

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana – PPGE

**A FORMAÇÃO ESTÉTICA DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS E AS  
RESONÂNCIAS EM SUAS IDENTIDADES**

**GLAUCIMARY NASCIMENTO TEODÓSIO**

Belo Horizonte  
2019

**GLAUCIMARY NASCIMENTO TEODÓSIO**

**A FORMAÇÃO ESTÉTICA DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS E AS  
RESSONÂNCIAS EM SUAS IDENTIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* de Mestrado em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos.

**Orientador:** Prof. Dr. José de Sousa Miguel Lopes

Belo Horizonte  
2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**FICHA CATALOGRÁFICA**

T314f Teodósio, Glaucimary Nascimento.

A formação estética dos professores das séries iniciais e as ressonâncias em suas identidades [manuscrito] / Glaucimary Nascimento Teodósio. - 2019.

156 f. il., color.

Orientador: José de Sousa Miguel Lopes

Dissertação (mestrado) -- Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana. Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Referências: 150-156.

1. Narrativas. 2. Formação ético-estética. 3. Identidades docentes. I. Lopes, José de Sousa Miguel. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

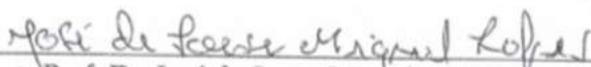
CDU: 373.3

**Ficha catalográfica: elaborada pelo Bibliotecário Daniel Henrique da Silva CRB-6/3422**

**Glaucimary Nascimento Teodósio**

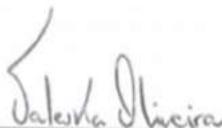
**A FORMAÇÃO ESTÉTICA DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS E AS  
RESSONÂNCIAS EM SUAS IDENTIDADES**

Dissertação defendida e aprovada em 23 de abril de 2019 pela banca examinadora constituída pelos professores e professoras:



---

Prof. Dr. José de Sousa Miguel Lopes - orientador  
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG



---

Profa. Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira – avaliadora externa  
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

---

Profa. Dra. Juliana Gouthier Macedo – suplente externa  
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG



---

Prof. Dr. Fabrício Andrade Pereira – avaliador interno  
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

---

Profa. Dra. Karla Cunha de Pádua – suplente interna  
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

*Para Reuben, Gabriel e Catarina.*

*Com quem aprendo*

*- cotidianamente -*

*o que é amar e ser amada.*

## **CARTA PARA MAINHA**

Mainha, que saudade de você! Quando comecei a escrever essa carta, deu uma vontade enorme de sentir seu cheiro e estar em seu colo. Afinal, te escrevo para contar que terminei a escrita da dissertação, olha que alegria! A realização desse sonho de cursar o mestrado foi uma experiência de mergulho profundo. Apesar do cansaço, já estou pensando nos próximos estudos... Você conhece sua filha, com esse desejo de saber, essa curiosidade de mundo, essa vontade de viver intensamente.

Sei que não foi possível, mas eu queria que você estivesse aqui, para acompanhar essa experiência e conhecer todas as pessoas que me apoiaram nesse processo. Você foi meu primeiro exemplo e me inspira em todos os momentos. Seus conselhos, seus cuidados, seu amor pelas letras e pelos ofícios da linha, do tecido, dos bordados. Sua capacidade tão grande de ouvir e acolher as pessoas, numa generosidade que ainda não alcancei, mas estou no caminho. Seu amor por nós, sua busca incansável por uma vida mais digna e plena de afetos.

Com você aprendi os princípios do respeito, da aceitação das diferenças, da luta pela liberdade, pela autonomia e pela equidade. Você me levou para o mundo dos livros, com o incentivo à leitura, desde sempre. Partilho esse momento com você, Mainha, por ser essa mãe-mestre-amiga que tanto me acompanha na vida. Por tudo isso, te agradeço. E quero te contar sobre o mestrado, sobre esses outros que me convocaram, me confrontaram e eu aceitei, deslocando olhares, rompendo certezas e estranhando modos de fazer.

Foram muitos os que estiveram comigo; desde os autores, que eu sinto vivendo em mim quando estou estudando, até os professores, colegas, amigos, família... É uma conquista que dedico também aos meus filhos, seus netos, tão lindos e amados. Reubinho, Gabriel e Nina, amores da minha vida! Hoje já estão encaminhados, como dizem, mas você bem sabe que filhos não têm idade, são sempre filhos... Crescemos juntos, lutamos, resistimos, enfrentamos desafios, aprendemos muito e construímos muito amor em nossa família. Cada um, e todos eles: companheiros, amigos, presentes, parceiros, amados.

Minha outra família, meus irmãos, suas esposas e meus sobrinhos tão amados também fazem parte dessa caminhada, você sabe. Aliás, estudar faz aumentar meu desejo de partilhar com eles os conhecimentos. E não posso deixar de agradecer também aos trabalhadores brasileiros, que contribuem para a existência da universidade pública e com isso, para minha formação.

Mainha, queria que você pudesse conhecer os professores que tive, mestres que levo para a vida. Miguel, meu querido orientador, sempre atencioso, cuidadoso, respeitoso e ético.

Me apoiou nas escolhas da pesquisa e em todos os passos no mestrado. Sou muito grata também às professoras das outras disciplinas do Programa e de outras universidades, especialmente a professora Karla Cunha, que me apresentou a narrativa, assim como a professora Inês Teixeira, com seus conselhos perspicazes.

Juliana Gouthier que, generosa e gentil, conversou comigo, clareando o caminho da pesquisa. As professoras Rosvita Kolb e Lúcia Pimentel, na disciplina da Belas, que me apresentaram alternativas sensíveis e poéticas no fazer acadêmico. O professor Fabrício, que acompanhou todo o processo, contribuindo desde o parecer do projeto. E a querida Valeska Fortes, que trouxe tanta cor na oficina que ministrou para nós, ampliando os sentidos e dando novos significados para a pesquisa. Que alegria foi conhecer tantos trabalhos diferentes, tantos mundos se abrem à interpretação!

Os colegas de mestrado, Mainha, cada figura! Todos, tão queridos, me acompanharam e me apoiaram, principalmente quando criamos os Encontros de Formação. Vimos como nossa união e partilha contribuiu para nosso processo como um todo e para ampliar os conhecimentos sobre a trajetória na pós-graduação. Ficarão guardados em meu coração. Mas Paulo e Priscila foram os parceiros de todas as horas, das carteiras da sala de aula às mesas do bar. Conversamos, choramos, sorrimos, estudamos e fortalecemos uma amizade que desejo pra toda a vida!

Mas, ah, Mainha, você bem me ensinou que sem as amigas a vida não tem sabor! Sou tão grata a elas! Ana Maria, doutora amada, exemplo de mulher e de pesquisadora. Paula, com seu sorriso colorido e presença constante. Alex, sempre disposto a longas conversas pelo telefone e a leituras críticas, amigo de tantas horas. As amigas pedagogas, Amanda e Graziela, mestres do cotidiano escolar, por nossas conversas sobre a educação e seus desafios, e também pelo apoio contínuo. A querida Jullie, que, mesmo a distância, alimenta nossa amizade, e as mulheres do coletivo – Dani, Nelian e Deborah -, não somente pelo apoio direto na pesquisa, mas também pelos aprendizados no campo da arte e da educação, por apresentar amor e trabalho, escuta e parceria.

Sou muito grata também a Juliana, Flávia, Vanessa e Danilo, alegrias do meu viver. À Luciana, com sua quietude, suas leituras sensíveis e também às mulheres de Jurema, especialmente Isabelle e Carina, que me inspiraram novas escritas sobre o cotidiano, alargando a criação, dando espaço para nascer uma escritora em mim. E sem Cristiana, que me acolhe no espaço seguro, esse momento não seria o mesmo. Ah, Mainha, se você estivesse aqui, faríamos uma grande festa do terraço, numa tarde de sol, para você conhecer todas as pessoas incríveis da minha vida.

E eu queria que você ouvisse as histórias que os sujeitos da pesquisa trouxeram, tanta riqueza! Sem eles, esse trabalho não seria possível, por isso, sou muito grata a Flávio, Lídia, Zenira e Mariana. E, apesar das dificuldades que passei, dos atrasos constantes, não posso deixar de agradecer à Fapemig pelo período que recebi a bolsa. A partir disso, tive a feliz oportunidade de conhecer Cristiane Veloso, no estágio docente. Mainha, você tinha que ver ela tocando e cantando em sala de aula a música Gentileza, da Marisa Monte, que beleza! Fiquei muito emocionada.

E agora interrompo um pouco a escrita para chorar... Porque às vezes sinto que não vou sobreviver à dor de viver sem você e preciso desaguar para desanuviar o olhar... Bartolomeu me ensina que “exige-se longo tempo e paciência para enterrar uma ausência. Aquele que se foi ocupa todos os vazios. Como água, também a ausência não permite o vácuo. Ela se instala mesmo entre as pausas das palavras. Na morte, a ausência ganha mais presença. É substantivo e concreto tudo aquilo que permanece. Daí, os mortos passearem entre nós”. Você existe em mim, Mainha.

E saber que sou tão bem acompanhada pelas memórias que você deixou, seus exemplos, sua busca incessante pelo amor em suas diversas formas, me permite respirar e continuar. Sinto você presente quando leio uma poesia que escrevi para Reubinho, quando troco ideias com Gabriel, quando Nina e eu fazemos caminhadas juntas. E quando cada gesto de amor se faz presente, em todos os instantes, há você comigo, Mainha.

Com amor,

Merinha.

*É preciso se aninhar na liberdade  
para ganhar coragem  
e voar.*

*Bartolomeu Campos de Queiróz*

## **RESUMO**

A formação ético-estética é de fundamental importância para a formação humana, com ênfase ao seu caráter provocador, que possibilita o deslocamento do olhar e abertura a novas interpretações do mundo. O objetivo dessa dissertação foi compreender a relação das experiências estéticas na constituição das identidades docentes e suas reverberações na prática educativa, tendo como sujeitos os professores das séries iniciais da rede municipal de Belo Horizonte - MG. A metodologia da pesquisa foi realizada em dois momentos: a criação de um ateliê que proporcionou um encontro coletivo; e uma entrevista narrativa individual, que aprofundou a abordagem do encontro inicial. Nos inspiramos nos estudos de Hall, Bauman e Dubar para tratar da identidade e de teóricos do campo da pesquisa biográfico-narrativa, com ênfase em Delory-Momberger e Josso; além de Hermann para abordar a formação ético-estética. A interpretação das narrativas foi inspirada nos princípios da hermenêutica, objetivando a aproximação aos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às experiências estéticas. Os sujeitos deram indícios de que as experiências estéticas contribuíram nos seus processos de identificação e provocaram uma prática docente sensível, com escuta ativa, mas que ainda carecem de uma formação mais apurada para lidar com os desafios trazidos pelos estudantes, principalmente os relacionados à dimensão das identidades. As análises sugeriram a relevância da formação ético-estética continuada, para ampliar o sensível nos sujeitos e aprimorar a prática docente, uma vez que contribui para lidar com contextos que acionam a escuta, potencializando uma postura sensível para a alteridade.

**Palavras-chave:** narrativas; formação ético-estética; identidades docentes.

## **ABSTRACT**

The ethical-aesthetic formation is of fundamental importance for human formation, emphasizing its provocative character, which enables the shift in perspective and openness to new interpretations of the world. The objective of this dissertation is to understand the relation of aesthetic experiences in the constitution of the teaching identities and their reverberations in the educational practice, having as subjects the teachers of the initial series of the municipal network of Belo Horizonte - MG. The methodology of the research was carried out in two moments: the creation of an atelier that provided a collective meeting; and an individual narrative interview, which deepened the approach to the initial meeting. We drew on the studies of Hall, Bauman, and Dubar to deal with identity and theorists in the field of biographical-narrative research, with an emphasis on Delory-Momberger and Josso; as well as Hermann to approach ethical-aesthetic formation. The interpretation of the narratives was inspired by the principles of hermeneutics, aiming at the approximation to the senses and meanings attributed by the subjects to the aesthetic experiences. The subjects gave evidence that the aesthetic experiences contributed in their identification processes and provoked a sensitive teaching practice, with active listening, but that still lack a more accurate formation to deal with the challenges brought by the students, mainly those related to the dimension of the identities. The analysis suggested the relevance of continued ethical-aesthetic formation to broaden the subject's sensitivity and improve teaching practice, since it contributes to dealing with contexts that trigger listening, enhancing a sensitive posture for otherness.

**Keywords:** narratives; ethical-aesthetic formation; teachers identities.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Merinha.....	15
Imagem 2 – Escrita.....	25
Imagem 3 – Convite.....	44
Imagem 4 – Narrativa Imagética.....	67
Imagem 5 – Encontro.....	85
Imagem 6 – Entra.....	144
Imagem 7 – Roda.....	149

## SUMÁRIO

PARA CHEGAR ATÉ AQUI.....	16
1 MEMÓRIAS E IMAGENS DO SENSÍVEL.....	16
2 POR ONDE CAMINHAMOS: IDENTIDADE E FORMAÇÃO ÉTICO-ESTÉTICA.....	26
2.1 Identidades: um processo em construção.....	26
2.1.1 Pensando a identidade profissional.....	33
2.2 Formação ético-estética no cotidiano.....	36
3. CRIAÇÃO METODOLÓGICA: UMA AVENTURA.....	45
3.1 Hermenêutica: abertura, alteridade, encontro.....	46
3.2 A escolha pela pesquisa narrativa.....	50
3.3 Convites, desafios, contextos... o cotidiano da pesquisa.....	55
3.3.1 Outras dificuldades: o contexto.....	58
3.3.2 Idas e vindas, adesões e ausências.....	60
3.4 A invenção do ateliê: formas de se aproximar dos sentidos.....	61
3.5 Entre.....	66
4 O QUE FIZEMOS COM O QUE DESCOBRIMOS.....	86
4.1 Quando chega o sujeito, o que vê, o que traz consigo.....	86
4.1.1 Alguns diálogos sobre a experiência.....	91
4.1.2 Nossas considerações – limites e potências da invenção.....	95
4.2 Caminhos das entrevistas narrativas: identidades em construção, afetos cotidianos.....	96
4.2.1 Flávio: “Eu tinha os meus enredos”.....	101
4.2.2 Lídia: “Gosto de quem eu sou”.....	106
4.2.3 Zenira: “A rua fica pequena pra mim”.....	111
4.2.4 Mariana: “Eu tento ser o melhor que eu posso”.....	116
4.3 Tornar-se professor: caminhos, interpretações e estratégias da docência.....	121
4.4 Entre lacunas de formação: dá um “anto de reticência na vida da gente.....	126
4.4.1 Questões de gênero: talha meu sangue!.....	133
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
6 REFERÊNCIAS.....	150



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
Divisão de Cultura - Seção de Biblioteca

Prefeitura Municipal  
da Pirapora

CARTEIRINHA DO LEITOR

N.º  
91

VALE ATÉ  
05-05-93

NOME  
Glaucimary Nascimento Teodosio

ENDEREÇO  
Milton José Lopes 655



TERMO DE COMPROMISSO

O abaixo-assinado é responsável pelas obras emprestadas mediante a apresentação deste cartão.

*Glaucimary*  
Assinatura do Leitor

LIVROS E OUTROS MATERIAIS		Empréstimo	Devolução
Empréstimo	Devolução		
5-5-92	12-6-92	10-6-92	19-6-92
13-5-92	20-5-92	27-5-92	10-6-92
14-5-92	21-5-92	28-6-92	02-7-92
<del>20-08-92</del>	<del>22-08-92</del>	5-8-92	10-8-92
8-8-92	00-08-92	10-8-92	08-9-92

## PARA CHEGAR ATÉ AQUI

É preciso, antes de tudo, contar que há um nós, uma coletividade presente em todo o tempo do mestrado. Por isso, fiz a opção de narrar entre a singularidade e a pluralidade, alternando entre as experiências vividas individualmente e as construções coletivas de conhecimento, sendo que essas se sobrepõem.

Permiti que as narrativas dessem o ritmo da escrita e tentei deixar aqui e ali marcas de alguns autores que me acompanharam. Ao investigar minhas próprias narrativas nesse processo, percebo que tudo que sou, tudo que aprendo, envolve uma coletividade e uma relação com a alteridade, nas experiências e vivências cotidianas.

Assim, apresento essa dissertação, que começa contando sobre algumas imagens que contribuíram para me trazer até aqui e fazem parte da minha história. Na sequência, trago os conceitos que nortearam a pesquisa: identidade e formação ético-estética. No terceiro capítulo convido para conhecer a aventura da criação metodológica, com seus desafios e possibilidades. E no quarto capítulo partilho uma tentativa de interpretação, inspirada na hermenêutica.

Sejam bem-vindos! Que essa leitura possa ser o começo ou a continuidade de nossa caminhada juntos e que possamos nos encontrar ainda em vários momentos pela vida.

## 1 MEMÓRIAS E IMAGENS DO SENSÍVEL

*Da primeira vez que vi  
grãos de areia na chuva  
foi quando um estrondoso trovejar  
num sobressalto me acordou.  
O céu falava com palavras cor de cinza.  
Lembras-te mãe?  
A chuva era isso:  
um laço que se estendia  
imenso para a nossa liberdade  
uma bolha de surpresas  
numa caixa de pandora  
que nos ofereciam de presente  
assim é também a chuva  
um rasto de caminho  
de pureza na vida.  
(BRITO, 2016)*

A chuva que aqui trago, como lembrança de mãe, ilustra uma parte das imagens que agora partilho. Escolho esse momento para refletir, narrativamente, sobre a caminhada que me levou até a pós-graduação. Olhar para trás, nesse caso, é procurar (e encontrar) sentidos para a formação e pistas no caminho que contribuíram para esse processo. Aqui tento trilhar esse caminho que me levou até a pesquisa sobre as experiências estéticas dos docentes das séries iniciais e as repercussões em suas identidades. Nossos sujeitos foram os professores das séries iniciais da rede municipal de Belo Horizonte – MG.

Escolhemos esse perfil em virtude de serem regentes de classe de um período específico da fase de vida das crianças. Os pedagogos são responsáveis pelo ensino de todas as disciplinas e conteúdos. Por essa especificidade, e pelas exigências de formação para esse sujeito, são muitas as cobranças que enfrenta, o que pode trazer repercussões em sua identidade. De que maneira as experiências estéticas atuam na constituição das identidades desses sujeitos? Há relação entre a consciência de si, a reflexividade e as escolhas na vida? Como acontece a docência desses sujeitos, no sentido de lidar com as identidades dos estudantes?

Intrigada por essas reflexões, peço licença para narrar parte da história de uma menina em busca dos sentidos, da imaginação, em busca da arte. Inspirada pelos caminhos da memória, narro momentos marcantes, sabendo que embora hoje eu possa enxergar mais beleza; sei também que muitas daquelas realidades foram adversas e problemáticas na construção dessa menina que se tornou mulher; que vê na arte uma questão de sobrevivência do humano e uma potência para a aquisição de conhecimentos. E como Arte-Educadora, reconhece que há tantos aprendizados possíveis, tanto caminho a percorrer. Dessa maneira, sente que a Educação precisa parar um pouco na correria de mundo e aprender com a Arte. Parar. Escutar. Sentir. Se afetar pelo que a Arte tem a propor e deslocar os olhares e sentidos.

Começo contando que essa narrativa surgiu das perguntas: quando foram minhas primeiras experiências estéticas? Na busca de respostas, acessei a infância pela memória e me lembrei de momentos de vida que me tocaram, que deixaram em mim impressões, afetos e sensibilidades. E percebi como aquelas experiências até hoje dialogam com outras buscas, com outros aprendizados. Percorri lembranças de trajetórias que me trouxeram até esse momento, quando decido narrar.

A escolha da narrativa como processo de partilha é também uma escolha formativa. Na medida em que investigamos nossas memórias e trazemos para a narração, colocamos em jogo possibilidades de aprendizados e projetos formativos. Narrar é um ato de criação de si. Narrar é também ensinar e aprender. Narrar é exercer a escuta de si e ampliar a escuta do outro.

Ao narrar, vasculho memórias e partilho acontecimentos e reflexões sobre os caminhos da vida. Para refletir sobre essas questões, penso que a partilha de parte dessa trajetória por meio da narrativa pode atuar como fundamento reflexivo e formativo, como prática que é de criação de si e que reverbera naquele que lê. Leitura que se faz não somente das palavras, mas que pode acionar emoções no outro, esse que está em contato com o texto.

Aqui, uma palavra móvel, flutuante, que traz consigo uma esperança de continuidade, uma outra palavra, o depois. Que outros mundos virão? Para chegar até aqui, reflito as experiências estéticas que permearam a minha história, imaginando-as fazedoras de mundo, norteadoras de escolhas. Recorro às minhas lembranças da infância, buscando na criança em mim, relatos de memórias, partes guardadas de acontecimentos, imagens, histórias, fatos que me tocaram. As imagens que se formam desse período lançam pistas das coisas que me tocaram e influenciaram minhas escolhas ao longo da vida.

A primeira imagem que surgiu foi o pé de tambor na rua da casa de Voinha, em Campina Grande. Era uma árvore enorme, numa pequena praça improvisada, quase no meio da rua, onde as pessoas ficavam para espantar o calor e conversar sobre as coisas da vida. Lembro que a rua rodeava a árvore, que foi preservada. Ali, ganhei minha primeira boneca. Gostei do gesto, mas não do brinquedo, nunca gostei muito de bonecas. Perto dali havia um campinho, onde íamos brincar: eu, meus quatro irmãos, primos e vizinhos. Lembro de outra enorme árvore, frondosa, debaixo da qual descansávamos depois de correr pela grama. Lembro do céu, do sol sempre forte, do calor. Era sempre verão em Campina Grande, na Paraíba.

O que representam essas imagens? São imagens que constituem minha identidade, que me lembram que sou nordestina que gosta de vento, do calor do sol, da sombra das árvores, de um dia de brincadeiras, de leveza e de presença de pessoas amadas. Lembra um tempo em que imaginar era mais permitido, incentivado, até. Tempo em que as histórias eram partilhadas com emoção e ouvidas com atenção e curiosidade. São imagens de reconhecimento da

infância como local de potência imaginativa, criativa e sonhadora, propulsora de desejos, origem de sonhos.

A infância em Campina Grande era de espera da água chegar à noite; quando chegava! Na casa da outra avó, a Voona, mãe de meu pai, havia vários pés de pimenta, que ela colhia, amassava e colocava no caldo de feijão. Era ali que tomávamos banhos frios de cuia no quintal. Minha tia Rita tinha uma mercearia ao lado, onde fazia e vendia doces de leite, de goiaba e de outras frutas. Na outra esquina havia outra mercearia, que vendia camarões pequenos e salgados, em grandes tonéis de madeira. Comprávamos com os centavos que ganhávamos e, como se fossem balas, comíamos ali mesmo. Era muito divertido.

Éramos uma família em trânsito constante. Moramos um tempo em Recife, Pernambuco, onde nasceu meu irmão mais novo, voltamos para a Paraíba e logo mudamos para Minas, em busca de outras oportunidades. Na verdade, antes dessa vinda, moramos duas vezes em Pirapora e uma vez em Várzea da Palma; cidades de Minas Gerais. Em 1984 voltamos para Pirapora. Era uma viagem longa, de ônibus, que durava três dias. Geralmente Mainha viajava sozinha com os cinco filhos. Lembro de tantos céus que vi pela janela, tantas paisagens ao redor. Aquelas estradas se transformavam em novas aventuras, narrativas que eu inventava, mas guardava para mim. Cedo descobri que o movimento é sossego, aprendi a gostar da mudança.

Aprendi a ler com Mainha, aos quatro anos. Ela, que sempre leu para nós, contribuía para minha imaginação, trazendo novos personagens para meus sonhos e aumentando meu desejo de conhecer novas paragens. A primeira escola que frequentei em Pirapora, com seis anos, tinha um trajeto entre alguns bairros. Saíamos cedo para assistir às aulas, eu, meus irmãos e alguns vizinhos. No caminho havia uma planta trepadeira que chamava nossa atenção, com flores amarelas e pequenos frutos, com espinhos que não furavam. O fruto, alaranjado quando maduro, se abria e revelava sementes vermelhas e curiosas, comestíveis. Lembro daquilo com alegria, era uma descoberta incrível. Hoje sei que se trata do melão-de-são-caetano, que é uma espécie vegetal silvestre, encontrada tanto nas fazendas quanto nas cidades e utilizada para uso medicinal. Mas, na infância, era sua cor e sabor que nos interessavam.

Na casa vizinha à nossa tinha um pé de umbu, que partilhava conosco sua sombra. Aprendemos que experimentar as folhas já era, de alguma maneira, colher o azedo da fruta

que ainda não tinha dado no pé. Penso que talvez as crianças sejam mais felizes porque sentem alegria nessas simples ações. Sorrio enquanto lembro, alegria que dura até hoje. Sempre fui um pouco desengonçada nas aulas de educação física. A professora deixava os mais aptos na quadra, enquanto nós podíamos ficar soltos, desde que não fizéssemos nenhuma bagunça. Logo descobri uma pequena flor amarela: colhia, fazia pequenos buquês e deixava anonimamente no diário da professora. Um dia fiquei triste ao ver que ela se aborrecia com aquele “mato” nas coisas dela.

Não me lembro de disciplinas específicas de Arte durante as séries iniciais do ensino fundamental. Arte, para nós, era representação folclórica em datas comemorativas e apresentações culturais esporádicas, geralmente associadas a datas tidas como relevantes, sendo, algumas delas, religiosas. Podíamos fazer trabalhos um pouco mais criativos, mas não lembro quais disciplinas permitiam essa organização dos estudantes. Lembro que sempre gostei de Teatro, de apresentar os trabalhos em forma de algum pequeno espetáculo. Ainda que com caráter de folclore, aprendi sobre algumas manifestações de Minas; jeitos de contar as histórias e aprender sobre o povo dos 'causos', essa oralidade que convida a ouvir narrativas.

Mainha sabia bordar, fazer crochê e tricô, além de ser uma excelente costureira. Não aprendi esses ofícios com ela, mas sempre gostei dos materiais desses trabalhos. Lembro que fizemos juntas alguns fantoches, personagens inventados, de papel, pano e linha, que eu preferia às bonecas. Ela nos levava toda terça-feira, à tarde, à Biblioteca Pública Municipal, que ficava no antigo prédio da estação central de trens. Um prédio antigo, pintado de azul e branco. No caminho, a linha do trem funcionava como um local de brincadeiras. Cascalho, ferro e madeira davam o tom da imaginação. Como gosto dessas imagens até hoje! Li muitos livros nos quais as histórias tinham trens e me imaginava um dia poder viajar pelos trilhos.

Pirapora é também a cidade do vapor Benjamim Guimarães. Herdeiro de tantas histórias, ainda apita o vapor nas manhãs de sábado e domingo. Ouvir esse chamado é se sentir pertencente à cidade, ao rio e, de certa maneira, viajar para o passado, quando as viagens no barco ainda eram possíveis. Quando ainda havia a pequena viagem a passeio, tive a oportunidade de navegar pelo São Francisco. A roda de madeira, grande, mexia com as águas e nos levava pelas águas, onde podíamos observar as árvores, outras embarcações e as casas existentes. No barco, cantores entoavam músicas locais e alguns “clássicos”, geralmente

sertanejos. A música e o rio se misturavam aos cantos dos pássaros, à luz do sol, ao barulho do barco na água.

A Ponte Marechal Hermes, além de ligar Pirapora a Buritizeiro, já foi transitada por trens, depois por carros, mas atualmente recebe apenas o fluxo de pedestres, ciclistas e motociclistas. De vários pontos de vista, tanto a partir dela ou a distância, é uma bela imagem que se faz. A ponte parecia muito maior de ser atravessada, era uma excelente experiência. O rio parecia mais imponente e perigoso visto lá de cima. O cenário ficava ainda mais belo em noites de lua cheia, que era refletida nas águas.

A rua que eu morava era de terra, mas logo vieram as máquinas, furaram o chão, deixaram enormes manilhas de concreto e um monte de areia para efetuar o saneamento básico. Enquanto eles não terminavam o serviço, a rua se transformou num parque! Brincávamos com a terra, entre as enormes manilhas, nos buracos deixados temporariamente. Como era divertido! Nos dias de chuva, colocávamos barquinhos de papel nas correntezas que se formavam e os perseguíamos, para ver onde iam parar. Eram experiências muito alegres. A rua que eu brincava era somente a da frente de onde morava, pois meu pai não permitia mais do que isso. Ali vi meus irmãos soltando pipa, fazendo os carrinhos de rolimã e inventando brinquedos novos com as pequenas mangas e goiabas caídas em nosso quintal, lugar em que brinquei de professora e de pique-esconde tantas vezes.

Ganhei uma bolsa integral e fui estudar no Colégio Nossa Senhora do Santíssimo Sacramento, o Colégio das Irmãs, onde conheci colegas que vinham de outras classes e tinham histórias diferentes para contar. Um dia fomos fazer pão na casa de uma colega, ajudadas por sua mãe. Lembro daquela massa trabalhosa; mistura, amassa, amassa, amassa; depois, a espera... E a massa dobrou de tamanho! Fiquei impressionada. Montamos o pão e colocamos para assar, outra espera. O bom é que era um tempo recheado de brincadeiras. Me impressionou a transformação dos materiais, a cor do pão que depois foi partilhado. Quanta coisa mudou dos ingredientes até ali. Um dia saí da aula e estava indo pra casa, acompanhada do meu irmão, quando caiu uma chuva. Para nós, era diversão certa! Debaixo de alguma árvore, arrancávamos folhas dos cadernos pra fabricar barquinhos, que colocávamos nas corredeiras que se formavam perto do meio-fio.

Mas, em meio a alegrias de uma vida de experiências simples, um acontecimento marcante encerra um tempo em que, apesar das adversidades, era mais feliz. Mainha foi

atropelada e faleceu, jovem ainda, mudando o mundo para nós. Foi um período de separação dos irmãos; nosso pai já morava longe de nós – fomos morar cada um num lugar. Lágrimas, solidão, confusão e angústia marcaram esse momento. Uma lembrança que tenho é de estar sentada no meio da rua, no asfalto, na chuva, junto com meu vizinho e amigo Daniel, chorando a perda de Mainha. Esse foi apenas um dos inúmeros momentos em que chorei a sua ausência. E ainda choro.

Sobre os dias, a ausência da mãe ganhava corpo. O tempo – capaz de trocar a roupa do mundo – não consumia sua lembrança. Quando se ama, em cada dia o morto nasce mais. Em tudo, sua ausência estava presente. Sobre a fruteira da mesa da sala de jantar, na janela em que se debruçava nas tardes, na gota de água que pingava da torneira, no anil que clareava os lençóis, ela se anunciava. No silêncio obrigatório para bem escutar os pássaros, ela se emanava. (QUEIRÓZ, 2011, p.20)

Um ano depois engravidei de Reuben, meu primeiro filho e, dali em diante, minha vida se voltou para a maternidade. Agora, a jovem adolescente ia parir uma criança, assumir uma vida de responsabilidades, mas ainda recheada de afetos. Apesar das dificuldades de conciliar estudos sendo mãe adolescente e uma jovem trabalhadora, prestei vestibular e fui estudar Educação Artística na Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, em Montes Claros-MG. Viajava cinco horas por dia e trabalhava quarenta horas por semana, além de criar um filho de dois anos, ser esposa e tomar conta de uma casa.

Fui muito feliz naquele ano! Com formação polivalente em Artes, o curso proporcionava contato com aulas de Teatro, Música e Artes Plásticas. Eu gostava muito das aulas de Teatro e de Música, mas tinha dificuldades nas aulas de Artes Plásticas. O material era muito caro e eu não conseguia gastar muito porque considerava um desperdício. Nas aulas de História da Arte pude fazer uso das ilustrações das revistas *National Geographic* da biblioteca onde eu trabalhava. Sem acesso à *internet* naquele período, as revistas se configuraram como um excelente instrumento de visualidade sobre produções artísticas. Aprendíamos separadamente Arte clássica de Arte popular, estudando de modo folclórico as manifestações populares da região do norte de Minas. Interrompi o curso porque engravidei de Gabriel, meu segundo filho.

Trabalhava como auxiliar de biblioteca numa escola e era responsável pela organização das festas da família. Ali, fazia uso de diferentes expressões artísticas, tentando

mostrar o pouco do que aprendi para os estudantes da escola. Eu gostava de trabalhar com materiais como botão, linha, tecidos, cordão, papel e cola em técnicas de colagem, além de guardar os restos, querendo utilizar depois. E gostava também de pegar os livros e inventar teatros de sombra, colocando os estudantes como personagens. Nas festas da família, além da organização, ensaio de peças e performances com os estudantes, eu também tocava flauta doce, que aprendi na Unimontes. Vestida de fada, eu era mestre de cerimônias das formaturas do terceiro período, função que aceitava com alegria ao usar o vestido de cetim verde-água com saia bem rodada.

Naquele período, engravidei de Catarina, minha filha; prestei concurso para um banco público, no qual trabalhei durante catorze anos, me afastando muito do contexto da Educação e mesmo das possibilidades de trabalho com um pouco que aprendi com a Arte. Logo depois me separei e me mudei com meus filhos para Belo Horizonte. Lembrei que com o primeiro salário do banco comprei uma máquina fotográfica, sempre quis aprender mais sobre fotografia. Interessante o movimento da memória, que vai e vem, preenchendo lacunas, trazendo novas informações.

Belo Horizonte, vida corrida, urbana, cidade grande, de territórios outros, trânsito, ônibus, trabalha, aprende, corre, vive/sobrevive. Em meio à correria cursei Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais, enquanto buscava sustento para a família. Nesse ritmo, levei meus filhos a museus, parques, teatro, praças e lugares que abrigavam diferentes manifestações artísticas. Nas férias eles viviam a fazenda da avó, o rio São Francisco, a natureza mais de perto. Considerei importante na formação deles ter experiências diversas, além de serem oportunidades para mim também, de manter o contato vivo com a arte.

Não tive aulas de ensino da Arte no curso de Pedagogia, mas visitamos o Museu de Artes e Ofícios e as casas de reinados pela disciplina de Ações Coletivas, além de receber cantadores e contadores de histórias, entre outros artistas da região, que iam nos dar aulas na faculdade. Durante o período em que trabalhei no banco, senti que me perdi um pouco de mim na rotina burocrática e fechada de uma organização financeira. Senti que a falta da arte matava um pouco de humano em mim, ainda que eu a buscasse, frequentando espaços onde ela era mais visível e sensível. Apesar do muito que aprendi lá, sair daquele ambiente oportunizou a volta para áreas que me trazem aprendizados mais significativos.

Depois dessa experiência, trabalhei como professora de arte na Fundação Clóvis Salgado, espaço mais conhecido como Palácio das Artes. Voltar a ter contato com a Arte, dessa vez de maneira mais intensa e desafiadora, transformou minha identidade. Ter contato direto com educadores de diversos públicos; com professores das redes públicas e particulares; com obras e artistas; com processos de criação; com colegas artistas e preparar aulas de Arte para os grupos que recebíamos foi uma experiência profunda e de muito aprendizado.

E vi mais uma vez como a Arte dialoga com a Educação; a Educação com sentido de emancipação, de escuta sensível e partilha de saberes, de aprendizado colaborativo. Partilha que pode ser construída coletivamente, dialogicamente, num aprendizado contínuo e constante. Apesar do mergulho no mundo da Arte, senti necessidade de levar a busca para outro local e dar continuidade à trajetória acadêmica. O contato com os professores, que levavam suas turmas no Palácio das Artes, me fez questionar se aqueles que buscam uma formação para o sensível desenvolvem maior sensibilidade para lidar com o outro, com as demandas que os seus estudantes trazem no cotidiano. Assim, busquei o Mestrado em Educação, com a pesquisa sobre a formação estética docente, interessada em saber como as experiências estéticas atuam na constituição das identidades desses sujeitos.

Ainda na construção do projeto de pesquisa, fui fisgada pela narrativa como possibilidade metodológica. Ao entrar no mestrado, procurei oficinas de escrita criativa, na tentativa de contribuir para a escrita acadêmica. Desse movimento, surgiu uma coletânea de sete mulheres, lançada em fevereiro de 2019. A publicação se chama Jurema e contém dois textos meus. Nesse caminho, faço minhas as palavras de Christine Delory-Momberger (2018), quando diz:

no centro de toda essa história, parece-me que a garotinha que eu era está sempre presente, com seus questionamentos básicos e ingênuos, como são todas as questões de crianças: como estamos aqui? Como funciona o mundo? Uma garotinha que gostava muito de histórias, histórias de romances e histórias de pessoas, e que, ao crescer, simplesmente se perguntou o que contariam as pessoas do que elas eram, do que elas faziam no mundo, e encontrou, nesse espaço de histórias humanas, uma maneira de escrever – e sem dúvida, também de viver – sua própria história.

A escritora que me tornei tenta se perguntar e se espantar no cotidiano, na busca pelo conhecimento. E se permite narrar - por aqui e por ali, em alguns lugares - palavras e reflexões. Algumas delas partilho agora no texto dessa dissertação.



## 2 POR ONDE CAMINHAMOS: IDENTIDADE E FORMAÇÃO ÉTICO-ESTÉTICA

### 2.1 Identidades: um processo em construção

*A lagarta e Alice olharam-se por algum tempo em silêncio. Por fim, a lagarta tirou o cachimbo da boca e dirigiu-se a Alice com voz lânguida e sonolenta: “Quem é você?” Não era um começo de conversa encorajador. Alice respondeu, muito tímida: “Eu... já nem sei, minha senhora, nesse momento... Bem, eu sei quem eu era quando acordei esta manhã, mas acho que mudei tantas vezes desde então...” (CARROL, 1972, p.34)*

Pesquisar identidade acaba se tornando uma trajetória de encontro consigo, de reflexões, possibilidades de rupturas e novos encontros, pensamentos que tensionam as escolhas da vida e revelam desafios inerentes a um tema tão polissêmico e fronteiro. Tal processo aciona a necessidade de leituras diversas, oriundas de diversas áreas do conhecimento. E exige uma postura sensível do pesquisador para tentar não levar suas próprias construções para o outro, no sentido de o aprisionar numa identidade fixa, num comportamento tido como padrão, norma.

A tarefa de buscar a identidade é intimidadora e possivelmente inatingível, pois é assunto ambivalente e que requer a postura de se refletir pelo tempo, de maneira contínua. É preciso ainda considerar o contexto social, cultural e político em que os fenômenos existem. Na contribuição para a tentativa de encontrar conceitos que favoreçam a compreensão da identidade, refletimos sobre as inscrições em diferentes pertencimentos identitários, em diferentes sócio-lugares.

Não pretendemos construir aqui uma definição de identidade, mas partilhar reflexões nossas, apoiadas por pesquisadores do tema. Muito já foi produzido a respeito. É um conceito em disputa por vários campos do conhecimento. “Está-se efetuando uma completa desconstrução das perspectivas identitárias numa variedade de áreas disciplinares, todas as quais, de uma forma ou de outra, criticam a ideia de uma identidade integral”. (HALL, 2014, p. 103).

Para a construção desse trabalho, partimos principalmente dos estudos sobre identidade de Claude Dubar, que defende que a construção identitária acontece nos processos de socialização. Mas também dialogamos com Zygmunt Bauman, sobretudo acerca de como

os tempos atuais – os tempos líquido-modernos – interferem na constituição identitária e acionam o sujeito a todo instante, gerando uma sensação de instabilidade e de busca constante por uma identificação que traga algum significado, ainda que de forma temporária. Dialogamos ainda com Stuart Hall, que também considera os processos de identificação como contínuos, em permanente negociação, marcados por fluxos materiais e simbólicos, que acionam posicionamentos políticos, mais plurais e diversos.

Aqui, ao usarmos o termo “identidade”, entendemos que se trata de um processo de construção, em movimento, fluido, um processo de identificação que cada sujeito vai fabricando em sua vida. “Quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer natural, predeterminada e inegociável, a 'identificação' se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um 'nós' a que possam pedir acesso” (BAUMAN, 2005, p.30). Essa identificação atua por meio da diferença, precisando do que é externo ao sujeito para apoiá-lo na ação de escolha dos pertencimentos. “A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. Há sempre 'demasiado' ou 'muito pouco' – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade” (HALL, 2014, p. 106).

Dubar (2005) defende que “a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. O autor também argumenta sobre a existência de dois processos na construção das identidades, o biográfico (identidade para si) e o relacional (identidade para o outro).

Todos somos acionados a participar e agir em diversos grupos, nos quais tentamos fazer parte, pertencer, socializar. Nesse sentido, “a socialização se toma um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator” (DUBAR, 2005, p. XVII). Transitamos por diferentes pertencimentos identitários ao longo da vida.

Ao tentarmos listar nossas “identidades”, nos deparamos com um conjunto amplo e complexo. Quando digo que sou mulher, nordestina, mãe, feminista, irmã, estudante, pesquisadora, quero ser reconhecida em determinados lugares. Nesse sentido, nos inscrevemos em diferentes pertencimentos e construímos percursos identitários díspares. Alguns se sobrepõem a outros, alguns se alteram ao longo do tempo. O que essas identidades

acionam em minha vida? De que maneiras negociarei certos papéis para fluir entre elas? O que nos leva a valorizar um percurso em relação a outro?

Em alguma medida, essas negociações parecem intermináveis e dão a ideia de que, alternadamente, estamos em falta com alguma dessas identificações. “As 'identidades' flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar atento para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAN, 2005, p.19). Dubar (2005) e Hall (2014) indicam que a construção identitária acontece também por meio do discurso, do contar de si, do biográfico, do narrativo.

Só existem “nós” parcelares, fragmentados, divididos por pertencimentos sociais, por identidades culturais, situações socioprofissionais etc. A questão das representações biográficas encontra e recorta, inevitavelmente, a das representações sociais e culturais. (...) Se as determinações sociais, econômicas e profissionais não esgotam as construções biográficas individuais, elas as inscrevem, entretanto, nos sistemas de representações e linguagens simbólicas dos mundos de pertencimento. (DELORY-MOMBERGER, 2014a, p.37)

Essa narratividade pode acontecer pela imaginação, pela invenção de si, o que em nada diminui a eficácia na sensação de pertencimento, na reflexividade política e crítica dos pertencimentos dos sujeitos. A identidade, ainda que possa ser em alguns momentos atribuída, como no momento do nascimento, é também alterada no decorrer da vida. Porém, “o indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e auto definições. A identidade é produto das sucessivas socializações” (DUBAR, 2005, p.XXV). Dubar (2005, p.24) ressalta ainda que a socialização é “um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertencimento e de relação. Socializar-se é assumir seu pertencimento a grupos de pertencimento ou de referência”.

O mundo em seu estado líquido, como conceitua Bauman, assim como os dispositivos eletrônicos e as redes sociais, contém ilusões de pertencimentos a grupos, num movimento constante em busca de uma identificação, ainda que temporária. Porém, apesar da aparente profusão de contatos, eles podem ser quase etéreos, além de líquidos, quase gasosos, incapazes de durar por muito tempo.

Falta a capacidade de estabelecer conexões reais, de face a face. Com isso, há também uma distração constante, a busca por estar conectado a algo, ao mesmo tempo que há a fuga da introspecção e dos pensamentos. Com tanta mobilidade, há também a oferta de diferentes

possibilidades de identificação, cada uma com seus atrativos, ainda que sejam facilmente esquecidas e trocadas por outras, novas, que, temporariamente, vão atender a algum desejo de pertencimento.

O contexto de mudanças constantes, de reconstrução contínua das identificações, coexiste com a insegurança causada pelo mesmo processo. Por um lado há uma liberdade de escolha, na tentativa de absorção de características identitárias, por outro lado a busca de liberdade, já que há um acionamento permanente pela atribuição dos valores de certa identidade. Nesse sentido, participar de uma “comunidade”, estar inserido numa determinada cultura pode trazer uma noção de paz e segurança, mas pode ser também outro fator de responsabilização, de cobrança e de ansiedade para a vida do indivíduo.

“Para a maioria de nós, portanto, a 'comunidade' é um fenômeno de duas faces, completamente ambíguo, amado ou odiado, amado e odiado, atraente ou repulsivo, atraente e repulsivo. Uma das mais apavorantes, perturbadoras e enervantes das muitas escolhas ambivalentes com que nós, habitantes do líquido mundo moderno, diariamente nos defrontamos.” (BAUMAN, 2005, p.68)

O processo de identificação, “através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (HALL, 2015, p. 11) e também pode ser um importante motivo de estratificação. Algumas identificações podem ser escolhidas, diante da gama de possibilidades disponíveis. Porém, há ainda as identidades das quais não se pode ficar livre, que humilham, desumanizam, estereotipam, estigmatizam. As identidades fixas podem ser discriminatórias, enrijecidas. É preciso estar atento para essas questões. Não somos totalmente conscientes nem disponíveis; nem sempre damos conta de compreender as regras de nossa existência.

Entendemos a identidade como um constructo, ainda que existam identidades predefinidas, imaginadas: o que se espera de um policial ou de um professor? Quais os riscos envolvidos nessas visões predeterminadas? Precisamos prestar atenção em identidades estereotipadas, imaginadas, como é o caso das daquelas em luta. Identidades que parecem fixas retiram o sujeito da normalidade e da horizontalidade, deixando-o numa posição superior ou inferior. Um mesmo sujeito pode se afirmar num momento pertencente a um grupo maior, mas lutando também pelo reconhecimento de suas diferenças, o que o leva para outra identificação. Qual a mais importante? Qual tem mais valor?

Em alguns casos, a luta pelo reconhecimento a partir da afirmação identitária pode contribuir para o enriquecimento da visão sobre esse determinado grupo. E num contexto de fluidez identitária, isso se constitui como uma ambiguidade, uma complexidade que nem sempre é fácil de lidar. Identidades são construídas na relação com o outro, com o tempo que se vive, com a sociedade em que se está inserido, para se sentir incluído, pertencente.

São construções sócio-históricas, que se transformam de acordo com as condições materiais da vida, construções feitas nas tensões e conflitos internos, individuais e externos, coletivos. Não há identidade fixa, o movimento é o que caracteriza essa construção, uma vez que vive-se em constante desafio e reconstrução de si na relação com o outro, aquele que se difere de mim em tantos aspectos. Todos dependemos uns dos outros, todos estamos no mesmo barco.

Quando um sujeito se identifica com determinado grupo identitário, abre mão por certo tempo de outra identificação. Assim, existem as identidades contingenciais, condicionais. A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação. No texto *Quem precisa de identidade?*, Stuart Hall (2014), indica que as concepções racionalistas de sujeito são questionadas e que há um processo inconsciente de formação da subjetividade.

Para o autor, não existe identidade sem a presença do outro. Assim, voltamos na diferença, com a existência do outro. Quando me identifico, faço uma narrativa de quem sou, imagino uma identidade e me descrevo. Assim, tenho pertencimentos em movimento, fluidos, continuamente construídos e desconstruídos, no decorrer da vida e em diálogo com as condições de existência no mundo.

O grande desafio da atualidade, mais do que em outros períodos, é o de enfrentar uma cultura em movimento. Um caminho do meio consiste nesses procedimentos de deslocamento, de nomadismo, em que a identidade possa nascer da tensão entre o apelo do enraizamento e a tentação da errância, um caminho do meio para superar o fundamento encerrado pela questão identitária: afirmar-se e excluir o outro. Portanto, a afirmação das identidades passa por um processo de diferenciação, onde se estabelece uma relação complementar entre as alteridades. (LOPES, 2012a, p.82)

É preciso entender que, por existirem fissuras nas dimensões identitárias, o sujeito não vive em harmonia. Há conflitos, tensões e sentimentos que vão se transformando à medida que os pertencimentos identitários reclamam o reconhecimento do sujeito. Em tempos de lutas

identitárias, afirmar seu pertencimento muitas vezes é exigência para a sobrevivência dos grupos, uma forma de resistência, para conquista de direitos.

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada (HALL, 2015, p.16). Perde-se algo para poder ganhar outras coisas. Perde-se, num primeiro momento, a fluidez da mudança para afirmar uma identidade de luta, para ganhar direitos, conquistar espaços, afirmar vozes antes silenciadas. Mas nesse contexto de luta, grupos mais fortes muitas vezes impõem seus modos, sem aceitar as diferenças que existem.

A 'identidade' é uma ideia inescapavelmente ambígua, uma faca de dois gumes. Pode ser um grito de guerra de indivíduos ou das comunidades que desejam ser por estes imaginadas. Num momento o gume da identidade é utilizado contra as 'pressões coletivas' por indivíduos que se ressentem da conformidade e se apegam a suas próprias crenças (que 'o grupo' execraria como preconceitos) e a seus próprios modos de vida (que 'o grupo' condenaria como exemplos de 'desvio' ou 'estupidez', mas, em todo caso de anormalidade, necessitando ser curados ou punidos). Em outro momento é o grupo que volta o gume contra um grupo maior, acusando-o de querer devorá-lo ou destruí-lo, de ter a intenção viciosa e ignóbil de apagar a diferença de um grupo menor, força-lo ou induzi-lo a se render ao seu próprio 'ego coletivo', perder prestígio, dissolver-se... Em ambos os casos, porém, a 'identidade' parece um grito de guerra usado numa luta *defensiva*: um indivíduo contra o ataque de um grupo, um grupo menor e mais fraco (e por isso ameaçado) contra uma totalidade maior e dotada de mais recursos (e por isso ameaçadora). (BAUMAN, 2005, p.82-83)

Temos modos muito dicotômicos de pensar/agir/sentir. Há um jogo de igualdade e diferença, que passa pelas relações de poder e pelos limites da diferença. Limites que não são muito marcados e estão muito próximos da desigualdade. Se o limite é rígido marca mais fortemente as desigualdades, gerando grandes tensões identitárias. Desse modo, a igualdade e a diferença se apresentam como importantes para o entendimento das relações entre os grupos.

A busca por uma identidade fronteira ou mesmo uma compreensão do que é a fronteira, dada sua pluralidade e seus estigmas, é uma tarefa complexa que deve ser, antes de tudo, experimentada, vivenciada no cotidiano, onde a cada esquina e em cada olhar se expressam diferentes historicidades. A fronteira pulsa além do mapa. A fronteira vive na construção de cada ser, está diluída no ar que nós todos respiramos, eu, tu, ele. (LOPES, 2012a, p.87)

Fluidez, movimento, fricção, relação. Na fluidez do tempo, cada vez exigindo posturas ágeis e com excessos de demandas, no movimento das fronteiras, que vêm e vão, expandindo e contraindo, ganhando novos contornos, na fricção com o diferente, com aquilo que incomoda, tensiona e mobiliza reflexões e ações, na relação com o outro, que dialoga, exige, grita por seus direitos e desloca nossos olhares – tudo isso é construção. É também forma de tentar compreender e entender a própria identidade para melhor lidar com as identidades plurais com as quais o cotidiano confronta. Há a necessidade de se compreender no mundo num processo mais dialético, entendendo os movimentos identitários.

A escolha de identificações existentes, fluidas, atraentes, infinitamente numerosas, adquiridas por modos de ser, agir, vestir e fazer, todas disponíveis na sociedade, como uma moda, influenciadas pelos aparatos tecnológicos e comportamentos evidenciados nas redes sociais, torna-se, cada vez mais, uma relação de consumo. “A construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável” (BAUMAN, 2005, p.91). O consumo identitário se transforma quase numa norma, uma necessidade de afirmação de si, dos grupos, que tensiona o sujeito e o coloca diante de uma ansiedade constante em mostrar que está inserido em alguma comunidade de pertença. “Nesse reembaralhamento, até as formas básicas de relacionamento social estão passando por transformações, das relações amorosas à religião, tudo se torna instável, líquido” (BAUMAN, 2005, p.68).

Assim, o consumo acontece também nas relações humanas, se tornando um item de disponibilidade que os sujeitos acionam na medida do seu prazer. Uso, descarte, desfaço, bloqueio. “Terminar é uma expectativa razoável, algo a se pensar antecipadamente e para o que se deve estar preparado” (BAUMAN, 2005, p.98). Tornou-se muito simples abrir mão de relacionamentos, sem ter que lidar diretamente com o assunto, basta apenas um clique para isso. Os relacionamentos face a face vão sendo reduzidos, o que vai se transformando numa dificuldade de lidar com situações reais, complexas, que acionam necessidades de confronto, diálogo. Fica mais fácil abrir mão, não viver, viver somente o lado do prazer que as relações podem oferecer, consumir querendo só o melhor, se dar apenas o necessário para ter de volta aquilo que se deseja. Ou buscar a aparência de intimidade e vivência nas redes de relacionamentos virtuais.

Mas, apesar dos seres humanos estarem se convertendo, em certa medida, em produtos de consumo, o contrário não acontece, pois tais produtos não podem ser transfigurados em seres humanos, como aponta Bauman (2005, p.100), “não em seres humanos do tipo que

inspira a nossa busca desesperada por raízes, parentesco, amizade e amor – não em seres humanos com quem possamos *identificar-nos*”.

O caráter de desigualdades em que vivemos aciona uma necessidade urgente de utilizar princípios éticos na busca de uma convivência melhor, de justiça social. Nesse sentido, aqui trazemos a Arte para o debate sobre identidade, pensando nas experiências estéticas vividas pelos sujeitos, e sua potência para ampliar as possibilidades de escuta do outro, na medida que esse outro é representado nas manifestações artísticas. Vivenciar experiências estéticas contribui significativamente para reflexões identitárias e desconstruções de certezas que nos colocam num lugar rígido, fixo.

Para tanto, precisamos refletir ainda quais experiências estéticas são de fato significativas para esse processo de deslocamento. Quando nos dispomos para esse exercício, contamos com a arte também para perceber o discurso do outro. O outro, o diferente, que está presente naquelas manifestações artísticas, suas lutas por reconhecimento, suas denúncias e suas expressões identitárias. Abordaremos mais essa questão ao refletir de que maneira as experiências estéticas contribuem para sensibilizar o sujeito na relação com as alteridades.

### **2.1.1 Pensando a identidade profissional**

Elaboramos aqui uma breve análise sobre a identidade profissional dos docentes, uma vez que a identificação com o trabalho toma muito o sujeito docente, o que fica claro em suas narrativas e até mesmo diante da condição docente. Os professores estão sendo permanentemente acionados para se formar cada vez mais e melhor, em diferentes campos do conhecimento.

Quando pensamos sobre o professor da infância, das séries iniciais da Educação Básica, responsável pelo ensino de todas as disciplinas, profissional de referência para essas crianças, essa necessidade de formação é ainda maior, porque a atividade docente requer muitos conhecimentos para ser bem exercida.

Entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Por ter se tornado um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; por passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; por acompanhar cada vez mais todas as modificações

do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo além do período escolar (DUBAR, 2005, p.XXVI).

O quadro de nova regulação educativa, a partir das mudanças dos anos 90 e mesmo as atuais circunstâncias, resulta em significativa intensificação do trabalho docente, precarização das relações de emprego e mudanças consideráveis nas relações de trabalho, que repercutem sobre a identidade docente. Esse quadro é reforçado nas escolas inseridas em locais de vulnerabilidade social, em face das carências de naturezas diversas dos estudantes. São exigidos dos docentes saberes relacionados a outras áreas, como a psicologia e a assistência social, entre outros. Nesse sentido, ocorre a proletarização do trabalho docente, o que pode estar reconfigurando o perfil e a identidade docente.

A vigilância exercida pela sociedade, caracterizada pelos mecanismos de avaliação e controle implementados nas reformas educacionais do final do século XX, pode contribuir para a ruptura da identidade profissional, como aponta Fanfani (2007, p. 349): “los cambios acontecidos en la sociedad y en las condiciones organizacionales del trabajo docente han terminado por poner en crisis las viejas identidades de esta ocupación”.

Existem distintas concepções de identidade docente. Em sua constituição inicial, o trabalho docente foi definido como uma missão, uma vocação, caracterizando a identidade com base nessa visão. Essa representação como missão permanece. Há a imaginação que o professor deve ser abnegado, exercendo a profissão como se fosse uma missão de vida. Embora o termo identidade remeta ao indivíduo em sua unidade, ressalta-se aqui que a identidade docente é forjada na construção histórica dos sujeitos docentes e envolve diversos aspectos relacionados tanto ao exercício da profissão quanto a relação dos sujeitos com os pares e com a sociedade.

(...) as identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas econômicas impostas de cima, mas sim construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação. Resultados sempre precários ainda que muito fecundos de processos de socialização, essas identidades constituem formas sociais de construção de individualidades, a cada geração, em cada sociedade. (DUBAR, 2005, p. 330)

Nóvoa (2009, p.21) ressalta que “através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção”. A busca desse sentido de pertencimento e do reconhecimento como profissão é perpassada por lutas e mobilizações diversas.

As organizações associativas dos profissionais docentes constituíram-se como agentes essenciais para a construção da profissão docente e de uma identidade coletiva e fortalecida, com reconhecimento social. “A organização sindical emerge, portanto, como uma forma de resistência que, em tese, adquire a dimensão explícita e coletiva” (MELO; CARDOSO; LIMA, 2012, p.105). Porém, em face das várias mudanças ocorridas na sociedade e em particular, nos sistemas educacionais, existem vários desafios para a reconstrução dessa identidade coletiva, fragilizada na atualidade. Como as políticas educativas em curso no Brasil estão resultando em maior precarização do trabalho docente, seus efeitos nocivos se expressam na capacidade de participação político-sindical dos docentes (MELO; CARDOSO; LIMA, 2012, p.112).

Em Belo Horizonte, os trabalhadores da educação vinculados à rede municipal são representados pelo Sindicato dos Trabalhadores da Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte - SindREDE/BH, fundado em 2006, a partir da necessidade dos trabalhadores do município de criarem um sindicato específico da categoria, que antes era representada pelo SindUTE MG. Rocha (2014, p.445) aponta que, do ponto de vista sindical, é um desafio conviver com uma gama de vínculos empregatícios nas escolas municipais de Belo Horizonte, pois dificulta uma ação coletiva das pessoas que trabalham na escola e provoca uma fragmentação das reivindicações e uma pulverização da ação sindical (ROCHA,). Essa diversidade de relações de trabalho pode constituir um desafio a mais para a construção de uma nova identidade docente.

Porém, a profissionalidade é apenas uma das maneiras de entender a identidade docente, como apontam Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p.54): os modelos de profissionalismo, embora possam contribuir para uma melhor compreensão das implicações das reformas sobre o cotidiano escolar e a identidade profissional dos docentes, não podem ser tomados de forma pura e excludente, pois não há modelos fixos. Outras formas de análise devem ser articuladas, para melhor compreender os processos constitutivos das identidades desses sujeitos, privilegiando sua fala, sua narrativa, o que têm a dizer a respeito. A

reflexividade do docente como sujeito de suas escolhas e de suas vivências, percebida através de suas narrativas, pode contribuir significativamente para pesquisas sobre a identidade docente.

## **2.2 Formação ético-estética no cotidiano**

*O museu é o mundo.*

*Hélio Oiticica*

Em face do questionamento sobre a formação estética dos sujeitos de nossa pesquisa, nos vimos diante da necessidade de explicitar quais os pressupostos de ética e de estética que nos guiaram. A ética e a estética são constitutivas dos sujeitos, influenciando suas escolhas e suas relações no mundo. Compreender essa relação e ampliar a formação voltada para a sensibilidade que a ética e a estética propõem pode conduzir a uma relação mais aberta e potente com o outro.

Tal situação influencia inclusive a constituição identitária, já que entendemos que esse outro é parte integrante de cada um, no sentido que somos indivíduos inseridos num contexto histórico, social, político e cultural. Como parte de um contexto, estamos em constante relação com o outro, o que nos afeta e ressignifica o processo de identificação. Aqui, defendemos a importância de uma formação ético-estética permanente, tanto para apoiar a prática docente na relação com os estudantes, quanto para a formação do sujeito docente em sua dimensão pessoal e para o cuidado de si.

Concordamos com Hermann (2016, p.22) ao considerar a “educação como amplo processo de criação de si, articulando o desenvolvimento da capacidade de juízo com um mundo comum mínimo que asseguraria o convívio com os outros”. Hermann ainda adverte sobre os riscos de reduzirmos a educação à aprendizagem, pois

Se a educação for reduzida à aprendizagem, no sentido didático ou psicológico, em que toda sua amplitude conceitual fica encerrada na ideia da constante capacidade de renovar conhecimentos, numa sociedade de alta tecnologia e num conjunto de atividades, com vistas ao preparo de competências técnicas, estamos sim diante de um risco. Um risco da inversão de posições, em que questões técnicas, como a eficiência e a eficácia daquilo que se aprende e ensina, sobrepujam o sentido de educação. Apesar disso ser sedutor para interesses do mercado, gera um empobrecimento da experiência formativa, com consequências danosas no plano intelectual e psíquico e, sobretudo, na capacidade de deliberação sobre um projeto de vida e questões

éticas importantes. Essa mesma confusão entre aprendizagem e educação produz o desprezo das humanidades, da filosofia e das artes e de todos aqueles conhecimentos que não resultam em utilidade ou, na versão empresarial contemporânea, não produziriam sujeitos pró-ativos (uma expressão usada até a exaustão). Sem uma capacidade crítica de pensar, ficamos expostos aos apelos mais imediatistas, totalmente alheios à formação do sujeito (HERMANN, 2016, p.22)

A ética propicia o acolhimento de formas diferentes de vida, valorizando a pluralidade. Por sua vez, a experiência estética “apresenta uma possibilidade de ruptura com a ordem habitual, que põe em evidência elementos novos que ampliam e refinam nossa sensibilidade moral” (HERMANN, 2016, p.20). Ética e estética precisam atuar em complementaridade, especialmente no contexto educativo, já que abrem novas perspectivas de investigação. A sensibilidade acionada na experiência estética atua na percepção, pois

nenhum racionalismo substitui o sensível no jogo da aparência, na capacidade de acentuar traços, destacar diferenças, desfazer estereótipos, que são, como sabemos, decisivos na formação ética e na preparação do juízo moral. (...) A formação humana depende da diversidade de experiências, e a estética prepara para o manejo da pluralidade, da diversidade, do estranho, um modo de ampliar nossas relações com o mundo, perceber os limites de uma vida racionalizada e ousar a criação de si mesmo, articulada com um mundo comum. (IDEM, p.21)

Canton (2009, p. 12) afirma que “a arte ensina justamente a desaprender os princípios das obviedades que são atribuídas aos objetos, às coisas. Ela parece esmiuçar o funcionamento dos processos da vida, desafiando-os, criando para novas possibilidades”, pois aciona nossos sentidos, promovendo um estranhamento, um espanto ou mesmo uma identificação, confrontando ou conformando as visões de vida. Com isso, age no deslocamento do olhar, sensibilizando para outras formas de entendimento e de organização no mundo.

Nessa direção, Hermann (2002, p.101) indica que “pelo distanciamento e pelo estranhamento o sujeito pode reinterpretar e demover hábitos, e pela familiaridade o sujeito produz, a partir de seu mundo, antecipações de sentido”. A autora também argumenta que a arte atua ressignificando a experiência de mundo, porque ela

mobiliza a percepção sensível e a imaginação, criando outras possibilidades de representação de mundo, pela abertura de mentes e corações. A experiência estética emancipa a realidade e nesse processo se modifica o mundo e nosso autoentendimento. (HERMANN, 2016, p.23)

Nessa reflexão, trazemos a contribuição de Dewey, que considera o cotidiano como fonte das experiências estéticas dos sujeitos. Para Dewey, é tarefa da filosofia da arte “reestabelecer a continuidade entre, de um lado, as formas refinadas e intensificadas de experiência que são as obras de arte e, de outro, os eventos, atos e sofrimentos do cotidiano universalmente reconhecidos como constitutivos da experiência” (DEWEY, 2010, p. 60). Por esse viés, seria possível “recuperar a continuidade da experiência estética com os processos normais do viver” (DEWEY, 2010 p. 70).

Para Dewey, a experiência é pessoal e social. Tanto o pessoal quanto o social estão sempre presentes. As pessoas são indivíduos e precisam ser entendidos como tal, mas eles não podem ser entendidos somente como indivíduos. Eles estão sempre em interação, sempre em um contexto social. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 30)

Porém, para vivenciar uma experiência estética no cotidiano, é preciso se alimentar de outras estéticas, outras poéticas, outras sensibilidades, tais como as possibilitadas pelas manifestações artísticas. Zanella e Peres (2013) refletem sobre os cruzamentos da arte e da educação na formação humana, evidenciando o papel do corpo como abrigo da historicidade humana, com uma história singular e plural, como um corpo biográfico. Para as autoras, as linguagens artísticas podem desvelar as histórias humanas, o que configura o corpo como matéria e memória de registro e representação em arte, como parte sensível desse aprendizado que repercute na formação humana.

Nossos corpos precisam estar disponíveis para vivenciar experiências significativas, experiências estéticas, que mobilizam a sensibilidade, as emoções e o corpóreo (HERMANN, 2010, p. 15), contribuindo, dessa maneira, na formação para o sensível. Porém, essa disponibilidade implica fazer uma suspensão, uma interrupção da correria cotidiana, dos afazeres, das interpelações da vida.

Contudo, “o encontro com a arte e a experiência com a obra é algo tão difícil de acontecer ao sujeito moderno, uma vez que a arte requer uma decisão quase impossível nos tempos atuais, ou seja, um gesto de interrupção e exposição”, como afirmam Boufleuer e Johann (2016, p.135). É preciso poder viver uma experiência em sua plenitude, com inteireza, num espaço para si, onde o silêncio também possa operar, ativar o sensível, para se constituir como aprendizado ético e estético, porque cria a sensibilidade para o outro, que nos é familiar, mas também para o estranho, aquele que precisa de nossa compreensão porque é também

parte de nós. O corpo precisa se mobilizar em direção a experiências que podem ser significativas e deixar-se afetar por vivências que estimulam o sensível.

Hermann (2016, p. 22) chama a atenção de que a educação ético-estética não acontece apenas em contato com a arte, trazendo a perspectiva de que a arte é o lugar de excelência da experiência estética, mas que essa também pode acontecer em diferentes situações que acionam os sentidos.

A visibilidade de determinados problemas da condição humana só se torna possível pela abertura do jogo da aparência que a experiência estética proporciona, naquilo que é percebido no acontecimento do mundo, num momento único de seu acontecer. (HERMANN, 2010, p. 34)

Assim, a estética atua na possibilidade de entendimento ético do viver, promovendo o desenvolvimento de uma postura ética. Por isso, concordamos com Nadja Hermann (2005, p.31) quando aponta que

a estética tem uma finalidade aberta que permite configurar múltiplas possibilidades de comportamentos mais adequados às exigências do mundo contemporâneo. Nesse sentido, a estética “lança luz sobre a pluralidade”, o que vem ao encontro de meu interesse em demonstrar que a estética contém em si a possibilidade de ampliar nossa compreensão para lidar com a aplicação de princípios éticos.

No cotidiano, somos tocados por filmes, músicas, livros, sendo que, muitas vezes, nem nos damos conta do processo transformador do contato com essas expressões. Nesse sentido, “a estética converge com a ética não pela ideia de ensinar um cânone de arte e literatura, nem por qualquer erudição, mas pela capacidade de aguçar a sensibilidade” (HERMANN, 2016, p.24). Nesse sentido, a experiência estética é integral, podendo acontecer em vários momentos. Portanto, podemos “aceitar a vida e a experiência com toda a sua carga de incerteza, dúvida, mistério e saber mediano, a fim de revertê-la e aumentar suas qualidades, transformando-as em imaginação e arte”, como pondera Hernández (2017, p.194).

Nadja Hermann (2016, p. 28) refuta a separação entre teoria e prática educativas, por isso entende que a formação ético-estética é fundamental, pois opera no agir, na medida em que transforma pensamentos e ações, o que pode ser revolucionário. A ética na educação é um modo de vida, defende a autora. “Uma educação ética depende da nossa sensibilização moral e de nossa abertura ao mundo, o que permite projetar novos modos de tratamento ético”.

Trazemos também a reflexão sobre a construção de uma educação para o respeito mútuo, com propõe Lopes (2012b). Na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, é preciso considerar os indivíduos e os grupos a partir de suas especificidades, o que exige a aprendizagem de valores específicos. “Os valores, enquanto crenças básicas que orientam a própria vida, não são herdados, mas aprendidos”, ressalta Lopes (2012b, p.82). Dessa maneira, entendemos que a formação precisa atuar na aprendizagem de tais valores, para respeitarmos o outro e reconhecê-lo em sua alteridade, sem a intenção de submetê-lo.

Ainda de acordo com Lopes (2012b, p.82), “para o exercício do respeito mútuo, é preciso reconhecer e aceitar que cada homem é em si mesmo *diverso* em sua forma própria de realizar *uma* existência humana concreta e *uma* cultura também concreta”. Respeitar o outro, porém, não implica em aceitar quaisquer atitudes e discursos que venham dele, pois “não se pode ser respeitoso com a tortura”, por exemplo, adverte Lopes (2012b, p.86).

Os limites do respeito para com o outro devem estar, em todo caso, nos valores universais ou direitos humanos; aquilo cujo não cumprimento coloque em perigo a existência não apenas pessoal, mas também coletiva dos seres humanos. As ideias, enquanto ideias apenas, são aceitáveis, em qualquer caso. Mas deixam de sê-lo quando se pretende impô-las, mediante a violência e a força, com quem não as compartilhe (LOPES, 2012b, p. 92)

Trazemos também Nóvoa (2011, p.56) quando destaca a necessidade da formação contemplar as dimensões pessoais do docente. Esse, por sua vez, carece de fazer um trabalho de reflexão e autoanálise, pois as dificuldades que os estudantes trazem – aqueles que não querem aprender, por aqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola – convocam a dimensão humana e relacional do ensino.

Isso exige que o professor seja uma pessoa inteira, o que torna-se um desafio nos tempos líquidos, diante da fragmentação dos tempos e da alteração nas formas de relação, conforme explicita Bauman (2005). Porém, ao evidenciar o caráter pessoal na prática docente, podemos inferir que Nóvoa dá relevância a uma formação que considere o sujeito docente em suas necessidades, até para lidar com os desafios trazidos pelos contextos de vida dos estudantes.

Nóvoa (2011, p.58) também ressalta a importância do aprendizado coletivo, em partilha, pois “não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores”. Dessa maneira, aprende-se no diálogo com os outros, na partilha de práticas, uma vez que “o diálogo e a experiência estética podem promover a imaginação e a sensibilidade exigidas para

o estabelecimento de uma reciprocidade possível entre o eu e o outro” (HERMANN, 2014, p.161).

Porém, o aprendizado para lidar com a diferença dentro da escola requer uma postura ético-estética, considerando a pluralidade existente, tanto no corpo docente quanto discente; assim, fica evidente a necessidade uma formação ético-estética. Nóvoa aponta ainda que “precisamos de reforçar o conhecimento pessoal (de cada um) no interior de um conhecimento colectivo, captando o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (2011, p.69), pois corremos o risco de que essa tecnicidade - que impõe ao professor um trabalho que seja principalmente voltado à aquisição de conteúdo, em detrimento da formação humana - coloque os professores em segundo plano, “perdendo de vista, portanto, o espaço originário da experiência educativa, isto é, a linguagem vivida no diálogo”, como aponta Flickinger (1998, p. 21).

O diálogo aqui vem sendo entendido como possibilitador de uma “formação pessoal no intercâmbio com o outro” (FLICKINGER, 1998, p.21), desse "outro que nos coloca em jogo, como o eu coloca em jogo o outro, aquele que nos chega, podendo, ao mesmo tempo, romper com a mesmidade do eu”, como destaca Lago (2016, p.309). No contexto conservador que vem sendo observado em nossa realidade, algumas formações vem sendo colocadas sob suspeita, dando lugar apenas a conhecimentos técnicos voltados para instrumentalização. São “tempos grandes incertezas, dúvidas, hesitações. Temos uma consciência forte da necessidade de mudança, mas frequentemente não sabemos qual o rumo a seguir”, afirma Nóvoa (2011, p.65).

Nesse ponto, retomamos a defesa de Hermann sobre o caráter do agir da formação ético-estética. A autora evidencia que “um processo formativo pode se estruturar esteticamente na perspectiva de uma arte de viver, de criação de si mesmo, mediante a experimentação e a capacidade de escolha e de decisão sobre a vida”. Uma vez que acontece a abertura à reflexão, novos conhecimentos são incorporados, transformando-se em novas formas de atuação no mundo.

Propondo o cinema como um dispositivo de formação ético-estética para lidar com aspectos que interpelam os docentes na prática educativa, as relações étnico-raciais ou de gênero, por exemplo, Machado e Oliveira (2018, p.59) ressaltam que “uma formação estética se dá por processos que englobam sensações, sensibilidade, percepções, desenvolvimento de outros sentidos para o conhecimento”. Nesse sentido, o cinema atua como dispositivo

propositivo, facilitando o debate e a reflexão de assuntos que nem sempre pautaram a atuação docente.

Assim como o cinema, outras expressões artísticas podem contribuir para a formação de temas que nem sempre são contemplados na formação inicial, mas que estão presentes no cotidiano docente. Porém, a sensibilidade para essa formação não acontece pelo simples contato. É preciso haver um deslocamento, uma quebra no olhar, que “demanda de movimentos instituintes que provoquem o simbólico do que está posto a nós, pois ainda estamos atrelados a modelos tradicionais de pensamento”, como ressaltam Machado e Oliveira (2018, p.59).

Porém, chamamos a atenção para o fato de que não há garantia que o estético por si só acione a sensibilidade moral. O momento estético pode provocar um estranhamento que confronta princípios rígidos, preconceitos e valores, trazendo novas interpretações de mundo, considerando nossa contingência e finitude. Nesse processo, o estranhamento atua no sujeito mesmo e em sua visão do outro, num diálogo que viabiliza a recriação de si e que “assume uma força transformadora e formativa” (CENSI, 2016, p. 351). Ressaltamos a necessidade de vigilância, para que essa atividade de criação não anule o outro.

Macedo (2013, p. 6) chama a atenção para o fato de que “a Arte, como conceito – assim como seus desdobramentos -, é uma invenção ocidental. E o seu conteúdo, fundamentado na história da arte legitimada como tal, faz parte dessa invenção”. A partir disso, sentimos necessidade de ressaltar que quando utilizamos o nome “Arte” e suas expressões, consideramos a totalidade dessas expressões, em sua diversidade, não somente as inseridas ou validadas no contexto ocidental, como citado acima.

Contudo, isso não é dizer que “vale tudo”. É dizer que não visamos uma arte específica, mas aquela manifestação que toque o sujeito, que se configure nele como uma experiência estética. Tampouco consideramos que a Arte está presente apenas em locais específicos, como museus, teatros e cinemas. A Arte aqui é entendida como campo da cultura; e esta, por sua vez, como construção histórica, política e social dos indivíduos no mundo.

Como pertencente à cultura, está presente em tudo que se manifesta como tal, sendo possível sua vivência de distintas maneiras no cotidiano, inclusive como possibilidade de formação ético-estética. Evidenciamos, porém, que as vivências de experiências estéticas mediadas pela Arte pressupõem uma postura crítica, para recusar possibilidades únicas de interpretação.

Mesmo se valendo de conteúdos próprios, a Arte pode deixar de fazer sentido na escola ao não atuar nas questões que lhe cabem na formação humana. Isso quando não nega, ou seja, em nome de uma ideia de Arte ultrapassada ou mesmo equivocada, formata-se, exige-se um modelo ou segue-se um determinado padrão. (MACEDO, 2013, p.6)

Nesse trabalho, não tivemos intenção de explanar longamente sobre a Arte, tampouco determinar-lhe algum pertencimento específico, isolando-a do mundo, da vida, do cotidiano. Tentamos, com os diálogos aqui propostos, ressaltar a “importância da imaginação e da poesia na formação humana – como que buscando garantir a manutenção de um espaço que, muitas vezes, pode ser um porto seguro da errância vital da existência humana na educação formal” (MACEDO, 2013, p. 12) e na educação não formal e informal; no percurso da vida.



### 3 CRIAÇÃO METODOLÓGICA: UMA AVENTURA

A escolha da metodologia é sempre um momento crucial da pesquisa. Há vezes que a própria metodologia nos escolhe, como parece ser, no caso dessa pesquisa. Como fazer para atingir os objetivos? Estamos diante do desafio de nos aproximarmos dos sentidos e significados atribuídos às experiências estéticas dos docentes em relação à sua constituição identitária. Como atua a experiência estética em seu cotidiano? Há ressonâncias na construção da identidade desses sujeitos?

Criar se tornou uma necessidade em nossa pesquisa. Inventar a partir dos estudos de outros pesquisadores, acolher os ensinamentos de autores, precursores de nosso tempo, reunindo informações e imaginando, contando também com nossas próprias experiências. Afinal, “é preciso encontrar maneiras de pesquisar, é preciso encontrar meios de sair, ou seguir, das inúmeras situações”, como já nos alertaram Oliveira e Silva (2016, p.53-54). Dessa maneira, na “relação entre metodologia e invenção, encontrar maneiras, utilizar-se do potencial humano de criação”. Criar sem pudor, mas lembrando-se do rigor, advertem as autoras. “E então, entregar-se aos ventos da surpresa”.

Nesse sentido, desenvolvemos duas etapas metodológicas, tendo como pressupostos epistemológicos a hermenêutica e a narrativa. A primeira delas foi a realização de um ateliê, criado a partir de nossas experiências, mas adaptado para as necessidades da pesquisa. A segunda etapa se configurou num segundo encontro com os sujeitos, a partir das entrevistas narrativas, realizadas individualmente. Para a análise do conjunto de narrativas produzido nessa caminhada, nos inspiramos na hermenêutica, trazendo uma tentativa de análise compreensiva, que sabemos ser limitada pelo nosso horizonte.

Nesse capítulo, convidamos para um passeio pela hermenêutica e pela justificativa da escolha pela pesquisa biográfico-narrativa. Na sequência, partilhamos alguns desafios que enfrentamos no decorrer da pesquisa bem como as estratégias adotadas para contorná-los. Trazemos os elementos de composição do ateliê, idealizado como maneira de nos aproximar dos sentidos e significados do sujeito. E ainda, apresentamos uma narrativa imagética, uma tentativa de construção poética feita com alguns registros do encontro com os sujeitos.

### 3.1 Hermenêutica: abertura, alteridade, encontro

*porque sei que sou  
semelhante de você  
diferente de você  
passageiro de você  
à espera de você*  
– Arnaldo Antunes

Arnaldo Antunes nos lembra aqui uma constituição identitária que considera o outro como parte, como passageiro, semelhante e diferente, numa experiência de vida que pode ser dialógica e construtiva. Assim, nessa espera do outro, podemos nos dispor a uma abertura ao encontro e ao que o outro pode nos confrontar, com novas formas de viver. Em sua diferença, o outro nos tensiona; nos estranhemos, mas podemos encontrar também semelhanças, nos sentir pertencentes também àquela história que o outro nos conta, para sermos afetados pelas outras formas de compreender o mundo, num encontro dialógico e fecundo.

Interpretar foi a chave utilizada em nossa pesquisa, tanto no percurso epistemológico, quanto na metodologia, na produção e análise dos dados. Para isso, nos inspiramos na hermenêutica, na tentativa de nos aproximar dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às experiências estéticas. E de que maneiras essas experiências ressoam em sua constituição identitária. Sabemos que existem outras formas de interpretação e compreensão das narrativas de nossos sujeitos. Porém, com nossas limitações de tempo e de repertório, tentamos construir indícios e os apresentamos no decorrer da dissertação.

Nesse trabalho, nos apoiamos em autores que conceituam a hermenêutica como uma “filosofia universal da interpretação e das ciências humanas que acentua a natureza histórica e linguística de nossa experiência no mundo” (GRONDIN, 2012, p.11). O autor também discute o sentido dessa universalidade da hermenêutica:

Ora, se a hermenêutica é verdadeiramente universal, é inicialmente porque somos seres que vivem, à primeira vista, no elemento insuperável do sentido, de um sentido que nós nos esforçamos para entender e que pressupomos desde então necessariamente. Mas esse sentido é sempre o sentido das próprias coisas, daquilo que elas querem dizer, um sentido que certamente ultrapassa nossas pobres interpretações e o horizonte limitado, mas (...) sempre ampliável de nossa linguagem. (GRONDIN, 2012, p.146-147)

Ao interpretar os dados, não intencionamos chegar a uma verdade absoluta, mas a verdade que o sujeito que narra escolhe trazer à tona, pois “a hermenêutica renuncia à

pretensão de verdade absoluta e reconhece que pertencemos às coisas ditas, aos discursos, abrindo uma infinidade de interpretações possíveis” (HERMANN, 2012, p.24). Compreender é um desafio que nos fizemos no decorrer da pesquisa, mas só nos aproximamos dos sentidos dos sujeitos. E consideramos as narrativas e o próprio sujeito dentro de um contexto, sabendo que o que ele narra é fruto de sua memória, mas também de sua criação, uma invenção de si que coloca o sujeito dentro de um tempo histórico, de um contexto, que ele faz parte.

O percurso analítico e sistemático, portanto, tem o sentido de tornar possível a objetivação de um tipo de conhecimento que tem como matéria prima opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade. (MINAYO, 2012, p. 626)

O desafio da compreensão nos leva a uma liberdade com os dados, trazendo o repertório da pesquisadora num encontro com o repertório do sujeito, ambos aprendentes nessa relação, cada um trazendo suas marcas, resultando numa análise provisória, uma narrativa que estará sempre em construção. Mas, quando nos deparamos com a análise e interpretação, nos vimos cheios de incertezas. Clandinin e Connelly (2015, p.181) expõem essas questões:

Quando se começa o trabalho de análise e interpretação, essa transição é cheia de incerteza. Não há um caminho claro para seguir que funcione em cada pesquisa., As circunstâncias em torno de cada pesquisa, as relações estabelecidas, a vida investigativa do pesquisador (...) significam que a pesquisa é frequentemente cheia de incertezas. A dúvida e a incerteza são vividas em intermináveis falsos começos.

Mas a própria hermenêutica veio nos auxiliar, ao entendermos que a finitude de nossos horizontes implica na inexistência de saberes únicos, inquestionáveis. E que os conhecimentos estarão em permanente construção, mesmo porque são produzidos dentro de um contexto histórico. Com isso, a hermenêutica possibilita outras formas de conhecer a verdade, inclusive na vida cotidiana, “trazendo a perspectiva do interpretar, da produção de sentido e da impossibilidade de separar o sujeito do mundo objetivado” (HERMANN, 2002, p.16).

Dessa maneira, nos jogamos para os discursos que os sujeitos trouxeram, abandonando a tentativa de controle dos indícios que apareceram. Porém, tínhamos em mente de que a tentativa de compreender não é a concordância ou a identificação simples com os sujeitos, exigindo também um estranhamento do que foi apresentado, pois “trata-se de situar a

compreensão num universo mais amplo, reconhecendo que esse processo não é apenas lógico, mas histórico” (HERMANN, 2002, p.29). Assim, a compreensão é uma maneira de ser no mundo onde vivemos, com nossas experiências, onde podemos aceitar um ou outro modo de entender, com os quais nos deparamos nos discursos, na linguagem.

A linguagem é histórica – é o repositório do modo de ver e de toda a nossa cultura. Resumindo, a própria interpretação é histórica, e se tentarmos fazer dela qualquer outra coisa acrescentando-lhe ou tirando-lhe algo, empobreceremos a interpretação e empobreceremo-nos a nós mesmos. (PALMER, 1986, p. 254)

Palmer (1986, p77) adverte que “o problema mais fundo é portanto em primeiro lugar o de conseguir um diálogo significativo com um texto, e deve basear-se na definição mais completa possível do que significa compreender um texto”. Os textos aqui são considerados como tudo o que é produzido no mundo, como aponta Hermann (2002, p.51), dizendo que “para a reflexão hermenêutica todas as estruturas de sentido são concebidas como textos que podem ser interpretados, desde a natureza, passando pela arte, até as motivações conscientes ou inconscientes da ação humana”.

Porém, nossos horizontes alcançam até um certo limite. Estamos inseridos no contexto, por isso, algumas vezes, temos uma certa dificuldade de ir além. Mas esse contexto é histórico e em permanente construção, o que nos possibilita abrir nossas fronteiras, “pois nosso horizonte está sempre em formação, na medida em que é necessário submeter à prova nossos preconceitos” (HERMANN, 2002, p.49).

A experiência hermenêutica pode contribuir para conhecermos nossos limites como humanos, nossa finitude. Essa consciência de finitude pode favorecer a aproximação com o outro, “quebrar a resistência para abrir-se ao outro, para deixar valer a palavra do outro, para reconhecer que o outro pode ter razão”, como salienta Hermann (2002, p.56)

A autora ainda adverte que

Na prática educativa, quando se antecipa a pretensão do outro, por meio de conhecimentos científicos, se estabelece a relação autoritária, pois o outro deve seguir determinações que não passaram pelo seu reconhecimento. Tal forma de proceder é objetificadora e não consegue reconhecer o outro. No campo hermenêutico, o correlato da *experiência do tu* é a consciência histórica. Ela reconhece a alteridade e o passado em que não se buscam regularidades, mas o historicamente único e singular. (...)

Por isso, não podemos desconsiderar os preconceitos que atuam em nossa compreensão. A pretensão de um conhecimento objetivo, que nega o próprio condicionamento histórico, experimenta o poder dos preconceitos que atuam pelas costas. (...) A abertura ao outro implica fazer valer algo que o outro tem a dizer, superando todo o dogmatismo (HERMANN, 2002, p. 56-57)

Entendemos o outro como parte indissociável da constituição identitária. Concordamos com Censi (2016) ao traduzir “o outro enquanto outro, irreduzível e intrinsecamente constitutivo de nossa própria identidade” (p.341). Sob um prisma hermenêutico, “a experiência do outro só pode se efetivar na historicidade e no diálogo” (p.345). Dessa maneira, inferimos que a perspectiva hermenêutica abre horizontes de sentido, na medida em que entende que o diálogo “exige um movimento de saída de si mesmo e é o elemento que possibilita tanto produzir um sentido comum sobre o mundo quanto desenvolver a identidade nossa e do outro, mas necessariamente *com* o outro” (p.351, grifo nosso).

A abertura a experiência hermenêutica subentende a receptividade à pergunta. Uma questão que se faz ao outro, mas não para confirmar o que se sabe. Uma pergunta aberta, considerando que não se sabe de fato, estando assim abertos ao diálogo, à conversação. “Para estarmos aptos a interrogar temos que querer saber, e isso significa *saber* que não sabemos” (PALMER, 1986, p.201), o que implica numa abertura radical ao outro, numa postura sensível e com uma escuta ativa.

A experiência educativa, enquanto hermenêutica, exige a exposição ao risco, às situações inesperadas, como salienta Hermann (2002, p.86), o que expõe o docente a um diálogo e à necessidade de uma autocrítica, colocando em questão os próprios preconceitos. Dessa maneira, estar diante do outro, numa abertura radical, se constitui como uma possibilidade formativa, na medida que oportuniza o aperfeiçoamento de nossas experiências no mundo, alargando as interpretações possíveis.

O sentido que a hermenêutica busca é validado no diálogo com outras possíveis interpretações. Quando o estranho se aproxima de nossas interpretações, amplia e enriquece nossa própria experiência no mundo. (...) Somente no encontro com outras pessoas que pensam de outra forma podemos superar nossos próprios horizontes interpretativos. (HERMANN, 2002, p.82)

A postura exigida na abertura ao outro requer ainda uma criticidade em relação às próprias crenças, um distanciamento de si mesmo e a disposição de abrir mão das próprias hipóteses. “Nascido da disposição do sujeito em abrir-se a perspectivas alheias, o

procedimento autocrítico visa a melhor compreensão do próprio ponto de vista. (...) Essa abordagem distanciada de nós por nós mesmos, marca uma das condições imprescindíveis de qualquer procedimento hermenêutico de autocompreensão” (FLICKINGER, 1998, p.18), tornando a nossa visão mais clara para nós mesmos.

Dessa maneira, a hermenêutica tem em seu cerne o pensar e o conhecer, e pretende explicitar ao mundo, a partir de sua finitude e historicidade, a origem de seu caráter interpretativo. A hermenêutica interroga também outras experiências, como as artísticas, uma vez que “a experiência da arte nos abre um mundo, um horizonte, e amplia nossa autocompreensão, justamente porque revela o ser (HERMANN, 2002, p.27)”

### **3.2 A escolha pela pesquisa narrativa**

*A vida não é uma marcha ou um fluxo uniforme e ininterrupto. É feita de histórias, cada qual com seu enredo, seu início e movimento para seu fim, cada qual com seu momento rítmico particular, cada qual com sua qualidade não repetida, que a perpassa por inteiro.*  
(DEWEY, 2010, p.110)

Nos situamos como uma pesquisa qualitativa, inserida no campo biográfico-narrativo. Tivemos contato com diversos autores que reconhecem a narrativa como um importante instrumento na busca pelas identificações, e ainda, para o autoconhecimento e para a formação. Dessa maneira, a narrativa tem sido bastante recorrente nas pesquisas em educação.

A narrativa, nessa pesquisa, dialoga com os processos de identificação e com a formação ético-estética dos sujeitos. Nos dois casos, atua como mediadora na construção do conhecimento de si e do outro, num processo reflexivo que aciona a formação, assim como a ressignificação de identidades, uma vez que o ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias (DELORY-MOMGERGER, 2014a, p.33).

Conhecemos a nós mesmos a partir da narrativa do outro. Ouvimos, nos identificamos, criamos canais de partilha. Nossa existência ganha sentido a partir do momento que a narramos. E nossa narrativa é feita do que ouvimos, lemos e conhecemos das narrativas existentes no mundo. A partir do contato com diferentes formas de narrar, em contextos distintos, vamos perfazendo nosso próprio mundo, narrativamente.

Nesse sentido, a disposição para o encontro com o outro norteou nossa pesquisa, para ouvi-lo contar suas histórias, narrar de si. E, partir do encontro, estabelecer uma escuta atenta e sensível, que nos aproxime dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. “A escuta, tanto quanto a fala, dependem dos interesses e sensibilidades dos interlocutores, visto que ambos são igualmente sujeitos de sentidos e interpretam seus viveres e os acontecimentos à sua volta” (TEIXEIRA; PÁDUA, 2018, p.258).

Estamos interessados nas experiências vivenciadas pelo sujeito em seu contexto individual e social. Buscamos saber como essas experiências ressoam na constituição da identidade desses sujeitos. Nessa perspectiva, contamos com a pesquisa narrativa, que é uma forma de compreender a experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2015) a partir de histórias vividas e contadas.

É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com *milieus*. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar; do reviver e recontar; as histórias de experiências que compuseram a vida das pessoas, em ambas perspectivas: individual e social. CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 51)

Bolívar (2002, p. 5) chama a atenção para a necessidade da inclusão da subjetividade no processo de compreensão da realidade. Nesse contexto, a pesquisa biográfico-narrativa traz para a investigação “la materialidad dinámica del sujeto, sus dimensiones personales (afectivas, emocionales e biográficas)”, tornando-se uma importante ferramenta para entrar no mundo das identidades, dos significados e dos saberes dos sujeitos. Analisar e compreender os relatos de vida permite “evidenciar a pluralidade, a fragilidade e a dependência de nossas identidades, ao longo da vida” (JOSSO, 2008, p.27).

Ao utilizar a narrativa como procedimento biográfico, estamos colocando em jogo sua potência para instaurar nos sujeitos a criação de si e a reflexão de suas escolhas, além de possibilitar a prospecção de um futuro; o que faz com que o sujeito ressignifique sua constituição identitária. E ainda coloca em cena “um ser-sujeito relacionado com pessoas, com contextos e consigo mesmo, numa tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação com outrem (conformação) e aspirações à diferenciação (singularização). (JOSSO, 2008, p.28).

Delory-Momberger (2014a, p.61) afirma que “a narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica; onde ela pode deslocar-se,

reconfigurar-se, alargar seu horizonte”. Nesse sentido, ouvir é tão importante para o aprendizado quanto narrar. Narrar sua própria história como um processo de reflexividade de si e partilhar essa narrativa, como processo que é dinâmico e fluido: fala e escuta, num contínuo de aprendizado. Assim, o outro entra no jogo como provocador do entendimento de si, como um possibilitador de uma nova história, que confronta o sujeito e o remete à reflexividade.

Nesse sentido, somos levados a definir o biográfico como uma categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos. (DELORY-MOMBERGER, 2014a, p.26-27)

A autora também indica que “é para caracterizar este processo de apropriação/configuração pelo qual o indivíduo produz, para ele como para os outros, as manifestações, o sentido e a forma de sua existência que a pesquisa biográfica recorre ao neologismo *biografização*”. Ouvir a história do outro como parte da compreensão do universo social que estamos inseridos e para entrar em contato com processos diferentes dos nossos. Conhecer outras histórias para não cairmos no perigo da história única.

Neste sentido, a biografização surge como uma hermenêutica prática, um quadro de estruturação e de significação da experiência exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com seu ambiente social e histórico (DELORY-MOMBERGER, 2014a, p.27).

Por meio de escritas diversas, vamos nos formando e nos transformando. Escritas tidas não somente pela linha da letra, mas pelas maneiras de se inscrever-viver no mundo. Dessa maneira, a narrativa de si se configura como um instrumento de formação, na medida que elabora uma trama, tece uma trajetória, utilizando memórias do passado, numa relação com o tempo presente e projetando o futuro. Traça novas perspectivas e aprendizados, num projeto de si.

Assim, a narrativa tem um caráter formativo, pois “ajuda a formar a imagem que produzimos de nós mesmos, incorporada em um estilo, em uma maneira de ser, uma forma de aparência” (DELORY-MOMBERGER, 2018). Ao rememorar as escolhas e motivos que nos levaram a algum caminho, colocamos em jogo os significados que atribuímos na vida. Isso atravessa vários contextos, faz pensar os caminhos formativos, faz imaginar de que forma a vida foi se construindo e quais experiências foram marcantes nesse processo.

Oliveira (2012, p. 303) aponta que “a escrita e a oralidade se configuram como dispositivos de formação e autoformação no espaço formativo da educação”. A memória inventa, cria, ressignifica e reconstrói as imagens e acontecimentos, traçando novos sentidos. Em face disso, a narrativa, como dispositivo de reflexão, pode levar a uma postura ético-estética, num cuidado de si.

Os processos em que as pessoas estão colocadas em reflexão consigo mesmas se acionam como dispositivos do “cuidado de si”, da produção de si. Os registros trazidos pelo trabalho da memória – e também pelo esquecimento – trazem à tona os processos formativos significativos e aprendizagens nele construídas. (OLIVEIRA, 2012, p. 307)

Os docentes convivem com uma quantidade de demandas que os acionam de diversas maneiras. Atuar diante de um contexto em constante mudança requer a investigação do processo constitutivo de seus pertencimentos sócio-culturais. Requer ainda uma pesquisa constante, objetivando sua relação com o mundo. “Pelo trabalho da reflexão, no tramado de relações percebidas, a construção de significados em torno de novas rotas que se anunciam é potencializada”. (OSTETTO; BERNARDES, 2015, p. 164)

Narrativas de si são construções significativas, formativas, reflexivas e com caráter transformador. Nesse sentido, é importante instrumento na formação, portanto tem sido utilizado tanto nas pesquisas em educação como nas iniciativas de formação docente. A construção biográfico-narrativa se configura, dessa maneira, num processo reflexivo e formativo, viabilizando a compreensão da própria trajetória, das escolhas, da formação das identidades.

Partilhar histórias como forma de encontro ao outro, numa proposta aberta de diálogo, que pretende também se abrir para outras narrativas, ampliar a escuta de si e do outro, ampliar o sensível. O diálogo com o outro, ação essencial na educação, carece de um diálogo consigo mesmo, na medida que me reconheço sujeito do mundo, que pensa, que atua, que busca modificar a realidade.

No campo da pesquisa autobiográfica, as narrativas se apoiam na memória, nos afetos, nos significados atribuídos pelo sujeito quando conta de si, quando revisita acontecimentos e os narra. Consideramos os estudos de Martins, Tourinho e Souza (2017, p.13), ao afirmar que

as narrativas podem denunciar, compartilhar e/ou mudar modos de produção cultural e social, pois, ao desvelar momentos, imagens e visualidades de suas

trajetórias, os indivíduos reorganizam a própria história criando laços de significado e coerência para eventos e acontecimentos marcantes ou, ainda, para aqueles que permanecem encobertos justamente porque não foram visitados com um olhar escrutinador e sensível.

A narrativa é um instrumento de pesquisa aberto, que requer uma postura de escuta sensível e acolhedora. E ainda, ao acolher as narrativas de professores e compartilhá-las, propõe-se o olhar para o docente com seus valores, saberes, numa escuta que o apoia e valoriza sua formação de vida e sua fala. Pensamos que a partilha dessa trajetória através da narrativa pode atuar como fundamento reflexivo e formativo, como prática que é de criação de si e que reverbera no outro.

Dessa maneira, a escolha da pesquisa biográfico-narrativa pareceu a mais aproximada para alcançar nossos objetivos, além de nos levar a reflexões que ampliam nossa formação. A narrativa foi utilizada como metodologia, em duas etapas. A primeira consistiu na realização de um ateliê, com os objetivos principais de sensibilizar os sujeitos para o tema da pesquisa, além de trazer as narrativas de si para dentro do grupo de docentes, como descreveremos no próximo tópico.

A segunda etapa metodológica foi a realização de entrevistas narrativas individuais. Aqui nos inspiramos em Uwe Flick (2006), utilizando uma entrevista episódica, por contar com possibilidades de analisar o conhecimento cotidiano do entrevistado sobre um tema ou campo específico, em nosso caso, a experiência estética e suas ressonâncias na identidade dos docentes.

A escolha dessa entrevista narrativa episódica na construção metodológica parte da suposição que

as experiências de um sujeito sobre um determinado domínio sejam armazenadas e lembradas nas formas de conhecimento narrativo-episódico e semântico. O conhecimento episódico possui uma organização que se aproxima mais das experiências, estando associado a situações e circunstâncias concretas, ao passo que o conhecimento semântico baseia-se em suposições e em relações abstraídas destas e generalizadas. (FLICK, 2009, p. 172)

O autor ainda ressalta que “a entrevista episódica permite apresentações relativas ao contexto na forma de uma narrativa, uma vez que estas se aproximam mais das experiências e de seus contextos gerativos” (2009, p.172), o que se relaciona com nossa pesquisa. Dessa maneira, elaboramos uma questão narrativa mais geral, onde pedimos para o sujeito narrar à

sua maneira, complementadas com convites para narrar acontecimentos concretos, experiências estéticas significativas, buscando respostas mais amplas, deixando que o sujeito narre livremente (FLICK, 2006, p. 117).

Nessa fase não interrompemos o sujeito, apenas demos sinais de escuta e incentivo para que continuasse sua narrativa. É importante ressaltar que nossa busca foi pela verdade que o sujeito nos conta, naquilo que decide narrar. A questão narrativa inicial foi pensada da seguinte maneira: gostaria que você me contasse sobre você, sobre sua vida. Você pode acessar suas memórias e contar sobre os momentos significativos, as experiências que viveu que foram relevantes para a constituição de sua identidade. Você pode contar, em sua história, os acontecimentos que preferir. Mas eu gostaria que você narrasse as experiências que te tocaram, as imagens que sua lembrança traz, cheiros, sons, sentidos...

Depois dessa narrativa inicial e a partir das pistas que os sujeitos forneceram, elaboramos perguntas mais específicas, tentando localizar as experiências estéticas significativas, especialmente aquelas com indícios de reverberação na constituição identitária dos sujeitos. Na sequência, realizamos perguntas que nos dessem também vestígios da relação entre a formação ético-estética dos sujeitos e sua prática educativa. A partir do conjunto de narrativas produzidas pelos sujeitos, nos inspiramos na hermenêutica, na tentativa de realizar uma interpretação, uma compreensão, que apresentaremos no capítulo quatro.

### **3.3 Convites, desafios, contextos... o cotidiano da pesquisa**

A pesquisa foi pensada em duas etapas metodológicas: a primeira, um encontro coletivo e a segunda uma entrevista narrativa, realizada individualmente, com cada participante. Diversos foram os desafios para localizarmos os sujeitos da pesquisa, inclusive a escolha do encontro coletivo, por exigir a conciliação da agenda de várias pessoas para uma data específica.

O chamado à participação foi feito em forma de convite: foram enviadas mensagens para grupos de professores em redes sociais, a fim de convidar para participação na pesquisa. Com isso, pretendíamos alcançar sujeitos que tivessem a disponibilidade de narrar de si e aceitassem fazer parte de uma pesquisa dessa natureza. Em conversas iniciais, percebemos que vários sujeitos alegam falta de tempo e de condições para se deslocarem, mesmo quando as iniciativas são formativas.

Optamos por um convite aberto, voltados para o docente que quisesse participar. Nesse sentido, a pesquisa inclui um grupamento misto de docentes em relação à sua localização de moradia e trabalho, por exemplo. Considerando as dificuldades de reunir os sujeitos devido às restrições pessoais e ainda o pouco tempo do mestrado, verificamos que, para o nosso grupo, não seria possível elaborar mais de um encontro coletivo.

Para realizar o ateliê, contamos com o apoio de três amigas, todas Arte-Educadoras, que compõem, junto com a pesquisadora, o Coletivo Caixa de Ideias, que nasceu em 2015, no encontro que aconteceu no Palácio das Artes, ano em que todas trabalhavam juntas no mesmo local e pelo interesse comum nos processos educativos mediados pela Arte. São quatro mulheres: Deborah, professora de História aposentada da rede municipal de Belo Horizonte e muito interessada pelo Teatro; Nelian, formada em História e com atuação em vários centros culturais da cidade, atualmente mestranda em Educação; Daniela, formada em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes e professora de Arte na Fundação Clóvis Salgado; e a autora da pesquisa, Pedagoga e Arte-Educadora. O apoio aconteceu na composição do espaço e na mediação do encontro, que foi idealizado pela pesquisadora, em consonância com os objetivos da pesquisa.

Efetuamos contatos com duas equipes da Secretaria Municipal de Educação – SMED, com o objetivo de pedir a mediação delas na localização de sujeitos para a pesquisa, mas não obtivemos retorno. O próximo passo foi contar com o apoio de professoras próximas, amigas, que divulgaram entre os conhecidos, a fim de identificar pessoas que se interessassem em participar da pesquisa. Alguns, inicialmente, aceitaram a proposta.

Continuando essa busca, criamos um chamado para ser divulgado em grupos de WhatsApp, com os dizeres: “Olá! Meu nome é Glau e sou aluna do Mestrado em Educação da UEMG. Estou à procura de professores das séries iniciais da PMBH<sup>1</sup> para minha pesquisa, que tem como objetivo principal conhecer qual a formação estética dos docentes, formação essa que se faz pelo contato com a Arte mas também com outras situações do cotidiano. Trata-se de pesquisa biográfico-narrativa, feita a partir das histórias contadas pelos próprios docentes. Interessados em participar, gentileza entrar em contato”.

Ninguém surgiu dessa ação imediatamente, mas depois de algum tempo, professores concursados se manifestaram a partir de mensagens enviadas por colegas docentes. No meio do caminho, ficamos sabendo da existência do Projeto Integrarte, que faz parte da Escola Livre de Artes, uma política pública da Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte.

<sup>1</sup> Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Fizemos um contato inicial e posteriormente uma visita presencial. O coordenador nos recebeu muito bem e ficou animado com a proposta, prometendo dar apoio para conseguir os sujeitos da pesquisa.

O projeto Integrarte, como política cultural, propõe uma formação transversal em sete campos da Arte: Teatro, Artes Visuais, Patrimônio Cultural, Música, Dança, Circo e Design Popular. Foi criado em 2016, em parceria com a SMED-BH<sup>2</sup>, inicialmente propondo formação para os sujeitos docentes do Programa Escola Integrada – PEI<sup>3</sup>, voltado para a rede municipal de ensino.

Não há obrigatoriedade de formação específica para os sujeitos docentes que atuam no PEI. Eles precisam demonstrar algum saber, mesmo não tendo sido apreendido na educação formal. “Os sujeitos docentes são os profissionais que desenvolvem algum tipo de atividade de ensino ou docência, sendo compreendidos pelos professores e por outros profissionais que exercem atividade de docência” (GESTRADO, 2010). Somente em 2018 a parceria com a SMED foi ampliada, passando a contar com a presença de professores concursados da PMBH, do ensino infantil e fundamental.

O projeto Integrarte funciona num equipamento cultural, no Centro de Belo Horizonte, no qual realizamos quatro visitas presenciais. São ofertadas 250 vagas distribuídas em 10 turmas, funcionando em três horários distintos. Todos os participantes são liberados do seu horário habitual de trabalho e recebem um vale-transporte específico para ir para as aulas. O Integrarte é constituído por ciclos modulares integrados e transversais, totalizando 180h de carga horária, realizada em dois semestres letivos. As turmas possuem um professor de referência e vários outros, que fazem a formação transversal nos diversos campos da Arte.

A pesquisa foi apresentada em uma reunião para todos os professores das dez turmas do Integrarte, os de referência e os de conteúdos transversais, que ficaram interessados em uma pesquisa sobre o Projeto. Pedimos apoio para localizar os sujeitos, mas, após um tempo, somente uma pessoa se voluntariou para participar da pesquisa, cessando o contato depois de duas mensagens. Outros sujeitos docentes, não concursados, manifestaram interesse com muita ênfase e motivação. Esses sujeitos foram indicados por um professor que entendeu que seriam possíveis quaisquer sujeitos que tivessem contato com as séries iniciais.

<sup>2</sup> Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte MG.

<sup>3</sup> O PEI atua no contraturno escolar, com atividades e oficinas que atendem nas áreas de acompanhamento pedagógico, arte e cultura, educação socioambiental, educação e diversidade, direitos humanos e cidadania, cidade, patrimônio cultural e educação, educomunicação e uso de mídias, esporte e lazer, prevenção e promoção à saúde e investigação no campo das ciências, leituras na Educação Integral.

Diante disso, surgiu um impasse sobre a possibilidade de integrar os outros sujeitos docentes na pesquisa, já que saíam do perfil inicialmente pensado para os estudos. Nesse caso, deveríamos ampliar a pesquisa, incluindo pessoas que atuam nas séries iniciais, o que incluiria sujeitos docentes diversos, não somente os concursados? Isso possibilitaria abordar o projeto Integrarte na pesquisa, já que é uma iniciativa importante para a cidade, inclusiva e abrangente, uma política pública que contribui para a difusão de conhecimentos no campo da Arte. Como lidar com os docentes que apareceram antes, aqueles concursados, indicados por amigos professores? Devemos realizar um estudo que contemple os dois grupos?

Em virtude da dificuldade em conseguir adesão dos sujeitos docentes concursados e pela possibilidade de trabalhar com pessoas que já estão inseridos numa formação transversal nos campos da Arte, decidimos que iríamos incluir esses sujeitos, com a intenção, inclusive, de uma análise comparativa entre as falas, ampliando a participação de docentes em contato com as séries iniciais. Foram enviados *e-mails* para a coordenação do Integrarte, que ficou de contribuir para a indicação de sujeitos.

### **3.3.1 Outras dificuldades: o contexto**

A conjuntura de 2018 apresentou uma série de eventos que afetaram diretamente a situação escolar, além de outros desdobramentos na esfera econômica, política e social do país. Explicitaremos algumas dessas situações e as estratégias tomadas para solucionar os impasses. A partir do mês de abril de 2018, os professores do ensino infantil da rede municipal iniciaram uma greve, assim como os do ensino fundamental estavam em quadro de greve, já tendo efetuado algumas paralisações. O quadro se intensificou com o tratamento recebido pelas professoras do ensino infantil, ao se manifestarem em frente à Prefeitura Municipal, no mês de abril, quando foram atingidas por jatos de água de caminhões da Polícia Militar, fato que consternou a população e aumentou o apoio à greve das docentes.

Além disso, percebemos que há um clima de desconfiança dos docentes sobre pesquisas acadêmicas, quanto ao resultado e à análise de suas condutas na escola, com isso, há resistência em participar desse tipo de estudos, que muitas vezes, não dão retorno para as escolas, não trazem conhecimentos novos ou contribuições para a prática educativa, mas utilizam-se do discurso, da prática, dos conhecimentos escolares até mesmo para criticar a escola, mas sem oferecer algo de efetivo em troca. Essa sensação, somada à constante

desvalorização dos docentes e ao cenário de greve, somou-se às dificuldades de encontrar sujeitos para a pesquisa.

Há ainda os tempos difíceis de comprometimentos diante dos inúmeros afazeres da vida, especialmente os que são destinados às mulheres em nosso país, como cuidados com a família, a casa, os pais e outras tarefas da natureza doméstica. Os docentes da rede pública costumam se dedicar a vários turnos, para tentar aumentar o ganho salarial. Com isso, mesmo que a iniciativa seja para uma formação, nem sempre há adesão, já que os tempos livres são voltados para atender as outras demandas do cotidiano.

Em maio de 2018 o Brasil se deparou com um movimento de paralisação e bloqueio de estradas, realizados por caminhoneiros, o que trouxe vários impactos, como o desabastecimento nas cidades, tanto de combustíveis como de outros itens. Com isso, várias atividades, inclusive as escolares, foram interrompidas, o que dificultou ainda mais o contato com os professores. Para viabilizar a continuidade da pesquisa, foi elaborado um formulário via *Google Forms*<sup>4</sup>, que foi enviado para os interessados, para começar a traçar o perfil dos participantes, além de contribuir para o momento da entrevista narrativa a ser realizada individualmente, com cada sujeito da pesquisa.

O formulário foi enviado para as pessoas que, de alguma maneira, tinham se disponibilizado para participar da pesquisa. Por meio de lista de transmissão de WhatsApp, enviamos a seguinte mensagem: olá! Você está recebendo esse formulário porque se interessou em participar da minha pesquisa de mestrado. Gostaria de saber um pouco sobre você. Poderia preencher os campos abaixo? Leva cinco minutos. Agradeço!

Nesse formulário, solicitamos os seguintes dados: nome completo, idade, *e-mail*, sexo, cidade onde nasceu (investigando identificações de migração), cidade e bairro de moradia (buscando possíveis identificações territoriais urbanas), com quem mora, se tem filhos e de quais idades, estado conjugal (procurando as formações familiares), religião, autodeclaração de cor ou raça, formação, escola em que trabalha, com quais séries/anos/ciclos, há quanto tempo é professor, tipo de vínculo.

Para investigar relações do sujeito com a cidade e com a arte, incluímos um quadro perguntando se o sujeito costuma frequentar: parques, praças, centros culturais, museus, cinemas, shows, teatros e um campo aberto com a alternativa “outros”. Além disso, havia outro campo aberto questionando o que a arte significava para cada sujeito. Uma das intenções do formulário seria fazer uma análise comparativa das respostas, mas como tivemos

<sup>4</sup> Ferramenta disponibilizada pela *Google*, que permite resposta *on-line*.

uma participação reduzida de sujeitos, optamos por não fazer tal análise, destacando apenas os dados dos sujeitos que permaneceram na pesquisa, que aparecerão no capítulo quatro.

Fizemos contato com 32 pessoas no total, mas obtivemos apenas 21 respostas no formulário, de um público diverso. Desses, optamos por fazer um recorte, selecionando para participar apenas os docentes que trabalhassem em regime de contrato ou concurso, mas atuando nas séries iniciais da rede municipal. Não incluímos voluntários ou professores da Educação Infantil, por se distanciarem mais dos sujeitos inicialmente escolhidos para a pesquisa. Assim, foram convidados 16 sujeitos docentes para fazer parte da primeira etapa metodológica.

Ao serem convidadas a participar, muitas pessoas se interessaram, sendo que algumas delas perguntaram como aconteceria a pesquisa, se haveria a gravação de um documentário (isso porque informamos que as etapas seriam gravadas) e ao que estaria vinculada a questão estética exatamente. Perguntaram também o que eles teriam que fazer, caso participassem. Respondemos detalhadamente, até por se tratar de uma pesquisa narrativa, que requer a disponibilidade do sujeito de falar de si, de sua história de vida. Algumas pessoas falaram também do tempo corrido e que teriam que ver a disponibilidade, caso tivessem que pagar horas da greve nos sábados.

### **3.3.2 Idas e vindas, adesões e ausências**

Escolhemos a parte da manhã de um sábado para realizar essa etapa metodológica, no período de 9h às 11h30. O dia e horário foram escolhidos a partir de uma conversa com uma professora aposentada pela Prefeitura, que pela sua experiência, disse ser melhor não inviabilizar possíveis tarefas no restante do dia a fim de uma maior possibilidade de adesão.

Convidamos 16 pessoas para o ateliê, sendo que sete delas, todas concursadas, informaram que não poderiam comparecer. Relatamos alguns dos motivos que impediram a participação: viagem; final de semana como dias de resolver outras coisas; família; filhos (cuidados em geral) e reposição de greve. Duas delas informaram que participariam virtualmente, se outra etapa da pesquisa fosse feita dessa maneira. Nove sujeitos docentes confirmaram participação no ateliê, sendo cinco concursados e quatro com vínculo de contrato, atuantes do Projeto Integrarte.

Na segunda-feira que antecipou o encontro, informamos o endereço do prédio e enviamos uma imagem-convite por WhatsApp aos que confirmaram presença, para antecipar o que eles encontrariam no local, assim como para aguçar a curiosidade. No convite, alguns objetos do cotidiano formavam uma composição que acionava a memória e a imaginação: um porta-trecos, uma chave, uma carta, uma peça de crochê, um livro do Manoel de Barros, algumas fotos antigas e outros objetos pequenos<sup>5</sup>.

Na noite anterior, uma participante informou que não compareceria ao encontro, porque estava se sentindo muito cansada e sem condições. Um dos professores enviou mensagem perguntando se poderia trazer o filho de três anos, que era tranquilo e poderia ficar brincando enquanto ele participava do encontro. Como pensamos numa estrutura de apoio, contando com amigos para isso, dissemos que a criança poderia vir, desde que pudesse estar protegida e bem cuidada em outro ambiente, já que a pesquisa não incluía pessoas menores de idade. O pai aceitou, mas não compareceu no dia seguinte, enviando uma mensagem às 11h20, perguntando se ainda haveria como participar.

Outra pessoa também enviou mensagem, às 11h30, dizendo que estaria na estação de ônibus de seu bairro, a caminho do encontro. Respondemos aos dois que, conforme informado anteriormente, o ateliê estava previsto para acontecer de 9h às 11h30, e que, naquele horário, já estava no fim. Agradecemos a participação até aquele momento e dissemos que iríamos dar continuidade com quem compareceu à primeira etapa, em virtude dos objetivos da pesquisa.

O ateliê foi realizado no sábado pela manhã, no dia 16/06/2018, contando com a presença de quatro docentes, todos concursados, nenhum deles atuante no Projeto Integrarte, o que levou a pesquisa de volta à sua concepção inicial, ou seja, realizada com professores concursados da rede municipal de Belo Horizonte, responsáveis pelo ensino nas séries iniciais da educação fundamental.

### **3.4 A invenção do ateliê: formas de se aproximar dos sentidos**

Diante do desafio de como nos aproximar da imagem-sentido que o docente tem de suas experiências estéticas e das repercussões dessas experiências em sua identidade, tentamos inventar maneiras para alcançar essas imagens, esses significados construídos pelos sujeitos da pesquisa. Como aproximar os sujeitos aos conceitos que estamos abordando?

<sup>5</sup> Imagem: página 44

Como construir uma experiência que fosse também estética, que afetasse o sujeito e pudesse criar um ambiente empático, acolhedor, que estimulasse narrativas de si?

Sabíamos que queríamos escutar a narrativa desse sujeito, ouvir suas histórias de vida. Em busca de nos aprofundar sobre narrativas no contexto da Arte, realizamos uma disciplina na Escola de Belas Artes, na Universidade Federal de Minas Gerais, onde nos inspiramos com as professoras Rosvita Kolb Bernardes e Lúcia Gouvêa Pimentel.

A professora Rosvita nos apresentou uma experiência de formação efetuada na Alemanha, inspirada em Christine Delory-Momberger, em sua proposta de ateliê biográfico de projeto. “Os procedimentos de formação conduzidos sob a forma de *ateliês biográficos de projeto* destinam-se a considerar essa dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de *formabilité* aberto ao projeto de si” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.366).

A partir da contribuição de Delory-Momberger e inspirados pelo trabalho realizado pela professora Rosvita, elaboramos nossa própria proposta de ateliê. Seria um encontro coletivo entre os sujeitos da pesquisa, um momento de viver uma experiência estética, que acionasse narrativas desses sujeitos, que desse pistas de suas constituições identitárias. Porém, concordamos com Hermann (2016, p. 24) que uma experiência estética não é planejável, ela apenas acontece, portanto não há resultados formativos assegurados. Contudo, apostamos na potência de sensibilização estética do espaço que preparamos.

Em nossa proposta, priorizamos a narrativa oral e outras formas de expressão, não somente a escrita. Elegemos o encontro coletivo como primeira etapa metodológica que proporcionaria o diálogo dos sujeitos com as próprias narrativas e as do outro. Intencionávamos ainda despertá-los para o tema, que teria continuidade nas entrevistas narrativas individuais, a serem realizadas após a realização do encontro inicial. Dessa maneira, o ateliê se configuraria também como um dispositivo de formação, considerando que a narrativa estaria no centro da proposta.

As narrativas desenvolvidas como dispositivos de formação/autoformação são proposições para espaços de experimentação de si, de conhecimento e autoconhecimento. Esses espaços, pensados inicialmente como “vivências pedagógicas”, viabilizariam experiências de si, por meio das narrativas orais e escritas e também de reconstrução de imagens pretéritas, (...) (res)significadas no trabalho das memórias. (OLIVEIRA, 2006, p.179)

Cientes de que o espaço influencia a narrativa produzida, selecionamos um terraço no Centro de Belo Horizonte, para facilitar o deslocamento dos sujeitos. O espaço também foi escolhido pela sua relação com o cotidiano. O Centro usualmente se configura como um local onde os sujeitos são acionados a resolver situações, administrando o tempo entre todas as ações e demandas da vida. O prédio onde o terraço está localizado é residencial, o que possibilita a chegada num ambiente que é, de certa maneira, familiar, ainda que novo para os participantes. Dessa maneira, há o contato com o Centro, num local cotidiano, mas que foi transformado num espaço-dispositivo, a fim de possibilitar experimentações e vivências estéticas, sensíveis.

Nesse sentido, o espaço-dispositivo atua como elemento formativo, voltado para uma formação estética, convocando o sujeito a se deslocar de suas obrigações para viver um tempo de partilha, de encontro, mediado pelas construções sensíveis ali dispostas. As proposições do ateliê convidavam o sujeito a fazer uma imersão nesse espaço, com corpo, mente e emoção, suspendendo a correria do cotidiano, para viver a experiência do encontro consigo mesmo e com o outro.

Entendemos que vivenciar experiências sensíveis dão uma nova dimensão para a reflexão de si, processo que é formativo e criativo, na medida que, ao pensar e narrar sua própria história, os sujeitos podem ressignificar e fazer novas construções de si, novas identidades.

Numa sociedade que alguns estão caracterizando como a do “esquecimento”, é importante a reconstrução de experiências pretéritas não com o sentido de reinventá-las e nem ficar a elas aprisionado, mas basicamente com o intuito de propiciar processos de reflexão individual e também coletiva que possibilitem novas criações, novas produções individuais e sociais. (OLIVEIRA, 2006, p.180)

No ateliê, pensamos a experiência no espaço a partir de proposições, que implicam a participação do sujeito na construção de sua própria experiência sensível. Hélio Oiticica, no texto *Aparecimento do suprasensorial na arte brasileira*, fala da tentativa de criar

por proposições cada vez mais abertas, exercícios criativos, prescindindo mesmo do objeto tal como ficou sendo categorizado – (...) São dirigidas aos sentidos, para através deles, da “percepção total”, levar o indivíduo a uma “suprassensação”, ao dilatamento de suas capacidades sensoriais habituais, para a descoberta do seu centro criativo interior, da sua espontaneidade expressiva adormecida, condicionada ao cotidiano. (OITICICA, 1986, p.104)

Os objetos propositivos utilizados, assim como o espaço em si, trouxeram elementos que acionaram a memória; objetos cotidianos, utilizados num contexto sensível, que contribuíram para fazer surgir lembranças de experiências significativas da vida de cada sujeito. A intenção foi que o sujeito se tornasse parte, se relacionasse com os objetos e com os outros sujeitos do ateliê, construindo sua experiência.

As proposições que surgem, ora lançam mão do objeto (da palavra, caixa etc., indo a todas as modalidades, até à coisa e a “apropriação”) ora do ambiente, absorvendo, catalisando seus elementos, mas visando à proposição em essência. (OITICICA, 1986 p.103)

Nessa perspectiva, objetos e espaços acionam também a corporeidade dos sujeitos, materializando a experiência, que acontece nesse encontro. O espaço-instalação, os objetos propositivos, a memória, o outro, e o próprio sujeito vão construindo vivências. Conforme indica Oliveira (2012, p.307), “um grupo que mobiliza a vivência corporal, numa perspectiva também de experimentação, projeta possibilidades de criação, de invenção de si, a partir do que nossos corpos biográficos trazem”. Nossos corpos foram moldados ao longo de vários processos educativos e tratados como algo a ser domado.

Nesse sentido, precisam ser “acordados”, deixarem-se afetar, para ser um “corpo presente no aqui-agora e extremamente atento a tudo que lhe acontece no interior da experiência” (ZANELLA; PERES, 2017, p.104). A experimentação proposta buscava que os corpos fossem afetados a fim de que a subjetividade desabrochasse e proporcionasse novos movimentos. “O corpo como tal é evocado nas narrativas de formação ocupa um lugar maior sob diferentes aspectos, mesmo se o autor da narrativa não está sempre consciente disso ou deixa de explicitá-lo”. (JOSSO, 2012, p.24)

Os espaços em que vivemos são, muitas vezes, em formatos de caixas: os prédios escolares, de trabalho, as repartições, os apartamentos... Esses formatos da vida, os tempos, as exigências do cotidiano, nem sempre favorecem experimentações do sensível; é nesse sentido que imaginamos a alteração do espaço reservado para o ateliê. Nos voltamos para os formatos de caixas, aqui pensadas como objetos possíveis, sensíveis, cotidianos, comuns, e nos perguntamos como essas caixas podem ser modificadas, em momentos específicos, a fim de possibilitar experiências estéticas.

Como transformar esse espaço num outro que mobilize um olhar diferente, que acione experiências sensíveis, vivências estéticas e poéticas, criando uma nova atmosfera? Entendemos o espaço como parte ativa da experiência, dessa maneira ele por si mesmo se torna propositivo, uma instalação fluida, que apoia outras maneiras ver/sentir/viver o cotidiano e mobiliza um olhar diferente para si mesmo e para o outro. A instalação, segundo Stéphane Huchet (2006), em *A instalação em situação*, pode ser definida como um dispositivo plástico de objetos, de elementos midiáticos ou não, que investe os recursos de um dado espaço tridimensional.

A fim de captar as reações, olhares, gestos, falas e sentidos atribuídos pelos sujeitos no ateliê, resolvemos realizar a gravação do evento, pois, “sendo uma pesquisa de cunho qualitativo, o vídeo permite capturar o contexto das interações, assim como permite que façamos repetidas revisões, com o objetivo de criar códigos para uma análise compreensiva do fenômeno” (GARCEZ; DUARTE; EINSEBERG, 2011, p. 253). Concordamos também com os autores, quando dizem que “o vídeo não é mera transcrição da realidade em imagens; há que se considerar o olhar de quem filma, seu posicionamento diante do que está sendo registrado, seus recortes, enquadramentos, escolhas” (p. 254).

Considerados os limites da cobertura fílmica e fotográfica do ateliê, decidimos pela contratação de uma equipe com duas artistas, Bianca e Mari, responsáveis pela Papelícula, cujo trabalho é feito com mais sensibilidade e cuidado. Sabemos que essas presenças, tanto da equipe de filmagem, como dos equipamentos utilizados, configuram-se como “outros” estranhos, que podem interferir na forma que os sujeitos atuam no espaço.

Antes da realização da filmagem, fizemos duas reuniões onde foram expostos os conceitos abordados na pesquisa e o que queríamos que fosse captado, dentro do possível. Ressaltamos a importância do cuidado com a presença e movimentação delas, com o objetivo de reduzir a influência de sua presença nos sujeitos da pesquisa. Explicitamos que o espaço previa uma alteração para uma vivência estética, e que gostaríamos que as poéticas, as cores, os elementos da composição também aparecessem nas imagens, porque os objetos, a ocupação dos espaços, tudo foi pensado com muitos detalhes e em consonância com a pesquisa.

Pedimos ainda que ficassem atentas ao registro das narrativas, já que o dispositivo se configurava como uma etapa metodológica de uma pesquisa acadêmica. A intenção não era fazer um registro fiel das falas, mas captar também as reações, os movimentos, os olhares, os

gestos e as interações. No momento do ateliê atuamos como participantes e como pesquisadores. Estávamos imersos na experiência, tanto na mediação, na escuta atenta, como também na partilha, no momento que expusemos toda a preparação para receber os sujeitos, colocando em jogo também nossos próprios afetos.

Essa situação, na qual não se pode manter um diário de pesquisa e observação, requer uma análise posterior, o que pode ser possibilitado pelo vídeo. O vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola (LOIZOS, 2002, p. 149).

Loizos (2002, p.152) adverte que “o emprego de imagens de pesquisa em público levanta questões de poder, intromissão, posse e privacidade. Garanta que seus informantes lhe dêem permissão clara de reproduzir imagens sobre eles. (...) Os acordos devem ser feitos por escrito”. Em face disso, nos certificamos de que o primeiro ato de cada sujeito da pesquisa no encontro fosse a assinatura nos termos de consentimento livre e esclarecido e a autorização de uso de imagem e voz. Os sujeitos autorizaram o uso e divulgação de seu nome na pesquisa.

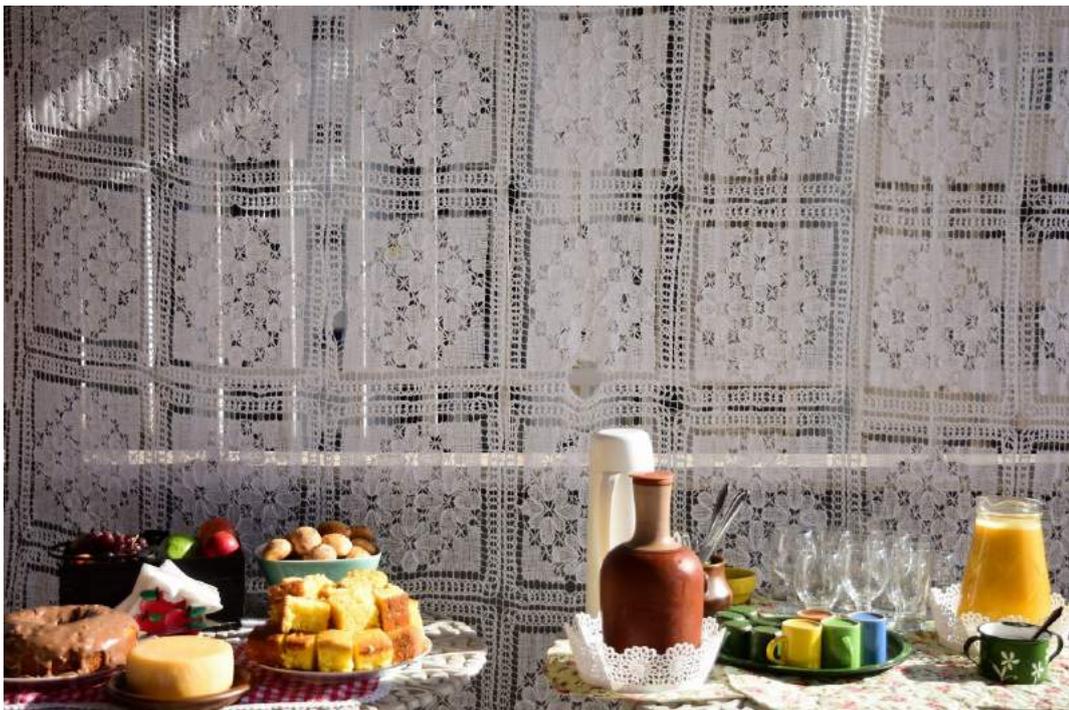
O filme realizado não registrou a totalidade do encontro, levando em conta os limites dos equipamentos e que nem todos os gestos, sons e expressões são capturados. Tampouco foi possível registrar os cheiros, como o do chá de erva cidreira servido no encontro, que, assim como os objetos e as memórias, são também fonte de experiências estéticas.

Além disso, qualquer edição efetua recortes e escolhas, trazendo outra limitação para a interpretação dos dados. O resultado se traduziu em imagens que trouxeram tanto informações documentais como algumas poéticas presentes no momento, dando subsídios muito importantes para que a potência do encontro e mesmo os seus limites pudessem ser interpretados e compreendidos no momento da análise, que será apresentada no quarto capítulo.

### **3.5 Entre**

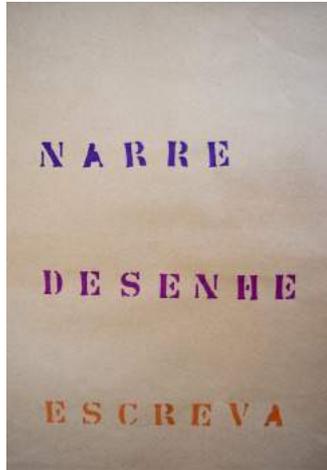
















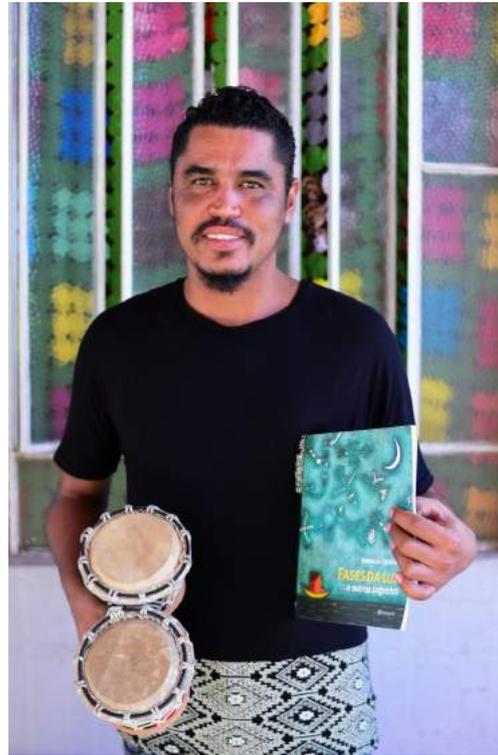








Mariana



Flávio



Lídia



Zenira









Em local de muito vento  
é sabido que cortinas de crepom  
fazem som de rio  
se possível de várias cores  
folhas grandes rolando  
no cimento  
crianças no cascalho

É provável que ao passar  
pela cortina

plantas

céu e cheiro de chá  
um bolo, talvez dois  
cobertura de chocolate  
- que bonita essa mesa disse Pedro

Talvez queira se sentar no chão  
pés descalços  
coberto de tecidos  
diferentes texturas  
conversas na roda

desenhar

escrever coletivamente

É possível que eu te peça  
conte sua história  
comece por onde preferir  
imagens sentidos sonhos

sons

No espaço objetos  
gestos sol sombra  
memórias de outros usos

convidam

inutilidades

experimente            descubra

Na outra sala abajur

mais pano            no teto

deita colo conta

outra imagem outra memória

narrativas

braços mãos pensamentos

                                 imaginação

seguimos juntos

nesse encontro que não acaba

                                 aqui<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Poesia da autora.



## **4 O QUE FIZEMOS COM O QUE DESCOBRIMOS**

É tempo de compreender. Nesse capítulo, traremos algumas considerações a partir de uma análise inspirada nos princípios da hermenêutica. Nos jogamos para uma aventura metodológica, que apresentou desafios e conflitos, nos confrontando com uma característica do aprender, que é a dor dos questionamentos, das aflições e das tensões geradas.

Investimos num processo criativo que nos impulsionou a pesquisar mais, a produzir a partir das experiências de vida anteriores, mas considerando as especificidades da pesquisa. Foi um processo que o reconhecimento de nossos limites nos fez valorizar ainda mais os processos de criação coletivos, a importância dos encontros, a potência da escuta, a alegria da partilha.

Assim, convidamos para a continuidade da leitura das linhas que se seguem, que mostram um pouco do que vimos, do que vivemos, do que pensamos, do que compreendemos. Sabemos que o processo do compreender é contínuo e torna-se ainda mais apurado quando aumentamos nossos repertórios, quando percebemos a vida com mais detalhes, com mais atenção a tudo que nos cerca.

Na próxima seção, apresentaremos o ateliê, a participação dos sujeitos e alguns diálogos iniciais, algumas narrativas que aconteceram no encontro coletivo. Na sequência, traremos os recortes – coisa difícil de fazer – que fizemos, apresentando núcleos de sentido encontrados e algumas reflexões que as narrativas acionaram em nós.

### **4.1 Quando chega o sujeito, o que vê, o que traz consigo**

No terceiro capítulo, explicitamos a aventura da criação do ateliê, os percursos, desafios e motivos de nossas escolhas. Nessa seção, apresentaremos uma tentativa de análise compreensiva do ateliê, em sua dimensão de experiência estética e de dispositivo formativo, que atua na reflexividade de si na escuta do outro e na partilha de sua própria narrativa.

Contaremos sobre como os corpos se movimentaram nos espaços, refletimos como o próprio corpo dá pistas narrativas e partilhamos agora um pouco das imagens, poéticas e discursos do encontro. Deixamos para a próxima seção as narrativas realizadas, quando tentamos nos aproximar dos sentidos dos sujeitos, a partir dos indícios deixados pelos mesmos.

No dia anterior ao encontro, preparamos o espaço. No edifício, os sujeitos tinham que subir até o oitavo andar por um elevador antigo, com portas de madeira. Dali, subiam uma escada, de onde já era possível ouvir o som de uma cortina feita com tiras de papel crepom de várias cores, instalada na porta que dá acesso ao terraço. Tivemos a intenção de que a passagem pela cortina fosse o começo da experiência estética, uma transição do cotidiano comum para uma vivência diferente.

O ateliê foi realizado numa manhã ensolarada e de vento, em junho de 2018. Ao atravessar a cortina, os sujeitos podiam ver o sol num céu de poucas nuvens e de um azul intenso. O sol brincava com as grades e com os objetos que foram utilizados no ateliê, fazendo um jogo, uma brincadeira de luz e sombra, criando imagens e poéticas visíveis para os olhos mais sensíveis. Lá de cima podíamos ouvir buzinas e outros barulhos, vindos da rua. Naquele mês acontecia a Copa do Mundo, no Brasil.

Ficamos pensando nessas diálogos de sombra e luz e nas imagens produzidas. Transportamos essas poéticas para a troca de discursos, quando acontece o jogo de narração, quando há falas, pausas e silêncios. Pensamos também nos corpos, que se movimentam, param; fazem adesão ou negam as proposições do ateliê. O que está sendo narrado pelo sujeito quando ele fica em silêncio? O que o corpo conta naqueles momentos?

Ao entrar no ambiente, depois da visão do espaço aberto do terraço, era possível ver a mesa de café da manhã, contendo: café, água, um suco de maracujá, um bolo de laranja e outro de cenoura com cobertura de chocolate, feitos pela pesquisadora; chá de erva cidreira plantada na casa da avó de Daniela, uma das Arte-Educadoras do coletivo; que levou também um queijo do Serro, feito pelo pai do seu noivo; e uma cesta com frutas diversas. O espaço foi composto também por uma cortina de renda, afixada nas grades do terraço.

Uma moringa de barro; um bule e pequenas xícaras coloridas esmaltadas tinham a intenção de aproximar os sujeitos a um contexto de passado, o lugar da memória. Ofertamos a refeição como um gesto de acolhida, pensado a partir de pequenos detalhes, considerando afetos que os cheiros, sabores e materiais dispostos poderiam acionar. O ato de comer e beber algo, em partilha, foi pensado como um facilitador do processo de narrativa, no sentido de que, ao partilharmos uma refeição, estamos nos remetendo a uma ação cotidiana, comum, o que pode trazer maior fluidez aos gestos, às falas.

Zenira e Flávio chegaram pontualmente, às 9h. Zenira vinha do hospital, onde seu pai estava internado. “Passei a noite lá e vim direto para o encontro”, contou. Ao saber que o

queijo era da região do Serro, ela contou de sua tataravó, mulher negra, mãe de seis filhos, mas solteira, que lá chegou, endinheirada, e comprou fazendas na região. Flávio soube que uma das Arte-Educadoras, Deborah, é da região de Santa Luzia, lugar que ele também morou um tempo de sua vida, tanto que uma irmã dela foi professora de História dele. Aqui já vemos sinais de outros encontros, um reconhecimento de si mediado pelo outro.

Para a realização do ateliê, foram utilizadas duas partes do terraço, uma sala e uma área coberta por um telhado. O chão foi forrado com diferentes tecidos, de diferentes texturas e cores. Utilizamos também duas colchas de retalhos e uma colcha de fuxicos, trazendo uma materialidade presente no cotidiano de várias pessoas e que lembra o trabalho manual, típico de um jeito de fazer mais privilegiado no passado.

Três caixas-tapete no chão contendo tecidos, papéis e plásticos convidam para a experimentação. Pedimos para os sujeitos deixarem suas bolsas num local reservado e para tirarem os sapatos, para que pudessem experimentar com mais conforto as proposições do ambiente. Utilizamos tecidos também em outras espacialidades, como no teto e nas grades do terraço. Assim, levamos os materiais para uma posição não usual, a fim de deslocar o sentido desse objeto, além de mover também o olhar do sujeito.

Caixas e mais caixas, distribuídas em diferentes locais do espaço, continham objetos propositivos, cotidianos, mas separados de seu ambiente habitual. Cada um guardando um segredo, uma inutilidade, uma história, podendo evocar outras, dependendo do repertório do participante. Seleccionamos fotos antigas, malas, caixas diversas, moedas, chaves, botões, bordados, cartas, brinquedos, discos de músicas, máquinas fotográficas, cordas, papéis diferentes, giz de cera, caneta hidrocor, lápis de cor, livros, espelhos, linhas e outros materiais.

Uma frase foi escrita com letras grandes numa faixa de papel *craft*, que o sujeito enxergava quando se aproxima mais da área coberta. Ali, havia uma reflexão-ação: conte um momento marcante de sua vida. Narre – desenhe - escreva. Com essa proposição, pretendíamos acionar a memória dos sujeitos, para que partilhassem alguma experiência estética, que tenha trazido significados para sua vida. Essa narrativa poderia acontecer pela escrita, pela performance, por um desenho ou pela oralidade.

Zenira e Flávio tiraram os sapatos e se juntaram às arte-educadoras numa roda, para refletir sobre a proposição da faixa de papel. Na roda, já começaram a trocar histórias e memórias de família e de prática educativa. Ali, a narrativa do outro convidava a recordar

experiências estéticas, possibilitando a reconstrução da própria narrativa. Estar em roda promoveu o olhar para o outro, na potência da escuta, da troca.

Lídia chegou cerca de quarenta minutos após o início do encontro, acompanhada de sua filha Julie, de 22 anos de idade. Inicialmente ficamos sem saber como agir com a presença dela, porém, ao ter que decidir na pressão do momento, optamos por incluí-la no ateliê. Aproveitamos a chegada delas para voltar à mesa de café. Pensamos em como essa ida e vinda, numa quebra da intenção inicial, nos remete ao movimento da memória, um vai e vem, num fluxo não linear. Ali, as narrativas continuaram e o corpo se mostrava na experimentação de sabores que o grupo fazia ao redor da mesa. O vento brincava com os cabelos, com as roupas e com os tecidos do espaço.

Uma sala existente no terraço também foi transformada. Além dos materiais utilizados no ambiente externo, colocamos nessa sala um ventilador e duas luminárias. A colcha de fuxico foi utilizada como cortina, que cobria a janela, contribuindo para reduzir a iluminação externa do ambiente. Desligamos a luz do teto e fechamos a porta. As frestas de luz da janela e as luminárias eram coadjuvantes da penumbra do ambiente.

No chão, além dos tecidos, foram colocadas almofadas, que completavam a composição, para criar um clima de acolhimento e aconchego. Utilizando diferentes linguagens e materialidades nesse ambiente, pretendíamos acionar interações e propor diversas maneiras de se mover, de sentir, de experimentar, de explorar sentidos. Dessa maneira, pensamos ser possível refletir coletivamente o mundo, o olhar, a estética, o sensível e criar relações e aprendizados.

Ao entrarmos para a sala pela primeira vez, pedimos para as duas mulheres da Papelícula, responsáveis pelas fotografias e filmagem, para se apresentarem. Com isso, pretendíamos criar um clima de segurança, de confiança para os relatos, já que, ao estarem ali, as duas eram participantes também naquele processo. Mari começou se identificando, falando sobre a Papelícula, empresa que ela conduz com a Bianca, sua esposa e sócia.

As duas são formadas em Comunicação, mas com uma aproximação com o universo das Artes, especialmente Artes Plásticas, fotografia, Literatura e Música, buscando inserir nos seus trabalhos a sensibilidade que as Artes acionam. Mari também é escritora e professora de cursos de escrita. Bianca ressaltou a experiência que as duas têm em arte-educação, do trabalho de aproximadamente dez anos, trabalhando com projetos sociais, mas também em parcerias com escolas públicas. O ateliê foi registrado por elas com sensibilidade, com uma

postura muito cuidadosa e respeitosa. Porém, em vários momentos, as câmeras competiram com os participantes pelo espaço, afetando, de alguma maneira, os posicionamentos.

Na sequência, fizemos a apresentação das arte-educadoras, para justificar a presença de outras três mulheres naquele momento, cada uma trazendo suas experiências e sensibilidades para o ateliê. Ressaltamos que o dispositivo foi elaborado pela pesquisadora, em consonância com os princípios da pesquisa, mas contamos com o apoio das outras mulheres na mediação do encontro. Falamos da relação de amizade que nos une, desde que nos conhecemos, no período que trabalhamos no Palácio das Artes.

Os sujeitos também se apresentaram, já mostrando indícios de seus processos de identificação, que mostraremos no próximo tópico. Mariana chegou antes da apresentação de Lídia, que foi a primeira a falar, então pode entender como dar continuidade à estrutura proposta quando chegou a sua vez de falar de si. As questões norteadoras diziam respeito a um momento marcante da vida, mas todos acabaram contando também sobre a relação com pesquisadora, ou seja, como chegaram até ali.

A partir dessa narrativa de si e da escuta do outro, convidamos o participante a fazer um percurso exploratório do ambiente, aguçando os sentidos, com atenção ao próprio corpo, ao espaço externo e às escutas internas. O corpo guarda memória. Na vida cotidiana, ao trabalhar com o corpo do outro, é preciso reconhecer a si mesmo. O corpo caminha pelo espaço enquanto a imaginação contribui para sentir o ambiente.

Cada um fez um caminho e estabeleceu relações no espaço, tocando, observando, cheirando os objetos, descobrindo o conteúdo das caixas. Fizemos a proposta que eles criassem algo que, de alguma maneira, contasse sobre o que eles mostraram de seu processo de identificação, utilizando um ou mais objetos, que poderiam também ser transformados, alterados. Apesar do risco de induzi-los, explicamos que essa criação poderia ser uma escrita, uma imagem, um desenho, um relato oral ou uma performance.

Os sujeitos aceitaram a proposição, explorando o ambiente com curiosidade. Olharam em várias caixas e cada descoberta gerava uma reação, entre risadas, olhares curiosos, abertura de caixas dentro de caixas.. Tudo virava nova história: o disco que escutavam na infância, o brinquedo, a fotografia que evocava lembranças outras, a fita métrica que lembrou a máquina de costura da mãe, a bonequinha de pano que foi retirada da caixa, por parecer estar sufocada naquela posição, o Santo Antônio pequenino trazendo memórias de outros tempos.

Risos e encantamentos foram percebidos, mas houve também foco, para quem rapidamente escolheu os objetos para criar sua forma de expressão identitária. Ao explorar, alguns participantes até cheiravam os objetos, como se o corpo sentisse necessidade de saber também com outros sentidos.

Por se tratar de uma proposta aberta, não fizemos a mediação desse momento, o que pode ter tornado a experiência muito solta, deslocada, de certa maneira, de uma intencionalidade. Deixamos com que os objetos e o próprio espaço fizessem esse papel mediador e que cada sujeito agisse conforme os afetos e memórias acionadas pelo contexto.

#### **4.1.1 Alguns diálogos sobre a experiência**

De volta à sala, em nova roda, pedimos aos participantes que contassem sobre a experiência, sobre o que sentiram, o que lembraram, como foi para cada um. Foi falado sobre a memória sensorial acionada ao pegar num objeto que os afetava. “Às vezes perde-se o contato com algum objeto e quando pega, começa a lembrar, você lembra de quando aprendeu a fazer aquilo”, comentou Julie.

“Foi muito interessante, você começava a ver um pouco e começava a ter lembranças, né?”, contou Flávio. E continuou: “vários lugares e coisas eu lembrava da infância, da adolescência, da fase adulta mesmo... Então, assim, de cada pedacinho, cada cantinho tinha uma coisa que me afetava.” Zenira disse que abrir caixas é interessante, mas que a experiência a fez lembrar da necessidade de abrir outras caixas. “Às vezes eu sinto que preciso parar um pouquinho pra abrir caixas e olhar né? Esse olhar mais atento”.

Nesse momento, Zenira nos deu indícios sobre si: que suas responsabilidades cotidianas provavelmente estão afastando-a de tempos sensíveis, onde ela possa usufruir as experiências com mais lentidão, com mais cuidado. E, dessa maneira, viver a vida mais intensamente, naquilo que ela valoriza. “De repente eu aprendi que eu tenho que parar para olhar umas caixas, sabe? Que elas estão lá e a vida tá passando e eu não tô mais olhando intensamente as caixas”. Ela ainda completa: “eu olhei as caixas por curiosidade, vontade de conhecer mesmo, mas todo momento eu pensava no que eu quero mostrar, como a minha vida tá no momento, de cabeça pra baixo. Mas eu ainda continuei (a explorar as caixas)”. Zenira confidenciou que gostou tanto de alguns objetou, que ficou com vontade de levá-los para casa.

Lídia comentou sobre a bonequinha de pano que viu: “eu só fiquei incomodada com a bonequinha dentro da caixa, ela tava claustrofóbica. Isso é uma coisa de família, a gente sempre personifica objeto inanimado, né?”, falou, se dirigindo à filha. “A gente faz isso lá em casa”. Lídia nos deu indícios de que nosso objetivo foi atendido - criar um espaço acolhedor, onde os participantes pudessem se expressar livremente - já que se comportou, em alguma medida, como se estivesse em casa, quando reposicionou a bonequinha em outro local.

Passamos então para o momento de expor a criação de cada um. A porta da sala estava fechada, com objetivo de reduzir a luminosidade e não atrapalhar a filmagem. O clima era de aconchego, com alguns corpos deitados, outros sentados, encostados na parede ou abraçados a almofadas. O corpo se movimentava também para encontrar uma posição de mais conforto.

Flávio, narrou sobre suas escolhas: um livro infantil, a colcha de fuxico e um pequeno tambor originário da Bahia. “Eu gostei da cortina por causa da disposição das cores. Acho que a vida, ela tem que ser colorida, né, ela não pode ser preto e branco o tempo todo”. Disse ainda que ficou com vontade de escolher outros objetos, mas focou naqueles. A escolha do tambor foi por representar a música, pois, para ele, a música é importante em toda a sua trajetória, como uma paixão. Pudemos observar que Flávio participou do ateliê com entrega, demonstrando intensidade. Ele completa que o tambor

representa também o meu momento atual, porque eu sempre quis, desde pequeno, entender um pouco mais sobre as religiões de matriz africana. Sempre gostei muito, sempre me interessou muito, apesar de eu vir de uma família que a maioria era evangélica. E eu busquei isso. Então, hoje eu participo de um grupo de cultura africana, de candomblé. E assim, eu gosto muito dos sons dos instrumentos, o que os sons emitem pra gente, a energia que o som traz pra gente, é muito interessante.

O livro escolhido foi pela capa e pelo título: Fases da lua e outros segredos. Flávio falou que, como a personagem do livro, sua vida também tem muitas fases e muitos segredos. “Quem não tem segredos?”, provocou. Com suas falas, Flávio nos deu indícios para supor que o ambiente o afetou, a ponto de se sentir confortável para expor seus segredos, demonstrando uma postura aberta naquele momento de partilha.

E eu acho isso interessante, quando você consegue expor isso. Uma coisa deixa de ser só um segredo e aquilo ali você consegue compartilhar com os outros, que eu acho que é um pouco desse momento aqui também. Poder compartilhar as coisas com as pessoas.

Flávio deu pistas de uma identidade em movimento, quando disse: “eu sou essa mudança o tempo todo, né? Eu gosto de mudar”. E convidou: “acho que a vida é movimento e a gente tem que ser movimento junto com ela, sempre descobrindo coisas novas”.

Mariana escolheu uma mala e fez uma poesia: “eu peguei a mala porque representa a minha vida”. Colocou a mão na base da mala e afirmou: “eu acho que dessa mala aqui a minha experiência só tem esse tiquinho aqui. Eu ainda tenho que encher ela toda. E na minha carreira pedagógica, muito mais, né?”.

Naquele momento, após ouvir as narrativas iniciais, Mariana sabia que era a mais jovem professora, tanto na idade quanto no tempo de prática educativa. Ao evidenciar essa condição, Mariana mostrou sinais de que o início da docência é um período que marca a trajetória profissional, quando a falta de experiência se traduz como uma dificuldade. Porém, fez questão de mostrar também que tem uma postura aberta ao aprendizado, “Eu sei muito pouco, adoro aprender com todas as professoras que querem me ensinar. Eu tenho muito o que aprender ainda e gosto muito de aprender”. Ela atendeu ao nosso pedido de leitura da poesia que fez.

### **A mala**

Das coisas que tenho  
mal na mala pode caber  
desde um desenho  
até o que ainda vou aprender.  
O que carrego é pouco  
muito mais vou guardar  
por mais que pareça louco  
tenho muito a caminhar.  
A mala é pequena  
O que preciso é maior  
Sempre valerá a pena  
Se vier com amor.

Lídia demonstrou, em vários momentos, suas relações de afeto com a Literatura. Escolheu e leu para o grupo o poema “O diabo e a criança”, do livro de Mário Quintana.

Um dia o diabo viu uma criança fazendo com um dedo um buraco na areia e perguntou-lhe que diabo de coisa estaria fazendo.

- Ué! Não vês? Estou fazendo com o dedo um buraco na areia! - espantou-se a criança.

Pobre diabo! O seu mal é que ele jamais compreenderá que uma coisa possa ser feita sem segundas intenções. (QUINTANA, 2013)

Em sua narrativa, Lídia contou que gosta de desenhar bruxas e seres fantásticos, mas especialmente a bruxa, fazendo uma relação dessa personagem com mulheres fortes. Com isso, ela deu indícios de identificação com as características que evidencia.

No contato com a Literatura, desde pequena, via que princesa era aquela que seguia o *script*, que vivia a vida que estava programada para ela. Eu sempre gostei das bruxas porque elas não seguem o *script*. Eu acho que as bruxas são mais independentes, mais autônomas e mais revolucionárias. Depois eu li sobre as mulheres que eram julgadas como bruxas na Idade Média(...), e eram mortas por isso. A bruxa é uma figura que eu gosto, acho que é uma figura de liberdade, de poder. Inclusive se eu chamar alguém de bruxa, é um elogio genuíno, é alguém que eu tenho muito apreço.

A filha de Lidia, Julie, escolheu cordas de sisal, nas quais realizou nós que aprendeu a fazer quando adolescente, nos acampamentos de sobrevivência. E partilhou com o grupo: “eu acho que foi muito bacana, foi uma época muito legal pra mim, fiquei feliz de lembrar”.

Zenira realizou uma performance, ficando de cabeça para baixo, com as mãos no chão e os pés apoiados na parede. Fez isso com muita facilidade e flexibilidade e narrou, ainda de cabeça pra baixo: “o livro representa o meu companheiro de todo dia. Às vezes, a minha vida tá assim, tudo de cabeça pra baixo. Aí, eu encontro meu livro, me equilíbrio e volto, mais forte do que antes”. Com isso, Zenira dá indícios de compreender a leitura como facilitadora do conhecimento. Ela mostrou também uma relação de afeto com a Literatura, separando experiências de aprendizado das que são puramente estéticas.

Então, se for pra falar só pro meu deleite, meu prazer, eu leria só poesia. Eu leria só Cecília Meireles, O romanceiro da Inconfidência, O Pequeno Príncipe, que eu já li várias vezes. Eu leria só isso, mas às vezes, nem sempre dá. E é um exercício pra mim também de renovação fazer outras leituras, descobrir outras coisas.

A performance de Zenira foi gravada e o vídeo, juntamente com as imagens dos outros participantes, foi projetado na sala, para todos verem e partilharem as experiências, ampliando

os sentidos em jogo naquele instante. Após a exposição das escolhas de cada sujeito, apresentamos um pouco mais sobre a pesquisa e indicamos que no próximo momento a entrevista seria individual, narrativa e que eu iria ao encontro de cada pessoa.

Agradecemos pela disponibilidade e pela participação na experiência. Deixamos o canal de partilha aberto, na medida que os convidamos a narrar de outras formas, em outros tempos, quando tivessem esse desejo. Fomos para fora, comemos um pouco mais, tomamos mais chá e nos despedimos. Havia um sentimento de melancolia, um término que não era o fim, mas o fim daquele encontro, naquele momento, com uma esperança de que as emoções vividas continuassem ecoando nas vidas de quem participou.

#### **4.1.2 Nossas considerações – limites e potências da invenção**

Mariana chegou aproximadamente uma hora depois do começo, perdendo, dessa maneira, a parte inicial do encontro, o que gerou uma tensão para a pesquisa, no sentido de que nos questionamos se isso não atrapalharia a produção de dados e o investimento dessa participante nas narrativas. Porém, ela teve oportunidade de ouvir os outros sujeitos narrando de si, oportunizando que ela seguisse o “modelo” de narratividade no momento do ateliê.

Apesar do número de participantes ter ficado reduzido, a amostra da pesquisa ficou bem variada, pois tivemos a presença de uma professora iniciante, com dois meses apenas na rede municipal, um professor com cinco anos de prática, uma professora com mais tempo e outra já quase aposentando de um dos cargos. Esse arco de idades e tempos de docência contribuíram para enriquecer a pesquisa..

No decorrer do ateliê, notamos que a circulação das artistas que estavam registrando o evento, apesar do cuidado e discrição que tiveram, chamava a atenção dos participantes, em alguns momentos. Percebendo isso, nos questionávamos se essa distração interrompia o fluxo das ideias de quem estava narrando no momento. Esse pensamento nos afastava brevemente da postura de escuta ativa e sensível, necessária num contexto de pesquisa, especialmente de natureza biográfico-narrativa.

Outro ponto de angústia foi não saber o resultado da captação, do registro da equipe de filmagem e fotografia. Os dados demoraram cerca de 15 dias para serem disponibilizados, tempo de uma espera aflita. Outra questão foi não saber, naquele momento, se os objetivos principais da escolha pelo ateliê seriam alcançados. Ou seja, se a vivência de uma experiência

sensível, que pudesse criar um ambiente empático e acolhedor para as narrativas de si e a escuta do outro atuou na reflexividade dos sujeitos, apoiando as entrevistas posteriores. Só pudemos perceber que houve repercussão após realizarmos as quatro entrevistas narrativas individuais.

A própria criação metodológica, por se tratar de uma tentativa de gerar um dispositivo diferente, nos colocou em vários questionamentos. Aquele dispositivo estaria adequado para nossa pesquisa? O investimento na cobertura do evento teria sido válido? Seria realmente necessário? Será que a decisão de filmar e fotografar impactaria muito os sujeitos? Os sujeitos fariam adesão ao convite? E se investiriam nas proposições criadas? Os riscos envolvidos na escolha e elaboração do dispositivo valeriam a pena? Vários dessas questões pesaram muito, gerando um quadro de aflição que não se resolveu logo no final do ateliê, permanecendo algum período, o que atrapalhou um pouco a continuação da pesquisa, principalmente em relação à análise das narrativas.

Não tivemos como fazer um teste antes da realização do ateliê, até mesmo pelas dificuldades vividas para localizar os sujeitos e encontrar uma data possível para a participação coletiva. Outra questão que a criação metodológica traz é de analisá-la no tempo do mestrado, já que outros dados ainda seriam produzidos. Talvez essa questão tenha reduzido a possibilidade de uma análise mais densa.

Porém, percebemos que, apesar dos limites e desafios, criar foi uma necessidade, uma intuição e uma experiência que nos levou muito além e ampliou a potência tanto dos dados da pesquisa, quanto do aprendizado da pesquisadora. Nesse sentido, a criação metodológica se tornou como um dispositivo formativo, reflexivo, ético e estético, para os sujeitos envolvidos: pesquisadores e participantes.

#### **4.2 Caminhos das entrevistas narrativas: identidades em construção, afetos cotidianos**

*Somos efetivamente o que narramos, na medida em que as dimensões formadoras dos acontecimentos vividos e lembrados e das experiências deixam marcas e imprimem reflexões sobre o vivido.*  
(SOUZA, 2018, p.122)

O encontro coletivo trouxe várias narrativas dos sujeitos, que puderam ser aprofundadas na entrevista individual. Alguns ecos do encontro foram percebidos nas narrativas, como apontou Flávio: “essa questão das experiências eu até falei um pouco

naquele primeiro momento. Eu encontrei alguns objetos que chamaram minha atenção e eu consegui ali começar a fazer uma reflexão”. Zenira deu sinais de que se sensibilizou com a estética do encontro: “porque a gente necessita né, estar naquele lugar bonito, como lá naquele dia [no ateliê]. Você sabe o valor da beleza, assim, no ambiente que a gente tá”.

Ao elaborarmos a análise, percebemos pontos de encontro, regularidades e descontinuidades, fazendo um recorte do que trazer para a análise, numa dupla hermenêutica: primeiro o sujeito elegeu momentos da vida para narrar, depois aconteceu a seleção da pesquisadora. Dessa maneira,

de posse dos materiais produzidos pelas narrativas, é possível questionar as marcas e os modelos, tanto de docentes quanto de práticas educativas, registrados e reelaborados pela memória, refletindo a partir da sua pertinência do tempo presente e das possíveis inércias que não viabilizam movimentos capazes de instituir novas possibilidades de vida. (OLIVEIRA, 2012, p. 307)

Temos ciência de que as narrativas geradas coletivamente têm dinâmicas específicas, diferentes da entrevista individual. No coletivo, as falas são contestadas pelo outro, na medida em que estão acontecendo. Há um jogo de construção dos diálogos, que leva a uma recriação no ato de narrar, influenciando o que vai ser dito e alterando o curso da narrativa. É um encontro de corpos, onde cada um pode fabular novas narrativas a partir das objetivações do outro, ressignificando a própria compreensão.

No encontro, cada um tenta assimilar a figura do outro captando-a por meio daquilo que ele vê ou ouve para, em seguida, fazer-se uma representação por um processo criativo. Essa figuração se realiza um duplo movimento de semelhança e de diferença e numa interpretação do outro, hermenêutica agindo a partir de si e na qual, obrigatoriamente, “*se mesclam os dois universos: uma figuração do entre-dois*” (DELORY-MOMBERGER, 2014b, p. 343).

Sabemos também que o contexto interfere na narrativa, alterando a natureza do que é partilhado e que o repertório da pesquisadora está investido no processo. O ateliê, enquanto dispositivo, funcionou como ponto de partida para as narrativas posteriores, feitas individualmente, já que cada encontro tem seu universo de circunstâncias e de singularidades. Algumas conversas iniciadas no ateliê foram retomadas, ampliadas e conectadas com outras partes da vida do sujeito.

Dessa maneira, os dois momentos, o coletivo e o individual, trouxeram temas análogos, em diferentes profundidades ou abordagens. Destacamos, como exemplo, a docência, identificação que aparece muito na fala dos sujeitos, condição que os unia naquele momento. Desde os primeiros momentos do ateliê, a docência foi o assunto de começo de conversas e também o que permitia continuidades.

No decorrer da pesquisa, explicitamos aos sujeitos nossa disponibilidade para ir ao seu encontro, no momento da realização da entrevista individual. O lugar poderia ser escolhido pelo sujeito, porém, decidimos que seria mais propício um ambiente fora da escola, com o objetivo de que outras identificações do sujeito também surgissem em suas narrativas. Além disso, os tempos da escola, fracionados, acelerados, não combinam com as especificidades da entrevista narrativa, que pode durar várias horas. O tempo decorrido entre o encontro coletivo e os encontros individuais possibilitou aos sujeitos que refletissem mais, buscassem outras memórias, pensassem outras experiências significativas e criassem outras narrativas.

As entrevistas narrativas aconteceram no mês de junho e julho de 2018, sendo que cada uma delas durou entre duas a três horas, aproximadamente. A entrevista de Zenira foi a mais longa e a de Mariana, a mais curta. Não parece ser coincidência o fato de que a professora com mais tempo de idade e de docência faça uma narrativa de si com mais detalhes, com mais densidade. Pode ser um indício que o tempo atuou como um fator de reflexão e ressignificação da vida.

As transcrições foram efetuadas respeitando o caráter de oralidade das narrativas dos sujeitos. Considerando que toda transcrição é uma tradução, fizemos pequenos ajustes para dar sentido à frase, algumas vezes deslocando uma parte falada em outro momento da entrevista, mas que dava continuidade ao que já havia sido abordado anteriormente. Optamos por trazer uma análise a partir dos núcleos de significados que pudemos identificar.

Nossos sujeitos formaram um grupo diverso: Mariana, com 27 anos e dois meses de docência; Flávio, com 32 anos de idade e cinco de docência; Lídia com 38 anos de idade e 12 de docência e Zenira, com 51 anos de idade e 31 de docência. Todos indicaram estar trabalhando em dois turnos, com exceção de Lídia, que estava cursando o mestrado no período da tarde. Percebemos que, em suas narrativas,

fluía a vida daqueles e daquelas docentes em seus sabores e dissabores, em suas realizações e frustrações, em suas tensões, muito raramente, em

calmaria. Ali estavam revelações a indicarem que os traçados e tramas da experiência do tempo para aqueles professores era, de uma só vez, alegria e dor; excesso e escassez; obediência e recusa. (TEIXEIRA; PÁDUA, 2018, p.261)

Em todos os encontros, ficamos refletindo sobre os pontos em comum dos sujeitos. Mariana e Flávio, por exemplo, ressaltaram que, na infância, não gostavam dos brinquedos comumente atribuídos ao gênero que nasceram. Flávio, Zenira e Lídia mudaram de cidade ainda na infância, trazendo marcas de recomeço. Lídia e Zenira ressaltaram a importância da maternidade como fundadora de outras identidades. Dialogaram também com as imagens de suas mães, o que Flávio fez também com muita frequência.

Abordar o conhecimento de si pela perspectiva das transformações do ser-sujeito vivo e cognoscente, no tempo de uma vida, mediante as atividades, os contextos de vida, os encontros, os acontecimentos de sua vida pessoal e social e as situações que ele considera como formadoras e, com frequência, fundadoras, é conceber a construção identitária, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes. (JOSSO, 2008, p.27)

Zenira, Lídia e Flávio narraram processos de trânsito entre estados e cidades. Essa errância, ao passo que foi deixando rastros pelo caminho, evidenciou abertura de horizontes, na medida em que possibilitou o contato com outras realidades. Colocou os sujeitos pertencentes a outros contextos, revelando ainda reflexões acerca de suas origens.

Uma coisa em comum que os quatro docentes trouxeram foi o fato de não gostar da escola quando eram pequenos. Lídia, Zenira e Mariana ainda tiveram em comum o relato de que aos seis anos, primeiro ano de escolarização, choravam, não gostavam das professoras, queriam voltar para casa, ficar perto da família. Chama atenção para a responsabilização de si nesse processo, especialmente nos relatos de Zenira e Mariana, dando a entender que não se sentiam boas estudantes.

Zenira, Lídia e Flávio narraram a importância de suas mães e pais na constituição de suas identidades, das escolhas que fizeram em seus caminhos. Porém, quem trouxe essa relação de forma mais intensa foi Flávio. Nos casos de Zenira e Lídia, o exemplo da maternidade é levado também para a maneira que educaram seus filhos. Ao pensar nessas pessoas como figuras exemplares, vemos como os sujeitos têm noção de que sua conduta na

escola também é alvo de observação e imitação por parte dos estudantes. E essa noção os leva a refletir suas ações e querer conduzir sua prática da melhor maneira possível. Nesse sentido,

nossas histórias são recriadas, revisitadas no sentido das referências construídas: temos recursos experienciais e também representações sobre escolhas, influências, modelos, formação de gostos e estilos, o que é significativo para a reflexão sobre o que somos hoje e como nos constituímos no que somos, bem como para as possibilidades autopoieticas que nos singularizam (ou não) como pessoas e professores. (OLIVEIRA, 2012, p.308)

Os sujeitos da pesquisa deram vários indícios de se relacionarem com distintas manifestações artísticas, dando ênfase para a Literatura, que apareceu especialmente nos contextos pessoais e profissionais de Lídia e Zenira. Flávio e Mariana indicaram que não gostam muito de ler, mas gostam de escrever. A relação do gosto pela escrita também ficou evidente nos relatos de Lídia. Outra expressão que se destacou nas narrativas foi a Música.

A cidade com suas manifestações culturais se destacou como uma presença forte nos quatro sujeitos. Um laço entre eles é o gosto por shows, danças, peças de teatro, filmes; a vivência do Carnaval de rua e o conhecimento acerca dos equipamentos culturais da cidade. São elementos que levam também para o cotidiano escolar, servindo como instrumento para mediar a aquisição de algum conhecimento, mas também para a apreciação estética.

Essas considerações, sobre as diferentes formas do sensível, em nossa formação permite fazer emergir dimensões ocultas de si que redinamizam um projeto de si, porque recompõem os recursos e uma coerência pessoal. Pode-se, assim, projetar-se, identificar-se e introjetar aspectos do que o sensível nos oferece para ver, sentir, pensar, fazer etc. Ainda há uma dinamização e uma invenção de si em novas perspectivas e em novas formas: a arte torna-se portanto, uma das vias de conhecimento. (JOSSO, 2008, p.45)

Dessa maneira, os sujeitos parecem encontrar formas de se sensibilizarem, de buscar estéticas que fortalecem seus sentidos éticos-afetivos do viver. O contato com manifestações artísticas se configura como uma aproximação ao outro que tensiona e provoca reflexões, o que se traduz em conhecimento, numa abertura que pode mobilizar olhares e ressignificar a prática educativa a partir de experiências estéticas.

Optamos por trazer alguns pontos da biografização que cada sujeito fez de si, alguns elementos que possam fornecer uma imagem sobre esses sujeitos. Na sequência, apresentaremos indícios de suas práticas docentes, dando ênfase aos desafios que foram narrados. Notamos que os estudantes acionam os professores de diversas maneiras e que dão pistas de negociações, afirmações e contestações de suas identidades, provocando os professores a refletirem estratégias de lidar com assuntos delicados, sem uma formação específica para isso.

#### 4.2.1 Flávio: “Eu tinha os meus enredos”

Flávio se disponibilizou para o primeiro encontro individual, que aconteceu no Palácio das Artes. A escolha desse local foi pela sua localização central, uma vez que ele preferia um encontro durante a semana, após o seu turno de trabalho. Notamos que houve muito barulho no espaço, no decorrer da entrevista, gerando uma preocupação quanto à qualidade da gravação. Apesar disso, não houve interrupções nem prejuízo das falas na transcrição.

Desde os primeiros contatos, Flávio se mostrou muito solícito e desejoso de participar. Sendo o primeiro professor que se dispôs a participar da pesquisa. Ele nasceu em Brasília e foi adotado por sua mãe, desde que nasceu, ainda no hospital, como ele contou, condição que só tomou conhecimento quando mudou para Contagem, em Minas Gerais, aos seis anos de idade. Flávio conta que não chegou a conhecer nenhum familiar biológico. No ateliê, ao se narrar, fez uma biografização, um “resumo” de si:

Eu sou de Brasília, nasci em Brasília, morei lá até os seis anos, depois voltei pra cá, fui pra Contagem. Fiquei três anos em Contagem, minha mãe desistiu [do casamento] e fomos pra Santa Luzia com a cara e com a coragem. Eu fiquei mais tempo em Santa Luzia, onze anos. E aí eu saí de Santa Luzia e vim pra BH. Hoje minha mãe mora em Guarapari e eu moro aqui e **somos só nós dois**, sou filho único. Moro sozinho, livre e independente. Isso [o movimento] construiu a minha personalidade, eu não consigo ficar parado num lugar só. Como eu dobro, minha vida é isso, essa dinâmica de dobrar, de cada hora estar numa escola diferente, eu gosto dessa dinâmica, entendeu, de ficar trocando, de ficar mudando. Eu nunca gostei de seguir turma, prefiro a cada ano uma emoção nova. (Grifos nossos)

Flávio contou que a mãe biológica não o quis, dando indícios de que sente que foi rejeitado. E indicou também que a mãe sabia poucos detalhes sobre sua história anterior. "Ela não sabia da história real, ela não sabia se o que ela sabia também era real". E deu sinais de

que o fato de ser adotado e de não conhecer sua história o afetou, a ponto de levar a vida em buscas de sentidos, que vão sendo evidenciados em sua narrativa.

Eu tenho essa falta de história da minha vida. Se alguém pergunta: você tem história familiar? Eu falo: não tenho. Sou filho adotivo. Aí tudo comigo é novo, então tudo o que eu tenho, que eu sinto, tem que começar do zero comigo, porque eu não tenho uma história familiar. E eu acho que de uma certa forma isso mexeu com a construção da minha identidade, porque por mais que eu tive a família que eu tenho hoje, cresci nessa família e tudo que eu tenho de referência nessa família são eles, eu sinto que em algum momento do passado ficou faltando isso pra mim. Quem eu sou? De onde eu vim? Né, então foram perguntas assim que ao longo da minha vida eu cheguei em alguns momentos a me fazer. Eu aprendi me a construir como pessoa, com o que eu fui vivendo, mas eu sinto que de alguma forma, lá no fundo, isso é uma coisa que ainda me faz falta.

As perguntas de Flávio nos fazem imaginar que para as pessoas que têm alguém para perguntar sobre suas histórias, já é uma tarefa complexa o processo de construir uma narrativa de si. E que para quem não tem onde buscar essas informações sobre o passado, pode ser ainda mais difícil. Flávio reconheceu a dificuldade de encontrar esses dados, pois “já se passaram 32 anos”. A partir da falta que sentiu, fabulou várias histórias.

Flávio demonstrou sentir uma solidão presente em sua vida, situação que ele destaca desde a infância, quando contou que cresceu numa chácara, rodeado de adultos. “Era só eu” - a criança do local. Foi o centro de atenções na infância. A palavra “sozinho” apareceu 38 vezes em sua narrativa.

Então, eu estou rodeado de pessoas mas eu me sinto muito sozinho. Isso me acompanhou na construção da minha vida. Com muitas pessoas ao redor, mas por dentro me sentindo sozinho. Eu fui aprendendo a ser assim, a ficar sozinho, então, muitos momentos, na minha casa mesmo, eu prefiro ficar sozinho, eu prefiro ficar só quieto, na minha.

Inventividade e criação também ficaram evidentes quando ele narrou suas histórias, coisa que demonstra gostar de fazer, a ponto de dizer que muitas pessoas consideram interessante, quando ouvem. Ele pareceu concordar com essa hipótese, e, quando narrou, demonstrou já ter realizado essa trama algumas vezes, retomando, refletindo, reinventando... O que é comum no processo de biografização, que gera uma revisão de memórias, que vão sendo ressignificadas no decorrer da vida.

Flávio contou que, por se sentir muito só, criava personagens, desde criança, para que lhe fizessem companhia. Vivia com esses personagens, a ponto de conversar com eles em voz alta. Em algum ponto da vida, Flávio deixou os personagens trilharem suas escolhas. “Eu dei liberdade para que eles seguissem caminhos diferentes”. Nos questionamos se essa liberdade é a que Flávio assumiu para si, na busca de seus processos de identificação.

E ainda, se esses personagens, de alguma maneira, representam a manifestação dos diversos eus com os quais ele convivia. Assim, criar personagens seria uma maneira de lidar com a solidão e também de aceitar as identidades com as quais ia se reconhecendo, algumas delas conflituosas para o seu contexto. Fabular se tornou uma estratégia para lidar com as situações da vida, criando novos mundos, novos enredos, uma vez que “a fabulação, como um dispositivo de escrita de si, aciona a vontade criadora, a vontade de vida como vontade de potência. A possibilidade de se experimentar na intensidade de outros personagens, metamorfoseando a própria vida” (OLIVEIRA, 2012, p.314).

Aí muita coisa era coisa minha, entendeu? Se eu queria descobrir algo, o personagem ia descobrir. Na verdade era eu que queria descobrir, mas eu usava o personagem pra ir lá e descobrir. E aí, eu ia criando as minhas histórias, as minhas brincadeiras. Eu falava que eu tinha dois mundos. O mundo que eu tinha que participar, que é o mundo da família, o mundo tradicional, e tinha o meu mundo, onde eu participava com os meus personagens, onde eu criava as minhas histórias. Eu tinha os meus enredos.

Outro momento em que Flávio deu indícios da presença de rejeição em sua vida foi quando contou sobre o período que morou numa casa dos fundos da família de sua avó paterna. Nesse período, contou que a mãe resolveu se separar do pai e foi morar com ele em Santa Luzia. Dessa maneira, ele narrou novos começos, num refazimento constante.

Eu tenho alguns momentos que são mais dolorosos. Quando a gente morava junto com meu pai, a gente morava no fundo e a minha vó com a família dele na frente. E eu já ouvi várias vezes minha vó falar pra ele e pra mim que ela não tinha neto. A minha vó não gostava de mim.

A mudança apareceu muito na narrativa de Flávio, seja representando o trânsito entre cidades, seja em relação às transformações que viveu. Ele evidenciou o local em que estava quando cada acontecimento ocorreu, organizando os significados. Quando teve que ir morar em Santa Luzia, em Minas Gerais, Flávio conta que viveu uma ruptura maior, na fase de pré-

adolescência. O lugar em que foi morar com a sua mãe era pouco habitado, “um mato”, como ele apontou.

A princípio, moraram em um barracão de lona, com camas de madeira. “Lá, quando chovia, a água passava por debaixo de nossa cama, que era feita da madeira que minha mãe cortou no mato. A gente tinha que viver daquela forma”. Esse também foi o período que ele aponta de maior solidão, já que a mãe trabalhava a semana inteira como empregada de outras famílias e ele tinha que cuidar da casa, dos bichos que tinham, e de si mesmo.

Nesse período da adolescência, Flávio começou a escrever poemas. Ele ressaltou que a música o acompanhou e que foi sua inspiração, ao levá-lo “para um outro mundo” e conseguir escrever. “A música está muito ligada à minha vida”, disse, quando narrou a turbulência da adolescência, que o levou a se questionar e refletir seu lugar no mundo. Contou que também foi muito inspirado nos livros de Sidney Sheldon, nos personagens, nas tramas. Nesse período também se interessou e começou a frequentar o Candomblé.

No ensino médio, fez um exercício de escrever sua biografia. Foi estimulado por uma professora a continuar a escrever, mas descontinuou o processo quando cessou o contato, ao término do ensino médio. Mas Flávio anuncia: “um dia ainda volto a escrever minha biografia”. E deu indícios de seu caráter criativo: “já que eu não consigo entender a minha história, vou ter que criar uma pra mim. Mas qual é a história que eu quero, quem eu quero ser?”

Falar de você ou escrever sobre você é uma tarefa difícil, pelo menos pra mim, foi. Eu comecei a me podar em muita coisa, no começo foi meio doloroso refazer algumas lembranças que me machucavam muito, mas eu tinha que escrever. Falava assim: eu preciso escrever até mesmo para eu ir me libertando dessa coisa que me prende, me machuca muito. Eu cheguei a escrever umas doze páginas, mas eu fui pulando muita coisa da minha vida. E escrevi outras. Foi quando eu resolvi parar, pensando que eu tinha muito o que viver. Pensei: acho que eu vou deixar mais pra frente, com novas experiências.

Dessa maneira, ele retratou as idas e vindas, na tentativa que de narrar sua história, que é permeada pela coragem do início, mas também por rupturas, provocadas pelas dores acionadas pelas lembranças. Lembrar se configurou como um processo doloroso e de reflexões sobre o que contar e o que esconder. Queria esconder de si mesmo? Aceitação e recusa, resistências, rupturas, omissão e invenção foram percebidas numa dialética que a escrita desencadeou.

O sentido nesse movimento – a escrita da narrativa – está na possibilidade de pensarmos nas marcas produzidas – o que fizeram

conosco, para então pensarmos no que podemos, doravante, fazer por nós mesmos. (...) Mas o sentido também reside na possibilidade do esquecimento. Esquecer para poder dar passagem a outras formas de vida, de comportamentos que possam fazer sentido, que possam produzir significado. (OLIVEIRA, 2012, p.315)

Podemos inferir que a escrita se apresentou como um dispositivo terapêutico, de certa maneira, mediando um processo de reflexividade e ressignificação de suas memórias. Dessa forma, pode escolher e recriar suas histórias, dando as cores que considerava melhores. E a dor se configurou como inerente ao processo de autoconhecimento, de aceitação e criação de outras maneiras de se identificar.

Com 19 anos, Flávio anos saiu de casa e encontrou residência com algumas pessoas da família. Procurou emprego e começa a trabalhar, se casando aos 21 anos de idade. Se mostrou como um indivíduo em construção, num processo contínuo de aprendizado. “Eu posso falar que hoje eu sou o Flávio muito diferente de trinta anos atrás. Eu vim me construindo e sou uma pessoa que ainda não me construí, eu acho que eu tenho muito o que aprender e o que viver”. A busca pela liberdade e pela aceitação foram marcas de Flávio no decorrer de sua narração.

Eu tinha que me identificar enquanto pessoa, eu tinha que me identificar enquanto gênero. Eu comecei a entender, a querer soltar pro mundo. Eu tô me construindo, eu sou assim desde muito tempo, só que eu tava tentando prender esse outro eu que tinha dentro de mim. E se eu preciso construir quem eu sou, preciso libertar quem tá dentro de mim também.

Flávio contou que não quis ter filhos: “Eu falo que minha função é cuidar dos filhos da vida, não dos meus”. E em outro momento: “eu aprendo muito com minhas crianças”, se referindo à docência. Flávio demonstrou estar acostumado a contar histórias, a narrar de si, fabular, trazendo um tempo próprio, uma cadência na fala, aparentemente já refletida anteriormente, já construída.

Com isso, nos interrogamos sobre a possibilidade de perda da espontaneidade em suas narrativas, uma vez que ele demonstrou já ter criado as histórias algumas vezes, antes de narrar. Estamos cientes de que, ao narrar de si, o sujeito já tenha feito alguma reflexão sobre sua história, sobre os acontecimentos de sua vida. Mas, muitas vezes, o sujeito, ao narrar, faz e desfaz um caminho, se contradiz, mesmo sem ter percepção disso no momento. Com Flávio

isso não aconteceu tanto. Como ele conta que já escreveu sobre sua história, parece que isso faz com que ele a conte como se fosse sobre um personagem, não sobre ele mesmo.

Flávio contou que levou esse processo de narratividade para a escola, quando elaborou trabalhos de construção de narrativas com seus estudantes, para que contem suas histórias. “O que eu não tive, quero tentar passar pra eles. E foi através dessa construção que eu fiz, de buscar informações sobre mim mesmo, que me fez hoje o profissional que eu sou”.

#### **4.2.2 Lídia: “Gosto de quem eu sou”**

Lídia, a segunda entrevistada, marcou o encontro no apartamento em que morava com as duas filhas e o marido. Mostrou seus animais de estimação: dois gatos e um cachorro. Conversamos em seu quarto, com a porta encostada, mas fomos interrompidas quatro vezes pelas suas filhas, com demandas diversas. No outro cômodo, o marido escutava música.

Percebemos que Lídia trouxe algumas narrativas diferentes das que fez no grupo. Ali, em sua cama de casal, estava mais solta, relatando coisas mais íntimas. No ateliê, na presença da filha Julie, percebemos que a identificação mais forte foi a maternidade, além da docência. Em sua casa, ela abriu a partilha para outros elementos, dando ênfase a imagens-sentido em sua vida, fazendo conexões com suas escolhas. A mudança de local e de contextos alterou o rumo das narrativas.

A forma como Lídia movimentava seu corpo chamou muito nossa atenção. Foi um corpo que falou junto com as narrativas, como se “também pela superfície da pele a memória se fez palavras”, como disse Queiróz (2011, p. 30). Em alguns momentos, sentiu necessidade de mostrar uma fotografia, alguns livros, se levantou, pegou uma roupa que costurou, sempre se mexendo, se movimentando. Deu indícios de um corpo que narra, que conta ele também, com suas maneiras próprias, seus modos de ser.

A infância de Lídia foi vivida em Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Na época em que viveu lá, era uma região menos povoada, muito arborizada, com ruas de terra, com ares de cidade pequena de interior. Ela narrou essa fase dando sentidos e significados alegres, como se esse tempo tivesse que ficar protegido em um lugar de afeto.

O quintal da casa que a gente tinha era de 500m<sup>2</sup>. O cenário da minha infância foi esse quintal, era o meu castelo, entendeu? E tinha muitos pés de fruta, tinha manga, cajá, ameixa, goiaba, abacate, muitos pés de fruta. Ah, era maravilhoso! Em frente à minha casa tinha uma área que era assim, um campo aberto, gramado, onde as pessoas

da região jogavam futebol. É uma imagem que eu lembro muito, era eu, meu pai e minha mãe, só. Eu lembro de brincar muito solta, sabe? Não tinha os perigos que tem hoje em dia. Brincava na rua, andava de bicicleta, subia nos pés de fruta... Tinha aquela molecada toda da vizinhança, era todo mundo conhecido. Eu tinha aquela vidinha perfeita, aquele quintal maravilhoso, meu pai era a melhor pessoa do mundo, minha mãe aquela rainha... Ah, muito bom, era meu **castelinho** encantado... [Grifo nosso]

Enquanto na infância Lídia se retratou como se fosse uma princesa, em seu castelo, no ateliê deixou claro que sempre se identificou com as bruxas, porque nunca gostou de seguir *script*, de cumprir regras impostas. Percebemos que ela trouxe elementos dessa virada de paradigma, que aconteceu a partir de sua mudança para Belo Horizonte, com 13 anos, quando seus pais se separaram. “Eu perdi a minha casa maravilhosa, eu perdi todas as minhas referências históricas de infância, eu perdi o contato com meu pai. Eu nunca tinha entrado numa escola pública”. Ao se apresentar no encontro grupal, Lídia escolheu algumas partes de sua história.

Sou Pedagoga, formei em 2006, fiz pós-graduação em Psicopedagogia em 2014. Minha relação com a Arte, mais especificamente com a Literatura, que tem a ver com meu projeto de pesquisa no Mestrado, começou na minha infância. Eu nasci na região metropolitana do Rio de Janeiro, em Duque de Caxias. Meus pais eram evangélicos de uma religião que era muito rigorosa, muito tradicional, então, a gente era proibido de ter televisão em casa. E foi a partir da escola que eu conheci a Literatura e isso preencheu toda a minha infância. Então, eu tenho essa relação afetiva com a Literatura até hoje, porque eu acho que tudo o que sou do ponto de vista da imaginação, da formação como pessoa, da visão de mundo que eu acabei me formando muito diferente dos meus pais, da religião, me afastando muito de tudo, tem a ver com a Literatura, que eu tive contato desde muito cedo.

E foi preenchendo sua história com outros detalhes. Fez menção a uma irmã por parte de mãe, mas somente na entrevista individual que revelou que tem outra irmã, que ela não reconhece como tal, uma vez que essa irmã não quis conhecer Lídia e sua família. Lídia deu indícios de um ressentimento, que tentou ressignificar assumindo que só tem uma irmã. Ela ressaltou ainda que, desde a infância, imaginava como seria ter uma irmã, afeto preenchido pela irmã que conheceu depois de adulta.

Contou também que engravidou aos 15 anos e que foi um período pesado, ainda que tenha desenvolvido uma relação de companheirismo com a filha. “Por todas as circunstâncias, foi um momento muito marcante. Foi pesado também”. Com essas observações, Lídia deu pistas de que encara esse período da vida sem romantismos, assumindo que foi uma etapa

marcada também pelas dificuldades que viveu. Porém, na sequência disse que “foi maravilhoso, foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida”.

Dessa maneira, Lídia mostrou sinais de que compreendeu essa etapa com suas dificuldades, mas percebendo também que a experiência trouxe marcas positivas para sua vida. Nos questionamos se, sob alguns aspectos, Julie, sua primeira filha, veio preencher um desejo de ter uma irmã, já que Lídia narrou que seus pais assumiram a criação de Julie, tanto que ela os chama de pai e mãe. “Minha mãe assumiu muita parte da maternidade dela. Hoje eu tenho minha melhor amiga, minha companheirona. A melhor fase da nossa vida a gente passou juntas como amigas, mais do que como mãe e filha”.

Porém, ela fez questão de ressaltar: “mas quando eu casei e mudei de casa, ela foi junto comigo, ela é minha mesmo. Eu não deixei ela com meus pais não. Mas aí ficou esse hábito dela chamar meu pai e minha mãe de pai e mãe”. Com essas afirmações, Lídia parece reforçar para si mesma, ou para a filha, que estava participando do momento grupal, que é de fato a mãe de Julie, sua filha mais velha.

Ao aderir a uma das proposições do ateliê, Lídia desenhou uma bruxa, chamando a atenção para o fato de que se identificava com essa personagem, no sentido em que, muitas vezes, ela é mal interpretada pelas suas escolhas, tidas como inadequadas. A escolha de desenhar a bruxa dá pistas da relevância que tem em sua vida as rupturas que fez com alguns processos que foram impostos no decorrer de sua vida.

Quando se referiu à sua infância, Lídia narrou um mundo cheio de encantamentos. Quando narrou a vida em Belo Horizonte, a partir de sua mudança, com 13 anos, a virada de paradigma torna-se bastante nítida. A partir daí, começou a questionar vários aspectos de sua vida, fazendo tudo o que fosse possível para chamar a atenção de sua mãe e desagradá-la. Parecia tentar punir a mãe por ter se separado dos pais.

Lídia atribuiu ao dogmatismo da igreja evangélica que os pais frequentavam o motivo de sua separação. Ela narrou que a concepção da igreja era de que seus pais “estavam vivendo em pecado”. Porém, ao retratar com tanta veemência as desobediências que passou a exercer na adolescência, Lídia parecia querer fazer um contraste com sua infância, já que não menciona nenhuma tentativa de ruptura nessa fase.

Ao virem para Belo Horizonte, Lídia e sua mãe moraram com um tio, por um período, antes de irem para a casa que a mãe construiu em um lote que havia comprado. “Ela fez dois cômodos, literalmente, era um barraco mesmo”. Viveram também no porão da casa de uma

conhecida da mãe, frequentadora da mesma igreja. Depois de pouco tempo vivendo com sua mãe no novo bairro, Lídia engravidou de um vizinho.

A mãe de Lídia tentou estratégias em seu período mais contestador, tentando colocar outro ritmo em sua vida. Foi quando Lídia aprendeu a bordar, a pintar em tecidos e a costurar, aprendizados que levou para a vida. Quando narrou sobre esses ofícios manuais, fez dando pistas de afeto em relação às atividades, especialmente em relação à costura.

Eu adoro costurar, é uma terapia pra mim, costurar. Quando eu tô muito triste e aborrecida, a cabeça a mil, eu pego um pano, sento na máquina ali e vou cortando e imaginando como vai ficar aquela roupa, sabe? Eu pego o molde, marco, corto... Esse cheiro de pano, quando sobe, me dá uma paz, uma calma, me lembra de infância, no momento em que tudo era tranquilo, que tudo era bom, que tudo era paz. Eu adoro. E o barulho da máquina, também. Hoje em dia as máquinas têm um barulho diferente, muito eletrônico, mas ainda assim, eu gosto, acho legal.

Ao trazer essas questões, Lídia deixa vestígios de seu relacionamento com a mãe, fazendo uma ponte entre a infância, a adolescência e a idade adulta. Em outro momento, ela contou que a mãe costurava suas roupas na infância, e que as duas ficavam tempos juntas nesse espaço de costura. A infância, que é o período que Lídia mais reserva para imagens de paz, de calma, com a presença dos pais, quando tudo era melhor, mais seguro, menos adverso, de acordo com as imagens que escolheu guardar.

Quando eu morava no Rio, na minha infância, minha mãe costurava. Ela tinha uma máquina daquelas antigas, lindas, que tinham um pedal de ferro. Eu era a menina mais bem vestida da igreja. Não porque a gente tinha dinheiro, mas porque minha mãe fazia minhas roupas, aqueles vestidinhos mais lindos, aquelas coisas mais fofas. O quartinho de costura da minha mãe é um lugar que eu consigo sentir o **cheiro** até hoje, daquele tanto de pano... Não sei se você já esteve num quarto de costura, mas um monte de pano junto tem um cheiro característico. Quando vai cortando e saindo aquelas **fagulhinhas** de tecido, então... E eu lembro de passar muitas tardes sentada no chão do quarto de costura de minha mãe enquanto ela costurava, fazendo para casa, brincando com algum brinquedo ou simplesmente mexendo nos panos. Eu lembro especificamente do chão, porque foi um lugar que eu fiquei muito. Eu pegava retalho que tinha sobrado e fazia roupinha de boneca. O barulho da máquina é uma coisa que eu lembro muito. Eu tinha uma relação muito boa com isso. [Grifos nossos]

Na adolescência, Lídia aprendeu a costurar num período conturbado, fazendo um curso escolhido pela mãe, com quem se relacionava principalmente pela contestação, conforme ressaltou com ênfase. Depois de adulta, narrou que ressignificou sua relação com a

mãe, que, por sua vez, mudou muito e percebeu que a religião interferiu demais na vida da família. A costura apareceu na vida dessas duas mulheres, fazendo um traçado nas fases de vida delas, entrelaçando momentos desafiadores a outros mais belos, tecendo uma imagem significativa.

A Literatura acompanha Lídia em suas fases de vida, contribuindo para a criação de enredos e poesias. “Gosto de escrever, eu sempre gostei, desde pequena. Eu lia e escrevia. Mas acho que eu nunca fui incentivada muito a escrever”. Deu indícios de uma relação positiva com o corpo; contou que gosta de tirar fotos de si mesma desde criança, quando teve a primeira máquina fotográfica. “Eu gosto de tirar fotos pra me sentir bonita e porque eu me acho bonita mesmo.” Nesse sentido, a imagem fotográfica parece reforçar um sentimento que já existe, um conhecimento de si.

Lídia narrou que a Literatura interveio também em outras formas de construção de si, incentivando, de alguma maneira, formas de agir. Ela se considera uma pessoa erotizada; afirmou que gosta de tirar fotos mais ousadas, mostrando o corpo, escolhendo algumas para postar em redes sociais. Dessa maneira, se expõe ao olhar do outro e confirma sua autoimagem a partir dos retornos positivos que recebe. Com 16 anos, pintou o cabelo de ruivo. “Eu me identifiquei com isso e passou a ser parte de mim, da minha identidade”.

Quando Lídia fez a graduação, conheceu seu marido, pai da segunda filha, Sofia, com quem foi morar, juntamente com a primeira filha. Sobre esse período, Lídia narrou que foi um tempo de pouca sociabilidade, já que, saiu da igreja evangélica, passou a se identificar como atea e foi construir sua família. “Com 25 anos eu parei de frequentar a igreja e aí acabou, eu não convivi com mais ninguém, a não ser ele, a Julie e a Sofia bebê”. Deu ênfase ao fato da primeira filha ir morar com o casal. “Ela não ficou com a minha mãe. Ela sempre chamou meu pai de pai, minha mãe de mãe, mas ela sempre teve consciência de que ela é minha filha, ela não é filha deles”.

O outro, na vida de Lídia, apareceu em momentos de sua narrativa como mediador de uma compreensão de si. O casamento se configurou como ponto de virada, possibilitando a liberdade de sair da igreja, mediada, de certa forma, pela nova vida constituída com o marido. A partir daí, Lídia deu indícios de que assumiu valores mais próximos de suas maneiras de ver-sentir a vida. Porém, uma ruptura maior aconteceu quando resolveu voltar a estudar e, principalmente, quando começou a trabalhar. “Quando eu comecei a trabalhar, sair de casa, fazer pós-graduação, comecei a estudar, que eu fui descobrir que tinha um mundo lá fora”.

Em alguns trechos da narrativa, Lídia se identificou como um “bicho do mato”, com dificuldade de sociabilidade. Nos interrogamos sobre quais processos de sua vida contribuíram para a criação dessa concepção de si. Lídia cresceu como filha única, protegida pelos pais na infância. Adolescente, não cursou ensino médio, conquistando seu diploma por provas de supletivo. Com isso, não teve oportunidade de construir amizades nessa fase tão significativa para a construção de relacionamentos. Sua história de vida e os indícios que deu demonstraram que ela é uma pessoa que carece de estabelecer confiança para poder criar laços de amizade e cumplicidade.

Pra mim é muito bom ter essas amigas, porque eu nunca tive muito essa referência, sempre fui uma pessoa mais solitária. Eu não sou uma pessoa muito sociável, não sou de fazer amigos. As amigas que tenho ou são de muito tempo ou são amigas de trabalho. Essa é uma coisa importante. Em alguns momentos eu sinto falta de trocar uma ideia, de conversar alguma coisa, de fazer uma confissão, alguma loucura, aí tem coisas que não posso falar com a Julie. Então, é bom ter uma amizade, com quem eu possa conversar. E sempre foi uma coisa rara pra mim. Lá na escola, somos um grupo muito bacana de sete amigas. A gente sai no fim de semana, às vezes, pra beber, falar mal dos maridos todos, porque cada um tem uma coisa... São pessoas que eu me identifico muito, apesar da gente ser muito diferente uma das outras. Foi muito bom pra mim porque eu aprendi a conviver também com pessoas que pensam muito diferente de mim. Começar a trabalhar me deu um pouco de independência, e esse lado da sociabilidade, de conviver com pessoas fora de casa.

Entre sociabilidades e sensibilidades, Lídia narrou com entusiasmo que os livros a apoiam em vários momentos da vida, inclusive na prática educativa. Ao mostrar seus livros, que guarda com cuidado, Lídia deu ênfase à qualidade de títulos que a Prefeitura fornece, com livros premiados e de autores renomados. Com os livros, Lídia deu sinais de que se alimenta das narrativas e que as utiliza também como instrumento para mediar conversas em sala de aula, inclusive nos assuntos mais delicados, dando abertura a outras formas de interpretação da vida. “É isso, minha história. Eu gosto de quem sou, apesar de tudo, sabe? Gosto. Tem algumas coisas que eu não consegui ainda realizar, mas eu tô no caminho. Vamos vivendo e fazendo cada dia valer a pena.”

#### **4.2.3 Zenira: “A rua fica pequena pra mim”**

Zenira nos recebeu em sua residência, uma casa grande com jardins, rede, churrasqueira e dois animais que ficaram nos observando: um gato e um cachorro. Seu marido

também nos acolheu, trazendo água, chá, suco, café e pães-de-queijo para a mesa da varanda, onde conversamos. A identificação mais forte que ela nos apresentou foi a familiar, tanto de sua família de origem, quanto à constituída por ela. Zenira contou uma história rica de imagens, falando da importância dos familiares na formação de si.

Os pais, os irmãos, o marido, os filhos, são personagens que foram compondo os cenários de sua história, quando narrou de si. Zenira começou sua narrativa se reconhecendo como uma mulher madura. Contou a maior parte das experiências que a formaram com firmeza na voz, dando sinais de que se orgulha das coisas que viveu, das escolhas que fez e de sua história familiar. Contou suas primeiras imagens da infância, no interior de Minas Gerais, a presença forte do irmãos que contribuíram com sua criação e seu cuidado. A irmã mais velha, Fátima, foi lembrada por Zenira como se fosse uma mãe, colocando-a para tomar banho, dormir, e penteando seus cabelos.

Zenira trouxe como figura relevante também o seu irmão Paulo, que lhe ensinou os números e a escrever seu nome. “Eu fui feliz pra escola porque eu sabia escrever Ze-ni-ra e eu sabia escrever de 1 a 9”. Algumas experiências com a escola foram um pouco traumáticas para ela, que não gostava de sua primeira professora, da escola do interior. Ao se mudar para Belo Horizonte, com sete anos, foi para uma escola “muito feia, um lugar muito feio, mas uma professora linda, uma professora carinhosa! O cabelo lisinho, loirinho, a professora novinha, sabe, cheirosa!”.

Essa professora orientou que a mãe de Zenira comprasse a cartilha Sodré e estudasse diariamente com ela, a fim de resolver a defasagem de aprendizagem apresentada. “Era um livro assim: BA-BE-BI-BO-BU, MA-ME-MI-MO-MU, a coisa bem elementar”, mas contribuiu para que, antes do final do ano, Zenira já soubesse ler.

Todo dia minha mãe punha meus irmãos para estudar comigo, principalmente esse meu irmão que lá na roça me ensinou os números. Todo dia a gente estudava a cartilha Sodré. E aí a obrigação desse meu irmão, além de estudar comigo, era me levar e me buscar na escola, porque Mamãe tinha muito medo da gente ir sozinha na rua. E a gente ia pra escola, ele ia de mãos dadas comigo.

Zenira cresceu em uma família numerosa e cursou o Magistério no Ensino Médio, em busca de um caminho mais curto para conquistar sua independência financeira. “Eu era uma

criança, não sabia nem entrar na sala de aula”. Com 19 anos, teve o apoio de sua mãe, que trabalhava na cantina de uma escola e pediu para a diretora uma vaga para Zenira, que conseguiu dar suas primeiras aulas. Com 20 anos conheceu o seu marido, que se tornou seu maior incentivador e companheiro de várias aventuras, segundo os indícios de suas narrativas.

Apesar de reconhecer que o caráter festivo de sua família contribuiu na construção de sua identidade, Zenira deu sinais de que escolheu investir em sua formação, buscando maneiras de reinventar sua vida. “Eu via meus irmãos gastando tempo e dinheiro com baralho, pinga, cerveja e caipirinha, isso me dizia o contrário. Eu falava assim: eu vou estudar, eu vou ler, eu vou correr atrás porque eu quero mais do que isso.”

A partir do incentivo e parceria do marido, Zenira cursou História no Ensino Superior. Mas não parou por aí, porque se identificou mais com a docência das séries iniciais. Cursou Pedagogia e fez outras especializações, como estratégias para se aprimorar. Quando conversamos, Zenira já estava na docência há 31 anos, tempo de muitas experiências significativas, algumas das quais compartilhou conosco. No encontro coletivo se apresentou da seguinte maneira:

Então, eu sou Zenira, sou professora das séries iniciais, sempre fui professora das séries iniciais. Tenho formação também em História, mas já dentro da escola que eu fiz Pedagogia, por necessidade, porque eu vi que a minha carreira ia seguir pelos anos iniciais. E foi muito bom pra mim, porque consolidou mesmo o meu desejo de estar ali. Eu dei algumas aulas de História, que estudei junto com meu marido mas depois ele caminhou pra profissão dele, de professor de História e eu procurei meus caminhos.

Zenira evidenciou uma relação muito próxima com a Literatura, atuando tanto como mediação para a formação, como para a fruição. Contou que está sempre acompanhada de um livro, ou que procura outras leituras, mas tem sempre algo em mãos para ler. “Na hora do meu sossego, eu gosto de ler, gosto de ouvir muita música”. Narrou ainda que seu gosto pela leitura e a busca pelo conhecimento atuou como um exemplo para as irmãs, que passaram a ler com mais frequência.

Ela foi educada e se manteve sob os ensinamentos do catolicismo, mas essa característica foi demonstrada como mais evidente na história de sua mãe. Sobre isso, ela contou que não é beata, dando pistas de viver a partir de princípios norteados pelo respeito ao outro. “Uma coisa de minha mãe, que ela passou pra gente também, é a fé católica. Toda

segunda-feira de Carnaval ela reúne os amigos e reza 1000 ave marias. Mãe, eu não posso ir com você, mãe, eu vou pra Afonso Pena ver o Baianas Ozadas”. Dessa maneira, Zenira vai nos apresentando maneiras de viver a cultura na cidade.

Sobre a vivência na cidade, ela retratou a busca e a vivência de inúmeras manifestações culturais. Zenira mostrou sintomas de que as horas dedicadas à docência atrapalham a possibilidade de uma fruição maior dos espaços. “Eu queria morar mais próximo de onde estão os centros culturais e participar e não ficar nove horas dentro de escola, o dia inteiro”. Narrou várias experiências com os olhos brilhando, dando sinais de uma disposição grande para ter contato com expressões artísticas e viver a cidade em várias dimensões.

Belo Horizonte fervilha arte e cultura por tudo quanto é canto, sabe? Eu adoro, eu amo. Quando tenho oportunidade, eu amo vir para o Centro, pra museu, para o Palácio das Artes, pra parque, pra praça, para o que tiver acontecendo e se for de graça, então, maravilhoso! Emendo um no outro sem drama, eu e o meu marido. Comemos besteira o dia inteiro na rua e fico por isso mesmo. Adoro! Carnaval, Virada Cultural... Eu cuido de algumas coisas: um calçado, um tênis bom, uma roupa confortável e a rua fica pequena pra mim. Eu subo essa Bahia, desço, eu vou no Santa Tereza... Ih, é o dia inteiro. E gosto muito da companhia do meu marido, ele curte também. Ele põe o tênis dele, vem atrás de mim, nós vamos e rodamos essa cidade toda. Eu curto pra caramba.

Ao nos debruçarmos sobre a história de Zenira, nos lembramos da menina retratada na poesia de Maya Angelou: A vida não me assusta. Os jeitos de viver de Zenira, com uma intensidade mostrada nas pistas que deixou, inclusive pelas imagens vívidas que narrou, parecem dizer, como a menina: “sombras dançando nos muros, sons que brotam do escuro. Nada na vida me assusta, nada.” (ANGELOU, 2018). Ela deu sinais de que o enfrentamento da vida foi forjando um jeito de ser: “e aí, graças a Deus, essas coisas foram formando em mim uma pessoa mais firme, dócil, carinhosa, mas dura e firme também quando precisa”.

Zenira deu pistas de que a maternidade foi fundadora de uma constituição identitária. Contou que teve tempo e oportunidade de viver com o marido várias coisas, antes de ser mãe. Além disso, procurou construir, com seu marido, uma vida mais confortável. Zenira planejou bem antes de engravidar dos dois filhos e deu sinais de ter abraçado a condição de ser mãe. “A minha maternidade é sagrada, é assim, uma transformação na minha vida. Eu virei um ser humano mil vezes melhor. Antes, eu era um rascunho”.

Ela dá pistas de que a maternidade foi melhor porque teve um marido presente. “É claro que foi muito melhor ser mãe com uma pessoa que te ajuda em tudo”. Durante a

entrevista em sua casa, o marido deu sinais de que apoia a esposa. Porém, com a fala de um companheiro que ajuda em tudo, Zenira dá indícios que seu entendimento ainda se distancia de uma divisão equânime de responsabilidades no ambiente doméstico. Ficou marcado em seu discurso o reconhecimento de que o marido é diferenciado porque contribui, ajuda nas questões, comparado com outros homens com as quais ela já teve contato.

Zenira deu indícios de que o imaginário social sobre as questões de gênero provoca seus sentimentos, acionando reflexões e posturas. Descreveu seus pais e alguns irmãos como “ogros”, homens com concepções fixas e conservadoras; com atitudes que para ela são reprováveis. Para o pai, ela deu sinais de reservar um espaço de compreensão, contextualizando o tempo em que ele foi educado. Demonstrou que valoriza a atitude de respeito dele em relação à sua mãe. “Apesar do homem machista que papai é, ele sempre teve fidelidade com a minha mãe e isso também é a pessoa que eu sou hoje. De firmeza, de fidelidade”, disse ela, dando indícios da influência das atitudes dos pais em suas escolhas.

Eu acho que esse jeito dele [do pai] me fez, na vida, procurar um homem que me visse como um ser capaz, inteligente, que me valorizasse enquanto pessoa, enquanto mulher, que levantasse minha autoestima. Que não só me chamasse de linda, bonita e gostosa. A gente também quer isso, é importante pra gente, enquanto mulher, ter um companheiro, um homem que valorize esse lado da gente.

Em sua narrativa, Zenira se mostrou sempre rodeada de muitas pessoas. A família de origem, com pai, mãe, onze irmãos, avós, tios, tias; depois sua família e sua casa, aberta para festas, encontros, eventos regados de muitos alimentos e com a presença de parentes e amigos. A solidão não apareceu em momento nenhum de seus relatos. Deu indícios de que gosta de acolher as pessoas, tendo sempre à disposição algum alimento pronto para ofertar.

Aqui em casa é assim, na casa das minhas irmãs e dos meus irmãos também. Reunir para comer, o cheiro do arroz refogando, do feijão fervendo, isso é uma coisa do nosso cotidiano. Esses cheiros da cozinha, do fogão a lenha, do forno quente, também me formaram enquanto pessoa. Qualquer ambiente que a gente for que me recebem assim, eu tenho a sensação de que aquela pessoa me quer bem, porque ela tá abrindo o que tem dentro da cozinha dela né, pra gente.

No decorrer da entrevista, Zenira foi narrando como levou para sala de aula estratégias que utilizou em sua vida. Como exemplo, citamos a questão da leitura, uma dimensão que

parece ocupar muitos espaços simbólicos da vida de Zenira. Ela contou que, para domar os filhos em dias mais agitados, mandava-os para o canto da leitura, onde havia uma caixa com vários livros e revistas de quadrinhos. Apesar de ser um local reservado para um “castigo”, Zenira contou que os filhos começavam a ler e distraíam, passando muito tempo na companhia dos livros.

Dentre as várias imagens de leituras que ela narrou, apresentamos uma, que nos faz relacionar a história de vida de Zenira e ela própria como um livro, bem escrito e rico de aventuras. E que deixa saudades depois de lermos, com vontade de saber mais sobre os personagens.

Agora, eu ando muito apaixonada com a Conceição Evaristo e com essa literatura de escritores negros. Eu li aquele livro, Um defeito de cor, da Ana Maria Gonçalves. Nossa senhora! Deu vontade de chorar... Quando o livro terminou eu senti uma saudade do livro, eu nem podia mais ficar com ele, porque a fila pra leitura na biblioteca tava enorme! É maravilhoso! Ela é maravilhosa! Ela tinha que continuar aquele livro...

#### **4.2.4 Mariana: “Eu tento ser o melhor que eu posso”**

Mariana, a quarta entrevistada, preferiu se dirigir ao Centro para o encontro, que aconteceu em nossa residência. Foi a entrevista mais distante da narrativa, no sentido que Mariana pareceu resistir a contar sobre si. Foi a entrevistada mais jovem, tendo assumido seu cargo na prefeitura apenas três meses antes da data de nossa conversa. Tivemos que fazer várias perguntas, instigando-a a contar de si. Foi um desafio, um momento que se diferenciou dos outros três encontros.

Em sua apresentação no encontro inicial, Mariana abordou algumas dificuldades da docência. Isso fez com que sua fala fosse interrompida pelos outros colegas, mais experientes, que começaram a dar conselhos para ela. Tanto no grupo quanto individualmente, ela reiterou algumas vezes sobre sua inexperiência e sobre a sua relação conflituosa com a escola, desde as primeiras vivências.

Meu nome é Mariana, tenho três irmãos, sendo que duas são filhas de mãe diferente. Nossas mães sempre deram muito acesso a todos nós de muita arte, leitura, muitas coisas. Mas eu sempre fui muito desinteressada. Eu sempre fui uma péssima aluna,

sempre odiei ir pra escola. A minha identidade eu acho que eu construí ela querendo não ser nada do que as pessoas quisessem que eu fosse, mas foi sem querer, sabe? Eu acho que eu sou muito diferente do resto da minha família, acho que lá todos nós somos muito diferentes. Eu sou uma pessoa que eu me contento com muito pouca coisa. Eu sempre gostei muito de escrever. Não gostava de ler, era uma péssima aluna, dava trabalho pras minhas professoras e se eu tiver que pagar eu estou simplesmente ferrada. Não tenho muita experiência na rede; eu entrei na rede municipal há dois meses.

Ao narrar sobre a pouca experiência na rede municipal deu indícios de associar, de alguma maneira, as dificuldades do início da docência a um elemento de punição. Quase como se fosse natural, uma vez que ela se identificou como uma péssima aluna, que deu trabalho para os professores, por isso, estaria pagando pelas suas atitudes na escola, ao se deparar com estudantes que também a desafiavam.

De acordo com Mariana, não havia nela um desejo de ser docente, mas sim, de ser funcionária pública. Começou outro curso superior, que não estava gostando, daí, a partir da sugestão de uma amiga, foi cursar Pedagogia. “Eu não tinha interesse nenhum, nunca tinha ouvido falar de Pedagogia, jamais pensaria em ser professora, jamais pensaria em ficar enfiada numa escola, já que eu odiava uma escola”.

Porém, depois que começou a estudar, passou a gostar das disciplinas, que a afetaram positivamente, dando um sentido para a prática. “Mas na faculdade, como é uma coisa que você estuda mais as matérias que você vai trabalhar e como foi o que eu escolhi, então eram coisas que me interessavam”. Em outro momento ela disse que nunca foi de conversar tanto, mas que depois que entrou naquele curso, passou a ser mais “faladeira”. E deu sinais de que associa esse sentido percebido em si mesma à busca pelo conhecimento, considerando as necessidades dos estudantes.

No decorrer da faculdade, quando eu comecei a fazer estágio, eu comecei a ver o quanto isso é importante, eu ter pelo menos um conhecimento que eu consiga passar. Porque, eu fico vendo, às vezes, lá na escola, professores que estão dando aula de coisas que elas nem estudaram antes, tipo: esses meninos não sabem nada mesmo, então, o pouquinho que eu souber já tá bom. E eu acho isso muito ruim, sabe, porque se eu pegar um aluno que tenha um pouco mais de conhecimento e ele me questionar, eu não vou saber responder. **E fora que pra gente instigar no outro alguma coisa, a gente também tem que ter sido instigado antes**, né, senão a gente não vai conseguir. [Grifos nossos]

Mariana deu sinais de que não se adequou à escola particular, o que a fez aguardar com ansiedade pela nomeação, depois que foi aprovada no concurso. “Aguardei muito ansiosa, queria muito. Desde quando fiz Pedagogia, o meu sonho era trabalhar na Prefeitura”. Para ela, a escola particular impõe regras que ela não estava disposta a seguir, pois, como ela deu indícios, interferia nos seus modos de ser, de agir.

Eu sempre escutei que eu não tinha perfil de escola particular. E eu sabia disso, eu não tenho não. Escola particular você não pode falar alto, você não pode falar o que você quer, você não pode ir vestida do jeito que você quer, você não pode ir com seu cabelo do jeito que você quer, você não pode conversar do jeito que você é. Na escola particular tem um padrão que você tem que seguir. Eu já vi gente sendo mandada embora numa escola particular porque ela tinha um cabelo afro, eu já vi gente tomando pau em entrevista na escola por ser negra... Então, eu falei assim: isso não combina comigo, eu não quero trabalhar nesse lugar.

Percebemos que ela demonstrou um perfil questionador, inquisidor, que gostava de tensionar as situações. Pelas suas narrativas, ela apresentou essas características quase sempre como positivas, em sua visão, mas muitas vezes negativas, quando submetidas ao olhar do outro. “E eu sempre fui muito questionadora, sabe? Então eu sempre fui taxada como a que leva os outros pra poder reclamar das coisas”. Mariana narrou esse comportamento como uma continuidade de sua natureza desde seus primeiros anos na escola.

Sobre isso, ela relatou que era uma estudante que “dava trabalho” para os docentes, fazendo o contrário do que era instruída a fazer. Podemos inferir, a partir disso, que seu sentimento de inadequação era resolvido com um comportamento inquisidor, desafiador. Os espaços pareciam não comportar sua personalidade. Ao “ser convidada a sair das escolas”, tinha outra oportunidade de recomeçar, de testar novas realidades.

Sua experiência na escola pública se mostrou como uma ruptura desse paradigma de não pertencimento. Mariana demonstrou vestígios de ter ressignificado suas relações com a escola, se realizando na docência.

Profissionalmente, eu me sinto realizada. Eu sei que todo mundo fala assim: é uma vida de escravo. Eu não acho, sabe? Todos os dias eu chego em casa muito cansada, exausta, mas é uma coisa que eu gosto de fazer. Eu gosto de estar lá no outro dia, eu já descansei, eu já estou aqui de novo. É... Me irrita um pouquinho a desvalorização que as pessoas fazem do professor, falando que professor não trabalha, professor tem três

férias no ano... Só quem tá dentro da escola sabe o tanto que a gente precisa desses dias. Mas é algo que eu gosto muito. Eu acho que eu não gostaria de fazer nada mais, sem ser professora.

Mariana deu sinais de que tem muita energia para tentar uma prática docente diferenciada, inclusive reconhecendo sua necessidade de aprender mais. Os desafios da docência, nesse início, não se configuraram ainda numa imobilidade. Em suas falas, ela trouxe as professoras que teve ao longo da vida como modelos, num diálogo entre o passado e o presente.

Eu tive algumas professoras que ensinavam pra gente alguns valores morais, sabe, que hoje eu não vejo sendo ensinados. Valores de como você deve se comportar em relação à sociedade, você ser uma pessoa mais crítica, você ser uma pessoa assim mais aberta às coisas do mundo, sabe? Eu acho que se conversa muito sobre como você tem que ser. Você tem que ser educado, você tem que ser isso, você tem que ser aquilo. Mas eu acho que se fala pouco sobre o conjunto, sabe? Você tem que começar a entender a comunidade, você tem que respeitar o próximo... Isso é muito pouco falado. Meus espelhos são professoras que foram minhas professoras, mas eu sei que elas trabalharam em outro contexto. Os alunos eram diferentes, os locais das escolas era também... Mas eu quero ser aquela professora que faz vários projetos, que enfiou a família junto com os meninos dentro da escola...

Sobre seus processos de identificação, ela acionou imagens de sua família, mas reconheceu que é uma pessoa ainda em formação. Quando falou que não sabe quem ela é, Mariana pareceu indicar uma fluidez nos pertencimentos, algo que não está acabado, e que talvez não precisa ser fechado. “Eu acho que a minha identidade foi construída pegando pontos que eu gostava do meu pai e pontos da minha mãe, pontos dos meus irmãos e aí eu fui me formando. E aí eu virei uma coisa que nem eu sei direito o que é...”

A Literatura e a Música surgiram nas falas de Mariana como componentes de sua vida. Afirmou que não gosta de ler livros grandes, prefere contos e crônicas, que fluem melhor na leitura. Contou que fez poesias, mas não guardou nenhuma, jogou tudo fora quando teve um trauma; a morte de uma amiga com quem trocava correspondências. Nos interrogamos se esse jogar fora se constituiu em uma maneira de lidar com a dor, com a inexistência da amiga, que as cartas evocavam. "Eu tinha uma amiga, quando eu era novinha, com quem trocava muitas cartas. E ela morreu assassinada. Eu tinha uma caixa cheia com desenho, foto, poesia. Como tinha muitas dela, eu peguei tudo e joguei fora". Seria uma forma de esquecer, para dar conta de lidar com a ausência?

Mariana deixou pistas de que o incentivo à escrita partiu da inspiração de poemas de Cora Coralina e de seu tataravô, que escrevia poesias para uma coluna do jornal Estado de Minas. A avó guardou as poesias e lia junto com Mariana. “E um dia a gente sentou e começou a ler e eu falei: nó, que legal! Eu também quero escrever! E aí eu falei assim: nossa, eu vou virar uma poeta famosa!” Mariana, porém, contou que logo depois parou de escrever.

Os irmãos e pais estiveram presentes em sua narrativa, dando sinais de afeto, relatando companheirismo e a presença de uma família que partilhou a vida e os acontecimentos. Mostrou uma identificação mais próxima com o pai, até por se considerar pouco feminina, dentro de uma visão ainda dominante sobre papéis de gênero, dos quais Mariana mostrou discordar. “Eu me acho masculina e várias pessoas me falam que eu sou super masculina. Mas isso não é uma coisa que me incomoda”.

Na verdade, eu acho que eu e o meu pai, nós temos mais coisas em comum, sabe? Eu gosto de tomar uma cerveja, o meu pai também, então a gente sai muito pra tomar cerveja, nós dois. Eu gosto de sentar e assistir futebol com meu pai, coisa que o Pedro, a Paula e a Simone não gostam. Mas eu acho que a gente foi criando essa relação por conta do boteco, sabe? A gente bebe e começa a conversar mais... Falar mais coisas que a gente pensa... E aí a gente foi criando uma relação mais próxima.

Mariana trouxe algumas imagens da infância, como o fato de não gostar de brincadeiras atribuídas às meninas. Porém, falou algumas vezes que tem a memória péssima. Novamente, nos interrogamos sobre o esquecimento, sobre a necessidade de apagar, como estratégia para lidar com alguma situação. Narrar de si carece de um exercício de acesso às memórias, ao passado, que possa acionar a reflexividade e a ressignificação dessas lembranças. Seria a “ausência” da memória o que fez Mariana narrar de forma diferente dos demais sujeitos?

Mariana nasceu em Belo Horizonte e viveu toda a vida na mesma casa, rodeada pela família, por tios e avós; moravam todos juntos. “Eu gosto muito da bagunça, mas também de ir à igreja, de rezar. Gosto de sentar e tomar um café, mas eu também de ir pro boteco tomar uma cerveja. Eu acho que sou assim: tudo me distrai, qualquer paixão me diverte”. Ela foi criada e se manteve como católica e narrou que é uma pessoa de sonhos simples, pequenos, como ter uma casa e fazer uma viagem para conhecer Las Vegas.

Agora, eu acho que todas as coisas que eu sou, filha, irmã, sobrinha, neta, eu tento ser o melhor que eu posso, sabe? Eu me doo muito pras pessoas. Quando eu gosto das pessoas, elas têm tudo comigo. Eu tenho uma amiga, se ela precisar de mim, tá na hora. Então, assim, eu tento ser todas as coisas que eu sou da melhor maneira que eu posso. Às vezes a gente não consegue, né, mas a gente tenta.

### 4.3 Tornar-se professor: caminhos, interpretações e estratégias da docência

A docência foi a identificação que mais apareceu nos sujeitos, indicando tomar um tempo significativo da vida, inclusive atuando em alguns momentos de fruição, que são substituídos por oportunidade de conhecimento. Nenhum dos quatro docentes entrevistados tinha a docência como um sonho, um desejo. A oportunidade de um trabalho foi o que levou Zenira e Lídia para a licenciatura.

Como eu comecei a trabalhar muito com empresa, eu não queria educação. Queria trabalhar com gestão ou projeto, ensinando outras coisas, discutindo outras coisas, não dentro de uma sala de aula, com currículo formal, tendo que ensinar conteúdos formais. Aí me jogaram esse desafio, porque viram em mim um professor, sabe, não sei onde enxergaram isso, mas viram isso em mim. As pessoas insistiram pra que eu montasse esse perfil de professor. Então meu perfil de hoje foi montado. [Flávio]

A mediação do outro atuou na escolha do curso de Pedagogia para Lídia, Flávio e Mariana. Pais, mães ou amigos deram estímulo para o curso, que possibilitou a inserção na docência. Dessa maneira, foram ficando, se conformando no campo profissional e ressignificando sua relação, trazendo, em suas narrativas, indícios de que gostam do que fazem, encontram sentido.

“É, **se tornar docente**, e eu aprendo muito com minhas crianças. Acho que eu passo muitas coisas pra eles, mas eu aprendo muito mais com eles. **E assim eu vou me construindo** e hoje eu me encontrei sendo professor”, pondera Flávio (grifos nossos). Um se tornar docente, um processo contínuo, num aprendizado com os desafios do caminho, encontrando significados na profissão.

Dificuldades do início da docência foram percebidas nas narrativas de Mariana – que se diz “chocada com a realidade” que viu, ao chegar; e de Flávio. No caso dele, mesmo depois de passados mais de cinco anos como docente, ainda foram mostrados ecos da chegada. As condições do início, a receptividade, os desafios de controlar uma turma, os conhecimentos

necessários; tudo isso parece exercer uma pressão tal que permanece latente no decorrer de muitos anos.

Fui pra prefeitura encarar o desafio novo. Foi difícil, viu! No começo eu tremia... Nó! Foi difícil! Mas, depois, com o tempo você vai pegando o ritmo das coisas. Você tinha que aprender a trabalhar com as dinâmicas da escola, da prefeitura, do sistema. Aí é uma outra história, que você tem que aprender a lidar. **Como todo mundo**, no primeiro mês eu tive vontade de ir embora pra casa e nunca mais voltar, justamente porque dão pra gente [no início da docência] as turmas mais difíceis. Eu acho que eles fazem um teste, pra gente desistir. [Grifos nossos]

Nos questionamos se, ao dizer “como todo mundo” Flávio deixa pistas de que é uma constante o fato do professor no início da docência passar por essas situações. Mariana relatou que busca apoio nos colegas da faculdade, que trocam experiências sobre suas realidades. “A gente se encontra muito, sabe? E a gente gosta muito de trocar experiência. Às vezes a gente tá: o que eu faço agora? Aí uma vai lá e fala: ah, isso já aconteceu comigo, eu fiz isso, isso e isso...”

Os quatro sujeitos relataram situações em que tiveram que dar aulas sobre conhecimentos que não detinham, que não tiveram formação específica, dando indícios de que isso se configura como mais um desafio na docência, como observou Flávio: “eu acho um peso muito grande um professor só ficar com todos os conteúdos”. O pedagogo atua como regente de classe e tem que ministrar aulas de todas as disciplinas nas séries iniciais.

Mariana relatou que tem dificuldades no ensino de arte, pois as colegas ainda utilizam práticas como entregar desenhos aos estudantes para colorir. “Eu percebi o quanto a Arte na escola é dada de forma muito superficial”. Ela ressaltou ainda que entende que os alunos deveriam ter contato com outras expressões artísticas.

A arte é bem esquecida. E eu tô pegando meninos lá de baixo, lá do primeiro ano. Se isso não for ativado agora, quando eles chegarem no oitavo ano, eles não vão ter conhecido outros tipos de arte. Existe pintura, existe colagem, existem muitas coisas, sabe? Existe a arte brasileira, a arte africana, a arte americana. E isso não é ensinado e nem vai ser por enquanto, pelo que eu tô vendo.

Lídia ressaltou, que ‘nem todas as escolas têm professores de Arte, porque não é obrigatório, daí a Prefeitura coloca os pedagogos para dar essa aula. Esse profissional faz muita falta’. Quanto a isso, Zenira sugeriu que poderia haver uma formação para as

pedagogas, mas que, em sua realidade, nem sempre consegue elaborar atividades voltadas para a sensibilidade.

A gente sofre uma pressão explícita pra que o menino aprenda a ler e escrever, que cumpra o planejamento. **Aí a parte pedagógica, o desempenho do aluno integralmente, do ser humano, na sala de aula, para esses setores é a última coisa que interessa.** Logo, nós enquanto professores, entramos nessa leva também. Se você tá trabalhando bem, feliz, realizada e produzindo muito com seus alunos, não interessa. Infelizmente.

Com essas narrativas, podemos inferir que as professoras indicam um sentimento de impotência para desenvolver atividades voltadas para a formação humana dos estudantes, o que causa um mal estar. Deram indícios de que, em sua realidade, há prioridade para a aquisição de conhecimentos voltados principalmente para a alfabetização.

Existe um conjunto de condições psicossociais de trabalho docente na América Latina que são significativas, tanto por seu peso na explicação de fenômenos de mal-estar e doença, como pelo condicionamento que exercem sobre a constituição de novas subjetividades docentes emergentes. Essas condições são a excessiva demanda laboral (intensificação dos tempos de trabalho, exigências derivadas do trabalho com estudantes), a falta de apoio social para o trabalho docente (fundamentalmente de quadros de direção e autoridades), o sentido (possibilidade de vincular o trabalho docente com valores e objetivos não instrumentais em escolas públicas, em crise) e a gestão das relações da escola com entornos comunitários problemáticos (que muitas vezes implica em alta exposição ao risco de violência). (CHAVES; GARRIDO, 2010)

Além de causar um mal estar, essas condições podem afetar os sentidos e a identidade coletiva dos docentes, como aponta Fanfani (2010). O autor chama a atenção para

a crise do modelo burocrático que estruturou em seus princípios a organização dos sistemas educativos e do trabalho dos docentes. A introdução do “novo espírito” do capitalismo no sistema e nas instituições educativas modifica profundamente as condições de trabalho nas instituições e nas salas. A introdução de critérios de concorrência (entre instituições, agentes, etc.), produtividade (em termos de rendimento das aprendizagens), avaliação, competências, autonomia das instituições, tensões entre desregulação e pressão por resultados, etc. Conformam um cenário que coloca novas condições ao processo de construção da identidade do coletivo docente. (...) O salário do docente não dependerá só de sua antiguidade ou qualificação, mas de sua capacidade de lograr certos resultados de aprendizagem mensuráveis em seus alunos. **Os resultados serão muito mais importantes do que os processos ou os efeitos de seu trabalho sobre**

**outras dimensões de seus alunos** (capacidade de mobilizar seu interesse e/ou curiosidade, criatividade, atitudes solidárias, etc.). [Grifos nossos]

Os sujeitos nos indicaram que há uma frustração ao ter que se ater à efetivação do currículo. Dessa maneira, deram indícios de que a cobrança pelo cumprimento dos planejamentos escolares, dando ênfase a conteúdos de disciplinas como Matemática e Português, estaria retirando, de certa maneira, a mobilização do professor para buscar experiências estéticas como formação, tanto para si quanto para os estudantes.

E dentro da escola é difícil colocar a arte né, é complicado, porque a gente sofre uma pressão muito grande pra conteúdo na sala de aula, principalmente Português e Matemática. É um pouco frustrante, sabe, mas a gente escapa através da Literatura. A gente vai pra biblioteca, a gente viaja com os meninos. Eu já fui coordenadora pedagógica da escola e pra mim é frustrante, sabe, ter que cumprir o currículo, aquele calendário, aquele planejamento... Engessa muito a gente. Acho que é por isso que no meu momento de folga eu quero escapar, sabe, eu quero escapar. Eu passo em frente ao Inimá de Paula e eu penso, nossa, eu podia vir aqui com meus alunos. A gente vai ali no parque e pensa: nossa, aqui cabe bem uma aula...

Nessa fala, Zenira indicou sua relação com a Literatura, tanto como uma preferência pessoal, como para abordagem em sala de aula. Nesse sentido, a Literatura se configura como uma possibilidade tanto de experiência estética como de uma expressão mais concreta de Arte e mais acessível, mais possível de ser trabalhada em sala de aula, para que eles também possam fruir a experiência estética dessa forma de Arte.

Eu trabalho demais com eles a questão da leitura, que é bom ler, que é gostoso ler e que você tem que ler o que você tá com vontade. Mas ler por ler, pelo prazer de ler é diferente, é uma coisa muito gostosa. Uma coisa muito bacana que tem na minha escola é que a gente vai semanalmente à biblioteca com os meninos, **troveja o que trovejar**. A gente vai com os meninos pra eles lerem um pouquinho, escutar uma história e escolher um livro pra ler em casa. Aí chega dentro da sala e a gente tem que degustar um tiquinho daquele livro. Não tem graça se você chegar dentro da sala e enfiar o livro dentro da mochila. Você tem que começar, pelo menos um pouquinho. Pra mim não é perda de tempo. Nós chegamos da biblioteca e eu deixo pelo menos uns vinte minutos, meia hora, para folhear o livro que pegou. Meu aluno vai ler o que ele tá com vontade de ler. É claro que se ele for uma criança, eu não vou deixar ele pegar um livro que induza à pornografia, à violência. Não vou deixar. Vou induzi-lo a pegar outras coisas. Aí, ele chega dentro da sala, ele precisa folhear aquele livro pra chegar em casa com mais vontade de ler. Isso eu faço com meus alunos dentro da sala e com todo aluno que eu trabalho, mesmo se eu não estiver dando aula de Língua Portuguesa, de Literatura. Às vezes acontece de eu pegar outras matérias e eles descobrem o prazer da leitura comigo. **Descobrem, porque eu faço questão**. E eu tenho uma estratégia

com turma de meninos muito levados e difíceis, de sempre ter no meu armário, na minha bolsa de escola, revista, livro, essas coisas, sabe. Então, eu deixo ele ler. [Zenira; grifos nossos]

Assim, a Arte pode ser um escape para o possível, para o sensível, diante da impossibilidade do tempo, marcado por inúmeras demandas e pela quantidade de horas de dedicação ao trabalho. A Literatura também representa alternativa possível de contato dos estudantes com um universo artístico, em face da precariedade de recursos e das cobranças pela aquisição de conteúdos tidos como mais essenciais.

**Eu acho que cada coisinha que a gente consegue preencher de leveza, de beleza e de criticidade também, porque Arte não é só beleza. Tem a questão de formar eles enquanto cidadãos críticos. Levar eles a pensar sobre o que é abuso sexual, que eles estão sofrendo, que a maioria nem sabe, entendeu? E através da Literatura a gente chegou nisso. E eu acho que cada momento que a gente usar a Literatura, as artes em geral pra fazer eles pensarem alguma coisa sobre a realidade deles, ou só pra viver um momento de leveza e de beleza também, vale a pena. Amo de paixão. É isso que dá sentido ao meu trabalho, geralmente, no dia-a-dia, é muito bom.** [Lídia; grifos nossos]

Conhecer os repertórios que estão sendo evidenciados na prática docente nos leva a refletir sobre a condição desses sujeitos, e sobre sua capacidade de reflexão dos processos constitutivos de si. A educação para a sensibilidade parece exigir uma postura outra, que pode ser estimulada pela formação ético-estética. Nesse sentido, concordamos com Hermann (2010, p.17) quando diz que

a experiência estética – na medida em que abala nossas convicções comuns e suspende a normalidade das certezas justificadas – é reinvidicada para uma ampliação da compreensão ética da educação, um modo de trazer novos elementos para o juízo moral, como alternativa à reflexão ética exclusivamente racional. Tais experiências de liberação da subjetividade cumprem um papel formativo do eu.

Em suas narrativas, os sujeitos trouxeram indicativos de que buscam ampliar os conhecimentos para melhorar sua prática cotidiana, até pelo “valor da nossa profissão e o valor dos nossos conhecimentos pra gente poder estimular o outro a também querer saber”, como destacou Mariana. Considerando a fragmentação dos tempos e as exigências diversas, podemos inferir que tais conhecimentos estarão mais restritos aos conteúdos pelos quais são cobrados. Lopes (2006, p.176) chama atenção para

outro aspecto relevante relativo ao trabalho dos educadores é o que se refere à sensibilidade. A necessidade fundamental de saber ouvir os alunos. E dar-lhes atenção, procurando compreender seus problemas. É claro que, como educadores, não se pode e nem se deve abrir mão das responsabilidades. É crucial continuar a trabalhar a História, a Literatura, a Matemática, as Ciências e todo conhecimento que cabe proporcionar aos alunos. Torna-se necessário adicionar a isso a educação das emoções, garantida pela presença, pelo estímulo constante, pela crença na capacidade do aluno.

Fica evidente que um trabalho sensível é imprescindível, o que implica, por sua vez, a necessidade de uma formação ético-estética, que amplie as possibilidades de interpretação do mundo e compreensão do outro com suas diferenças. Nossos sujeitos deram indícios de que buscam atuar priorizando o diálogo e a escuta, reservando parte de suas aulas para ouvir os relatos de seus estudantes sobre suas realidades.

Os quatro docentes ouvidos pela pesquisa deram sinais de que atuam de maneira diferenciada dos pares, com uma postura mais crítica, sensível e horizontal, acolhendo as diferenças que seus estudantes trazem. Flávio enfatizou: “não pretendo aposentar como professor, mas, por enquanto, o que eu puder fazer pela educação eu vou fazer. Eu tenho que entrar pra fazer a diferença na vida da criança, não tenho só que ensinar Português e Matemática”.

Outro ponto comum nas narrativas dos sujeitos foi a realidade desafiadora que seus estudantes enfrentam. Pela fala dos sujeitos, ficou evidente que tal realidade interfere na aquisição de conhecimentos. Para lidar com essa situação, eles têm que passar boa parte de suas aulas conversando com eles, dando atenção às suas queixas, às suas dúvidas. Além disso, os docentes ressaltaram a importância da escuta para a ação pedagógica.

Flávio reforçou a necessidade de um ensino que sirva para a vida do estudante, no sentido de instrumentalizar para o mundo, nos aspectos sociais. Quando ele abordou essa questão, pareceu remeter ao fato de que foi criado sozinho, por ser filho único e crescer ao lado da mãe, apenas, e ter que enfrentar atividades domésticas desde pequeno, já que a mãe trabalhava fora. “E ela sempre me falava, eu tô te criando pro mundo, eu não vou estar aqui pra vida toda”. Nesse sentido, percebemos a história de vida do sujeito atuando para a aproximação aos seus estudantes, numa realidade comum, com a qual se identifica.

Para os docentes, as condições de seus alunos revelam a carência de referências em seus contextos familiares, o que implica na valorização dos professores, que assumem esse papel. Quanto a isso, chama nossa atenção a fala de nossos sujeitos, que reconhece que suas atitudes são tidas como exemplares para seus estudantes, refletindo na capacidade de

aprendizagem. Concordamos com Mariana quando ressaltou que “nosso papel como professora é muito importante nisso, sabe? Porque os meninos passam muito tempo na escola”.

#### **4.4 Entre lacunas de formação: dá um tanto de reticência na vida da gente...**

*Escola, currículos, educadoras e educadores (...) mostram-se quase sempre perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. Mas é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as “novas” práticas, os “novos” sujeitos, suas contestações ao estabelecido. (...) A aparente urgência das questões não permite que se antecipe qualquer resposta; antes, é preciso conhecer as condições que antecipam a emergência desses sujeitos e dessas práticas.*  
(LOURO, 2001, 542)

Apesar de indicar posturas sensíveis com seus estudantes, os professores também demonstraram dificuldades para lidar com assuntos delicados. Podemos inferir que um dos fatores que atuam nessa questão sejam as lacunas de formação, quando eles mencionaram não se sentir preparados para lidar com situações complexas. Percebemos, porém, que em alguns casos, o próprio preconceito pode atuar na prática, reduzindo a possibilidade de diálogo, colocando o outro em uma posição rígida, mesmo que isso aconteça sem que o docente tenha consciência.

Os docentes deram indícios, inclusive, de se responsabilizar por não saber lidar com algumas questões. Porém, nos indagamos se isso não é uma questão sistêmica, que carece de atuação em todos os âmbitos sociais. Mas a busca do professor para uma formação ético-estética configura-se também como muito relevante.

Porque, assim, dentro da Prefeitura, a gente também tem muito pouca formação sobre isso, sabe? Mas assim, eu busco porque se algum dia alguém fizer alguma coisa com um menino na minha frente eu ficar sem saber o que eu tenho que fazer, eu vou me sentir péssima. Se isso acontecer, sabe? [Mariana]

Notamos que os professores sentem mais facilidade de lidar com questões de preconceitos étnico-raciais. Podemos inferir que as legislações<sup>7</sup> que tratam do assunto, obrigando a abordagem na escola conhecimentos de culturas afrobrasileiras e indígenas,

<sup>7</sup> Lei 10.639/2003 e lei 11.645/2008.

podem estar surtindo um efeito. Há uma naturalização da abordagem que as leis parecem ter incentivado, o que indica uma necessidade de inserir essa possibilidade para os outros assuntos ainda não englobados.

Chamamos a atenção de que algumas vezes o docente considera que está abordando da maneira correta, mas suas estratégias indicam termos diferentes dos indicados para incidência nos assuntos tratados. E que os próprios repertórios dos sujeitos podem interferir na atuação, pois ainda existem muitos preconceitos internos que podem dificultar o tratamento dos episódios na escola. Ainda assim, nossos sujeitos indicaram uma sensibilidade e uma preocupação, coisa que nem sempre os colegas demonstram, conforme indicam em suas narrativas.

Mas e quando eu não tô lá pra fazer a intervenção? Quando é minha colega, que não liga pra isso? Que não tem sensibilidade pra isso? Quando eles estão brincando sem nenhum adulto por perto pra fazer qualquer tipo de intervenção? Então, assim, isso, dentro da escola, vai virando uma bola de neve na vida do aluno. **E a gente, como professor, a gente não tem formação pra lidar, vai muito da intuição, da sensibilidade da gente, sabe?** De lidar com esses assuntos... A questão étnico-racial, né, é mais fácil. A questão da obesidade, do homossexualismo é muito difícil. É muito difícil. Porque muitas vezes eu tô assim, dez quilos acima do peso lá na frente do meu aluno e falo pra ele, e sou firme com ele, sou dura com ele, pra ele não ser... Não fazer *bullying* com a minha colega, com o colega que tá obeso... Ou, oriento, educo o meu aluno com relação a obesidade... Então isso é muito difícil pra gente. E aí vem também a questão da homossexualidade, né. Muitas vezes você não sabe o que falar na hora que deve falar. **Como intervir, sem ser também preconceituoso com o aluno?** Isso é muito difícil em sala de aula. Porque é uma questão de foro muito íntimo né. A opção sexual do outro. E aquele menino, na idade que ele tá, ele ainda não tem opção. Ele tá vivendo a vida dele como uma criança. O outro está fazendo esse *bullying*, esses preconceitos, porque, no meu entendimento, eu posso estar enganada, ele está repetindo o que ele escuta dentro de casa, de outro adulto. Entendeu? Então... Difícil, né? Dá um tanto de reticências na vida da gente essa questão, enquanto educador. Como trabalhar... Como realmente fazer a diferença? **Como não levar também para a vida, para a sala de aula, as limitações da gente na educação, ao educar um aluno?** Como respeitar, como não passar do limite, né, e daquilo que ele traz de família? Eu trabalho em uma realidade em que é muito forte também a questão das opções das religiões evangélicas, de segmento religioso muito tradicional, muito alienado. Então, do mesmo lado que tem aquele extremo de que não tem formação, conduta, moral nenhuma, tem essas formações religiosas... E aí esses meninos, eles repetem coisas na sala de aula, sobre demônio, opção sexual, de religião, afrodescendente, de diabo, que você vê que é coisa que é doutrinação, sabe? De livro que não se pode ler, o menino não pode estudar folclore que ele tá estudando, que tá estudando bruxa, bruxa é coisa de demônio, demônio é coisa de candomblé, de macumba... A gente escuta muito tudo isso dentro de sala. E aí, é... Não sei, é estranho, né? Você vai levando, com cuidado, né. Você ao mesmo tempo que tem o aluno, tem

seu colega de trabalho, que também tá dentro desses segmentos religiosos, é uma característica da sociedade brasileira que eu sinceramente não sei onde vai dar. [Zenira, grifos nossos].

Lá na escola de vez em quando tem umas orações e eu acho assim, o fim da picada. Eu sou católica, eu vou à missa, sabe, mas eu acho que isso, dentro da escola, não tem nada a ver. Eu vejo lá, até profissionais mesmo da escola ficam incomodados quando você vai fazer uma oração e às vezes a pessoa vai lá e emenda uma Ave Maria. E aí o fulano, cicrano, beltrano é evangélico. Então, Ave Maria pra eles não faz o menor sentido. Aí, talvez uma pessoa espírita quer fazer uma prece, aí quem é crente já sai correndo, sabe? Eu acho que são coisas que não deveriam ser misturadas. [Mariana]

Valores absolutistas e dogmáticos são recorrentes quando o assunto é religião. As professoras apontaram que têm percebido uma crescente participação de uma postura rígida dos alunos evangélicos, que são os menos abertos para o debate. Eles trazem de suas vivências familiares as certezas que anunciam, agindo com preconceito com diferentes manifestações religiosas.

Eu vejo que algumas crianças evangélicas, não todas, já têm algum bloqueio para discutir certas coisas, sabe? Eu acho isso um pecado. Eu acho que criança devia ser livre pra discutir. Todas as pessoas, mas principalmente crianças. Pra discutir, pra falar e pra pensar fora da caixinha. Eu vejo que têm crianças que não dão conta, tão pequenas e já estão condicionadas por um tipo de posição dogmática, religiosa. Eu já tive problemas seríssimos com aluno que fazia *bullying* na escola com um outro que era mais afeminado, dizendo coisas religiosas o tempo inteiro, que ele era de Satanás, que ele ia pro inferno... Eu tentava conversar com ele o tempo inteiro, que as coisas não são assim. Ele não aceitava. Era muito difícil. E eu tenho uma relação muito afetiva com meus alunos, de abraçar, de beijar... E eu acabo criando uma resistência com esses meninos que eu não gostaria de ter, mas é físico, eu não consigo. Eu começo a resistir à criança, entendeu? Aí eu já não consigo mais me envolver tanto com ela, como com os outros. Aí, pra mim, já é um menino que tá perdido, digamos assim... Eu espero que não, eu espero sinceramente que tenha um momento da vida dele que ele possa questionar tudo isso e ver que as coisas não são assim tão preto no branco, que a vida é muito mais complexa do que como ele aprendeu. Mas, eu tenho dificuldade sim, de lidar com isso, quando se apresenta nos meus alunos, sabe? É complicado. Já tive problema com pais por causa disso também, de ir lá na escola reclamar que eu tava falando na sala sobre homossexualismo ou sobre outras coisas também. Mas eu faço questão, eu acho que as crianças têm que começar desde cedo a pensar de forma não preconceituosa. E a religião traz tantos preconceitos com relação a sexualidade, com relação a cor também... Uma das coisas que lembro que aprendi na igreja era que a pessoa negra era amaldiçoada, sabe? Que não sei quem lá na Bíblia cometeu um pecado e Deus amaldiçoou ele, mandou ele pra África, aí ele ficou preto. Então eu sei que tem muitos preconceitos que são formados na cabeça das pessoas através da religião e eu acho isso muito bizarro, eu acho muito problemático. E eu fico muito triste quando eu

percebo que as crianças já estão com essa mentalidade. Faço muita questão de debater essas coisas dentro de sala e tentar passar uma visão diferente pra eles, sabe? De que não é bem assim, que isso é só uma religião, que existem milhares de outras explicações, entendeu? Que isso não é a verdade absoluta, que existem outras verdades. [Lídia]

Certezas que precisam ser desconstruídas no contexto escolar, ou seja, “questionar ou analisar e (...) desestabilizar binarismos linguísticos e conceituais”, como aponta Louro (2001, p. 548), ao propor um estranhamento do que está posto como norma. Ao se dispor para o debate e a discussão de assuntos dessa natureza, a escola está rompendo com padrões estabelecidos, possibilitando o conhecimento para a comunidade escolar sobre temas tão importantes.

Mariana destacou que “é muito difícil falar isso dentro das escolas, mas eu acho que a nova formação de família deveria ser bem mais tratada, a questão do racismo, a questão da homofobia, a questão do feminicídio, do preconceito com a mulher, sabe?” Não parece ser uma coisa simples de colocar em prática, mas, em face de um quadro de violência que vulnerabiliza ainda mais a infância, parece ser imprescindível. Flávio deu a entender que os preconceitos sobre sua religião de matriz africana interferiam inclusive em suas escolhas.

Ainda escondo muito a questão da minha religião por causa da sociedade, entendeu, pelo preconceito. Porque não é todo mundo que aceita que eu sou do Candomblé. Eu sou de Omolú, que dentro da religião católica, o sincronismo seria com São Lázaro, né porque ele é orixá que rege sobre a vida, sobre a morte, sobre as doenças, ele usa uma palha porque ele é todo cheio de feridas por baixo dela, né, então ele é o orixá da cura, ele traz tanto a doença quanto a cura.

Percebemos que os sujeitos envolvidos sofrem mas também perpetuam preconceitos, muitas vezes sem se dar conta disso. Na tentativa de lidar com a autoestima das crianças, os professores muitas vezes utilizam estratégias que abordam a estética dos sujeitos, valorizando suas imagens e mostrando algumas referências positivas, objetivando reforçar sua autoestima.

Esses meninos, além de todo o sofrimento social, têm também esse problema com aparência, com autoestima. Muitos são negros. Eu procuro muito influenciar eles de forma positiva, tanto afirmando a mim mesma como a eles. Tem uma aluna minha, que ela tem o cabelo muito crespo e aí ela chegou um dia elogiando meu cabelo: professora, seu cabelo é bonito, é liso. Eu falei: o seu cabelo é bonito, é crespo. Ela falou: não, meu cabelo não é bonito. Eu falei: é sim, é muito bonito, tem uma beleza muito especial no seu cabelo. E aí ela falou: mas eu não vejo nenhuma mulher bonita com o cabelo assim. Eu falei: então eu vou te mostrar. E comecei a puxar no meu

celular fotos de atrizes negras. Eu faço muita questão, sabe, de ensinar isso pra eles, porque esse povo já sofre demais! [Lídia]

Entre meus alunos, com relação a preconceito de raça tem demais. Fulano é macaco. Às vezes a pessoa é negra e tá chamando o outro de macaco. Aí eu entro de sola, vamos todo mundo olhar no espelho. Você já se olhou, fulano? E aí não tem macaco porque não estamos no zoológico. Aqui só tem gente, somos todos seres humanos. Aí eu sou muito firme, muito dura com eles nesse sentido. **As meninas negras têm mais dificuldade de ter amigas, de ter colegas pra brincar.** A gente tem que intervir. As meninas negras, com seis, sete anos, têm uma necessidade de ir de cabelo pranchado, alisado. É doloroso. Eu tenho uma aluninha de seis anos, uma bonequinha, linda! A mãe tá alisando o cabelo dela! Alisando assim, com aqueles alisantes mais terríveis que você pode imaginar. Aí vem a família toda é negra e alisa o cabelo, então uma coisa que é tradição na família. Mas, em compensação, já tem muitas que soltam o cabelinho, desde novinha e tá aquele girassolzinho assim, sabe? Ou cogumelo, como elas falam assim: professora, to parecendo um cogumelo. Tá lindo, tá ótimo. Então, tem muito preconceito. [Zenira, grifos nossos]

Apesar de ser uma estratégia importante, que reforça a autoestima e apresenta representatividades que são consideradas belas, abordar essa questão com elogios pode não surtir efeitos duradouros. Consideramos uma alternativa relevante, mas que, sem uma continuidade, pode perder lastros e se dissolver, caso a realidade da criança apresente quantidade significativa de preconceitos. No livro Quando me descobri negra, Bianca Santana (2015) aborda um trecho de sua infância, na relação com a escola.

Agora, o cabelo... Eu não gostava nada dele. E esse sentimento nunca consegui mandar embora. Ou era o espelho, ou era o pente da minha avó, ou eram os meninos que me chamavam de vassoura. Sempre alguém me lembrava de que meu cabelo era ruim. Eu sonhava com o dia em que ele ficaria liso. Planejava ir toda semana ao salão de beleza, fazer escova como a minha mãe, quando eu ganhasse meu próprio dinheiro. De cabelo liso, eu sempre poderia dizer que estava voltando da praia, e nenhum sentimento esquisito voltaria. (p.73).

“Cabelo crespo é lindo, minha filha”, sempre dizia a mãe. A menina sorria, não queria magoar a mãe, que ficava mesmo bonita com o cabelo crescendo pra cima. Mas ela queria porque queria um cabelo escorrendo pra baixo. Na escola, a professora era como a mãe. Mesmo tendo um cabelão liso e bem comprido, vivia dizendo que o cabelo da Nati era lindo. Mas as amigas eram mais como a menina. Não gostavam daquele cabelo curto, cheio de molinhas com fios espetados. Algumas eram gentis e não falavam nada, só olhavam com pena. Outras soltavam pequenas maldades, perguntando se Nati não queria ter o cabelo liso e comprido como os delas. E tinha ainda as que faziam piada pra todo mundo ouvir, apontando que chamavam de cabelo ruim (p.90)

Os professores apontaram duas questões importantes: a primeira, quanto ao trabalho que ainda é realizado de maneira eventual em relação a alguns temas, como as relações étnico-raciais. Acaba sendo uma maneira folclórica de abordagem, apenas em períodos específicos e com celebrações artísticas que, embora sejam uma boa maneira de introduzir ou exemplificar culturas, não é suficiente para lidar com questões mais sérias, como o preconceito.

Outra questão é a falta de apoio institucional, o que torna o trabalho ainda mais episódico e fugaz. As situações de racismo, de preconceito, pelas quais passam os estudantes e docentes demonstra a necessidade de que a formação e a prática docente sejam permeadas pela discussão de assuntos fundamentais aos direitos humanos. Carece de ser um programa voltado para toda a comunidade escolar, que esteja tanto nos documentos de diretriz, quanto no planejamento de atividades e nos currículos.

Ano passado **na semana de artes** nós ensaiamos músicas e danças africanas no terceiro ano. Eles tiveram que aprender o iorubá, ensinamos pra eles. E eles pegaram super rápido. Fizemos a roupa pra eles. Eu vi mais uma vez, que o grupo de professores de coordenação não gostou. Tanto que a coordenação e a direção não desceram na quadra na hora da apresentação. Fomos só nós, professores que concordamos com o projeto, além dos alunos que estavam lá assistindo. E essa situação que a gente tá tentando mudar na escola. [Flávio; grifos nossos]

As situações cotidianas que os professores trouxeram em suas narrativas, os desafios para os quais não se sentem aptos a trabalhar, reforçam que a falta do debate e da abordagem dessas questões na escola só contribui para o aumento do preconceito. Todos os sujeitos envolvidos na educação podem se beneficiar desse debate, dessa formação. Não ser preconceituoso não é suficiente; é preciso se colocar numa luta consciente e constante para eliminar o preconceito. Ousamos esperar que a formação de uma comunidade escolar pode ser fecunda, criando raízes e gerando frutos que possam ser compartilhados em outras instâncias da vida dos sujeitos.

A educação escolar, as organizações culturais, a vida sexual e em família, os padrões e modos de associação civil, as igrejas e religiões, as formas comunitárias e organizacionais, as instituições etnicamente específicas, e muitos outros locais desse tipo exercem uma função vital na produção, sustentação e reprodução racialmente estruturada das sociedades. (HALL, 2003, p.332)

Mariana trouxe em sua narrativa o caso de uma bibliotecária que fazia meditação com os estudantes, e que alguns deles não queriam participar por se tratar de “coisa do diabo”. Porém, isso não se restringia apenas aos alunos. Flávio comentou como os professores “olham com olhares tortos” quando ele usava alguma roupa feita com tecidos de origem africana. Os funcionários da escola também são indicados como de maioria evangélica.

Tem alunos nossos que são de matriz africana também que sofrem muito, que não podem se expor, né, dentro de **uma escola que seria o espaço que ele deveria se expor, que ele deveria encontrar ali um abrigo**, uma forma dele poder expor o que sente. Então **a escola ainda fecha os olhos muito pra isso**, né, eu acho que a minha briga maior com a escola hoje é por causa disso, é o fechar de olhos pra isso e fazer com que outras crianças, outros adolescentes sofram aquilo que muitas vezes nós que estamos ali, os adultos, tivemos que sofrer e estamos lutando pra não sofrer mais. [Flávio, grifos nossos]

Nenhum dos docentes afirmou que todos os evangélicos seriam intolerantes, pelo contrário, ressaltaram que há muitos que são abertos ao diálogo. Porém, ao indicar essa existência na escola, vinculada principalmente a uma postura dogmática, deram pistas de que essa situação está inserida em vários locais da escola, percorrendo toda a sua constituição. A partir desse indício, podemos concluir que a abertura ao diálogo pode acontecer também para outras questões com idealizações fixas, como o gênero.

Não temos condições de reivindicar nossas diferentes identidades, se formos todos iguais, e tampouco conseguiremos procurar a diferença por nós escolhida, se alguém tiver poder para nos impingir uma igualdade forçada (assimilação) ou uma diferença imposta (racismo e sexismo). Na busca pela diferença, não podemos nos esquecer de que também acalentamos um sonho de compartilhar, de participar, de comunicarmo-nos e de dialogar. (...) É preciso que sempre exista uma linha de diferenças que, depois de transposta, torne-se plena de significado, mas é necessário que exista também uma “linha”, segundo a qual possamos comunicar desejo de encontrar um terreno e uma linguagem comuns, que possibilitem a troca. (PORTELLI, 2012, p.18)

#### 4.4.1 Questões de gênero: talha meu sangue!

Flávio denunciou em vários momentos de suas narrativas as dificuldades que encontrou e ainda encontra para trabalhar, tanto no período de formação inicial, para fazer estágio, quanto nas tentativas de dobrar<sup>8</sup>, pelo fato de ser homem. Ainda existe um imaginário

<sup>8</sup> Atuação em uma segunda escola, em horário distinto da que detém o cargo, onde é lotado.

social forte de que o cuidado, atitude muito requerida na educação da infância, deve ser realizado por mulheres, como apontam Monteiro e Altamnn (2014, p. 722.): “a educação de crianças pequenas é associada ao âmbito do trabalho doméstico e à esfera reprodutiva, sendo, dessa forma, naturalizada como área de atuação feminina”.

A procura pela função docente no ensino infantil e nas séries iniciais ainda é predominantemente feita por mulheres. Dessa maneira, o “professor homem torna-se um *corpo estranho* nas séries iniciais do ensino fundamental, como destaca Rabelo (2010, p.909.). Porém, tanto a presença masculina, quanto a feminina, são importantes no desenvolvimento da criança.

A presença de um homem é vista pelos docentes como uma posição de prestígio já que “em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão” (LOURO, 2010, p.15-16). A autora ressalta ainda que as identidades sociais e culturais são políticas, pois, “as formas como elas se representam ou são representadas, os significados que atribuem às suas experiências e práticas é, sempre, atravessado e marcado por relações de poder”.

Flávio ressalta que a recepção dos estudantes é calorosa: “você vê que o respeito é diferente das professoras mulheres. E é tudo novo pra eles. Quando eu entro na sala eles falam: ó que legal, um professor homem!”. Essa fala de Flávio dá indícios de que o respeito a que faz menção é o mesmo atribuído pela sociedade aos homens, com mais poder, numa relação desigual em relação às mulheres. Dessa maneira, a escola reproduz o imaginário social de que o homem tem mais valor, assim, “a integração do homem em trabalhos de mulher não muda as hierarquias baseadas em gênero, principalmente porque muitas vezes os homens continuam aproveitando as vantagens de representarem o sexo dominante em nossa sociedade” (RABELO, 2013, p.921).

O contexto das crianças atendidas pelos docentes da pesquisa, que lecionam em escolas inseridas em espaços de vulnerabilidade social, se apresenta com famílias construídas pelas mães ou avós como principais mantenedoras, ausência dos pais e, muitas vezes, presença de estranhos no cuidado das crianças. “Primeiro que, pra eles, eu sou a referência de pai que eles não têm em casa. A maioria não tem pais em casa. Então, eu me torno essa referência. É uma coisa assim, extraordinária para os pequenos, ter um professor homem”, aponta Flávio.

Essa situação foi percebida por Zenira como uma vantagem para os homens docentes. “A gente fica em desvantagem atrás de vocês. Até os monitores têm um trânsito muito melhor entre os meninos do que a gente”. A professora apontou ainda perceber que as relações das mães com seus estudantes é, muitas vezes, desgastada. Nos questionamos se isso acontece em função das condições de vida, a situação de trabalho, que muitas vezes obriga essas mães a saírem muito cedo e chegarem em casa já mais tarde.

Os meus alunos, eles vêm assim, de condição familiar muito complicada. A mãe, que é muito nova, e que não tem, às vezes, juízo pra cuidar... É criado por vó, por tia, tio... Meninos que são vítimas de violência doméstica, de violência sexual, inclusive... São meninos que o pai e a mãe, por causa da condição financeira, precisam trabalhar muito pra dar um pouquinho mais de dignidade à família... Eles ficam sozinhos, eles são criados sozinhos ou com pessoas diferentes. [Zenira]

“Eles são muito pobres, eles não têm uma família estruturada, às vezes é uma mãe que bate demais, um pai alcoólatra, ou não tem mãe nem pai, alguns vivem só com a avó. A maioria é assim, tem um ou outro que tem lá a família padrão, mas não é a regra”, narrou Lídia. Quanto à atuação dos homens na escola, Zenira indicou que trata-se de uma figura masculina positiva, muitas vezes ausente na vida das crianças. “Porque não é só uma presença masculina, é uma presença positiva. Ele tem presença masculina às vezes em casa, mas não é positiva. É uma pessoa agressiva, alcoólatra. Ou não tem nenhum homem”.

Porém, essa presença masculina evoca também preconceitos, em face do medo da violência contra a criança, como aponta Flávio, que, desde o período de estágio docente, encontrava dificuldades, tendo que exercê-lo em empresas, já que as escolas não o recebiam. “O período de estágio foi um sacrifício para mim. Mesmo hoje, para conseguir dobrar, é difícil, já fui recusado várias vezes”. Monteiro e Altmann (2014, p.730) indicam que o estranhamento “refere-se não só à presença do homem na função de professor, à sua escolha profissional, mas também os procedimentos adotados em momentos de cuidados corporais e à orientação sexual de crianças”. Flávio narrou um pouco como foi o início de seu trabalho na escola.

Aí foi uma nova etapa, um novo desafio de minha vida, entendeu, homem, homossexual, ter que encarar a escola, ter que chegar nas escolas e ver os olhares de preconceito contra mim. Perceber o medo não das crianças, mas dos pais, dos diretores, dos adultos, entendeu? O medo de que eu chegasse próximo das crianças. Eu tive que lidar com isso tudo.

Essa suspeita está baseada numa visão de masculinidade que pode atrofiar a docência dos homens, alterando a qualidade das interações. Sayão (2005, p.141) ressalta que, “embora os homens geralmente acreditem na importância de demonstrar calor e empatia para com as crianças, eles são frequentemente impedidos de ter contato físico pela desconfiança endêmica quanto aos seus motivos”. Em virtude disso, os professores do sexo masculino são direcionados a turmas mais velhas, especialmente no início das carreiras, até “provarem” que são capazes de lidar com crianças, acima de quaisquer suspeitas, situação que Flávio conta que passou, uma espécie de período probatório.

Flávio contou que após cinco anos de docência já se provou como docente e tem menos medo de se mostrar sua representação pessoal, se sente mais livre. Porém, aponta que não fica livre de suspeitas, principalmente em virtude de um imaginário de que o contato com alguém homossexual, por exemplo, dá margem para a criança “querer” ser também.

Se eu tenho que usar uma roupa x, eu vou usar uma roupa x. Eu não tenho tanto medo mais, mas querendo ou não, a gente tem aquela preocupação, né? Eu não posso ir dessa forma pro ambiente de trabalho, porque senão vão começar a falar que eu estou influenciando alguma coisa. E a sociedade ainda é muito hipócrita nesse ponto. Então a gente acaba tendo que se podar em alguma situação, mas na grande maioria delas hoje eu sou muito mais liberto.

Chamamos a atenção para o fato de que a presença de homens da escola é uma excelente oportunidade para debater e discutir as noções de gênero hegemônicas, o que contribui com a possibilidade de imaginar novas formas de representação mais plurais, mais inclusivas. Rabelo (2013, p.921) ressalta, porém, que “apesar do preconceito que sofrem, eles comumente se *aproveitam* das vantagens da masculinidade na sociedade, de modo que suas estratégias para manter a masculinidade acabam apoiando a *masculinidade hegemônica*”.

A escola, como lugar cuja centralidade é o aprendizado, tem oportunidade de agir no sentido de desconstruir imagens congeladas acerca de gênero, abrindo novos horizontes de compreensão. Sayão (2005, p. 225) acredita que é preciso construir diálogos com as famílias, e, quando isso não ocorre, seria pelo “desconhecimento que, de um modo geral, os/as profissionais possuem sobre como justificar a importância que tais vivências implicam para as crianças”.

Esse quadro demonstra uma necessidade de formação docente sobre temas considerados polêmicos, a fim de desestabilizar fronteiras deterministas sobre tais assuntos, uma vez que “o silêncio e as representações preconceituosas de gênero têm estado muito mais presentes nas escolas” (RABELO, p.922).

Mas juntamente com a análise de por que a sexualidade é tão difícil de ser discutida no conteúdo escolar, deve também haver uma disposição de parte das professoras para desenvolver sua própria **coragem política**, numa época em que pode não ser tão popular levantar questões sobre o cambiante conhecimento da sexualidade. Isso significa que a sexualidade tem muito a ver com a capacidade para a **liberdade** e com os **direitos civis** e que o direito a uma informação adequada é parte daquilo que vincula a sexualidade tanto com o domínio imaginário quanto com o domínio público. (...) O ponto de partida é uma conversa e uma produção generosa de uma sociabilidade que se recusa a se justificar através do consolo da fixação de um lugar próprio. A sexualidade é qualquer lugar.” (BRITZMAN, 2010, p. 109, grifos nossos)

A importância da presença do debate sobre questões de gênero fica evidenciada a partir de dados que os sujeitos trouxeram na pesquisa. Duas professoras apontaram abusos sexuais cometidos por familiares de suas estudantes, situação que só foi reconhecida como abusiva pelas crianças a partir do contato sobre noções de corpo e reprodução em sala de aula. Lídia inclusive narra que, na primeira vez que isso aconteceu em sua sala, ela ficou noites sem dormir, já que a denúncia que fez ao Conselho Tutelar só foi apurada depois de alguns dias.

Violências dessa natureza causam forte impacto na vida das crianças, conforme ressaltam Martins e Jorge (2010, p. 253)

o grande impacto que a agressão sexual exerce na saúde física e mental das vítimas, deixando marcas profundas e causando danos irreparáveis em seu desenvolvimento, com impacto na vida reprodutiva e sexual. Em curto prazo, a experiência do abuso sexual pode ocasionar em suas vítimas distúrbios de alimentação e de sono, descontrole esfinteriano, problemas escolares, interesse sexual e atividades provocativas precoces, depressão, fuga de casa, tentativa de suicídio, uso de drogas, ansiedade e agressividade. (...)

Destacamos que as professoras, quando narraram os episódios de abusos sofridos pelos alunos, o fizeram acentuando que foram procuradas para esses relatos por serem mais abertas ao diálogo com os estudantes e se colocarem à disposição para conversas de vida, não somente para ensino de atividades curriculares. Entendemos, porém, que a formação é necessária para que a escuta não dependa de um professor em particular, que o cuidado para essas questões possa ser uma postura de toda a instituição escolar.

Para os profissionais, os quais precisam lidar com as consequências, o abuso sexual pode se configurar como um campo repleto de complexidade e confusão, tanto pessoal como profissionalmente, como Lídia dá sinais, quando teve reincidência dessa situação em sua sala: “por que eu? De novo!”. Sua angústia em relação ao assunto, assim como o de Zenira, quando abordou essa questão, deram uma noção do desafio que é estar diante de uma criança que sofreu abusos. Porém, Lídia ressaltou:

Aí acontecem coisas assim, estranhíssimas, na minha aula, sabe? Mas eu gosto de ter essa abertura. Ainda sofrendo esses baques, eu prefiro que seja assim, que eles tenham uma pessoa com quem falar, mesmo que eu tenha que sofrer isso, entendeu? Prefiro que eles falem comigo do que com ninguém.

As próprias crianças, quando vítimas de uma situação dessa natureza, podem não denunciar por sentir culpa. Além disso, o autor da violência pode ser uma pessoa reconhecidamente violenta, envolvida com ações ilícitas em seu contexto, o que pode constranger os profissionais da escola a fazer a denúncia, por sentirem que estão colocando sua vida em risco.

Sousa (2017, p.10) evidencia que “no afã de punir o estuprador, quando este é publicamente declarado culpado, pouco ou nunca se observa a construção de um debate mais aprofundado acerca dos meios dos quais esses cenários são instalados”. A afirmação pode ser comprovada, de certa maneira, com a ausência, nos relatos das professoras, de alguma ação feita pela e para a escola como um todo, diante dos casos citados.

A denúncia foi feita e as providências foram tomadas pelos órgãos responsáveis, mas, pelos indícios que tivemos, não foi feito nenhum debate nas escolas, que desse subsídio para outras crianças, que poderiam estar vivendo a mesma situação, saírem do contexto de violência. “Para que essas conversas se tornem pensáveis em relação à educação é preciso que as educadoras e os educadores se tornem curiosos sobre suas próprias conceptualizações sobre o sexo, e ao fazê-lo, se tornem abertos também para as explorações e as curiosidades”, sugere Britzman (2010, p.109).

Podemos intuir que o conhecimento de si, a investigação sobre os próprios desejos, e a compreensão sobre as próprias maneiras de sentir podem colaborar para a abertura ao outro. Flávio, ao narrar sobre sua vida, abordou o processo de contar para a família sobre sua sexualidade. “Eu cheguei a ver amigos meus tentando suicídio, porque a família não aceitava,

todos criticavam. Eu via o sofrimento deles e falei: não posso ser assim, tenho que me libertar. Demorei um bom tempo pra isso, foi uma construção que eu fiz”.

Apesar de ter sido um momento difícil, deu a ele um sentido de liberdade, de poder viver sua vida a partir da forma como se reconhecia: um homem homossexual. Nesse sentido, o autoconhecimento operou na constituição de sua identidade e também na prática educativa.

A partir do momento que eu conheço a me conhecer, a partir do momento que eu descubro quem eu sou, começo a aceitar quem eu sou, as minhas limitações, até onde eu posso ir, até onde eu posso explorar, eu consigo passar isso para os meus alunos, eu começo a entender quem são eles, entendeu? Eu vou sabendo até onde eu consigo passar pra eles essa experiência e eles poderem também se soltar. E não começar a se prender cada vez mais, como acontece com muitos alunos. Porque num dado momento de nossa vida a gente precisa ter essa libertação. Precisa saber quem é, pra onde quer ir, para o que quer lutar. Eu acho que todo ser humano precisa disso, necessita dessas perguntas, e respostas, então eu acho que me respondendo, eu consigo ajudá-los a responder a eles mesmos. Nem é responder pra mim, é responder pra eles mesmos, entendeu? Muitos professores entram em sala e não conseguem entender quem são os seus alunos, que história que eles trazem. Muitas vezes podem ser histórias parecidas com as minhas, sabe, e eles não tiveram o momento de ser ouvidos. Então, eu tento fazer essa discussão. Acho que eu posso auxiliá-los nessa construção deles também, para que eles busquem isso, a construção deles, porque muitos alunos estão lá e eles não sabem nem quem eles são, muitas vezes eles não se aceitam por algum motivo, porque falaram que eles não podiam ser assim. Então eu acho que preciso trabalhar isso com eles.

Ainda que ninguém possa de fato emancipar outro sujeito, pode ser tocado pelo diálogo com alguém que já passou por uma experiência semelhante. Flávio deu indícios de uma atitude reflexiva e atenta às necessidades de estudantes que possam estar lidando com as mesmas dificuldades que ele passou. Suas narrativas podem contribuir para a reflexividade dos alunos, a partir de sua representatividade. Porém, Flávio apontou que não se autodeclara como homossexual para os alunos. Nos interrogamos se essa postura tem a ver com processos dolorosos que já enfrentou e ainda enfrenta, que fazem com que ele viva sua identidade de forma mais “natural” e discreta.

Em outros momentos ele deu a entender que os diálogos com os estudantes são mais casuais, envolvendo, principalmente, questões estéticas. A estética pessoal pode ser vista também como uma forma de luta política. Poder se afirmar como entende que deve ser é uma maneira de mostrar ao mundo os ideais que defende. No caso de Flávio, houve indícios de que

a afirmação pela estética fosse uma estratégia frágil, que não levava a uma discussão mais profunda sobre questões como preconceito.

Eles veem em mim algumas atitudes que alguns têm vontade de perguntar, mas não perguntam, apesar de eu dar muita abertura. Às vezes um aluno tenta me criticar: o professor hoje tá parecendo mulher. Aí o outro vira e fala: mas ele pode se vestir assim. Eles entram em minha defesa, mas dizendo assim: ah, não, o professor gosta de mulher. Por mais que eles já entendam a situação, eles ainda criam esse tipo de defesa, porque eles não aceitam que aquela pessoa que eles têm como referência seja assim [homossexual]. Isso é uma cultura criada em casa. Eles aceitam muito mais entre eles, os alunos, mas não aceitam a gente, professor.

Flávio contou que chamou a atenção da coordenação da escola para o fato de que existem muitos estudantes que sofrem homofobia. “Vários alunos sofrem com isso também e eles precisam sentir que aqui eles têm amparo”. Na percepção de Flávio, a existência de funcionários homossexuais na escola levou a uma tentativa de abordar o assunto, por meio da confecção de um painel, uma iniciativa da coordenadora. Porém, para ele, não vinha sendo um assunto fácil de ser tratado.

Muitas vezes tento colocar esse assunto na escola e é uma situação muito difícil. Muitas vezes eu sou mal interpretado pelos meus colegas de trabalho, por aquelas pessoas que são da família tradicional brasileira, é difícil trabalhar com eles. Mas eu tento fazer da minha forma. Não tenho mais tanto medo de falar, de como chegar, de como me comportar, de como me vestir. **Tô dentro de um espaço que é um de conhecimento, de exposição e de aprendizado.** Se muitas vezes eu vou na escola dessa forma é porque eu quero levantar ali alguma discussão. E a reclamação dos alunos é justamente essa: eles não têm espaço na escola pra discutir sobre isso dentro do ambiente escolar. A gente não tem que ter medo de mostrar isso pros nossos alunos. Eu vejo que muitos colegas de trabalho ainda têm dificuldade pra trabalhar essas questões com os alunos. Muitas vezes eu tenho receio de falar, porque a agressão que vem pra cima é muito forte na sociedade. Muitas vezes não é uma agressão física, mas é uma agressão verbal, é uma agressão psicológica. E é onde eu viro e repito: dentro da educação, dentro da escola, ainda se tem esse grande problema, **a escola fecha os olhos.** [Grifos nossos]

Situações de homofobia foram relatadas também pelas outras professoras. Quando concepções fixas sobre o comportamento de gênero eram rompidas pelas atitudes de uma criança mais sensível, ficou evidente a existência de reações preconceituosas. Os professores relataram que nem todos os colegas intervêm nessas situações.

Outro tipo de preconceito, que é muito doloroso, é com os meninos afeminados. Ô viado, sai pra lá viadinho. É esse o termo. Bichinha, viadinho. Esse é terrível, esse é doloroso! A gente observa assim, gente que crueldade com o colega! E, às vezes, não é nada disso, porque a gente observa os meninos crescendo, se desenvolvendo... Não tem nada de homossexualidade. Mas eles já sofrem com os colegas, porque ele é mais sensível, ele é mais carinhoso, ele gosta da brincadeira das meninas... Ele anda muito com as meninas, ele é mais gentil, ele é mais sensível, então ele é viadinho. Isso é forte no dia-a-dia da escola e é um pouco triste porque eu me sinto um pouco sem como saber muito como lidar, sabe? Eu vejo muitos colegas omissos, também... A gente conversa com os meninos, a gente conversa com os agressores e tal, mas você vê que o que a gente faz é um grão de areia no oceano. Que aquilo ali vai virar uma bola de neve na vida daquela criança que tá sofrendo preconceito. [Zenira]

Mariana indicou a necessidade de diferentes tipos de constituição familiar serem abordadas na escola, o que ela sentiu falta nos materiais didáticos que teve contato, ainda que tais constituições estejam presentes no universo dos estudantes. “Por razões históricas e culturais, diferentes formas de vida familiar têm se desenvolvido, e o termo ‘família’ é utilizado para descrever amplos arranjos domésticos que são bastante diferentes do que era, num dado momento, a ‘norma’ (WEEKS, 2010, p.78)”. Não obstante a necessidade apontada pela professora, e do reconhecimento da existência de uma diversidade social e sexual,

até o momento, entretanto tem sido apenas num grau limitado que esse reconhecimento tem se transformado numa aceitação positiva da diversidade e do pluralismo moral. Ao contrário, como temos visto, a diversidade e a sempre crescente complexidade social que lhe dá origem provocam agudas ansiedades, as quais fornecem a base de sustentação para grupos ligados ao surgimento renovado de valores mais absolutistas. (WEEKS, 2010, p.79)

O questionamento acerca de brincadeiras de infância, fazendo rupturas com as concepções historicamente atribuídas aos gêneros esteve presente nas narrativas dos quatro sujeitos. Mariana e Flávio disseram que, quando crianças, não gostavam de brincar com coisas normalmente atribuídas aos seus gêneros, mas que sofriam, algumas vezes, pressões em virtude disso. Os quatro sujeitos trouxeram narrativas que apontaram que, em seu cotidiano docente, essas questões também estão presentes, demandando uma intervenção com os estudantes.

Chama nossa atenção, porém, o fato de que os docentes ainda separam os alunos entre meninos e meninas, quando, por exemplo, têm que fazer fila para se dirigir a alguma atividade fora de sala. Apesar de demonstrarem sensibilidade e disposição para intervir e reclamar o direito da criança brincar com o que quiser, ainda fazem a divisão da turma de forma binária.

Ponderamos que nem sempre a reflexão sozinha é suficiente para uma ação mais qualificada, uma vez que alguns preconceitos estão muito institucionalizados na sociedade.

A prática docente evoca a importância de uma vigilância, no sentido de uma reflexão crítica sobre suas ações. Porém, ressaltamos que não pretendemos responsabilizar o sujeito docente em sua individualidade. Reconhecemos que as ações devem ser sistêmicas e contínuas, pois estamos inseridos num contexto social em constante mudança, que aciona muitos conhecimentos sobre assuntos que nem sempre estamos dispostos a enfrentar. Algumas questões tocam em feridas muito profundas, daí é preciso cuidado para abordá-las.

Do ponto de vista educacional, sem dúvida temos muito o que aprender, pois o tema da violência requer atenção redobrada: não só no seu aprofundamento, com vistas a buscar outras categorias conceituais para iluminar a questão, como, sobretudo, são urgentes ações efetivas, uma vez que já sabemos que a violência contra a infância – só para ficar num exemplo de violência – traz prejuízos gravíssimos, a ponto de comprometer a saúde física e psíquica e a própria capacidade de aprendizagem (HERMANN, 2016, p.25)

A necessidade de formação para lidar com a temática de gênero fica evidente também quando os sujeitos trouxeram a violência com a qual as meninas são tratadas. Um fato interessante é que as três docentes mulheres narraram sobre essa questão, de forma bastante contundente, dando indícios de se incomodarem bastante com o fato. Nos questionamos se isso acontece em função dessa realidade ser vivida por elas também, em alguma medida, em seu cotidiano. Uma das estratégias demonstradas para lidar com a situação foi o fortalecimento da autoestima das crianças.

O desrespeito com a mulher começa tão cedo que eu acho que eles nem se lembram, sabe? Eu não vejo muito preconceito com os meninos que não se assumiram [homossexuais], sabe? Quem não se assumiu, não se assumiu, então ele não é viado, que é assim que os meninos conversam, né? Então, assim, eu vejo um respeito grande por parte dos meninos, agora, com as meninas...! Zero! Claro que as palavras duras são muito ruins, mas eles usam de força com as meninas, sabe? Batem nas meninas dentro da escola, imagina fora? Quando a gente consegue, intervém, porque são meninos maiores que a gente. E aí isso é tão enraizado que às vezes a gente vai xingar os meninos e as meninas defendem os meninos. Porque isso é o costume deles. Eles tão ali na casa deles, acontece a mesma coisa, isso é uma coisa natural pra eles, infelizmente! Mas assim, sempre que a gente pode, a gente intervém. Mas isso é uma das piores coisas que eu vejo na educação, a falta de respeito com o próximo. [Mariana]

Eu valorizo essa autoestima dos meus alunos, eu mostro pra ela que, enquanto menina, enquanto mulher e tal, ela tem o direito de ser respeitada e ser o que ela quiser. Falo demais com os meninos essa questão do respeito a elas. De que tudo tem o seu limite, né? De brincar junto, mas brincar junto é respeitar... [Zenira]

Elas têm que aprender a se achar bonita, sabe? Eu acho que mulher.. Homens também, mas as mulheres principalmente, têm que se achar bonita, a gente tem que ser feliz com a gente mesma, com o nosso corpo, com a nossa aparência, porque já inventaram tantos padrões pra gente, pra nos oprimir, que agora é hora de se libertar e se achar bonita do jeito que você é, entendeu? [Lídia]

Nesse trabalho, não tivemos intenção de aprofundar sobre as questões trazidas pela prática docente, mas abordar as condições que atuam em nos processos de identificações dos sujeitos pesquisados. Por ser a docência a identidade que mais apareceu nas narrativas, percebemos que é uma face que toma conta de boa parte da vida dos sujeitos. Além disso, pudemos perceber que a formação ético-estética pode contribuir para uma prática mais sensível, que seja capaz de acolher as particularidades que a vivência escolar aciona.

E ainda, defendemos a ideia de que uma formação sensível amplia as possibilidades de deslocamento do saber, do olhar, da atenção, abrindo outros horizontes, outras maneiras de compreender o mundo, de compreender o outro. O outro estudante, o outro colega, o outro pertencente à comunidade escolar age, dessa maneira, como um outro provocador que pode mobilizar o aprendizado de si e a compreensão de mundo.

Notamos, todavia, que é imprescindível conhecer formas para lidar com os desafios como os que os sujeitos trouxeram como cotidianos de sua prática educativa. Diante de uma realidade cada vez mais complexa, não cabem mais noções congeladas sobre as manifestações da vida, sobre as diversas formas de viver existentes.

Se vier a existir uma comunidade no mundo dos indivíduos, só poderá ser (e precisa sê-lo) uma comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo; uma comunidade de interesse e responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em função desses direitos. (BAUMAN, 2003, p. 134)

A escola pública é local fecundo para que uma variedade de identificações se manifeste e seja acolhida integralmente, garantindo os direitos dos sujeitos que nela transitam. Dessa maneira, pode existir como uma comunidade, que reforça os laços e protege os indivíduos a ela pertencentes.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Arte é um exercício experimental de liberdade.*

*Mário Pedrosa*

Chegamos ao momento de nos deixarmos. Não nos retiramos, permanecemos. Crescemos nesses potentes encontros. A roda realizada no encontro coletivo nos deixa a imaginação da circularidade, da partilha e da horizontalidade. Ouvir narrativas se configurou como uma maneira de ampliar possibilidades de interpretação de mundo. Desejamos que essas vozes que aqui trouxemos possam viajar para outros locais, efetivar outros encontros e reverberar em outros corpos. E, dessa maneira, possam contribuir para a imaginação de mundo, para a criação de si e para a ressignificação da postura ético-estética.

Terminamos essa narrativa com mais perguntas do que quando iniciamos, abertos a outras interpretações que os estudos, os contatos, as experiências, os outros trarão no decorrer da vida. Como suspender a fragmentação dos tempos para se deixar afetar pelas experiências estéticas, diante de um contexto cada vez maior de responsabilização do docente? Como instaurar mais e melhores políticas públicas de valorização para que o docente possa buscar atividades com potencial estético? Como construir e ofertar formações para esse docente que considere e contemple suas narrativas, seus processos de identificação?

Nesse trabalho, tivemos como objetivos específicos identificar quais experiências estéticas se mostram mais marcantes nas narrativas dos sujeitos, além de verificar como elas reverberam em suas identidades. E ainda, perceber atitudes em sua prática educativa que se relacionam com as experiências estéticas vividas. Para trafegar por esses desafios, fizemos reflexões acerca de nossas próprias narrativas, o que se configurou num aprendizado para nos tornarmos pesquisadores.

Elaboramos uma invenção metodológica, um deslizamento, um escorregamento das práticas usuais na pesquisa em educação, objetivando que as vozes reverberassem no momento do encontro. Nos jogamos para o risco da criação, vivendo momentos de tensões e conflitos que, por sua vez, também contribuíram para nossa formação. Fizemos uma aposta na potência da arte em suas manifestações, na tentativa de nos aproximar dos sentidos e significados dos sujeitos a partir dos seus afetos, memórias e narrativas.

Percebemos que os sujeitos que vieram para a pesquisa já trouxeram em si uma vontade de se deslocar para a novidade, para as provocações que um encontro com estranhos possibilitaria. Eles se aventuraram para participar de uma pesquisa que trazia a proposta de uma experimentação em um espaço-dispositivo, um espaço-instalação, com proposições que convidavam os corpos para uma descoberta.

Nessa construção, estranhamos nossos próprios corpos, vistos a partir do registro fílmico realizado. Nos ver causou um espanto, um julgamento sobre nossa conduta, trazendo autocríticas sobre nossas ações, nossos gestos e olhares. Sentimos que houve, no início, uma postura corporal rígida, com dificuldade de se colocar no grupo. Mas, no decorrer do processo, fomos envolvidas pelas narrativas e pelas experimentações, mudando a linguagem corporal, fluindo junto com os outros professores narradores.

O corpo dos sujeitos também passou por essa mutação estranhamento-familiaridade. Nos encontros que as narrativas trouxeram, fomos nos familiarizando no lugar que nos unia: a educação. Mais ainda: a experiência, a curiosidade, a entrega, a partilha. Os corpos que aceitaram participar da proposição, são mais disponíveis para o outro? Trazem em si uma sensibilidade para a escuta, para a descoberta?

As narrativas produzidas pelos sujeitos da pesquisa foram carregadas de imagens sensíveis, com indícios de experiências estéticas potentes, seja no contato com diversas manifestações artísticas, ou pelos acontecimentos marcantes do cotidiano. Os sujeitos demonstraram também processos de identificação e modos de ser docente; por sua vez atravessados pelas experiências. Dessa maneira, refletir sobre seus pertencimentos identitários se caracterizou como uma oportunidade de se abrir às histórias trazidas pelos estudantes.

O encontro com o sujeito é, de alguma maneira, um encontro conosco mesmos. Nos formamos coletivamente nesse encontro, na partilha de narrativas de experiências estéticas, que, por sua vez, podem mostrar mundos sensíveis, que nos movem e apoiam nossa constituição como sujeitos. Inventamos maneiras de fazer pesquisa e nos reinventamos nesse processo. A partilha, nesse sentido, é criadora de outros mundos possíveis, sensíveis. Pensamos também nas imagens do ateliê, nas poéticas que as sombras nos acionaram. Seriam silêncios? Pausas? Nos interrogamos se nós, pesquisadores, também nos atentamos para um silêncio necessário, para esperar o tempo das reflexões antes de partir para a produção. Será que estamos deixando que o outro nos afete, com tudo o que traz?

Nesse caminho, refletir a própria história é essencial. Buscar nas experiências vividas as narrativas que irão mostrar os caminhos de aprendizados outros. Buscar nossa capacidade de encontrar surpresa, encanto e alegria no correr dos dias. Voltar para o começo, olhar para as crianças, imaginar novas maneiras de construir a vida. Educar nosso olhar para o sensível, para experiências estéticas cotidianas. Nós, professores, estudantes, como estamos buscando ouvir e narrar nossas próprias experiências, nossos aprendizados? Temos estimulado nossos estudantes a refletir sobre sua história e suas escolhas? Como anda nossa capacidade de sonhar um mundo melhor? Ainda há espaço para imaginar? O sujeito que busca conhecer a de si mesmo amplia a escuta do outro e se torna mais disponível para o diálogo?

Nossos sujeitos apontaram a participação em diversos âmbitos culturais da cidade. Demonstraram também criticidade e participação política, se aproximando, de alguma maneira, de movimentos sociais mais progressistas. A partir de suas narrativas, deram indícios de ter um olhar mais sensível para públicos geralmente negligenciados. De alguma maneira, seja por se identificar com esses públicos ou pela história de vida ter mostrado algum valor para isso, todos se mostraram mais abertos ao diálogo com seus estudantes, mais próximos, professores diferenciados nesse sentido.

Pudemos inferir que seus estudantes demonstram ter mais confiança em se dirigir a eles com indagações da vida, não somente sobre conteúdos de disciplinas. Nesse sentido, fica a suspeita de que a maneira que foi feito o convite para participação em uma experiência coletiva de alguma maneira selecionou os participantes que já têm, de algum modo, a sensibilidade mais apurada e uma disponibilidade para o outro, com disposição ética de considerar suas necessidades e especificidades. Não podemos afirmar que isso seja uma lógica direta, mas os indícios que tivemos apontaram para isso.

Parece haver algo que os une, na dimensão dos acontecimentos que os afetaram e os levaram a enxergar seu aluno de forma diferente, com uma escuta atenta, sensível, um desejo de acolher e melhorar, mudar a realidade do sujeito. Uma abertura ao diálogo, com atenção às necessidades sociais dos estudantes, não somente de aprendizado de conhecimentos curriculares. Porém, tivemos indícios que, muitas vezes, os docentes agem de forma intuitiva, buscando incentivar o respeito mútuo, mas sem aprofundar debates sobre preconceitos. Nos indagamos se, a partir de uma formação ético-estética mais potente, essas posturas poderiam ser ampliadas, proporcionando práticas educativas mais sensíveis.

Como ilustração, trazemos a questão da violência contra os corpos das crianças, que, muitas vezes, reconhecem os abusos que estão sofrendo somente depois de se depararem com o assunto na escola, nas formações no campo reprodutivo, por exemplo. Infelizmente, vivemos um aumento de participação de conservadores nas políticas públicas, que querem eliminar o debate sobre gêneros nas escolas, atribuindo essa tarefa às famílias. Porém, uma parte significativa dos abusos acontece no ambiente familiar, como apontado pelos nossos sujeitos.

A escola é lugar fecundo de construção de novas realidades, para ampliar o entendimento de assuntos sensíveis. Toda a comunidade escolar pode se beneficiar de ações que levem a discutir profundamente sobre os efeitos do preconceito da vida das pessoas. Não parece ser uma tarefa fácil, uma vez que lidar com ressentimentos pode acionar sentimentos complexos. Porém, se quisermos efetivar alguma mudança social, precisamos ter coragem política para encarar esse desafio.

Quando ouvimos nossos sujeitos abordarem casos de racismo, por exemplo, percebemos o incômodo e nos indignamos juntos. Precisamos reconhecer que os grupos que sofrem assédios lidam com essa realidade cotidianamente. São habituais, ainda que avassaladores para as vítimas, casos de racismo, machismo, homofobia, transfobia, entre outras maneiras de discriminação. Que possamos, enquanto sociedade, traduzir o sentimento de revolta e indignação em capacidade de ação, de luta. E que a formação ético-estética possa estar presente na realidade dos sujeitos – estudantes, professores, pais – para que possam encontrar estratégias para acolher e lidar com a complexidade trazida pelo preconceito.

Com esses exemplos, podemos entender a importância de narrar e de ouvir as histórias, para que não sejamos reféns de um esquecimento, para que possamos lembrar para agir e escolher formas de atuação no mundo que contemplem uma construção democrática e mais participativa, nos reconhecendo como sujeitos nesse processo. Histórias que são também espaços de manifestação de lutas, resistências, poéticas de sobrevivência, políticas de uma vida, afirmação de identidades. Depois desse caminho percorrido, marcado por tantos encontros significativos, tantos aprendizados e experiências, fica a suspeita - porque não ousamos dizer certeza - de que a luta por um mundo mais ético é estético é o caminho lógico para a construção de realidades mais dignas e belas. E que na escuta de si mesmo e na escuta do outro ampliamos nossas sensibilidades estéticas e por que não dizer, nossa capacidade de realizar o presente e imaginar outros futuros.



## 6 REFERÊNCIAS

ANGELOU, Maya. **A vida não me assusta**. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2018. 48p.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 141p.

\_\_\_\_\_, Zygmunt. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOLÍVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: **Espistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación**. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol.4, n.1, 2002.

BOUFLEUER, José Pedro; JOHANN, Maria Regina. A estética como possibilidade de alargamento do horizonte da ética: intercomplementaridades formativas. In: RAJOBAC, R.; BOMBASSARO, L. C.; GOERGEN, P. (Orgs.). **Experiência Formativa e Reflexão**. Homenagem a Nadja Hermann. Caxias do Sul: EDUCS, 2016. 392p.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 176p.

BRITO, Mauro. **Passos de magia ao sol**. Moçambique: Escola Portuguesa de Moçambique, Louresgráfica, 2016. 32p.

CANTON, Katia. **Narrativas enviesadas**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. 58p.

CARROL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1972.

CENCI, Ângelo Vitório. O sentido formativo do outro: uma aproximação entre Hermann e Honneth. In: RAJOBAC, R.; BOMBASSARO, L. C.; GOERGEN, P. (Orgs.). **Experiência Formativa e Reflexão**. Homenagem a Nadja Hermann. Caxias do Sul: EDUCS, 2016. 392p.

CHAVES, Rodrigo Cornejo; GARRIDO, Manuel Parra. Condições psicossociais do trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**. Experiências e história em pesquisa narrativa. Uberlândia: EDUFU, 2015. 249p.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Formação e socialização – os ateliês biográficos de projeto**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_, Christine. **Biografia e Educação - Figuras do indivíduo-projeto**. Natal – RN: EDUFRN, 2014a. 2ª ed.

\_\_\_\_\_, Christine. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília, EDUNEB, 2014b. 36p.

\_\_\_\_\_, Christine. **A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v.01, n.01, p.133-147, jan./abr/2016.

\_\_\_\_\_, Christine. Motivos pessoais e espaço de pesquisa. Ensaio de uma biografia de pesquisadora. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. **A nova aventura (auto)biográfica. Tomo II**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. Versão Kindle. (Numeração irregular)

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Coleção Todas as Artes.

DUBAR, Claude. **Trajetórias sociais e formas identitárias - alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos**. Educação e Sociedade vol. 19 n. 62. Campinas, abril de 1998. p. 1-9

\_\_\_\_\_, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FANFANI, Emílio Tenti. **Considerações Sociológicas sobre Profissionalização Docente**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007.

\_\_\_\_\_, Emílio Tenti. Condição docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. In: BAUER; Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 2ª ed. p. 114-136.

\_\_\_\_\_, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 3ª ed.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Para que filosofia da educação?** Perspectiva: Florianópolis, v.16, n.29, p.15-22, jan./jun. 1998.

GARCIA, Maria Manuela; HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa: São Paulo, v. 31. n. 1. p. 45-56., jan./abr. 2005.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. **Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.2, p.249-262, mai/ago 2011.

GESTRADO. **Trabalho docente na Educação Básica no Brasil: Relatório Final da Pesquisa**. Belo Horizonte: FAE/UFMG. 2010. 87p. Relatório.

MACEDO, Juliana Gouthier. **Identidades forjadas em brancos – ensino de arte e interculturalidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2013. 6v. Tese defendida no Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.. Belo Horizonte, 2013.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 150p.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 434p.

\_\_\_\_\_, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: Silva, Tomaz T. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

\_\_\_\_\_, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 112p.

\_\_\_\_\_, Nadja. **Ética e estética**. A relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

\_\_\_\_\_, Nadja. **Autocriação e horizonte comum**. Ensaio sobre educação ético-estética. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. 176p.

\_\_\_\_\_, Nadja. **Ética & Educação**. Outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 176p.

\_\_\_\_\_, Nadja. Entrevista. Conversando com Nadja Hermann. In: RAJOBAC, R.; BOMBASSARO, L. C.; GOERGEN, P. (Orgs.). **Experiência Formativa e Reflexão**. Homenagem a Nadja Hermann. Caxias do Sul: EDUCS, 2016. 392p.

HERNÁNDEZ, Rosa María Torres. Olhar e experiência estética na escrita de si. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Eliseu C. (orgs.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017.

HUCHET, Stéphane. **A instalação em situação**. In: NAZÁRIO, Luiz; FRANCA-HUCHET, Patrícia. **Concepções contemporâneas da arte**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. São Paulo: Paulus, 2008. p.23-50.

\_\_\_\_\_, Marie-Christine. **O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.37, n.1, p.19-31, jan.abr. 2012.

LAGO, Clênio. O humano como acontecimento ético. In: RAJOBAC, R.; BOMBASSARO, L. C.; GOERGEN, P. (Orgs.). **Experiência Formativa e Reflexão**. Homenagem a Nadja Hermann. Caxias do Sul: EDUCS, 2016. 392p.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documento de pesquisa. In: BAUER; Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 2ª ed. p.137-155.

LOPES, José de Sousa Miguel. A língua das mariposas: a infância perdida. In: TEIXEIRA, I.; LARROSA, J; LOPES, J.S. (Orgs.). **A infância vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 256p.

\_\_\_\_\_, José de Sousa Miguel. **Fronteiras, hibridismo e mestiçagem e seus desdobramentos formativos**. Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique), Vol. 1, no 0, Maputo, 2012a (80-88). Disponível em: <http://www.revistacientifica.uem.mz/index.php/LCS/article/viewFile/57/42>. Acesso em: 19/02/2019.

\_\_\_\_\_, José de Sousa Miguel. **Trocando olhares: educação e cultura na contemporaneidade**. Belo Horizonte: Teia de Textos, 2012b. 192p.

LOURO, Guacira. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 176p.

MACHADO; Gabriella E.; OLIVEIRA, Valeska Maria F. de. **Formação continuada de professores(as) no sentido ético e estético através do cinema temático**. Anais eletrônicos do III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação. Criciúma, 2018. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/congressoeducacao/issue/view/195/showToc>. Acesso em: 05/03/2019.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Eliseu C. (orgs.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017.

MELO, S.D.G.; CARDOSO, M.E.; LIMA, M.W. **Resistência e organização sindical dos docentes das redes públicas de ensino em Minas Gerais**. In: DUARTE, A.; MELO, S.D.G.; OLIVEIRA, D.A.; VIEIRA, L.F. (org.) O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais. Belo Horizonte, Fino Traço Editora, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & Saúde Coletiva, 17(3): 621-626, 2012.

MONTEIRO; Mariana K.; ALTMANN, Helena. **Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação**. Cadernos de Pesquisa, v.44, n.153, p.70-741, jul./set. 2014.

NÓVOA, António. **Professores - Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhal: Editora Melo, 2011. 83p.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral**. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, [S.1], v.15, set. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11215/8223>. Acesso em: 02/03/2019.

RABELO, Amanda O. **Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.39, n.4, p.907-925, out./dez. 2013.

ROCHA, Maria C. **As Políticas de Valorização do Magistério na Capital Mineira: desafios para a ação sindical e a formação docente**. OLIVEIRA, D.A.; MELO, S.D.G. Sindicalismo Docente: desafios e perspectivas. CCS Gráfica e Editora: Recife, 2014.

OITICICA, Hélio. **Aparecimento do supressensorial na arte brasileira**. In: Aspiro ao grande labirinto, Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

OLIVEIRA, Valeska Maria F. de (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. 192p.

\_\_\_\_\_, Valeska Maria F. de. Sobre “O Cuidado de Si”, Formação e Experimentações Autobiográficas. In: DIAS, Cleuza M. S.; PERES, Lúcia M. Vaz (Orgs.). **Pesquisa (Auto)Biográfica: Temas Transversais**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 301-321.

OLIVEIRA, Valeska Maria F. de; SILVA, Monique. Em defesa da leveza, do sensível e da sensibilidade na pesquisa em educação. In: FEITOSA, Débora Alves (Org.). **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em Educação**. Cruz das Almas-BA: UFRB, 2016. p.45-70

OSTETTO, Luciana; BERNARDES, Rosvita Kolb. **Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas**. Pro-Posições, V. 26, n. 1(76). P. 161-178. Jan./Abr. 2015.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1986. 284p.

QUEIRÓZ, Bartolomeu Campos de. **Vermelho amargo**. São Paulo: Cosac Naify, 2011. 72p.

QUINTANA, Mario. **Caderno H**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2013. 368p.

SANTANA, Bianca. **Quando me descobri negra**. São Paulo: SESI-SP Editora, 2015. 96p.

SAYÃO, Deborah Tomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche.** Tese (doutorado). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SOUSA, Renata Floriano. **Cultura do estupro: prática e incitação à violência sexual contra mulheres.** Estudos Feministas, Florianópolis, 25(1): 9-29, janeiro-abril/2017.

SOUZA, Elizeu C. Autobiografia como acontecimento: vida, pesquisa e formação. In: ABRAHÃO, M.H.M.B.; FRISON, L.M.B.; MAFFIOLETTI, L.A.; BASSO, F.P. (Orgs.) **A nova aventura autobiográfica. Tomo III.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. 462p.

TEIXEIRA, Inês A.C.; PÁDUA, Karla C. “Despertar o vivido e a sua intensidade imaginativa”: o trabalho com narrativas em pesquisa. In: ABRAHÃO, M.H.M.B.; CUNHA, J.L.; BÔAS, L.V. **Pesquisa (Auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos.** Curitiba: CRV, 2018. p.257-270.

ZANELLA, Andrisa Kemel; PERES, Lúcia Maria V. **No entrecruzamento de linguagens... A arte e o corpo para pensar a educação e a formação do humano.** Revista Brasileira de Educação. v.22 n.68. Jan-mar 2017. p.101-121.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 176p.