vadiagem deles, do amanhã que surgiria sem compromisso algum que aflorou no João da Esmeralda a seguinte ideia de menino:

– Vamos dar uma volta de trator?

– E quem sabe dirigir trator?

CONCEIÇÃO EVARISTO

E era preciso saber? Ele tinha ficado o dia todo observando, era só puxar aqui e lá e o bicho corria pesadão, lento!

Assim se foi o pequeno bando de homens-vadios-meninos. Estavam tão felizes! Iam brincar de carrinho no carrinho. Prazer que não tiveram na infância. Rindo, gritando, pulando, tomaram lugar nos tratores. João da Esmeralda e Zé da Binha num, Neca Palito e Tonho da Cuíca noutro. A lua iluminava o rosto de cada um. Homens feitos, machucados e machucadores da vida, ganhavam a expressão terna de criança em sonho. Os tratores obedeciam à ordem, ao mando de ir, ir, ir... Estavam bêbados de alegria, tontos de cachaça. Estavam indo, indo, indo... Como voltar e para que voltar? E num momento breve, breve e fugaz como é a alegria, um estrondo...

**T**io Totó, apesar de muitos anos vividos, tinha o ouvido muito apurado. Acordou atordoado com o barulho e chamou Maria-Velha. Maria-Nova acordou também e pressentiu que alguma coisa de muito grave tinha acontecido. Tio Totó suava e tremia. Deus meu, o que teria acontecido? Estariam jogando uma bomba na favela? Se fosse, ele nem se importaria, assim seu corpo ficaria por ali mesmo.

Tio Totó, cada vez mais, tornava-se íntimo da morte, despojava-se da esperança. Revivia o que passara, coisas tristes, tristes mesmo! Algumas alegres num tempo de esperanças. Foi justamente a esperança

# O sagrado pão dos filhos

**D**a mais velha de todas as outras velhas, ouvi várias histórias, e dentre tantas havia uma narração que me acompanhou a infância inteira. A do pão sagrado, alimento nascido das mãos de uma mãe para seus filhos, depois que ela, cozinheira, retornava da cozinha de sua patroa, Isabel Correa Pedragal.

A família Correa Pedragal, ainda hoje, é uma das famílias mais ricas da cidade de Imbiracitê, no estado de Campos Azuis. Riqueza construída, dizem, ainda nos tempos das Sesmarias; são proprietários, até hoje, de terras e mais terras, usinas, gados, armazéns, farmácias, fábricas de tratores, de cervejas, de perfumes, e não sei mais de quê... E de geração a geração, os descendentes dos Correa Pedragal herdaram não só os bens materiais, mas também a prepotência de antigos senhores. Acostumados a mandos e desmandos, inclusive as mulheres; Dona Isabel Correa Pedragal e sua prole de sinhazinhas exerciam (ou exercem ainda) uma vigilância cruel sobre quem trabalha com eles. É desse contexto, fato ocorrido ainda no limiar dos anos 40, que a mais velha de todas as outras velhas de minha família me contou uma história que eu não esquecerei jamais. Eis a narração:

Andina Magnólia dos Santos, filha de Jacinta dos Santos e de Bernardino Pereira, cresceu sob os mandos da casa-grande, embora tenha nascido em 1911. Servindo à família Pedragal, desde pequena sendo a menina-brinquedo, o saco-de-pancadas, a pequena babá, a culpada de todas as artes das filhas de Senhora Correa. Andina Magnólia cresceu forte, bonita e trabalhadora, apesar de tudo. Religiosa também. Temendo que “a pretinha da casa”, - assim era chamada pela Senhora Correa e pelos familiares - se enveredasse pelos caminhos não tão católicos, a exemplo dos pais que rezavam para Jesus Cristo e um tal de Zâmbi, Dona Correa esmerou-se em plantar na menina a fé nas coisas da igreja de Padre Joaquim. E assim, Andina Magnólia foi batizada e encaminhada para o catecismo. Segundo a Senhora Correa, ao mandar a Pretinha para a igreja, duas serventias eram realizadas. Andina cuidava das meninas enquanto as levava para a igreja e também aprendia as virtudes cristãs, para não corromper as Pedragalzinhas. Assim a vida seguia. Andina cresceu e as Pedragalzinhas também. Casaram-se todas. Andina com um jovem trabalhador do campo, cujas origens provinham também de africanos escravizados em terras brasileiras. As moças da casa-grande misturaram suas fortunas com as dos primos ricos ou com os filhos dos velhos amigos da família, também soberbos e afortunados. Andina foi destinada a trabalhar com uma das novas senhoras do império Pedragal. Isabel Correa Pedragal, antes a menina Bebel da casa-grande, a quem Andina havia servido de babá, apesar da mesma idade. E nos dias de Andina Magnólia, novos sofrimentos foram surgindo. Apesar do trabalho dela e do marido, muitas vezes faltava alimento para os filhos, enquanto na casa da patroa a fartura desperdiçava muito do que ela

preparava no dia a dia. Andina Magnólia tinha aprendido com a mãe a fazer um pão caseiro, que se tornou conhecido como “a delícia das delícias”. Toda a família da casa-grande vinha buscar o pão feito por Andina. Os filhos de Andina nunca tinham saboreado a delícia preparada pela mãe, tal a dificuldade para comprar os ingredientes para a feitura do pão em casa. Um dia Andina pediu à patroa um dos pães para levar para casa e não recebeu uma resposta positiva. E, a partir desse dia, além de ter de se contentar com um único pedacito que a patroa cortava e lhe dava, tinha de comer diante dela, sem nada levar para casa. Andina aparentemente obedecia, mas, à medida que comia, deixava alguns pedaços, farelitos, cair no peito, entre os seios por debaixo da blusa. E todos os dias a mãe levava o pão sagrado para os filhos. Farelos, casquinhas, ínfimos pedacinhos saíam engrandecidos e fartos do entresseios de Andina Magnólia. Dela, do corpo dela, o pão sagrado para os filhos. O alimento ainda vinha acompanhado de leite. Sim! De leite, apesar de Magnólia ter deixado de amamentar a menorzinha de cinco filhos havia tempos; a menina não tinha nem um ano. Não porque quisera, mas porque o leite secara, na medida em que ela se distanciara da amamentação, por força do trabalho. Entretanto, dois anos depois, o benfazejo líquido materno jorrou novamente. E, enquanto foi preciso, todas as noites, Andina Magnólia chegava em casa e celebrava, junto à sua família, a multiplicação do pão sagrado para os filhos. Celebração em que Zâmbi, por força de sua presença, transformava o mínimo trazido por Magnólia na fartura do alimento para os seus protegidos.

## Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos

Zaíta espalhou as figurinhas no chão. Olhou demoradamente para cada uma delas. Faltava uma, a mais bonita, a que retratava uma garotinha carregando uma braçada de flores. Um doce perfume parecia exalar da figurinha ajudando a compor o minúsculo quadro. A irmã de Zaíta há muito tempo desejava o desenho e vivia propondo uma troca. Zaíta não aceitava. A outra, com certeza, pensou Zaíta, havia apanhado a figurinha-flor. E agora, como fazer? Não poderia falar com a mãe. Sabia no que daria a reclamação. A mãe ficaria com raiva e bateria nas duas. Depois rasgaria todas as outras figurinhas, acabando de vez com a coleção. A menina recolheu tudo meio sem graça. Levantou-se e foi lá no outro cômodo da casa voltando com uma caixa de papelão. Passou pela mãe, que chegava com algumas sacolas do supermercado.

## CONCEIÇÃO EVARISTO

A mãe de Zaíta estava cansada. Tinha trinta e quatro anos e quatro filhos. Os mais velhos já estavam homens. O primeiro estava no Exército. Queria seguir carreira. O segundo também. As meninas vieram muito tempo depois, quando Benícia pensava que nem engravidaria mais. Entretanto, lá estavam as duas. Gêmeas. Eram iguais, iguaizinhas. A diferença estava na maneira de falar. Zaíta falava baixo e lento. Naíta, alto e rápido. Zaíta tinha nos modos um quê de doçura, de mistérios e de sofrimento.

Zaíta virou a caixa, e os brinquedos se esparramaram, fazendo barulho. Bonecas incompletas, chapinhas de garrafas, latinhas vazias, caixas e palitos de fósforos usados. Mexeu em tudo, sem se deter em brinquedo algum. Buscava insistentemente a figurinha, embora soubesse que não a encontraria ali. No dia anterior, havia recusado fazer a troca mais uma vez. A irmã oferecia pela figurinha aquela boneca negra, a que só faltava um braço e que era tão bonita. Dava ainda os dois pedaços de lápis cera, um vermelho e um amarelo, que a professora lhe dera. Ela não quis. Brigaram. Zaíta chorou. À noite, dormiu com a figurinha-flor embaixo do travesseiro. De manhã, foram para escola. Como o quadrinho da menina-flor tinha sumido?

Zaíta olhou os brinquedos largados no chão e se lembrou da recomendação da mãe. Ela ficava brava quando isso acontecia. Batia nas meninas, reclamava do barraco pequeno, da vida pobre, dos filhos, principalmente do segundo.

Um dia Zaíta viu que o irmão, o segundo, tinha os olhos aflitos. Notou ainda quando ele pegou uma arma debaixo da poltrona em que dormia e saiu apressado de casa. Assim que a mãe chegou, Zaíta perguntou-lhe por que o irmão estava tão aflito e se a arma era de verdade. A mãe chamou a outra menina e perguntou-lhe se ela tinha visto alguma coisa. Não, Naíta não tinha visto nada. Benícia recomendou então o silêncio. Que não perguntassem nada ao irmão. Zaíta per-

## ZAÍTA ESQUECEU DE GUARDAR OS BRINQUEDOS

cebeu que a voz da mãe tremia um pouco. De noite, julgou ouvir alguns estampidos de bala ali por perto. Logo depois, escutou os passos apressados do irmão que entrava. Ela se achegou mais para junto da mãe. A irmã dormia. A mãe se mexeu na cama várias vezes; em um dado momento sentou assustada, depois se deitou novamente cobrindo-se toda. O calor dos corpos da mãe e da irmã lhe davam certo conforto. Entretanto, não conseguiu dormir mais, tinha medo, muito medo, e a mãe lhe pareceu ter passado a noite toda acordada.

■ Zaíta levantou e saiu, deixando os brinquedos espalhados, ignorando as recomendações da mãe. Alguns ficaram descuidadosamente expostos pelo caminho. A linda boneca negra, com seu único braço aberto, parecia sorrir desamparadamente feliz. A menina estava pouco se importando com os tapas que pudesse receber. Queria apenas encontrar a figurinha-flor que tinha sumido. Procurou pela irmã nos fundos da casa e, desapontada, só encontrou o vazio.

■ A mãe ainda arrumava os poucos mantimentos no velho armário de madeira. Zaíta teve medo de olhar para ela. Saiu sem a mãe perceber e bateu no barraco de Dona Fiinha, ao lado. A irmã não estava ali também. Onde estava Naíta? Onde ela havia se metido? Zaíta saiu de casa em casa por todo o beco, perguntando pela irmã. Ninguém sabia responder. A cada ausência de informação sua mágoa crescia. Foi andando junto com a desesperança. Tinha o pressentimento de que a figurinha-flor não existia mais.

■ O irmão de Zaíta, o que não estava no Exército, mas queria seguir carreira, buscava outra forma e local de poder. Tinha um querer bem forte dentro do peito. Queria uma vida que valesse a pena. Uma vida farta, um caminho menos árduo e o bolso não vazio. Via os seus trabalharem e acumularem miséria no dia a dia. O pai dele e do irmão mais velho gastava seu pouco tempo de vida comendo poeira de tijolos, areia, cimento e cal nas construções civis. O pai das gêmeas, que

durante anos morou com sua mãe, trabalhava muito e nunca trazia o bolso cheio. O moço via mulheres, homens e até mesmo crianças, ainda meio adormecidos, saírem para o trabalho e voltarem pobres como foram, acumulados de cansaço apenas. Queria, pois, arrumar a vida de outra forma. Havia alguns que trabalhavam de outro modo e ficavam ricos. Era só insistir, só ter coragem. Só dominar o medo e ir adiante. Desde pequeno, ele vinha acumulando experiências. Novo, criança ainda, a mãe nem desconfiava e ele já traçava o seu caminho. Corria ágil pelos becos, colhia recados, entregava encomendas, e displicentemente assobiava uma música infantil, som indicativo de que os homens estavam chegando.

Zaíta andava de beco em beco à procura da irmã. Chorava. Algumas pessoas conhecidas perguntavam o porquê de ela estar tão longe de casa. A menina se lembrou da mãe e da raiva que ela devia estar. Ia apanhar muito quando voltasse. Não se importou com aquela lembrança. Naquele momento, ela buscava na memória como o desenho da menina-flor tinha nascido em sua coleção. A figurinha podia ter vindo em um daqueles envelopes que o irmão, o segundo, às vezes comprava para ela. Quem sabe viera no meio das duplicatas que a mãe ganhava da filha da patroa, ou ainda fruto de alguma troca que ela fizera na escola? Mas podia ser também parte de um segredo que ela não havia contado nem para sua igual, a Naíta. A figurinha podia ser uma daquelas dez, que ela havia comprado um dia com uma moeda que tirara da mãe, sem que ela percebesse. Zaíta, por mais que se esforçasse retomando as lembranças, não conseguia atinar como a figurinha-flor tinha se tornado sua.

A mãe de Zaíta guardou rapidamente os poucos mantimentos. Teve a sensação de ter perdido algum dinheiro no supermercado. Impossível, levava a metade do salário e não conseguira comprar quase nada. Estava cansada, mas tinha de aumentar o ganho. Ia arranjar trabalho para os finais

## ZAÍTA ESQUECEU DE GUARDAR OS BRINQUEDOS

de semana. O primeiro filho nunca pedia dinheiro, mas ela sabia que ele precisava. E, sem que o segundo soubesse, Benícia colocava uns trocadinhos debaixo do travesseiro para ele, quando ele vinha do quartel. Havia também o aluguel, a taxa de água e de luz. Havia ainda a irmã com os filhos pequenos e com o homem que ganhava tão pouco.

A mãe de Zaíta, às vezes, chegava a pensar que o segundo filho tinha razão. Vinha a vontade de aceitar o dinheiro que ele oferecia sempre, mas não queria compactuar com a escolha dele. Orgulhosamente, não aceitava que ele contribuísse com nada em casa. Estava, porém, chegando à conclusão de que trabalho como o dela não resolvia nada. Mas o que fazer? Se parasse, a fome viria mais rápida e voraz ainda. Benícia, ao dar por falta das meninas, interrompeu os pensamentos. Não ouvia as vozes das duas havia algum tempo. Deviam estar metidas em alguma arte. Sentiu certo temor. Veio andando aflita da cozinha e tropeçou nos brinquedos esparramados pelo chão. A preocupação anterior se transformou em raiva. Que merda! Todos os dias tinha que falar a mesma coisa! Onde as duas haviam se metido? Por que tinham deixado tudo espalhado? Apanhou a boneca negra, a mais bonitinha, a que só faltava um braço, e arrancou o outro, depois a cabeça e as pernas. Em poucos minutos, a boneca estava destruída; cabelos arrancados e olhos vazados. A outra menina, Naíta, que estava no barraco ao lado, escutando os berros da mãe, voltou aflita. Foi recebida com tapas e safanões. Saiu chorando para procurar Zaíta. Tinha duas tristezas para contar a sua irmã igual. Havia perdido uma coisa de que Zaíta gostava muito. De manhã tinha apanhado a figurinha debaixo do travesseiro. Queria sentir o perfume de perto. E agora não sabia mais onde estava a flor... A outra coisa era que a mamãe estava brava porque os brinquedos estavam largados no chão, e de raiva ela havia arreventado aquela bonequinha negra, a mais linda...

Nos últimos tempos na favela, os tiroteios aconteciam com frequência e a qualquer hora. Os componentes dos grupos rivais brigavam para garantir seus espaços e freguesias. Havia ainda o confronto constante com os policiais que invadiam a área. O irmão de Zaíta liderava o grupo mais novo, entretanto, o mais armado. A área perto de sua casa ele queria só para si. O barulho seco de balas se misturava à algazarra infantil. As crianças obedeciam à recomendação de não brincarem longe de casa, mas às vezes se distraíam. E, então, não experimentavam somente as balas adocicadas, suaves, que derretiam na boca, mas ainda aquelas que lhes dissolviam a vida.

Zaíta seguia distraída em sua preocupação. Mais um tiroteio começava. Uma criança, antes de fechar violentamente a janela, fez um sinal para que ela entrasse rápido em um barraco qualquer. Um dos contendores, ao notar a presença da menina, imitou o gesto feito pelo garoto, para que Zaíta procurasse abrigo. Ela procurava, entretanto, somente a sua figurinha-flor... Em meio ao tiroteio a menina ia. Balas, balas e balas desabrochavam como flores malditas, ervas daninhas suspensas no ar. Algumas fizeram círculos no corpo da menina. Daí a um minuto, tudo acabou. Homens armados sumiram pelos becos silenciosos, cegos e mudos. Cinco ou seis corpos, como o de Zaíta, jaziam no chão.

A outra menina seguia aflita à procura da irmã para lhe falar da figurinha-flor desaparecida. Como falar também da bonequinha negra destruída?

Os moradores do beco onde havia acontecido o tiroteio ignoravam os outros corpos e recolhiam só o da menina. Naíta demorou um pouco para entender o que havia acontecido. E, assim que se aproximou da irmã, gritou entre o desespero, a dor, o espanto e o medo:

— Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos!

**APÊNDICE F – RECURSOS E DESPESAS DAS OFICINAS DE ESCRIVIVÊNCIAS**

MATERIAL	QUANTIDADE	VALOR UNITÁRIO EM R\$	VALOR TOTAL EM R\$
Papel foto	33	0,60	19,80
Folha de Ofício A4	500	-	19,90
Pegador	80	-	14,00
Cordão de sisal	1	5,70	5,70
Clipes para papel	80	-	2,0
Tinta preta para impressora	1	55,00	55,00
<b>Total de despesas</b>			116,50

**APÊNDICE G – ORÇAMENTO PRÉVIO PARA ORGANIZAÇÃO DO LIVRO DIGITAL, COM ESTIMATIVA DE 130 PÁGINAS**

<b>SERVIÇOS EDITORIAIS PARA O LIVRO DIGITAL</b>		
<b>SERVIÇOS</b>	<b>VALOR UNITÁRIO</b>	<b>VALOR TOTAL</b>
Revisão por página (1200 caracteres com espaço)	R\$ 3,00/página	390,00
Diagramação e fechamento para a impressão	R\$ 2,00/página	260,00
Criação Total da capa	R\$ 300,00	R\$ 300,00
ISBN, Ficha catalográfica (Para e-book)	R\$ 200,00	R\$ 200,00
<b>Total de despesas</b>		<b>1.150,00</b>