



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS

CAROLINE ZABENDZALA LINHEIRA

EU ENSINO A ENSINAR:
escritas da experiência como autoformação docente

RECIFE
2024

CAROLINE ZABENDZALA LINHEIRA

EU ENSINO A ENSINAR:

escritas da experiência como autoformação docente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências e Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Ensino de Ciências e Matemática.

Linha de pesquisa: Processos de construção de significados em ensino de Ciências e Matemática

Orientação: Profa. Dra. Carmen
Roselaine de Oliveira Farias

Recife

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Auxiliadora Cunha – CRB-4 1134

L735e Linheira, Caroline Zabendzala.
Eu ensino a ensinar: escritas da experiência como
autoformação docente / Caroline Zabendzala Linheira. –
Recife, 2024.
99 f.

Orientador(a): Carmen Roselaine de Oliveira Farias.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal Rural de
Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Ensino das
Ciências, Recife, BR-PE, 2025.

Inclui referências.

1. Autobiografia. 2. Professores universitários. 3.
Biologia - Estudo e ensino. 4. Professores - Formação. 5.
Escrita criativa. I. Farias, Carmen Roselaine de Oliveira,
orient. II. Título

CDD 507

CAROLINE ZABENDZALA LINHEIRA

EU ENSINO A ENSINAR: escritas da experiência e autoformação docente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Ensino de Ciências e Matemática.

Aprovada em 12/12/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carmen Roselaine de Oliveira Farias (Orientadora)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profa. Dra. Maria Aparecida Tenório Salvador da Costa (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof. Dr. Marlécio Maknamara da Silva Cunha (Examinador Externo)
Universidade Federal da Paraíba

Profa. Dra. Ana Maria dos Anjos Carneiro Leão (Examinadora Interna)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof. Dr. Lauro Pires Xavier Neto (Examinador Externo)
Universidade Federal da Paraíba

À memória de Bruna K. e de Marciano M., amigos-professores.

AGRADECIMENTOS

À professora Carmen Roselaine de Oliveira Farias, orientadora.

Aos professores avaliadores desta tese, Maria Aparecida Tenório Salvador da Costa, Ana Maria dos Anjos Carneiro Leão, Marlécio Maknamara da Silva Cunha e Lauro Pires Xavier Neto.

À professora Zélia Jófili e ao corpo docente e técnico do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Aos colegas da turma de doutorado: Carlos Eduardo de Oliveira, Carolina Miranda, Claudinelly Braz, Cristiane Martins, Eliemerson Sales, Estevão Luis Paiva, Giana Raquel Rosa, Karla Euzébio, Maria de Lourdes Vasconcelos, Lia Maracajá Alves, Rafael Aquino, Roberta Marques, Roberto Carlos Silva dos Santos, Rômulo Vicente e Tereza Renôr, e aos demais colegas do Programa.

À Carolina Santos de Miranda e Ana Carolina Moura Bezerra Sobral.

Aos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Sustentabilidade.

À Universidade Federal de Campina Grande e a toda comunidade que faz o Centro de Educação e Saúde.

Aos amigos, familiares e ao meu companheiro Rodrigo.

RESUMO

Esta investigação narrativa trata de uma experiência docente no ensino superior na formação de professores de biologia, no contexto da expansão universitária no semiárido brasileiro. A tese propõe uma reflexão sobre os sentidos da docência a partir de experiências e passagens biográficas da autora-narradora-personagem, e procura compreender, na travessia entre estudo, experiência, escrita e subjetividade, o processo de autoformação demandado por uma percepção de crise na carreira docente. Para tanto, inspira-se no referencial teórico do método (auto)biográfico em educação e apoia-se na perspectiva hermenêutica fenomenológica, utilizando narrativas e recursos literários como meios de acesso à identidade e à complexidade dos sentidos humanos. Na composição desse percurso, a pesquisa tensiona permanências e mudanças na expressão da prática docente ao longo do tempo, enquanto o exercício da escrita sob diferentes textualidades marca o processo autoformativo individual que, ao atravessar temas gerais sobre docência e formação na relação com ciência, cultura e arte, revela potencialidades da escrita da experiência na direção de outros modos de pensar e dizer em educação.

Palavras-chave: autobiografia; docência no ensino superior; formação de professores, ensino de biologia; escrita criativa.

ABSTRACT

This narrative research explores a teaching experience in higher education, specifically in the training of biology teachers, within the context of university expansion in Brazil's semi-arid region. This thesis proposes a reflection on the meanings of teaching based on the experiences and biographical passages of the author-narrator-character, and seeks to understand, in the transition between study, experience, writing and subjectivity, the process of self-formation demanded by a perception of crisis in the teaching career. The study is based on the theoretical framework of the (auto)biographical method in education and is supported by a hermeneutic phenomenological perspective, using narratives and literary resources as a means of accessing the complexity of meaning and human identity. In constructing this journey, the research examines continuity and changes in teaching practice over time. At the same time, the experience of writing in different textual forms marks an individual process of self-formation that, when crossing general themes about teaching and training in relation to science, culture and art, reveals potentialities of the writing experience in the direction of other ways of thinking and saying in education.

Keywords: autobiography; teaching in higher education; teacher training; biology teaching; creative writing.

RESUMEN

Esta investigación narrativa aborda una experiencia docente en la educación superior, específicamente en la formación de profesores de biología, en el contexto de la expansión universitaria en el semiárido brasileño. La tesis propone una reflexión sobre los significados de la docencia a partir de experiencias y pasajes biográficos de la autora-narradora-personaje. Busca comprender, en el tránsito entre estudio, experiencia, escritura y subjetividad, el proceso de autoformación que surge de una percepción de crisis en la carrera docente. Para ello, se inspira en el marco teórico del método (auto)biográfico en educación y se apoya en la perspectiva hermenéutica fenomenológica, utilizando narrativas y recursos literarios como medios para acceder a la identidad y a la complejidad de los sentidos humanos. En la composición de este recorrido, la investigación enfatiza las permanencias y cambios en la expresión de la práctica docente a lo largo del tiempo, mientras que la experiencia de escribir bajo diferentes textualidades marca el proceso autoformativo individual que, al cruzar temas generales sobre la enseñanza y la formación en relación con la ciencia, la cultura y el arte, revela potencialidades de la experiencia de escritura en la dirección de otras formas de pensar y decir en educación.

Palabras clave: autobiografía; docencia en educación superior; formación de profesores; enseñanza de biología; escritura creativa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA: quando a própria docência se torna questão	19
1.1 Paisagem da experiência	20
1.2 Mapa de estudos	32
2 TEMPORALIDADES E AUTOFORMAÇÃO: quando a professora ensina a si mesma	48
2.1 Estudo como início	49
2.2 Formação como meio	55
2.3 Identidade como fim	63
3 POR OUTRAS TEXTUALIDADES: quando surge a professora-escritora	67
3.1 Recurso poético	68
3.2 Forma ensaio	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	89

INTRODUÇÃO

Uma tese acadêmica pretende alcançar a compreensão de uma inquietação intelectual. Propor-se a essa aventura é se dispor a dialogar com quem compartilha das mesmas questões. Nas áreas de ensino, educação e formação de professores, os focos de interesse podem variar desde legislação até subjetividades. Esta pesquisa aborda os sentidos da docência no ensino superior, especificamente na formação de professores de biologia, no contexto da interiorização das universidades. Ela se desenvolve a partir da experiência da professora-pesquisadora, configurando-se como uma investigação narrativa e autobiográfica que engendra um processo formativo.

Essa modalidade de investigação vem, aos poucos, projetando-se na área da educação e no ensino de ciências, acompanhando a renovação das tendências em pesquisa na formação de professores. A professora Maria Isabel da Cunha (Cunha, 2013) sinaliza o distanciamento do paradigma da racionalidade técnica em direção à compreensão do fenômeno educativo produzido social e culturalmente. Nesse câmbio, a centralidade no professor como sujeito da ação pedagógica incorpora camadas socioculturais e, conseqüentemente, valorização das subjetividades.

No livro *Vida de Professores*, o professor Antônio Nóvoa (Nóvoa, 1995) apresenta as histórias de vida como técnica de investigação capaz de destacar “[...] porque é que fazemos o que fazemos em sala de aula?” (Nóvoa, 1995, p. 16). O professor é então situado como uma pessoa cuja prática sintetiza e expressa relações entre o universal e o singular. Nesse sentido, identidade, saberes da prática, etapas do ciclo profissional, entre outras questões, podem ser acessadas por meio de experiências narradas e refletidas com a finalidade de pesquisa e formação.

O método (auto)biográfico e formação (Nóvoa; Finger, 2010), outro título organizado pelo professor Antônio Nóvoa, dessa vez junto a Mathias Finger, publicado em Portugal, em 1988, reúne trabalhos de pesquisadores interessados na formação continuada de profissionais através das histórias de vida, apresentadas como técnica de pesquisa e prática de formação. Desse entendimento emerge um processo complexo de pesquisa-formação que se desdobra em um movimento pelas histórias de vida e formação.

Na área de ensino de ciências o número crescente de publicações com textos do tipo narrativo e biográfico mostra a adesão dos pesquisadores a essa tendência. *O ensino das ciências como compromisso científico e social* (Carvalho; Cachapuz; Gil-Perez, 2012), por exemplo, reúne caminhos percorridos por professores-pesquisadores de renome que, a partir de escritas em primeira pessoa, dividem histórias de vida no percurso profissional. Em outra direção, *Vidas que ensinam o ensino da vida* (Ferreira *et al.*, 2020) celebra o encontro entre ciência, educação e docência, apoiado em relatos singulares que apresentam práticas de pesquisa e ensino entrelaçadas no processo orgânico de formação humana. De modo similar, em *Formação e docência: perspectivas de pesquisa narrativa e autobiográfica* (Chaves; Brito, 2011), diversos ensaios abordam experiências, intensidades e acontecimentos.

A recente republicação que recupera a tese, da década de 1990, do professor Roque Moraes (Moraes, 2019) – *Percursos de formação de professores de ciências: histórias de formação e profissionalização* – sustenta um percurso fenomenológico e estabelece um enfoque narrativo. Nela, Moraes estudou como ocorre a educação e profissionalização de um bom professor a partir de entrevistas sobre as histórias de vida de docentes.

Na educação e em áreas correlatas, foi possível identificar diferentes tipos de pesquisa biográfica e autobiográfica, tais como: pesquisa (auto)biográfica, autoetnografia, escritas de si. Esses estudos são fundamentalmente narrativos, o que revela o uso de relatos como método e fenômeno de estudo. A pesquisa (auto)biográfica foi a abordagem de maior expressão nas buscas realizadas.

Na educação e no ensino, em geral, os estudos transitam no campo da pesquisa qualitativa sob diferentes matrizes teórico-metodológicas. Silva (2020) aponta que a abordagem (auto)biográfica tem sua base na fenomenologia social, que busca compreender a realidade a partir da perspectiva dos sujeitos que a vivenciam, e na fenomenologia existencial, que visa esclarecer o "ser" do homem. Todavia, esse contexto inclui pesquisas que escapam de formatos habituais e se aproximam de perspectivas pós-estruturalistas. Algumas assumem feições ensaísticas, feito esta, e desenvolvem a tese por meio de argumentações com base na produção acadêmica da área, dando forma a uma espécie de trabalho metaliterário como descreve Rodriguez (2012).

No âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, da Universidade Federal da Bahia, Patrícia Silva (2017) apresenta sua tese com um texto curioso e primoroso, em que trata da construção da sua identidade docente em comunidades de prática, entrelaçando relatos da trajetória pessoal com passagens literárias de *Alice no País das Maravilhas* e *Alice através do Espelho* (Lewis Carroll). Na área de ensino de matemática, Gabriela Brião (2017), analisa como se tornou professora, formadora de professores e pesquisadora em Educação Matemática a partir de uma pesquisa insubordinada e altamente criativa, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Fabício Ono (2017), formador de professores de inglês, partilha sua experiência no exercício da docência na forma de autoetnografia, em uma tese defendida nos Estudos Linguísticos e Literários, na Universidade de São Paulo. Ele narra passagens da prática docente e reflete sobre as transformações ao longo do tempo na condição de um professor de professores. Gonçalves (2013) desenvolve uma tese com conteúdo e estética peculiares, construída a partir de fragmentos de vida em seu doutorado em educação na Universidade Federal do Pará. Similarmente, Souza (2020) apresenta uma tese autobiográfica para a promoção a professor titular na Universidade Federal de Pernambuco.

Em outras teses, pesquisadoras apreendem histórias de vida de diferentes pessoas. Nascimento (2011) analisa trajetórias de professores universitários; Kroeff (2010) recupera a história de docentes no cenário político; Barreiro (2009) estuda narrativas em grupos de formação, as quais foram produzidas no curso de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Além disso, recentemente, no Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, na Universidade Federal Rural de Pernambuco, foram defendidas duas teses no campo autobiográfico: Carolina de Miranda (2022) utilizou a proposta de ateliês biográficos de Delory-Momberger para desenvolver pesquisa e formação com professores de ciências; enquanto Ana Carolina Sobral (2024) analisou o desenvolvimento profissional de professores do ensino superior a partir de exercícios biográficos críticos reflexivos.

A tese que apresento aqui pretende caracterizar uma realidade docente a partir de narrativas, percepções pessoais e estudos teóricos, e experienciar o movimento de

autoformação ao longo do trabalho de pesquisa. Para tanto, busco inspiração no referencial teórico-metodológico das pesquisas narrativa e autobiográfica, e apoio na perspectiva hermenêutica fenomenológica, considerando as narrativas formas de acesso à identidade. A partir delas, sigo tecendo diálogos com temas gerais sobre a docência e o *ser professor* na relação com ciência, cultura e arte. A pesquisa tem início com a sensação de crise na carreira profissional docente, após uma década de atividades na consolidação de um campus universitário, que desperta uma dúvida: *é possível investigar a própria experiência?*

Jerome Bruner (1991) trata da compreensão narrativa da realidade como habilidade humana. Uma convenção cultural, construída e transmitida, necessária às relações no mundo social. Conforme essa perspectiva, narrar constitui uma forma de organizar e dar sentido à experiência vivida, interpretar o que passou e encontrar uma nova forma de contar. A relação com o mundo, portanto, é construída por meio da experiência individual e coletiva, tendo a linguagem como mediadora. No entanto, o termo narrativa possui múltiplos significados, abrangendo desde uma história ou um relato até uma série de eventos lógicos e cronológicos (Paiva, 2018). No mesmo texto, Paiva (2018) cita Labov para qualificar o conceito de narrativa como eventos que entraram para a biografia, deixando de ser um mero recontar de fatos, transformando-se em experiência.

Porém, são muitos os usos e sentidos para o termo experiência. No ensino de ciências, por exemplo, está frequentemente ligado aos experimentos científicos. Villas Bôas (2018) explora e discute diversas concepções sobre a experiência na formação docente. Ele a aborda como um processo, uma aprendizagem e, ainda, como uma comunicação ou percepção do próprio sujeito. Santana, Colla e Pereira (2022) discutem o conceito de experiência e formação em Dewey e Gadamer; onde Dewey trata a experiência como reflexão, associações retrospectivas e prospectivas, ou seja, um raciocínio que leva a um novo saber e a uma nova capacidade de ação, enquanto Gadamer pensa a experiência como trabalho interpretativo que leva à atualização de sentidos e à transformação de si e, por isso, diz que a experiência é negativa, ao mesmo tempo em que abre o sujeito para novas experiências.

Jorge Larrosa (2022) entende a experiência como aquilo que acontece com o sujeito, que o atravessa e marca, imprimindo um saber singular que lhe permite se apropriar da vida. Alcançar tal sentido exige, no entanto, precauções: separá-la da

noção empírica de experimento, tirar dela a pretensão de autoridade, pensar a experiência a partir da paixão e não da ação, evitar fazer dela um conceito, evitar torná-la um imperativo e impedir que tudo se transforme em experiência. Desse modo, Larrosa (2022) convida a explorar a educação a partir do par experiência/sentido como alternativa ou suplemento ao pensamento tradicional (ciência/técnica e teoria/prática), reivindicando a legitimidade da experiência no campo pedagógico e atentando para não a descaracterizá-la.

O relato é a linguagem da experiência e a matéria prima do relato é a vida. O acesso ao saber da experiência se dá por meio da escrita que passa a se constituir como uma nova experiência. Larrosa (2022), ressaltando Foucault, diz que se escreve para transformar o que se sabe, não para transmitir o que já é sabido. Assim, entendo que a escrita da experiência possa assumir contornos de dado e análise, simultaneamente, pois é dela que emergem organicamente fenômenos descritivos, interpretativos e especulativos que produzem conhecimento.

O termo formação é comumente associado a situações planejadas, como cursos de formação inicial, continuada ou de curta duração, que conferem títulos, definem profissões ou habilitam para tarefas específicas. No entanto, Gaston Pineau (2010 [1985]) propõe uma visão mais ampla: a formação no decurso da vida. Ele sugere que essa concepção substitua as palavras "ensino" e "instrução" por processo de transformação do ser. Ao recordar e narrar eventos de vida e formação profissional, o sujeito toma consciência do percurso e da aprendizagem, ressignificando memórias, o que parece afetar positivamente as suas decisões profissionais futuras. Esse mecanismo interno, a partir da investigação de si, assume a função de formação continuada, no sentido de uma *autoformação*.

Pineau (2004) procura ainda expor elementos dessa engrenagem e utiliza tempo, espaço e movimento como marcadores, que se manifestam na forma de *auto*, *hetero* e *ecoformação*. A tensão entre essas forças se reflete na identidade docente, que funciona como ponto de partida e de chegada para discutir os múltiplos sentidos do ser professor. Esse movimento contínuo possibilita o acesso às dimensões do passado no presente, culminando na consciência de si para, então, projetar-se no futuro. Desse modo, a totalidade existencial se configura como um processo de ordenação e criação a partir da memória (e da imaginação), que é tanto individual

quanto coletiva, estabelecendo uma verdade intrínseca ao sujeito e contribuindo para a construção de sua identidade (Candau, 2019).

A política de expansão do ensino superior iniciada na década de 1990 como meio de impulsionar o desenvolvimento nacional, intensificada na primeira década dos anos 2000, gerou impactos positivos no acesso ao ensino superior e no desenvolvimento socioeconômico em algumas regiões. Contudo, Broch, Breschiliare e Rinaldi (2020) afirmam que a expansão desordenada (incluindo aqui as intuições privadas) trouxe também prejuízos aos docentes. Ao problematizarem a expansão, colocam em evidência os desafios para a docência em um contexto geral, em que, entre outros aspectos, vem transformando a universidade e a educação em um bem econômico, gerando a precarização do trabalho docente, que nem sempre é percebido.

Ademais, a atividade docente na formação de professores está permeada por desafios persistentes, conforme discutem as professoras Maria Eugênia Castanho (2017) e Bernadete Gatti (2010) e o professor Dermeval Saviani (2011). São questões relacionadas às condições insatisfatórias nos cursos, à formação fragmentada (ainda muito baseada no conhecimento técnico) e à escassez de redes de apoio para o desenvolvimento da docência no ensino superior, para citar algumas. A isso, somam-se a supervalorização das tecnologias digitais e metodologias ativas, a cultura do empreendedorismo, a pedagogia do entretenimento e os perfis geracionais.

Nesse enquadramento, que experiências são lançadas e como afetam ou modelam a identidade docente? O estudo da identidade de professores é tema corrente na pesquisa em educação e ensino. O conceito complexo e multidimensional remete a algo que se constrói ao longo da vida do professor, sob uma variedade de experiências e saberes. A professora Selma Garrido Pimenta (1996) define a identidade docente levando em conta o significado que cada professor atribui ao seu trabalho, enquanto autor e ator, considerando valores, história de vida, representações, saberes, angústias e anseios. A identidade, contudo, não é imutável e o processo de reelaboração acontece a partir de movimentos reflexivos (Pimenta; Anastasiou, 2014).

Um professor se constitui ao longo de sua carreira, imerso no (des)equilíbrio constante entre as forças externas e os compromissos internos. Essa construção se dá na relação com o ambiente, com os alunos, com os colegas e com as próprias

subjetividades, um processo que abrange toda a sua trajetória profissional. São, portanto, as experiências vivenciadas na atividade docente, no mundo em transformação, que, ao serem narradas, possibilitam o acesso a traços de identidade. Segundo Grondin (2015), Paul Ricoeur se dedica ao estudo do sentido do ser, buscando compreender o "quem" da ação. Para ele, esse "quem" se modifica, se mantém e se revela por meio da compreensão interpretativa e da descrição dos fenômenos da vida cotidiana. Essa autocompreensão, por sua vez, é intrinsecamente mediada pela cultura e pela linguagem.

O espaço biográfico da escrita está aberto a experimentações e hibridismos. Para Carvalho (2020a), o texto poético assume a mediação fundamental na compreensão do *si* e na sua reconfiguração enquanto um *si mesmo*, pois permite à história ser mais que uma simples enumeração de acontecimentos em uma ordem sucessiva. Nesse entendimento, alcançar a identidade compreende a tarefa de reinterpretar partindo das histórias que contamos para nós e para os outros. O ponto de chegada, segundo essa tradição *ricoeuriana*, está no reconhecimento, manutenção e configuração do si em um compromisso com a alteridade e a ética da ação – o que justifica uma professora de professores lançar-se ao projeto de autoformação a partir de escritas de si.

Esta pesquisa, surge, portanto, de um *desassossego* em que problematizo a prática docente – um fenômeno complexo, como descreve Zabala (2010), e uma tarefa impossível de ser realizada em solitário, como discute Franco (2012). Nela, procuro refletir sobre os sentidos a partir da experiência. Ao longo da jornada, atravessada pela pandemia de COVID-19, as narrativas estabelecem diálogos com a produção acadêmico-científica e artístico-literária, navegando entre conceitos e memórias, limites éticos e possibilidades estéticas. Essas narrativas ora assumem a experiência enquanto acontecimento, na perspectiva de Larrosa, ora se inclinam para o sentido da interpretação e reconfiguração de si, conforme Ricoeur, visando sempre a vivência da autoformação com Pineau.

O recurso da escrita poética e da ficcionalização na construção das narrativas são estratégias da autobiografia, apresentadas no primeiro capítulo. Doubrovsky, aqui citado por Gasparini (2014), denominou para sua obra o termo autoficção: “[...] ficção, de acontecimentos de fatos estritamente reais; se preferirmos, *autoficção*, por ter-se confiado a linguagem de uma aventura a aventura da linguagem” (Gasparini,

2014, p.186). Os fatos e reflexões descritos são reais, vivenciados em situações distintas, reunidos com a finalidade de síntese comunicativa ou efeito estético.

Nesse contexto da intersecção entre experiência e autoformação, que as narrativas exploram ao dialogar com produções acadêmico-científicas e artístico-literárias — seja pela perspectiva do acontecimento de Larrosa, da interpretação e reconfiguração de si de Ricoeur, ou da vivência da autoformação com Pineau —, a alternância entre a primeira e a terceira pessoa do discurso reflete a natureza (auto)biográfica e autoformativa da pesquisa.

Essa abordagem baseia-se na experiência singular da autora, ao mesmo tempo em que se insere em um contexto acadêmico formal. A primeira pessoa emerge quando a narrativa explora a vivência pessoal, as reflexões íntimas e o percurso de formação da pesquisadora como sujeito ativo. Já a terceira pessoa é empregada para conferir um tom mais objetivo e acadêmico, generalizar as discussões, apresentar conceitos teóricos e analisar as implicações da pesquisa em um âmbito mais amplo da educação. Essa flutuação de vozes, portanto, é uma escolha estilística e metodológica que busca equilibrar a subjetividade da experiência com a objetividade da análise científica, característica de trabalhos que investigam a formação a partir da escrita de si.

A tese está organizada em três capítulos. No primeiro, apresento a paisagem da experiência e situo a construção da questão que move a pesquisa. Em seguida, descrevo o mapa de estudos teóricos que mostra o caminho percorrido na tentativa de compreender a biografia como objeto de interesse acadêmico e cultural, bem como de delimitar um campo biográfico para dar suporte à tese. Este percurso teórico inicia com a autobiografia na literatura e os estudos de Philippe Lejeune, assim como o espaço biográfico na tese de Leonor Arfuch. Prossegue com o método biográfico nas ciências sociais e na educação, examina o movimento das histórias de vida e formação nos trabalhos de Antônio Nóvoa, Pierre Dominicé, Matthias Finger, Gaston Pineau e Marie Christine Josso, e encerra com a escrita da experiência segundo Jorge Larrosa.

No segundo capítulo, recupero a temporalidade na experiência docente, recorrendo a três marcações: início, meio e fim. Esta abordagem explora o estudo como um gesto que acompanha o ofício de professor; a formação como uma atividade permanente na docência, marcada por etapas; e as transformações na identidade

como consequência do processo autoformativo. Nesse intento, são evocados os conceitos de *autoformação*, com base em Gaston Pineau; a noção de *ciclos de vida profissional dos professores*, no trabalho de pesquisa de Michael Huberman; e a identidade narrativa a partir do pensamento de Paul Ricoeur.

No último capítulo, através do *recurso poético*, descrevo o processo criativo das narrativas. O encontro com a literatura e a escrita sensível, revelados ao longo do texto, são derivados de vivências anteriores, estudos e experimentações característicos do delongado trabalho de tese, à procura de uma linguagem própria para expressar a experiência. Nesse momento, defendo a *forma ensaio* como escrita acadêmica, apresentando a argumentação de Jorge Larrosa e a elaboração do ensaio como tese, de Victor Rodríguez. O ensaio, uma antiga forma textual revalorizada em escritos contemporâneos, constitui um meio eficaz para a renovação dos discursos pedagógicos e das práticas acadêmicas.

Finalizo com a compreensão de que investigar a própria experiência é possível, pois os desdobramentos dessa investida resultam em entendimentos singulares e, por isso, constituem uma ação formativa. Todavia, esses achados e as ressignificações nem sempre resolvem crises profissionais que muitas vezes se relacionam com questões mais amplas do contexto geral da educação.

O desafio frente aos movimentos para autoformação delineados por Pineau — o esforço reflexivo para dizer-se, o exercício narrativo para exprimir-se e a triangulação — conformaram aprendizagens importantes, não apenas em repertório linguístico, mas no sentido de elaborar novos discursos a respeito da docência. No ato de escrever sobre si, o objetivo foi alcançar um dizer a partir de si para, então, dialogar com os outros sobre docência e formação.

A ocupação desse espaço biográfico como campo autêntico capaz de promover conversação em torno dos sentidos da docência, por meio de experimentações textuais, explora habilidades comunicativas para a reinvenção de narrativas e identidades sobre o *ser professor*. Nesse sentido, é possível tomar a história de vida ou a escrita da experiência como *arte formadora da existência e não somente como arte literária ou de pesquisa*, como escreveu Pineau (2004). Ademais, ao colocar a relação educativa sob a tutela da experiência, e não da técnica ou da prática, é possível enfatizar sua implicação para a vida com uma abertura para pensar "de que outro modo", conforme Larrosa (2022, p.75).

1 PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA: quando a própria docência se torna questão

*Responder a perguntas não respondo.
Perguntas impossíveis não pergunto.
Só do que sei de mim aos outros conto:
de mim, atravessada pelo mundo.*

Cecília Meirelles (2017)

*O sentido, acho, é a entidade mais misteriosa do universo.
Relação, não coisa, entre a consciência, a vivência e as coisas e os eventos.
O sentido dos gestos. O sentido dos produtos. O sentido do ato de existir. [...]
Por isso o próprio da natureza do sentido: ele não existe nas coisas,
tem que ser buscado, numa busca que é sua própria fundação.*

Paulo Leminski (2012)

1.1 Paisagem da experiência

*No meu Cariri
Quando a chuva não vem
Não fica lá ninguém
Somente Deus ajuda
Se não vier do céu
Chuva que nos acuda
Macambira morre
Xique-xique seca
Juriti se muda*

*Se meu Deus der um jeito
De chover todo ano
Se acaba o desengano
O meu viver lá é certo
No meu Cariri
Pode se ver de perto
Quanta boniteza
Pois a natureza
É um paraíso aberto*

Rosil Cavalcanti¹

Louvado seja Nosso Senhor Jesus Cristo! Lançou o prefixo. *Para sempre seja Deus louvado!* Respondeu a plateia afinada. De chapéu e casaca de couro – na cor do pássaro² –, o professor abriu a palestra sobre o semiárido em um evento³ de biologia e meio ambiente. E em seguida entoou *Meu cariri*⁴ à capela. Recém-chegada, ouvi, curiosa e atenta, a saudação e a paisagem cantada naqueles versos.

Cariri é um termo que pode se referir a uma região, a uma etnia e a uma família de línguas indígenas do semiárido nordestino. No Estado da Paraíba, a região do Cariri avizinha-se às regiões do Seridó e Curimataú – onde está localizado o município de Cuité e o campus da Universidade Federal de Campina Grande, lugar deste estudo.

Antes de migrar para o Nordeste, havia conhecido um pouco da vida sertaneja e detinha formação suficiente para trabalho na expansão do ensino superior. O ensino de ciências e a formação de professores de biologia eram exatamente a especialidade do meu ofício, forjado em teoria e prática, ao longo da formação inicial através do ensino, pesquisa e extensão. Ocupar uma vaga efetiva como docente em uma

¹ Rosil de Assis Cavalcanti (1915- 1968) foi ator, compositor e radialista pernambucano-paraibano.

² Casaca-de-couro-do-sertão: *Pseudoseisura cristat*.

³ Simpósio Paraibano de Meio Ambiente e Encontro de Biologia, realizados no período de 01 a 04 de setembro de 2009, no Centro de Formação de Professores, Campus de Cajazeiras – UFCG.

⁴ Cf. “Meu cariri”, Marinês” (1973).

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ESUumHEqB7k> Acesso em: 14 set. 2024

instituição de ensino superior pública era o curso previsto. Participar do processo de interiorização das universidades federais no nordeste brasileiro foi uma oportunidade circunstancial, mas de compromisso consciente. Porém, envolver-se na construção de um campus universitário no interior do país, acompanhar o desenvolvimento regional e, ao mesmo tempo, apreender as dinâmicas socioambientais do semiárido resultaram em experiência capaz de ressignificar sentidos em formação, docência e universidade.

A experiência aqui passa a ser pensada, com Jorge Larrosa (2022), como aquilo que nos passa, nos acontece e é capaz de imprimir saberes próprios, distintos da mera acumulação de informações. Trata-se de um saber que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, o saber assentado na multiplicidade de relações que nos fazem seres de história, cultura e linguagem. Nesse sentido, a partilha da experiência através da escrita engendra novos processos de significação, pois

[...] não se escreve sobre a experiência, mas sim a partir dela. O mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir de que falamos. É a partir daí, a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever. Além disso, as palavras não apenas representam o mundo, mas também o abrem, não são apenas uma ferramenta, mas também um caminho, uma força. Ou, ainda de outro modo, a linguagem como o tato mais fino (LARROSA, 2019, p. 23).

Na existência marcada em espaço-tempo, apresento primeiro a paisagem – essa palavra de entendimento comum, ao mesmo tempo de conceito geográfico. Para o professor Milton Santos (1988), a paisagem é aquilo que a vista abarca, formada por volumes, cores, movimentos, sons e odores. A dimensão da paisagem é, portanto, a dimensão da percepção, aquilo que nos chega aos sentidos. Entretanto,

[...] toda nossa educação, formal ou informal, é feita de forma seletiva, pessoas diferentes apresentam diversas versões do mesmo fato. A percepção é sempre um processo seletivo de apreensão. Se a realidade é apenas uma, cada pessoa a vê de forma diferenciada (Santos, 1988, p. 21).

Na atribuição de sentidos à experiência com a paisagem, constituída de sentimento e pensamento, torna o espaço um lugar – que é um mundo de significado organizado. E o que a vista alcança avança para o lado de dentro e a paisagem assume a dimensão da existência objetiva e subjetiva. Uma função da literatura é dar

visibilidade a essas experiências pessoais, inclusive de lugar. A arte literária chama a atenção para áreas da experiência que de outro modo passariam despercebidas (Tuan, 2013) e possibilita tocar a razão a partir experiência sensível do lugar.

Parahyba⁵

Paraíba é nome de rio; em tupi, rio difícil de navegar. Cuité é nome de cidade e de planta. No estado da Paraíba muitas plantas nomeiam municípios: Ingá, Aroeiras, Baraúna, Caraúbas, Catingueira. Juazeirinho. Bananeiras, Massaranduba, Mulungu e Umbuzeiro. Jericó, Carrapateira, Quixaba e Cajazeiras. Mari. Capim, Mato Grosso, Matinhas e Cabaceiras. Outros elementos da paisagem desenham o contexto nomeando tantos mais: Lagoa – Seca, de Dentro, de Fora, e só Lagoa mesmo. Várzea, Areia e Areial. Olhos d'água, brejos, riachos, montes e serras – Grande, Redonda, Branca e da Raiz. Poços e Cacimbas⁶ em variadas conjugações. Barras de Santana, Santa Rosa e São Miguel. Boqueirão, que é cidade e açude grande (Coremas e Mãe D'Água, os outros dois). Cenário para Patos, Emas, Juru, Arara e Araruna.

No rastro da erosão geológica, Pedra Branca e Lavrada. Ouro Velho, Prata e Diamante. Terras habitadas desde a pré-história. No município de Ingá, um sítio de arte rupestre, único no mundo⁷. Depois deles, povos indígenas⁸ e africanos⁹ que além de traços e tradições, deixaram a sonoridade de outras línguas. Piancó, Taperoá, Sumé, Sapé, Picuí, Puxinanã e Natuba. Mataraca, Matureia, Manaíra. Jacaraú e Mamanguape. Itapororoca, Itaporanga, Itatuba, Itabaiana, Igaracy e Ibiara. Gurinhém e Guarabira. Cuitegi, Cubati e Congo. Zabelê. Camalaú. Caiçara, Cabedelo e Caaporã. Casserengue, Araçagi, Pirpirituba e Parari.

Na esteira da colonização, Riacho dos Cavalos, Montadas, Gado Bravo, Curral Velho e de Cima. Tenório, Tavares e Teixeira. Sousa. Conde e Condado. Princesa Isabel. Pilar, Pilões e seus engenhos. Por fim, em nome de um povo de muita fé, o

⁵ Nome da capital do estado antes de 1930.

⁶ No semiárido é um tipo de escavação semelhante a um poço onde a água do solo se acumula.

⁷ Itacoatiara do Rio Ingá (PB). Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/824#:~:text=O%20s%C3%ADtio%20de%20arte%20rupestre,geoambiental%20t%C3%ADpica%20do%20semi%C3%A1rido%20nordestino.> Acesso em 25 fev. 2025.

⁸ No sertão paraibano habitaram os povos Cariri e Taráíru, mas atualmente não existem remanescentes tal como nos estados vizinhos. No litoral norte está o povo Potiguara, no litoral sul o povo Tabajara.

⁹ O estado da Paraíba tem mais de 40 comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares.

Bom Jesus e a Cruz do Espírito Santo. Amparo e Esperança. Assunção, Aparecida, Imaculada, Conceição. Frei Martinho e Damião, e mais de 30 santos e santas abençoam o território paraibano. Duzentos e vinte três municípios, desde Lastro, Logradouro e Desterro; e um punhado que escapou da rima pobre, que termina em Monte Horebe e Coxixola – que existe, e é aqui.

Semiárido

No Brasil, o termo Semiárido remete tanto ao Clima quanto à Região. O clima envolve baixos níveis de umidade, escassez de chuvas anuais, irregularidade no ritmo das precipitações ao longo dos anos, prolongados períodos de carência hídrica, solos problemáticos e ausência de rios perenes (Ab'Saber, 1999). Existem quatro tipos de clima semiárido no país, que variam conforme o período de seca: 6, 7 ou 8, 9 ou 10 e 11 meses secos (Marin; Santos, 2013). Cuité, especificamente, localiza-se na zona de transição entre 6 e 8 meses secos.

A região semiárida ocupa atualmente 15,3% do território nacional, abrange 1.477 municípios¹⁰ e localiza-se no Nordeste do país. A Caatinga é o bioma característico dessa região, geralmente chamada de Agreste e Sertão, com ambientes de notável variedade florística, incluindo áreas úmidas de montanhas, com espécies xerófitas e caducifólias, caracterizando na estiagem a mata branca (tradução do tupi para *caa tinga*) (Maciel; Pontes, 2015). A Caatinga é um bioma exclusivamente brasileiro, heterogêneo, pouco conhecido, desvalorizado e historicamente explorado.

Excluindo uma estreita faixa litorânea, todo o Estado da Paraíba está na zona semiárida. Seu território pode ser simplificado em retângulo (com estreitamento central) de cerca de 440 km (Leste-Oeste) e 260 km (Norte-Sul). Do litoral ao sertão, em faixas verticais de extensão quase idênticas, é possível ver a paisagem ressecando no sentido oeste, nominada em mesorregiões: Mata Paraibana, Agreste, Borborema e Sertão. Em uma classificação que mescla fitofisionomia e microrregiões administrativas, estão, por exemplo, Brejo, Cariri, Curimataú e Seridó.

O semiárido brasileiro é o maior do mundo em termos de extensão e densidade demográfica. De fato, a escassez de água limita a vida humana e dificulta a produção animal e vegetal. Além disso, a exploração política da seca foi por muito tempo parte

¹⁰ Cf. ASA - Articulação Semiárido Brasileiro.

Disponível em: <https://asabrasil.org.br/semiarido/>. Acesso em: 25 fev. 2025.

do problema. É a partir da década de 1980, com olhar crítico sobre as causas estruturais que se propõe a mudança de paradigma, sugerindo a convivência sustentável com o semiárido (Silva, 2003).

Por toda a região, serras de alturas e formatos variados pontilham a paisagem. Algumas delas abrigam ilhas úmidas, os chamados brejos de altitude. A ocupação desses brejos, no agreste e no sertão, aconteceu em razão de movimentos migratórios para a criação do gado, que não poderia competir com a cana de açúcar no litoral. Esses brejos com matas densas, úmidas e subúmidas e solos férteis alimentavam os sertanejos (Araújo, 2012).

Entretanto, todas essas terras eram habitadas por grupos indígenas. Desse modo, os conflitos entre os colonizadores europeus e os grandes grupos Kariri e Taraíru e outras denominações étnicas se opuseram à conquista de suas terras e foram praticamente dizimados. Nos sertões remotos, a colonização tardia e o domínio do relevo acidentado possibilitaram que alguns povos indígenas pudessem encontrar refúgio e sobreviver, muitas vezes de maneira precária, no alto das serras. O ressurgimento de grupos étnicos a partir desses remanescentes indígenas no Nordeste constitui um movimento relativamente recente e de importância social e cultural.

A biodiversidade da região semiárida é pouco conhecida e, muitas vezes, subvalorizada. Desde os registros fósseis, em quantidade e diversidade, tal como pegadas de diversas espécies de dinossauro, constituem um tesouro científico. A diversidade na fauna surpreende e os insetos abundam na época das chuvas. Há muitas mariposas e borboletas de cores sóbrias, nem por isso menos interessantes. A vegetação de Caatinga, por sua vez, conhecida quase sempre através das cactáceas, reserva exuberância em formas arbóreas nativas, como a barriguda (*Ceiba glaziovii*) e o mulungu (*Erythrina velutina*), ou em espécies compartilhadas com outros biomas, como a cuieira ou cuité (*Crescentia cujete*).

Serra do Cuité

A 12 km a nordeste de Picuhy está situada a serra do Cuité, com 650 m de altitude, e medindo aproximadamente 30km de comprimento na direção Leste-Oeste e 9km de largura Norte-Sul. [...] A chapada é completamente nivelada. [...] Nas encostas da Serra há diversas fontes ou olhos d'água, as vezes simples poejeadores [...] (Moraes; Guimarães, 1977, p. 21).

A serra do Cuité é uma espécie de prolongamento do planalto da Borborema na direção noroeste de Campina Grande, divisa com o Estado do Rio Grande do Norte. No município com cerca de 26 mil habitantes a área urbana fica no planalto da serra, enquanto a zona rural se estende também pelos arredores. A economia, historicamente baseada na agricultura e em serviços, vem se desenvolvendo e transformando a paisagem desde a chegada da universidade, agora com o turismo e a iminência dos parques eólicos.

Cuité, com mais de 250 anos de história, tem sua trajetória sintetizada em três datas comemorativas. Em 24 de setembro, o dia da padroeira, Nossa Senhora das Mercês, celebra o início do povoamento no final do século XVIII. Essa data remonta à doação da *Data da Lagoa do Cuité* e à subsequente construção da capela dedicada à santa, que, inicialmente, estava ligada à freguesia de Caicó (RN). No mês de julho (17), registra-se a fundação da cidade em 1768, a partir da escritura de doação das terras do *Olho D'água do Cuité*. Até a emancipação política e reconhecimento legal, que aconteceu em janeiro (25) de 1937. A *Serra de Cuité* esteve vinculada à diferentes comarcas e, finalmente, emancipada do município vizinho de Picuí (PB), passou a se chamar apenas Cuité.

Cuité é palavra indígena, de origem *Tupi*, que significa *cuia verdadeira*. Trata-se de planta nativa da América tropical, espalhada até o Nordeste brasileiro, da família botânica *Bignoniaceae*, de nome científico *Crescentia cujete*, popularmente conhecida por cuieira ou cuité. Essa espécie arbórea de médio porte, com galhos de ramos longos, que por vezes parecem grandes tentáculos cobertos de folhas inteiras de formato alongado em verde escuro brilhante. As flores solitárias, campanuladas, em branco-amarelado, espalham-se pelos ramos e tronco principal. Os grandes frutos pesados e globosos, de cor verde clara brilhante, pendurados, fazem dela uma árvoreta extravagante. Para fazer a cuia, a polpa densa e esponjosa é retirada e a casca dura é tratada, porém a prática não é comum nessa região.

A igreja matriz marca o centro da cidade, mas ao contrário da maioria das cidades coloniais brasileiras, a praça é bem pequena e fica ao seu lado, com alguns bancos, a estátua de antigo padre, onde florescem árvores de ipê rosa na época da festa da padroeira. Em frente, passa a rua principal, que serpenteia a cidade e é também uma rodovia federal, a BR 104. Nos arredores da igreja, uma escola, as ruas de comércio, o mercado público e a área da feira livre. Para o outro lado, a praça

central e alguns casarões centenários espalhados em meio a construções antigas e reformas recentes.

A chegada da universidade trouxe novas funcionalidades e oportunidades para a cidade. A pesquisa de Veronica Gomes (2014) é talvez a primeira a analisar esse processo. A partir do trabalho acadêmico nas áreas de educação e saúde, inúmeros projetos de extensão garantem o encontro da universidade com a comunidade em diferentes espaços de serviços e de convivência social. Na área cultural, dois importantes equipamentos públicos para a preservação do patrimônio histórico e cultural da região são mantidos pela Universidade: o *Museu do Homem do Curimataú*, que fica em um prédio histórico no centro da cidade, e o *Horto Florestal Olho D'água da Bica*, na área adjacente ao campus. Na onda do desenvolvimento turístico, além de festas tradicionais, Cuité vem investindo no turismo a partir de atrações como a encenação da Paixão de Cristo na Semana Santa e o Festival Universitário de Inverno no mês de agosto; ambos com apoio e participação da universidade.

Supra omnes lux lucis

*Alô Alô minha Campina Grande
Quem te viu e quem te vê
Não te conhece mais
Campina Grande tá bonita, tá mudada
Muito bem-organizada, cheia de cartaz¹¹*

Severino Ramos¹²

Acima de tudo, brilha a luz. Esse é o lema da Universidade Federal de Campina Grande, com sede localizada no bairro do Bodocongó¹³, cuja identidade visual traz o sol que nasce primeiro na Paraíba e se põe colorido. Campina, como é comumente chamada, não é mais antiga que a capital João Pessoa; mas foi, durante muito tempo, mais expressiva em cultura e economia. Vila Nova da Rainha foi o primeiro nome desse lugar de passagem de tropeiros com parada para descanso e comércio, como cantou Luiz Gonzaga¹⁴ a composição de Rosil Cavalcante e Raymundo Asfora.

¹¹ Cf. “Alô Campina Grande”, Jackson do Pandeiro (1977).

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jKyNbhuGYsS>. Acesso em: 14 set. 2024.

¹² Compositor, autor de diversas músicas cantadas por Luiz Gonzaga.

¹³ Cf. “Bodocongó”, Elba Ramalho (1979).

Disponível em: <https://youtu.be/VWKIV-PVkwM>. Acesso em: 14 set. 2024.

¹⁴ Cf. “Tropeiros da Borborema”, Luiz Gonzaga (1980).

Disponível em: <https://youtu.be/5CcSuBeQUIY>. Acesso em: 14 set. 2024.

O algodão, chamado de ouro branco do sertão, foi importante na economia regional e Campina Grande que chegou a ser apelidada de Liverpool brasileira pelo volume de exportação até o final da década de 1980, quando a praga do besouro bicudo devastou plantações causando enorme prejuízo. Atualmente, a recuperação do plantio de algodão investe em cultivos orgânicos e melhoramento genético através da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) para a produção cada vez mais diversificada do reconhecido algodão colorido. Vale destacar que o desenvolvimento tecnológico é marca da cidade. O primeiro computador das regiões Norte e Nordeste foi instalado na cidade no ano de 1968 e, nos anos seguintes, teve início a criação do curso de Ciências da Computação. Desde então, a cidade oferta serviços e aprimora a pesquisa acadêmica de reconhecimento internacional.

A Paraíba é um estado de pequena extensão, o que facilita deslocamentos e trocas diversas. Entretanto, o ensino superior teve início com diversas escolas descentralizadas a partir da década de 1930, cultivando assim a tradição multicampi. Hoje, é possível acessar o ensino superior público em todas as regiões do estado por meio de três instituições: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

A UFCG tem uma história que é antiga e recente. Primeiro, na década de 1950, com o interesse e a participação do setor produtivo local foram construídas a Escola Politécnica de Campina Grande e a Faculdade de Ciências Econômicas que, na década de 1970, tornaram-se parte da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Décadas depois, crescidos os *campi* de Campina Grande, juntamente com Patos, Sousa e Cajazeiras – cidades no sertão do estado, formaram a UFCG.

Depois disso, com as políticas de desenvolvimento do governo Luiz Inácio Lula da Silva, primeiro com o Plano de Expansão das Universidades e depois com o Programa de Reestruturação das Universidades¹⁵, três novos *campi* foram criados: Pombal, Cuité e Sumé. Segundo os dados de 2018, disponíveis no portal virtual da instituição¹⁶, são sete campi, 11 centros de ensino, 77 cursos de graduação, 47 programas de pós-graduação (34 mestrados e 13 doutorados), com cerca de 3 mil servidores, mais de 18 mil estudantes na graduação e 2 mil na pós-graduação.

¹⁵ O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação.

¹⁶ Cf. Conheça a UFCG. Disponível em: <https://portal.ufcg.edu.br/conheca-a-ufcg.html>. Acesso em: 21 set. 2024.

O Centro de Educação e Saúde (Ces), no Campus Cuité, foi inaugurado em setembro de 2006. Atualmente, o Ces (com pronúncia Cés) tem pouco mais de 120 professores, quase 1,5 mil alunos distribuídos em sete cursos de graduação: Licenciaturas em Biologia, Física, Química e Matemática; Bacharelado em Enfermagem, Farmácia e Nutrição. O Centro mantém um curso de mestrado na Pós-graduação em Ciências Naturais e Biotecnologia e um curso desativado de especialização *lato sensu* em Educação, com foco em Ensino-Aprendizagem.

Olho D'água da Bica

Em Cuité, o campus encontra-se distante da área urbana da cidade, na zona rural, no Sítio Olho D'água da Bica, s/n¹⁷, em uma ladeira, longa e inclinada. O Olho d'água da Bica é uma área de nascente perene, em uma das escarpas da serra, ligada à fundação da cidade e com registros de ocupação indígena anterior. A escolha dessa localidade para implantação do campus universitário levou em conta essas características naturais junto da presença de edificações de uma antiga escola agrícola e o interesse público na recuperação e conservação do patrimônio histórico e ambiental da cidade.

Uma parte da água que brota da encosta rochosa é represada em um antigo tanque, depois canalizada e distribuída no espaço público de uso comum (com torneiras, chuveiros e lavanderia – mais utilizado noutras épocas), e segue para a rede de serviços de água do campus. Outra parte acompanha o declive do terreno empoeando em uma lagoa rasa e seguindo caminho a oeste.

A área no entorno, com 75 hectares e elementos característicos de preservação permanente, vem sendo gerida com recursos do campus desde a implantação. Por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, foi institucionalizada como horto florestal, tendo em vista as atividades de educação ambiental, produção de mudas, compostagem e recuperação da vegetação nativa. A presença da nascente e o relevo voltado para o poente conferem beleza cênica ao lugar que, junto ao projeto arquitetônico e paisagístico do Centro, estimulam a autodenominação de campus mais bonito do estado.

¹⁷ Esse foi por um tempo o endereço do Ces, modificado depois em homenagem a uma antiga professora da cidade.

Em questão

Início

Você é professora, é? Da universidade? Sim. Mas não é daqui não, não? Não, sou de Santa Catarina. Oxe, mais longe que São Paulo! Pois é. E veio fazer o que por aqui? Ser professora na Universidade. E é de qual curso? Biologia. Ah essas coisas de bicho, eu não gosto não. Mas tem um professor que estuda as plantas, parece. Outro dia ele estava pegando umas folhas lá no olho d'água. E a senhora? É senhora porque é professora, mas é muito jovem. Ensina o quê? Eu... eu ensino a ensinar. E como é isso? Eu ensino a ser professora de biologia na escola. Eita, é professora de professor, é? Mais ou menos isso. Ah, deve ser importante a doutora! Não, eu não sou doutora ainda. É o quê? Nada não. Pode me chamar somente de professora.

Eu ensino a ensinar foi uma expressão lapidada ao longo de conversas sobre a minha atividade docente, nos primeiros anos de trabalho no interior da Paraíba. A formação acadêmica compatível, o entendimento da educação como componente necessário para a transformação social e a conservação ambiental e o interesse pela expansão do conhecimento incentivaram a participação no movimento de interiorização das universidades.

O interesse pelo ensino fora cultivado, na formação inicial, desde as atividades de monitoria, extensão e pesquisa. Estas foram aperfeiçoadas, em seguida, com o curso de mestrado na área, uma experiência temporária na docência universitária, concomitantes ao trabalho na educação básica em diferentes contextos socioeconômicos e culturais.

No decurso da formação inicial, as áreas de ensino de ciências e de ensino de biologia estavam em crescimento no país. Pouco antes, entre as décadas de 1990 e 2000, surgiam e consolidavam-se programas de pós-graduação, grupos de pesquisa, eventos e periódicos que garantiram o fortalecimento e a expansão da área. Todavia, nessa época, a escolha deliberada pelo ensino de biologia era incomum e a habilitação em licenciatura figurava como complementação não obrigatória na formação do bacharel.

Na ocasião da chegada no Ces, eu era a única especialista em ensino no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Não carregava jaleco nem equipamentos de campo; minhas ferramentas para ensinar a ensinar biologia estavam nos textos, na atenção, no exercício da leitura e da escrita, do pensamento e da conversação, com e sobre o mundo.

Para a atuação docente no ensino superior, a legislação brasileira não faz distinção entre cursos de licenciatura ou bacharelado, exige apenas a formação em nível de pós-graduação. Em outras palavras, não é necessário ser licenciado ou ter experiência na educação básica para ensinar em um curso de licenciatura. O que parece não interferir em boa parte da formação nos conteúdos específicos — a depender do modelo curricular adotado pelo curso — pode, contudo, afetar as disciplinas pedagógicas.

O número reduzido de professores em um curso de graduação pode resultar em prejuízos na formação com a insuficiência de especialistas e, na saúde docente, com a sobrecarga de trabalho, por exemplo. A expectativa do aumento progressivo no número de professores, ampliando o quadro, dividindo as tarefas, criando coletivos em torno de objetivos comuns, não se concretizou.

No caso das licenciaturas em ciências da natureza, a escassez de especialistas na formação de professores durante uma época marcou em alguma medida a identidade de alguns cursos. No Ces, professores de áreas específicas das ciências, acabaram por incorporar a educação escolar nas suas atividades de pesquisa, ensino e extensão.

Nesse contexto, o trabalho docente na consolidação das atividades em um campus recém-formado exigia empenhos próprios da condição. O estabelecimento de vínculos com as escolas para o estágio curricular supervisionado, a organização de pesquisas contextualizadas, a construção de rotinas acadêmicas e estímulo à autonomia dos estudantes exemplificam alguns dos desafios.

No intervalo de uma década, na participação em atividades diversas desde a orientação de todos os estudantes em dois estágios supervisionados, trabalhos de conclusão de curso, além de projetos de extensão e disciplinas regulares, até a participação em um curso de Licenciatura Indígena, Curso Técnico de Gestão de Resíduos Sólidos, Especialização em Ensino-aprendizagem, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, eu vivenciava o compromisso com a formação do pensamento crítico para a mudança social transitando entre Freire (2011a) e Saviani (2012), por exemplo. Aos poucos fui cedendo a leituras no campo da complexidade (Morin, 2011) e interdisciplinaridade (Fazenda, 2014) procurando ampliar linguagens e sentidos alcançar a totalidade de toda essa vivência.

Apesar da aparente produtividade acadêmica e cultural do Centro, ao longo dos anos e na formação de professores, a impressão pessoal era tanto de conservação quanto de mudanças. Assim, era inevitável questionar: que transformação social temos alcançado?

Desassossego

Sexta-feira, fim da tarde, mais um dia quente de outubro. Descansava o corpo no banco de concreto debaixo do mulungu¹⁸, enquanto o pensamento escoava com o sol que se diluía numa espécie de aurora sertaneja em laranja, dourado, rosa e roxo. Do outro lado, o azul escuro vinha junto do vento da noite. Poderia recitar Pessoa¹⁹: *O que há em mim é sobretudo cansaço — / Não disto nem daquilo, / Nem sequer de tudo ou de nada: / Cansaço assim mesmo, ele mesmo, / Cansaço*. O gole no café quente, em copo de plástico, devolvia-lhe as preocupações: saúde, lixo, por exemplo. Esquecera a caneca. Absolvida na lembrança do dito de uma velha amiga: nem sempre é possível fazer tudo direitinho, uma vez a gente consegue, na outra não; assim é a vida. Vale para o ensino, pensou. *Boa noite, professora!* Eram os alunos do noturno que chegavam. Alguns em grupos barulhentos, outros, em caminhar solitário. Igualmente cansados do trabalho e do deslocamento diário ao final de uma semana inteira. *Graças a Deus é sexta-feira*, ouviu. Deus..., ponderou. Sexta-feira... Esse não era o nome de um personagem, o nativo de Crusoé? Sexta-feira, suspirou. Lembrou-se do primeiro ano como professora de biologia no ensino médio noturno. Diziam que novatos ficavam sempre com os piores horários, as piores turmas, ou os dois. Trabalhou às sextas do começo ao fim de 2004. Não se esquecia das duas últimas aulas naquele 2º ano. Toda semana os alunos repetiam: *professora deixa a gente sair mais cedo, hoje é sexta*. Mas, no entusiasmo do início de carreira, não se importava. Resistia até ceder ao barulho e ao descaso, e terminava pouco antes das 22h. Agora são os ônibus, pensou. Uma década e meia de sextas-feiras depois, não sabia se estava cansada ou acostumada, ou os dois. No começo é assim mesmo, depois você vai ver. Podia jurar que não aconteceria com ela. Guardava a vocação. Sentia-se preparada, munida da ciência crítica e do ensino contextualizado para uma formação emancipatória, libertadora e quiçá revolucionária. Mas não se faz revolução sozinha. Agora estava vendo. Sexta-feira, salvo da morte, escravizado por Crusoé, depois amigos e, no fim, morre por ele, não era isso? Insistiam os *flashes* das primeiras aulas. Uma vez chegou a pensar: queria ter feito cópia do diário de cada turma em que lecionou. Quantos nomes colecionaria ao longo da vida de professora? Não se preocupava com a quantidade, obviamente. Lamentava talvez esquecer as coisas boas e carregar na memória um punhado de problemas. O que guardavam do que aprendiam? Temia as palavras ao vento. Emprestou a sentença daquela aluna na última aula: queria *se livrar* da docência? Ou apenas das sextas-feiras? Ou de ambas? Não sabia. Compreendia apenas que não era mais exatamente aquela da monitoria, da extensão, do

¹⁸ *Erythrina velutina* é uma das três espécies conhecidas como mulungu. Árvore da família Fabaceae, endêmica do Brasil, encontrada em diferentes biomas. Trata-se de uma espécie ornamental de flores pequenas em belíssimos tons de vermelho-alaranjado. Na medicina popular é utilizada por suas propriedades calmantes e sedativas.

¹⁹ Cf. Pessoa (2012, p. 210).

começo. De que natureza era esse incômodo? A sensação de cansaço, uma espécie de fracasso, e um não querer pensar sozinha. Questionou se era possível investigar a própria prática e, contrariamente, lembrou-se dos versos da também professora Cecília Meireles²⁰: *Toda a minha experiência, o meu estudo, / sou eu mesma que, em solidão paciente, / recolho do que em mim observo e escuto / muda lição, que ninguém mais entende.*

1.2 Mapa de estudos

*Cada novo conceito é um órgão que se abre em nós
sobre uma porção do mundo, antes tácita e invisível.*

Ortega y Gasset (2019)

Um mapa é uma forma de comunicação. Em geral, uma representação visual e reduzida de uma região ou de um percurso. Aqui, o mapa pretende registrar um trajeto particular de estudos pela autobiografia e pesquisa biográfica que buscou compreender quando e como a vida se tornou objeto de investigação acadêmica na educação, quais recursos e objetivos operam nesse tipo de investigação e, mais especificamente, no contexto desta tese, como pesquisar a própria prática docente.

Contudo, explorar um novo campo do saber acadêmico pode ser mais ou menos desafiador. Diante de um terreno plano, extenso, de poucos obstáculos e raras árvores (o campo no dicionário), a incursão pode ser facilitada no rastro dos que vieram antes, por vezes sob um caminho pouco sinuoso. Por outro lado, aventurar-se por terras montanhosas ou rios e mares oscilantes, pode ser tanto mais trabalhoso, irregular e incerto.

Para representar o percurso neste estudo, recorro à imagem não de campo de terreno contínuo, mas de arquipélago – inspirada talvez na memória que guardo desde os estudos em didática das ciências, das ilhas de racionalidade²¹ de Gerard Fourez (1994). Essas ilhas são como uma porção de conhecimento em um oceano de ignorância (do latim *ignorare*, aquilo que não se sabe). Na travessia, no tempo de uma

²⁰ Cf. Meireles (2017 p. 643).

²¹ Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade é metodologia de ensino relacionada à alfabetização científica e tecnológica, proposta por Gérard Fourez, professor e pesquisador belga, que visa à formação de estudantes críticos e autônomos.

tese, o contato com porções suficientes apoia o estudo, ao mesmo tempo em que há a certeza da totalidade que sempre escapa.

No primeiro rumo, a autobiografia na literatura é abordada devido aos recursos literários, em especial a relação autor-narrador-personagem, e através de Philippe Lejeune. Depois, percorro o espaço biográfico com Leonor Arfuch e questões da subjetividade na atualidade. Na outra orientação de partida, *a vida de professor e o método (auto)biográfico* são explorados nas publicações organizadas pelo professor Antônio Nóvoa. Nessa direção, a perspectiva formativa dos sujeitos professores com histórias de vida é discutida. Em seguida, sinalizo o desdobramento do método (auto)biográfico em pesquisa (auto)biográfica. Ao longo da travessia, avistei outros territórios, tais como a autoetnografia, as escrevivências e outras denominações mais raras sem, contudo, explorá-los.

No decurso, a compreensão de que além das histórias de vida e formação, como vias reconhecidas para a autoformação, ressignificação e transformação da identidade, a conversação sobre os sentidos da educação e da docência, surge como outra chave para autoformação, na experiência da escrita a partir de si. Segundo Larrosa (2022), pode-se explorar a experiência, a partir do sujeito da experiência, que não está definido por sua ação, mas pela abertura para a transformação. Assim, pesquisar a própria prática passou a ser também investigar a experiência, a partir da escrita, à procura de sentidos ou da falta de sentido, como diz Larrosa.

Autobiografia

A vida como conteúdo de reflexão humana transcende as fronteiras do conhecimento formal e se manifesta ao longo do tempo e das tradições culturais em testemunhos, histórias, memórias e ensinamentos. No curso da história ocidental europeia, as escritas de si surgem com objetivos diversos em diferentes circunstâncias em diários e anotações pessoais, correspondências, meditações e confissões.

As *Meditações* de Marco Aurélio, são anotações pessoais do imperador romano escritas entre os anos de 170 e 180 EC, endereçadas a si mesmo com aforismos e

orientações na perspectiva do estoicismo. Depois, por volta de 400 EC, Santo Agostinho narra em *Confissões* sua vida antes e após a conversão ao catolicismo. Por volta de 1580, Montaigne com *Os Ensaíos* escreve sobre o mundo e os costumes da época assumindo a escrita pessoal. Na modernidade, Rousseau tenta empreender uma autobiografia também chamada *Confissões* por volta de 1780.

Na contemporaneidade, intelectuais e escritores dividiram pensamentos sobre sua produção, o mundo e a vida. Edgar Morin nomeou seus demônios (Morin, 2013) e Pierre Bourdieu esboçou uma autoanálise negando a ideia de uma autobiografia (Bourdieu, 2005). A partir da arte literária, escritores dividiram passagens da vida e traços de subjetividade, como Gaston Bachelard em *A Chama da Vela* (Bachelard, 1989), Clarice Lispector em *Água Viva* (Lispector, 2020), Manoel de Barros e suas *Memórias Inventadas* (Barros, 2018) e o eterno *Caçador de Histórias*, Eduardo Galeano (2019).

As memórias da vida escolar, entre perturbações e alegrias, constituem matéria de literatura. Carolina Maria de Jesus, em *Diário de Bitita* (Jesus, 1986), com escrita direta e intensa faz sentir as injustiças do mundo na pele de uma menina preta. No capítulo *Escola*, conta as estratégias da primeira professora para ensinar a ler e escrever, e como passou a gostar de livros. Domingos Pellegrini, em outro tempo e contexto, critica a escola tradicional, mas retrata o trabalho de professores que, apaixonados pelo ofício, ajudaram no caminho das palavras (Pellegrini, 2007).

Mas o que mobiliza a vontade de registrar um testemunho? Todas as escritas derivam da mesma necessidade? O que define uma autobiografia como um gênero literário? Foram alguns questionamentos de Phillipe Lejeune (Noronha, 2014).

Alberti (1991) sugere a autobiografia como atualização do indivíduo moderno no espaço da literatura. “Nascida na separação entre os indivíduos e a sociedade, moderniza uma modalidade discursiva que se sustenta sob um paradoxo, a centralidade do eu, típica da modernidade, no modelo arcaico da narração” (Alberti, 1991, p.73). Hervot (2013) apresenta a autobiografia a partir de George Gusdorf e aponta a questão de identidade e os contornos da existência do eu. Enquanto Gusdorf aposta na singularidade do sujeito, outros autores defendem a forma de uma entidade representativa de um coletivo (Hervot, 2013, p.102). Isso importa para pensar se o valor das biografias está no seu caráter singular ou universal – para Gusdorf, está no valor humano da experiência.

Na década de 1970, Phillipe Lejeune, professor e escritor francês, estudou as características da autobiografia como gênero literário. Havia especial interesse em distinguir o romance autobiográfico da autobiografia. Ele definiu então a autobiografia como “a narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade (Lejeune, 2014a, p. 16). E reconhece que

[...] a crônica e a história social ou política podem também ocupar um certo espaço. Trata-se de uma questão de proporção ou, antes, de hierarquia: estabelecem-se naturalmente transições com outros gêneros da literatura íntima (memórias, diários, ensaio) [...] (Lejeune, 2014a, p.17).

Annie Ernaux, escritora francesa, vencedora do prêmio Nobel da literatura em 2022, constrói uma literatura apontada como *autossociobiografia* onde enreda experiências pessoais ao tempo histórico, problematizando questões de classe e temas tabus por meio de uma escrita precisa, impactante e provocativa.

Ao se comprometer a dizer a verdade sobre si mesmo, o autor obriga a pensar na hipótese uma reciprocidade: **você estaria pronto a fazer a mesma coisa?** E essa simples ideia incomoda. À diferença de outros contratos de leitura, o pacto autobiográfico é contagioso. Ele sempre comporta um fantasma da reciprocidade, vírus que vai pôr em alerta todas as defesas do leitor (Lejeune, 2014c, p.85 grifos meus)

O estatuto de verdade das autobiografias é um ponto relevante. Gusdorf, citado por Brigitta Hervot (2013) sugere examinar a problemática da verdade sob dois aspectos: a intenção da verdade e a questão da memória. Segundo ele, a verdade reside não nos fatos, mas sim na vida interior do homem. Nesse movimento de transformar o material bruto em escrita “não existe uma verdade absoluta visto que a recuperação de uma vida nunca tem fim e pode ser retomada, reconsiderada e reinterpretada por meio da imaginação que inventa e preenche as lacunas deixadas pela memória” (Hervot, 2013, p.103).

Para Lejeune, a autobiografia é um caso particular de biografia que se propõe fornecer informações a respeito de uma realidade externa ao texto. Nesse sentido, seu objetivo não é verossimilhança como na ficção, mas de semelhança com o verdadeiro, não o efeito de real, mas a imagem do real. Deste modo, é a partir de um *contrato de leitura* em que o escritor assegura a veracidade e o leitor assume como tal, celebrando o *pacto autobiográfico* (Lejeune, 2014a).

Existem diferentes formas de estabelecer esse contrato, mas a essência reside em assumir e declarar “a relação de identidade entre autor, narrador e personagem” (Lejeune, 2014a, p.18). Isso, contudo, não implica necessariamente em uma escrita em primeira pessoa.

Falar de si na terceira pessoa pode implicar tanto um orgulho imenso, quanto uma certa forma de humildade. Nos dois casos, o narrador assume, em relação ao personagem que foi [...] esse distanciamento gera efeitos literários. Há narrativas que alternam entre primeira e terceira pessoa, que Lejeune chama de estilos bilíngue. [...] Não confundir os problemas gramaticais da pessoa com os problemas de identidade (Lejeune, 2014a p.21).

Para dar conta de problemas de identidade na distinção entre o romance e a autobiografia, Lejeune criou um quadro síntese relacionando o nome do personagem e o tipo de pacto de leitura estabelecido, mas não definiu o cruzamento entre *pacto romanesco* ou *ficcional*, quando o autor assume a criação descolada da realizada vivida, e o uso do nome próprio. Posteriormente, o escrito francês Serge Doubrovsky para definir o pacto de leitura de seu livro, *Fils*, cunhou o termo *autoficção*. A ficção de acontecimentos e fatos estritamente reais, assim definiu Doubrovsky.

Não se tratava de uma simples brincadeira com as palavras. O conceito de autoficção teve inicialmente como base uma ontologia e uma ética da escrita do eu. Ele postulava que não é possível se contar sem construir um personagem para si, sem elaborar um roteiro, sem “dar feição” de uma história. Postulava que não existe narrativa retrospectiva sem seleção, amplificação, reconstrução, invenção (Gasparini, 2014, p.187).

Essa definição faz Lejeune repensar sua classificação. Ele reconhece a supervalorização do pacto em detrimento do próprio conteúdo do texto, as técnicas narrativas e o estilo. Pois, “o paradoxo da autobiografia literária, seu jogo duplo essencial, é pretender ser ao mesmo tempo um discurso verídico e uma obra de arte” (Lejeune, 2014b, p.71).

A constatação desses limites é também a valorização do núcleo inicial. “Há uma deformação, mas há também um mapa” (Lejeune, 2014c, p.83). Ao longo dos estudos três primeiros ensaios, reunidos na publicação de Noronha (2014), Lejeune vai imprimindo um caráter autobiográfico colocando-se como personagem, analisando seus conceitos e reconhecendo a necessidade de abrir o sistema a novas formas de escritas da vida com objetivos distintos e abertura a interpretações. Assim ele passa a se interessar pelas narrativas de vida de pessoas comuns. E reconhece o

fechamento inicial de um sistema baseado no compromisso com o eu e a verdade, mas entendendo que as manifestações podem ser variadas e artísticas, performativas da linguagem. Talvez por isso seja compreensível que a autobiografia “não precisa seguir a ordem cronológica da vida, mas sim buscar sentido na vida interna” (Hervot, 2013, p.102).

Espaço biográfico

O espaço biográfico é uma expressão que a professora Leonor Arfuch toma de empréstimo de Phillipe Lejeune para desenvolver um estudo sobre os dilemas das subjetividades na contemporaneidade. Enquanto no pacto autobiográfico Lejeune dedica a atenção ao compromisso de veracidade a partir do autor, narrativa e leitor, no espaço biográfico Arfuch considera o campo complexo de relações e significados, onde a identidade e a autoria são construídas na interação com o outro e com o contexto, representadas em diferentes gêneros discursivos com efeitos sociais e individuais.

O que leva alguém expor sua vida de modo espontâneo? Quem é o sujeito contemporâneo que tematiza a vida privada? São algumas questões no trabalho de Arfuch (2010). Ela parte do reconhecimento da expansão do biográfico na contemporaneidade e identifica certa inclinação para o âmbito da intimidade que extrapola usos funcionais ou estratégicos e expressa uma “tonalidade particular da subjetividade contemporânea” (Arfuch, 2010, p.16). Diante da pós-modernidade, da morte dos sujeitos coletivos emerge o indivíduo autocentrado. Todavia, a lapidação da subjetividade moderna começa no século XVIII com a consolidação do capitalismo e da ordem burguesa. Nesse movimento, tem início também a dissolução do limite entre o espaço público e o privado. Mais recentemente, as transformações midiáticas ampliam os espaços para a manifestação da experiência desse sujeito autorreferenciado.

No desenvolvimento da sua tese, Arfuch investiga os contornos entre o público e o privado, o individual e o coletivo a partir de Hanna Arendt, Jürgen Habermas e Norbert Elias. Passando por concepções de polaridade, ela chega com Elias na afirmação de que indivíduo e sociedade constituem dois aspectos interdependentes e não confrontados. São as redes de interação que constituem os sujeitos. O verdadeiro

“eu” não se expressaria na singularidade, mas na trama das relações sociais da qual emerge e na qual se inscreve. Assim, o biográfico, segundo a sua hipótese, “se define como o espaço intermediário, às vezes como mediação entre o público e o privado; outras como indecidibilidade” (Arfuch, 2010, p. 28). Nesse entendimento, “o antagonismo entre a esfera íntima e pública/social não é nada além de um efeito de discurso e controle. A acentuação contemporânea do íntimo/privado/biográfico se mostra com um resultado do curso da história” (Arfuch, 2010, p.94).

Para a autora então, esses espaços atualmente não têm limites nítidos, nem atribuições específicas e são submetidos à constante experimentação. Há, sem dúvida, prejuízos no desequilíbrio entre o público e o privado, porém, Arfuch sugere não pensar sobre a perspectiva dicotômica de perda ou fiscalização, mas no benefício de uma pluralidade de pontos de vista.

Se a exaltação da individualidade tende a desarticular laços sociais, a consolidar o império do mercado – do desejo – e a utopia consumista, pode abrir caminho para uma nova intimidade, não apenas sob o primado pedagógico, mas também no terreno de manifestação de *política das diferenças*, que rejeitam modelos únicos de vida felizes (Arfuch, 2010, p.99 grifos da autora)

Ela usa a palavra chance como modo de buscar novos sentidos para o *nós* a partir do *eu*. Pois,

[...] não há possibilidade de afirmação de subjetividade sem intersubjetividade; conseqüentemente, toda biografia ou relato de experiência é, num ponto, *coletivo*, expressão de uma época, de um grupo, de uma geração, de uma classe, de uma narrativa comum de identidade. É essa qualidade coletiva, como marca impressa na singularidade, que torna relevantes as histórias de vida, tanto nas formas literárias tradicionais quanto nas midiáticas e nas das ciências sociais. (Arfuch, 2010, p.100 grifos da autora)

Portanto, há de se imaginar a pluralidade de vozes narrativas, formas textuais e espaços para sua manifestação. Deste modo, para Arfuch, o espaço biográfico é lugar de coexistência intertextual com diversos gêneros discursivos em torno de posições de sujeito autenticados por uma existência real, diverso em formas, gêneros, na tensão entre a tradição e a transgressão, por isso igualmente diversos em seus pactos ou acordos de leitura.

A autobiografia pode ser, portanto, uma narrativa de certa permanência em um trajeto, de um possível reencontro com o *eu* depois de atravessar o tempo. E o papel

dessas narrativas está na abertura de caminhos para além dos casos individuais na direção de “consolidar assim o jogo das diferenças como uma acentuação qualitativa da democracia” (Arfuch, 2010, p.100), pois o público e o privado compõem a articulação indissociável entre o *eu* e o nós. Sem esquecer que

essa biografia nunca será “unipessoal”, embora possa adotar tons narcísicos; envolverá necessariamente a relação do sujeito com o contexto [...] Nenhum autorretrato, então, poderá se desprender da moldura da época e, nesse sentido, falará também de uma comunidade. (Arfuch, 2010, p.141)

Método biográfico

Adotar a história de vida como fonte de dados para compreender o indivíduo e a sociedade é um recurso do início do século passado, quando o método biográfico se tornou uma orientação teórico-metodológica que impulsionou o desenvolvimento de vertentes na pesquisa nas áreas de história e sociologia.

De acordo com Santos e Silva (2022), a oralidade e a vida como fonte de dados foram primeiramente utilizadas pelos movimentos sociais e posteriormente no meio acadêmico. A técnica é um meio para obtenção de informações e dados capazes de subsidiar estudos que “remontem à história de pessoas e grupos sociais, seus modos de vidas, dentre outros aspectos históricos” (Santos e Silva, 2022, p.45).

Na sociologia, segundo Ferrarotti (2010) em um texto original de 1979, o chamado método biográfico surgiu como renovação metodológica diante da crise de interpretação fundada em leis e objetividade. “Subjetivo, qualitativo, alheio a todo o esquema hipótese-verificação, o método biográfico projeta-se a partir de fora do quadro epistemológico estabelecido nas ciências sociais” (Ferrarotti, 2010, p.37). Nesse caso, a centralidade está na produção de conhecimento a partir dos sentidos que o sujeito atribui aos acontecimentos, assim confere à subjetividade um valor de conhecimento.

Desta forma, se pretendia ler a realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado. Não se tratava, contudo, de uma relação exemplo-teoria. O ponto estava na “exigência de uma hermenêutica social dos atos individuais concretos” (Ferrarotti, 2010, p. 36), um exercício na razão dialética entre o

universal geral e o individual singular. Não sem questionamentos sobre os limites, possibilidades e viabilidade do método. Havia, contudo, riscos em reduzir o método a um conjunto de informações, amostragens ou representatividade de grupos.

Após um período declínio no uso do método biográfico e o avanço de metodologias quantitativas, os relatos pessoais ressurgem na década de 1980 na esteira da pós-modernidade com a crise das grandes narrativas, os tempos de incerteza e a supervalorização do sujeito. Nessa época, Pierre Bourdieu, importante sociólogo francês, tensiona o uso das histórias de vida como recurso para investigação científica. Em um artigo ele chama de *ilusão biográfica*, argumentando que a vida não é uma história, e a criação de sentido em uma narração linear é artificial. E reforça o poder do contexto social em escolhas reais.

Tentar compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação de um “sujeito” cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações. (Bourdieu, 2006 p.189)

Além disso, sugeriu também que uma apresentação pública da vida privada implicaria no aumento de coações e censuras específicas que o afastaria de uma representação útil.

Décadas depois, a despeito das críticas, o método biográfico alcançou outras áreas acadêmicas como a educação onde encontrou menos resistência com desdobramentos virtuosos. Todavia, o uso de recursos biográficos continua a motivar debates acerca da hegemonia da ciência objetiva, ao mesmo tempo em que pesquisadores se empenham na validação do seu estatuto científico.

Então, *o que pode a biografia?* Avelar e Schimidt (2018) tratam a biografia como um ato de historiar. A dinâmica contemporânea das relações entre história e memória deslocam o interesse de memórias sociais e coletivas para as individuais, especialmente traumáticas, que possibilitam uma mobilização empática.

Esse movimento implica novos sentidos, não mais na relação indivíduo-sociedade como causa-efeito. “A biografia torna-se, portanto, o lugar de investimentos não apenas intelectuais, mas afetivos, políticos e memoriais. É lugar de organização dialética do eu e do outro” (Avelar e Schimidt, 2018, p.11). Por esse motivo é possível

identificar uma democratização das biografias, não mais restrita aos grandes homens ou às histórias singulares.

Método (auto)biográfico e formação

*O Método (auto)biográfico e a Formação*²², livro organizado por Antônio Nóvoa e Matthias Finger, publicado em Portugal no ano de 1988²³ (Nóvoa e Finger, 2010), reúne artigos que situam o método biográfico e autobiográfico, portanto (auto)biográfico, como técnica de pesquisa e prática de formação. O livro produzido no âmbito de um projeto de formação de formadores que pretendia atualizar a ideia de formação ao compreender o adulto como um ser em permanente mudança. “Sem abandonar as técnicas tradicionais, antes as aperfeiçoando, importa experimentar novas formas capazes de levar a um maior empenho de cada um na própria formação” (Nóvoa e Finger, 2010, p.15).

A chegada do método biográfico na educação não provocou grandes debates teóricos e epistemológicos,

menos impregnada da perspectiva positivista, as ciências da educação compreenderam de forma intuitiva a importância do método biográfico que se veio a revelar não apenas como **instrumento de investigação**, mas também (e sobretudo) um **instrumento de formação** (Nóvoa e Finger, p.23 grifos dos autores).

No compilado de artigos publicados entre o final da década de 1970 e meados de 1980, apresenta o percurso teórico, metodológico, experimental no uso das histórias de vida como técnica de pesquisa e prática de formação. Marie-Christine Josso (2010 [1978]) trata da natureza processual da formação explorando o ponto de vista do sujeito que toma *consciência de sua própria formação* e de sua aprendizagem

²² O livro *O Método (auto)biográfico e a Formação*, organizado por Antônio Nóvoa e Matthias Finger, é uma obra seminal no campo da pesquisa e formação. Publicado originalmente em Portugal em 1988, este trabalho reúne diversos artigos publicados anteriormente em eventos ou periódicos, por este motivo optei por manter as datas originais entre colchetes após a data da publicação brasileira.

²³ A relevância dessa obra foi reconhecida e ampliada no Brasil em 2010, quando a Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EDUFRN) lançou uma edição brasileira. Essa publicação fez parte da coleção “Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação”, que teve a coordenação de pesquisadores da área: Maria da Conceição Passeggi (Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN), Elizeu Clementino de Souza (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB) e Christine Delory-Momberger (Universidade Paris 13/Nord). Essa reedição brasileira não apenas ressaltou a importância duradoura da obra de Nóvoa e Finger, mas também consolidou o campo da pesquisa (auto)biográfica no contexto educacional brasileiro, promovendo seu debate e aplicação em diversas frentes acadêmicas e formativas.

no transcorrer do processo, o que pode oferecer informações relevantes e facilitar novos processos formativos na área. Finger (2010 [1986]), afirma que o método biográfico de investigação-formação permite a identificação de fatores sociopolíticos e culturais que marcam as histórias individuais. Gaston Pineau (2010 [1985]) apresenta o termo *autoformação* em contraponto a heteroformação, sugerindo a formação como processo permanente dialético e multiforme.

Adèle Chiené (2010 [1986]) destaca o papel da narrativa de formação na formação de formadores.

Com a produção de uma escrita, constrói-se a experiência de formação. Parece-nos que, por meio da escrita, o indivíduo dá, de certa forma, uma substância ao seu ser, no termo de sua formação [...] pareceu-nos possível que no outro polo, o da relação com o texto, o autor tornando intérprete retracesse o trajeto do dito ou não dito, se confrontasse com a reconstrução inacabada da experiência e compreendesse essa experiência reapropriando-se assim dela [...] por fim, o sentido da transformação (Chiené, 2010 [1986], p. 132)

Definir formação, aqui no caso de adultos, o que equivale em certa medida à noção de formação continuada, é um desafio partilhado por todos os pesquisadores. Para Nóvoa, ([1988] 2010), “a dificuldade de elaborar uma *teoria da formação de adultos* reside, em grande parte, na incapacidade de entender a formação sem o recurso aos conceitos de progresso e de desenvolvimento” (Nóvoa, ([1988] 2010, p.166).

Para Dominicé ([1985] 2010), é preciso situar o adulto no seu desenvolvimento e considerar a vida como espaço de educação e formação. Mas como considerar a complexidade do percurso de vida e qual sentido atribuir ao termo formação para que envolva o desenvolvimento individual sem dissociar do coletivo, analisa o autor. E como legitimar propostas formadoras que não correspondem ao que se reconhece como abordagens científicas das ciências da educação?

Para chegar a uma *teoria da formação*, os autores iniciam com a noção de *processo de formação*, que obriga a desvincular a visão de educação reduzida ao ensino. Não se trata, portanto, daquelas aprendizagens acumuladas em um tempo de prática profissional, são interações, articulações, equilíbrios, rupturas que vão indicar pistas de reflexão e hipótese sobre como cada um se torna o que é – como pessoa e como profissional.

O processo de formação não é identificado *per si*, mas através de linhas de força, componentes, traços que dominam a história de vida. Processo como movimento de mini processos.

O objeto não está construído de partida, as hipóteses não são as de origem. O objeto de investigação formula-se com a ajuda de novas interrogações é o fruto de uma construção e inscreve-se ele próprio no movimento de reflexão (Dominicé, 2010 [1985b], p. 197).

A formação se sustenta em uma ideia de globalidade – ligações entre a formação profissional e outros aspectos da vida. Assim a história de formação de cada um é uma história de vida que não se pode ser analisada por meio de categorias que dissociam as partes do todo. Ao contrário das ciências sociais que reconhecem tipos, grupos, que buscam o universal no singular, “as biografias educativas sublinham a singularidade de um caminho” (Dominicé, 2010 [1985b], p.98).

Segundo Pineau (2010 [1985]), a construção e a regulação da historicidade pessoal são características importantes da autoformação. Pois,

[...] a formação de um adulto não pertence a ninguém senão a ele próprio. Não se explica em referência a um modelo. A noção de processo tem a ver com cada história. A noção de processo é uma maneira de acentuar as diferenças, em vez de sublinhar analogias de funcionamento. (Dominicé, 2010 [1985b], p.199)

O processo de formação e autoformação, no sentido do que eles chamam de *biografia educativa*, pretende despertar nos sujeitos a autoconsciência diante do que faz e porque faz, como aprendeu a fazer assim e o que mais vier. Desta forma, poderá instrumentar-se diante de escolhas e direcionamentos futuros.

As experiências mais comuns de formação com biografias educativas são coletivas. Fica, portanto, evidente que existem semelhanças biográficas, linguagem comum, trocas, mas o material de interpretação permanece sempre individual. É possível identificar princípios de convergências e divergências biográficas, leituras temáticas, tendências diante de vivências análogas. Contudo, em estudos relatados por Dominicé, outras investigações com histórias de vida não mencionam método de análise, apenas textos de síntese com “conclusões gerais sem referências explícitas ao percurso seguido ou aos dados explorados” (Dominicé, 2010 [1985b], p. 206).

Essa perspectiva possibilita renovar os sentidos de formação e investigação em educação, e reconhecer, como faz o autor, que em educação a formação deve estar integrada na investigação, pois “o conhecimento dos processos de formação só é possível à medida que o percurso da investigação é formador” (Dominicé, 2010 [1985b], p. 210).

Pesquisa (auto)biográfica

A partir dos resultados em pesquisa e formação por meio de (auto)biografias, junto das mudanças sociais no final do século XX, surge o movimento socioeducativo das histórias de vida e formação. Essa perceptiva

com enorme profusão de abordagens, que necessitam de um esforço de elaboração teórica baseada numa reflexão sobre práticas e não numa óptica normativa e prescritiva [...] no sentido de uma integração teórica que traduza a complexidade das práticas. (Nóvoa, 1992, p.19)

Na década de 2000 o investimento no estudo de aspectos teórico e metodológicos da abordagem biográfica em educação definem um corpo de investigação denominado *pesquisa (auto)biográfica*.

No Brasil, em 2004, foi realizado o I Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com o objetivo aprofundar as discussões e promover essa modalidade de pesquisa. O evento segue em curso e a associação de pesquisa mantém um importante periódico – Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica.

Em um artigo de revisão, Ramos, Oliveira e Santos (2017) analisam o estado da arte da pesquisa (auto)biográfica no portal de periódicos da Capes. A pesquisa identifica a ampliação de horizontes teórico, metodológico e técnico e a articulação de múltiplos campos do conhecimento especialmente das ciências humanas e sociais e prevalência de relatos e narrativas (auto)biográfica tendo como principais temas a profissionalização e a formação do professor, métodos e fontes, construção da identidade, infância e juventude e vida e obra de educadores.

Apenas com o objetivo de registrar a pluralidade de abordagens visitadas no percurso deste estudo, sem pretensão de sistematização, mas sinalizando

aproximações, seguem alguns desdobramentos da abordagem (auto)biográfica na educação.

Delory-Momberger (2006) apresenta um dispositivo de pesquisa-formação os *ateliês biográficos de projetos*; e discute a pertinência epistemológica pesquisa biográfica em educação (Delory-Momberger, 2011). Galvão (2005) discute método de análise das narrativas em educação, enquanto Passeggi, Souza e Vicentini (2011) partilham eixos de análises teórico-metodológicos em práticas de formação e pesquisa (auto)biográfica. Josso (2007) apresenta um trabalho *transformador* de si, vinculado a narrativas de histórias de vida; e conversa sobre um caminhar para si (Josso, 2009). Marques e Satriano (2017) discutem a autobiografia do próprio pesquisador a partir da psicologia cultural. Souza (2014) propõe um diálogo entre análise compreensivo-interpretativa e política do sentido. Almeida e Arone (2017) abordam a autoformação em relação com a condição humana e dimensão estética.

Além das produções avulsas em periódicos, interessantes compilados com teoria e prática no campo da pesquisa (auto)biográfica constituem o corpus teórico da área no Brasil, bem como partilham experiências empíricas diversas. Registro algumas dessas obras por onde transitei na compreensão da vida como objeto de pesquisa e formação: *Aventura (auto)biográfica* (Abrahão, 2004); *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*, (Passeggi e Silva, 2010); *Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação* (Passeggi, Vicentini e Souza, 2013) e *Pesquisa autobiográfica: diálogos epistêmico-metodológico* (Abrahão, Cunha e Villas Bôas, 2018).

Sentido

Mas o que sua história teria de especial ou particular que justificasse uma pesquisa autobiográfica? Na primeira vez que ouviu a pergunta, parou confusa. Nada, pensou ela. Depois ousou argumentos complexos e terminou por levar a pergunta consigo. De fato, não tinha nada. Era certamente uma professora comum. A experiência com a interiorização não seria suficiente? Perguntava de si para si, feito o personagem Santiago de Hemingway. A sensação de crise na docência, talvez? Insistia, tal qual o velho. Estaria em risco a sua tese? Por quanto tempo debater-se-ia com a pergunta feito o pescador com o peixe? De todo modo, assim como ele, ela não podia recuar. Precisava alcançar o sentido de todas aquelas experiências: docência, pesquisa e escrita.

Escrita da experiência

Em *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* (Bondía, 2002; Larrosa, 2022) o professor Jorge Larrosa apresenta a experiência como aquilo que nos passa, que nos acontece. Um atravessamento que afeta de modo singular e irrepetível o sujeito, e que imprime um saber único, um saber da experiência.

Larrosa (2022) convida a explorar possibilidades mais existenciais e estéticas para pensar e nomear o que fazemos em educação como experiência de sentido, para além dos necessários, porém insuficientes, discursos em técnica aplicada ou práxis reflexiva. Pensar, pois, “não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (Larrosa, 2022, p; 16).

Para isso, desenvolve reflexões em torno da palavra experiência, isso que acontece no sujeito e possibilita um saber próprio, que por sua vez necessita de uma linguagem capaz de comunicá-la, para, enfim, promover a conversação sobre educação a partir do par experiência/sentido. Mas primeiro, é preciso recuperar a experiência rareada no exagero de informações e opiniões, na falta de tempo e excesso de trabalho. Depois, impedir que se reduza em conceito e se torne imperativo, onde tudo é experiência. Para tanto, a experiência deve ser pensada como

uma categoria vazia, livre, como uma espécie de oco ou de intervalo, como espécie de interrupção, ou de quebra, ou de surpresa, como uma espécie de ponto cego, como isso que nos acontece quando não sabemos o que nos acontece e sobretudo como isso que, embora nos empenhemos, não podemos fazer com que nos aconteça, porque não depende de nós, nem de nosso saber, nem de nosso poder, nem de nossa vontade (Larrosa, 2022, p.12).

A experiência é individual e não pode ser reproduzida. Ela ocorre, portanto, no sujeito da experiência que “como um território de passagem, dá lugar ao acontecimento na posição de passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, [...] como abertura ao essencial” (Larrosa, 2022, p.26).

Desse ponto emerge o saber da experiência, que é distinto do saber científico, da informação, de uma práxis distinta da técnica e do trabalho. Trata-se de um conhecimento que se dá na relação com a vida humana. (Larrosa, 2022, p. 30). O saber da experiência tem a ver com a elaboração de sentido ou do sem-sentido. É finito, particular, contingente, encarnado, portanto, um saber pessoal e existencial. (Larrosa, 2022, p. 32).

A experiência não pode ser reproduzida, mas pode ser compartilhada. O relato é a linguagem da experiência e a matéria prima do relato é a vida.

A linguagem não é apenas algo que temos, mas quase tudo que somos, que determina a forma e a substância não só do mundo, mas também de nós mesmos, de nossos pensamentos e de nossa experiência, que não pensamos a partir de nossa genialidade e sim a partir de nossas palavras [...] E aí o problema não é só aquilo que dizemos e o que é que podemos dizer, mas também, sobretudo, *como dizemos*; o modo como diferentes maneiras de dizer nos colocam em diferentes relações com o mundo, com nós mesmos e com os outros (Larrosa, 2022, p.58).

Assim, a escrita da experiência ganha contornos de nova experiência. Afinal, “não se escreve sobre a experiência, mas a partir dela. O mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir de que falamos (Larrosa, 2019, p.23). É a partir das experiências traduzidas em palavras que avançamos na linguagem para a conversação para falar e escutar “algo que não esteja normatizada por nosso saber, nem pelo nosso poder, nem por nossa vontade, que nunca saibamos de antemão aonde nos leva” (Larrosa, 2022, p.72), quem sabe assim possamos avançar em alguma transformação. Nesse sentido parece possível considerar o potencial (auto)formativo da experiência.

Aventurar-se pela escrita da experiência exige “aprender de novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos que nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e linguagens que já possuímos (e que nos possuem)” (Larrosa, 2019b, p.11), para assim superar o discurso pedagógico dominante. Nesse entendimento, parece possível pensar a pesquisa, não como um real escondido a ser descoberto, mas como algo capaz de dar a pensar, a fazer novas perguntas sobre educação, docência e formação de professores.

2 TEMPORALIDADES E AUTOFORMAÇÃO: quando a professora ensina a si mesma

*O teu começo vem de muito longe.
O teu fim termina no teu começo.
Contempla-te em redor.
Compara.*

Cecília Meireles (2017)

*A estrada da vida é uma reta marcada de encruzilhadas.
Caminhos certos e errados, encontros e desencontros
do começo ao fim.
Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.*

Cora Coralina (2012)

2.1 Estudo como início

Regime

Faz algum tempo, mas quase na mesma época, ouvi duas histórias diametralmente opostas sobre a vida de professor. Primeiro, um jovem que, ao anunciar à família a aprovação em um concurso público para a docência no ensino superior, recebeu felicitações junto ao adágio: *agora será um eterno estudante*. Na outra situação, um professor, nem velho, nem novo, diante de uma demanda coletiva e trabalhosa, preferiu não participar e disse, gracejando, ter estudado tudo o que precisava até a conclusão do doutorado. O que rege o exercício docente?

Gaston Bachelard, em seu último livro, define-se como estudante. “Eu estudo! Sou apenas um sujeito do verbo estudar. Pensar nem tento. Antes de pensar, é preciso estudar. Só os filósofos pensam antes de estudar” (Bachelard, 1989, p.58). O que marca o trabalho docente além de aulas? Qual o sentido do estudo no cotidiano da prática docente? No livro *Elogio do Estudo*, organizado por Bárcena, Lopez e Larrosa (2023), junto a outros autores, pensam o ato de estudar como gesto sensível do ofício de professor. O excerto em que Larrosa cita o texto de Lopez, no epílogo, que trata da diferença entre estudar e aprender, considerando objetivos e temporalidades, diz:

[...] o termo ‘aprender’ deriva do latim *apprehendere*, que significa literalmente prender. [...] A palavra ‘estudo’ provém do latim *studium* com o significado de empenho, aplicação zelo, cuidado, desvelo. [...] A palavra aprender exprime o desejo de tomar algo do mundo, enquanto o termo estudo indica sobretudo, o desejo de colocar-se em relação, de cuidá-lo e prestar-lhe atenção” (Larrosa, 2023, p. 247).

Na mesma obra, as professoras Caroline Cubas e Karen Rechia descrevem o estudo como aquilo que forma e dá forma ao professor: “É o gesto de estudar, entre outros, que permite habitar o ofício” (Cubas; Rechia, 2023, p. 181). Nesse sentido, citando Agamben, argumentam que no estudo se instaura um *ethos* e forma de vida de professor. Qualquer perspectiva utilitária seria, portanto, a própria negação do que o estudo preconiza. Estudar deixa de ser então uma apropriação para se tornar um movimento, defendem. Um ofício requer habitar modos de fazer, de atuar no trabalho, ser e viver. Nesse sentido, Larrosa, em seus escritos, convida à recuperação da perspectiva artesanal da docência. Essa perspectiva se materializa em gestos ínfimos do cotidiano, sem espetáculos, mas com entrega, devoção, respeito e, também, luta.

A pesquisa acadêmica, outra tarefa na docência universitária, pode também ser pensada, ao menos nas ciências sociais e humanas, como um trabalho artesanal e orgânico, pois se vale, igualmente, de um gesto de atenção. No ensaio *Sobre o artesanato intelectual*, publicado na década de 1950, o sociólogo Wright Mills (2009) escreve:

[...] o trabalhador intelectual formar-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício; para realizar suas próprias potencialidades [...] isso significa que deve aprender a usar a sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente. Nesse sentido o artesanato é o centro de você mesmo, e você está pessoalmente envolvido em cada produto intelectual em que possa trabalhar (Mills, 2009, p. 3).

A reflexão parece compor outro gesto do ofício. Examinar e interpretar a vida exige, segundo Mills, presença consciente, tanto que sugere manter anotações em um diário para depois relacioná-las com materiais teóricos, reunindo a experiência pessoal e o estudo acadêmico. Nesse entendimento, Mills pretende, em oposição à atitude formalista da sociologia, defender uma prática artesanal de investigação.

Caracterizada pelo domínio do pesquisador de todo o processo de conhecimento, desde a definição dos temas, passando pela organização dos arquivos e chegando à exposição dos resultados, a atividade do sociólogo consistiria num artesanato intelectual. Tal artesanato permitiria tanto criar as condições para o conhecimento da realidade, quanto liberar a imaginação sociológica de modo a torná-la permeável a novas questões e possibilidades de resposta (Camacho, 2003, n.p.)

A perspectiva do artesanato intelectual como recurso para pesquisa, permite explorar temas, questões e problemas assentados na vida, no cotidiano, na complexidade das relações humanas no espaço social, tal como é a docência universitária na formação de professores.

Ainda no *Elogio do Estudo*, Jan Masschelein (2023) reflete sobre a universidade como lugar de experiência coletiva. Ao recuperar a ideia de lugar de estudo, o texto discute sua importância como um espaço coletivo essencial na formação de um pensamento público e de um público pensante, elementos cruciais para cuidar de um futuro compartilhado.

Recuperar a universidade como *universitas studii* implica desenvolver ou experimentar com novas e antigas técnicas e práticas no intuito de projetar formas pedagógicas que realmente nos tornem mais lentos, mais atentos e

nos permitam buscar a criação de futuros antes que definir em termos de resultados, como se tivéssemos qualquer certeza do nosso futuro (Masschelein, 2023, p. 216)

Nos primeiros anos do novo campus tudo estava em acomodação. O cotidiano da cidade pequena alterando-se com afluxo de novas pessoas. Professores e técnicos chegando; alguns logo saindo devido a novos concursos ou transferências para os grandes centros. Tempos de um governo de muitos recursos e políticas sociais, quando o desenvolvimento regional era patente. Mas como se estabelece um centro de formação?

No dia a dia do campus, os prédios novos, as salas de aula equipadas com computadores e projetores, laboratório de informática e área de convivência garantiam boas condições físicas de trabalho. A biblioteca e os laboratórios de ensino levaram pouco tempo para reunir o material necessário à formação mínima. A arquitetura e paisagismo evocavam progresso.

Por um tempo, os sete cursos estiveram organizados em duas unidades acadêmicas: saúde e educação. O conceito tradicional de departamento não cabia no projeto enxuto dos *campi* de expansão. Nas licenciaturas, cada curso contava pouco menos de 15 professores nas áreas específicas, compartilhando uma dezena de professores do núcleo básico comum da educação, à época chamados *sem curso*.

Nos primeiros anos foram realizados dois ou três seminários pedagógicos para discutir assuntos curriculares gerais e demandas do Centro. A organização de disciplinas, espaços e rotinas ocupavam, naquele início, boa parte do tempo coletivo. A defasagem do conhecimento escolar básico foi assunto por muito tempo. Ainda que houvesse lugar para discussões pedagógicas e universitárias fundamentais, porque alguns professores provocavam, precisavam ou resistiam, uma espécie de mosaico ia dando forma ao Centro. Sem um projeto político e pedagógico comum, cada um, à sua maneira, ia dirigindo as atividades com base nas suas referências de graduação. Naturalmente, nesse descompasso, grupos se formavam em torno de projetos educativos ou administrativos comuns, e as diferenças apareciam.

Por iniciativa de professores *sem curso*, com experiência em ensino e pesquisa em educação, conscientes da importância de ampliar a tarefa universitária, formamos um coletivo entrono da perspectiva da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2021). Por

meio de projetos de extensão e formação continuada foram criados o pré-vestibular solidário e um curso de especialização em educação para os docentes da educação básica, bem como outras atividades políticas, acadêmicas e culturais que pulsavam no campus. Isso tudo durou até uma nova onda migratória, de motivos diversos, que chegou junto com a grande seca.

Na esteira da expansão, outras políticas sociais para o desenvolvimento da educação depositavam recursos na universidade pública: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor); Programa de Licenciaturas (Prolicen); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid); e Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind). O Ces contribuir com todas elas, considerando a participação na licenciatura indígena coordenada pelo campus-sede. Havia recursos, profissionais e a urgência em consolidar o campus.

Nesse fluxo, eu seguia certa da minha contribuição social. E o doutorado? Não havia tempo diante de tantas demandas. A tarefa era expandir o conhecimento na direção da mudança social, assim vivia a esperança freiriana. No curso, seguia como única especialista no ensino de ciências. Nos dois primeiros períodos, apresentava aos estudantes a licenciatura nas práticas de ensino. Depois, orientava todos eles em pelo menos duas etapas do estágio supervisionado no final do curso.

De início, eu trabalhava com os recursos que trouxera do Sul: os textos, as palavras, o expediente. Contudo, de tudo fazia um motivo para pensar a formação — clima, vegetação, alimentação, hábitos, tradições, entre outros. Ensinava e aprendia. Nas aulas, comentava os meus (des)encontros cotidianos na cultura e na linguagem enquanto incorporava um outro vocabulário: cognição, contextualização, conscientização, diálogo, epistemologia, ideologia, paradigma, problematização, transdisciplinaridade etc.

Friso

Boa tarde! Por favor, tem grampos de cabelo? Grampo? É, aquela coisinha que põe assim para prender o cabelo. Broche? Broche? Esse aqui. Ah não, não, esse eu chamo de presilha. Ah! Esse então? Não, esse eu conheço por tic-tac. Aquele assim bem fininho, geralmente preto ou dourado. Ah friso?! Friso? Friso é grampo? E grampo é friso, é? Aqui a gente chama friso. Ah então é isso mesmo, friso. Eita, friso tem não!

Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes [...]. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da catinga rala (Ramos, 2021, p. 7).

Lembrou-se dos filhos, da mulher e da cachorra, que estavam lá em cima, debaixo de um juazeiro, com sede. Lembrou-se do preá morto. Encheu a cuia, ergueu-se, afastou-se, lento, para não derramar a água salobra. Subiu a ladeira. A aragem morna sacudia os xiquexiques e os mandacarús. Uma palpitação nova. Sentiu um arrepio na catinga, uma ressurreição de garranchos e folhas secas. (Ramos, 2021, p. 13).

A seca ocupa boa parte do imaginário sobre o Nordeste. As características climáticas do semiárido constituem um fenômeno complexo que envolve altas temperaturas e evapotranspiração, além de um baixo volume de chuvas concentrado em um curto período do ano, variando em diferentes regiões. Nos primeiros anos, a *seca braba* demorou a chegar. Entre 2009 e 2011, os invernos foram bons e pareciam mais uma das políticas de desenvolvimento. Cisternas ainda brotavam nos quintais²⁴ garantindo a segurança hídrica. O clima ameno facilitava a adaptação. Com o tempo a seca foi assumindo a paisagem.

Um mormaço levantava-se da terra queimada. Estremeceu lembrando-se da seca, o rosto moreno desbotou, os olhos pretos arregalaram-se. Diligenciou afastar a recordação, temendo que ela virasse realidade (Ramos, 2021, p. 40).

Na serra, também, o recurso falta... também o pato seca... também água dos riachos afina, afina, até se transformar num fio gotejante e transparente (Queiroz, 2006, p. 15).

Ano após ano intensificava a *quentura* e um longo período de estiagem se manteve entre 2012 e 2016. A convivência com a seca, para mim, transitava entre teoria e prática. Estudava os gestos da vida em função da água, que, quando finda na torneira, espalha-se em jarros e baldes pela casa. Racionar e resistir eram novos erros de uma sustentabilidade local. O aprendizado da espera configurava uma nova dimensão do tempo, como descreve Pereira (2020): o tempo compreendido como memória e um conjunto dinâmico de relações, enquanto a esperança e a fé se revelam como verdadeiras tecnologias do sentir e do viver no sertão.

²⁴ Cf. Articulação do Semiárido - Programa Um Milhão de Cisternas (P1MC). Projeto que visa melhorar o acesso à água potável para famílias rurais no semiárido brasileiro através da construção de cisternas de placa para armazenar água da chuva e garantir o recurso nos tempos de seca. Disponível em: <https://asabrasil.org.br/projeto/p1mc/>. Acesso em 25 fev. 2025.

Bonito pra chover

A chuva, essa entidade natural de feições diversas. Antídoto verde ao marrom acinzentado da mata branca; assim, de um dia para o outro. Milagre, fartura, depois, novamente a espera. Rezas e benditos.²⁵ Solstícios e equinócios marcados em dias santos. Pedras de sal na véspera de Santa Luiza e promessas no prazo das enchentes de São José.²⁶ Sábios adivinhadores leem os sinais da natureza. Nuvens encardidas no céu e sorriso suspenso no olhar: *tá bonito pra chover!*^{27,28}

A convivência com o semiárido exige mais que água. O estudo do meio não era tão somente uma adaptação pessoal. Como formar professores de biologia para ensinar nas dinâmicas socioambientais nesse contexto? Um curso de manejo sustentável da caatinga, promovido pelo Instituto Nacional do Semiárido (Insa), permitiu ampliar a ideia do que significa conviver com o ambiente semiárido. Na prática sustentável para produção de lenha (matriz energética da região) ou nos sistemas integrados de cultivo e pecuária, o conhecimento técnico conduzia a atenção para a vida rural que era a realidade de muitos alunos no curso. A lida na agricultura, a criação de animais e a tradição da caça eram assuntos que surgiam nas conversas em sala de aula, cujo objetivo era a aproximação cuidadosa para saber que biologia traziam consigo.

Desse contato dos estudantes com a natureza e a experiência que eu trazia com atividades de trilhas ecológicas e educação ambiental, surgiu um projeto de extensão no Olho d'água da Bica. O objetivo era promover um outro contato com a natureza e o exercício pedagógico entre estudantes da licenciatura e alunos e professores da educação básica da cidade.

No início, o saber científico encontrava o conhecimento popular em nome de plantas, hábitos de bichos e algumas práticas medicinais. Na caminhada ao redor da nascente até a lagoa, era possível desenvolver conceitos de degradação ambiental e estimular a ideia de preservação. Não demorou para que fossem incorporadas às atividades dos guias a coleta de sementes, a produção de mudas e o plantio de mudas, que eram objetivos já previstos para a área.

²⁵ Cf. "Bendito Meu Divino São José", Coral Santo Antônio (2020).

Disponível em: <https://youtu.be/wWeFweitDy0> . Acesso em 23 nov. 2024.

²⁶ A crença difundida no Nordeste é de que, se chover até o dia 19 de março, data em que a Igreja Católica celebra São José, é um sinal de bom inverno e, conseqüentemente, de boa colheita.

²⁷ Essa é uma expressão popular no Nordeste do Brasil, especialmente no interior, utilizada para descrever com alegria o céu nublado e carregado de nuvens, indicando a chegada da chuva no semiárido e o alívio da seca.

²⁸ Cf. "Quando É Belo Se Ouvir uma Trovoada, Numa Tarde de Chuva no Sertão", Moacir Laurentino Sebastião (2008). Disponível em <https://youtu.be/jJqZjFZq40Q> . Acesso em 01 mar. 2025.

Em seguida, ampliamos os estudos teóricos no âmbito do projeto, considerando a formação de um sujeito ecológico, capaz de estabelecer um modo de ser e viver, e pensar o ensino de biologia ecologicamente orientado (Carvalho, 2017), e, no caso, apropriado à convivência com o semiárido. O estudo gerou trabalhos de conclusão de curso e possibilitou a construção e reconhecimento da identidade de educador ambiental.

O projeto atravessou o tempo com uma rotina de visitação bem definida. No entanto, a cada novo grupo de estudantes, a presença de colaboradores eventuais e o contato com as atividades organizadas pelo Museu do Homem do Curimataú nos aproximaram da poesia e da cultura popular incorporando a dimensão estética à prática educativa.

Ao longo dos anos, autonomia e criatividade marcaram o trabalho dos diferentes grupos. Estudantes, companheiros de aprendizagem, vivenciando o sentido coletivo da educação como prática da liberdade, conforme ensinou Paulo Freire (2011). No entanto, na problematização de temas gerais e situações concretas, estudos nos levaram na direção da gestão socioambiental, o que, por sua vez, suscitou importantes reflexões sobre o alcance, o sentido e os limites daquelas atividades, bem como da universidade, da educação ambiental e da formação de professores.

2.2 Formação como meio

Como nasce um professor? Essa é a pergunta-síntese do trabalho de pesquisa da professora Ecleide Cunico Furlanetto (2007), formadora de professores. É certo que a formação acadêmica é o meio institucional para a certificação docente – etapa importante e necessária, porém não exclusiva nem definitiva. Furlanetto observa que, na trajetória de professores,

[...] alguns pareciam possuir um professor interno, uma base que emanavam suas ações pedagógicas que não representava somente a síntese de seus aprendizados teóricos, mas também de suas experiências culturais vividas a partir do lugar que quem aprende (Furlanetto, 2007, p. 25).

Chamado e vocação

Às segundas-feiras eram as aulas de botânica I: de manhã, teóricas, e à tarde práticas. Guriazinha, tu não queres ser monitora da disciplina no próximo período? Ela recebeu o convite com empolgação e estranhamento, pois estava aprovada na média e não era na faculdade a boa aluna que fora na educação básica. Eu?, pensou e sorriu antes de responder. E então a professora disse qualquer coisa sobre ela ter facilidade... Ser convidada por aquela professora e cientista, inteligente e elegante, reconhecida pela competência, tinha um certo tom solene. É claro, respondeu com frio na barriga. A monitoria permitiria que transitasse pela botânica não mais apenas em conceitos. Nas idas e vindas entre a sala de aula e o laboratório, coletando materiais ou carregando bandejas cheias de materiais, sentia-se bióloga. Durante as aulas, ajudava em cortes, preparações, na identificação de estruturas e coisas afins. Depois, recolhia tudo e organizava os equipamentos. Realmente tinha destreza, acuidade e habilidade na comunicação com os alunos, que eram também colegas de curso. Observava a prática da professora e aos poucos ia sabendo das dificuldades e desenvolvendo os próprios caminhos explicativos que funcionavam na tarefa da monitoria. E replicava. Por aí, lembrava dos tempos de escola em que ajudava os amigos nos estudos. Finalizada a aula, sozinha na sala, por vezes se imaginava professora de botânica. Não que quisesse exatamente naquela época, mas tinha gosto em ajudar a ver. Talvez estivesse aí, em estado de dormência, feito esporo ou semente, o ofício da docência.

Larrosa (2019) resgata, no pensamento da filósofa espanhola Maria Zambrano, a ideia de vocação – do verbo *vocare* –, como um chamado para a vida e, no caso, para a docência. Reconhecendo o anacronismo da palavra-ideia, busca resgatá-la na tentativa de promover “[...] um pensamento que se afaste um pouco dos doxas do presente” (Larrosa, 2019, p. 40). Toda vocação, diz ela, é chamado que designa o sujeito que a recebe para qualificá-la, para inclusive defini-la, e adquire uma entidade na medida em que é ouvida e seguida. É também é oferenda “do que se faz e do que se é, e por isso faz com que a vida se substancialize e se realize” (Larrosa, 2019, p. 40).

Teoria e prática

Naquele semestre, ela passou a esperar pelas quartas-feiras. Nas aulas de Didática Geral, encontrou o lugar para pensar as práticas que colecionava nas atividades de monitoria e extensão, que até então eram intuitivas e espelhadas em professores. Aula, planejamento, recursos, técnicas, tendências... Cada conceito era peça de um jogo de quebra-cabeças que aos poucos revelava os fenômenos de ensino e possibilidades para a aprendizagem. Sabia da função social do conhecimento, por isso participava da extensão. Mas estava agora diante de fundamentos que permitiam criar condições de saber mais ajustadas aos propósitos de uma educação transformadora. Era como se estivesse em contato com ferramentas apropriadas para um ofício antes improvisado. Identificou-se tanto que, no semestre seguinte, tornou-se monitora. Dessa vez, com uma professora que ainda não conhecia. Encontrou uma pessoa de conhecimento vasto e fino trato, com quem aprendeu muito. Especialista em educação e

ciência, apresentou-lhe a pesquisa na área, com rigor e excelência. Em teoria e prática experimentou processos reflexivos sobre a ação pedagógica de ensinar Ciências. Nesse momento do curso, e depois, colegas seguiam na mesma direção junto de outra importante professora. Na universidade, coletivamente, desenvolviam a área do saber acadêmico, enquanto cultivavam a amizade e formavam-se em torno de biologia, ciência e educação. Desses encontros ela fez escolha e tornou-se professora de biologia, especialista em ensinar ciências e habilitada a formar outras professoras.

A professora Magda Soares, no livro *Metamemória, memórias*: travessia de uma educadora (Soares, 2001) – que é seu memorial de professora titular, escrito em 1981 – apresenta uma vida dedicada ao ensino a partir do seu modo de fazer e pensar a educação. Duas passagens merecem destaque por tratar de situações compartilhadas na formação docente. A primeira, trata da mudança de perspectiva de uma *visão psicológica* para uma *visão sociológica* do ensino. Na segunda, ela nomeia uma certa *ingenuidade pedagógica* e define como a incapacidade de reconhecer a ideologia impregnada na metodologia.

A sólida formação que pude construir na área do ensino de ciências, a partir do contato com muitos professores da área, altamente qualificados, permitiu-me desenvolver uma perspectiva crítica, capaz de situar a ciência na sociedade e criar meios para uma educação científica com propósitos sociais, portanto *reconhecer ideologia impregnadas em metodologias* nesse campo. Todavia, há sempre algo que se ignora, especialmente na complexidade do campo da educação escolar.

Ainda na esteira das políticas sociais de desenvolvimento no primeiro e segundo governo Luiz Inácio Lula da Silva, após a criação do piso salarial dos professores, a educação básica foi agitada pela mobilização e participação democrática na construção do Plano Nacional de Educação (2011-2020). Foram realizadas conferências municipais, regionais e estaduais, culminando na Conferência Nacional de Educação (Conae), que visava garantir a participação de todos.

No contexto municipal, alguns professores universitários foram convidados a participar, na condição de facilitadores, nos diferentes eixos da conferência. Na oportunidade, foi possível conhecer detalhes, antes ignorados, em relação à organização, regulação, gestão e financiamento da educação básica. Não que não soubesse das conexões entre recursos financeiros, gestão e ensino, mas reconhecer

nos eixos estruturantes as reivindicações locais foi, sem dúvida, o início de uma nova experiência formativa.

Desse envolvimento, a aproximação com colegas de outro Centro, especialistas em políticas educacionais, levou ao espaço do estudo coletivo, configurando uma espécie de formação continuada. O estudo de elementos do complexo sistema de interações político-econômica e os expedientes para a destituição da educação como direito e redução à mercadoria redimensionaram a docência e novos questionamentos surgiram. Como resistir? Como dirigir as atividades de estágio supervisionado no desencontro entre a formação pretendida, a realização possível e o sistema escolar diante da ofensiva neoliberal – como bem resumiram Leme e Valente (2023)?

Como as experiências, sejam elas formadoras ou deformadoras, reconfiguram a prática docente? O desenvolvimento da carreira docente é um objeto constante de investigação acadêmica. Trabalhos como *O ciclo de vida dos professores*, de Michael Huberman (1995), que integra os estudos organizados por Antônio Nóvoa (1995), em *Vida de professores*, e a pesquisa de Danielle Riverin-Simard sobre a formação ao longo da vida, apresentada por Gaston Pineau, em *Temporalidades e Formação* (Pineau, 2004), demonstram que períodos ou etapas da carreira docente sinalizam convergências, mesmo diante das individualidades de cada trajetória.

Momentos mais sensíveis para o estabelecimento de crises e reflexões a respeito da profissão são identificados nos trabalhos. O manejo dessa etapa parece determinante para o desenrolar subsequente da carreira. A *autoformação* passa a ser uma possibilidade de ressignificação, podendo colaborar para a condução de uma saída da etapa de crise.

Para tanto, parece necessário advertir sobre as diferenças culturais entre sistemas de ensino, a distância temporal entre o desenrolar das pesquisas e os dias atuais, além o risco de reduzir a crise na profissão a questões de ordem subjetiva, culpabilizando o professor e desconsiderando problemas institucionais e pressões sociais na tarefa docente. Desde modo, os estudos que seguem oferecem pontos de partida para se pensar o desenvolvimento da carreira docente na atualidade.

Ciclo de vida profissional

Huberman (1995, p. 35) inicia suas reflexões com questões interessantes: existem fases no ensino partilhadas independente da geração? A imagem que tem de si enquanto professores se modificam (animação, relação com os alunos, prioridades, domínios da matéria etc.)? As pessoas tornam-se mais ou menos competente com os anos? Quais são os melhores anos da docência? Quais acontecimento da vida privada repercutem no trabalho escolar? O que distingue, ao longo da carreira, os professores que terminam carregados de sofrimento ou com serenidade?

Como se é possível imaginar, o desenrolar de uma carreira, em geral, não segue um processo linear, pois “há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (Huberman 1995, p. 38). Por isso, ele traça linhas gerais que apontam para três fases distintas: 1) entrada na carreira, 2) fase de estabilização, 3) diversificação.

A primeira fase, de exploração (primeiro dois ou três anos), pode ser bastante diversificada, a depender do contexto. É o momento de descoberta e sobrevivência frente à complexidade profissional. Geralmente está marcada por entusiasmo, experimentação, exaltação. Em seguida, há a fase de estabilização e tomada de responsabilidade (duração de 8 a 10 anos), é o momento de assumir uma identidade, pertencer a um corpo profissional e, ao mesmo tempo, estabelecer um modo de funcionamento próprio. Mantendo o domínio e a confiança dos processos gerais, é possível focar nos objetivos didáticos com maior atenção e autonomia e desenvolver um estilo próprio. Trata-se, portanto de um momento de consolidação pedagógica.

Na sequência, desponta a diversificação, etapa em que os percursos individuais começam a divergir mais fortemente. Os professores mais ativos e motivados partem para novas experimentação pedagógicas e podem também acessar postos administrativos (ocorre entre o 15º e 25º anos de ensino), enquanto outro grupo reúne toda sorte de questionamentos sobre atuação e carreira “[...] desde uma ligeira sensação de rotina até uma crise existencial efetiva face a prossecução da carreira” (Huberman (1995, p. 42). Monotonia, desencanto, fracassos e reformas estruturais podem ser fatores relacionados à crise. “Pôr-se em questão corresponderia a uma fase ou várias em que as pessoas examinam o que terão feito de sua vida face aos objetivos e ideias dos primeiros tempos” (Huberman 1995, p. 43).

A partir desse ponto, duas possibilidades são desenhadas: a serenidade ou o conservadorismo e as lamentações. Aqui, a perspectiva de temporalidade volta-se à idade cronológica, e não mais ao tempo de serviço. A serenidade, que seria mais um estado de espírito do que uma fase da carreira, ocorre entre 45 e 55 anos. Professores nesse estágio expressam o saudosismo do período de maior atividade e energia, mas também revelam o reconhecimento do domínio absoluto de seu trabalho. Metas mais modestas e certo distanciamento afetivo dos alunos foram identificados nessa fase. Na outra tendência, o conservadorismo e as lamentações resumem a expressão de professores por volta dos 50 ou 60 anos, que frequentemente se mostram resmungões e reclamam dos alunos, das políticas educacionais, dos colegas mais jovens, entre outros.

Huberman (1995) chama a fase final da carreira de desinvestimento. Nos casos em que são possíveis, pode existir a redução da carga de trabalho e a tarefa de passar o testemunho aos mais jovens e preparar a retirada. Se o desenrolar da vida não é linear, mudanças nesses percursos são possíveis. O autor reconhece, portanto, um percurso harmonioso – *diversificação, serenidade e desinvestimento sereno* –; e os percursos problemáticos – *diversificação, questionamento, (conservadorismo) e desinvestimento amargo* –, sem, contudo, desconsiderar as mudanças de rumo e a particularização dos processos individuais.

Ele reconhece, embora não diga com essas palavras, que os processos naturais de envelhecimento sugerem maior introspecção, sensibilização, balanços de vida, preocupações mais focadas no ser e não nas coisas. Além disso, as expectativas sociais parecem contribuir também para um movimento no sentido do balanço profissional, que pode levar à decisão de permanecer ou mudar.

Formação ao longo da vida

A partir do movimento das histórias de vida e formação, apresentado no capítulo anterior, e da formação como processo, deriva a perspectiva de *formação ao longo da vida*. Gaston Pineau (2004; 2005) parte da percepção do tempo como fio condutor na formação humana e discute uma modelização paradigmática que se afasta do paradigma pedagógico positivista, buscando fixar novos elementos em pesquisa-ação-formação, em termos de uma epistemologia sistêmica transdisciplinar.

Pineau (2004) disserta sobre as transformações do tempo, a vida humana e a formação a partir das histórias de vida, alcançando a ideia de identidade narrativa de Paul Ricoeur. Ao longo do tempo, o trabalho se repete diariamente, e dizem que assim se adquire experiência. Todavia, multiplicam-se também as forças de resistência, e desenvolve-se uma reivindicação: a de criar o tempo pessoal. Isso sugere mudanças na forma de entender organização e sistemas, pois

[...] estados de desequilíbrio se encaminham para transformações [...]. O tempo torna-se um operador do sistema. Não um tempo extremo homogêneo, mas um tempo interno específico, contudo também ligando a evolução do sistema (Pineau, 2004, p. 92).

Com a finalidade de transpor essa reflexão para o desenvolvimento da carreira docente, ele apoia sua tese no trabalho de Danielle Riverin-Simard, pesquisadora canadense, que estudou etapas de vida no trabalho. Ela afirma que, durante a vida profissional, os adultos vivem estados de permanente questionamento, contrariando um modelo clássico de escolha, formação, realização e aposentadoria. Através de uma alegoria, ela distingue três grandes períodos considerando a idade.

Primeiro, o período de aterrissagem e de exploração, em que se faz a primeira volta pela pista, passo a passo que vai mais ou menos dos 20 aos 35 anos. Segue-se o segundo período (35-50 anos) no qual o dominam os processos reflexivos que fazem tomar um pouco de distanciamento: são extraídas as lições do primeiro período e tenta-se encontrar a pista pessoal. Finalmente, depois dos 50 anos, começam as manobras de transferência para fora do campo profissional para uma saída cheia de promessas (Pineau, 2004, p. 114).

Nesse estudo, existem subdivisões a cada cinco anos, caracterizadas por questionamentos distintos que ora abordam problemas de objetivos, ora de finalidades profissionais e os meios para realizá-los. Pineau destaca um movimento entre 38 e 42 anos, no qual, através do exercício do distanciamento, algumas pessoas se tornam "indivíduos de exceção ou exploradores de exceção que, munidos da chave da autoformação, inscrevem-se dentro de uma perspectiva de educação permanente" (Riverin-Simard apud Pineau, 2004, p. 115). Isso ocorre porque, por volta dos 40 anos, os adultos estão, em geral, fora das atividades de formação, quando surge a percepção de certa defasagem em relação ao trabalho. Uma pequena parte dos profissionais toma para si a tarefa de autoformação – segundo o estudo, são *pilotos*

de exceção que procuram modos para diminuir esse atraso. Esses indivíduos parecem viver melhor as etapas subsequentes.

Autoformação

A ideia de *formação ao longo da vida* requer a superação de representações anteriores para se assumir como produto de transações complexas entre os polos materiais, sociais e orgânicos, alterando momentos formais, racionais, nítidos, distintos, com momentos experiências, sensíveis, opacos, confusos, diz Pineau (2004). Para descrever os movimentos dialéticos de emancipação e autonomia nessa formação permanente, o autor elabora os conceitos de *auto*, *hetero* e *ecoformação*, considerando as ideias de causalidades múltiplas e complexidade de Basarab Nicolescu e Edgar Morin.

Nessa teoria tripolar da formação humana, a autoformação diz respeito ao desenvolvimento pessoal na esfera da individualização e subjetivação. A heteroformação designa o polo social da formação, nos encontros e relações. Ecoformação é o polo mais discreto e amplo, é o ambiente que nos forma e nós a ele. Não se restringe à natureza apenas, mas tudo que está a nossa volta (Pineau, 2004, p.157).

Pineau (2004) retoma os polos de Gaston Bachelard, o diurno como conhecimento intelectual objetivo e o noturno como conhecimento subjetivo, além da experiência pelo contato direto. Na reunião desses tempos está a vida. As histórias de vida constituem, portanto, um valioso recurso formativo, pois quando narradas tornam-se experiência pragmática e performativa. Desse modo, a formação deve estar pautada em compromisso e responsabilidade, o que requer tempo e matéria-prima. Estes, por sua vez, encontram-se

[...] no todo histórico de um sujeito totalmente constituído [...] apoiando-se nesses elementos constituintes, transformando-os e se transformando. [...] nesse movimento de formação permanente a história de vida não está reservada a notáveis, tampouco pode se reduzir a uma arte disciplinar de busca psicossociológica. mas como arte fundadora da existência (Pineau, 2004, p.199).

E como fazer da história de vida processo autoformativo? Conforme indaga Pineau (2004), como adquirir essa competência pragmática performativa de

construção de sentido, a partir de situações sem brilho, contraditórias, insensatas às vezes? Desenvolvendo competências comunicativas, aprendendo a dizer, a usar a linguagem de modo formativo e a explorar essa dimensão do humano, explica. Para isso, dois movimentos são necessários: “[...] um dobrar-se reflexivo para dizer ‘eu’ e um dobrar-se narrativo para exprimi-lo” (Pineau, 2004, p. 201) em uma triangulação com o mundo. Essa operação de cruzamento não se dá somente com fontes de dados, mas igualmente com níveis e camadas de realidade conjugadas, para assim produzir histórias para o viver e o processo de formação.

2.3 Identidade como fim

O que identifica um professor? Como cada sujeito professor se constitui docente para além de um título acadêmico ou do contato de trabalho? A identidade é um conjunto de características próprias, aquilo que marca e distingue. A identidade docente, segundo Pimenta (1996), não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido. É um processo de construção do sujeito historicamente situado, a partir de relações com contexto, teorias e significações pessoais e sociais do seu trabalho.

Na construção da identidade, segundo Nóvoa (1992 n.p.),

[...] três processos são essenciais: o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção de vida do professor; o desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais.

O estudo da identidade docente constitui um tema de pesquisa que analisa as construção e transformações dessa identidade do professor ao longo de sua trajetória profissional e no tempo histórico. No sentido coletivo, saber da identidade pode colaborar para o desenvolvimento de programas de formação de professores, bem como de políticas públicas. No sentido pessoal, o contato com a identidade permite o encontro com valores e fundamentos que, se conhecidos, garantem mais domínio e autonomia no trabalho.

As histórias de vida e formação ou narrativas de experiência são uma forma de acesso a traços dessa identidade. Identidade narrativa é um conceito presente na obra do filósofo Paul Ricoeur, que fundamenta muitos trabalhos de pesquisa com

abordagens autobiográficas. Ricoeur, segundo Grondin (2015), trata de uma filosofia da reflexão, da vontade e da ação. Interessa-se pela compreensão de si a partir de uma interpretação pautada na fenomenologia e na hermenêutica por entender que o homem é um ser capaz de interpretar o mundo e a si próprio.

Ele trata, portanto, do fenômeno da mediação do ser humano sobre si mesmo. Quem é o sujeito da operação do conhecimento? O que faz, por que faz o que faz? Através do contato com o fluxo das vivências, a realidade íntima e os atos de significação levam à compreensão de si. Obviamente, a compreensão não está dada. O acesso ao *si* se dá por meio da narração que expõe as marcas da cultura e da história, coletiva e pessoal, na vida, manifestada pela memória do ser simbólico, de uma interpretação de si (Nascimento, 2020).

O tempo se torna humano à medida que é articulado de modo narrativo. A narração não é apenas a disposição de fatos ordenados em uma sequência, mas é um modo de estruturação da vida e, conseqüentemente, da identidade (Arfuch, 2010). As histórias contadas capturam, portanto, o tempo e o ser. “A identidade do *quem* é apenas, portanto, uma identidade narrativa. Sem ela o sujeito é uma ilusão substancialista (Ricoeur, 1997 p. 424).

A temporalidade, que sustenta a identidade, portanto, não se deixa dizer no discurso direto da fenomenologia, mas requer a mediação do discurso indireto da narração (Ricoeur, 1997). Arfuch (2010, p. 122) afirma, citando Benveniste, que “[...] é pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, porque só a linguagem funda na realidade, a sua realidade que é a do ser, o ego”.

Em outras palavras, a linguagem estrutura a narrativa que, por sua vez apreende a temporalidades da vida e permite afirmar uma identidade (narrativa) do eu. Ao pronunciar a palavra, o sujeito revela-se, o que permite o diálogo e oportuniza o encontro de consciências (Begrada, 2022).

Todavia, essa narrativa não é necessariamente direta, explícita, linear, nem mesmo restrita à escrita. A linguagem também é figurada, simbólica. Para Ricoeur, o homem é um ser simbólico e o real deixa de ser aquilo que é visto, para ser aquilo que é dito. É através da linguagem que se expressa o nosso existir humano (Ricoeur, 2019).

A linguagem simbólica uma vez que se radica na vida, radica-se em áreas da experiência humana abertas a diferentes métodos de investigação. O

cósmico, o onírico e a imaginação poética continuem-se para Ricoeur como as zonas de emergência dos símbolos (Melo, 2011, p. 56).

Carvalho (2020a) reflete sobre a função do texto poético – e a inovação semântica inaugurada pela metáfora – no acesso à identidade, com base nos estudos de Ricoeur. Para Ricoeur, o símbolo dá que pensar (Carvalho, 2020a, p. 149). Nesse sentido, o discurso é um evento de significação, e a linguagem e a interpretação possibilitam a transcendência.

A minha experiência não pode tornar-se diretamente a vossa experiência. Algo passa de mim para vocês (através da linguagem) esse algo não é a experiência vivida, mas sua significação. Eis o milagre. A experiência vivida permanece privada, mas o seu sentido, a sua significação se torna pública (Ricoeur 2019, p 30).

Segundo Carvalho (2020a), Ricoeur, em *O si mesmo como outro*, distingue dois sentidos para o termo identidade: *idem*, que se refere ao que é parecido e permanece, e *ipse*, que denota o que é diferente e estranho. É na dimensão temporal narrada que esses movimentos de mudança e permanência se tornam visíveis.

A filosofia de Ricoeur, segundo Grondin (2015), é acolhedora do humano, atenta para a vontade que gera um esforço para ser e realizar, e se manifesta na linguagem. O propósito de Ricoeur é revelar estruturas ou possibilidades fundamentais do homem. Em síntese, só pode saber quem se é, quando se analisa o que se faz e se descobre por que faz. Dessa forma, compreender-se como *ser professor* revela-se um processo investigativo e formativo ao mesmo tempo.

virada literária

No doutorado, voltou a ser aluna. Comprou um caderno de folhas sem pauta. As aulas estavam concentradas entre terça e quinta-feira. No início, o frescor da condição de estudante era revigorante, mesmo no calor do Recife. Depois de um tempo, o cansaço físico pesava nas costas em longas viagens em solitário. E apesar da boa convivência com as pessoas e a cidade, contava os dias para o tempo sedentário e livre do efetivo trabalho de tese que chegou junto com a pandemia. O processo reflexivo em curso fora contaminado pelo medo da morte e o pesar pela morte dos outros, e a inoperância de um desgoverno. Difícil. Passou a se perguntar diariamente sobre o sentido da vida, da pesquisa e de uma pesquisa sobre o sentido da própria docência. Paralisou. Agora tinha tempo, um objeto, mas faltava-lhe o entusiasmo. Cultivou uma composteira incapaz de degradar a angústia ante o vírus. E o doutorado? A frase repetida marcava o tempo. Qual o sentido? Pensava. Não sabia mais se queria dizer do seu mundo. Ouvia livros enquanto varria o quintal, um costume da estrada. Não bastasse o absurdo do mundo pandêmico, encontrou ali outras mortes em Tolstói, Flaubert e Camus. Mas o ano de 2020 guardava também o centenário de Clarice Lispector. Ela não queria exatamente, mas

aceitou participar de uma atividade no grupo de pesquisa. Com base no texto *Máquina Escrevendo*²⁹ fariam uma videoarte³⁰. No conto, uma tartaruga arfava sem cabeça. Não bastavam os doentes entubados? A preparação exigia a atenção ao jogo das palavras, o ritmo, a respiração, as pausas na leitura em voz alta. A repetição ia relevando camadas do texto literário. “Alguém adivinhando que era falso o meu não-interesse por tartarugas, emprestou-me um livrinho sobre elas”. E relia: “que era falso o meu não interesse...” A cada leitura, permanecia assombrada com o episódio narrado, mas aos poucos, *inevitavelmente*, deslocava a atenção do conteúdo para a forma. Mais uma leitura e se deparou com o mistério: “é preciso antes saber para depois esquecer só então se começa a respirar livremente”. Não era sobre a tartaruga. Descobria ali o mundo de Clarice e a função da arte.

²⁹ Cf. Lispector (2020, p.386).

³⁰ Disponível em: <https://www.facebook.com/extensaoecultura.ufpe/videos/a-coisa-era-branca-gepesufrpe/1786174441547177/>. Aceso em: 8 set. 2024.

3 POR OUTRAS TEXTUALIDADES: quando surge a professora-escritora

forma

f o r m a
r e f o r m a
d i s f o r m a
t r a n s f o r m a
c o n f o r m a
i n f o r m a
f o r m a

José Lino Grünewald (2008)

3.1 Recurso poético

Poética³¹

po·é·ti·ca

sf

1 Arte de compor versos.

2 *Lit* Conjunto de regras a observar na composição de obras poéticas.

3 Estudo de versificação e poesia.

4 Estilo poético de um escritor, de uma época etc.

Iniciar o texto evocando o vocábulo “poética” é um modo de declarar a entrada em território desconhecido. Contudo, essa escolha também é pragmática, afetiva e, por que não, estética. Lembro-me, na infância, de um exemplar do *Aurélio*, tão pesado que precisava de disposição física para consultá-lo, em uma época em que procurar o significado de palavras no dicionário era tarefa de ensino corrente. Depois de entender que é possível investigar a própria experiência a partir de relatos e narrativas, restava saber como dar-lhe conteúdo e forma minimamente distintos de relatórios, inventários ou memoriais.

hesitar

Todos os dias pareciam iguais. Saía a caminhar e meditar sobre o que escrever e como escrever. Havia ensaiado algumas coisas durante os seminários de tese, mas eram rabiscos feito garatujas literárias, se quisesse usar um termo pedagógico. Havia paralisado o querer durante a pandemia. No espaço do pensamento, revirava memórias, ciente da condição ordinária de sua experiência; e justamente ali talvez encontrasse pares. Se não havia grandes coisas a contar, então das menores, o que dizer? Com recorrência esbarrava em uns tantos episódios. Sentada, tentava apreender a vida pela literatura. Dos conflitos, das contradições e das insuficiências – isso poderia compor o título de Montaigne ou retratar parte do cotidiano na docência do ensino superior, pensou certa vez. Mas, ao passar os olhos pela estante, hesitou. A lombada colorida no livro de Olga Tokarczuk alertava: *Escrever é muito perigoso*. Recuperou um aviso discreto no exame de qualificação que desejou ignorar. Esqueceu o contexto e a frase exata, guardou o recado no infinitivo do verbo: arrepender. Mais tarde leu em um texto teórico as palavras *vulnerabilidade* e *risco*, como *questões chave para as narrativas como prática de formação* (Passeggi, 2010, p. 116). Hesitou outra vez e seguiu coletando pistas na literatura. Encontrou uma que lhe pareceu promissora: *convém, portanto, narrar honestamente, de modo a ativar na mente do leitor um sentido de totalidade, uma capacidade de integrar fragmentos de um padrão singular, de descobrir constelações inteiras em partículas de acontecimento* (Tokarczuk, 2023, p. 255). Nas orientações encontrava esteio, diálogo e incentivo. Ela então respirou fundo e seguiu arriscando.

³¹ POÉTICA. In: Michaelis on-line: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. **Uol Universo Online**, São Paulo, 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/po%C3%A9tica/>. Acesso em 30 nov. 2024.

La función del arte/1

Diego no conocía la mar.
El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla.
Viajaron al sur.
Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando.
Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena,
después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos.
Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó
mudo de hermosura.
Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su
padre:
— ¡Ayúdame a mirar! (Galeano, 2018, p. 3).

Conheci esse conto do escritor uruguaio Eduardo Galeano, durante a monitoria em didática, enquanto frequentava a sala da professora orientadora juntamente com uma professora do curso de Pedagogia, no Departamento de Metodologia de Ensino. Era uma sala pequena e agradável, em um prédio novo. Entre as mesas de trabalho das professoras, uma mesinha estreita acomodava um computador de uso coletivo. Por todo lado, mas sem exagero, ilustrações, cartazes, postais, livros e outros materiais acadêmicos e artísticos arranjavam uma poética própria do espaço que habitávamos coletivamente; porém, raramente juntas. Por isso, a comunicação se dava por meio de bilhetes. Trocávamos informações e afetos sob uma espécie de exercício ético e estético, através da escrita e do espaço.

O Livro dos Abraços (Galeano, 2002) habitava a sala por oferta da outra professora. Na época, não entendia os abraços do título, mas gostava da obra, especialmente desse conto. Via na demanda da criança, a função da docência, não da arte. Todavia, era capaz de sentir nas palavras o arrebatamento do menino diante da imensidão daquele tipo de mar. Sentir é uma forma de compreender. Para Fernando Pessoa “só o que se pensa é que se pode comunicar aos outros. O que se sente não se pode comunicar. Só se pode fazer sentir o que se sente” (Pessoa, 2025, n.p.).

A arte é forma de expressão humana capaz de fazer sentir. Segundo Coli (1995), “[...] é conhecimento, aprendizagem no domínio do não-racional, do indizível, da sensibilidade: domínio sem fronteiras nítidas, muito diferente do mundo da ciência, da lógica, da teoria” (Coli, 1995, p. 109). A arte constitui, portanto, uma forma de saber humano, um saber sensível. É no encontro com a obra, o objeto artístico, que a intersubjetividade pode se dar.

Se arte é parte da cultura humana, a experiência estética deveria compor o repertório da formação de professores de todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, Amorim e Castanho (2008) discutem o papel da educação estética na formação docente tomando a arte como uma modalidade do saber, capaz de transformar as pessoas por transcender a realidade. A exposição ao estranhamento e à incapacidade geram rupturas, reorganizando pensamentos e sentimentos, conferindo, portanto, novos sentidos à existência.

O contato com a própria subjetividade e o reconhecimento dela no outro, amplia os modos de interpretação do mundo, podendo levar à transformação de julgamentos morais, atribuindo à estética a capacidade mobilizadora da ética, afirma Loponte (2017). Para tanto, é necessário ampliar os limites da arte, aproximá-la das pequenezas cotidianas das práticas pedagógicas, continua a autora. Nesse sentido, sugere práticas menos racionais e prescritivas, possibilitando espaços de experimentação e criação nas salas de aula e nas escolas.

Na visão ontológica de Lukács, a arte é uma atividade que parte da vida cotidiana para, em seguida, a ela retornar, produzindo nesse movimento reiterativo uma *elevação* na consciência sensível dos homens (Frederico, 2000, p. 302).

No entendimento da pedagogia histórico-crítica, a catarse é o momento culminante do processo educativo, entendendo a catarse de modo específico, distinto do senso comum ou da psicanálise como a liberação de emoções reprimidas. Apoiando-se em Saviani, Gramsci e Lukács, o professor Duarte (2019) descreve o processo catártico como um salto qualitativo nas relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Esse processo ocorre a partir da aquisição de conhecimentos e, conseqüentemente, implica em mudanças na prática social. Para ele, tomar a catarse como categoria central nos cursos de formação de professores é uma atitude de resistência à alienação, visto que ela marca a transformação intelectual, emocional, educacional, política e ética na formação humana.

Durante uma das edições do Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Biologia (ENEBIO), conheci a poesia de Manoel de Barros ao acompanhar uma amiga

em um minicurso. Embora tenha estranhado tantos deslocamentos, simpatizei com a simplicidade da pessoa nas cenas do documentário³², cujo título já era provocador. Depois disso, de vez em quando, ele reaparecia no contexto do ensino de biologia e eu continuava sem entender o seu (des)propósito. Talvez as próprias palavras do poeta pudessem oferecer uma chave para essa compreensão: "Invento para me conhecer" (Barros, 2015, p. 2) e "A poesia está guardada nas palavras – é tudo que eu sei" (Barros, 2010, p. 403).

Passado algum tempo de (des)encontros com a poesia de Manoel de Barros, encontrei pertencimento na sua incompletude e insignificâncias.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
compra pão as 6 horas da tarde, que vai lá fora,
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros. E preciso desformar o mundo:
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
(Barros, 2010 p. 374).

E depois de aceitar a desobediência dos sentidos, a natureza, na brincadeira com as palavras, percebi outra camada, na provocação, um convite:

[...]
A força de um artista vem das suas derrotas.
Só a alma atormentada pode trazer para a voz um
formato de pássaro.
Arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
E preciso transver o mundo.
[...] (Barros, 2010 p. 349).

Agora, em dois versos, demoro-me a apreciar a simplicidade na poética pedagógica de Manoel de Barros: "eu vi a manhã pousada em cima de uma pedra! / Isso não muda a feição da natureza?" (Barros, 2015, p. 11).

³² CEZAE, Pedro. *Só dez por cento é mentira: a desbiografia oficial de Manoel de Barros*. [S. l.: s. n.], 2010. 1 vídeo (76 min). Publicado pelo canal Pedrocezardiretor. Disponível em: <https://youtu.be/ZdDmLBPqDvY> Acesso em 20 fev. 2025.

Arte e ciência são formas de relação do humano com o mundo. No ensino de ciências, arte, cultura e tecnologia possibilitam encontros com linguagens e saberes distintos no entendimento complexo da vida. Gaston Bachelard (2008) é conhecido no campo das ciências por sua obra em filosofia e epistemologia da ciência e “erros” e “obstáculos” são dois termos-chave de seu trabalho, na sua fase dita diurna – em que está preocupado com os desígnios da razão. Há, contudo, a produção do poeta na fase noturna, menos conhecida e explorada por cientistas. Nela, Bachelard explora os recursos mentais oníricos – *devaneios* ativos quando a luz da razão se apaga. A partir daí, produz uma vasta obra poética, em que o espaço, a água, a terra e o fogo ganham novos significados ao suscitarem sentimentos a partir de imagens refeitas em palavras.

Na *Poética do Espaço*, Bachelard (2008) pensa a imensidão como categoria filosófica do devaneio. Como o imenso não é um objeto, as imagens da imensidão seriam, para ele, o contato com a mais pura fenomenologia – uma fenomenologia sem fenômenos e que remeteria a uma consciência imaginante. Portanto, conforme essa perspectiva, a imensidão está em nós como contemplação. Ademais, é essa imensidão interior que dá significado a certas expressões do mundo que vemos. Para ele há outra coisa a exprimir além daquilo que se oferece objetivamente, além do que nomeamos como subjetivo, trata-se da imaginação.

No entanto, não se trata de uma imaginação como representação ou contemplação, mas como força criadora, um evento de linguagem, a faculdade de formar imagens que ultrapassam, que cantam a realidade (Bulcão, 2003).

maturoescência

Neste ano, o dia 1º de setembro caiu num domingo – no dia em que ela resolveu escrever umas linhas pelo seu aniversário. Pediram fotos antigas para a comemoração dos seus 18 anos. Você iniciou as atividades em 2006, ela chegou em 2009. Sua estrutura básica estava concluída, tal como ela pensava de si. Agora vejo que havia tanto por fazer em vós. E não estou me referindo ao doutorado ou aos laboratórios e tudo que veio depois. Digo da vida acadêmica que ainda se ajeitava naqueles anos de chuva intensa e ladeira de barro. Era tudo tão novo que nem parecia universidade. Não tinha parede pichada, banheiro sem porta, cartazes antigos, vendedores de livros, nada disso – e até hoje não tem. Ah, sim, animais! Isso sim, sempre teve. Primeiro os cães, agora gatos também – além dos nativos, claro: sapos e mariposas, principalmente. Lembra? Eram tantas. Incontáveis mariposas pousadas nas suas paredes da escadaria dos blocos F e G. Por uma ou duas semanas era impossível manter as janelas das salas de aula abertas. *Chega deu saudade* daquele começo em que tudo era promessa. Mas voltando ao seu aniversário de maioridade, como tem sido chamado, e vai ter

bolo e tudo, ela preferiu comemorar com você na memória. E na tal busca por fotos, recuperou algumas e parou na paisagem avistada do estacionamento do bloco G. No ano da sua chegada, as árvores eram pequenas mudas com meio metro de altura. O horizonte estava completamente livre. Entre uma aula e outra contemplava a planície abaixo da serra e acompanhava, no discurso do vento, a mudança do verde ao cinza e vice-versa. Ia apreendendo a Caatinga dali, de onde também podia mirar o Sul dentro e fora de si. Naquela época não sabia quase nada sobre o tempo. Agora, com as árvores crescidas, a foto feito livro, o natalício feito aula e a escrita feito tese, entendeu que nem a imensidão permanece igual. Por isso, ela celebra com palavras a sua, ou melhor, a vossa (trans)formação.

A função do leitor/1

Quando Lúcia Peláez era pequena, leu um romance escondida. Leu aos pedaços, noite após noite, ocultando o livro debaixo do travesseiro. Lúcia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos.

Muito caminhou Lúcia, enquanto passavam-se os anos. Na busca de fantasmas caminhou pelos rochedos sobre o rio Antióquia, e na busca de gente caminhou pelas ruas das cidades violentas.

Muito caminhou Lúcia, e ao longo de seu caminhar ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância.

Lúcia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela (Galeano, 2002, p. 14).

A literatura forma e por isso o professor Antônio Candido defendia o acesso à literatura como direito humano básico e fundamental. Para ele, a literatura é um instrumento de educação, formação e instrução e, dessa maneira, deve estar acessível a todos.

História, natureza e cultura são temas abordados em inúmeras obras literárias sobre a vida no sertão nordestino, muitas delas reconhecidas como clássicos da literatura regionalista. Todavia, é crucial ir além dos estereótipos, e nesse sentido, a obra *A invenção do nordeste* (Albuquerque Júnior, 2021) é um ponto de partida fundamental. Este livro é o título e a síntese da tese do professor Durval Muniz, que analisa o Nordeste e o nordestino que habitam o imaginário nacional a partir de uma perspectiva social. Ele defende o Nordeste como conceito criado e moldado por elites políticas e culturais, no sentido de nutrir estereótipos de uma população homogênea em situação problemática. Sua tese convida à desconstrução desse discurso, para que assim se possa reconhecer a sua complexidade e diversidade. A seca não deve

ser uma característica associada à pobreza e definidora do que é o Nordeste brasileiro.

Do ponto de vista ecológico, a seca como fenômeno natural e climático reserva ao ambiente um dinâmica peculiar, sob um mosaico de arbustos espinhosos e de florestas sazonalmente secas. A Caatinga carrega também o estigma de pobreza paisagística e da biodiversidade. O estudo e a conservação desse bioma representam um dos maiores desafios da ciência brasileira. Isso se deve ao fato de ser a única grande região natural exclusivamente brasileira, ser proporcionalmente menos estudada, ter poucas áreas protegidas e continuar sofrendo com impactos ambientais (Leal; Tabarelli; Silva, 2003).

A literatura carrega o tempo histórico. A despeito de críticas recentes ao autor e diferentes interpretações de seu afeto em relação à Caatinga na parte “A terra”, devo registrar o efeito das descrições da vegetação quando da leitura do livro. Identifiquei a beleza intrínseca do sertão na diversidade das formas e cores e na relação entre o povo sertanejo e as plantas.

Os mulungus rotundos, à borda das cacimbas cheias, estadeiam a púrpura das largas flores vermelhas, sem esperar pelas folhas [...].
O umbuzeiro - É a árvore sagrada do sertão. Sócia fiel das rápidas horas felizes e longos dias amargos dos vaqueiros. Representa o mais frisante exemplo de adaptação da flora sertaneja (Cunha, 2010, p. 33).

As juremas, prediletas dos caboclos — o seu haxixe capitoso, fornecendo-lhes, grátis, inestimável beberagem, que os revigora depois das caminhadas longas, extinguindo-lhes as fadigas em momentos, feito um filtro mágico — derramam-se em sebes, impenetráveis tranqueiras disfarçadas em folhas diminutas; refrondam os marizeiros raros — misteriosas árvores que pressagiam a volta das chuvas e das épocas aneladas do “verde” e o termo da “magrém” — quando, em pleno flagelar da seca, lhes porejam na casca ressequida dos troncos algumas gotas d'água; reverdecem os angicos; lourejam os juás em moitas, e as baraúnas de flores em cachos, e os araticuns à ourela dos banhados... mas, destacando-se, esparsos pelas chapadas, ou no bolear dos cerros, os umbuzeiros, estrelando flores alvíssimas, abrolhando em folhas, que passam em fugitivos cambiantes de um verde pálido ao róseo vivo dos rebentos novos, atraem melhor o olhar, são a nota mais feliz do cenário deslumbrante. (Cunha, 2010, p. 34).

Na literatura contemporânea, a narrativa sensorial da Jarid Arraes, escritora e cordelista de Juazeiro do Norte, sob uma poética do cotidiano, em cenas de pertencimento, mira na potência dos detalhes, daquilo que é ínfimo na vida. Aparentes insignificâncias retratam um lugar que agora também é meu.

Eu me lembro dos casarões e das casas pequenas, compridas. Seus dois quartos muito unidos e um corredor sempre presente, ligando a sala à cozinha. Um formato quem sabe previsto, quem sabe sabido. Conhecimento de quem não falha em dominar o fundamental. Os quartos de dormir, a sala de pregar o Sagrado Coração. Oratório, toalha rendada. A cozinha com pote de barro e os copos de alumínio. Questiono meu imaginário, é claro. Isso é parte do comum ou é um quadro que eu pintei? (Arraes, 2019, p. 103).

Bonito pra chover

Céu cinza,
Chuva que passa,
Verde que fica,
Sertão de espera.³³

No exercício ousado (para quem não escrevia poesia), arrisquei esses versos durante as atividades de um curso de poesia; desajeitados para o propósito do exercício, mas norteadores de um processo criativo catalisado por professores experientes no trânsito pedagógico e performático pela poesia (regional e nacional, clássica e atual). No convívio familiar, o contato com a poesia concreta ensinou a medida da palavra, a dimensão visual e espacial do texto, explorando forma e significado, incentivando estudos e experimentações.

Arfuch (2010) considera a literatura um vasto laboratório de identidade e compreende o romance como um território privilegiado para experimentação, mesmo que trabalhe com diferentes contratos de verdade. O interesse pela técnica narrativa do fluxo de consciência presente na obra consciência de Clarice Lispector e de tantos outros escritores que “poderíamos definir o método como a apresentação idealmente exata, não analisada, do que se passa na consciência de um ou mais personagens” (Carvalho, 2020b), impulsionaram o exercício da escrita narrativa.

A partir da memória e da seleção de histórias e palavras repetidas foram emergindo, aos poucos, um conteúdo dizível, lapidado e, depois, em exaustivo trabalho de reescrita, que encontrou nos recursos de ficcionalização e escrita em

³³ Este poema autoral, criado em 2022, surgiu como parte de uma atividade didática proposta no curso de Poesia em Voz Alta do Centro Estadual de Arte da Paraíba (Cearte-PB). A iniciativa de sua composição dentro do contexto desse curso ressalta a importância da performance poética, buscando explorar as nuances da linguagem e a ressonância do texto quando apresentado em voz alta.

terceira pessoa uma linguagem apropriada. No trato quase artesanal da palavra foi se esculpindo uma poética própria, ainda que amadora, provisória e repetitiva.

E nesse leque de possibilidades de inscrição da voz narrativa, no espaço biográfico, que vai das formas mais canônicas às menos discerníveis, a escrita se desdobra em polifonia (Arfuch, 2010, p. 128), espera-se que, talvez, ao lado de outras investigações de natureza autobiográfica, essa produção possa somar esforços no sentido de ampliar as práticas de escrita acadêmica em educação, ensino e docência.

3.2 Forma ensaio

ensaio³⁴

en·sai·o
sm

1 Ação ou efeito de ensaiar; ensaiamento [...].

2 Teste ou experiência para verificar o desempenho, as propriedades, as características ou o modo de usar algo; experimento [...].

3 Ação ou efeito de testar algo sem conhecer o resultado final; primeira tentativa [...].

4 *Dança, Mús, Teat* Montagem experimental para se obter a perfeita execução e unidade antes da apresentação ao público [...].

5 *Lit* Prosa livre que versa sobre um tema específico e que se caracteriza pela visão de síntese e tratamento crítico [...].

6 *Fís-Quím* Processo científico que objetiva analisar e descrever as propriedades físico-químicas de uma substância.
[...]

A origem da palavra ensaio está no latim tardio, como *exagium*, com o significado de ato de pesar, ponderar, avaliar.³⁵ No período moderno, a partir do termo em francês, *enssay*, Michel de Montaigne inaugura um gênero literário em que expõe considerações pessoais diante dos acontecimentos da vida e chama a edição publicada, em 1580, de *Ensaïos*.

Aqui está um livro de boa-fé, leitor. Ele te adverte, desde o início, que não me propus outro fim além do doméstico e privado [...]. Quero que me vejam aqui em meu modo simples, natural e corrente, sem pose nem artifício: pois é a mim que retrato. Meus defeitos, minhas imperfeições e minha forma natural

³⁴ ENSAIO. *In*: Michaelis on-line: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. **Uol Universo Online**, São Paulo, 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ensaio/> Acesso em 30 nov. 2024.

³⁵ Silva, M. A. D. O Ensaio e a micro-história. **Tempo histórico**, ano 1, n. 1, jun./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistatempohistorico/article/view/2416/1947>. Acesso em: 30 nov. 2024

de ser hão de se ler ao vivo, tanto quanto a decência publica me permitiu [...]. Assim, leitor, sou eu mesmo a matéria de meu livro [...] (Montaigne, 2010, p. 29).

Não se trata de uma obra autobiográfica, mas uma coletânea de textos em que o autor apresenta sua perspectiva sobre temas diversos relacionados à vida e aos costumes da época. Ele fez reflexões pessoais e subjetivas sobre temas como religião, educação, amizade, amor, liberdade e guerra. Alguns desses textos ainda circulam e interessam por seu conteúdo. Em *Dos canibais*, trata do contato dos europeus com os nativos americanos, o que constitui um rico material histórico. Em *Da educação das crianças*, Montaigne critica os métodos tradicionais e defende uma educação mais humanista e individualizada, capaz de estimular reflexão, senso crítico e autonomia do indivíduo. Essa última obra rende estudos, como os de Theobaldo (2008), Morador (2017) e Gallo (2023).

Os *Ensaio*s compuseram uma criação ousada por conta do deslocamento na posição do sujeito que escreve, segundo Morador (2017); pois abandona os planos metafísico e universal, comuns na época, e mira na esfera do físico e particular, oferecendo questões sensíveis e existenciais. Com isso, ele pôde falar livremente de diversos assuntos a partir de si e ocupou a posição fronteira entre filosofia e literatura.

Desde o início, como diz na apresentação do livro, os ensaios constituiriam “[...] o lugar do privado, onde Montaigne exerce a liberdade plena de pensamento, em detrimento da vida pública que, apesar de interferir no privado, é o lugar onde os costumes devem ser mantidos e assegurados para o bem da ordem social” (Morador, 2017, p. 24). É, portanto, a partir da percepção pessoal, sensível e, sobretudo, crítica, que Montaigne fala da sociedade em que vivia com o objetivo de partilhar um ponto de vista.

Segundo Auerbach, na introdução de uma edição de *Os Ensaio*s (Montaigne, 2010), Montaigne dizia escrever para si mesmo e para os seus, mas se servisse para outro, tanto melhor. Ousava pensar que em um único indivíduo pode se encontrar com construção de todo gênero humano e escrevia para uma coletividade que parecia ainda não existir. No início, eram comentários de suas leituras, depois, anotações das próprias experiências. Independente de raciocínio multifacetado e talento para dizer coisas concretas de modo extremamente subjetivo, Montaigne permitiu a construção de uma nova categoria social: o homem das letras, o escritor.

Em estudos narrativos e biográficos é recorrente a recuperação dos ensaios de Walter Benjamin que tratam da experiência na modernidade. Em a *Experiência e pobreza* publicado em 1932 e *O narrador* em 1934, Benjamin analisa as transformações na sociedade com o desenvolvimento do capitalismo e da tecnologia e alerta:

[...] a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar. [...] é como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (Benjamin, 2012, p. 213).

O conteúdo de que trata Benjamin é relevante, entretanto interessa pensar o ensaio como forma textual de expressão intelectual utilizada por pesadores europeus, especialmente alemães e franceses, com influência no cenário acadêmico brasileiro. Nesse contexto, os ensaios eram como espaços de reflexão crítica e teórica sobre questões sociais e culturais da época, combinando diferentes áreas do conhecimento como filosofia, sociologia e arte.

O ensaio nasce da essência crítica do espírito (Bense, 2018, p. 119). A prática ensaística torna visível os contornos de uma coisa, mas não impõe necessariamente limites ou fronteiras, diz o autor e continua

o ensaio é uma peça de realidade em prosa que não perde de vista a poesia. Ensaio significa tentativa [...] o ensaio é a expressão do modo experimental de pensar e agir [...] tentativa de extrair uma ideia, um pensamento, uma imagem abrangente a partir de uma massa de experiências e considerações e reflexões. O autor fareja uma verdade [...] e vai fechando o círculo em torno dela por meio de sucessivas conclusões [...] origem de uma ordem de pensamentos (Bense, 2018, p.114)

Theodor Adorno em *O ensaio como forma* (1958) justifica o texto fragmentado, característico dos ensaios, na própria realidade. A descontinuidade é essencial ao ensaio; seu assunto é sempre um conflito em suspenso. O ensaio coordena os elementos, em vez de subordiná-los (Adorno, 2003, p. 35). Em *Sobre a essência e a forma do ensaio: carta a Leo Popper*, Lukács define os ensaios como poemas intelectuais (Lukács 2018, p. 109). Desse modo, revela a tensão entre a arte e a

ciência presente no ensaio, que não busca a objetividade científica, mas a construção de argumentos através de uma prática poética e reflexiva.

Na forma de uma literatura experimental, o ensaio é capaz de incorporar as dimensões ética e estética. Em *O ensaio e sua prosa* [1947], Max Bense afirma que

[...] ao privilegiar a forma literária do ensaio, o crítico se instala naquele terreno intermediário entre o estado ético, de um lado, e estético-criativo, de outro; não pertence a nenhum dos dois, seu lugar é essa zona intermediária [...] ele encontra seus confrades ali onde se preparam (explicitas ou silenciosas), as resistências, as subversões (Bense, 2018, p. 119).

Que livro é este? [...]. Toda a minha obra é elíptica ou circular: tramas e personagens espiam aqui e ali com nova máscara [...]. Que livro é este, então? Eu não o chamaria de “ensaios”, porque o tom solene e a fundamentação teórica que o termo sugere não são jeito meu. Certamente não é romance nem ficção. Também não são ensinamentos – que não os tenho para dar. Como em muitos campos de atividade, surgem novos modos de trabalhar ou criar que precisam de novos nomes. Cada um dê a esta narrativa o nome que quiser. Para mim é aquela mesma fala no ouvido do leitor, que tanto me agrada e faço em romances ou poemas – **um chamado para que ele venha pensar comigo** (Luft, 2010, p. 9, grifos meus).

Na atualidade os ensaios mantêm o viés crítico e reflexivo ao mesmo tempo em que assumem explicitamente a experiência pessoal, por vezes representativa, em formas narrativas que põem a pensar questões do nosso tempo. A professora e escritora bell hooks e o filósofo e ambientalista Ailton Krenak, por exemplo, mobilizam afetos ao problematizarem questões sociais relevantes para a formação de professores. Esses textos que transgridem ou transcendem os limites disciplinares e acadêmicos merecem ter seu potencial pedagógico experimentado no exercício da atenção e pensamento crítico, sensível e complexo no ensino superior.

Desde o começo, foi a insistência de Freire na educação como prática da liberdade que me encorajou a criar estratégias para o que ele chamava de “conscientização” em sala de aula. Traduzindo esse conceito como consciência e engajamento críticos, entrei nas salas de aula convicta de que tanto eu quanto todos os alunos tínhamos de ser participantes ativos, não consumidores passivos [...]. A obra de Freire afirmava que a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar (hooks, 2017, p. 026).

Esse é um elemento essencial para um pensamento que tem me provocado: “Como a ideia de que a vida é selvagem poderia incidir sobre a produção do pensamento urbanístico hoje?”. É uma convocatória a uma rebelião do ponto de vista epistemológico, de colaborar com a produção da vida. Quando eu falo que a vida é selvagem, quero chamar atenção para uma potência de existir que tem uma poética esquecida, abandonada pelas escolas que formam os profissionais que perpetuam a lógica de que a civilização é urbana [...]. Temos que reflorestar o nosso imaginário e, assim, quem sabe, a gente consiga se reaproximar de uma poética de urbanidade que devolva a potência da vida, em vez de ficarmos repetindo os gregos e os romanos (Krenak, 2022, p. 32).

O diálogo em torno de *outras escritas acadêmicas* está em curso. Na publicação organizada pelas professoras Cristiana Callai e Anelice Ribetto (Callai; Ribetto, 2016) ensaios, experiências e invenções rompem com formatos acadêmicos tradicionais para apresentar reflexões que exploram a escrita como expressão de pesquisa ligada à experiência.

Essa é a grandeza deste livro, que se constitui como um prisma com capítulos densos de um pensamento sensível que torna possível discutir as muralhas que barram os fluxos de vida na escrita acadêmica, ao mesmo tempo que nos animam mostrando o prazer de uma escrita com que vamos transfigurando a vida (Linhares, 2016, p. 11).

Na referida coletânea está a republicação de um artigo do professor Jorge Larrosa (Larrosa, 2003), que trata do ensaio na escrita acadêmica. Primeiro, problematiza o modo como as políticas de verdade e produção do conhecimento determinam as formas de escrita e, depois, descreve o ensaio como forma textual normalmente excluída do espaço dominantes do saber acadêmico. A defesa do ensaio está pautada no uso da palavra como matéria do trabalho docente em que a relação entre forma e conteúdo implicam na ação; pois “os dispositivos de controle do saber são também dispositivos de controle da linguagem e da nossa relação com a linguagem, quer dizer com as nossas práticas de ler e escrever, falar e escutar” (Larrosa, 2003, p.102).

Uma vez mais, Larrosa resgata o pensamento da filósofa Maria Zambrano, que reconhece a necessidade de se estabelecer uma razão vital, uma razão poética capaz de sustentar uma escrita para a vida, pois segundo ela “a razão não deve dominar a vida, deve enamorá-la” (Larrosa, 2003, p.105). Larrosa retoma também o mencionado

texto de Theodor Adorno, *O ensaio como forma*, para retomar a perspectiva de heresia e do gênero impuro.

O ensaio confundiria ou atravessaria a distinção entre ciência, conhecimento, objetividade e racionalidade, por um lado; e arte, imaginação e subjetividade e irracionalidade por outro. O que o ensaio faz é colocar as fronteiras em questão (Larrosa, 2003, p.106)

É isso que possibilita a liberdade temática e formal para dizer “o que se quer e como se quer”, segundo Larrosa, e o que incomoda o campo do saber organizado que problematiza o método e não a escrita. O ensaio é, portanto, metodologicamente inventivo, não procede nem por indução ou dedução, nem por análise ou síntese. A forma é organizada, mas não predeterminada, aproximando-se assim das obras de arte. Os conceitos estão envolvidos no texto e, logo, a exposição torna-se mais importante que os procedimentos, pois não existe a separação entre método e objeto, os conteúdos são objetivados (Larrosa, 2003).

O ensaio é uma forma escrita que necessita de outros textos para se desenvolver, de modo que o ensaísta é um leitor que escreve e um escritor que lê. Desse modo, a escrita e a leitura não são apenas o meio, mas também o problema, configurando lugares de experiência. O fracasso de um ensaio, portanto, não estaria no erro, mas na estupidez da sua submissão à opinião ou aos modismos do senso comum, e na adoção de uma postura arrogante, diminuindo outras formas de construção do saber (Larrosa, 2003).

Há duas décadas Larrosa previa bons tempos para o ensaio, considerando o esgotamento da razão pura como única razão, a dissolução de fronteiras entre filosofia e literatura, entre escrita *pensante ou cognoscitiva* e *imaginativa ou poética* (Larrosa, 2003, p.), no enfado diante dos recursos tradicionais.

O ensaio como tese é defendido pelo professor Victor Gabriel Rodríguez, no livro de mesmo nome, publicado em 2012 (Rodríguez, 2012). Ele inicia com o fato de que algumas boas teses com feições de ensaio têm sido apresentadas na América e Europa. Ao longo do livro ele trata de ensaio, ciência e universidade, e analisa o uso da ensaística como forma para construir e enunciar ciência humana. Assim como fez

Larrosa, Rodriguez aponta a rigidez acadêmica como resistência ao ensaio e, além disso, sinaliza o emprego da estrutura das ciências exatas nas ciências humanas como outro problema, exemplificando-o pela posição do sujeito que investiga em ambas as áreas.

A tese como produto de escrita autônoma, inédita, de posicionamento social e cultural, deve ser movida por interesse legítimo do pesquisador. Ela não se limita apenas à compreensão do mundo, mas também é impulsionada por um impulso criativo.

A capacidade-necessidade criativa nasce da confluência do rasgo de compreensão da realidade (que podemos denominar curiosidade científica) com o ímpeto de externalização do pensamento, em meio e suportes para aliviar a mente daquilo que incomoda [...] quando o texto do autor se reverte em orientação do próprio pensamento, o que demonstra ainda mais a proximidade real do método literário com a escrita científica humana. Estou convencido disso (Rodriguez, 2012, p. 42).

O autor aposta no ensaio como um modo mais realista de expor a ciência humana, pois a narrativa leva à interpretação da realidade e, se bem narrada, pode se tornar um tema coletivo. O ensaio, contudo, não implica um desvio da leitura ou do rigor acadêmico; pelo contrário, ele configura um risco a esse tipo de tarefa. No final da primeira parte, ele apresenta uma definição de ensaio, sem, contudo, cristalizá-la.

O ensaio é uma composição textual argumentativa que permite enunciar elementos concretos e abstratos com suficiente conflito, a fim de facultar que o leitor acompanhe o processo de combinação e transformação de ideias, podendo completá-las ou delas duvidar, por conta de seu estilo de exposição. Algo assim (Rodriguez, 2012, p. 92).

Nesse esforço para alcançar a "peça de realidade", como Bense descreveu, a forma ensaística e narrativa abandona parcialmente a observação direta da realidade. Em vez disso, ela se dedica a "descrever o processo evolutivo de seu próprio pensamento, a partir da interpretação de outros textos [...], à costura de um percurso argumentativo [...], esse labor literário [...] em uma relação intertextual" (Rodriguez, 2012, p. 36). Por isso, o ensaio é inconclusivo no sentido de não levar a uma verdade absoluta, embora quem escreva uma tese não escape à existência de um ponto nuclear, que representa o que o texto veio dizer. Enquanto a forma como dizer torna-se parte da tarefa estética característica do ensaio,

[...] construir um plano essencialmente estético [...] configurará uma ideia de que o raciocínio, quando exposto em linguagem, tem suas próprias regras; e seu cenário e elementos de transformação passam também por uma percepção que se aproxima à arte, pois somente ela faz com que o leitor acompanhe o que ali está exposto, e o intérprete e o complemento à sua realidade. Ela, nesse sentido é que concede capacidade de expressão à tese-ensaio (Rodríguez, 2012, p. 95).

Por que escrevo/1

[...]

Disseram:

– *Agora, conta, conta pra gente como é o mar.*

E eu fiquei meio atônito porque não me vinha nenhuma ideia. Os mineiros eram homens condenados à morte antecipada nas tripas da terra por causa do pó de sílica. Nas covas, nas grutas, a média de vida, naquele tempo, era trinta, trinta e cinco anos, e não passava disso. Eu sabia que eles jamais veriam o mar, porque além do mais estavam condenados pela miséria a não sair daquele humildíssimo povoado de Llallagua. Então eu tinha a responsabilidade de levar o mar para eles, de encontrar palavras que fossem capazes de molhar todos eles. E esse foi meu primeiro desafio de escritor, a partir da certeza de que escrever serve para alguma coisa (Galeano, 2019, p. 237).

A escrita pode ser vista tanto como uma forma de comunicar ideias quanto como uma forma de arte. Na formação inicial, o encontro da ciência com o ensino trouxe a consciência da necessidade de acessar saberes de um novo campo para habitar o que o professor Demétrio Delizoicov (2004) chamou, naquela ocasião, de ciências humanas aplicadas. Nessa ocasião, aprendia a valorizar os saberes derivados do cotidiano da escola e a cultivar uma práxis transformadora, o que moldou a minha identidade como professora pesquisadora, reflexiva e ativista.

Isso implicava também o domínio de recursos e estratégias de ensino capazes de engajar a aprendizagem, bem como a capacidade de observar, identificar, investigar e tentar compreender os problemas nesse campo, para quem sabe, superá-los. Nesse contexto, a escrita assumia a forma de comunicação com a finalidade de responder a questões técnicas ou práticas, sempre fundamentadas e sob uma perspectiva crítica.

Ao longo do tempo, a experiência acumulada em diversas modalidades de ensino, as questões atuais relacionadas com economia e tecnologia na educação, junto às questões culturais, despertaram questionamentos e tensionaram certezas. A pesquisa e a escrita na tentativa de responder ao desassossego, que orienta esta

pesquisa, exortaram outros focos de atenção. Para pensar os sentidos da docência a partir da experiência foi indispensável dominar novos conteúdos e diferentes formas de dizer. No percurso incipiente entre a filosofia e literatura, a escrita vai adotando outras funcionalidades, de onde emergem os primeiros traços de uma *professora-escritora*, que escreve para compreender a experiência e produzir perguntas que possam apontar na direção da renovação dos discursos pedagógicos e práticas acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diariamente, *quando batem as seis horas, o sertanejo reza as suas orações*. A Ave-Maria³⁶, ouvida na versão em latim ou na canção popular gravada por Luiz Gonzaga, marca o fim do dia na terra onde o sol nasce primeiro. O que marca o fim de uma pesquisa ou de um processo formativo?

Bachelard, em *A terra e os devaneios do repouso*, escreveu: “esse livro terminado, como ajudaria ao novo livro!” (Bachelard, 2019, p. 45). Na passagem, no exercício filosófico, compara a vida à escrita de um livro e manifesta a consciência da aprendizagem no decurso.

É possível investigar a própria experiência? Essa pergunta, nascida de um desassossego, desdobrada em pesquisa e formação, encerra no reconhecimento das potencialidades da escrita da experiência para a autoformação docente e para a conversação sobre os sentidos da docência. Além disso, ressalta, na singularidade do percurso, o desafio inerente a esse tipo de investigação. Ah, esta tese terminada poderia ajudar a nova!

A formação como processo ao longo da vida configura-se como um evento pessoal, interno e significativo, no qual a noção de processo tem a ver com cada história, relembrando Dominicé ([1985b] 2010). Porém, certamente, na experiência coletiva, tal como nos ateliês biográficos, a partilha amplifica o recurso, enquanto a formação permanece individual, por isso autoformativa. Nesse sentido, o trabalho solitário e espontâneo enfrenta desafios, mas não é inviabilizado. Nesse caso, o diálogo com a produção acadêmica e a arte literária sinaliza um horizonte favorável, em que o caminho se faz ao caminhar.

Mas como fazer das histórias e experiências, formação? Seguindo na direção de Pineau (2004), é preciso desenvolver competência comunicativa reflexiva para dizer ‘eu’ e competência narrativa para exprimir-se, em um diálogo com o mundo. Isso requer tempo e matéria-prima que se encontra no todo histórico do sujeito adulto.

Inicialmente, na dobra reflexiva para dizer-me professora, busquei na memória episódios e experiências apropriadas ao contato com a identidade e marcas na formação, além acontecimentos que pudessem alcançar os sentidos da docência ou

³⁶ A oração é tocada nas rádios, em estabelecimentos comerciais e nas residências, na versão em latim Disponível em: <https://youtu.be/DBVeFOhBvKw>. Acesso em: 01 mar. 2025. Além disso, há a versão popular. Disponível em: <https://youtu.be/xzM7wJJ9SIs>. Acesso em: 01 mar. 2025.

do ser professor. Ao mesmo tempo, encontrava nos estudos teóricos – abrangendo autobiografia, literatura e espaço biográfico; método (auto)biográfico em educação, pesquisa (auto)biográfica e autoformação; e escrita da experiência – o embasamento histórico, a compreensão epistemológica e a validação acadêmica essenciais para um estudo de tese.

Dentre as narrativas estão aquelas histórias repetidas diante de perguntas recorrentes sobre *como se tornou* professora ou *por que resolveu fazer essa pesquisa*. No ato de recontar, é inevitável acessar novas camadas da experiência, porque não somos as mesmas pessoas ou, conforme atentou Benjamin (2012), em *O narrador*, enquanto a informação só tem valor quando é nova, a narrativa não se esgota, pois depois de muito tempo ela ainda é capaz de desdobramentos.

No entanto, ao assumir a experiência na perspectiva proposta por Larrosa (2022), como aquilo que nos acontece, carregado de sentido ou da falta dele, ligado à paixão e não à ação, foi preciso, conforme orienta o autor, encontrar uma linguagem capaz de elaborar a reflexão sobre essa força motriz, exprimir a singularidade da experiência e incorporar a dimensão da incerteza.

O segundo movimento da formação de Pineau (2004), que requer a dobra narrativa para expressar-se, demandou um tempo considerável em estudos e exercícios de escrita e reescrita para que uma forma apropriada fosse encontrada, tanto para as narrativas quanto para o texto geral da tese. Os diferentes recursos literários, como a ficcionalização, a escrita em terceira pessoa e a escrita poética, conduziram-me por diferentes camadas da experiência narrada, enquanto a escrita ensaística possibilitou a fluência na redação de tese.

A experiência sensível demandou uma escrita capaz de fazer sentir; pois, como ensinou o poeta Fernando Pessoa (s.d.), o que se sente não se pode comunicar. Desse modo, a linguagem poética procurou imprimir sensações e sentimentos na tentativa de ultrapassar os contornos científicos e práticos e alcançar o sentido da docência e desta pesquisa a partir da experiência.

A escrita sob diferentes textualidades configurou a estética do texto no percurso individual da travessia. Nesse caminho, a manifestação de uma escrita plural e com poética própria, modelada na contingência da pesquisa, emerge como resultado, que é, por sua vez, também formação. Desse ponto, uma professora que ensina a ensinar aprende outras formas de dizer e conversar sobre a docência, reconfigurando assim

a identidade docente e estabelecendo novos contornos na direção de uma professora-escritora.

Após a comunicação consigo e com o outro, Pineau (2004) orienta a triangulação no diálogo com o mundo. Larrosa (2022, p. 71) diz que precisamos de uma linguagem para a conversação, não para o debate, discussão ou diálogo, mas uma língua que não seja crítica ou científica, para falar sobre o sentido ou a falta de sentido. Trata-se de dizer o que ainda não sabemos dizer e ouvir o que ainda não conseguimos compreender.

As narrativas mobilizam o texto em diálogo com as teorias que fundamentam a construção do saber na relação com a vida, bem como aquelas que acompanham o posicionamento político-pedagógico e sensível, e inspiram a prática docente dessa autora-narradora-personagem. No texto argumentativo de estilo ensaístico, foi possível erigir uma pesquisa sob uma espécie de artesanato intelectual que conforma o conhecimento de uma realidade, comporta novas perguntas e, talvez, algumas respostas que põem a pensar e conversar sobre educação, formação e docência.

Ao longo da travessia, achados caracterizam entendimentos nem sempre dizíveis. No trânsito entre alguns dos elementos de desenvolvimento da identidade docente listados por Nóvoa (profissional, pessoal, institucional), e os polos de influência da formação de Pineau (hetero, eco e autoformação), o efeito teorizado da ressignificação é patente. Contudo, ele se mostra insuficiente diante de aspectos sociais mais amplos, que muitas vezes são difíceis de manejar individualmente. Para isso, e diante da realidade social objetiva e problemática, lutar e resistir ainda é o expediente mais eficaz.

Desta forma, a escrita da experiência pode se afastar da ideia de exercício autorreferenciado e esvaziado de propósito coletivo ao assumir um lugar de valorização docente transformando essa modalidade de pesquisa em um ato político de resistência. Isso acontece ao reconhecer na experiência um meio poderoso de gerar conversação sobre a educação e os sentidos da docência na contemporaneidade.

Portanto, o exercício da linguagem como experiência pragmática performativa, conforme Pineau (2004, p.199), funda uma arte da existência, permitindo que as pessoas se articulem, se conjuguem e se declinem, criando e recriando sentidos a partir de suas experiências para fazer ou refazer suas vidas. Isso se alinha à visão de

Larrosa (2022, p.74), para quem a vida como experiência é uma relação contínua com o mundo, a linguagem, o pensamento, os outros, nós mesmos, o que dizemos e pensamos, o que somos e fazemos, e até mesmo com o que já estamos deixando de ser.

Pronto!³⁷

Professora, não consegui ir ao estágio hoje, seria minha primeira aula. Uma crise de gastrite me impediu. Avisou a supervisora em tempo? Sim. E como você está agora? Triste. Estava nervosa? Não, eu estava animada; quer dizer, um pouco nervosa talvez, mas contente com o início dessa etapa. Estava tudo preparado. Imagino. Quem sabe seu corpo não se achava de todo pronto, apesar da alegria. É, pode ser. Professora, e quando é que a gente sabe que está pronta? Ah, essa é uma boa pergunta!

³⁷ A expressão *pronto* no Nordeste do Brasil pode ter vários significados, dependendo do contexto e da intenção. No geral, indica concordância, espanto ou encerra uma fala.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas. (Org.). **Pesquisa (auto) biográfica. Diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018.

AB'SÁBER, Aziz Nacib. Sertões e sertanejos: uma geografia humana sofrida. **Estudos avançados**, v. 13, p. 7-59, 1999.

ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: **Notas de Literatura**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003.

ALBERTI, Verena. Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. In: **Revista Estudos Históricos**, v. 4, n. 7, p. 66-81, 1991.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2021.

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; ARONE, Mariangelica. Autoformação, condição humana e dimensão estética. **Eccos Revista Científica**, n. 43, p. 97-113, 2017.

ALVES, Rubem. **Ostra feliz não faz pérola**. [livro eletrônico]. São Paulo: Planeta Estratégia, 2021.

AMORIM, Verussi Melo de; CASTANHO, Maria Eugênia. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 1167-1184, 2008.

ARAÚJO, Sérgio M. S. de. Tempo, espaço e biogeografia. In: RODRIGUES, Andre Figueiredo et al. (Org.). **Natureza e cultura nos domínios de Clio: história, meio ambiente e questões éticas**. Campina Grande: EDUFCEG, 2012.

ARFUCH, Leonor. **O Espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ARRAES, Jarid. **Redemoinho em dia quente**. Alfaguara, 2019.

AVELAR, Alexandre de Sá & SCHMIDT, Bento B. (Org.). **O que pode a biografia**. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

BACHELARD, Gaston. **A chama de uma vela**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios do repouso**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

BÁRCENA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano Valerio; LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio do estudo**. Autêntica Editora, 2023.

BARREIRO, Cristhianny Bento. **Pesquisa-formação: a construção de si na escuta do outro**. 2009. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BARROS, Manoel de. **Menino do mato**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BATISTA, Gustavo Araújo. Montaigne: a fundamentação da educação nos moldes cétricos e estoicos. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 497-507, set./dez. 2014.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Ensaaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENSE, Max; O ensaio e sua prosa. *In*: PIRES, Paulo Roberto. **Doze ensaios sobre o ensaio**: antologia serrote. São Paulo: IMS, 2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: Ferreira, M. de M; Amado, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço Para uma Auto-análise**. Lisboa: Edições 70, 2005.

BREGALDA, Regiano. Narrativa e formação humana: uma abordagem a partir do pensamento de Paul Ricoeur. **Educação e Filosofia**, v. 36, n. 77, p. 659-684, 2022.

BRIÃO, Gabriela F. **Eu, uma professora de matemática em jornada narrativa em busca de meus eus-professores em autoformação**. 2017a. 321 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

BROCH, Caroline; BRESCHILIARE, Fabiane Castilho Teixeira; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. A expansão da educação superior no Brasil: notas sobre os desafios do trabalho docente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, n. 02, p. 257-274, 2020.

BRUNER, Jerome. A construção narrativa da realidade. **Critical inquiry**, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.

BULCÃO, Marly. Bachelard: a noção de imaginação. **Reflexão**, v. 28, n. 83/84, 2003.

CALLAI, Cristina; RIBETTO, Anelice. (Org.). **Uma outra escrita acadêmica: ensaios, experiências e invenções**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

CAMACHO, Thimóteo. Homenagem a Octavio Ianni. **Geografães**, n. 4, 2003.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

Carvalho, Alfredo Leme Coelho de. **Foco narrativo e fluxo da consciência** [recurso eletrônico] São Paulo: Editora Unesp Digital, 2020b.

CARVALHO, Ana Maria P. de; CACHAPUZ, António; GIL-PEREZ. **O ensino das ciências como compromisso científico e social: os caminhos que percorremos**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

CARVALHO, Helena Costa. A identidade narrativa em Paul Ricœur: do texto poético à poética do eu. *In* Maria Helena Jesus, Paulo Jesus e Gonçalo Marcelo, **A Escrita Do Eu: A Literatura Como Laboratório da Vida**. Coimbra, Portugal: pp. 147-167, 2020a.

CARVALHO, Isabel Cristina de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. Cortez Editora, 2017.

CASTANHO, Maria E. Docência no Ensino Superior: desafios contemporâneos. **Revista Evidência**, v. 13, n. 13, 2017.

CHAVES, Sílvia Nogueira. BRITO, Maria dos Remédios de. (Org.). Formação e docência: perspectivas de pesquisa narrativa e autobiográfica. Belém: CEJUP, 2011.

CHIENÉ, Adèle. [1986]. A narrativa de formação e a formação de formadores. *In*: NÓVOA, A; MATTHIAS, F. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

COLI, Jorge. **O que é arte**. Brasiliense, 1995.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**. Global Editora, 2012.

CUBAS, Caroline J. RECHIA, Karen Christine. Sobre formas de fazer: o estudo e o ofício de professor. *In*: BÁRCENA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano Valerio; LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio do estudo**. Autêntica Editora, 2023.

CUNHA, E. **Os sertões** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788579820076>. Acesso em 23 abr. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-626, set. 2013.

DELIZOICOV, Demétrio. Pesquisa em ensino de ciências como ciências humanas aplicadas. **Caderno Brasileiro de ensino de Física**, v. 21, n. 2, p. 145-175, 2004.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 02, p. 359-371, 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. **Educ. rev**, v. 27, n. 1, p. 333-346, 2011.

DOMINICÉ, Pierre. [1985a] O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In*: NÓVOA, Antônio FINGER. Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

DOMINICÉ, Pierre. [1985b] O que a vida lhes ensinou. *In*: NÓVOA, Antônio FINGER. Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Proposições**, v. 30, p. e20170035, 2019.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FERRAROTTI, Franco [1979]. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A; MATTHIAS, F. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRA, Márcia S. et al. **Vidas que ensinam o ensino da vida**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.

FINGER, Matthias. [1986] As implicações socioepistemológicas do método biográfico. *In*: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 226 p.

FOUREZ, Gerard. **Alfabetización científica y tecnológica**. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 1994.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREDERICO, Celso. Cotidiano e arte em Lukács. **Estudos avançados**, v. 14, p. 299-308, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 2 ed. rev. e atual. Editora Paz e terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. rev. e atual. Editora Paz e terra, 2011b.

FURLANETTO, Eurico C. **Como nasce um professor?** São Paulo: Paulus, 2007.

GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos**. 2. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2018.

GALEANO, E. **O Caçador de Histórias**. Porto Alegre: L&PM, 2019.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços** (E. Nepomuceno, trad.). Porto Alegre, RS: L&PM, 2002.

GALLO, Silvio. A “instituição das crianças” e a conformação da escola moderna. *In*: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FILOSOFIA DE LA EDUCACION, 6., 2023, Bogotá. **Anais** [...]. Bogotá, 2023. Disponível: <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/viewFile/678/664>. Acesso em 10 out. 2024.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**. V.11, n.2, p. 327-345, 2005.

GASPARINI, Phillipe. Autoficção é o nome de quê? *In*: NORONHA, Jovita Maria G. (Org.). **Ensaaios sobre a autoficção**. Belos Horizonte: Editora UFMG, 2014.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out-dez.2010.

GOMES Maria Verônica A., **Dinâmica Socioespacial Urbana de Cuité-PB Resultante da Implantação do Campus de Saúde e Educação da UFCG**. 153f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia. **Biografemática e formação: fragmentos de escrita de uma vida**. 2013. 121 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

GRONDIN, Jean. **Paul Ricoeur**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GRÜNEWALD, José Lino. **Escrever**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

HERVOT, Brigitte. M. **Georges Gusdorf e a autobiografia**. 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 33-61. 1995.

JESUS, Carolina Maria de **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

JOSSO, Marie Christine. [1978] Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, A; MATTHIAS, F. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 413-438, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. **Revista @mbiente educação**, v. 2, n. 2, p. 136-199, 2009.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. Companhia das Letras, 2022.

KROEFF, Maria Bernadete Moreira. Histórias de vida: trajetórias de professoras no cenário político de Porto Alegre perfis (auto) biográficos no mundo contemporâneo. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2010.

LARROSA, Jorge. Epílogo. In: BÁRCENA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano Valerio; LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio do estudo**. Autêntica Editora, 2023.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê. Sobre o ofício do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019a.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. Tradução Malvina Amaral Dorneles e revisão Rosa Maria Bueno Fisher. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez. 2003.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6ª ed. Autêntica, 2019b.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Autêntica, 2022.

LEAL, Inara Roberta; TABARELLI, Marcelo; DA SILVA, José Maria Cardoso (Ed.). **Ecologia e conservação da Caatinga**. Editora Universitária UFPE, 2003.

LEJEUNE, Philippe. O Pacto autobiográfico (Bis). In: Noronha, J. M. G. (Org.). **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014b.

LEJEUNE, Philippe. O Pacto autobiográfico, 25 anos depois. In: Noronha, J. M. G. (Org.). **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014c.

LEJEUNE, Philippe. O Pacto autobiográfico. In: Noronha, J. M. G. (Org.). **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014a.

LEME, Renata Bento; VALENTE, Marluce Silva. Ofensiva neoliberal e as implicações na área educacional. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 3, 30 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/3/ofensiva-neoliberal-e-as-implicacoes-na-area-educacional>. Acesso em 9 mar.2025

LEMINSKI, Paulo. **Ensaio e Anseios crípticos**. 2 ed. Campinas: Editora Unicamp, 2012.

LINHARES, Célia. **Escrever e viver**: estranhamentos e entranhamentos recíprocos. In: CALLAI, Cristina; RIBETTO, Anelice. (Org.). **Uma outra escrita acadêmica: ensaios, experiências e invenções**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

LISPECTOR, Clarice, **A descoberta do mundo** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2020.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 429-452, 2017.

LUFT, Lya. **Perdas e ganhos**. Record, 2010.

LUKÁCS, György. Sobre a Essência e a Forma Do Ensaio: uma carta a Leo Popper. In: PIRES, Paulo Roberto (Org.). **Doze ensaios sobre o ensaio**: antologia serrote. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2018.

MACIEL, Caio; PONTES Emílio Tarlis. **Seca e convivência com o semiárido**: adaptação ao meio e patrimonialização da Caatinga no Nordeste brasileiro. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015.

MARIN, Aldrin Martin Peres; SANTOS, Ana Paula Silva dos. O Semiárido brasileiro: riquezas, diversidade e saberes. **Coleção Semiárido**, v. 1, 2013.

MARQUES, Valéria; SATRIANO, Cecília. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, v. 23, n. 51, p. 369-386, 2017.

MASSCHELEIN, Jan. Notas sobre a universidade enquanto Studium: o lugar do estudo coletivo público. In: BÁRCENA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano Valerio; LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio do estudo**. Autêntica Editora, 2023.

MEIRELES, Cecília. **Poesia completa**. Coordenação de André Serafim. São Paulo: Global, 2017. v. 2.

MELO, Maria Lúcia de A. Teoria da interpretação de paul Ricoeur – ressonâncias metodológicas. In: SILVA, G. T. R. da; Espósito, V. H. C. (Org.). **Educação e saúde: cenários de pesquisa e intervenção**. São Paulo: Martinari, 2011.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009

MIRANDA, Carolina S. de. **Tecendo redes no "caminhar para si" a partir de uma vivência formativa de nós professores de ciências**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências e Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, 2022.

MONTAIGNE, Michel de. **Os ensaios**: uma seleção. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. — São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MORADOR, Natanailton de Santana. **Michel de Montaigne: conversações sobre educação**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MORAES, Luciano Jacques de; GUIMARÃES, Djalma. **Serras e Montanhas do Nordeste**, estudos petrográficos. 2. ed. [S. l.: s. n.], 1977. v. 1. Coleção Mossoroense.

MORAES, Roque. **Percursos de formação de professores de Ciências**: histórias de formação e profissionalização. Appris, 2019.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. 19 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, Edgar. **Os meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasi, 2013.

NASCIMENTO, Nívia Margaret R. **O desenvolvimento profissional de professores: a arte de inventar-se e fazer história, mediante narrativas autobiográficas**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

NORONHA, Jovita Maria G. (Org.). **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 12 nov. 2024.

NÓVOA, Antônio [1988]. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antônio FINGER. Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, Antônio FINGER. Matthias (Org.). In: **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. - Volume 4. [Coleção Ciências da Educação]. 2. ed. Porto: Editora Porto, 1995.

ONO, F. **A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em inglês) - Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ORTEGA Y GASSET, J. **Meditações do Quixote**. Tradução de Ronald Robson – Campinas: Vide editorial, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 8, p. 261-266, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografia é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da C.; SILVA, Vivian Batista da. (Orgs.).

Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 34, n. 2, p. 369-386, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.). **Pesquisa (auto) biográfica: narrativas de si e formação.** Curitiba: Editora CRV, 2013.

PELLEGRINI, Domingos. **Mestres da paixão: aprendendo com quem ama o que faz.** São Paulo: Moderna, 2007.

PEREIRA, Renan M. O Sertão, a seca e o fim. In: VILLELA, Jorge M.; VIEIRA, Suzane de A. (Org.). **Insurgências, Ecologias Dissidentes e Antropologia Modal.** Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2020.

PESSOA, Fernando. Para Orpheu - Sentir é criar. **Arquivo Pessoa.** Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/1709>. Acesso em: 01 mar. 2025

PESSOA, Fernando. **Fernando Pessoa - Antologia poética.** Organização, apresentação e ensaios Cleonice Berardinelli. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - **Saberes da docência e identidade do professor.** Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72- 89, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2014.

PINEAU, Gaston. [1985] A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. Artigo publicado em Education Permanente. n. 78-79, p. 25-39, 1985. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antroformador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. **Saúde e Sociedade**, v. 14, p. 102-110, 2005.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades Na Formação.** São Paulo: Editora: Triom, 2004.

PIRES, Paulo Roberto (Org.). **Doze ensaios sobre o ensaio**: antologia serrote. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2018.

QUEIROZ, Rachel. **O quinze**. 82ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 152ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

RAMOS, Michael Daian Pacheco; DE OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhaes; SANTOS, Maria Rita. Estado da arte da pesquisa (auto) biográfica: uma análise do portal de periódicos CAPES. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 2, n. 5, p. 449-469, 2017.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa – Tomo III**. Campinas: Papyrus, 1997.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação. O discurso e o excesso de significação**. Lisboa: Edições 70, 2019.

RODRIGUEZ, Victor G. **O ensaio como tese. Estética e narrativa na composição do texto científico**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SANTANA, Anthony Fábio Torres; COLLA, Rodrigo Avila; PEREIRA, Marcos Villela. O conceito de experiência em Dewey e Gadamer e as suas implicações para a formação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 35, n. 1, p. 208-225, 2022.

SANTOS, André Sousa; SILVA, Diôgo Rodrigues da. História Oral E História De Vida Aspectos Conceituais E Históricos. In: **Revisão Bibliográfica: O Uso Da Metodologia Para A Produção De Textos - Volume 2**. Editora Científica Digital, 2022.

SANTOS, Maria Rita. Estado da arte da pesquisa (auto) biográfica: uma análise do portal de periódicos CAPES. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 2, n. 5, p. 449-469, 2017.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado, fundamentos Teórico e metodológico da geografia**. Hucitec. São Paulo 1988.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póieses Pedagógica**, v. 9, n.1, p. 07-19, jan./jun. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas: Autores associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

SILVA, Fabrício Oliveira. Tessituras constitutivas da abordagem (auto) biográfica como dispositivo de pesquisa qualitativa. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 15, p. 01-15, 2020.

SILVA, Patrícia P. **Estudei a vida e a vida ofereceu-me o ensino: trajetórias identitárias de uma professora-pesquisadora que ensina Ciências**. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2017.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. Entre dois paradigmas: combate à seca e convivência com o semi-árido. **Sociedade e estado**, v. 18, p. 361-385, 2003.

SOARES, Magda B. **Metamemórias – Memórias. Travessia de uma Educadora**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SOBRAL, ANA CAROLINA M. B. **Desenvolvimento profissional do docente do ensino superior a partir de um olhar crítico-reflexivo sobre sua prática**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, 2024.

SOUZA, Edilson Fernandes de. À luz do candeeiro e o constructo do “eu” fonte: educação pela arte, ciência e política. **Tese titular**. Universidade Federal de Pernambuco. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação. Santa Maria**, p. 39-50, 2014.

THEOBALDO, Maria Cristina. **Sobre o 'Da educação das crianças': a nova maneira de Montaigne**. 2008. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

TOKARCZUK, Olga. **Escrever é muito perigoso: ensaios e conferências**. Todavia, 2023.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Londrina: Eduel, 2013.

VILLAS BÔAS, Lúcia. Experiência: problematizações em torno de uma noção para se pensar a profissionalização docente. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas. **Pesquisa (auto) biográfica. Diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018.

ZABALA, A. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2010.