

O Ser-tão de si mesmo na pesquisa educacional

Rossana Brito Pinheiro
Walter Pinheiro Barbosa Junior



Coleção Sertania & Educação
Volume 1


SEDISUFRRN
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O Ser-tão de si mesmo na pesquisa educacional

**Reitor**

José Daniel Diniz Melo

Vice-Reitor

Henio Ferreira de Miranda

Diretoria Administrativa da EDUFRN

Maria da Penha Casado Alves (Diretora)

Helton Rubiano de Macedo (Diretor Adjunto)

Bruno Francisco Xavier (Secretário)

Conselho Editorial

Maria da Penha Casado Alves (Presidente)

Judithe da Costa Leite Albuquerque (Secretária)

Adriana Rosa Carvalho

Alexandro Teixeira Gomes

Elaine Cristina Gavioli

Evertton Rodrigues Barbosa

Fabício Germano Alves

Francisco Wildson Confessor

Gilberto Corso

Gleydson Pinheiro Albano

Gustavo Zampier dos Santos Lima

Izabel Souza do Nascimento

Josenildo Soares Bezerra

Ligia Rejane Siqueira Garcia

Lucélio Dantas de Aquino

Marcelo de Sousa da Silva

Márcia Maria de Cruz Castro

Márcio Dias Pereira

Martin Pablo Cammarota

Nereida Soares Martins

Roberval Edson Pinheiro de Lima

Tatyana Mabel Nobre Barbosa

Tercia Maria Souza de Moura Marques

Secretária de Educação a Distância

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

Secretária Adjunta de Educação a Distância

Ione Rodrigues Diniz Moraes

Coordenadora de Produção de Materiais**Didáticos**

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

Coordenador Editorial

Mauricio Oliveira Jr.

Gestão do Fluxo de Revisão

Edineide Marques

Gestão do Fluxo de Editoração

Mauricio Oliveira J

Conselho Técnico-Científico – SEDIS

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo – SEDIS

(Presidente)

Aline de Pinho Dias – SEDIS

André Moraes Gurgel – CCSA

Antônio de Pádua dos Santos – CS

Célia Maria de Araújo – SEDIS

Eugénia Maria Dantas – CCHLA

Ione Rodrigues Diniz Moraes – SEDIS

Isabel Dillmann Nunes – IMD

Ivan Max Freire de Lacerda – EAJ

Jefferson Fernandes Alves – SEDIS

José Querginaldo Bezerra – CCET

Lilian Giotto Zarus – CB

Marcos Aurélio Felipe – SEDIS

Maria Cristina Leandro de Paiva – CE

Maria da Penha Casado Alves – SEDIS

Nedja Suely Fernandes – CCET

Ricardo Alexsandro de Medeiros Valentim –
SEDIS

Sulemi Fabiano Campos – CCHLA

Wicliffe de Andrade Costa – CCHLA

Revisão Linguístico-textual

Fabiola Barreto Gonçalves

José Claudio Gomes Dantas

Hudson Alves dos Santos

Revisão de ABNT

Larissa Carla Souza da Silva França

Revisão Tipográfica

José Correia da Torres Neto

Diagramação

Taynah Azevedo Alves da Costa

Rossana Brito Pinheiro
Walter Pinheiro Barbosa Junior
Organizadores

O Ser-tão de si mesmo na pesquisa educacional

Volume 1



SEDISUFRRN
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Natal, 2023



Fundada em 1962, a EDUFRN permanece dedicada à sua principal missão: produzir livros com qualidade editorial, a fim de promover o conhecimento gerado na Universidade, além de divulgar expressões culturais do Rio Grande do Norte.

Obra financiada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com recursos do Fundo Editorial da UFRN. A avaliação da obra foi feita por avaliadores/consultores ad hoc com base nos critérios de seleção do Edital 01.2015 da Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - EDITAL DE APOIO À PUBLICAÇÃO DE LIVROS.

Catálogo da publicação na fonte
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Secretaria de Educação a Distância

O Ser-tão de si mesmo na pesquisa educacional [recurso eletrônico] / organizado por Walter Pinheiro Barbosa Junior e Rossana Brito Pinheiro. – 1. ed. – Natal: SEDIS-UFRN, 2023.
4821 KB; 1 PDF

ISBN 978-65-5569-398-0

1. Educação. 2. Pesquisa Educacional. 3. Pesquisa Educacional – Ser-tão. I. Barbosa Junior, Walter Pinheiro. II. Pinheiro, Rossana Brito.

CDU 37
S481

Elaborada por Edineide da Silva Marques CRB-15/488.

Todos os direitos desta edição reservados à EDUFRN – Editora da UFRN
Av. Senador Salgado Filho, 3000 | Campus Universitário
Lagoa Nova | 59.078-970 | Natal/RN | Brasil
e-mail: contato@editora.ufrn.br | www.editora.ufrn.br
Telefone: 84 3342 2221

Sumário

Apresentação da Coleção Sertania & Educação.....	9
<i>Rossana Brito Pinheiro</i>	
<i>Walter Pinheiro Barbosa Junior</i>	
Apresentação da Coletânea O Ser-tão de si mesmo na pesquisa educacional	12
<i>Walter Pinheiro Barbosa Junior</i>	
Do que somos feitos (Manifesto).....	16
<i>Rossana Brito Pinheiro</i>	
<i>Walter Pinheiro Barbosa Jr.</i>	
Um poema.....	33
O objeto de estudo se constrói no corpo do pesquisador	38
<i>Walter Pinheiro Barbosa Junior</i>	
De quando a ideia era apenas uma ideia	55
<i>Rossana Kess Brito de Souza Pinheiro</i>	
Veredas de uma artesã intelectual	79
<i>Elayne Karina Peres Batista</i>	

A EJA em meu Ser-tão, a construção do objeto que se fez em mim	104
<i>Liz Araújo</i>	
Sertania – a palavra entrelaçada com o mundo.....	138
<i>Tânia Costa</i>	
A construção do objeto ou sobre como ele se fez em mim.....	167
<i>Maria Luciene Urbano de Barros</i>	
Na arqueologia do meu Ser-tão, floresceu um objeto de estudo.....	205
<i>Eden Ernesto da Silva Lemos</i>	
Rastros nos caminhos da busca	237
<i>Adriana de Vasconcelos Cavalcanti</i>	
Narrativas de uma itinerante.....	272
<i>Raquel Marinho de Meneses</i>	
A boniteza do caminhar semeando a vida e as águas de Sertania.....	306
<i>Thaise de Santana Lopes</i>	
Rezar, lembrar e educar	339
<i>Luan Presley Mendonça Santiago</i>	

Desaprender e aprender: veredas que construíram o objeto de estudo.....	365
<i>Miguel Junior Zacarias Lima</i>	
Um conto.....	386
<i>Artur Brito Pinheiro</i>	
Ao final, um prólogo.....	402
<i>Alessandre de Medeiros Tavares</i>	

Apresentação da Coleção Sertania & Educação

Nós que constituímos o *Grupo de Pesquisa Sertania e Educação*, pulsamos e fluímos estradando com a vida entre o sertão e o litoral potiguar. Buscamos com nossas pesquisas, estudar e compreender temáticas variadas, mas as buscas carregam um fio condutor, que pode ser compreendido como o esforço para alinhar o corpo - que é a forma de estar no mundo, com o Ser-tão de si mesmo.

Passaram-se quase vinte anos (2003-2022) para que os resultados de nossas pesquisas, que tratam de um conhecimento sobre os modos de vida e os processos educacionais produzidos em nosso estradar, pudessem vir à baila e nutrir outras pessoas interessadas em ampliar e aprofundar sua compreensão sobre o viver e os processos educacionais.

Como resultado, o *Grupo de Pesquisa Sertania e Educação* tem nesta coleção o espaço para publicar os resultados de suas pesquisas, na condição de movimento de desconstrução-construção de conhecimentos sobre a deseducação do grupo, para

uma educação de si, ou um educar do *de-dentro* e do *de-fora*, do próximo e do distante; um educar para o ser e para o não ser, em um movimento que afirme nosso lugar-nômade, que negue uma consciência e um razão colonizadas e se constitua em uma desobediência epistêmica.

Desse modo, o conhecimento que construímos amorosa e rigorosamente, por meio de pesquisas cujos resultados se encontram em ensaios, relatórios de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso de graduação, dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas no âmbito educacional ganham com esta coleção um espaço de concatenação para o fluir dessas produções.

Tudo o que foi produzido e se pretende produzir no âmbito do *Grupo Sertania e Educação* encontra nesta coleção um lugar de comunicação com o Ser-tão na vastidão do mundo, tomando a vida em seu acontecendo, aos pedaços e em sua inteireza.

Esta coleção tem o propósito de provocar os pesquisadores no sentido de construir conhecimentos marcados pela relação de interpenetração entre as pessoas que pesquisam e seus objetos-fenômenos de estudo, de modo que o conhecimento produzido promova desorganização e organização do pensamento de quem produz o conhecimento e de quem acessa os livros da coleção.

Por fim, desejamos que esta obra fortaleça o movimento para uma consciência de que integramos o planeta Terra em sua vastidão, pois nós não somos o sol do mundo, nem os reis da criação, uma vez que outros modos de vida e inanimados integram com a mesma importância, o fluir da vida. Daí a razão de ser desta coleção, destinada a colocar ao alcance dos estudiosos da educação do nosso país a discussão da problemática educacional a partir de uma abordagem teórica e metodológica que se faz no fazer de um grupo em permanente itinerância nas fronteiras borradas de um conhecimento existencial, neste Tudo Fluindo que somos nós.

Rossana Brito Pinheiro

Walter Pinheiro Barbosa Junior

Apresentação da Coletânea O Ser-tão de si mesmo na pesquisa educacional

O livro *O Ser-tão de si mesmo na pesquisa educacional* nasce de um desejo e de uma necessidade: o desejo de escrever sobre como operamos no grupo em relação aos processos de construção dos objetos pesquisados e a necessidade de que cada um conte a sua história. Com as histórias contadas por cada pesquisador sobre como construíram seus objetos de estudo, celebramos os 20 anos do *Grupo de Pesquisa Sertania e Educação*. Este grupo já teve muitos nomes, mas hoje se afirma como um grupo de pessoas que se dedica a olhar o fenômeno educacional a partir de uma ótica de quem teve sua cultura interditada pelo colonizador. Assim, a celebração se torna também compromisso com a pesquisa educacional em nosso país.

“Pesquisa e história de vida caminham juntas” (informação verbal¹). Essa frase era dita à exaustão pela professora Arisnete em suas orientações de pós-graduação, assim como nas diversas bancas examinadoras em que tive oportunidade de vê-la atuar. Trata-se de uma compreensão nascida da experiência de que buscamos, estudamos, pesquisando aquilo que nos afeta. O que faz sentir é o que faz sentido.

Inspirando-se na prática educativa de orientação da Professora Arisnete, assumimos que todos os trabalhos do grupo teriam como ponto de partida, sem porto de chegada, a pergunta: por que pesquiso o que pesquiso e não outra coisa? Essa pergunta, que implica um convite à imersão e problematização da jornada-vida, objetiva promover uma transmutação da jornada individual em uma jornada-pesquisa que possibilite um processo de *Ser-tão de Si mesmo* fazendo pesquisa educacional.

1 Texto comumente produzido pela professora Arisnete. A Profa. A Dra. Maria Arisnete Câmara de Morais é professora titular aposentada do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação da UFRN e trabalhou junto aos estudantes do Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, além de liderar o Grupo de Pesquisa História da Educação, Literatura e Gênero, desde 1998 até sua aposentadoria em 2016. É Membro do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte e da Academia Macaibense de Letras/RN.

Com este livro-celebração, objetivamos dar a conhecer um aspecto do *modus operandi* das pesquisas no âmbito do *Grupo Sertania e Educação*, ou seja, os artigos apresentados nesta obra oferecem ao leitor as razões e o modo como cada pessoa-pesquisadora construiu seu objeto de estudo. A esse aspecto do *modus operandi* articulam-se outros, como as estratégias de escrita do texto, a relação com os interlocutores e o trabalho direto com as fontes.

Com uma organização que conta com 13 capítulos, nestes escritos se encontram muitas histórias de pesquisa de indivíduos que carregam em si a própria história de um grupo de pessoas dedicado ao estudo dos fenômenos educativos. Sistematizado em uma ordem que traduz uma linha do tempo das pesquisas originais, sua organização pretende também trazer ao leitor essa chegada de cada pessoa a este grupo que se fez e se faz com o viver de todos e de cada um.

O foco de todos os capítulos reunidos é a construção do objeto de estudo a partir de uma jornada-pesquisa que conduz cada pesquisador a um universo particular de percepção dos fenômenos educativos a partir do texto *O objeto de estudo se constrói no corpo do pesquisador*, baseado no trabalho de tese apresentado por mim, em 2002; passando pelo texto *De quando a ideia era apenas uma ideia*, de Rossana Brito Pinheiro; *Veredas de uma artesã intelectual*, de Elayne Karina

Peres Batista; *A EJA em meu Ser-tão, a construção do objeto que se fez em mim*, de Liz Araújo; *Sertania – a palavra entrelaçada com o mundo*, de Tânia Costa; *A construção do objeto ou sobre como ele se fez em mim*, de Maria Luciene Urbano de Barros; *Na arqueologia do meu Ser-tão, floresceu um objeto de estudo*, de Éden Ernesto da Silva Lemos; *Rastros nos caminhos da busca*, de Adriana de Vasconcelos Cavalcanti; *Narrativas de uma itinerante*, de Raquel Marinho de Meneses; *A boniteza do caminhar semeando a vida e as águas de Sertania*, de Thaise de Santana Lopes; *Rezar, lembrar, educar: saberes ancestrais e autobiográficos na pesquisa em Educação*, de Luan Presley Mendonça Santiago; *Desaprender e aprender: veredas que construíram o objeto de estudo*, de Miguel Junior Zacarias Lima; até chegarmos a uma espécie de prólogo com datação de prefácio, pois que prefacia esse movimento do distante 2012, com o ensaio *Do objeto ou das maneiras e dos modos do peregrinar*, de Alessandre de Medeiros Tavares. Todos esses estudos ecoam a mesma máxima: o que nos une é Sertania.

E no mais, como dizem por aí, é história.

Walter Pinheiro Barbosa Junior

Natal, 25 de junho de 2022

Do que somos feitos (Manifesto)

Rossana Brito Pinheiro

Walter Pinheiro Barbosa Jr.

Do grupo de pesquisa Sertania e Educação

Quis um nome

Que não fosse mania

Que dissesse um dito

Que fosse um estado

Veio Sertania

(FERREIRA, 1979, p. 24)

Tudo começa com um querer, com inquietações que se transmutam em perguntas: o que é sertania? O que é esse nome que nomeia um grupo de pessoas que ousou se encontrar? Essas perguntas geraram ideias que movimentaram nossos corpos.

Estradamos entre o sertão e o litoral potiguar nesses dezoito anos de caminhada, desde a empreitada inicial como um tímido grupo de estudo em 2003 na cidade de Caicó, até este Manifesto de 2022 escrito em Natal. Nas estradas, nos caminhos e nas veredas, procuramos alinhar nosso corpo com o Ser-tão e descobrimos que *Sertania se faz no corpo da gente!*

Nossos corpos, como integrantes do *Grupo de Pesquisa Sertania e Educação*, pulsam e fluem estudando as coisas do mundo. Estudar não se reduz a um ato de se debruçar sobre textos impressos para consumir e reproduzir as ideias lidas. Por isso, assumimos estudar como um movimento de busca de si mesmo que interpenetra andarilhagem e textos impressos.

A andarilhagem/viagens se constitui como operador cognitivo nesse corpo que anda/estuda e fala/escreve. A viagem acontece quando o corpo se desloca e estranha aquilo que sente e vê. Esse estranhamento movimenta as redes neurais. Talvez, por esse motivo, viajar não se reduza a um deslocamento do corpo, mas se constitua em um movimento neural provocado pelo estranhamento daquilo com que o corpo se depara.

Os estranhamentos no curso de uma viagem geram explosões e surgimento de novos lugares no Ser-tão do corpo de quem viajou. Por isso mesmo, podemos sugerir que, em última análise, a viagem promove uma composição de lugares no corpo de quem viajou.

A intuição inicial dos que estavam compondo o grupo sinalizou para a necessidade de estudar a partir da itinerância-viagem do corpo de todas as pessoas que estavam se envolvendo com o processo. Assim, subiram serra e serrotes, conversaram com rezadeiras, mestres de cercas de pedras, tomaram cachaça, comeram mocotó e buchada.

Andando e comendo, transbordaram as fronteiras do Sertão de Caicó e foram para Canudos-BA seguindo as pegadas das alpercatas de Antônio Conselheiro; procuraram o quilombo fundado por Aqualtune em União de Palmares-AL; e foram ao ponto de partida da andarilhagem de Conselheiro, em Quixeramobim, no Ceará.

As sensações de quem andava no sertão de Caicó ou em terras distantes cartografava o sertão potiguar e histórias de resistência no corpo das pessoas do grupo, que sentiam explodindo dentro de si lugares que ampliavam e tornavam seus corpos mais conscientes e conectados com o Seridó e as experiências históricas que são tão mal contadas nos livros didáticos das escolas brasileiras.

Nas viagens, estava em movimento o conhecimento de si, por meio de um estudo existencial que, combinando leitura de textos (Os sertões de Euclides) e sensações de mundo ao viajar (Canudos-BA), possibilitou às pessoas do grupo aprender e apreender narrativas, cores, paisagens, cheiros, modos

de ser e de viver que povoam recônditos escuros de nossas memórias. Imersos nesse estudo, os sertanianos passavam a saber de corpo inteiro sobre a Jurema; a favela; a caibreira; o gavião de pé de serra; as águas do Seridó e as cachoeiras do Ceará; os registros dos primeiros habitantes do Brasil nos sítios arqueológicos e as histórias de Belo Monte; a fundação de Quilombos e e onde nasceu Conselheiro.

Essas andanças marcaram os primeiros passos para se pensar sertania como portadora de veredas para uma desaprendizagem da educação e educação escolar brasileira. Quase tudo o que se sentia e se apreendia nas viagens, estava em desacordo com o que se comenta nas ruas e se ensina nas escolas.

As elites coloniais e seus descendentes nos mantiveram e nos mantêm fora da história. E não nos referimos à história de uma humanidade abstrata, mas da história de cada um e de todos; um projeto de alienação de si que Sertania, com seu modo de abordar os fenômenos humanos, participa do processo de desconstrução.

Do Tudo Fluindo

*Tudo Flui como pensamento
e como realidade ao mesmo
tempo, ou mais ainda, como
coisa de fora e como coisa de
dentro, com suas metamorfoses*

(Alessandre D’Lia, 2017,
informação verbal)¹

Os primeiros movimentos do grupo foram feitos nas estradas/caminhadas, mas também em paradas nas salas do CERES/Caicó para ler os livros. Foram quatro livros que marcaram os primeiros movimentos com os textos impressos, eram eles: *A poética do Espaço*, e *Psicanálise do Fogo*, de Gaston Bachelard (1884-1962), *Grande Sertão: Veredas*, de João Guimarães Rosa (1908-1967) e, por último *Os Sertões* de Euclides Rodrigues da Cunha (1866-1909).

Esses livros tratam do sertão, evidenciando fatores físicos, psicológicos, poéticos e sociais do universo sertanejo; carregam uma lógica diferente da lógica aristotélica, conhecida como lógica paradoxal na Psicanálise e como lógica do terceiro incluído na Educação Matemática; e pela aproximação com a Psicologia, principalmente Freud e Jung. Esses quatro livros

¹ Discurso retirado durante uma das sessões de orientação da dissertação de mestrado.

ampliaram e aprofundaram o ser sensível de quem naquela época os estudou.

O grupo foi se fazendo e se nutrindo do que apreendia da caatinga, um bioma exclusivamente brasileiro; do sertanejo que vive aprendendo e apreendendo o sertão; das artesanias e da desinvenção da escola como superação de um pensamento educacional marcado pelas formulações estrangeiras.

Estradando, o Grupo Sertania e Educação procurou aproximar pessoas que gostam de estudar-se e de pensar-se. Não se ancorou nem se ancora em autor, autores ou em um conceito. O grupo se fez com algo que se faz no caminho de se fazer, pois tudo o que há nele é fruto de um conjunto de pessoas que chegou e partiu ou de pessoas que permanecem, e essa caminhada pelas estradas de dentro e de fora de si mesmo não se ocupou nem se ocupa de um ponto de partida nem de um porto de chegada.

Os dezenove anos do grupo reúnem imagens, sonhos e devaneios que são frutos de um viver ou um sentir o fluxo estando imerso nele, sendo e não sendo esse fluxo. Nas produções de dissertações e teses do grupo, encontra-se a realidade do Tudo Fluindo e a consciência ou a tomada de consciência desse fluir, sabendo nessa tomada de consciência, como ela mesma, dele faz parte, sendo a realidade da viagem, um fluir sem unidade que paralise o movimento ou interrompa o

repouso, sem redução que condicione sua complexidade, que torne imperceptível o processo de seu fluir, que normalize o estranho, ou que elimine os paradoxos e as contradições inerentes ao Tudo Fluindo.

Mas esse Tudo Fluindo não se reduz a substâncias elementares finais, assim como o caminho não se reduz a um caminho único, ele se bifurca, multiplica-se em vários. A realidade compreende, assim, um espaço multitudinário, de bifurcações, de dobras infinitas, e a natureza do a-se-pensar nesse processo não se dá por meio de um fundamento, pois o que flui não tem fundamentos.

Essa compreensão, fruto do construir e destruir no estradar dos dezenove anos do grupo manifesta-se nos primeiros capítulos das produções acadêmicas dos membros do grupo. Em suas dissertações ou tese há sempre o capítulo inicial construído a partir de uma orientação geral, no formato de pergunta/provocação: “como esse objeto se faz em você?”². Este capítulo materializa toda a *práxis* do grupo, que flui orientado pela ideia de que o pesquisador e sua pesquisa são únicos e se interpenetram na vastidão de cada *Ser-tão*.

2 Trata-se de uma orientação verbal que damos aos nossos alunos.

De Sertania

Lutar com palavras é luta vã

(Alessandre D'ia³)

Sertania, palavra poética do sertão! Une pessoas e pulsa com a vida em suas múltiplas formas nas vastidões e infinitos, abismando-as no incomensurável, buscando o extraordinário inaparente do comum e seu mundo de paradoxos e de contradições em uma realidade constituída de sonhos, de água, de fogo, de terra, de ar no movimento do Tudo Fluindo, no repouso e na fúria de nossos corpos ou no corpo do mundo, como um corpo só, sendo, ao mesmo tempo, um outro e meu-nosso.

- Perguntado: o que é sertania?
- Respondido: aquilo que você deseja ou necessita que seja para si!

Sertania, palavra campo de criação/invenção, pertence a quem dela se apropria por necessidade ou desejo. Sertania cria as condições para (re)viver a experiência dos primeiros

3 Em nossas caminhadas ao longo da costa do mar de Pitangui, zona norte do litoral norte-rio-grandense, ouvimos várias vezes, entre risos, essa máxima como uma explicação de como é difícil dizer com palavras o que se vai no pensamento. Parafraseando Carlos Drummond de Andrade, a partir do seu poema “O lutador” (2012), era assim mesmo que Alessandre nos falava, já nos dizendo muito, assim deste jeito, sem artigo ou advérbio.

caçadores da nossa espécie. Eles narravam histórias a partir das pistas mudas e vestígios deixados pela presa. Mas, Sertania não tem presa, nem predador, como palavra poética lembra pistas silenciadas ou emudecidas na jornada-vida de si mesmo.

Tome, Dr., esta tesoura, e... corte
Minha singularíssima pessoa
Que importa a mim que a bicharia roa
Todo o meu coração, depois da morte?!

(ANJOS, 1971).

Deus não viu isto aqui... Não viu.
Não viu que o Diabo
Atou um estopim flamívomo no rabo
E com a mais cruel satânica intenção
Espojou-se no vale, relinchou na serra,
Tirou fogo do sol, fez um vulcão na terra
E correu a ganir, incendiando o sertão!

(LEITE, 2021).

Diabo não vige! O que vige é bicho humano no Ser-Tão de si mesmo. Nenhum inferno é maior do que ficar andando de um lado para o outro dentro de si, por dias sem fim.

Sertania é um modo de ver ou (re)viver o mundo, pelas brechas de quem está preso no cubículo de si mesmo. Essas

brechas do corpo represado, quando são rompidas, permitem fluir um aguaceiro rio abaixo. Tanta água represada dá gosto de ver. Elas seguem seu curso sussurrando ou estrondando canções de abismos.

Sertania é palavra Selvagem! Seus sentidos florescem no corpo de quem possui a capacidade de aprender ou desaprender quando recebe e problematiza as sensações que emergem de dentro ou de fora, de modo que o que é dentro e o que é fora se movimentam e repousam, pois o repouso é fluir inaparente. Como lenha ou brasa, Sertania nutre o fogo-anima de quem se deu conta que o possui, buscando acordar do sono que dormia com os olhos abertos em caminhadas cotidianas pela caatinga ou no asfalto das ruas da cidade.

Sertania, palavra que nos possibilita sentir e pensar o mundo, em um movimento que desorganiza em nossa subjetividade a colonialidade e (re)organiza os saberes que a ancestralidade resguardou, nutrindo-nos das lições que transbordam da caatinga, do sertão-comunidade que destrona o humano, das artesanias percebidas como arte-atitude de um saber fazer e da desinvenção de uma escola marcada pelas formulações europeias. Sertania, portanto, desdobra outros caminhos que ampliam e aprofundam um sertaniar na vastidão do viver de cada pessoa.

Do que movimenta e nutre Sertania e Educação: um sertão-comunidade

O corpo sertaniano se move inspirado na ideia de que a natureza fala com quem sabe lhe escutar. Por isso, o que nutre a busca por um corpo consciente de si, nos processos de sertania e educação, são os modos de ser, viver, manifestar da natureza e seu fluir, transformando-se a cada instante. No estradar dos dezenove anos (2003-2022) de Sertania, nos nutrimos de uma tríade: Caatinga, artesanania e a escola como mentalidade.

A Caatinga é um Bioma exclusivamente brasileiro, ela ocupa 11% do território nacional. Abriga 178 espécies de mamíferos, 591 de aves, 177 de répteis, 79 espécies de anfíbios, 241 de peixes e 221 de abelhas, 27 milhões de pessoas espalhadas pelos estados do Nordeste e norte de Minas Gerais, onde vivem mais de 20 mil indígenas distribuídos em 35 grupos étnicos – além de comunidades de Fundo e Fechos de Pasto, Quilombolas e Ribeirinhos. Ela não é homogênea, nutre-se da diversidade e se constitui de tudo o que vive e importa ao fluxo da vida. Nesse fluir, o ser humano não é o parâmetro da vida nem é o Rei da criação.

Ela, a caatinga, é que nutre sertania com suas lições de abismo. Mata branca que parece morta, mas com pouca água

carregada das coisas do ar esverdeia a branquitude e a vida desentoca e continua fluindo e pulsando no seu movimento e repouso sem fim. Opera-se um milagre, acorda-se tudo o que aparentemente estava dormindo.

No bioma e na comunidade que a carrega em si e para si. O humano é parte constitutiva deste Sertão-comunidade. Ele não domina, não se dilui, nem é tão importante. Esse Sertão-comunidade pode ser compreendido como um modo de vida que integra e inclui as múltiplas formas existentes no fluxo da vida partilhando do ar, da água, da terra, do fogo e do lugar onde seres animados e inanimados respiram e vivem constituindo um todo orgânico que não separa, não hierarquiza nem (des)reconhece o outro que é diferente de si. Há muito que-fazer a fazer. Artesanias.

Artesania é uma palavra que interpenetra arte-atitude ou um saber fazer com disposição para executar. Não basta a arte de saber fazer, é preciso disposição para executar o concebido. Na descoberta do saber fazer e na disposição para executar, reside o movimento em que o corpo vai tornando-se consciente de si.

Pensamos que os fios para urdidura da Artesania vêm dessa relação entre a caatinga e o viver dos humanos sem tomar esses elementos como algo idealizado ou que derivam de alguma ideia existente antes deles.

Artesania se constitui assim, na palavra que expressa o processo em que pessoas estudando e sentindo a pulsação da vida criam tomando o viver em seu acontecendo, em seus pedaços e sua inteireza e com consciência de que tudo flui na vastidão e incertezas do mundo.

Educação não é escola. Escola é uma mentalidade. A escola do tempo presente com seus rituais não é natural. Esses rituais foram construídos por necessidade do comércio e da Igreja Católica Apostólica Romana no além-mar. Na escola, a cabeça não pensa onde os pés pisam. Tudo se move promovendo o estranhamento do sujeito ao seu corpo e seu viver. Por isso mesmo, faz-se necessário desinventar essa escola que preserva a formação de europeus-mercadorias. Caminhamos neste coletivo, portanto, das artesanias de Sertania para a desinvenção da escola.

Do nosso sendo ou das tendências de Sertania e Educação

*Como pensar o caminho, sem fazê-lo,
sem a aspereza de percorrê-lo.*

(Alessandre D' Lia, 2017,
informação verbal⁴)

A vida se faz estradando! Foram dezenove anos de caminhada com ponto de partida, mas sem porto de chegada. Continuamos buscando tornar nossos corpos conscientes, sentindo a quentura das rochas caicoenses e vendo os cactos nas dunas da via costeira em Natal.

O tempo que cura as maiores dores e extingue as alegrias mais intensas nos permite afirmar que a relação sertão-mar nos constitui. Carregamos o movimento lento das rochas e a mudança rápida das dunas.

Sertania, como abordagem teórica, não possui um fundamento, porque o que flui não tem fundamento, nem mesmo categorias de análise rígidas. Percorremos caminhos, caminhando e nos passos dados vamos nos abrindo ao que está-para, na sua aspereza e na sua docilidade, na sua estranheza e na sua familiaridade, naquilo que está dentro e está fora.

4 Sessão de orientação

Assim, vamos nos nutrindo de tudo o que é necessário para esse nosso viver-dizer.

No nosso sendo, os caminhos não se reduzem a um único caminho, eles se multiplicam em vários e vão constituindo um espaço multitudinário, de bifurcações, de dobras infinitas, e o que se toma como um *a-se-pensar* carrega uma concepção, assim como categorias e uma rede conceitual que vem dos nossos interlocutores, inclusive daquele que é o mais fluido de todos: nós mesmos.

Não se trata de construir uma nova episteme, uma nova forma de interpretar o mundo ou ser o novo paradigma de ciência. Mas, sim, de sintonizar nosso modo de ser e de viver com o mundo, e de nos aproximarmos mais do fluxo do Grande Ser, do fluxo da natureza que constituímos e não do qual derivamos ou idealizamos e precisamos dominar. Sertania atualiza suas tendências com a chegada de cada sertaniano, pois com essa pessoa/novidade – e aquilo que ela traz para ser estudado – promove mutações na caminhada de todo o grupo, ao mesmo tempo que essa pessoa/novidade é afetada por tudo o que o grupo carrega consigo.

Sertania e Educação se fez na troca de energia entre as pessoas que atravessaram esse grupo e deixaram marcas teóricas e metodológicas ao longo dos dezenove anos. Foram 11 estudantes de iniciação científica e 86 Trabalhos de Conclusão

de Curso (TCC), sendo 73 em Nível de Graduação; 11 em nível de mestrado e 02 no nível de doutorado. Todas essas pessoas estudaram e produziram conhecimento, assumindo sertania como uma abordagem geradora de conhecimento e de autoconhecimento, por pensar e assumir a pessoa envolvida no processo, como ponto de partida e de chegada.

O movimento de mais de uma década despertou no processo uma quaternidade que requer estudo, aprofundamento e uma compreensão ampla e profunda, pois são termos que se revelaram como sendo referências de sustentação do fluir de sertania. Essas referências são: vastidão, itinerância, antropofagia e pessoa.

Essa quaternidade constitui o sendo do *Grupo de Pesquisa Sertania e Educação* no tempo presente e, por isso mesmo, importa buscar ampliar e aprofundar o entendimento dessas quatro dimensões. Por enquanto, o que podemos afirmar carinhosamente é que seguimos caminhando certos de que:

O que nos une é Sertania, e esta abordagem é aquilo
que você necessita ou deseja que seja para si e para o
fenômeno de estudo sobre o qual se debruça.
Vinde e vede.

Referências

ANJOS, Augusto dos. *EU. Outras poesias*. 31. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

ANDRADE, Carlos Drummond. *José*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FERREIRA, Nivaldete Xavier. *Sertania*. Natal: EDUFERN, 1979.

LEITE, Rogaciano. *Carne e Alma*. Fortaleza: IMEPH, 2021.

Um poema

Ser tão Sertão

No meu peito palpita um ser sertão,
De invernadas ou secas causticantes,
Mostra os campos sutis e fulgurantes
E desertos que causam assombração.
 Nele pulsa o crepúsculo do verão,
 Ou os fulgores das horas matinais;
Mostra os vales nos tempos invernaís,
E revela os cenários de dois mundos,
Onde vivem os dois seres profundos,
Que têm secas ou grandes temporais.

Um poema

No meu ser, o sertão vive presente,
Através dos costumes do seu povo,
Que resiste ao banal chamado novo
Parecendo um umbuzeiro imponente.

Nele pulsa as violas do repente
Através do improviso num arpejo;
Igualmente um relâmpago em lampejo
Numa chuva de versos que me acalma,
No profundo oculto da minha alma
Onde vive um campônio sertanejo.

No sertão da minha alma resplandece
A florada de um pé de umbuzeiro;
As sementes sutis do marmeleiro
Que a rolinha se alimenta como prece.
O meu ser tão sertão nunca fenece
Os jardins encantados da esperança;
Nele existe a certeza da bonança
Do roçado com verdes pés de milho,
Onde o pai tem certeza que seu filho
Não irá mais sofrer desesperança.

Um poema

Quem caminha na trilha do meu ser
Nela encontra o xaxado e o baião,
Na sanfona e na voz de Gonzagão
Onde o canto é a forma de viver.
Um vaqueiro aboia com prazer
No curral ocultado da existência,
De um ser sertanejo por essência
Que carrega no peito a sua terra
Desde o vale, a caatinga e a serra,
Dando passos fiéis da consciência.

No meu peito se encontra a ladainha
Das beatas rezando em procissão;
Mostra a fé do campônio do sertão
Enfrentando um viver que lhe espinha.
Canta dentro de mim uma rolinha
Num crepúsculo da tarde sertaneja;
Tem o som do caboclo na peleja
Conduzindo a boiada em passo lento,
Aboiando do peito um sentimento
Sob o sol causticante que dardeja.

Um poema

Dentro de mim ecoa um dialeto
De palavras do homem camponês
Que não fala o urbano português;
O dizer e entender pra ele é correto.
Na minh'alma carrego humilde teto
Das casinhas de taipa do sertão
Que só tem na parede a devoção
Sobre a forma singela dum retrato,
De Jesus padecendo no maltrato
Como a forma cristã da redenção.

O meu sangue possui o puro cheiro
Das essências da flor duma jurema
O cantar da afinada seriema
Sob a sombra do verde juazeiro.
Eu carrego na minha'alma um vaqueiro
Entre espinhos fazendo vaquejadas,
Argolinhas, São João e cavalhadas,
Cantorias, folguedo, apartação,
A novena, promessa e procissão,
Tradições que estão enraizadas.

Um poema

O sertão não é só parte da terra
Ele está no profundo do meu Ser
Pra senti-lo é preciso compreender
Desde o vale, a caatinga e a serra.
A grandeza de sê-lo nunca encerra;
Eu carrego com risos ou com prantos,
Através dos poemas ou dos cantos
Como símbolo da minha identidade
Onde a flor da cultura é a verdade
Exalando os costumes com encantos.

Gilmar Leite Ferreira

O objeto de estudo se constrói no corpo do pesquisador

Walter Pinheiro Barbosa Junior

O corpo é tudo o que tenho.

Este artigo é produto de um processo de pesquisa, em nível de doutorado, que foi realizado entre os anos de 2000 e 2002, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Naquele momento, eu tinha como objeto de estudo o *ethos* humano e a *práxis* da Escola Municipal Djalma Maranhão. O doutorado foi uma continuidade dos estudos realizados na Dissertação de Mestrado (1998-1999), quando estudei o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Djalma Maranhão.

Tendo realizado esses dois movimentos de pesquisa, encontro-me agora diante das folhas em branco, para registrar, neste livro do *Grupo de Pesquisa Sertania e Educação*, a experiência e reflexões sobre o processo de construção do objeto de estudo que eu vivenciei. Nesse processo, um aprendizado que o mestrado e o doutorado me deixaram foi que nada é tão angustiante na pesquisa quanto a necessidade e o processo de construção do objeto de estudo.

Descobri nas jornadas de pesquisas que o objeto de estudo não se dá com facilidade, ele não se entrega, mas se faz estradando no corpo do pesquisador ou da pesquisadora. Em última análise, posso sugerir que ele se constrói no corpo do pesquisador.

Estou trabalhando com o corpo, porque o corpo é a forma de estar no mundo. Assim, estou conscientemente abandonando a ideia do corpo como meio para a manifestação ou existência de uma alma, um espírito ou que a existência de uma pessoa possa ser dividida entre corpo e alma. Não é possível dividir aquilo que se constitui em um todo orgânico e se apresenta como corpo de um indivíduo que possui sua individualidade.

Portanto, consciente de que sou um indivíduo, como pesquisador, só posso expressar o processo da construção do objeto de estudo que se realizou em minha jornada de

pesquisa. Para efeito de construção deste artigo, vou focar no movimento que aconteceu comigo durante o doutorado.

No curso da pesquisa, o processo de construção dos dados, informações e arquivos provocou minha memória e me fez lembrar que eu participei do processo de organização do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Djalma Maranhão, que se distanciou do *ethos* dos educandos e educadoras da Escola. Em 1992, ano em que foi formulada a proposta curricular, eu me encontrava como um dos membros da Coordenação do Projeto. Esse fato me permitiu compreender que foi na análise dos aspectos do objeto de estudo que se abriram fendas por onde se tornou possível ver que as raízes da tese eram antigas. Elas encontravam seu nascedouro em minha trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica.

Em minha vida pessoal, os meus pais influenciaram-me diretamente, pois diferentemente das crianças que corriam e brincavam pelas ruas de São Gonçalo do Amarante (RN), o meu pai, como vereador, me levava quase todas as tardes para assistir às plenárias da Câmara Municipal da Cidade. Não lembro o que tratavam, mas recorro do quanto eu gostava dos discursos, de ver homens e mulheres a discutir e a falar por toda a tarde. Hoje compreendo que, naquelas circunstâncias, era a retórica que me encantava.

A minha mãe costurava e ensinava. Quando ela foi convidada para assumir a direção da escola Dr. Otaviano, a maior escola da cidade, passei a frequentar os turnos em que eu não estava matriculado. Essa combinação de escola (educação) e Câmara Municipal (política) marcou profundamente a formação de minha consciência e ressoa de um certo no objeto de estudo que eu tomei como meu a-se-pensar durante o doutorado.

Continuei o meu processo de formação, aprendendo a gostar de ler, viajar e observar o mundo, sentindo o que nele existe. Esse processo se prolongou por oito anos, quando nos mudamos para Natal.

Em Natal, a minha mãe me matriculou no Jardim Modelo e, posteriormente, na Escola Estadual Augusto Severo, onde fiz todo o primeiro grau. Concluindo o primeiro grau, realizei o exame de seleção para a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte; aprovado, passei a cursar mecânica, participei de diversos eventos na escola e entre eles me candidatei a presidente do Centro Cívico Nilo Peçanha; vitorioso, assumi a presidência e passei a exercer uma atividade que fez emergir a consciência de possuir uma certa responsabilidade histórica.

As atividades que desenvolvi no movimento estudantil me conduziram a, mesmo estudando na Escola Técnica Federal, efetuar uma matrícula no Colégio Estadual Atheneu

Norte Riograndense, em 1986, no curso de Magistério. Dessa forma, o engajamento político me levou a dois cursos ao mesmo tempo. Sentia uma satisfação enorme no curso de formação para o magistério e um descontentamento crescente com o curso técnico.

Dada a minha atuação no Movimento, fui eleito em 1987, no IV - Congresso da União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas (UMES), Presidente da Umes. Essa nova etapa da minha vida ampliou o espaço de atuação política e me conduziu a ter uma melhor percepção sobre os problemas educacionais e as suas possíveis soluções.

A *práxis* docente iniciou no mesmo ano em que concluí a formação para o magistério. A Prefeitura da Cidade do Natal promoveu um concurso público no ano de 1988. Consegui ser aprovado nessa seleção e fui encaminhado para trabalhar no turno intermediário, em uma 1ª série da Escola Municipal Djalma Maranhão, no bairro de Felipe Camarão II. A vida se encarregou de me conduzir ao lugar onde desenvolvi quase todo os meus estudos, reflexões e pesquisa.

A experiência acumulada na vida pessoal, particularmente a militância no movimento estudantil, fizeram pensar que eu estava pronto para o exercício da profissão, mas só quando me defrontei com uma turma de trinta estudantes com idades variando entre 7 e 9 anos de idade foi que me dei conta da

diferença e do abismo que separa a proposta curricular da vida dos estudantes. Eis o que, de modo embrionário, posteriormente se constituiu no objeto de estudo.

A cada dia eu me encantava com a Escola; pois muitas professoras e alguns professores possuíam o hábito de ler, refletir, discutir e estudar. Havia nos corredores um misto de profissionalismo e amizade. Essa paixão foi pouco a pouco sendo alimentada, de forma que comecei a me dedicar ao trabalho, chegando a desenvolver atividades voluntariamente fora do meu turno de trabalho.

Em 1991, passei a integrar a chapa que concorria às “eleições diretas” para Diretor, Vice-diretor e coordenadores do turno. Ocupei o lugar de coordenador de turno, que, dois anos depois, passou a ser o de coordenador de Conselho. Permaneci, portanto, por quatro anos, ou seja, por dois mandatos consecutivos na Coordenação. Durante esse período, vivi um dos momentos mais importantes da minha vida profissional, pois me encontrava em uma Escola pública que, percebendo suas inquietações, tomava para si a responsabilidade de encontrar as soluções para os seus problemas.

Tratava-se de um momento em que a Escola estava descobrindo que não podia continuar esperando por soluções vindas de fora. Ela estava percebendo, nessa descoberta, que era capaz de construir respostas aos seus problemas.

Ao mesmo tempo que eu entrava na coordenação da Escola e ingressava no Coletivo de Formação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Rio Grande do Norte (SINTE/RN), era aprovado no vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte para o curso de Pedagogia. Viver a Escola, ao passo que estava me aproximando do sindicato e ingressando na universidade me permitiu interpenetrar a teoria com a prática.

Esse movimento fundamentado em uma *práxis* me permitia desenvolver certos pensamentos acerca da educação, entre eles, o de que existia uma enorme distância entre o que discutíamos na Universidade, os desejos e as necessidades das educadoras, educadores e o que acontecia no dia a dia da sala de aula.

Os caminhos percorridos, as leituras e reflexões fizeram emergir uma consciência provida de uma responsabilidade histórica. Por isso, ao iniciar o curso de Pedagogia, ingressei no Centro Acadêmico e posteriormente na Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia, representando os estudantes do Rio Grande do Norte. Passei três anos na Executiva Nacional e, durante esse tempo, percorri vários Estados brasileiros, falando, ouvindo e refletindo sobre as mais diversas experiências educacionais.

As viagens me permitiram discutir com várias educadoras e educadores brasileiros, quase todos anônimos, sem publicação de livros e sem muitos títulos, mas impregnados de preocupações e de ideias que me fizeram refletir. Além disso, essas viagens me permitiram caminhar pelas ruas de diversas cidades, conhecer diversos hábitos alimentares, formas de se vestir e ter contato com os mais variados costumes.

Esses lugares evidenciaram para mim uma pluralidade cultural que não é considerada nos programas das escolas. Desse modo, percebia, de forma não tão consciente, como na tese, que existia uma lógica que tornava as escolas iguais, mesmo que as culturas fossem diferentes.

O ano de conclusão da graduação, 1995, foi marcado por uma efervescência no interior da Escola Municipal Djalma Maranhão e, por sua vez, o curso de Pedagogia também passava por um processo de modificação curricular em que a habilitação de Supervisão Escolar, que eu havia escolhido como sendo a minha habilitação, estava sendo retirada do currículo.

Essas reformas curriculares construíram certa atmosfera convidativa à pesquisa. Mas nada me convidava tanto à pesquisa quanto o processo existenciado na Escola Municipal Djalma Maranhão. Tudo o que havia aprendido e vivido naquela Escola me inquietava e o que mais me perguntava era: por que essa Escola, em sendo pública e municipal, transferiu

o poder da direção para o conselho e assumiu para si a responsabilidade de construir sua proposta curricular?

Nesse sentido foi que, ao concluir a graduação, formulei um projeto de pesquisa cujo objetivo era tecer uma ontologia da Escola. O projeto foi discutido com a Coordenação da Escola Municipal Djalma Maranhão e submetido, em 1997, ao exame de seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Após a aprovação na seleção em 1998, o projeto de pesquisa original sofreu algumas modificações e “O Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Djalma Maranhão” passou a se constituir no objeto de pesquisa da minha dissertação de mestrado.

Ao estudá-lo, percebi que o Grupo de Elaboração e todas as pessoas envolvidas na aprovação do “Núcleo Básico de Referência para o Desenvolvimento da Proposta Político-Pedagógica da Pré-escola à 4ª série”, ao tomar como referência a história da humanidade, não considerou o humano histórico-existencial. Em outros termos, trabalhou-se com a ficção de uma valorização idealizada de certo tipo universal de conhecimento e de ser humano. Ao tomar como referência o conhecimento científico, em certo grau de generalização e de abstração, aquele Coletivo perdeu de vista as educadoras,

os educadores, os educandos históricos que se encontravam na escola e o contexto em que a Escola se situava.

Esqueceram que, naquela época, como ainda hoje, mais de 90% dos educandos da Escola moram em Felipe Camarão, um lugar onde se respira um ar infectado, onde roubar e catar lixo se tornaram estratégias de produção da vida e diversos estudantes acompanham o trágico processo de prostituição das suas irmãs, quando não se prostituem eles mesmos. Faltou ao Coletivo lembrar-se de que os educandos possuem problemas concretos, demandas imediatas e mediatas, prioridades na vida, aspirações, expectativas, tabus, vontades, desejos e sonhos, ou seja, são pessoas não idealizadas nem abstratas, mas de carne osso coração com desejos e necessidades. Essas pessoas foram substituídas por uma compreensão abstrata e idealizada de ser humano.

Em vez de mergulhar na realidade da vida, buscando compreender a lógica interna das coisas, dos fatos e acontecimentos na vida das pessoas envolvidas diretamente no projeto de educação que a Escola desenvolvia, o grupo formulou uma proposta curricular que, mesmo com os seus méritos, distancia-se de necessidades e desejos dos educandos, educadoras e do contexto da comunidade onde se situa o prédio da Escola estudada.

As conclusões da pesquisa no mestrado (BARBOSA JUNIOR, 1998) e as reflexões oriundas da minha trajetória de vida me permitiram compreender que o problema da Escola Municipal Djalma Maranhão se repetia em outras escolas da rede de ensino da cidade do Natal-RN. A partir desse fato, deduzimos que a distância entre o *ethos* e a *práxis* escolar se constituía em uma questão pedagógica e teórica maior.

Cheguei, assim, a um momento de síntese das três trajetórias e ao mesmo tempo reiniciei o processo ao formular a seguinte questão: qual a razão e os motivos que fizeram com que o coletivo de educadoras da Escola formulasse em sua *práxis* cotidiana um Projeto Político de Educação que tinha como eixo de gravitação o humano, mas se esquecessem do *ethos* das educadoras e educandos históricos e reais?

Tornou-se necessário estudarmos e precisarmos o que compreendíamos por *ethos* e *práxis*. Além disso, a natureza do fenômeno nos exigiu a construção de estratégias de pesquisa que nos aproximasse do *ethos* dos moradores de Felipe Camarão II e da lógica interna da *práxis* cotidiana da Escola Municipal Djalma Maranhão (BARBOSA JUNIOR, 2002)

A incursão na história da humanidade e na literatura produzida sobre o *ethos* nos permitiu compreender que o processo de transformação do antropomorfo em homo-sapiens-demens, conforme o pensador Edgar Morin (2000)

sugere, parece ter acontecido, entre outras ações, por meio de um desenvolvimento do *ethos*, pois como nos sugere Rocha (1994, p. 265):

Etimologicamente, o *ethos* possui uma polissemia muito expressiva. Transliterado com um eta inicial, ele significa a casa ou morada. Com um épsilon, ele significa o costume, ou seja, o processo formador daquela disposição interior que leva o homem a agir com uma certa constância no espaço aberto da liberdade. [...] o ser humano precisa de ‘uma constância no agir’ para não se perder nos labirintos da liberdade. O fruto desta disposição é o *ethos-héxis*, que significa o hábito como uma aquisição psíquica estável, e que orienta o agir do homem para aquilo que é o melhor, fazendo dele um homem virtuoso. Pois bem, entre o *ethos* (processo formador de hábitos) e o seu termo *ethos-héxis*, desdobra-se o espaço para a realização ética do ser humano.

Essa concepção etimológica sugerida por Zeferino Rocha contribui para compreendermos a relação existente entre *ethos* e ética, ou melhor, entre natureza e cultura, pois o antropomorfo, quase imperceptível na natureza, constituía-se em um errante que vagava pelos diversos espaços da terra.

No entanto, os eventos e os fenômenos da natureza podem ter feito emergir a necessidade e o desejo de um lugar, uma morada que se constituísse no espaço da intimidade e do repouso para que fosse possível restaurar as energias perdidas,

para enfrentar os desafios da vida. Mas, não bastou essa dimensão. Contrariamente às espécies animais, não há *ethos* característico da espécie humana. O homo-sapiens-demens, ao se inventar, tornou-se a única espécie que pode receber o leque de todas as qualidades “éticas”.

Portanto, ética não é simplesmente um conceito, uma ideia, um código profissional, uma abstração, mas uma característica essencial do homo-sapiens-demens. O animal, portador de um *ethos*, humanizou-se, também, por meio de um desdobramento ético. Para nós, a ética inventada e que transforma os animais em humanos comporta em si um movimento alimentado e realimentado pela quaternidade: acaso e necessidade, possibilidade e limite, diversidade e unidade, incerteza e certeza.

Mas, o *ethos* e a ética universal também são particulares. Portanto, se esquecermos de tratá-lo como algo que sendo universal se realiza em cada ente-espécie, podemos nos perder nas nuvens de um abstracionismo anacrônico, ineficaz e inexpressivo.

Nessa perspectiva, para definirmos a concepção de *ethos*, tomamos como pressuposto a existência de uma relação entre o Ser-aí (humano) e o estar-aí (lugar), sem perdermos a singularidade e a universalidade do Ser. Assim, chegamos a conceber durante a construção da tese, o *ethos* como: *O modo*

de ser e de viver do Ser-aí no sendo. Essa concepção me afastou das discussões e concepções abstratas de homem e mulher e me fez buscar uma aproximação ética dos humanos que moram, vestem, comem, reproduzem-se e respiram cotidianamente em ruas, becos e vielas de Felipe Camarão II, comunidade onde 96,1% dos estudantes da Escola Municipal Djalma Maranhão residem.

Essa concepção de *ethos* me permitiu refletir que, no discurso de algumas educadoras da Escola Municipal Djalma Maranhão, o termo *práxis* refere-se a certa relação entre teoria e prática, ou seja, trata-se de certa redução do termo. Essa constatação e a natureza do fenômeno que investigamos nos impeliu a formular o que compreendemos por *práxis*.

As leituras e as observações me permitiram compreender que nem toda ação está motivada por uma consciência consciente de si mesma. Acompanhamos algumas práticas educativas que estavam desprovidas de um pensamento sobre os motivos da ação praticada. Nesse sentido, passamos a nos perguntar: toda ação provida de uma “teoria” que acontece no cotidiano da Escola se constitui em uma *práxis*? A que nos referimos quando invocamos o termo *práxis*?

Essas duas questões e a observação da *práxis* cotidiana da Escola nos permitiram constatar que, na Escola Municipal Djalma Maranhão, existe uma diferença entre a prática da

educadora que na sala-de-aula ocupa por certo tempo a atenção dos estudantes sem uma consciência dos motivos da atividade que sugere, daquela prática em que a professora propõe conscientemente uma atividade que objetiva complexificar as suas estruturas de pensamento e a dos educandos. A comparação entre esses dois modos de proceder das educadoras que trabalham em uma mesma unidade de ensino nos fez admitir que nem tudo é.

Essas observações me permitiram deduzir que o termo *práxis* vem sendo compreendido como ideia abstrata de uma relação entre teoria e prática. Talvez, essa forma reduzida de conceituar *práxis*, por meio de uma junção mecânica entre teoria e prática, constitua-se no fundamento de um processo em que a educadora expressa um discurso, mas sua prática em sala de aula nega as palavras que proferiu.

Essas reflexões me conduziram a assumir *práxis*, durante a construção da tese, como: atividade motivada por uma consciência que é consciente dos motivos da ação. Nessa formulação, entendi atividade como o instante em que a ação física e o pensamento interpenetram-se, realizam-se e assumem formas definidas.

As concepções de *ethos* e *práxis* foram pensadas, elaboradas e formuladas por necessidade do processo de construção da tese, mas, ao mesmo tempo que eram formuladas,

deixavam mais claro o objeto de estudo, ou seja, um objeto de estudo compreendido como o eixo de gravitação de toda a razão de ser da pesquisa, ou de outra forma, da busca por saber mais sobre algo, um algo que pouco a pouco foi se tornando consciência corporal. Nesse caso, refiro-me à importância e à necessidade de se afirmar que na jornada-pesquisa, o que se torna consciente é o corpo que busca. Por fim, podemos afirmar que a quaternidade, ou seja, os quatro elementos: experiências com minha mãe na escola (educação); Câmara Municipal (política); o trabalho teórico para formular uma concepção de *ethos* e a formulação sobre *práxis* abriram as veredas ou trilhas por onde o objeto de estudo (*ethos* humano e a *práxis* escolar na Escola Municipal Djalma Maranhão) fez-se em meu corpo.

Referências

BARBOSA JUNIOR, Walter Pinheiro. *O ethos humano e a práxis escolar: Dimensões esquecidas em um Projeto Político*. 2002. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

BARBOSA JUNIOR, Walter Pinheiro. *O Projeto-Político Pedagógico da Escola Municipal Djalma Maranhão*. 1998. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1998.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonor F. da Silva e Jeane Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

ROCHA, Zeferino. *A Morte de Sócrates*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1994.

De quando a ideia era apenas uma ideia

Rossana Kess Brito de Souza Pinheiro

*Existir é um conceito dinâmico.
Implica uma dialogação do
homem com o homem. Do homem
com o seu Criador. É essa dia-
logação do homem sobre o seu
contorno e até sobre os desafios
e problemas que o faz histórico*

(FREIRE, 1967, p. 21).

É com base na tentativa do ser-fazer histórico, de que fala Freire no texto em epígrafe, que tento, neste instante em que busco os processos de construção de um objeto de estudo cristalizado no tempo, buscar nos fundamentos teóricos da

minha formação as marcas que definiram, em última análise, as escolhas na investigação que realizei entre 2006 e 2009. Este estudo a que me refiro objetivou as representações femininas em Natal, a partir de um estudo histórico educacional da mãe-esposa e da professora como educadoras de uma pedagogia moderna (PINHEIRO, 2009).

Em um primeiro momento, a construção de um memorial me remete à concepção de memória trazida por Jacques Le Goff (1996). O autor trata esse conceito como a conservação de informações que, em última instância, são representações de um passado lembrado/selecionado e registrado em grupos sociais específicos organizados em sociedade. Compreendendo esta sociedade como um mosaico de ações individuais (ELIAS, 2001) sendo possível inferir que esses registros encontram-se, em última análise, no interior das memórias individuais. Assim penso este artigo, como marcas conservadas em representações de um passado lembrado, mas selecionado em torno de um ser-fazer histórico.

São, de fato, reminiscências de um passado que me constitui hoje e foi construído a partir de cada escolha que fiz, de cada grupo de que participei, por meio de cada traço formativo que me trouxe até o início de 2010. São indícios de uma vida que se orientou na relação estudo-trabalho e definiu desde menina características que me acompanharam em minha

constituição identitária de ser mulher, mãe e professora. Noções de comportamento moral, emocional e intelectual que se tornaram paráfrases de uma vida. E esta eu conto neste texto.

A imagem de uma constante e benéfica solidão marca as minhas primeiras lembranças imersas no universo literário da Série Vaga-lume. Os livros chegavam pelo correio e se tornaram fator matricial na minha constituição como leitora. Foi um benefício pelo fato de ter mãe professora de Língua Portuguesa. As histórias da série foram um estímulo para decodificar o universo letrado que a mim se apresentava, além de ser um portal para modos de vida diferentes e a percepção das injustiças e desigualdades sociais. O mundo se tornou maior por causa dessas narrativas.

Eram histórias que tratavam desde o cotidiano de pescadores do Rio São Francisco, passando pelo universo dos garimpeiros na região Norte, até as aventuras e desventuras de jovens em áreas urbanas e favelas do país. Temas como aborto, latifúndios, orfandade e drogas chegavam para mim sem que pudesse compreender a exatidão desses conceitos. Mas, ainda assim, provocavam a repulsa por tais modos de vida injustos e, no curso da leitura, ficava torcendo pelo final feliz. Nos pequenos livros, essa perspectiva era sempre atendida: as crianças perdidas eram encontradas por seus pais,

a garota órfã fugia do homem que a explorava e encontrava uma família ou o motoboy se livrava de suspeitas injustas e provava sua inocência. O felizes-para-sempre dos contos de fada pareciam ser possíveis na vida real.

Depois de dominado esse universo, os heróis e heroínas que povoavam os romances, meu gênero preferido, passaram a me indicar maneiras de falar, vestir, portar-me em diversas situações. Ao término da leitura, passava a rememorar-lo mentalmente reescrevendo falas, reelaborando cenários, em uma brincadeira ociosa de “o-que-eu-faria-se-fosse-eu”. Em situações cotidianas, reproduzia algumas ações dos personagens como se esse portal literário fosse meu preceptor, meu formador de hábitos, de atitudes, meu educador. Na busca por esse instrumento formativo, fui descobrindo as bibliotecas das escolas por onde passei, as bibliotecas das escolas em que minha mãe lecionava, os acervos de colegas e vizinhos. Na calçada de casa, deitada na cama, dentro do ônibus ou na escadaria do colégio, nos intervalos da aula, o livro de história ou os romances tornaram-se meu quase totalizante universo verbal. Foram dez anos escolares, entre 1979 e 1988, no Instituto Sagrada Família, localizado no bairro do Alecrim, em Natal-RN, em que o universo literário, histórico e social absorvido pelos livros didáticos e pelas aulas de Língua Portuguesa e História me instigaram a seguir em

uma formação que me permitisse escrever e ensinar sobre o que escrevesse.

No meu universo familiar, o fim do oitavo ano do primeiro grau era tempo de escolher uma carreira. O próximo segmento de ensino, o Segundo Grau, era tão ou mais importante que o curso superior: o segundo grau deveria orientar o Ensino Superior. As opções recaíam sobre os ensinos profissionalizantes: técnico e magistério. Parecia-me, naquele momento (como ainda me parece), naturalmente (ou culturalmente, como vim a perceber depois) inclinada ao magistério, às humanidades e ao trabalho docente. Ainda que não soubesse o que isso significava exatamente, optei por fazer o segundo grau numa escola de Magistério, a Escola Estadual Berilo Wanderley. Foram três anos de formação e uma certeza: havia muito mais o que aprender do que o que ensinar.

A entrada nesse curso e suas demandas impulsionaram uma nova direção que envolvia o trabalho em grupo e a habilidade de liderar equipes. Esse modo de pensar trabalho foi um motivador para buscar no universo das minhas atividades sociais o trabalho pastoral da Igreja Católica. A introspecção da menina foi cedendo lugar à relação entre pares e, entre meus 13 e 19 anos, dediquei-me às atividades socioeducativas da paróquia de Nossa Senhora Aparecida, em Neópolis.

Nesse trabalho, o mundo vislumbrado na literatura de infância pôde ser visto por meio de trabalhos sociais que iam desde a organização e distribuição de alimentos e brinquedos, pela Pastoral Social, até trabalhos de divulgação cristã e assistencial, pela Pastoral da Comunicação. Na pastoral da Catequese, pude associar mais diretamente a formação de magistério a essa formação cristã e trabalhar com jovens entre 14 e 17 anos em um curso preparatório para o Crisma, a confirmação do sacramento católico do batismo. Era o ano de 1992 e eu estava com dezessete anos. As atividades pastorais começaram a ir de encontro às demandas de estudo e trabalho e deixei essa parte da minha vida para nunca mais voltar. Considero, no entanto, uma marca importante na minha constituição como educadora, pois me deu a oportunidade de adentrar um universo socioeducativo que me permitiu perceber, nas ações políticas e educativas, uma via para a construção de uma sociedade mais humana.

A experiência como catequista e a formação de três anos do magistério não foram suficientes para despertar o desejo pela profissão de professora. Fui, então, ainda nesse ano de 1992, estudar contabilidade em um curso técnico em nível médio, na Escola Técnica de Comércio, na Cidade Alta. Depois disso, fui trabalhar como secretária executiva de uma fábrica e o magistério distanciou-se de mim por quatro anos.

A empresa fabricava tempero completo e entregava o produto nas lojas da capital e do interior. Tive oportunidade de observar o universo cotidiano de trabalhadores que dirigiam caminhões, faziam entregas, operavam máquinas e recebiam um salário mínimo por mês. Estavam ao mesmo tempo na escala mais importante do processo produtivo e, também, a menos considerada no que se referia ao retorno financeiro. Sexta-feira era dia de pagamento e nesse dia eu aproveitava para conversar com esses trabalhadores enquanto aguardavam em minha sala pelo seu envelope. Lembro-me de uma senhora que trabalhava descascando alho para alimentar a forrageira que me disse certa vez, sorrindo, que “a gente como ela vivia assim: da mão pra boca” (informação verbal)¹. Não lembro o nome dela. Lembro de seu sorriso lacunar, sua pele negra e seu cheiro de alho. Ela não assinava seu nome. Só a digital constava da folha de pagamento. O modo de produção, as relações trabalhistas e as práticas culturais dessa parcela da população deixaram em mim uma marca indelével e a certeza de que algo não estava muito bem: viver “da mão pra boca”, viver nessa condição animal não era o que eu considerava, e tinha aprendido na escola e na Igreja, o projeto de humanidade na Terra.

1 Conversa informal, 1993.

Trabalhei na Savoury Temperos Ltda por 20 meses, entre 1993 e 1994, e um concurso no final de 1994 me trouxe de volta ao magistério. Entrei como professora nas creches municipais de Natal a partir de 1995. Fui designada para trabalhar com crianças de 04 meses a 06 anos, mais especificamente estas últimas, e no universo da alfabetização infantil, na Creche Municipal Judith Bezerra de Melo, em Bom Pastor, bairro da Zona Oeste de Natal-RN.

O trabalho com crianças permitiu uma aproximação do meu próprio movimento como intelectual inserida na profissão docente com o universo daqueles indivíduos em busca de sua identidade e de seu modo de agir. A busca deles impulsionava minha busca. Ainda em 1995, fui convidada a compor o grupo de supervisores pedagógicos na equipe central do setor de pedagogia da SEMPS²/ATIVA³. Esse trabalho me possibilitou conhecer a realidade de todas as regiões da cidade por colocar sob minha tutela 09 creches das 04 regiões da cidade. Ademais, isso me deixou responsável pela formação continuada e em serviço dos profissionais que trabalhavam nessas instituições escolares.

No setor de trabalho, tínhamos uma dinâmica que combinava o trabalho de campo – visitas periódicas às unidades de

2 Secretaria Municipal de Promoção Social

3 Atividades de Valorização Social

ensino – com organização e execução de jornadas pedagógicas anuais e estudos semanais do grupo central para dar suporte teórico e metodológico ao trabalho. Esses grupos eram coordenados por três pedagogas que contavam com uma equipe de mais quatro professores que possuíam em sua formação magistério em nível médio. Eu era uma dessas. Com isso, veio a percepção de que esse suporte não era suficiente, e de havia a necessidade de dar profundidade e seguimento aos estudos pedagógicos, o que me conduziu ao Processo Seletivo Vocacionado (PSV) de 1995 e à entrada no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 1996.

A relação entre o trabalho junto aos professores das creches e os estudos empreendidos no curso de Pedagogia davam a dimensão da importância de um trabalho formativo associado à prática. As oficinas de formação de professores foram a terceira via entre o trabalho da Secretaria e os estudos do curso superior que fazia. Nesse sentido, entrei como voluntária no projeto de extensão Conversando com o DEPED⁴, coordenado pela professora Sandra Maria Pereira Borba e me permiti experimentar com mais liberdade metodologias de trabalho não apenas para a Educação Infantil mas também para o Ensino Fundamental no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. A formação continuada de

4 Departamento de Educação

professores surgia como uma vereda de trabalho em que podia compartilhar ideias e, ao mesmo tempo, aprender práticas de alfabetização e desenvolvimento da leitura e escrita. O trabalho com a multiplicidade de linguagens me conduzia a pensar a filosofia e a história como via para compreender as estruturas que estruturam as estruturas do pensamento. Pensar o pensamento que pensa era nossa intenção como aluna, professora e formadora em práticas de letramento.

Essas reflexões encontraram-me no terceiro ano do Curso de Pedagogia, em 1998. Mais uma vez, as relações entre o estudo e o trabalho provocaram transformações na ordem das coisas. O trabalho começou a ser incompatível com os horários de estudo; de fato, em razão da troca de governo provocada pelo processo eleitoral de 1996, algumas mudanças estruturais foram realizadas no interior da Secretaria Municipal de Promoção Social e Combate à Pobreza (SEMPS) e o horário de trabalho e de estudo tornaram-se incompatíveis: o turno vespertino, em que cursava Pedagogia, passou a ser requerido também pelos meus empregadores para a realização do trabalho antes realizado apenas no turno matutino. Deixei, portanto, o trabalho com as creches em 1998 e me voltei com exclusividade aos estudos pedagógicos. Havia deixado o trabalho da prefeitura e tinha tempo livre para

dedicar-me à pesquisa na relação com metodologias e práticas de alfabetização.

Nesse ano, eu me candidatei e fui contemplada com uma bolsa de Iniciação Científica. Vinculei-me a uma base de pesquisa, coordenada pela professora Marlucia Menezes de Paiva, que utilizava a abordagem teórica da história cultural para estudar as práticas educativas da Arquidiocese de Natal, entre os anos de 1930 e 1980, no universo dos movimentos sociais da Igreja Católica no Brasil. Buscava, naquele momento, principalmente, apreender os caminhos da pesquisa científica e da abordagem teórica utilizada. No arquivo da cúria metropolitana, acessei documentos de variadas ordens e me encantei com o material utilizado pelas professoras locutoras das Escolas Radiofônicas de Natal, os livros de leitura do Movimento de Educação de Base - MEB e os exemplares do jornal A ordem. Entre documentos do Serviço de Assistência Rural (SAR), do MEB e Arquidiocese de Natal fui encaminhando meus estudos por entre as práticas de alfabetização voltadas ao homem do campo, no universo da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os estudos empreendidos a partir dessa base de pesquisa voltaram o meu olhar para as campanhas de alfabetização da década de 1950 e suas histórias de fundação. Fui agradavelmente surpreendida com um objeto que me fez olhar

as práticas de letramento, mas no universo da Educação Popular, ligada aos movimentos sociais da Igreja Católica de Natal e em uma perspectiva histórica da educação. Esse caminhar culminou na minha monografia de graduação em Pedagogia, intitulada *Nas ondas cativas do rádio: as escolas radiofônicas da Arquidiocese de Natal (1958-1960)*, finalizada em dezembro de 1999 (PINHEIRO, 1999). Privilegiamos na escrita desse trabalho o processo de instalação, de fundação e as primeiras aulas ministradas pelas professoras-locutoras e monitoras. Os resultados dessa investigação foram ainda apresentados na forma de dois artigos em 2000, na revista da FACEX, e em um livro organizado pela coordenadora da base de pesquisa citada, em 2006.

No ano 2000, a partir de concurso público, passei a integrar o quadro de supervisores pedagógicos da Escola Estadual Roberto Rodrigues Krause, no turno noturno, atuando junto às salas de Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos. Essas turmas da EJA, apenas duas, uma para cada segmento, ficavam um tanto deslocadas no universo de 12 salas de Ensino Médio. Até mesmo as professoras que tinham habilitação de magistério em nível médio não se integravam entre os professores que vinham das diversas licenciaturas. A sensação que eu tinha era como se os alunos fossem apartados daquela comunidade escolar, como uma comunidade alternativa.

Lembro-me de ter chamado a atenção da Direção para o problema desse isolamento forçado e ela ter me explicado que aquelas turmas eram as últimas antes que o Estado não tivesse mais obrigações com essa modalidade. Então, eles ficavam ali: esperando o ano acabar e as turmas de EJA fecharem.

Essa justificativa da direção da escola estava vinculada aos art. 10 e 11 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, que estabelece as competências das esferas estadual e municipal e o fechamento das turmas de EJA na rede estadual, posto que a modalidade ficaria sob a competência dos municípios, no universo do Ensino Fundamental. Fiquei nessa função até o ano de 2004, quando pedi afastamento das minhas funções para viver seis meses no Timor-Leste, no sudeste da Ásia, a partir de janeiro de 2005.

Nesse país, trabalhei como voluntária da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) junto ao consultor da Organização das Nações Unidas (ONU) para assuntos de educação a distância José Ivanildo, no departamento de Ensino não formal da República Democrática do Timor-Leste. Tive a oportunidade de trabalhar na elaboração e execução de um projeto de fomento à leitura e desenvolvimento da língua portuguesa intitulado *Português e Tetum são as línguas do meu país*, que organizou e dinamizou as atividades de leitura e empréstimo da Biblioteca

do ensino não formal. Essa biblioteca foi motivada pelo recebimento dos livros de literatura do programa *alfabetização solidária* e da doação de vários países da comunidade lusófona, particularmente o Instituto Camões, de Portugal. Esse país vive processo semelhante ao de muitos países lusófonos e que foram colônias de Portugal: a construção da língua nacional e a alfabetização em Língua Portuguesa. A gramática portuguesa serve de alimento à língua tradicional e oral do país, o tetum, nos rumos de criar uma língua nacional que seria algo como um “português do Timor”. Deixamos o país seis meses depois e muitos brasileiros ainda permanecem no esforço internacional de consolidação da língua nacional.

Na simultaneidade que nos caracteriza como ser histórico, o trabalho como pesquisadora, professora e formadora conduziu a reflexões sobre essas práticas, nos seus fundamentos históricos e em uma perspectiva sociofilosófica da educação. Com o objetivo de continuar descortinando a memória histórica de práticas educacionais, apresentei, em 2001, um projeto de dissertação que, sob o título *História da educação das mulheres em Natal (1889-1899)* (PINHEIRO, 2003), descortinava a educação das mulheres nessa cidade, na primeira década do governo republicano no Rio Grande do Norte. Na busca por uma ontologia da escola pública, adentramos as escolas públicas e privadas voltadas ao universo

feminino e trouxemos a lume os programas de ensino, as leis, os discursos e as professoras que educavam e eram educadas no final do século XIX, em Natal, em processos escolares e não escolares.

Na direção desse objeto de pesquisa, ruminei em silêncio sobre obituários, propagandas de artigos femininos, discursos dos Diretores de Instrução Pública, romances apresentados na forma de folhetins. Aos poucos, fui percebendo que, apesar das formas distintas com que se apresentavam os dados – seja uma nota de falecimento ou uma felicitação de aniversário –, existia um discurso articulado que dizia e apontava para determinado perfil de mulher em Natal.

Meu encontro com Maria Luiza de França, uma professora que cometeu suicídio em 1897, fez-me pensar sobre certo perfil de professora que tentava encontrar mecanismos táticos entre as estratégias organizadas por um mundo intelectualmente masculino. A história dessa professora retrata a dificuldade de ser mulher e professora nessa configuração. Reforça a ideia de um perfil de educadora baseado em um sistema moral, como parte de um sistema pedagógico, com a força do discurso da virtude e da moralidade tomasina, dentro e fora do lar.

Os indícios de sua existência me foram chegando através de anúncios e cartas publicadas nos jornais, entre 1896 e 1897. Ela residiu e lecionou por três anos na Ribeira, em

Natal-RN. Tinha vindo de Recife, onde fizera o curso normal, inexistente no período em Natal. Mudou seu domicílio e local de trabalho em 1897 para a Cidade Alta. Os motivos da mudança foi a indiferença dos vizinhos e a perda de alunas, seu único sustento. Essa indiferença foi causada por um amor por ela alimentado e que não era consoante com sua condição de professora, sozinha e pobre: “um amor que não podia ser correspondido”, como expresso em uma das cartas no *A República*, de 27 de abril de 1897. Essa mudança acarretou outros dissabores: a miséria, a falta de perspectiva social e afetiva, os empréstimos que se avolumavam, a solidão. O fim último dessa educadora foi o suicídio.

A história de Maria Luiza de França retrata a dificuldade de ser mulher e professora nessa configuração. Reforça a ideia de um perfil construído com base em valores morais e na fabricação de um modelo que atendesse ao projeto modernizador republicano.

Ao buscar a educação das mulheres, tanto do ponto de vista da discente como da docência, em Natal, em um período caracterizado por modificações políticas no Brasil, pude olhar para dentro das escolas femininas e, a partir das disciplinas propostas nos regulamentos estaduais e nos anúncios das escolas privadas, perceber a sintonia entre o discurso posto

e o modelo de professora que eu entrevistava. Mas que modelo era esse?

No decurso dessa formação em nível de mestrado, vislumbramos um indício de investigação que buscasse a mulher por trás da professora. Foi essa representação feminina, na transição do século XIX para o XX, que orientou a pesquisa de doutorado, iniciada em 2006. Em uma sociedade que se queria civilizada pela educação, que se feminizava dentro e fora do lar, encontrei na mãe-esposa e na professora duas faces de uma mesma moeda. A relação entre cuidado materno, educação e trabalho no final do século XIX faz com que o gênero feminino passe a ser a referência na função de educar a sociedade dentro e fora do lar. O trabalho escolar da professora é motor de prosperidade na sociedade; o trabalho doméstico feminino é motor de prosperidade na família. Moralidade é seu discurso; virtude, a sua meta. No jogo das representações do ser mulher, os discursos de parlamentares, médicos, clérigos, legisladores não apenas espelharam as mulheres mas também as produziram: mãe-esposa e professora.

Esta pesquisa ensejou uma viagem tipográfica em vários tipos de fontes. Desde manuais como *Reflexões às minhas alunas*, de Gondim (1910); ou *Livro das Mães de Figueira* (1926); até romances indicados como livros de leitura como *Coração*, de Amicis (1949); ou *Através do Brasil*, de Bomfim

e Bilac (2000); passando por livros de memória como *Oiteiro*, de Antunes (2003); e livros escolares como *Livro de leitura*, de Carvalho (1939); e *Corações de Criança* de Barreto (1915). Mas foram os jornais e revistas natalenses, marcadamente *A República* e *Via-láctea*, que mais nos aproximaram das representações que buscávamos. Todos esses impressos, de um modo ou de outro, com os objetivos próprios de cada suporte textual, serviram para delinear a configuração que fez emergir a mulher cuidadora da nação republicana.

A base de argumentação que relacionava maternidade e educação aliou-se à demanda advinda do aumento quantitativo de escolas femininas e alocou a mulher como a mais apropriada para um melhor desempenho educacional no país. A profissão docente feminina aparece agregada a esses valores maternos. É justo dizer que essas representações – mãe-esposa e professora – são as duas metades de um mesmo projeto; é o redimensionamento que o século XIX e os modelos republicanos de sociedade fazem do modelo tripartido de Rousseau – família, Estado e sociedade – organizando-se de um modelo educacional que dimensione o público e o privado a partir de uma única figura: a mulher. Esse trabalho foi finalizado no ano de 2009 sob o título *Mãe-esposa e professora: educadoras no século XIX*.

Esse caminho da História/memória é no mínimo intrigante... Quando se começa a desenrolar o novo, ele é bem maior do que lhe pareceu a princípio. Queria saber os fundamentos sócio-históricos da minha profissão. Queria descobrir se existia isso que eu buscava ou se não existia. Eu queria saber dessas bases, de um modo ou de outro. Simples assim. Mas as verdades não são tão simples assim. Como diz Elias (2000, p. 193), “nada é tão certo quando se fala de figurações”, e então fui repensar. Ao repensar, eu me dei conta de que falava de uma cidade que não vi, de um país que eu não conhecia, de pessoas que se apresentavam como sombras de uma história que se foi. Eu me dei conta de que só teria um rasgo de verdade. Ampliar esses rasgos, no entanto, dimensiona o nosso olhar sobre o que fizemos, o que fazemos, por que fizemos e por que fazemos. Isso nos dá um caminho para continuar.

Vinha buscando um caminho há muito tempo, hoje sei. Sei também que já acreditei, como agora acredito, que o caminho trilhado era o certo. Hoje creio que todos os caminhos trilhados e o conhecimento agregado me prepararam para este momento. Por nove anos, esta literatura historiográfica da educação ocupou minha existência. Por nove anos, a prática da pesquisa histórica foi utilizada como elemento para a compreensão do meu fazer pedagógico.

Nesse meio tempo, mergulhei nas profundezas de mim e fui buscar-me mulher professora nos confins dos oitocentos; fui descobrir-me mãe, esposa e religiosa no extremo oriente do mundo. Percebi-me com elas e parte delas em um mundo masculino que não me olhava de frente. Nunca o Estado de Direito me foi tão caro como quando minhas aptidões intelectuais de nada valiam ante o direito de costume para o masculino. Vi mulheres de lipa no Timor-Leste; com mordanças douradas na Tailândia; com sarongues coloridos em ruidosos grupos exclusivamente femininos; com altivas sapatilhas em Bali, envoltas em véu finíssimo que ornavam as tardes orientais.

Foi em Bali, através de um Templo e da visão de um pôr-do-sol, que vislumbrei meu futuro em minha pequena aldeia global: Natal. O mundo ficou pequeno e as causas humanitárias não me pareceram tão humanas assim. A ONU não é tão unida, afinal. Mas ninguém precisa aprender a ser só. Então, dei existência aos meus demônios internos e, com isso, ativei o desconhecido de mim mesma. Busquei meus pares, minhas existências, meu coletivo profissional.

A professora que buscava era, afinal, eu mesma; a mãe-esposa que encontramos era apenas a versão doméstica desta. Essas representações eram parte de um aprendizado para algo que se organizava. Como acreditamos nos dizeres de

Freire (1967, p. 23), que abriu este memorial, só poderíamos nos tornar uma educadora melhor na medida desse ser-fazer histórico, se nos enraizássemos na nossa própria história de formação docente; não apenas individual mas também coletiva e histórica. Foi esse enraizamento que buscamos consolidar na nossa formação em nível de pós-graduação, concluindo que o cuidado materno como a essência e o fundamento da pedagogia moderna.

A experiência de pesquisar a respeito do meu próprio trabalho a partir de um olhar histórico, de uma postura sociofilosófica da educação trouxe entendimentos sobre a importância de conhecer para fazer. Mostrou a complexidade, mas também a importância de se fazer pesquisa partindo do próprio cotidiano ou das próprias práticas no rumo de compreender as narrativas postas e a superação destas.

Sair da posição de espectadora da história e me transformar em partícipe dela, hoje, ontem, no *continuum* tempo-espaco, demonstrou a importância de pesquisar o que se faz, de problematizar nossas questões mais corriqueiras e de percebê-las assentadas nos fundamentos que as organizam. Assim me encontro hoje, liderando o *Grupo de Pesquisa Sertania e Educação* e assumindo, com o professor Walter Pinheiro Barbosa Junior, um *modus operandi* que concebe o objeto de estudo a partir da história do próprio pesquisador.

Convidando ao (re)conhecimento de suas bases vivenciais históricas e procedendo em uma arqueologia do pensamento individual, instigamos os nossos alunos de pesquisa a adentrar um processo de autoconhecimento que nos atrevemos a chamar **Ser-tão de Si mesmo**.

Referências

- AMICIS, Edmundo de. *Coração*. Trad. João Ribeiro. 44. ed. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo, 1949.
- ANTUNES, Magdalena. *Oiteiro: memórias de uma sinhá-moça*. 2. ed. Natal: A.S. Editores, 2003.
- BARRETO, Rita de Macedo. *Corações de crianças: série de contos morais e cívicos*. 3. ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1915. v. 3.
- BILAC, Olavo; BOMFIM, Manoel. *Através do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CARVALHO, Felisberto de. *Primeiro Livro de Leitura*. 119. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1939.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte*. Trad. Pedro Sússekind e André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- ELIAS, Norbert. *Os estabelecidos e os outsiders*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- PINHEIRO, Rossana Kess Brito de Souza. *História das mulheres em Natal (1889-1899)*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

PINHEIRO, Rossana Kess Brito de Souza. *Mãe-esposa e professora: educadoras no final do século XIX*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

PINHEIRO, Rossana Kess Brito de Souza. *Nas ondas cativas do rádio: as escolas radiofônicas da Arquidiocese de Natal*. 1999. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1999.

PINHEIRO, Rossana Kess Brito de Souza. Um projeto, um ideal: as escolas radiofônicas no RN (1958-1960). In: PAIVA, Marlúcia Menezes de Paiva (org.). *Igreja católica e suas práticas culturais*. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 96-112.

Veredas de uma artesã intelectual

Elayne Karina Peres Batista

O sertão está em toda parte

(ROSA, 2001, p. 24).

Em minhas andanças pelos sertões, sempre brinquei. Foram brincadeiras em que meu corpo se entrelaçou com a natureza e as aprendizagens vivenciadas foram únicas. Prazeres me atravessaram e me possibilitaram enxergar o quiasma¹, aproximando mundos, desvelando e construindo sentidos e significados (FERREIRA, 2013, p. 42). Foi dessa brincadeira, em que meu corpo e a natureza se enamoraram, que nasceu a palavra corpografia.

1 O conceito de quiasma em Ferreira (2013) fundamenta-se na fenomenologia e concebe o ser da interioridade entrelaçado com o ser da exterioridade, inseparáveis. Sendo, portanto, homem e natureza partes de um todo.

Essa palavra floresceu no cruzamento entre minha vida e a pesquisa que realizei. Ela é constituída por duas palavras: corpo e grafia. O corpo é minha forma de estar no mundo e a grafia é um substantivo feminino, que significa escrita feita à mão. Essa palavra codifica minha jornada e evidencia que histórias de vida e de pesquisa não se separam. Assim como João Guimarães Rosa, que brincou de geografia em seu constante vagamundo, também tive o meu brincar, minhas sagas educativas.

Na andarilhagem pelos sertões, conheci pessoas e histórias, ouvindo uma música ou mesmo lendo antropofagicamente um livro, senti, vivi estranhei e entranhei o sertão, o lugar onde tudo é e não é ao mesmo tempo (ROSA, 2001, p. 27), marcado pelas faltas e farturas. Para Araújo (2012, p. 2):

Sertão ressoa ser tão intenso, ser de imensidão e de funduras sem fim, desmeduradas. Sertão desborda enigmas insondáveis, confins de desvãos incontornáveis, de larguezas e de lonjuras sem eiras nem beiras, de veredas tortas, de sabores agridoceos, de brenhas e de ermos abissais.

Sertão não é apenas um lugar são lugares, de veredas tortas, de inquietações e calma. É esse sabor agridoce e abissal. Sertão é por onde andei e encontrei mais perguntas que respostas. Por isso, tenho a sensação de que o sertão floresceu em mim como um lugar onde brinquei a vida inteira com

a alegria de uma criança. Brinquei; “geografei”; “sertaniei”, corpografei, tudo me conduziu para um abismar em mim mesma, de modo tão intenso que fiquei sem saber ao certo quando o brincar virou pesquisar. Talvez não consiga fazer tal distinção, pelo fato de acreditar que tudo o que vivemos é um fluxo infinito, próprio do movimento da vida.

Mas, sem dúvida, a palavra pesquisa no meu processo formativo ficou mais evidente na travessia acadêmica, pois, em um espaço formal, não seria adequado dizer que brinco ao invés de dizer que pesquiso. Embora, sendo hoje integrante do Grupo de Pesquisa Sertania, Educação e Práticas Culturais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, não me sinto à vontade quando me chamam de pesquisadora, pois me apetece mais a ideia de que sou uma artesã intelectual, uma brincante que produz arte e a dissemina nos rincões do mundo.

O artesão intelectual, segundo Mills (1980), é aquele que não separa o trabalho da vida pessoal, pelo contrário, relaciona as experiências de vida, vivências pessoais e o que está produzindo intelectualmente com seu ofício. “Nesse sentido o artesanato é o centro de si mesmo” (MILLS, 1980, p. 211) e todas as experiências do passado influem e afetam o que está sendo produzido e vivido no presente, ou mesmo no futuro.

Para Almeida (2007), ser intelectual é ser um artista do pensamento, interpretando conhecimentos por meio de um trabalho artesanal. Como se o pensamento fosse um oleiro dando forma ao barro, construindo o novo a partir da manipulação da matéria bruta, experimentando e lapidando “o que vemos, ouvimos, sentimos, tocamos, apreciamos” (ALMEIDA, 2007, p. 9) e, tudo acontecendo de tal modo que, em determinado momento, não se distingue o barro de quem o molda.

Nessa trama intelectual, corporifico a “moça tecelã” (COLASANTI, 2003), pois a partir das minhas aspirações, vou entrelaçando o presente, tornando-o real. Materializo na tessitura das palavras meus sentimentos e meus conflitos. Minhas vivências e lembranças me conduzem a criar e recriar novas formas de pensar e enxergar a vida, voltando ao passado sempre que preciso.

É nesse viés que teço este texto. A partir da artesanaria – tessitura complexa inspirada em uma raiz educacional sertânica – vou entrelaçando as lembranças do meu passado brincante com minhas produções intelectuais atuais, materializando na escrita o artesanato que fiz em mim. Sou o terceiro fruto da união dos meus pais, a única filha mulher e a caçula da família. Nunca fui menina de dar trabalho. Cresci obediente, quieta. Tive poucas amigas e quase ninguém

com quem desabafar ou tirar as dúvidas que surgiram na infância e na adolescência.

Boa parte da minha infância foi vivenciada em dois ser-tões: casa e escola. Em casa, vivia a mesma rotina dia após dia, por residir em um bairro considerado perigoso na Zona Norte de Natal/RN, geralmente só saía de casa acompanhada de meus familiares. A escola era onde podia conviver com outras pessoas que não fossem meus familiares, e me distrair. Sempre fui uma aluna medrosa e passiva, seguia as regras e as ordens, não questionava, apenas obedecia.

Em casa, eu era a mais nova e, por ser menina, não era a companhia desejada pelos meus irmãos mais velhos, dentro ou fora de casa. No dia a dia, brigávamos mais do que brincávamos, crescemos assim. Hoje penso com nostalgia no pouco que meus irmãos e eu vivemos e em tudo que deixamos de viver, nas conversas, os sorrisos e as brincadeiras que não aconteceram.

Com o tempo, aprendi a conviver sem tantas companhias, aprendi a pensar, falar e brincar comigo mesma e, tal como o personagem Miguilim em Rosa (1988), subia nas árvores para pensar na vida. No alto da goiabeira, observei o ir e vir da vizinhança e reinventei histórias de pessoas que nem conheci, só vi passar.

Ouvi o canto dos pássaros, senti o cheiro e o gosto da chuva, corri com os pés descalços na areia, cacei lagartixa com cipó de palha de coqueiro. Fui equilibrista no muro, trapezista nos galhos das árvores, inventora de meus vários brincades e, talvez, as brincadeiras sejam responsáveis por muitos aspectos do meu modo de ser e de viver com o mundo.

Entre as poucas pessoas que estiveram efetivamente presentes em minha vida está meu pai que, por problemas de saúde, passou muitos anos afastado do trabalho. Ele exerceu a profissão de vigilante até se aposentar e se dedicar inteiramente à casa e à família. Ele sempre desempenhou com zelo as atividades ditas domésticas e maternas, mesmo sem perceber ou me dar aulas, me ensinou desde cedo, com seu exemplo e sua rotina, a ter cuidado e responsabilidade com a casa, a cuidar das roupas, a cozinhar, cuidar dos animais e do quintal, a colher frutas, entre outras tantas atividades cotidianas. Foi o meu pai que me ensinou a ser dona de casa.

Nas horas vagas, brincávamos de dançar. Ele colocava um disco para tocar e dançávamos até cansar. Lambada e forró eram os ritmos que mais gostávamos. A música e a dança fizeram parte da minha infância e marcaram alegremente vários momentos da minha vida. Os discos de Luiz Gonzaga, Dominginhos e Elba Ramalho eram os que eu mais ouvia quando estava só, nunca entendi muito bem, mas parecia que

eles diziam nas canções algo que tocava meu âmago e que me fazia sentir parte de um sertão que não conhecia, mas que estava dentro de mim.

Já minha mãe, até onde consigo lembrar, sempre trabalhou fora de casa, o que acabou tornando natural o sentimento de ausência que ela deixava em mim ao cumprir sua rotina diária, exercendo a função de técnica administrativa na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Suas horas vagas em casa eram sempre preenchidas com trabalhos artesanais, aprendidos e ensinados de geração para geração. No crochê e na pintura, ela encontrou não apenas outra fonte de renda mas também outra forma de enxergar e pensar a vida, embora não tenha feito questão que eu aprendesse tais ofícios e continuasse com seus trabalhos. Observando suas criações, tomei gosto pelo mundo das artes.

Com suas atitudes ativas e determinadas, minha mãe me ensinou que a mulher pode ser prendada e ainda assim ocupar outros espaços e ir além da pia e do fogão. Descobri com ela, que trabalhar fora de casa era necessário, pois viver é muito caro. Ela me fez compreender que precisamos ter responsabilidade e honrar compromissos e dívidas assumidos, se quisermos ter paz e dormir tranquilamente. Aprendi que a palavra é o que temos de mais valioso, é o que nos honra e nos dignifica.

Embora muito criticados naquela época, meus pais se posicionavam firmemente quando o assunto era o preconceito em torno da troca das funções que eles assumiam. Minha mãe, a provedora do lar e o meu pai, o dono de casa. O que eu compreendia naquele momento era que os dois trabalhavam muito para manter e criar os três filhos, enfrentando as opiniões contrárias e tradicionais da sociedade.

Mesmo rompendo com tais atitudes e condutas socialmente estabelecidas para o homem e para a mulher, algumas tradições eram religiosamente cumpridas pela minha família. As festas dos santos católicos de junho (São Pedro, São João e Santo Antônio), por exemplo, eram datas de celebração e muita diversão. Pendurar bandeirinhas, acender a fogueira às dezoito horas, ter a mesa farta com comida de milho e amanhecer o dia no arrasta pé faziam parte da nossa tradição de família. Tios, primos, parentes mais distantes, parentes dos parentes, vizinhos, todos juntos celebrando e comemorando a vida. Eram dias tão maravilhosos que queríamos que durasse o ano inteiro.

Até que um dia, no ano de 1998, percebemos que esse desejo podia ser possível. Ficamos sabendo que uma quadrilha junina infantil estava sendo criada no bairro, e consegui convencer meus pais para irmos assistir um ensaio do Arraiá Xote Menina. Ficamos tão encantados com o que vivenciamos

que não demorou muito para fazermos parte do grupo: meu irmão do meio e eu como um par de brincantes; e nossos pais como acompanhantes de apoio ao grupo.

No ano seguinte (1999), a quadrilha não saiu por falta de verbas. Então, partimos à procura de outros grupos nos bairros vizinhos. Encontramos o “Arraiá Vim Prá Ficar” e nele ficamos por três anos. Nesse meio tempo, meu irmão e eu resolvemos que precisávamos ter outros pares, outras vivências, e com essa decisão não dançamos mais juntos.

Em 2002, continuei sem ele, entrei em um grupo de quadrilha estilizada, chamado Arraial Encanta Natal. Era um grupo bem maior comparado aos de antes e nos apresentávamos em festivais, competindo com outros grupos, a nível local e regional.

Foi assim que vivi como brincante quadrilheira por cinco anos, período de muita aprendizagem, vivências e experiências únicas. Vale ressaltar que durante todo esse tempo não recebi qualquer valor ou outra forma de pagamento pelas apresentações, ao contrário, os custos para cada componente ou brincante de uma quadrilha junina é altíssimo e cada um fica responsável por arcar com os valores necessários para permanecer no grupo.

Racionalmente, fica difícil compreender o laço que envolve e prende os brincantes a um grupo, principalmente se analisado sob uma ótica de mercado, na qual o lucro é essencial. Talvez, porque não seja algo para ser compreendido, mas para ser sentido, de tal modo que até hoje não consegui mensurar, nem quantificar. Mas, para efeito de uma aproximação do leitor às minhas sensações, convido a debruçar-se um pouco sobre as imagens que registraram alguns momentos da minha vida de brincante quadrilheira. Vejamos:

Imagem - Brincando de viver



Fonte: Acervo da artesã intelectual

As imagens acima retratam momentos, idades, roupas, cores, lugares e sorrisos que traduzem um pouco do que senti e vivi dançando, brincando, vivendo. Os movimentos da dança, o figurino, tudo cuidadosamente estudado e selecionado de forma a sustentar um enredo. Esse processo me oportunizou conhecer e, ao mesmo tempo, viver histórias do Brasil colônia, do coronelismo, do cangaço, histórias que compõem a cultura do nosso povo, as raízes da brasilidade, nossas raízes culturais, educacionais.

De acordo com Araújo (2012), é nas mais diversas e variadas manifestações culturais (Folia de Reis, Cordel, Cantiga de Roda, Celebração de São João etc.) que o povo celebra suas vidas, suas sagas. Segundo o autor, tais manifestações e celebrações

[...] fortalecem a fibra e as energias humanas na trajetória das lides dessa gente. Assim esses povos vadeiam nas folias de encantação; afirmam sua auto-estima. São rituais que acontecem de modo coletivo e que afirmam e fortalecem os laços de amizade e de solidariedade, que realçam os matizes do dinamismo de suas identidades culturais (ARAÚJO, 2012, p. 2).

As reflexões que fiz sobre minhas folias, vadiações e sagas como brincante quadrilheira me possibilitaram, no curso da pesquisa, compreender que o processo da quadrilha junina,

desde a preparação até a execução, educa de uma forma diferente das escolas, porque na quadrilha se interpenetra dança e conhecimento, possibilitando aos brincantes e toda equipe técnica envolvida experimentar o processo de aprendizagem em sua inteireza, ou seja, com o corpo todo.

Aos quinze anos de idade, deu adeus à vida de quadrilheira; meus pais entendiam que os ensaios durante o ano todo atrapalhavam meus estudos, porque eu havia ingressado no 1º ano do Ensino Médio e se aproximava a idade de prestar vestibular. Acatei a decisão com muita tristeza, deixei a folia junina de lado para estudar.

Deixei de lado, mas não esqueci. O choro da sanfona traduzia o meu lamentar, o triângulo ritmava meu riso e a zabumba marcava as batidas do meu coração. As lembranças de um corpo livre expressando suas alegrias e tristezas, contando e fazendo história a cada passo, cada rodopio, em cada canção estão incorporadas e eternizadas em mim.

Como uma filha obediente, estudei e sem muitas dificuldades fui aprovada ano após ano. Em 2004, concluí o Ensino Médio. Planejava presentear meus pais com a aprovação no vestibular e, de recompensa, esperava deles a permissão para retornar para a vida de brincante. Tentei vestibular no ano seguinte, mas não passei, e meus planos se modificaram,

principalmente porque nesse mesmo ano, em 2009, firmei um compromisso com Rodrigo, que desde então é meu único par.

Entendi que a vida exigia de mim mudanças, novas vivências. Assim, com coragem, segui em frente. Mesmo que não experimentasse novamente tudo o que vivi, me sentia feliz porque sentia a brincante quadrilheira dançando em mim.

Em 2007, consegui aprovação no vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para o curso de Pedagogia. Ao ingressar no curso, descobri que a universidade não correspondia ao que havia idealizado. Era outro mundo, outra realidade. As pessoas tinham diferentes formas de viver e pensar daquelas que eu estava acostumada e que havia vivenciado. O vocabulário era mais rebuscado, as atitudes e posturas mais refinadas. Não encontrei espaço para minhas experiências populares, para o meu jeito brincante de enxergar a vida.

Havia um distanciamento entre as pessoas e eu, entre o saber acadêmico e o meu saber. Os professores cobravam conhecimentos e uma liberdade intelectual que nem sabia que poderia existir em mim. Sempre fui obediente e não fui educada para pensar e agir por mim mesma, esperava as ordens de meus pais e professores sobre o que fazer e como agir. Minha liberdade estava presente apenas no meu brincar e, naquele lugar, a brincadeira era sinônimo de imprudência e não de inventividade e prazer.

Na universidade, fui provocada para ser autônoma, precisava ser dona dos meus conhecimentos. Foi um período difícil, achava os conteúdos muito complicados e a fala e o vocabulário dos professores, definitivamente, não eram os meus. Parecia que falávamos línguas diferentes. O medo da não aceitação se instaurou em mim. Foi assim que comecei a pensar em desistir da Pedagogia. Sentia-me diferente, incapaz e intelectualmente inferior.

O ensino superior exigiu de mim um suporte emocional e um grau de maturidade que em nenhum outro espaço me foi exigido. Parecia que todas as minhas vivências, tudo o que havia aprendido não era suficiente para saber lidar sozinha com os meus problemas e minhas responsabilidades. Senti-me estranha ao mundo acadêmico. Passei por uma fase bastante difícil no início dessa travessia até conseguir encontrar pessoas que comungavam do meu pensar, do meu viver.

Convidada pelo professor Walter Pinheiro, em 2010, fui ao encontro do *Grupo de Pesquisa Sertania, Educação e Práticas Culturais*. Definitivamente, foi com esse grupo que descobri a importância de pensar sobre a educação, sobre o fenômeno humano, sobre o Ser-tão, o sertão e os sertões, sobre a brasilidade, a história e a cultura do nosso povo, do meu povo.

A cada novo encontro com o grupo de pesquisadores, meu pensamento era problematizado, minha existência, meus

caminhos, e crescia em mim um desejo de busca, uma necessidade de encontro e explicação. Senti-me outra vez no alto da goiabeira, senti meu corpo feliz como nas folhas juninas.

No grupo de pesquisa, pude tecer o artesanato em mim mesma, dar continuidade e reviver as emoções de outrora, o cangaço, a labuta sertaneja, as súplicas nordestinas, as músicas de Gonzagão. Todas as histórias que um dia inspiraram minhas brincadeiras voltaram a ser fonte de inspiração, alegria e prazer. Encontrei um lugar em que meus conhecimentos, minhas brincadeiras, meus interesses eram valorizados.

Com Sertania, ainda na graduação, foi possível aprofundar meus conhecimentos, com viagens pelo mundo e leituras de livros. Sertania, enquanto um grupo de pesquisa, tinha algo diferente, por exemplo, seu modo de estudar não se restringia a leitura de textos, valorizava-se as viagens, porque, para Sertania, a viagem é um operador cognitivo. Assim, voltei a viver educação em sua inteireza. Com esse grupo, senti que meu corpo voltava a se relacionar diretamente com a natureza. Enredando-me pelas veredas do sertão brasileiro, buscando, sem medo de me perder, e assim saber um pouco mais sobre o Brasil.

No curso de minha participação em Sertania, considero que os escritos de Guimarães Rosa foram os grandes responsáveis pelo suleamento do modo como meu corpo interpretava

o mundo. Passei a me interessar pelos modos de agir e de viver das pessoas. Nesse sentido, foquei meu interesse em buscar compreender as atribuições, relações e distinções entre o feminino e o masculino, no sertão escrito e narrado por Guimarães Rosa.

Inicialmente busquei identificar e problematizar os elementos que caracterizam o feminino e o masculino. Em seguida, procurei compreender porque esses princípios são divididos e tratados como algo distinto. Todo esse movimento se encontra na base da tessitura de uma educação que não faz distinção entre masculino e feminino e nem fragmenta o ser.

Essas buscas e inquietações me conduziram a construir um trabalho monográfico a partir da ideia de que a vida é um grande jogo, um quebra-cabeça, e nós podemos ser peças manipuláveis, submissas, passivas, conformadas a seguir os encaixes sociais que estão postos, entre eles, o de masculino e feminino. Ou podemos ser jogadores que criam estratégias para jogar o jogo da vida, sem nos confundir ou diluir nas regras do jogo.

Nessa trama, resgatei o mito do andrógino de Platão, fazendo uma associação desse ser mítico com Diadorim, por entender que a personagem sertaneja da obra rosiana reúne em si elementos que a tornam tão completa quanto o próprio andrógino. Assim, formulei a Educação Andrógina,

uma proposição educacional fundamentada na tríade Cuidar-Poder-Buscar, uma educação livre das verdades acordadas ou pré-estabelecidas e dos encaixes predispostos no quebra-cabeça social.

“Artesaniei”, com minha monografia, intitulada *Educação Andrógina: o equilíbrio entre os princípios feminino e masculino no Grande Sertão de Rosa*, e fiz do brincar o meu ofício e do meu ofício uma brincadeira. Percebi que cada novo conhecimento me despertava um novo desejo de busca. Percebi que poderia descobrir coisas novas em vários lugares, em vários sertões.

Vaguei mundo, mas foi no litoral, em Extremoz, que me descobri e fixei moradia. Numa cidade do Rio Grande do Norte onde encontrei o ser-tão brincante que aprende e ensina a cultura do seu povo. Aprender ou ensinar a cultura de um povo é reviver os ensinamentos e aprendizagens passados de geração para geração, é reviver as festas, as brincadeiras de rua, as procissões, as superstições, as conversas com os vizinhos e as rodas de viola, é reviver o trabalho e o lazer cotidiano, guardados ou mesmo perdidos no tempo. É sintetizar a história e a educação do lugar.

O Ser-tão brincante que encontrei cuidando e educando Extremoz, foi a Fundação Extremoz de Cultura Aldeia do Guajirú (Fundec), que estava responsável, em 2016, por

resguardar e promover a cultura e a história do município, por meio de diversas práticas educativas voltadas para as tradições e manifestações culturais, como forma de manter viva a cultura local, os saberes e os fazeres do povo extremozense.

A brincante quadrilheira que me habita sentiu que a Fundação me escolheu. Fui seduzida, Assumi como objeto de estudo na dissertação as práticas educativas da Fundação Extremoz de Cultura Aldeia do Guajirú. Esse objeto me possibilitou prosseguir brincando com o corpo, com o outro, com palavras, com gargalhadas ou lágrimas, com danças, lendas, festejos. Nesse modo de operar Sertania como artesanaria, o trabalho de dissertação foi produzido pela orientação do professor Walter Pinheiro Barbosa Jr. (BATISTA, 2016), e traz também muito de mim, de minhas emoções e vivências, mas também a possibilidade de divulgação da existência das expressividades, da resistência da identidade do povo extremozense e da valorização do sentimento de pertença ao seu lugar e à sua cultura.

Em minha travessia acadêmica, quando meu brincar de geografia virou corpografia e uma pesquisa, senti a necessidade de buscar pessoas, saberes, teorias, estudos para junto de mim e de minhas pretensões. Precisava nutrir minhas ambições de artesã intelectual, precisava encontrar o húmus que abraçasse minhas raízes brincantes e que fortalecesse,

potencializasse minha pesquisa. Foi a partir de Sertania, e em Sertania, que achei minha sustentação, pois, além de ser um *Grupo de Pesquisa Sertania e Educação*, como agora é denominado, também surgia para mim como,

[...] uma concepção que ajuda a pensar a interioridade do ser humano em formação a partir de suas ações cotidianas, suas formas de viver, pensar e conceber a educação e sobretudo a própria vida. É um esforço coletivo para encontrar novos caminhos, novas respostas para os questionamentos ditos e silenciados surgidos ao longo da travessia mundana. É um dar-se conta de si no mundo (BARROS; BATISTA, 2014, p. 3).

Sertania é inteireza, relação e aprendizagem com todas as formas de vida e de não vida. É, antes de tudo, vastidão, itinerância e diversidade. Esses elementos tendem a problematizar a episteme do colonizador, uma vez que essa matriz é marcada pela interpretação do mundo, a partir de uma visão orientada por três referências: burguês, branco e masculino.

Essa concepção sertaniana floresce da Caatinga, um bioma genuinamente brasileiro que se localiza no sertão, mas se espalha pelos mares do litoral. É comum, em Natal-RN, encontrarmos na via costeira a mata atlântica abraçada com cactos.

Nesse trabalho, Sertania floresce como operador cognitivo, um instrumento gerador de conhecimento e de autoconhecimento. Segundo Mariotti (2007, p. 3) os operadores cognitivos

[...] capacitam-nos a pensar, a refletir, a considerar os múltiplos aspectos de uma mesma realidade. Permitem sobretudo a busca e o estabelecimento das ligações entre objetos, fatos, dados ou situações que parecem não ter conexões entre si. Possibilitam que entendamos como as coisas podem influenciar umas às outras e que propriedades ou ideias novas podem emergir dessas interações. Trata-se, pois, de instrumentos de articulação, que nos ajudam a sair da linearidade habitual e enriquecem nossa capacidade de encontrar soluções, desenhar cenários e tomar decisões. Devolvem-nos uma visão que havíamos perdido ao longo de pelo menos três séculos de pensamento fragmentado.

Alimentada por esse pensar inventivo, pretensioso e diante desse instrumento, que em meu corpo opera e me faz pensar e conceber uma educação de raiz brasileira, senti que essa pesquisa precisava de uma abordagem dinâmica e lúdica, que combinasse densidade com liberdade, pois, em toda pesquisa, é necessária uma relação entre objeto e método, entre o que se pretende investigar e como se pretende. Sabendo disso e objetivando discutir as práticas educativas da Fundação Extremoz de Cultura Aldeia do Guajirú (Fundec) do Município de Extremoz/RN e compreender o potencial educativo existente

nas brincadeiras e práticas lúdicas que crianças, jovens e adultos da comunidade extremozense vivenciam na e com a instituição, adotei a etnografia como método na caminhada, fundamentando essa escolha, sobretudo, nas teorizações didáticas de Lüdke e André (1986).

A etnografia foi desenvolvida principalmente nos países anglo-saxões, por volta de 1970. A etnografia foi por muito tempo considerada uma mera técnica de coleta de dados, um processo de descrições ateóricas e sem profundidade. Hoje, entendida como um método de pesquisa, é cada vez mais utilizada em estudos no campo das “sociedades complexas”, principalmente naquelas que discutem realidades sociais e culturais, no estudo de situações da vida cotidiana nas ruas, bairros, comunidades, inclusive em escolas, buscando documentar o não documentado (ROCKWELL, 1989).

De acordo com Angrosino (2009, p.30), “a etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano - suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças”, em outras palavras, é uma “descrição densa” (GEERTZ, 1978). Neste trabalho, é assim que a etnografia é incorporada e apresentada: como uma arte, uma ciência, uma fala carregada de vivências.

O método etnográfico possui algumas características próprias e que o diferenciam dos demais utilizados nas ciências

humanas e sociais. De acordo com Angrosino (2009), trata-se de uma pesquisa de campo, observacional, face a face; multifatorial devido ao uso de duas ou mais técnicas na coleta de dados, e é realizada por períodos um pouco mais longos. É também indutiva e reúne com riqueza os detalhes de suas teorias explicativas; é dialógica, na qual a participação dos informantes é primordial para a interpretação de cada fato de forma holística.

Nesse sentido, Rokeach (1989) discorre que uma etnografia completa do fenômeno educacional deve incluir as forças históricas e comunitárias e que a unidade adequada para um estudo etnográfico é o bairro e não a sala de aula. Em consonância a esse pensamento, entendi o quão necessário era realizar essa pesquisa onde a vida da comunidade acontecia, no dia a dia dos espaços públicos, fora dos muros da escola, focalizando outra forma de educar em espaços não escolares.

Ao tomar as práticas educativas da Fundec como objeto de estudo, foi gerado um aprofundamento maior sobre o entendimento do que é educação, do que é educar, como e onde a educação acontece, e quem educa ou é educado. Nesse sentido, a sutil percepção entre educação não formal e educação não escolar é bastante relevante, pois a proposição da investigação que apresento nesse texto fica melhor definida como não escolar, tendo em vista que ela é, sim, formal. Devido às suas

práticas, seus processos didáticos, sua organização, estrutura e funcionamento, a Fundec oferece uma educação que forma, gera conhecimento, mas não escolariza. Escola e educação são campos distintos. Enquanto na escola ocorre o estranhamento do sujeito a si e em si mesmo, na educação ao longo da vida, o ser humano torna-se consciente de sua humanidade.

Foi nessas veredas etnográficas que me foi possível observar participando, enxergando o visível e sabendo que o invisível também estava lá. Anotei muitas palavras e registrei com imagens e gravações; garimpei informações e dados por meio dos documentos e analisei o que me foi dado conhecer sentindo, conversando e brincando. Apresento o que consegui reunir pesquisando, por mais de um ano, as práticas educativas da Fundec. São brincadeiras sérias que me possibilitaram saber um pouco mais sobre a cultura do povo extremozense e a esse momento de escritura coletiva seis anos depois.

Brincar de colecionar ou das referências

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. Para pensar bem. In: SILVA, Francisco Lucas da; ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de; CENCIG, Paula Vanina (org.). *A Natureza me disse*. Natal: Flecha do Tempo, 2007. p. 9-15.

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. Tradições sertânicas: por uma pedagogia do fuxico. *Revista Homem, Espaço e Tempo*, [s. l.], mar/2012. Disponível em: <https://rhet.uvanet.br/index.php/rhet/article/view/113/100>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BARROS, Rodrigo da Silva; BATISTA, Elayne Karina Peres. Aprendendo a ser mais com um sertão educador. In: FORÚM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 6., 2014, Santa Maria. *Anais* [...]. Santa Maria: Realize, 2014.

BATISTA, Elayne Karina Peres Batista. *Sagas educativas no sertão de Extremoz*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

COLASANTI, Marina. *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

FERREIRA, Gilmar. *O Sertão Educa*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARIOTTI, Humberto. *Os operadores cognitivos no pensamento complexo*. São Paulo: Atlas, 2007.

MILLS, Charles Wright. *O artesanato intelectual*. A imaginação sociológica. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. Trad. Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p. 31-54.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: veredas*. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSA, João Guimarães. *Manuelzão e Miguilim*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olimpo, 1988.

A EJA em meu Ser-tão, a construção do objeto que se fez em mim

Liz Araújo

Eu me busco a mim mesmo

(HERÁCLITO, 2012)

Eu nasci em Jardim de Piranhas, uma cidade do Sertão Potiguar, bem no início da década de 1960, quando já campeava na política social brasileira o golpe militar e suas agruras das fráguas incertezas e exclusão. Minha mãe, Terezinha Gomes, era solteira, pobre, analfabeta e trabalhava como empregada doméstica em bares e restaurantes do mercado público de Jardim de Piranhas. Para superar sua condição de não saber ler nem escrever, tornou-se aluna das aulas para alfabetizar jovens e adultos na comunidade.

As aulas funcionavam na casa da professora alfabetizadora, D. Severina Fernandes de Araújo, casada com o fazendeiro Clidônio Adones de Araújo, que, mais tarde, se tornariam meus pais adotivos. A professora era dedicada e costumava ser sensível às situações de dificuldades vividas pelos alunos e alunas. Foi o que aconteceu quando Terezinha (minha mãe biológica) confessou que estava grávida e, mediante suas condições de doméstica e órfã dos pais, não tinha condições de criar e educar uma criança.

Os arreios da pobreza, dos preconceitos sociais e a disposição de Dona Severina em ajudar as pessoas desfavorecidas fizeram com que minha mãe me entregasse para doação, ainda recém-nascida, à professora alfabetizadora. Conforme tomei conhecimento já adulta, minha mãe biológica, além de viver em condições econômicas desfavoráveis, acreditava que uma professora teria mais condições de me criar e de me educar do que ela, que era muito pobre e não tinha se educado na escola.

Dona Severina, a professora alfabetizadora que me adotou, morava no sítio Cachoeira do Anta, um distrito do município de Caicó. Seu esposo, nascido no final do século XIX (1889), era o dono do sítio e já tinha sido casado com Banga de Araújo. Ao ficar viúvo, casou pela segunda vez com minha mãe adotiva. Não tendo filhos em nenhum dos

casamentos, ele me acolheu como filha, dando-me amor, carinho e muito afeto.

Hoje, para efeito de construção deste texto dissertativo e refletindo sobre minha jornada com o mundo, percebi que muito cedo experimentei duas condições que se entranharam em mim: a distância daquela que me gerou e a sensação de quem muda de lugar, de cultura e até das relações que configuravam e desconfiguravam em mim como Ser-tão que gera (carga genética) e um Ser-tão que adota (carga cultural). A realidade social da família que me adotou era bem diferente da família biológica, e a identidade que ia se reconstruindo em mim, ia se misturando às crenças e sabenças dessa família adotiva, formando os produtos da minha história.

Refletindo sobre esses processos, posso sugerir que ser criada por uma professora tem suas vantagens, pois, aos cinco anos de idade, em 1965, fui alfabetizada em casa, pelas orientações da minha mãe adotiva que utilizava como material didático a Carta do ABC, um material que relacionava letras a figuras. Ainda lembro que A era de avião, B de bola, C de casa, D de dado, E de escola, I de Igreja. Também me recordo que todo o movimento de alfabetização acontecia na mesa da cozinha e que, além da Carta do ABC, existia um chicote pronto para ser usado, caso não memorizasse as tais letrinhas. Hoje sei que se tratava de uma época em que se acreditava

que as letras que formavam o conhecimento entravam pela dor e não pela formação.

Naquele momento histórico, uma mulher tinha dificuldades de combinar a vida profissional com o cuidado da vida familiar. Talvez por isso, o fato de ter me adotado tenha conduzido minha mãe a desistir de ser professora e voltar todo o seu cuidado, que era rígido e tradicional, para a minha formação. Ela me ensinou os caminhos da leitura, do amor à pátria e da obediência.

No galope de uma ditadura civil e militar em que vivia o país nessa época (1965), os processos educativos e as demais manifestações simbólicas que se davam nas relações humanas traziam a severidade do que se materializava no contexto político, econômico e social. Esse esquema pronto e acabado que fazia aprender a ler, a amar a pátria e a obedecer encontrava-se nos ditames militaristas do ano de 1965. O artigo de Germano (2008, p. 67), quando relata que “o conteúdo era de uma pedagogia da inculcação de princípios da disciplina, da obediência, da ordem das instituições, das hierarquias e o amor pela pátria”, revela que o processo educacional concretamente cumpria as normas disciplinares dos militares.

Uma vez alfabetizada, estava cumprida a tarefa que cabia à minha mãe, e ela, com meu pai, percebeu que eu precisava estudar na cidade, pois lá havia as escolas mais preparadas,

dizia meu pai, demonstrando seu compromisso com minha formação. Assim, ele comprou uma casa em Caicó e nós nos mudamos do sítio para a cidade, para que eu pudesse estudar.

Já alfabetizada e “orientada para a obediência”, entro na Escola de Aplicação de Caicó (1967), aos sete anos de idade, no primeiro ano forte. Iniciei, a partir daí, a minha formação escolar levando-a a cabo até o 2º grau na mesma escola, que se tornaria mais tarde o Colégio Estadual de Caicó (1970), passando, nos anos 1980, à denominação de Centro Educacional José Augusto (Ceja). Foi, portanto, nessa unidade de ensino que cursei o primeiro e o segundo graus. Essa era a nomenclatura contida na Lei de Educação Nº 5.692/71. Sem reprovações e sem recuperações, atravessei esses dois graus de ensino e me submeti ao vestibular. Não obtive êxito no primeiro vestibular, mas fui aprovada na segunda seleção para o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, campus de Caicó. Meu pai, que tanto sonhou com minha formação escolar, não chegou a ver as veredas dessa formação, pois, antes que eu concluísse o segundo grau, ele faleceu, ficando eu e minha mãe para seguirmos nas andanças dessa conquista acadêmica.

Durante a minha formação acadêmica, nos anos de 1980, por meio de um convite feito pela equipe do Movimento de Educação e Base (MEB) e pelo bispo diocesano de Caicó, D.

Heitor de Araújo Sales, assumi meu primeiro emprego como supervisora pedagógica junto à instituição. O MEB foi criado pela igreja católica em 1961 e se propunha a desenvolver programas de alfabetização e educação de base para jovens e adultos, em escolas radiofônicas, a partir das emissoras católicas. Em Caicó, estava sob a coordenação da Igreja Diocesana de Caicó e, em nível nacional, era coordenado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Minha entrada no MEB, nos anos de 1980, imprimia mais uma marca da Educação de Jovens e Adultos em meu corpo e em minha mente. Nesse momento histórico, o MEB alfabetizava trabalhadores e trabalhadoras rurais da Região do Seridó, sem contar com o apoio das aulas de alfabetização radiofônicas, uma vez que as escolas radiofônicas foram interrompidas pela ditadura militar de 1964. As aulas radiofônicas foram substituídas pelos encontros presenciais com os agentes comunitários.

Todavia, o rádio continuou como um instrumento educativo, assumindo a tarefa de valorização cultural dos alfabetizandos. Nesse percurso, a alfabetização preservou sua lógica de ser uma prática para além do mundo das letras e das simbologias alfabéticas: dedicava-se parte dos ensinamentos à formação política e à organização comunitária, ou seja, estava mantida a alfabetização como um movimento

que incorporava a educação política. Vale ressaltar que os trabalhadores faziam parte de uma estatística rosetada [impulsionada] pelo alto índice de adultos analfabetos no Nordeste, principalmente na zona rural do Sertão do Seridó.

Em Caicó, existiam cinco supervisores no MEB: além de mim, atuavam Expedito Cardoso, Diógenes Dantas, Lucinete Maria da Costa e Soraia Brilhante. Assumíamos o papel de formadores da proposta política educacional do MEB, repassada aos agentes comunitários que exerciam a tarefa de alfabetizar nas comunidades rurais do Seridó. Tropeirando pelas estradas do sertão, os cinco “mebianos” – como éramos reconhecidos – de Caicó saíam semanalmente com seus materiais de orientações políticas e pedagógicas para instrumentalizar os agentes comunitários, bem como visitar casas, roçados e lugares onde estavam os trabalhadores/alfabetizandos.

A formação não se dava apenas do MEB para os agentes comunitários que alfabetizavam os trabalhadores e trabalhadoras rurais mas também entre os cinco mebianos, que, uma vez por semana, reuniam-se na sede para estudar diversos temas durante oito ou até dez horas diárias. Nesses encontros, quase nada se estudava sobre processos de alfabetização; antes, fazia-se muito mais a formação política, que, no estribo ainda da ditadura, procurava construir uma concepção de educação mais politizada, evidenciando que a resistência à ditadura

civil e militar acontecia em muitos lugares do Brasil, não se restringindo a grandes eventos, como a passeata dos 100 mil no Rio de Janeiro¹, mas também em âmbito educativo, como na cidade de Caicó. O MEB buscava desenvolver uma *práxis* educativa que possibilitasse o processo de conscientização dos alfabetizados para que, dessa forma, eles fossem se libertando do analfabetismo e, ao mesmo tempo, das rédeas do regime ditatorial impregnado em suas mentes.

Entre os autores estudados nos processos formativos do MEB estavam Álvaro Pinto, Paulo Freire, Willington Germano, D. Paulo Evaristo, Vanilda Paiva, Ciavatta, Leonardo Boff e Frei Betto. Líamos e problematizávamos com base no pensamento desses autores, ao mesmo tempo que situávamos seus escritos no momento histórico que estávamos vivendo e atuando como educadores. Isso me possibilitou compreender aspectos da conjuntura então vivenciada e suas influências na construção social e educacional.

Entretanto, nenhuma obra modificou tanto minha compreensão de mundo como os livros *Batismo de Sangue: é preferível morrer que perder a vida*, de autoria de Frei Betto (1982) e *Brasil nunca mais*, de D. Paulo Evaristo Arns (1986).

1 Passeata organizada pelo movimento estudantil do Rio de Janeiro com a participação de intelectuais e artistas em 26/06/1968, em protesto contra a Ditadura Militar do Brasil.

As narrativas contidas nessas duas obras e a *práxis* no MEB se tornaram o farol que politicamente me orientam até hoje. Chamo de farol porque foram essas obras e a *práxis* do MEB que me possibilitaram compreender aspectos importantes da sociedade, como os elementos que levam à exclusão, à espoliação humana pelo sistema capitalista, às desigualdades sociais e educacionais e à cultura de imposição e massificação.

É bem certo que, na época (1984), como estudante universitária do Curso de Pedagogia/UFRN/Caicó, as discussões que se davam a partir dos componentes curriculares no ensino superior ainda estavam submetidas ao controle da ditadura civil e militar. Talvez por essa razão, não nos dávamos conta das discussões políticas sobre temas como exploração no trabalho, discriminação, conjuntura social, luta de classes, direitos da classe trabalhadora no contexto capitalista, cujos fatos corcoveavam os povos menos favorecidos do nosso país.

A vastidão dos *Sertões* de Euclides da Cunha (1984) revela o ser humano abstrato que vem a surgir de um entrelaçamento acima de tudo complexo. Portanto, impacta no que o próprio Euclides diz: “A nossa evolução biológica reclama da evolução social. Estamos condenados à civilização” (CUNHA, 1984, p. 32-33).

Nessa vastidão, a conjuntura social e as evoluções vão sendo adestradas nesse contexto civilizatório, tanto nas

existências humanas como nas políticas institucionais. Porém, ainda obscura de pertencimento e percepção, essa condição política civilizatória suprime a capacidade crítica de enxergar as fendas no mundo.

Nos anos de 1980 a 1988, um dos meios de comunicação no MEB ainda era o rádio. Naquele momento histórico (início do processo de abertura política no país, porém, marcado por intensas mobilizações e greves, principalmente por se manterem alguns mecanismos de repressão do regime civil e militar e pela ausência de projetos novos para educação brasileira)², tínhamos o que se chamava *Programa de Cultura Popular no sertão de Caicó*, que acontecia todas as noites durante uma hora, era veiculado pela Rádio Rural de Caicó e tanto o script quanto a locução eram produzidos por nós, supervisores do MEB.

O conteúdo desses programas radiofônicos tinha como fontes cartas e bilhetes que vinham de trabalhadores e trabalhadoras rurais, com relatos de fatos ocorridos na comunidade, nas suas vidas. Entre as histórias narradas, na maioria das vezes criadas por eles, os escreventes expressavam sentimentos, emoções, criações e invenções, gerando momentos estimulantes e motivadores do diálogo que se dava com esse

2 RIBEIRO, Paulo Silvino. Disponível em: <http://brasilescuela.uol.com.br>. Acesso em: 25 ago. 2017.

público. Esses momentos me inquietavam porque a política de acesso à educação escolar não era igualitária e deixava fora da escola pessoas com uma rica produção cultural e de saberes populares. No entanto, eram popularmente chamados de analfabetos, explorados em decorrência de sua ignorância. Como bem nomeia Ciavatta (2008):

[...] O dualismo estrutural da sociedade de classes se manifesta na apropriação da renda, no padrão de vida e nos projetos educativos. Ele opera como poderoso reforço das visões reducionistas da cultura aristocrática e do ufanismo ingênuo da cultura popular e suas formas alienadas em função dos modelos dominantes, vistos como única opção, em detrimento do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade [...] (CIAVATTA, 2008, p. 8).

Nessa perspectiva, os adultos, denominados de analfabetos, não eram revelados como consequência desse dualismo social, ou como pessoas marginais da sociedade aristocrática, branca e letrada, mas como pessoas que nunca tinham ido à escola aprender a ler e a escrever.

O rádio e as histórias pessoais conectavam o modo de vida dos trabalhadores com a população sertaneja. Por isso, o programa resultava em um aumento da audiência do rádio, porque todos os trabalhadores envolvidos com o trabalho do MEB sintonizavam seus rádios na Rádio Rural para ouvir

suas histórias, seus contos e sugerir a seleção musical que se relacionava com suas histórias. Recordo-me que naquele momento as músicas de Luiz Gonzaga e as de Dominguinhos eram as mais solicitadas.

Para a equipe do MEB, esse momento se materializava pela valorização da cultura do povo, daqueles sujeitos que construíam tanto a sua identidade quanto a dos que queriam expressivamente ensinar e aprender no mundo. Nessa perspectiva, nós nos inspiramos em Freire (1997), quando este afirma:

[...] Mulheres e homens são os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender é construir, reconstruir, constatar, algo que não se faz sem a aventura do espírito [...] (FREIRE, 1997, p. 28).

Foi vivenciando a aventura do espírito que continuei aprendendo, pois as minhas mães e o MEB semearam e cultivaram em mim a vontade de ser docente na Educação de Jovens e Adultos. Tomada por essa sensação, eu me submeti à seleção para docência e fui aprovada no concurso para seleção de professores, promovido pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC) em 1984.

Tendo concluído o curso de Pedagogia (1985), casada, mãe de dois filhos e com 24 anos, deixei o MEB e ingressei na rede estadual de ensino para lecionar no Magistério em Caicó, na mesma escola onde estudei, o Centro Educacional José Augusto (CEJA). Dessa vez, eu me encontrava na condição de ser a professora que formava outros professores. As turmas eram constituídas de pessoas jovens e adultas (magistério) que pretendiam ser professores e professoras do primeiro grau menor. Permaneci até o ano de 1995 nessa função em Caicó, depois fui transferida para Natal devido a ter sido aprovada em concurso da prefeitura para atuar na rede municipal de ensino em Natal.

Passei a exercer a atividade docente no campo da EJA; algumas vezes, como coordenadora do turno noturno; outras, como professora (de 1995 a 2003), chegando a ser subcoordenadora estadual da Subcoordenadoria de Jovens e Adultos (de 2008 a 2010), período em que convivi mais de perto com as manobras excludentes da política de acesso à EJA. Para mim, esses momentos foram ruminantes, visto que tive de retornar muitas vezes ao farol que trouxe como guia de outra atividade profissional, seguindo a luz do que era essencial para alcançar a nova realidade.

Entendo que, do ponto de vista humano, a escola é reconhecidamente um local de formação social e política. Ela

legítima o conhecimento e os saberes, de acordo com os condicionantes socioeconômicos, políticos, culturais. Ruminando as sabenças da experiência com o MEB, isso me fazia enxergar pelas fendas o caminho para uma nova de visão de mundo além do que é hegemônico na escola. É um óbvio real que, como diz Freire (1967), toda vez que alguém se apropriar da realidade fará cada vez melhor.

[...] A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (FREIRE, 1967, p. 50).

Nos galopes daqui e de lá, fui caminhando em vários momentos na minha experiência com a EJA, o que me levou a demarcar cada vez mais o espaço de luta na política de acesso à educação de jovens e adultos. Na SUEJA, a batalha era contra as concepções fechadas, colonizadas, dos que estavam na ponta dos planejamentos, matrículas e organizações avaliativas dos setores educacionais da Secretaria de Educação e das escolas. Não queriam enxergar as especificidades do público dessa modalidade, nem compreender o que se define legalmente como a educação para todos. Esses aspectos sempre

foram motivadores para um processo camuflado de políticas excludentes com propostas inadequadas, que tinha como consequência a evasão.

Mesmo assumindo um caráter messiânico de corrigir as imperfeições da sociedade, a escola, além de servir de antolho para as agruras do poder capitalista, ainda é entendida como ascensão social e inserção no mundo do trabalho. Assim, sempre haverá os alunos resistentes que, apesar do processo marginal das formas de atendimento à EJA, permanecem em número reduzido a fim de concluir pelo menos a educação básica nas redes escolares.

Foi vivendo essa dualidade de pensamentos e práticas que me tornei membro do Fórum Potiguar da EJA, espaço não governamental de discussão e denúncias das insatisfações com a política de atendimento à modalidade EJA na rede escolar. Esse movimento é ligado ao Fórum Nacional da EJA (Brasília), que tem a função de articular os demais fóruns estaduais para pressionar o cumprimento da legislação, sobretudo a Constituição Federal do Brasil de 1988, que se tornou referência ao princípio de participação popular como representação direta da gestão pública; a LDB N° 9.394/96; as Diretrizes Nacionais da EJA (BRASIL, 2000); o PNE (BRASIL, 2014), pelos sistemas de ensino; bem como as políticas construídas e sugeridas pelos educandos e educadores que atuam na EJA.

A integração ao contexto da EJA pela via do que resulta de suas necessidades e desejos implica, como resultado, não apenas estar nele, mas com ele, configurado como simples adaptações, acomodações ou ajustamentos, comportamentos próprios da esfera dos contatos, ou sintoma de desumanização. Portanto, isso implica que, tanto a visão de si mesmo como a do mundo não pode se absolutizar, fazendo o sujeito sentir-se um ser desgarrado e suspenso, ou o levando a julgar o seu mundo como algo sobre o que apenas se considera ser. Desse modo, podemos afirmar que a integração dos sujeitos ao contexto o enraíza no seu ajustamento (FREIRE, 1967). O conceito de integrado leva-os a serem históricos e sujeitos, ao passo que o sujeito adaptado significa ser passivo, massificado ou mediatizado.

Lutar pelo acesso à EJA ou pela modificação dessa política de acesso à EJA é tornar-se tropeiro, ser integrado, ou seja, humanizado, sujeito histórico e reflexivo, mesmo sabendo que um sistema formado por mentes colonizadas e servil tenta refutar essa perspectiva. Na articulação para garantir o direito de todos à educação, a mobilização não só é de competência de quem está na gestão dos sistemas mas também de todos os que estão envolvidos dentro ou fora das instâncias educacionais. As arguições que estão no campo da educação de jovens e adultos não são suficientes para o compromisso

de garantir esse direito, porém, desapear na militância que outorga os princípios da justiça, da história e da diversidade são ações que definem a conquista.

Como membro do Fórum, intensifiquei a discussão nas reuniões do Fórum Potiguar de EJA, como também com a equipe da SUEJA, destacando as pautas de reivindicações do público da EJA em todo o país, principalmente no que se referia ao acesso à educação com a garantia das especificidades da modalidade de ensino nos regimentos escolares e nos procedimentos didáticos. Ao sair da SUEJA, em 2011, para assumir a docência de ensino superior no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP/RN) no curso de Pedagogia e no curso de Especialização em EJA, continuo na discussão política sobre a educação no Brasil e especificamente na EJA como modalidade e como política de acesso.

Em 2016, participei de um encontro denominado CONFINTEA BRASIL + 6, realizado em Brasília. Nesse encontro, avaliou-se o que havia sido praticado do documento Marco de Ação de Belém, plano definido na Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA 2009), trazendo para a pauta o Plano Nacional de Educação 2014, com destaque nas metas 8, 9 e 10. As discussões referenciaram a educação ao longo da vida como usufruto de uma política atrelada a economias capitalistas, que torna marginal a política

pública da EJA, como diz o fragmento do documento final do Encontro de 2016.

[...] nas últimas décadas, tem sido predominante uma concepção de educação ao longo da vida, amplamente subordinada ao ajustamento à economia no novo capitalismo, à produtividade e ao crescimento econômico, empregabilidade e à competitividade. Não apenas as ressonâncias democráticas e autonômicas de uma educação permanente comprometida com a transformação da economia e da sociedade foram sendo enfraquecidas, como, também, o próprio conceito de educação ao longo da vida, sujeito a um forte desgaste nas suas dimensões libertárias e críticas, passando mesmo a ser objeto de profundas modificações. Nos últimos anos, o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” foi assumido pelos discursos políticos, no contexto de grandes organizações internacionais, da União Europeia e dos governos dos respectivos estados membros como categoria dominante [...] (UNESCO, 2016).

A necessidade de luta para o enfrentamento ao caráter cartesiano e marginal na EJA é predominante, considerando as duas situações evidenciadas no texto: uma diz respeito à política de escolarização ajustada ao plano econômico mercadológico; a outra se refere ao discurso neoliberal que materializa políticas contra a diversidade e as especificidades, usando clichês dos fóruns de debates em prol da aprendizagem ao longo da vida. Nesse sentido, a prática escolar, ao invés de

incluir, acaba mascarando a exclusão e a discriminação social a que são submetidos alunos e alunas da EJA.

Nessa perspectiva, os diálogos que sempre tive na minha formação e na experiência profissional despontaram em problematizações que justificam a pesquisa ora realizada. Mesmo o objeto de estudo desta pesquisa não sendo o fracasso nem o abandono dos educandos da EJA no processo escolar, os estudos que demandam as políticas de acesso à EJA no RN partem de investigações do que se tem proposto e praticado por meio de seus projetos e programas para os educandos da EJA no processo de escolarização. Nesse sentido, não se pode desconsiderar a progressão e a permanência desses educandos nas redes escolares de ensino básico.

Sendo o estudo, portanto, configurado no método que contorna o materialismo-histórico e dialético, figuram-se, nesse contexto, a história e a existência da pesquisadora, e também as políticas que se caracterizam nas relações humanas e de mercado. Em uma pesquisa na qual se busca compreender como objeto de estudo o acesso à formação escolar, são pertinentes duas etapas singulares: a primeira delas é a base social em que se ambienta a pesquisa; a outra diz respeito à existência do ser que pesquisa o objeto.

Nessa vertente, procuramos, na existência do ser que dialoga com o fenômeno da pesquisa, ir além do estudo

oriundo puramente da formação escolar, para alcançar os sujeitos como construtores de histórias e identidades em uma realidade social marcada por tensões que torna os seres humanos adaptados ou revoltados. Tal realidade pode imergir em vidas, levando-as a perder ou a ganhar para realizarem-se.

Em diálogo com alguns fragmentos de Heráclito³, já citados no texto, eu me sinto em um movimento intermitente de buscas infinitas, visto que “os homens acordados têm um mundo só que é comum (enquanto cada um dos que dormem se voltam para seu mundo particular)”. No fragmento 89, Heráclito pensa uma realidade em movimento. O filósofo contesta o pensamento apenas em projetos pessoais ou institucionais por acreditar no ser humano que vive em projetos sociais, nos quais não lhes convêm ser estanques ou compartimentados.

O momento de pensar essa realidade é a partir do que é cotidiano e familiar, ou seja, é fazer o extraordinário no ordinário, desfazendo-nos de nossas expectativas imediatas. Dessa forma, o relato de vida rabeja de maneira originária nas contradições, nas diferenças e na produção de ideias que estão no intercâmbio espiritual dos seres humanos, para

3 Heráclito (540 a. C. a 470 a. C.) nasceu em Éfeso e foi considerado o filósofo do fogo ou do obscuro. Nomeou o princípio organizador do mundo de “logos”.

uma construção empírica e de *práxis* que vai além das questões puramente escolásticas e de identidade. Foram essas dimensões apresentadas – como história de vida, formação, experiência profissional e militância – que fizeram sair da minha própria existência o objeto de estudo da dissertação: *as políticas de acesso à EJA construídas ou executadas na SUEJA/RN*.

A concretude posta em mim ou na minha história me faz partir de um mundo que está dentro e não fora de mim, pois, nele, sou um produto histórico, dialético e social. Daí porque esta pesquisa resguarda em si modos e formas de abordagem que se reconfiguram ao sugerir que trilhemos caminhos de busca advindos da paciência de quem espera. Foi tomada por esse movimento paciente, rigoroso e inventivo que realizei a presente busca. Agora, está aberto o convite para conhecer as trilhas e veredas que percorri.

Nesse processo, eu me movo histórica e criticamente em algo que me faz pensar a partir das questões suleadoras que trouxeram as problematizações como questões da pesquisa, a saber: quais as políticas na SUEJA para o acesso à EJA no RN? A SUEJA constrói políticas para o acesso à EJA ou só executa políticas formuladas fora de seu âmbito?

Andante e vagante como os tropeiros, fui me envolvendo nas minhas incertezas para encontrar os caminhos que dessem

conta de responder às questões suleadoras que me inquietaram em todo o percurso de vivência e convivência profissional no campo da EJA. É fato que, o caminho que faço academicamente e, mais especificamente, na pesquisa científica, alia-se à construção da história dos sujeitos da EJA, que em muitos percalços estiveram compartilhando comigo as produções, os estudos e com os quais fui fuxicando ideias e saberes inventivos e inimagináveis que se mediavam entre nós.

Para alcançar o que busco, devo necessariamente delimitar o espaço temporal para as investigações e fazer sua conexão com a temporalidade histórica dos fatos. Nessa perspectiva, delimito de 2000 a 2016, ou seja, a partir do decreto da SEEC/RN 15.035 de 1º de agosto de 2000, com publicação em 2001, que cria as subcoordenadorias na SEEC, entre elas, a SUEJA. Fazendo a conexão histórica, parti do ano de 1970 para analisar as formas de atendimento que possibilitavam o acesso à EJA no RN, e como elas eram articuladas no setor que, naquele momento, ainda não se denominava SUEJA.

O estudo vai caracterizando as décadas na construção da pesquisa como um fuxicado constituído no contexto histórico, demarcado pelo regime político e pela política educacional de cada década. Na primazia conceitual sobre definição das políticas, é importante compreender a hegemonia do aparelho de Estado, nas intervenções e decisões que estão nas práticas

de um setor da educação. Por isso, tomei o pensamento de Antônio Gramsci (2001 e 2004) para compreender política e poder de Estado, além das definições de política educacional com base no pensamento de Jamil Cury (1985).

Destaco, nesse caso, uma característica na ênfase de Gramsci, que revela em minhas buscas o caráter hegemônico do Estado:

Todo Estado é uma ditadura. Enquanto houver a necessidade de um Estado, enquanto for historicamente necessário governar os homens, surgirá o problema – qualquer que seja a classe dominante – de ter líderes, de ter um “líder” (GRAMSCI, 2004, p. 235).

Essa definição nos faz refletir que, historicamente, os “líderes”, em suas orientações políticas, nem sempre estão de acordo com a realidade e os interesses do público para o qual convergem suas decisões, mas estas são conduzidas a serviço de interesses individuais com projetos que emanam de determinada classe social, formada notadamente pela elite. O pensamento gramsciano nos conduz a leituras críticas sobre poder de Estado e a política, o que nos leva a construir uma concepção de mundo desagregada da concretude de interesses individualizados e impostas pelo mundo exterior dominante. A crítica inferida nesse pensamento se pauta em uma concepção

de mundo que rompe com essa concretude subordinada e toma os fatos como elementos culturais, políticos e sociais.

Na EJA, ao se tratar das políticas de acesso, é comum a disseminação, seja nas redes escolares, seja em outros setores educacionais, de ideias que concretamente estão pautadas pelo ocasional ou na massificação do poder do mundo subordinado, reforçando as exclusões e o contraste entre o agir, o pensar e o praticar. Essas relações contrastantes são, de certa forma, responsáveis por uma formação política coletiva, que, mesmo complexa, precisa ser desvelada por meio de ações concretas. Nesse sentido, a pesquisa deve ser orientada pelo rigor e pela precisão para poder revelar a realidade, especialmente quando os dados e os fatos são construídos no campo das políticas educacionais.

As dimensões do discurso e da prática no âmbito da educação são sempre reproduções contraditórias, como bem relata o pensamento de Jamil Cury em seu livro *Educação e Contradição* (1985). Nessa obra, é possível vislumbrar uma perspectiva para se pensar criticamente as relações que se dão na política de educação, na sociedade e no direito de aprender a partir das contradições.

Os conhecimentos teóricos e os práticos, que me acompanham nessa caminhada tropeirante são postulantes importantes no encontro com o objeto de estudo desta pesquisa:

a política na SUEJA para o acesso à EJA no RN. Ademais, o pensamento de Cury e de outros autores me permite configurar o estudo no pensamento marxista e gramsciano para a compreensão conceitual e política do campo que estou pesquisando.

Tomo o pensamento de Cury a fim de compreender a partir do contexto da educação e fazer o encontro com o objeto de estudo da presente pesquisa:

A educação, como um saber sempre referido a um fazer, se alimenta dessa tensão entre a melhoria da força de trabalho e o modo de realizar essa melhoria, inerente ao capitalismo. Ela deverá fazer, crescer e aumentar a competência técnica instrumental do trabalhador, procurando tornar o saber parte do capital como força produtiva (CURY, 1985, p. 75).

Com isso, não há como discutir política de acesso à EJA fora do âmbito da educação geral, que se insere no mundo capitalista. Uma vez que o saber é coletivo, isso proporciona pluralidade de ideias, possibilitando construções conflitantes, pois, ao mesmo tempo que a educação está como força produtiva, ela também nega essas forças nas relações sociais, fomentando as contradições. Aventuro-me a dissipar no espírito o saber aprendido com os trançados desses pensadores e na EJA, que, nos sentires, vão além da experiência

profissional e da dimensão física que fazem em mim um saber produtivo e coletivo.

Por isso é que, inspirada nos debates de Sertania, que se desvelam nas subjetividades ermas que nutrem o Ser-tão de cada vivência histórica, decidi, na perspectiva do concreto posto, ouvir por meio de entrevista livre-conversacional⁴, algumas pessoas que estiveram na SUEJA, construindo as histórias que tínhamos encontrado nos acervos. Portanto, nessa concretude pensada, com base no materialismo histórico e dialético, desconstruímos uma lógica que estava dada e formulamos uma epistemologia que se traduz em novos conhecimentos sobre as políticas de acesso na SUEJA para a EJA. Articulado com o método, assumimos Sertania como abordagem. Para nós, a abordagem se constitui como lente quanto ao modo de ver e de sentir as concretudes do objeto em sua diversidade e no movimento de transformação permanente.

Sertania também foi a inspiração para uma construção de metáforas que adotamos na narrativa, na perspectiva de explicar as dimensões complexas que estruturam o fenômeno pesquisado, em uma combinação de leituras, observações e reflexões. As dimensões do método, a abordagem e a

4 Instrumento metodológico de pesquisa que, a partir de um único questionamento, provoca debate livre. Criado por Barbosa Jr. (2002).

complexidade do objeto de estudo nos fizeram trabalhar com três categorias nessa pesquisa:

- a) Política de Educação, entendida como a que resguarda em si relação, participação e contradição;
- b) Política de Acesso à EJA, sendo o termo acesso assumido no curso da pesquisa como o que resguarda em si três dimensões: entrada, permanência e conclusão de escolarização;
- c) A Educação de Jovens e Adultos, como campo caracterizado por possuir especificidades que objetivam atender a um público com marcas culturais e de trabalho singulares.

Como campo empírico da pesquisa, escolhi a SUEJA, uma Subcoordenadoria que compõe a SEEC/RN, onde garimpei, por cinco meses (de março a julho de 2017), documentos e conversas com pessoas que fazem parte ou que foram membros integrantes da SUEJA. Uma das entrevistas (notadamente com a servidora Telma Celene) foi realizada na sede da SUEJA, ao passo que as outras duas entrevistas (com Deda e Fátima) foram realizadas na residência dos entrevistados. Na SEEC, também estão a Assessoria Técnica e Planejamento (ATP) e o SigEduc, setores que visitei para estudo e construção de dados estatísticos que represento em tabelas e gráficos no corpo do trabalho.

Quando escolhi um setor da Secretaria de Educação como campo empírico de pesquisa – no nosso caso, a SUEJA – enfrentamos determinadas dificuldades, dentre as quais destaco: ausência de recursos necessários à ampliação das leituras devido à escassez e à desorganização de documentos disponibilizados no acervo dos setores, além da desestruturação de arquivos, que se dá pela falta de uma cultura de organização de registros e memórias. A naturalização dessa cultura nas instituições educativas torna a memória das políticas educacionais do nosso Estado um objeto apagado ou secundarizado.

Essas reflexões sobre o lugar onde realizamos a pesquisa e as categorias de análise nos convidam a fazer incursões em Marx e Engels, que, em seus estudos, fizeram-me ser andante em um trajeto que conduziria aos aportes para a compreensão das questões formuladas como suleadoras da pesquisa. Isso, sem me distanciar, como pesquisadora, da relação que envolve sujeitos humanos e como ser social que condiciona a consciência social, formulando e reformulando pensamentos.

Nessa perspectiva, em Barbosa Jr. (2002, p. 58), encontramos uma referência valorosa sobre a consciência pensada por Marx, na concepção do método para a pesquisa de um fenômeno:

Só a consciência complexa é capaz de um movimento que abstrai e apreende diversos aspectos da lógica interna de um objeto, enquanto um estar-aí, para em um momento posterior produzir uma leitura desse mesmo objeto.

As investigações e as análises dos dados foram estruturando a dissertação de mestrado; todavia, foi necessário ir além da garimpagem nos documentos e das entrevistas com os sujeitos para chegar à fundamentação estruturante da pesquisa. Ademais, os estudos e as discussões nas disciplinas da linha de pesquisa, bem como no Ateliê de produção de conhecimentos científicos com aulas semanais ocorridas durante o mestrado, proporcionaram o aperfeiçoamento na construção teórica e escrita desta dissertação.

Os estudos nos clássicos e outros, que tratam da política educacional e dos fundamentos do método, como também a apresentação no ateliê das construções escritas em dissertações e teses dos mestrandos e doutorandos, foram fundamentais ao embasamento desta escrita. Ademais, outros estudos e pesquisas se deram nos repositórios da Biblioteca Zila Mamede e da Biblioteca Setorial do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ciências Sociais Aplicadas (Nepsa), ambas na UFRN.

Ao trabalhar com as categorias eleitas, nós nos deparamos com fendas que se encontram em seu interior, as quais, muitas vezes, separam o método do logos. Diante disso, refletimos

que a ciência nos leva a descobertas e premissas contraditórias que apontam possibilidades na ampliação de leituras e lentes argumentativas, que vão se entrançando nas contradições e se enriquecendo. Assim, a compreensão sobre o processo de investigação, em segmentos educacionais, torna-se tão rica quanto contraditória.

Para que o conhecimento não se amorteça face à linhagem do pensamento colonizador que atinge o fazer histórico, procuramos a voragem da descolonização, com base em Frantz Fanon (1968, p. 26), na premência de “transformar espectadores sobrecarregados em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história”. Essa forma de pensar no caminho metodológico da pesquisa associa-se à criação de uma desordem que pode estar na dimensão de ideias, epistemologias, posturas, análises e interpretações, sobrepondo uma nova ordem de construções descolonizadas.

Nessa perspectiva, foram se aprofundando os limites na compreensão do objeto em seu âmbito conceitual e político, que, mediante as análises, começavam a se desorganizar. O diálogo com as teorias que ultrapassam a compreensão na aplicabilidade de projetos e políticas me leva a superar esses limites pelos fuxicados, que vão se teciturando nas dimensões complexas das práticas com a EJA, nos contextos socioculturais em que se desenvolvem as políticas de acesso

e nas concepções que representam o modelo padrão de atendimento à EJA no RN.

Produzir e formular conhecimentos fuxicados, sertanejados e dialogicizados é fazer o movimento histórico-dialético a partir da produção do sujeito em interação com o mundo e com o outro. Esse desafio me move para o juízo crítico e reflexivo nesta pesquisa, no qual procuro costurar a dialética histórica em um tecido de ideias e diálogos com as fontes documentais, com a legislação em vigência nas épocas históricas circunscritas ao objeto desta pesquisa.

A caminhada com as fontes teóricas, permeadas pelo método MDH, fez-me compreender a complexidade do fenômeno estudado e me transportar para uma concepção política de resistência e na saga militante para conduzir a pesquisa envolvida no espírito da saga e nas tensões dos contrários. A pesquisa que desenvolvi neste trabalho referenciado enfrentou o desafio de estar sob o prisma do método materialismo histórico e dialético, que faz abordagens fundamentais no movimento histórico e nos processos de coisas complexas. Portanto, intermediamos entre a realidade e o método com aquilo que se materializa nos conflitos, nas contradições, nas transformações, nas ideias e nos pensamentos como concretude do real.

A costura é a metáfora que me permite demonstrar a dialética dessa realidade, que existe para então ser construída a partir da realidade que está além das aparências do fenômeno da pesquisa. Ou seja, aquilo que traz o caráter conflitivo, dinâmico, social e histórico na política de acesso à EJA. Nessa perspectiva, a configuração desenhada demonstra que este estudo me permitiu ir além das conceituações gerais e das análises redundantes sobre a EJA, para superar as generalizações que condicionam uma pesquisa apenas aos fundamentos teóricos específicos do tema. Isso também me permitiu perceber a EJA em meu Ser-tão, bem como a construção de um objeto de estudo que se fazia em mim.

Referências

ARNS, P. Evaristo. *Brasil nunca mais*. São Paulo: Vozes, 1982.

BARBOSA JÚNIOR, Walter Pinheiro. *O ethos humano e a práxis escolar: dimensões esquecidas em um Projeto Político Pedagógico*. Natal: EDUFRN, 2002.

BETTO, Frei. *Batismo de sangue: é preferível morrer do que perder a vida*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

BRASIL. *Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos*. Brasil, DF: [s. n.], 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br/agenda-territorial-de-eja. Acesso em: 5 jan. 2017.

CUNHA, Euclides da. *Os Sertões*. São Paulo: Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro, 1984. Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>. Acesso em: 12 dez. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 1985.

FRANTZ, Fanon. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GERMANO, J. Willington. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 28, 2008.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. *Escritos políticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1.

HERÁCLITO. *Fragmentos contextualizados*. Tradução, apresentação e comentários Alexandre Costa. São Paulo: Odisseus Editora, 2012.

UNESCO. *Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos: versão atualizada na CONFINTEA*. Brasília, DF: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 2. jan. 2017.

Sertania – a palavra entrelaçada com o mundo

Tânia Costa

*Sempre sei, realmente. Só o que eu
quis, todo o tempo, o que eu peleei
para achar, era uma só coisa – a
inteira – cujo significado e vislum-
brado dela eu vejo que sempre tive*

(ROSA, 1986, p. 452).

Este texto ensaístico tem suas bases contextuais na dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 2018. Reconstitui memórias da trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional, buscando encontrar o fio condutor que urdiu o objeto de estudo que

revelou tratar-se de uma aproximação implicada, contínua e inacabada entre esses aspectos.

Entendo as experiências de vida, subjetividade, múltiplos saberes e reflexão crítica como elementos constituintes de uma totalidade, perspectivada em uma compreensão dialética que reverbera nos sujeitos e eclode em suas produções. Portanto, o objeto de estudo não se constitui em fenômeno exterior ao sujeito, mas é algo que habita o corpo do próprio pesquisador e o inquieta a buscar compreender, ao mesmo tempo que propicia uma tomada de consciência pelos sujeitos de si mesmo e de suas escolhas.

Neste itinerário investigativo, adoto os fundamentos do materialismo histórico-dialético e da abordagem Sertaniana de educação na perspectiva da gestão e política educacional, pautada nos estudos e reflexões do *Grupo de Pesquisa Sertania, Educação e Práticas Culturais* da UFRN. É possível comparar Sertania aos galhos da caatinga que se misturam e se enroscam de tal forma que impossibilitam distinguir onde começa e onde termina. Da mesma forma, concebo que pesquisa e pesquisador não se separam, estão imbrincados. É com base nesse pressuposto que reconstituo minha jornada de vida, abordando vivências pessoais, escolares e a lembrança de pessoas e de afetos, fio por fio, desde a infância até os dias atuais.

Debruçar-me sobre minhas memórias com a pretensão de recuperar o entrelaçamento da história de vida com o objeto de estudo permitiu-me compreender que o germe da minha pesquisa já estava presente desde a mais tenra infância, repleta de aprendizagens marcadas pela diversidade de práticas coletivas e democráticas. Desde então, tem-se entretecido, indissociavelmente, prosa e poesia, ciência, arte, experiências e afetos que desaguaram no texto dissertativo.

Em minha narrativa, sugiro recortes do meu trajeto, que demarcam ritos de passagem, inspirada na obra *Grande Sertão: Veredas* de Guimarães Rosa, reportado como metáfora. Assim, desenvolvo inicialmente a ideia do *sertão de dentro*, relacionada aos primeiros anos de vida no sertão em Santana do Matos–RN, cuja memória remete fortemente à autoria, à vitalidade e à diversidade de práticas coletivas e democráticas presentes nesse período por meio das brincadeiras vivenciadas.

Em outra nomeação, o *sertão de fora*, demarco a saída do sertão para Natal, e o contato com outras fontes de aprendizagens. Experimento outros modos de viver e de ser, em que coexistem processos coletivos e democráticos de participação, mas também diversidade cultural e aspectos relacionados à discriminação social, à diferenciação de papéis masculinos e femininos e a práticas de exploração do homem pelo homem.

Por último, desenvolvo a ideia de o *sertão é o mundo*. Com isso, uno os dois sertões – o *sertão de dentro e o sertão de fora* – como uma impossibilidade de demarcação tal qual a vegetação catingueira, subvertendo o significado de fronteira como um lugar onde termina uma coisa e outra começa, mas como síntese indissociável de misturas. Inspiro-me em Riobaldo, personagem do *Grande Sertão: Veredas*. Na obra, Riobaldo também queria apartar no mundo tudo o que está em oposição, mas ele próprio constata que, neste mundo, tudo é muito misturado:

Que foi isso o que sempre me invocou, o senhor sabe: eu careço de que o bom seja bom e o ruim ruim, que dum lado esteja o preto e do outro o branco, que o feio fique bem apartado do bonito e a alegria longe da tristeza! Quero os todos pastos demarcados... Como é que posso com este mundo? A vida é ingrata no macio de si; mas transtraz a esperança do meio do fel do desespero. Ao que, este mundo é muito misturado [...] (ROSA, 1986, p. 206).

O exercício da escrita de si propiciou desvelar e compreender, por meio das memórias revisitadas, momentos e reflexões teóricas que marcaram escolhas de vida e de formação acadêmico-profissional que, articuladas, constroem uma condição identitária, ressignificando o objeto de pesquisa escolhido. Nesse sentido, endosso a ideia de Pimenta

(2012, p. 19), que assim se posiciona: “A identidade não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Henrique, Cavalcante e Nascimento (2015, p. 16) admitem que “escrever sobre o próprio processo de formação é deixar-se desvelar não só para o outro, o possível leitor, mas para si mesmo, descobrindo-se ao rememorar o próprio percurso”.

Voltar o olhar para si, por onde andei e o que aprendi foi fundamental para ancorar a subjetividade e a reflexão crítica, fazendo-me compreender que o objeto de pesquisa “habita meu corpo” e que história de vida e de pesquisa se interpenetram em uma relação dialética. Na obra *Grande Sertão: Veredas*, fonte de inspiração para narrar minhas experiências de vida, o personagem Riobaldo conta sua história a um visitante da cidade: “com o senhor me ouvindo, eu deponho. Conto” (ROSA, 1986, p. 143). É no intuito de dar sentido para o curso dos acontecimentos vividos à época que Riobaldo se conta:

Eu queria decifrar as coisas que são importantes. E estou contando não é uma vida de sertanejo, seja se for jagunço, mas a matéria vertente. Queria entender do medo e da coragem, e da gã que empurra a gente para fazer tantos atos, dar corpo ao suceder (ROSA, 1986, p. 93).

A relação da palavra com a vida é abordada na obra de Guimarães Rosa como aspectos constitutivos do ser, cujo sertão, cenário das narrativas rosianas, transcende a dimensão geográfica e espacial, e o sertanejo torna-se ser da palavra entrelaçada com o mundo: “o sertão é o mundo” (ROSA, 1986, p. 68).

Refaço, assim, uma viagem no tempo, como o faz o personagem Riobaldo, reconstruindo memórias, desde a mais tenra infância, na tentativa de apreender o significado coletivo do vivido, por meio do contar-se para si e para o(s) outro(s). Reinstauração processos vivenciados e sentidos a eles atribuídos, que me conduziram a um modo de ser e de viver que diz muito do objeto de pesquisa construído.

O sertão de dentro

*Como vou contar, e o senhor
sentir em meu estado? O senhor
sobrenasceu lá? O senhor mor-
deu aquilo? O senhor... Me dê
um silêncio. Eu vou contar*

(ROSA, 1986, p. 554).

Nasci no sertão, em Santana do Matos, região central do Estado. Cidade rodeada de serras e sol inclemente; sertão de vegetação catingueira e veredas espinhosas; sertão de pedras, lajedos e serrotes, que, junto a galhos de árvores

esbranquiçados e secos, compõem a aridez da paisagem; sertão de espinho-flor, seca-inverno, escassez-abundância, esperança-deseperança; sertão de dualidades e contrastes, “onde tudo é e não é”, como diz o personagem Riobaldo do *Grande Sertão: Veredas*. Portanto, trata-se de um sertão daqui ou de alhures.

Na minha infância (assim como na infância das demais crianças da época), predominou o brincar na rua. A natureza se constituía em palco da maior parte das brincadeiras, dos brinquedos e dos jogos os mais variados. Nesse cenário, fazia-se presente uma diversidade de brincadeiras coletivas como cantigas de roda, jogos, parlendas, trava-línguas, adivinhações, encenações de dramas, entre outras inúmeras e criativas formas de diversão. Até os dias de chuva, coisa rara no sertão, eram motivo para brincar. A meninada ia toda para a rua tomar banho de chuva disputando as bicas das casas. Também não faltavam os banhos na sangria do açude, saltando da parede ou boiando em cima de câmaras de ar (pneus) no maior alvoroço.

Recordo os cozinhados que fazíamos nos roçados debaixo da sombra das oiticicas. A notícia corria ligeiro de boca em boca. Cada um levava um pouco do que tinha em casa: feijão, farinha, arroz, miúdos de galinha. Tudo era cozinhado

junto, em panela de barro e fogo improvisado com pedras e lenha. A comida era dividida em partes iguais para todos.

Por meio do brincar, fazíamos nossa incursão no mundo, exercitávamos a imaginação, a memória, a convivência, a autoria, ensaiávamos a vida adulta. Como sublinha Costa (2010), virtudes de honra, lealdade e obediência às regras eram valorizadas nessas brincadeiras, com um detalhe: pobres e ricos brincavam em condições de igualdade. Os papéis que faziam parte das brincadeiras eram vivenciados por todos e trocados à medida que a brincadeira ia avançando. Esses papéis tanto faziam referência ao direito de mandar e de autoridade quanto ao de ser mandado.

As possibilidades do brincar eram tantas, tão ricas e tão diversas que ficaram impregnadas em minha memória, de tal forma a derivar, mais tarde, uma pesquisa realizada no Estado “Brinquedos e brincadeiras potiguares: identidade e memória (2005-2006)”, que serviu de base para a publicação do livro *Brinquedos e brincadeiras populares: identidade e memória* (1ª edição 2007; 2ª edição 2010) e para o projeto de criação do Museu do Brinquedo Popular no *Campus* Cidade Alta – IFRN, em parceria com outros colegas pesquisadores e alunos do Instituto.

Entre outras “acontecências”, ocorre-me narrar um fato dos tempos de minha infância do qual nunca esqueci. O

mercado público era localizado em frente ao restaurante da família. Abria aos sábados, dia de muito movimento na cidade, por causa da feira livre. Uma senhora que morava ao lado da nossa casa trabalhava lá vendendo materiais de armarinho, como botões, agulhas, linhas e fitas, entre outras coisas.

Certa vez, furtei vários botões. Lembro que muito timidamente e, de mansinho, aproveitando os momentos em que ela se distraía para atender os fregueses, eu ia escorregando-os para os bolsos; cheguei a encher uma vasilha com botões de tamanhos e cores diversificados. Minha mãe descobriu e me deu uma surra obrigando-me a confessar de onde eu os havia tirado. Ainda quis me obrigar a devolvê-los indo com ela. Chorei muito, recusando-me a tal feito, pois não queria passar essa vergonha.

Recordo o motivo para o furto: intuindo o quanto era sacrificada e difícil sua vida e labuta diária para nos sustentar, acreditei, em minha inocência, que os furtando, ela não ia precisar comprar quando necessitasse, poupando, assim, o seu dinheiro. A atitude da minha mãe refletiu valores e atitudes que lhes eram particularmente caros, como a honestidade, a honradez e a não falsidade (mentira), virtudes que expressou não apenas em palavras mas também as materializou na devolução dos objetos, na concretude da ação.

O que mais recordo no processo de aprendizagem, inicialmente no Jardim de Infância, relaciona-se à troca de lanches que fazíamos uns com os outros no recreio. Essa troca possibilitava compartilharmos uma maior variedade de odores e de sabores. Um pouco mais à frente, lembro das aulas particulares com a vizinha, restritas à memorização e à repetição de leituras e tabuada (decoreba) e, sobretudo ao exercício da cópia, que marcaram minhas primeiras aprendizagens escolares em contraposição à aprendizagem informal vivenciada com os pares na rua, na coletividade, em que a partilha e a negociação de regras, particularmente nos jogos, eram elementos muito presentes.

Assim, mais fortemente, permaneceram impregnadas em minha memória as aprendizagens, notadamente marcadas por construções coletivas, cujo compartilhamento de significados e atribuição de sentidos davam a tônica das relações. O sertão de dentro, nesse sentido, apresenta-se como imagem e símbolo do farnel carregado dos alimentos da primeira infância. É de posse desse farnel que irei ao encontro do sertão de fora.

O sertão de fora

*Porque a cabeça da gente é uma só,
e as coisas que há e que estão para
haver são demais de muitas, muito
maiores diferentes, e a gente tem de
necessitar de aumentar a cabeça,
para o total. Todos os sucedidos
acontecendo, o sentir forte da
gente – o que produz os ventos*

(ROSA, 1986, p. 291).

Nascida em uma família de onze filhos, vim morar em Natal no final dos anos 1970. O meu pai, mesmo tendo nascido no sertão e tendo estudado somente até o quinto ano primário, acreditava que na capital teria melhores condições de estudo e trabalho para seus dez filhos à época (o décimo primeiro viria a nascer em Natal). O deslocamento de famílias do interior para os centros urbanos, onde a atividade econômica era mais concentrada, representava a busca de melhores condições de vida para esses habitantes. Conosco, não foi diferente. Deixando tudo para trás (casa, restaurante, bodega e casa de jogo), instalamo-nos numa enorme e antiga casa, o Hotel Santanense, situado na Avenida Rio Branco, no Centro da Cidade, em frente ao Colégio Estadual Winston Churchill, onde mais tarde eu viria a estudar os antigos 1º e 2º graus, atualmente, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Foi assim que, criança, aos sete anos, eu me vi em minha primeira viagem de ônibus em uma estrada de barro cuja trepidação fazia os vidros das janelas tremularem sem parar. Eu mantinha as mãos postas sobre as janelas, o tempo todo, esperando se partirem a qualquer momento; e eu, de prontidão, lançaria os cacos janela afora evitando que as pessoas se cortassem. Dirigindo meu olhar para essa imagem, hoje, sou tentada a encontrar uma sucessão de acontecimentos encadeados um ao outro, cuja imagem se constitui em símbolo antecipatório do que viria a se traduzir, mais tarde em minha vida, pela extensão do cuidado com o próximo, pela capacidade de me colocar no lugar do outro, pela preocupação com a coletividade.

Nos anos 1970, por ocasião dos festejos natalinos, Natal era palco de exposições noturnas no Centro da Cidade. Apresentações como Boi de Reis, pastoril, palhaços e autos de Natal eram habituais nesse período. Costumava ir a essas manifestações culturais e populares com meus irmãos mais novos.

Dos onze filhos, entre os quais sou a sétima, cinco eram homens. Na condição de mulher, minha mãe obrigava-me a arrumar a minha cama e a dos irmãos homens, o que provocava questionamentos e brigas constantes com ela, além de uma imensa revolta. Não achava justo que, pelo fato

de serem homens, fossem dispensados de dividir as tarefas domésticas. Por ser muito teimosa, apanhava muito e buscava proteção junto ao meu pai, que sempre acobertava nossos malfeitos, mas que também não gostava de bater nem de ver os filhos apanharem.

No hotel, havia um grande alpendre onde eu jogava futebol com os irmãos, os primos e os amigos deles. Também costumávamos jogar pingue-pongue na mesa de refeições dos hóspedes. Esses jogos ocasionavam muitas brigas entre nós, o que, quase sempre, resultava em uma reprimenda de minha mãe, que rasgava ou escondia a bola, acabando com o jogo.

Minha mãe era quem exercia autoridade sobre os filhos e ditava as regras. Com “mão de ferro”, controlava os hóspedes e a nós. Chegava a expulsar qualquer amigo dos meus irmãos que pudesse causar má influência ou representasse perigo em relação a vícios. Para fugir de suas surras, sempre recorriamos ao nosso pai; sendo o único que poderia evitá-las. Ele achava graça de todas as nossas diabruras; passava a mão na cabeça de todos. Nunca bateu nas filhas mulheres e nos filhos homens somente após minha mãe rogar muito e atribuir a ele a culpa de os filhos se comportarem daquela maneira. Quando isso acontecia, ele chegava ao ponto de adoecer de remorso.

Eu e dois irmãos mais novos, um ano de diferença entre cada um de nós, íamos muito à praia nos fins de semana. Na

maioria das vezes, íamos e voltávamos a pé. Embora pobres, costumávamos ir bastante ao cinema aos domingos: Cine Old, Rex e, mais adiante, o cine Rio Grande. Os filmes de que mais gostava eram os de *Trinity*, dupla do velho oeste, do gênero Western. Era a história de dois irmãos meio vagabundos que viviam à margem da lei, mas possuíam um código de honra que os levava a ajudar pessoas indefesas e a salvar belas donzelas.

A televisão ainda não era popularizada nos lares das famílias pobres dos anos 70. Como não havia TV em casa, diariamente, eu ficava horas em pé frente a uma loja de eletrodomésticos na Avenida Rio Branco, assistindo às séries de TV, como *Paladino do Oeste*, cujo protagonista, mesmo sendo um pistoleiro de aluguel, possuía um forte senso de justiça e honra; *Zorro*, justiceiro mascarado, que defendia o povo oprimido por vilões e por um governo tirânico; *Batman e Robin*, personagens sérios e íntegros que combatiam o crime. A minha preferência por essas séries infiro dever-se ao fato de sua identificação com as classes sociais injustiçadas.

O Hotel Santanense tinha vinte e dois quartos. Alguns eram alugados para famílias; outros, em sua maior parte, abrigavam estudantes da minha cidade, de outros interiores do Estado e até de estados vizinhos, que vinham estudar em Natal. Havia ainda os hóspedes eventuais, em viagens

peçoais ou a negócios, como se referiam às pessoas que vinham a trabalho à capital. Na hora da refeição, alimentos como feijão, arroz, macarrão e outros eram postos na mesa à vontade. A carne, o frango ou qualquer outra mistura, como era costumeiro referir-se, a minha mãe colocava no prato de cada um. Nessa hora, eu ficava de olho para ver o que era posto no prato dos meus irmãos, acompanhando a divisão ou para quem ia o melhor pedaço.

O hotel foi palco de muitas histórias e registros inusitados. Embora minha mãe, como já mencionado anteriormente, exercesse controle e autoridade, não conseguiu nos isentar de certas imersões na vida; assim vivenciamos muitas aventuras junto aos seus hóspedes.

Entre os vários hóspedes, havia uma mulher que namorava um homem casado e que só saía acompanhada por mim ou por um dos meus irmãos. Acompanhei-a muitas vezes a um terreiro de Umbanda em Mãe Luiza, onde ela costumava ir para encomendar trabalhos a um Pai de Santo e participar das sessões. Nessas ocasiões, por vezes, ela chegava a incorporar entidades e cair no chão debatendo-se.

Certa feita, em que ela não morava mais no Hotel, fui passar o fim de semana em sua casa, na Praia de Areia Preta. Ela me levou para tomarmos banho de mar, isso após passar boa parte do dia bebendo com amigos. O mar me arrastou

para dentro; por sorte, uma onda me arremessou de volta nas pedras. Fiquei muito assustada, além de ter ficado com o corpo todo arranhado, mas não mencionei a ninguém o ocorrido.

Lembro também de outra hóspede que usava um penteado alto na cabeça, parecido com Marge, esposa de Homer na série *Os Simpsons*. Namorava um homem velho e casado. Gostava de levar a mim e a meus dois irmãos mais novos para passear com o namorado em seu carro, modelo DKV que fazia muito sucesso naquele tempo. Não perdíamos uma oportunidade de passear com ela e seu velho amante.

Uma terceira hóspede, em torno dos seus quarenta anos e muito bonita, chamava a atenção por protagonizar muitas aventuras amorosas, inclusive com os hóspedes. Ela era muito vaidosa e ia sempre à praia para bronzear o corpo. Eu, meus dois irmãos mais novos e alguns primos íamos, muitas vezes, em sua companhia. Ela costumava usar um biquíni sumário e sempre pedia para os meninos passarem bronzeador em suas costas ou amarrarem o laço do biquíni. Eles aproveitavam para amarrar quando a onda do mar vinha e em vez de prender, soltavam. Nós nos divertíamos muito com a cena, pois ela provocava o maior alvoroço.

Essa hóspede fazia de mim sua confidente para o relato de suas proezas amorosas. Certa ocasião, um dos meus irmãos quebrou a cama ao pular em cima dela e ela morreu de medo

que a minha mãe descobrisse e a mandasse embora. Mas conseguimos manter o fato em segredo.

O hotel acolhia uma multiplicidade de sujeitos. Alguns já carregavam apelidos, outros o ganharam no hotel: Macaxeira, Piaba, Ponche, os irmãos Caju e Castanha, boneca mais alta, bi doido, palito, Fafá de Belém, entre outros tantos.

Os fatos citados são uma pequena amostra da multiplicidade de sujeitos, vozes e situações vivenciadas no Hotel Santanense, mas, principalmente, a percepção desse espaço como guardião da diversidade e vastidão do mundo. Essa experiência proporcionou-me o convívio com o diferente, predispondo-me ao exercício do respeito ao outro em sua singularidade, da convivência coletiva, além de desvelar-me a riqueza e a beleza do diverso.

Comecei a trabalhar aos quinze anos. Minha mãe costumava afirmar para os filhos: “Começou a trabalhar é meio prá lá e meio prá cá”. Isso referindo-se à divisão do dinheiro. Não considerava justo e, no meu íntimo, ficava revoltada.

Fui trabalhar em uma sapataria de um primo do meu pai, o que durou pouco tempo. Ele tinha uma artimanha que era adicionar ao preço do calçado um pequeno valor a mais. Esse valor era o que se retirava quando as pessoas pediam desconto. Como eu sabia disso, dava um desconto real, verdadeiro. Um dia, ele descobriu e eu fiquei bastante constrangida.

Logo em seguida, entre os anos 1978 e 1979, trabalhei como atendente em um escritório de advocacia, onde dois dos três advogados eram desembargadores aposentados e o terceiro presidia o Tribunal de Contas do Estado. Eu era menor de idade e não ganhava salário mínimo nem tinha carteira de trabalho assinada. Algo admissível à época. No final de 1979, não quis mais continuar trabalhando lá, embora minha mãe insistisse que eu deveria ficar.

Assim, seguiu-se uma fase de inquietações, fazendo-se premente a necessidade de redefinir rumos. A perspectiva de cursar uma faculdade assomou-se como uma possível vereda para uma melhor condição de vida – a vereda do “meu sertão”, interpretada como outro caminho a percorrer na vastidão do mundo.

O sertão é o mundo

*Lugar sertão se divulga: é onde
os pastos carecem de fechos*

(ROSA, 1986, p. 7).

Concluí o 2º grau e logo me submeti ao exame vestibular, mas não logrei êxito na primeira tentativa. Somente em uma segunda investida, consegui ser aprovada para o Curso de Pedagogia na UFRN, em 1982. Ingressar na Universidade significou, para mim, um espaço privilegiado de acesso ao

conhecimento. Gostava muito de cursar Sociologia, Filosofia e demais disciplinas que seguiam a linha teórica e metodológica dos Fundamentos da Educação, desvelavam a essência e recuperavam a gênese de como as coisas se constituíam, diferentemente de concepções oriundas do senso comum.

A Universidade encontrou, em mim, uma pessoa comprometida com ideais de igualdade e de justiça social. O que já possuía de forma empírica, em termos de ideologia de classe, pôde ser ressignificado a partir de fundamentos teóricos e materializados, tanto na minha atuação na militância político-estudantil quanto em lutas mais gerais da sociedade. Naquela época, ainda sob a ditadura militar, era comum aos estudantes com inserção no movimento estudantil agruparem-se em torno de tendências políticas, situadas no campo da esquerda.

As disciplinas que cursei na Universidade me proporcionaram a necessária clareza para romper com visões míticas e/ou idealistas. Compreendi, por exemplo, que a forma como a sociedade se organiza é construída histórica e materialmente pelos homens; portanto, pobreza e riqueza não são processos naturais.

Posso afirmar que ingressar na Universidade foi um divisor de águas na minha vida. Tanto pelas disciplinas, por professores, livros e debates, que me proporcionaram acesso a um

conhecimento mais elaborado, quanto pelas experiências culturais vivenciadas, pelos amigos e pela intensa militância política no movimento estudantil. Considero essa última como o meu maior aprendizado para a vida em sociedade e a que mais contribuiu para bem atuar em cargo de gestão. Foi no movimento estudantil que aprendi a fazer política, a articular e mobilizar pessoas e grupos. Embora sempre tenha evitado falar para grandes públicos, sobressaía-me nessas ações, demonstrando certa facilidade e até sendo criativa nessa atividade.

Sempre trabalhei desde cedo, tendo meu próprio dinheiro. Na Universidade, não foi diferente. Durante a graduação, fui monitora em um núcleo da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem), no Bairro de Mãe Luiza, junto a crianças economicamente desfavorecidas. Posteriormente, tranquei o curso e fui trabalhar em um banco privado. Não me adaptando ao ritmo de exploração imposto, após seis meses, pedi demissão e voltei para a universidade a fim de concluir o Curso de Pedagogia, o que ocorreu no ano de 1986, um semestre depois do tempo regular.

Ainda no curso de Pedagogia, fui trabalhar como estagiária na Fundação Legião Brasileira de Assistência (LBA), fruto de convênio firmado com a UFRN. Essa atuação proporcionou-me uma contratação naquele órgão, onde permaneci

por dez anos, até sua extinção em 1995. O trabalho realizado nessa instituição era predominantemente assistencialista, prestando-se a muitos políticos que a utilizavam como moeda de troca para se elegerem.

Trabalhar nesse órgão implicava viajar para muitos municípios do Estado, incluindo suas zonas rurais. Nessas viagens, supervisionava os convênios mantidos com prefeituras e entidades diversas, referentes a creches e projetos de assistência a idosos. Pude constatar a imensa pobreza existente em nosso Estado e a precariedade da maioria das creches, principalmente as da zona rural. Muitas delas se assemelhavam mais a um depósito de crianças do que propriamente se constituíam em escolas. Parecia-me, observando a extrema pobreza que se expunha, que as crianças ali estavam muito mais para assegurar a alimentação oferecida.

A LBA não possuía uma política de capacitação dos seus profissionais. Nem mesmo fazia parte de sua política investir em pesquisas. Como me inquietava a assistência precária ofertada pelas entidades parceiras, cheguei, em um dado momento, a elaborar um projeto de pesquisa com o objetivo de investigar a qualidade desse atendimento. Esse projeto não andou, pois não havia incentivos a trabalhos dessa natureza.

De outra feita, como os servidores da LBA não eram ainda sindicalizados, colaborei na articulação deles para

que se filiassem ao sindicato da categoria, e, posteriormente, atuei como dirigente sindical. Recordo certa ocasião em que convidei a Central Única dos Trabalhadores (CUT) para uma atividade naquela instituição. Isso causou certo pânico entre alguns servidores e uma colega chegou a comentar do temor de que a CUT pudesse atear fogo na LBA.

Em 1995, após a extinção da LBA, fui redistribuída para a então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), onde inicialmente atuei como membro na equipe técnico-pedagógica e, em seguida, como Coordenadora da equipe, o que durou até 2011, quando, no segundo semestre desse mesmo ano, assumi a Diretoria de Ensino, já com a transformação da Escola em Instituto Federal.

Tão logo assumi a Diretoria de Ensino, deparei-me com a denúncia de um professor da área técnica, que tinha um filho cursando o Ensino Médio na Instituição. Esse professor pinçou, de forma descontextualizada, alguns textos trabalhados pelos professores de Língua Portuguesa do primeiro ano, os quais, acrescidos de comentários seus, foram enviados, por ele, para o e-mail dos colegas da sua área de atuação e, posteriormente, para os pais da turma de seu filho. Em seu julgamento, os conteúdos trabalhados faziam apologia ao consumo de drogas e à homossexualidade.

Esse fato, além de causar muita polêmica e dividir a opinião da comunidade escolar, culminou em denúncia por ele formulada ao Ministério Público. O diretor geral à época manifestou concordância com as alegações daquele professor. Em contraposição, apoiei o grupo de Língua Portuguesa do Campus e, com eles, protagonizei estratégias e movimentos diversos em sua defesa, valendo-me da experiência adquirida no movimento estudantil.

Entre diversos mecanismos, elaboraram-se peças: “Carta aberta da Equipe Pedagógica à comunidade do IFRN”; “Manifesto em defesa dos professores de Língua Portuguesa”, protagonizado por professores do Campus; proposição de abaixo-assinado; realização de reunião de pais para esclarecimentos e apresentação da proposta de trabalho e metodologia adotada pelos professores. A ata dessa reunião, com os demais mecanismos citados e a elaboração da defesa por parte dos docentes de Língua Portuguesa constituíram-se em instrumentos importantes no processo de resposta ao Ministério Público. Esse órgão não só promoveu o arquivamento da denúncia como indicou ao pai/professor denunciante, para o caso de não querer submeter o filho à proposta pedagógica definida pela escola, procurar outra instituição de ensino.

O ano de 2012 teve início com a eleição de um novo Diretor Geral, uma nova gestão no *Campus*. Permaneci como diretora

de ensino e eventual substituta do então diretor geral. Foram muitos os desafios enfrentados no início dessa nova gestão.

Na tentativa de reforçar formas de convívios democráticos, destaco situações tensas entre alunos e vigilantes quanto à demonstração de afetos em público entre pessoas do mesmo sexo, o que motivou a Diretoria de Ensino a coordenar diversas Rodas de Conversas junto a alunos e servidores para discutir sobre as manifestações de afetos presentes na instituição, o que resultou na criação, pelos alunos, do *Coletivo LGBT* ao lado de outros coletivos autônomos de estudantes já existentes. Nesse contexto, uma estudante que vivenciava processo de transição de gênero foi encaminhada para trabalhar como bolsista na Diretoria de Ensino.

Assumir cargo de direção na gestão do ensino e mediar processos educativos não é algo fácil ou tranquilo. Significa lidar cotidianamente com tensões, conflitos e contradições no ambiente escolar. Afinal, a escola é parte integrante da sociedade, e como tal, todos esses elementos estão presentes. Apesar disso, favorece-nos a possibilidade de compreender que muitas das dificuldades apresentadas decorrem de interesses individuais e corporativos que, em diversas ocasiões e situações, sobrepõem-se às necessidades institucionais coletivas.

Por isso, considero que as eleições para os cargos de diretor geral e de diretores acadêmicos¹ são um importante instrumento para aprimorar a gestão escolar em uma perspectiva democrática. Entretanto, passado esse momento eleitoral, pode ser observada a ausência de participação de um número expressivo de servidores. Essa realidade denota uma desobrigação com ações referentes às questões educacionais, sendo muito comum ser atribuído aos gestores a responsabilidade tanto pelos problemas quanto por sua solução, como se a gestão fosse uma via de mão única e não devesse haver a necessária implicação de todos os que fazem parte da escola. Além do mais, observa-se que muitas das críticas formuladas pelos sujeitos não recuperam o processo, a gênese em que as coisas se constituíram, focando apenas no produto, no resultado aparente.

Na condição de gestora, foi-me possível observar, quando da participação dos professores em pautas demandadas pela organização do trabalho escolar (pedagógicas e administrativas), particularmente em questões que diziam respeito ao interesse de toda a comunidade escolar, a instauração de

1 Além de eleição para o Cargo de Diretor Geral, são realizadas eleições para diretor acadêmico em cada diretoria. São cinco as diretorias acadêmicas: Diretoria Acadêmica de Indústria (DIACIN), Diretoria Acadêmica de Construção Civil (DIACON), Diretoria Acadêmica de Recursos Naturais (DIAREN), Diretoria Acadêmica de Gestão e Tecnologia da Informação (DIATINF) e Diretoria Acadêmica de Ciências (DIAC).

conflitos com interesses e desejos de indivíduos, grupos ou segmentos, revelando tanto um descolamento do discurso reproduzido por parte de diversos professores, nem sempre se coadunado com a prática, quanto a construção de artifícios para a não implicação com esses processos e com as decisões daí decorrentes. Esse movimento reportou-me a memórias da primeira infância, referentes ao episódio dos botões, narrado anteriormente; em especial, à ação da minha mãe em fazer-me devolvê-los, retratando a necessária implicação com a palavra manifestada na concretude da ação.

Essas situações conflitantes relativas a processos escolares inquietavam-me, instigando-me a desvendar o porquê de certas atitudes e/ou decisões serem materializadas de dada maneira e não de outra. As indagações foram surgindo: o que mobiliza a participação dos sujeitos em processos decisórios coletivos? Que concepções e princípios balizam as ações desses sujeitos? Tais questionamentos orientaram-me na direção de um querer saber sobre como se dá a relação entre as necessidades de organização Institucional e os interesses individuais e corporativos dos docentes na distribuição da carga horária de ensino no IFRN – Campus Natal Central, uma proposição que se constituiu em objeto de estudo da dissertação.

O exercício de narrar a própria história de vida, buscando o fio condutor do objeto de estudo, levou-me a tomar consciência de que o meu percurso foi marcado pelo ensejo de participar e fomentar processos coletivos e democráticos, cerne da minha pesquisa. Como já mencionado, esse farnel que trago inicialmente do sertão de dentro, carregado das experiências da primeira infância e das muitas “aquisições” (valores, qualidades e princípios), que busquei priorizar ao longo da vida, é a essência da qual me nutro e que continuei a buscar nos sertões vindouros e que desaguou no tema da dissertação.

Considerando que desenovelamos o fio que urdiu o que pesquisamos na dissertação de Mestrado, vale retomar o personagem Riobaldo, citado no início deste texto, que pensou poder apartar no mundo os opostos, mas a realidade do sertão, operando de modo diverso, levou-o a constatar que, neste mundo, tudo era muito misturado: “Deveras se vê que o viver da gente não é tão cerzidinho assim?” (ROSA, 1996, p. 289). Por fim, a concepção de Sertania como vereda para compreensão de como o objeto de pesquisa se fez no pesquisador propiciou ampliar e aprofundar a consciência de si nas relação com os outros e com o mundo, no acontecendo do viver propriamente dito.

Referências

- BARBOSA JÚNIOR, Walter Pinheiro. Sertania, veredas para uma educação do Brasil. *In*: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; FERREIRA, Maria Salonilde; PAIVA, Marlúcia Menezes de (org.). *Mar de histórias*. Teresina: EDUFPI, 2017. p. 413-428.
- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*: lições americanas. Trad. Ivo Cardoso. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- COSTA, Tânia *et al.* *Brinquedos e brincadeiras populares*: identidade e memória. 2. ed. Natal: IFRN, 2010.
- FERREIRA, Gilmar Leite. *O Sertão Educa*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.
- HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; FERREIRA, Ilane Cavalcante; NASCIMENTO, José Mateus. Escrita de si e formação docente: trilhando os caminhos da memória na compreensão de si como professor. *In*: FERREIRA, Ilane Cavalcante; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. *Eu professor*: ensaios sobre a formação docente. Natal: IFRN, 2015. p. 16-29.
- FERREIRA, Ilane Cavalcante; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento (org.). *Eu professor*: ensaios sobre a formação docente. Natal: IFRN, 2015.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- ROSA, Guimarães João. *Grande Sertão*: veredas. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SOUSA, Rafaela. “Caatinga”. *Brasil Escola*, 2021. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/caatinga.htm>. Acesso em: 12 set. 2021.

A construção do objeto ou sobre como ele se fez em mim

Maria Luciene Urbano de Barros

Este artigo consiste de um capítulo revisado da dissertação de mestrado, defendida em fevereiro de 2018, intitulada: *A função Política-pedagógica do Conselho Escolar da Escola Municipal Antônio Campos*. O presente texto é uma forma de socializar com o leitor e a leitora o jeito próprio que as pesquisadoras e os pesquisadores do grupo Sertania e Educação, ligado ao Departamento de Fundamentos do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), têm de perceber como se dá o processo de imersão do objeto de pesquisa na pesquisadora e no pesquisador.

Dessa forma, este artigo tem a pretensão de reconstituir a minha trajetória de vida pessoal, educativa e profissional no e

com o mundo, buscando garimpar os elementos que fizeram emergir o que me mobilizou a tomar como objeto de estudo da dissertação de mestrado: A Função Política-Pedagógica do Conselho Escolar da Escola Municipal Antônio Campos.

Por muito tempo, pensei que era preciso definir e delimitar o objeto de pesquisa previamente, mas as reflexões sobre a minha jornada existencial, os debates no grupo de pesquisa Sertania e Educação e as discussões nos encontros de orientação com o Professor Walter Pinheiro Barbosa Junior modificaram meu modo de compreender o processo de construção e delimitação do objeto de pesquisa. Desse modo, sei que nem sempre o escolhemos, às vezes, ele nos escolhe, como no meu caso: o objeto de pesquisa se fez em mim.

Eis a minha história: nasci na residência dos meus pais, na Rua do Toco, na Cidade de Afonso Bezerra, localizada no sertão do Estado do Rio Grande do Norte. Cidade pequena, com uma área territorial de apenas 576,25 km², Afonso Bezerra faz limite com as cidades de Alto do Rodrigues (ao norte), Pedro Avelino (ao Leste), Açu e Ipanguaçu (a Oeste) e Angicos (ao Sul). Tem por base econômica o comércio e o setor de serviços; a agricultura com o plantio de manga, tomate, mamão, mandioca, banana e algodão; e a pecuária com a criação de bovinos, caprinos, frangos e ovinos.

Quando vim ao mundo, essa cidade se encontrava castigada pela seca, por isso, costumo dizer que sinto em minhas veias correr o xique-xique¹ alimentando as batidas do meu coração. Sou filha da décima oitava gravidez da minha mãe. Ela engravidou dezenove vezes, das quais nasceram dezessete filhos. Fui a caçula durante quatro anos, o que fez com que todos os meus irmãos se sentissem responsáveis por mim. Era muito querida e cuidada por todos.

Em meio às narrativas de minha mãe, consta um fato marcante: nos meus primeiros anos de vida, uma vizinha dava um ovo para fazer o pirão, e outra oferecia um litro de leite de cabra, resultando em meu alimento diário garantido. Essa foi a minha primeira experiência com a solidariedade e a partilha. Desse modo, comecei a sentir o que era conviver com o compartilhamento das pessoas.

Aos seis anos de idade, por ter meios escassos para sobreviver no Sertão, onde éramos castigados pela seca, eu e a minha família deixamos nossa terra querida: Afonso Bezerra. Fomos para a cidade do Natal, a capital do Estado do Rio Grande do Norte, em busca de sobrevivência. Por ter partido ainda criança, tenho apenas vagas lembranças de Afonso Bezerra. Lembro-me do alpendre e da calçada, onde se reuniam minha família e os vizinhos. Os mais velhos, para conversarem e

1 Seu nome científico é *Pilocereus gounellei*, cacto típico do sertão nordestino.

contarem estórias de trancoso; e as crianças, para brincarem de roda, academia, tica, entre outras. Quando chovia, fenômeno raro naquela região, festejávamos tomando banho de chuva na rua. Não havia televisão na minha casa. Não recorro se havia rádio.

Hoje, ouvindo os debates e lendo obras que tratam do período da ditadura civil-militar no Brasil, consigo compreender porque mesmo tendo nascido nesse período, no ano de 1966, consegui me expressar, isto é, ter autonomia para pensar e pronunciar o que penso. As reflexões feitas durante esta pesquisa me permitiram entender que, mesmo o país imerso em uma ditadura, e eu compondo uma família economicamente menos favorecida, meus pais e meus irmãos sempre estabeleceram uma relação de confiança e de cooperação entre nós, de modo que me motivaram a dizer algo. Hoje sei que foram os responsáveis por criar as condições para o meu encorajamento de me pronunciar e me posicionar no mundo.

A mudança para a cidade de Natal-RN acarretou modificações na estrutura familiar. Ao chegarmos à capital do Rio Grande do Norte, no ano de 1972, a família já tinha se reduzido a treze irmãos, pois um deles havia se casado e não morava mais conosco; os outros não estavam mais entre nós na Terra. A casa era de taipa, muito pequena. Hoje quando assisto a cena do filme de *Macunaíma*, do diretor Joaquim

Pedro de Andrade, lançado em 1969, e vejo uma rede armada por cima de outra, reporto-me à lembrança do pouco espaço que tínhamos em casa para armar tantas redes.

Nossa nova morada localizava-se na Rua dos Caicós, no Bairro Dix-Sept Rosado. Por trás da nossa rua, tinha o Parque de Vaquejada: Parque 13 de Maio, lugar onde ocorriam as grandes vaquejadas de Natal na década de 1970. Esses eventos eram oportunidades de lazer para os moradores da região, que se divertiam com a derrubada do boi. Hoje esse tipo de evento é questionado por ser considerado uma violência aos animais utilizados nessas atividades.

As vaquejadas não aconteciam com grande frequência, mas as novelas da TV Tupi estavam presentes no cotidiano. A televisão, apesar de ter chegado ao Brasil na década de 1950, ainda era considerada a grande novidade da década de 1970 para nós, que morávamos na periferia de Natal, como sonho de consumo da população desfavorecida que não tinha condições de comprá-la.

O marido da minha tia ganhou na loteria uma quantia suficiente para comprar uma televisão e assim o fez. Ele foi o primeiro morador dessa comunidade a ter uma TV. As imagens apareciam em preto e branco. Sua casa virou o ponto de encontro da rua para assistir às novelas daquela década: Mulheres de Areia, Irmãos coragem, A viagem e

outras. Ficavam pessoas dentro e fora de casa, porque não comportava a grande quantidade de telespectadores na sala.

Fora isso, a diversão das crianças era restrita às brincadeiras de rua. Eu tinha três amigos mais próximos que eram da mesma faixa etária. Brincávamos muito de pegar grilo na grama que tinha em frente à minha casa. Minha mãe não gostava, porque defendia a ideia de que menina deveria brincar com menina e não com menino. Mas, eu não me importava, brincava mesmo assim. Depois, pude compreender que essa minha atitude já demonstrava indícios de não aceitação do modelo machista que a sociedade nos impõe, desde a educação familiar em que se estabelecem as primeiras regras que reforçam a imposição de uma “superioridade” dos homens sob as mulheres, e, portanto, antidemocrática.

A construção das nossas casas em Natal deu-se de forma coletiva, no endereço citado acima. A primeira delas, de taipa, foi feita em mutirão no ano de 1972. Da mesma forma, a transformação da casa de taipa para a segunda casa, de alvenaria, foi construída em mutirão.

Essas construções eram muito prazerosas, pois vivenciávamos os valores de solidariedade, de partilha, de responsabilidade; o sentimento de pertencimento da família e dos amigos com a causa do outro. Nesse cenário, o trabalho sempre se dava em um clima de muita alegria, com muitas

risadas regadas a alimentos e bebidas preparados coletivamente. Todos estavam empenhados na construção: homens, mulheres e crianças. Cada um realizava a tarefa de acordo com suas condições físicas.

Desse modo, acabo de demarcar minha segunda experiência existencial: a edificação da nossa moradia. A primeira estava ligada à comida oferecida pelas duas vizinhas citadas anteriormente. Comida e moradia são necessidades humanas e eu as experimentei por meio de processos solidários. Aristóteles, mesmo tendo vivenciado uma época em que o modelo escravocrata era a referência como organização do Estado, afirma que “só a lei impõe a diferença entre o homem livre e o escravo; a natureza a nenhum deles distingue” (ARISTÓTELES, 2011, p. 24). Tal diferença é injusta e só a violência a produz.

Nesse contexto, Marx, mais de dois mil anos depois de Aristóteles, ao estudar a sociedade capitalista, explica que a origem da exclusão social é a acumulação de bens que divide a sociedade entre explorados e exploradores (MARX, 2013). Apesar de todos serem homens livres, perante a lei, sabemos que essa liberdade está condicionada à posição econômica que se ocupa na sociedade, quase sempre sinalizada pela diferença entre ser detentor do capital e dos bens de produção ou só da força de trabalho.

Tanto Marx (2013) como Aristóteles (2011) convergem para a mesma ideia: “sem os objetos de primeira necessidade, os homens não saberiam viver, e, o que é mais, viver felizes” (ARISTÓTELES, 2011, p. 24). Para Marx e Engels (2005, p. 53):

[...]o primeiro pressuposto de toda a existência humana, e, portanto, de toda a história, é que todos os homens devem estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas, para viver, é preciso antes de tudo, comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais.

Nessa perspectiva, podemos inferir que, para se constituir uma sociedade de seres humanos, o primeiro pressuposto é viver em uma sociedade sem divisão de classes sociais, sem a exploração de uma pessoa por outra pessoa, em que todos tenham as condições para suprir suas necessidades básicas: o alimento, a moradia e a vestimenta e, uma vez resolvida essa condição básica da existência, que todos e todas possam viver seguindo com suas singularidades.

Recordo-me de que, naquele momento histórico da minha jornada de vida, minha família estava privada das condições materiais para fazer história, assim como muitas famílias do mundo, que são privadas do direito de viver sua humanidade. Mas, isso não soterrou em mim o espírito de solidariedade.

Como se pode observar na minha história familiar, eu experimentava a ausência de condições materiais e, ao mesmo tempo, vivenciava a coletividade, a partilha e o cuidado no sentido do respeito e do zelo com o outro. Essa educação humanizada se dava por meio do exemplo transposto pelos gestos simples dos meus pais, irmãos e irmãs, primos e primas, tios e tias e muitos vizinhos.

Na nossa família, o partilhar na perspectiva de garantir a inclusão de todos era bem evidente, em especial, na hora das refeições, quando se praticava o exercício comunista de administrar o pouco que se tinha, distribuindo-o com todos por igual. Esses princípios estão fortemente arraigados no meu corpo e na minha alma.

Essas raízes da minha infância, que foram identificadas e refletidas no curso da pesquisa, explicam como foram traçadas as veredas para a minha participação nos movimentos sociais, em fases posteriores da minha vida, como estudante, militante dos movimentos de juventude e de partido político, profissional, mãe, esposa e filha. Como estudante, recordo-me de que a primeira escola que estudei chamava-se Escola 9 de Julho. Ela já não existe mais; funcionava em um prédio com condições bastante precárias, no Bairro Dix-Sept Rosado – Natal. Atendia do preliminar à 4ª série do 1º Grau, nomenclatura que se utilizava, à época, para a pré-escola e os anos

iniciais do Ensino Fundamental, respectivamente. Só comecei a frequentar a escola aos oito anos de idade. Minha mãe me matriculou em uma turma de preliminar, porque não havia vaga para o 1º ano. Hoje, sei que o acesso à escolarização não era para todos.

Concluído o Ensino Fundamental, na época 1º grau, por influência das colegas da 8ª série, decidi fazer o Magistério (2º grau técnico), na Escola Estadual Presidente Kennedy, em 1983, ano em que comecei a ministrar aulas, pois, como muitos adolescentes filhos de trabalhadores, precisei trabalhar muito cedo. De acordo com os dados do IBGE, no Brasil, na década de 1980, a taxa de participação dos jovens de 10 a 24 anos no mercado de trabalho brasileiro era de mais de 40% (55,3% entre 15 a 24 anos). Segundo estudo realizado por Santos e Gimenez (2015), essa taxa era uma das mais elevadas da América Latina, maior em comparação a muitos países com mesmo grau de desenvolvimento e incomparavelmente superior aos países desenvolvidos.

Para o capital, a manutenção de crianças e jovens no mercado de trabalho foi uma estratégia que a imensa maioria pobre da sociedade encontrou de melhoria de vida ou de busca pela ascensão social (SANTOS; GIMENEZ, 2015). Acreditamos que a inserção de crianças, adolescentes e jovens no mundo do trabalho vai além de uma estratégia de melhoria

de vida; é uma condição de produção das condições básicas de existência da população economicamente desfavorecida.

Nesse contexto, iniciei a docência como bolsista. Ministrava aula para uma turma de pré-escola ligada à Secretaria da Assistência Social do Estado. Lecionava em uma sala com aproximadamente quarenta crianças na faixa etária de quatro anos de idade, sem professora auxiliar. Essa escola funcionava no Centro Infantil São Vicente de Paulo, em um prédio anexo à Capela com o mesmo nome, no Bairro Dix-Sept Rosado. A instituição atendia crianças de classe economicamente desfavorecida.

A orientação que recebíamos era voltada para um atendimento assistencialista: o cuidar se sobrepunha ao educar². Para Bujes (2001, p. 14), “As creches e a pré-escola surgiram depois das escolas e o seu aparecimento tem sido muito associado com o trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial”. Além disso,

O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégias para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi durante muitos anos justificativa para atendimento de baixo custo, com aplicações

2 Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil orientam que o trabalho pedagógico se desenvolve na perspectiva da indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais, precariedades de instalações, formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adultos (BRASIL, 1998, p. 17).

A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 apontam mudanças significativas para essa realidade. A primeira trata a criança como um ser de direito, e a segunda inclui a educação infantil como primeira etapa da educação básica, com a finalidade de promover, de acordo com o prescrito no seu artigo 29, “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Imersa nessa realidade de estudante e trabalhadora, no segundo ano do Magistério, passei a estudar à noite, porque comecei a trabalhar no Projeto “Em Casa Também se Aprende a Ler”, desenvolvido no governo municipal do Prefeito Marcos César Formiga Ramos. Tinha o objetivo de alfabetizar crianças e adolescentes que não estavam matriculados em uma instituição de ensino.

Nesse projeto, os professores eram leigos³ e recebiam uma ajuda financeira para ensinar. O ensino acontecia na residência da professora e do professor ou em outro local da comunidade que tivesse espaço para o funcionamento da sala de aula. A proposta metodológica era o trabalho com temas geradores. A partir do tema, elegiam-se palavras para trabalhar a composição e a decomposição de sílabas, partindo sempre das famílias silábicas mais simples para as mais complexas.

Mesmo sendo estudante e trabalhadora, isso não tirava dos meus pais a responsabilidade de cuidar de mim. Meu pai sempre foi me pegar na escola. Por mais que eu pedisse para ele não ir, pois já me achava independente, não tinha jeito: ele ia.

Meu pai se chama Francisco e minha mãe Joana. Para mim, esse casal é uma grande referência de educadores. Não tiveram a oportunidade de estudar; fizeram só a 1ª série do antigo primário, hoje Ensino Fundamental; mas deram e dão ensinamentos profundos de solidariedade a partir do exemplo, do aconselhamento e das convicções que orientavam/orientam a minha educação. Eles são o exemplo que

3 Professor leigo é a pessoa que atua na docência sem ter formação específica para essa atividade, ou se encontra exercendo a docência ainda em processo de formação inicial para o magistério.

afirma a existência de uma diferença entre educação e escolarização, pois, se eles não eram escolarizados, hoje, depois de estudar, posso afirmar que eram educados.

Essa educação que recebia em casa ampliava-se e se aprofundava por meio dos movimentos sociais. Iniciei minha militância entre a minha adolescência e a juventude, no final da década de 1980 e início dos anos de 1990. Nessa época, participei de grupos de jovens da Pastoral de Juventude do Meio Popular (PJMP), ala da Igreja Católica que tinha como fundamento para sua ação a Teologia da Libertação⁴.

A participação nesse movimento de igreja me possibilitou compreender que as condições em que eu vivia caracterizavam uma classe social; logo, emergia a minha consciência da classe social a que pertencço. Naquele momento, eu me identificava como classe pobre.

Hoje, após a leitura de Freire (1967), a realização da pesquisa e a escrita da dissertação, compreendo que passei da

4 A Teologia da libertação é uma corrente teológica cristã nascida na América Latina, depois do Concílio Vaticano II e da Conferência de Medellín, que parte da premissa de que o Evangelho exige a opção preferencial pelos pobres e especifica que a teologia, para concretizar essa opção, deve usar também as ciências humanas e sociais. O padre Peruano Gustavo Gutiérrez é considerado o criador da teologia da libertação. O uruguaio Juan Luis Segundo também é um dos nomes que liderou essa corrente de pensamento. Entre os nomes brasileiros que estavam na linha de frente desse movimento estavam Leonardo Boff e Frei Betto.

consciência transitiva ou transitivo ingênua para a transitividade crítica⁵. A consciência de classe não se reduz a uma divisão entre pobres e ricos, ela ocorre quando os explorados, isto é, os que possuem apenas a força de trabalho, apropriam-se do conhecimento concreto da realidade e se assumem como classe que porta em si o germe da revolução social.

Essa minha inserção nos movimentos sociais e a tomada de consciência de classe estavam articuladas com meu processo de conclusão do magistério e com a inserção mais orgânica na categoria das professoras e dos professores de escolas públicas; pois concluí o magistério em 1985. No ano seguinte, fiz concurso para professora da Secretaria Estadual de Educação e Cultura.

Fui aprovada nesse concurso e encaminhada para a *Escola Estadual João de Paiva*, na Cidade de Monte Alegre-RN. Lá tinha um grupo de professores que morava em Natal. Assim como eu, eles tinham acabado de ingressar na rede pública de ensino. Éramos, portanto, professores bastante

5 Paulo Freire no Livro *Educação como prática da liberdade* apresenta vários graus da consciência: intransitividade, consciência transitiva e transitividade crítica. Intransitividade é o estado da consciência em que o homem devido à condição social vegetativa a qual se encontra se torna quase incomprometido com a sua existência. Já a Consciência transitiva ou transitivo ingênuo “É a consciência do quase homem massa, em que a dialogação mais amplamente iniciada do que na fase anterior se deturpa e se distorce” (FREIRE, 1967, p. 61).

motivados a fazer o diferente. Cada dia era um novo dia cheio de inovações e esperanças.

Nosso entusiasmo era tamanho a ponto de incomodar uma professora da escola que indagou: “Por que você é tão alegre?” e acrescentou: “Quero ver até quando essa alegria vai durar!”. Naquela época, não compreendi o que quis dizer. Depois, com o passar dos anos, percebi que muitos dos colegas professores e das colegas professoras que ingressaram no mesmo concurso, ou entraram por meio de concursos posteriores, não tinham mais entusiasmo. Talvez, muitas dessas pessoas que perderam o entusiasmo de ensinar estivessem (ou estejam) com a Síndrome de burnout, caracterizada pela desistência do profissional de exercer sua profissão; é uma espécie de esgotamento profissional.

Nesse sentido, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) desenvolveu, em parceria com o LPT (Laboratório de Psicologia do Trabalho – UnB), uma pesquisa sobre as condições de trabalho e saúde mental dos trabalhadores da educação do Brasil. A pesquisa resultou no livro coordenado por Wanderley Codo, publicado em 1999, com o título: *Educação, carinho e trabalho – burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. De acordo com esse estudo, burnout é uma doença psíquica caracterizada por um sentimento crônico

de desânimo, de apatia, de despersonalização. Os profissionais da educação, assim como os profissionais da saúde, policiais e agentes penitenciários, encontram-se no grupo de risco, pois a síndrome afeta, em especial, os profissionais que trabalham cuidando e/ou atendendo pessoas.

Na maioria das vezes, essas pessoas continuam com suas atividades laborais. No caso do professor que está acometido dessa síndrome, continua ministrando aula mesmo sem ter mais entusiasmo com a profissão que exerce. Está na sala de aula só de “corpo presente”, mas não se envolve no processo de ensino e aprendizagem.

Trabalhei na Escola Estadual João de Paiva no ano de 1986 e, no ano seguinte, consegui remoção para a Escola Estadual União do Povo, no bairro de Cidade Nova, Zona Oeste de Natal. Trabalhei dois anos nessa escola e, em 1989, pedi remoção para uma escola no bairro onde morava: Dix-Sept Rosado. Passei a trabalhar na Escola Estadual Soldado Luiz Gonzaga. Lá, lecionei até o ano de 1992, ano que passei no concurso para professora do município de Natal.

Na Escola Estadual Soldado Luiz Gonzaga, tive muitos embates com as direções, pois não aceitava o modelo de gestão autoritário que havia se instalado nessa unidade de ensino; no entanto, não tinha maturidade política suficiente para liderar um movimento de mudança daquela realidade.

A forma de administração dessa escola não era diferente da administração da maioria das outras.

Com os estudos realizados, passei a ter consciência de que o problema residia essencialmente no fato de que a escola estava reproduzindo o modelo de produção fordista/taylorista⁶, implementado pelo sistema capitalista: planejamento rígido e um controle excessivo. Naquele momento histórico, os diretores e as diretoras de escola da rede pública estadual eram indicados por políticos. Eles transformavam a nomeação para esse cargo comissionado em “moeda de troca”. Assim, os indicados assumiam a posição de cabos eleitorais dos seus “padrinhos políticos”. Dessa forma, havia um rateio das escolas que eram tomadas como currais eleitorais⁷ desses políticos.

6 Frederick Winslow Taylor criou os princípios da administração científica publicados na forma de livro em 1911. A teoria de Taylor está voltada para a aplicação do método científico na administração com o objetivo de garantir mais lucros aos sistemas produtivos. Consta da racionalização do trabalho por meio do estudo dos tempos e movimentos sendo esse o referencial para a remuneração do trabalhador a produção alcançada como forma de incentivo para produzir mais. Já o fordismo caracteriza-se pela produção em grande quantidade de automóveis a baixo custo por meio da utilização de uma linha de montagem através da qual tinha condições de fabricar um carro a cada 98 minutos.

7 Essa é uma expressão utilizada para denominar uma estratégia política característica do coronelismo usada por parlamentares do RN para garantir o controle dos eleitores numa determinada região por meio de pessoas (“cabos eleitorais”) que assumiam a articulação com os eleitores.

Por isso, uma das bandeiras de luta do movimento sindical e social eram as eleições diretas para diretor e diretora de escola.

Os finais dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 foram marcados pela abertura política, pela campanha da eleição, diretas já, para presidente da república e pelas grandes greves dos trabalhadores, destacando-se a dos operários da região do ABC paulista. Dessa forma, a luta pela gestão democrática da escola encontrava terreno fértil, pois o país estava vivendo o período do retorno da democracia. Isso motivava os movimentos sociais a lutar por democracia em todos os campos, inclusive no âmbito escolar.

A mudança da ditadura militar para o regime democrático se deu pela luta resistente do povo, bem como pela necessidade do sistema capitalista que precisava se reorganizar para continuar se perpetuando. No entanto, mesmo com esse clima favorável à democracia, os anos de 1987 a 1990 foram de muito embate político entre os profissionais e as profissionais da educação da rede pública estadual do Rio Grande do Norte e o Governo do Estado. Na época, de 1987 a 1991, o Rio Grande do Norte era governado por Geraldo José da Câmara Ferreira de Melo, eleito pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). “Os novos tempos, novos ventos”, slogan do governo Geraldo Melo trouxeram arrocho salarial, recessão, atraso de pagamento

e desprestígio do professor por parte do governo. Foi nesse contexto que me inseri na luta de classes, participando como representante de base nos comandos de greves da categoria dos trabalhadores e das trabalhadoras em educação, organizados pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Rio Grande do Norte (SINTE-RN).

Motivada pelo envolvimento com a Pastoral de Juventude do Meio Popular, prestei vestibular no ano de 1990 para o Curso Superior de Ensino Religioso, no Instituto de Teologia de Natal (Itepan). Lá, tive a oportunidade de estudar a história da Igreja e perceber o quanto essa instituição religiosa contribuiu para a dominação dos colonizadores sobre os povos colonizados, por meio de uma catequização pacificadora. Além disso, tive o privilégio de ter aulas de sociologia e antropologia com o professor João Valença de Andrade, que me fizeram ver como funciona a estrutura da sociedade e qual a função do Estado. Também me apresentaram um modo de produção capitalista que mantém sua hegemonia com base no princípio liberal que se perpetua, utilizando estratégias diversas de acordo com o contexto político, social e econômico de cada momento histórico.

Esse modelo capitalista impõe valores que absorvemos até mesmo de forma inconsciente, porque se torna cultural, por exemplo, a necessidade de consumir cada vez mais, acumular

bens. No intuito de melhorar as condições de sobrevivência nessa sociedade capitalista, fiz o concurso para a Rede Municipal de Ensino de Natal, uma vez que a remuneração como professora do Estado era insuficiente para atender às minhas necessidades básicas.

Fui aprovada no referido concurso e, como estudava e já tinha um turno comprometido com a rede estadual, tive dificuldades de conseguir uma lotação compatível com os horários que já estavam comprometidos, por isso, tive várias experiências de docência em escolas diversas até conseguir a devida adequação de horários.

Dentre tais experiências, destaco a que vivi na Escola Municipal Emília Ramos, no período de 1993 a 1996, no âmbito da organização da prática docente. Essa escola tinha um planejamento sistemático semanal com a formação continuada em serviço.

Só a formação inicial do professor e da professora não atende às demandas diárias do fazer pedagógico. A formação continuada e permanente é necessária para a qualificação da prática docente. Na Escola Emília Ramos, havia essa preocupação. Da mesma forma, havia um ato intencional de obter, com base no processo formativo do professor e da professora, a melhora no processo de aprendizagem do estudante e da estudante. A partir dessa concepção, acompanhávamos a

evolução da aprendizagem dos alunos, buscando sempre construir intervenções pedagógicas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. A proposta pedagógica da escola era fundamentada pelos estudos de Piaget, Emília Ferreira, Ana Teberosky, Esther Pillar Grossi, Sônia Kramer e Constance Kamii, entre outros pesquisadores construtivistas e pós-construtivistas.

A Escola Municipal Emília Ramos me fez constatar, por meio da prática, que a criança é um ser pensante que precisa ser motivada para desenvolver sua autonomia intelectual. Essa dinâmica de estar constantemente pensando a prática e construindo intervenções pedagógicas em contextos diversos me encantou e me despertou a curiosidade e a vontade de querer fazer novas descobertas, de estudar mais.

No ano de 1993, concluí o curso no Instituto de Teologia de Natal. Em 1994, fiz vestibular para a primeira turma do Curso de Licenciatura para Professores da Rede Estadual que lecionavam, na época, em turmas do 1º ao 4º ano do 1º grau (hoje Ensino Fundamental anos iniciais). Esse Curso foi oferecido pelo *Instituto Kennedy* em parceria com a *Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)*.

O Curso tinha uma metodologia diferente, pois o aluno e a aluna eram professores da rede pública de ensino do município de Natal e/ou do Estado do RN em docência na educação

infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, o aluno estudava em um turno e lecionava no outro. A sala na qual o estudante e a estudante lecionavam era o seu laboratório de aplicação dos conteúdos do curso. A prática docente dos estudantes e das estudantes era mediada pelos professores e professoras da instituição formadora. Para isso, cada aluno e aluna tinha um tutor ou tutora. Além disso, a cada semestre, a experiência na docência era diversificada com a alternância das turmas ministradas pelos discentes e pelas discentes.

Ao terminar o curso, um grupo de estudantes com alguns professores e professoras da instituição formadora, sob a liderança da Professora Eleika Bezerra Guerreiro, fundaram a Cooperativa Estadual de Professores do Rio Grande do Norte (Coopern), cuja primeira atividade relevante foi a fundação da Escola Freinet. Na ocasião, fui sócia fundadora da Cooperativa, atuando como professora alfabetizadora da referida escola, que atendia as crianças internas do Educandário Oswaldo Cruz e as crianças da classe média.

As minhas experiências na *Escola Freinet* foram muito importantes, porque me fizeram ver como a sociedade capitalista é cruel com os menos favorecidos: umas crianças com tantas oportunidades, outras sem nenhuma. Para mim, foi muito difícil ser professora de uma sala de aula com duas realidades sociais tão distintas. Passei os anos de 1997 a

1999 trabalhando com essa realidade, depois decidi voltar a lecionar na Rede Pública Municipal de Natal e na Rede Estadual. Nesse período, além do cansaço, houve o nascimento da minha primeira filha, Joana Rosa, e, portanto, senti a necessidade de maior estabilidade no emprego, visto que os sócios cooperados não eram remunerados se estivessem de licença de qualquer ordem

Fui encaminhada para a *Escola Estadual Maria Queiroz* e para a *Escola Municipal Veríssimo de Melo*. Nesta, passei um tempo curto, pois surgiu uma vaga na *Escola Municipal Djalma Maranhão*, cujo modelo de gestão – o coletivo dirigente – já havia aguçado meu interesse profissional.

Esse modelo de gestão teve início nos anos de 1980, quando a professora Linelva Teixeira foi encaminhada para ser Diretora dessa Escola. Em sua direção, com os profissionais e as profissionais constituintes do quadro, construiu-se uma experiência única de gestão escolar na rede pública de ensino: o coletivo dirigente. Essa gestão compartilhada é formada por todos da Escola, no entanto, há uma coordenação eleita para representá-los.

No ano de 2000, fiz parte dessa coordenação, deixando-a quando fui eleita, com outros professores, para a direção do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande

do Norte (Sinte-RN). Lá, assumi a função por dois mandatos consecutivos, no período de 2001 a 2006.

Fui eleita para a direção do Sinte-RN quando ainda estava de licença maternidade da minha segunda filha, Maria Laura. Nesse período, militava no Partido Comunista do Brasil (PC do B)⁸. Esse foi um momento da minha vida em que estava muito envolvida com a luta dos trabalhadores e das trabalhadoras em educação; dividia o meu tempo com as responsabilidades doméstico-familiares e as atividades sindicais.

Essa realidade me fez refletir que, ao mesmo tempo que a mulher conquistou espaço na sociedade para estudar, trabalhar, atuar na política; paradoxalmente, acumulou uma sobrecarga de papéis: mãe, esposa, doméstica, estudante, trabalhadora e militante. Tudo isso é consequência do modelo de sociedade patriarcal que está entranhado na nossa cultura.

No ano de 2005, estava residindo na cidade de Parnamirim/RN, onde trabalhava na Escola Estadual Dom Nivaldo Monte. Nesta, vislumbrei a possibilidade de desenvolver um projeto educativo, em uma perspectiva de mudança da realidade que estava posta no ano de 2005, naquela comunidade escolar:

8 Passei a ter vida conjugal, em 1995, com um militante do PC do B. Isso possibilitou a minha participação nas formações e nos debates desse Partido. Através das leituras de Marx e Lenin e da convivência com os comunistas, me identifiquei com as ideias marxistas-leninistas me filiando ao PC do B no ano de 2000.

escola desacreditada, muita violência⁹ e pouca aprendizagem. Nesse mesmo ano, as escolas públicas da rede estadual de ensino tiveram duas conquistas históricas: a aprovação da Lei 290/2005 que normatiza a gestão democrática das escolas e a realização das eleições para nomear diretor e vice-diretor de escola.

Como já mencionado, a Escola Estadual Dom Nivaldo Monte estava passando por uma crise de credibilidade. Vale salientar que essa escola tinha sido construída a partir de um padrão de estrutura física para ser modelo e só tinha três anos de fundação. No entanto, encontrava-se depredada e com boa parte da sua capacidade de atendimento sem função. No ano de 2005, antes de ocorrerem as eleições, três direções já haviam administrado a escola.

Quando foi deflagrado o processo de eleição, pensei que pudesse ser uma excelente oportunidade para a comunidade escolar construir um projeto de educação para mudar aquela realidade, e não faltariam candidatos para o pleito, uma vez

9 Havia estudantes matriculados na escola que participavam de torcidas de futebol adversárias (gang alvinegra – torcida do ABC e máfia vermelha – torcida do América). A disputa dessas torcidas pela hegemonia do território escolar ocasionava situações de violência entre estudantes. Esse fato interferia na decisão de parte das famílias da região de matricular seus adolescentes em outras escolas de ensino médio, mesmo a Escola Estadual Dom Nivaldo Monte sendo a única escola pública do bairro que oferecia esse nível de escolaridade.

que havia uma insatisfação com a atual gestão. No entanto, para minha surpresa, só se candidataram as pessoas da atual direção. Nenhum profissional que estava há mais tempo na escola se dispôs à candidatura. Ao perceber que não havia candidato da oposição nem a possibilidade consensual de formar uma chapa única, lancei-me como candidata e, depois de muita perseverança e articulação, consegui um nome para comigo compor a chapa de oposição.

Por que as pessoas não disponibilizavam seus nomes para compor uma chapa se estavam insatisfeitos com a realidade escolar que vivenciavam? Medo, comodismo ou conformismo. O resultado na urna mostrou que, de fato, as pessoas queriam mudança, porém, não estavam dispostas a lutar por ela. A chapa da qual fazia parte foi eleita com votação expressiva nos quatros segmentos de eleitores: estudantes, pais, funcionários e professores. Tomei posse como diretora no dia 28 de dezembro de 2005.

Esse processo eleitoral teve um significado especial para mim, pois, desde o início da minha profissão de professora, incomodava-me a ausência de democracia na escola. Como membro da direção do sindicato, não só fui à luta pela gestão democrática da escola como ainda participei da comissão que elaborou a primeira versão da lei estadual nº 290/2005.

O sentimento era o de ter chegado a hora de realizar o sonho da gestão democrática da escola.

Descobri que quando o sonho se torna real, às vezes, proporciona o aparecimento de elementos que, até então, eram invisíveis quando se estava no estágio do desejo. Diante da realidade de Diretora eleita, pude perceber que a cultura pode se apresentar como um indicador de resistência à mudança: a comunidade escolar quer gestão democrática, mas o modelo que tem incorporado é o de gestão centralizada, ou seja, o pensar e o decidir são de responsabilidade do diretor ou diretora.

Quando assumimos a gestão, a escola estava desgovernada. Uma instituição de ensino que tinha apenas três anos de vida se encontrava com os janelões das salas de aula caídos e seus vidros quebrados; as paredes pichadas e os poucos alunos matriculados estavam vivendo sob uma situação de disputa territorial entre as torcidas organizadas ligadas aos times de futebol ABC e América, a máfia vermelha e a gang alvinegra. Diante desse cenário, os pais preferiam fazer um esforço e pagar transporte para seus filhos estudarem nas escolas de outros bairros, porque não queriam que estudassem em um ambiente violento e bagunçado. Os pais não precisam ter conhecimento sobre as teorias de aprendizagem para

saberem se a escola na qual os seus filhos estudam favorece o aprendizado.

Em janeiro de 2006, não tínhamos alunos suficientes para formar turmas que preenchessem a carga horária de todos os professores. Assim, os professores e as professoras se uniram em torno da ideia da necessidade de conquistar a demanda da população que necessitava do Ensino Médio para matricular-se na *Escola Estadual Dom Nivaldo Monte*. Dessa forma, os professores e as professoras fizeram uma escala para visitar as residências do bairro no intuito de falar sobre os pontos positivos dessa escola: estrutura física, docentes qualificados, entre outros.

Todo esse movimento surtiu efeito positivo tendo como consequência o aumento no número das matrículas. Após atingir essa meta inicial, resolvemos que tínhamos de proporcionar um clima bom de acolhida para o início das atividades letivas. Essa foi a segunda meta. Para isso, todas e todos profissionais fizeram um mutirão e pintaram o muro da escola. Conseguimos a confiança de alguns comerciantes da cidade que prestaram serviços de marcenaria, pintura e vidraçaria. Essas parcerias foram realizadas de forma voluntária. Enfim, no primeiro dia de aula, a escola estava organizada para receber os estudantes e as estudantes.

Cumpridas as duas metas iniciais – ampliação das matrículas e manutenção dos espaços físicos –, a erradicação da violência na escola se apresentou como uma meta necessária para garantir um clima de tranquilidade e segurança no ambiente escolar. Para tanto, traçamos duas frentes: uma de prevenção e outra de combate.

A frente de prevenção tinha como princípios a elevação da autoestima do estudante e da estudante e a construção de uma relação de respeito ao diferente e às diferenças. Esses valores foram desenvolvidos a partir do Projeto TRANSFORMANDO PICHAÇÃO EM ARTES, de modo que conseguimos reunir os estudantes das duas torcidas organizadas, máfia vermelha e gang alvinegra, para desenharem o muro da escola a partir de temas relacionados à paz, ao respeito e ao meio ambiente. Além do campo das artes (arte do grafite, teatro, música), as estratégias de elevação da autoestima dos estudantes incluíram uma parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por meio do Laboratório de Máquinas Hidráulicas e Energias Alternativas, com a finalidade de desenvolver um projeto de iniciação científica.

A frente do combate à violência foi desenvolvida com base na elaboração do Regimento Interno da Escola, no qual as regras (leis da escola) foram construídas coletivamente.

Para cada regra não cumprida, havia as respectivas sanções. De modo geral, o Regimento da Escola é um documento que normatiza o seu funcionamento interno, os direitos e os deveres de todos que a fazem. Nesse mesmo período de construção coletiva, realizamos parceria com o Ministério Público por meio da Promotoria da Infância e Adolescência e Promotoria da Educação, com palestras e acompanhamentos, diálogos com adolescentes, jovens e suas famílias.

A ação de propaganda positiva da escola se expandiu a partir da criação de um jornal escolar com tiragem de três mil exemplares, em uma periodicidade bimestral. As publicações tinham o objetivo de interagir com a comunidade, apresentando as atividades que estavam sendo desenvolvidas pela escola. Era uma espécie de prestação de contas. Outras estratégias utilizadas foram os encontros da família na escola e a utilização da quadra poliesportiva pela comunidade nos finais de semana, em uma perspectiva de desenvolver não só a interação mas também um sentimento de pertencimento. Isso funcionou muito bem, pois a comunidade começou a se sentir responsável pela escola, cuidando da sua manutenção, zelando o seu patrimônio e a divulgando positivamente.

O primeiro ano da gestão (2006) foi caracterizado pela construção do referencial positivo da escola no que se refere à organização. No entanto, estava faltando a melhora no

processo de aprendizagem. A determinação de desenvolver um projeto que trouxesse melhoria na aprendizagem dos estudantes e das estudantes daquela escola foi o início do desagrado com a gestão, pois era necessário modificar uma cultura instalada nas escolas públicas de banalização do fracasso escolar. Essa cultura se concretiza no desrespeito ao tempo pedagógico do estudante, aos seus saberes e a sua história; nas condições de trabalho e de aprendizagem desfavoráveis e na desvalorização do profissional da educação.

Como gestora da escola, tive o sentimento de impotência diante de algumas demandas que surgiam no cotidiano, as quais não dependiam unicamente do gestor para ser resolvidas, pois, na educação, a resolução das situações-problemas se dá quase sempre em rede e passa por um processo burocrático que, muitas vezes, dificulta a resolução no tempo ideal.

Na condição de profissional exercendo a função exclusiva da docência, não conseguia enxergar a educação além das demandas do processo de ensino e aprendizagem que estava inserido no contexto da sala de aula. Na condição de dirigente sindical, o olhar estava focado na luta dos trabalhadores e das trabalhadoras para garantir seus direitos trabalhistas, apesar de defendermos uma educação pública, gratuita e de qualidade. No entanto, foi na gestão da escola que consegui

olhar com o olhar do coletivo escolar. Senti-me na condição de líder de um projeto de educação para aquela comunidade.

Esse olhar mais amplo, paradoxalmente, fez com que eu não tivesse o apoio de uma parcela daqueles e daquelas que devem ser os protagonistas e as protagonistas da mudança: os professores e as professoras. Foi nesse segmento que encontrei maior resistência na condução do projeto de educação que estávamos propondo para aquela comunidade.

Então, como se dará a mudança se quem é responsável pela gestão do conhecimento não se sente motivado para tal ação? Talvez seja necessário traçar outro caminho, partindo do estudante e da estudante – a causa da existência da escola. Todavia, a realidade é que os estudantes e as estudantes que naturalmente deveriam ser as principais pessoas interessadas na mudança estão, na maioria das vezes, em um estado de ignorância no sentido da intransitividade da consciência (FREIRE, 1967). Assim, não conseguem se mobilizar e reivindicar o cumprimento da finalidade da escola: possibilitar a aprendizagem.

O que fazer diante dessa constatação? Busquei o caminho do protagonismo do Conselho Escolar nesse processo. Esse órgão colegiado teve uma participação significativa no processo de provocação de mudanças. Traçamos um plano de metas e, a partir disso, conseguimos atingir o objetivo

de melhorar o desempenho escolar dos estudantes e das estudantes, evidenciado no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em que a escola ficou entre as dez com o melhor desempenho da rede pública estadual do Rio Grande do Norte. Isso foi um feito inédito, a prova de que quando se trabalha de forma coletiva se obtêm melhores resultados.

Todos esses efeitos positivos resultaram no 1º lugar do Rio Grande do Norte no Prêmio Gestão Escolar. O primeiro lugar de cada unidade da federação recebia uma premiação, que me proporcionou um intercâmbio educacional nos Estados Unidos, no ano de 2007. Aprendi bastante com a diversidade de experiências, tanto entre os Diretores das escolas brasileiras quanto nas visitas às escolas americanas. Nestas, observei que não há participação da comunidade na escolha da direção. Há uma formação para diretores e um tempo de estágio. É o desempenho na função que determina sua permanência ou não como diretor.

O nosso país está muito mais avançado no que diz respeito à gestão democrática das escolas no âmbito da legislação e das orientações oficiais, ms, do ponto de vista cultural, precisa avançar no sentido da construção de uma prática de participação da comunidade escolar e local nas decisões e

acompanhamento da execução, bem como no compartilhamento das responsabilidades.

Como gestora de escola eleita pela comunidade escolar, o meu esforço não foi suficiente para provocar a ruptura necessária a fim de sair do modelo de democracia representativa para o de democracia participativa. O Conselho Escolar não conseguiu manter-se mobilizado com o foco no pedagógico. Houve resistência por parte de alguns profissionais. A perspectiva de o conselho escolar assumir o protagonismo das discussões acerca da aprendizagem, do currículo, do tempo pedagógico do estudante e da qualidade da aula, para alguns era visto como uma afronta à autoridade política-pedagógica da instituição escolar.

Por conseguinte, na busca por reconstruir a minha trajetória de vida pessoal, educativa e profissional, o Conselho Escolar foi se constituindo no meu ser itinerante como uma possibilidade da materialização de uma educação pública, gratuita, inclusiva, democrática e de qualidade. Uma vez reconstituída a nossa história, a nossa área de interesse ficou cada vez mais nítida e a concepção do nosso objeto de estudo, em suas compreensões intersubjetivas, nos dimensionaram para os motivos pessoais e sociais da pesquisa que realizamos. Portanto, o movimento de inserção do objeto na minha vida pessoal, educativa e profissional resultou no processo de

buscar a ampliação dos conhecimentos acerca do fenômeno ora estudado, mostrando-nos que história de vida e objeto estão interligados.

Referências

ARISTÓTELES. *A política*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. (Edição especial).

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 1.

BUJES, Maria Isabel E. Escola Infantil: pra que te quero. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (org.). *Educação Infantil pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*: São Paulo: Boitempo, 2013. (Livro 1: O processo de produção do capital).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

RIO GRANDE DO NORTE. *Lei Complementar nº 290, de 16 de fevereiro de 2005*. Dispõe sobre a Democratização da gestão escolar no âmbito da rede pública estadual de ensino. Natal: Governo do Estado, 2005.

SANTOS, Anselmo Luis dos; GIMENEZ, Denis Maracci. Inserção dos jovens no mercado de trabalho. *Estudos Avançados*, São Paulo, USP, v. 29, n. 85, p. 153-168, 2015.

Na arqueologia do meu Ser-tão, floresceu um objeto de estudo

Eden Ernesto da Silva Lemos

Seria possível confiar na própria experiência sendo, ao mesmo tempo, cético em relação a ela? Penso que, se este estado do ser for alcançado, será uma característica do pesquisador maduro. Mills (2009, p. 23) afirma que sim, e compreendo que devemos nos esforçar para alcançar essa condição.

Observar as veredas que trilhamos na vida pode nos dar condições de entender as nossas estratégias de compreensão dos objetos de estudo que procuramos decifrar, no ofício de pesquisador na academia. Mas no *Grupo de Pesquisa Sertania e Educação*, essa condição é sine qua non, ou seja, sem ela, não se caminha em uma pesquisa sertânica, pois, uma das veredas do método no *Grupo de Pesquisa Sertania e Educação*

é aprender a dessoterrar-se no vivido da vida e o início da compreensão do objeto que se busca pesquisar.

Uma das estratégias mais adequadas, a meu ver, na busca desse dessoterramento de si é a reconstituição de memórias. Em uma jornada-pesquisa no *Grupo de Pesquisa Sertania e Educação*, é no reavivar das memórias de si que conseguimos compreender as origens da vontade de nos debruçar sobre tal ou qual objeto de estudo.

Reconstituir minhas memórias foi um procedimento que marcou a itinerância da jornada-pesquisa que realizei no doutorado. Essa experiência de escavação paciente, cuidadosa, vigilante e rigorosa do meu Ser-tão, foi pouco a pouco evidenciando a vastidão que em mim habitava e que eu não tinha consciência sistemática da sua existência. Agora sinto que, entre outras coisas, um mar de possibilidades me constitui.

Então, passei a me perguntar: por que me chamou a atenção o Conselho Escolar? Por que ele me atrai em uma perspectiva de compreender o fenômeno da mobilização do indivíduo na sociedade, especificamente nessa mobilização social em pauta na tese? Por que me sentia motivado em estudar esse fenômeno da vontade humana? Qual a sua concretude de *per si*? Melhor! Qual a sua materialidade nas múltiplas determinações históricas em que me constituí como ser humano? Envolto nessas questões, penetrei na minha

historicidade, como ser humano singular, mas sempre constituído na tensão da minha individualidade com o coletivo que, também, constituiu e constitui a mim.

Todo fenômeno humano está ligado a outros, que estão ligados a outros, que também estão interligados a tantos outros que se desdobram em uma vastidão que tende a tornar-se desconhecido o seu início e o seu fim. Por isso, mesmo os nossos estudos, por mais elaborados que se tornem, nunca conseguem alcançar a complexidade multirreferencial dessa vastidão que constitui o objeto de estudo, podendo chegar a uma compreensão fragmentada dessa vastidão.

Vastidão, nesse momento, está significando, especificamente, uma teia de acontecimentos históricos, que também ajuda a definir um fenômeno humano. Sabemos que não se pode perceber e nem compreender todas as interconexões profundas de um fenômeno humano. Mas, é possível construir um conhecimento aproximado que se reporte a essa realidade social concreta, de múltiplas determinações históricas.

Na nossa opinião, portanto, a compreensão sobre o conceito do histórico aqui, se dá na perspectiva de que é o homem, que ao usar o seu pensamento, transforma a Natureza, na sua concretude. E não é ela que o determina, como na concepção que tenta naturalizar a história. Ela o influencia, mas não o determina.

Comprendemos que a perspectiva da singularidade do ser humano, que pesquisa determinado objeto, precisa ser buscada sempre. Ela também compõe a globalidade da história que fez surgir a vontade de se estudar determinado objeto de estudo. O contexto histórico em que se insere essa vontade de estudar o objeto também passa pela valorização da singularidade do ser humano que constrói a pesquisa.

Cientistas e pesquisadores olham o mundo a partir do lugar de um observador constituído por sua subjetividade, suas experiências de vida, seus saberes acumulados, sua cultura, sua história pessoal. “Tudo que sabemos, sabemos por nossa própria experiência”, diz Erwin Schödinger (1887-1961), célebre físico austríaco, Prêmio Nobel de Física no ano de 1933 (ALMEIDA, 2012, p. 14). A autora ainda irá afirmar que Schödinger (1887-1961) teve o seu interesse pela biologia e a física emergindo do rico contexto de experiências diversas, que inclui o ambiente familiar, os amigos, as viagens, o clima cruel da guerra de 1914, as leituras (ALMEIDA, 2012) desse ser humano.

É, em parte, uma volta à tradição grega que esteve estampada no pátio do Templo dedicado a Apolo, em Delfos. Na entrada desse Templo, encontramos os seguintes dizeres: “conhece-te a ti mesmo”. Nesse caso, compreendida e interpretada no sentido que pensamos na abordagem sertaniana,

ou seja, um pesquisador ao buscar compreender um objeto de estudo deve mergulhar em si mesmo. Ao buscar-se, ele encontrará os elementos que enraízam em si a motivação para pesquisar o que está pesquisando. Nessa perspectiva, é que convidamos a, junto conosco, imergir nos indícios que encontrei revisitando minhas memórias e reconstituindo meus processos históricos.

Indícios em mim

Sou natalense e potiguar. Homem das dunas móveis e fixas, da mata atlântica, do oceano atlântico, do litoral. Criado no bairro do Morro Branco, entre os anos de 1967 e 1982. Fui criança criada em uma família de poucas posses materiais, e com presença forte dos pais, da avó materna.

Quando criança, brinquei na rua, sem viver em situação de rua. Construía meus brinquedos, sempre em cooperação com os amigos do Bairro. Brincava de tudo que a nossa inventividade individual e coletiva gerava. Nessa primeira fase da minha vida, construíamos alguns brinquedos. Fazíamos a tábua de morro, a roladeira, o carro de lata, o carro de rolimã, entre outros. Tínhamos várias brincadeiras, sempre de combinações em que o coletivo se misturava com a individualidade.

Brincar era um misto de vamos fazer assim, mas pensando como fazer assim e vivendo o que combinávamos fazer assim. Sempre havia uma conversa para se chegar à definição de qual seria a brincadeira do momento, desde a definição do mirim, em que o dono da bola era o próprio “Deus”. Sem ele em um time, não tinha jogo. Conclusão, ele sempre tinha time, mesmo que fosse um perna de pau¹.

Eu sempre fui uma criança das atividades coletivas. Para onde eu ia, sempre estava com um grupo de amigos. Essa marca da minha infância me forjou como uma pessoa que gosta de gente e de conviver com gente.

Uma brincadeira que nunca me esqueço, que inventamos juntos, e que até hoje não sai das minhas memórias mais vivas foi o tica-tica no alto de uma árvore, a mangueira. Decidimos juntos que todos deveríamos estar no alto da mangueira, o tica deveria sair para tocar em qualquer um de nós, de galho em galho. Se alguém caísse da árvore, automaticamente já era o tica. Assim, o tempo de uma manhã inteira passava, mas esse tempo sempre era pouco. Nesse tipo de brincadeira, talvez eu tenha aprendido, pela primeira vez, os rudimentos da política, pois toda brincadeira era combinada à exaustão. Só depois era que ela começava.

1 Denominava-se perna de pau, o jogador que não joga bem ou não joga quase nada.

Eu também vivi minha infância no interior do RN, mas apenas por sessenta dias, a cada ano. Precisamente entre Macau e um distrito do Município de Pendências, chamado de Porto do Carão. Nesse lugar querido, eu também vivia com um coletivo de amigos e brincávamos sempre juntos, reproduzindo as atividades do campo e aproveitando os elementos daquela paisagem.

Enquanto, em Natal, nós jogávamos biloca com bola de gude, no Porto do Carão, era com seixos. Íamos deixar os bezerros no roçado, montados em cavalos feitos de talos de carnaúba ou de vara de cerca. Sempre juntos, com os mesmos amigos, eram sessenta dias de intensa criatividade, cooperação e inventividade.

De modo semelhante aos amigos de Natal, também éramos adeptos da conversa para definir, ali, na hora, qual brincadeira iríamos realizar ou criar. A mais legal de todas, que ainda me lembro como se fosse hoje, era atravessar o Rio Açu, no período da enchente, usando um pedaço do caule de uma bananeira para não afundar durante a travessia caudalosa.

Hoje, com meus cinquenta e cinco anos, compreendo que essa fase da minha vida ajudou a me construir como um ser humano do coletivo, do diálogo, daqueles que gostam da convivência com os outros. Conversando com os outros, sem muita dificuldade de relacionamento, aberto à cooperação e

à criação. Até hoje, aprendo a escutar as pessoas, tentando compreender o que elas estão dizendo ao falar.

Nessa época, sempre fui das atividades coletivas, seja nas brincadeiras de rua, seja na prática do esporte. Era do mirim, do futebol de campo, do basquetebol, do handebol, das brincadeiras de garrafão, bandeirinha, batalha naval, tô no poço, pegar pedras, jogo de dama, tica-tica, carrinho de rolimã, tábua de morro, jogos com bola de gude, trinta e um alerta. Todas essas experiências me apontam hoje para uma vivência rudimentar de uma convivência colegiada e de uma prática da política todas as vezes que tínhamos que tomar decisões sobre as brincadeiras dessa fase infantojuvenil da minha vida.

Indícios em família

A minha família nuclear começou a ser construída quando duas famílias norte-rio-grandenses geraram dois seres humanos importantes para mim, meu pai e minha mãe. A minha mãe nasceu nos domínios do povoado de Barreto, no atual Município de Taipu/RN, nos idos de 05 de julho de 1944. Já o meu pai nasceu no povoado da Ilha de Santana, no município de Macau, nos idos de 20 de janeiro de 1935. Esses dois iriam se casar no dia 05 de junho de 1966, e eu nasceria quase dez meses depois, no dia 04 de abril de 1967.

O senhor Sebastião de Lesse Lemos, conhecido como seu Lemos, era um homem dedicado à família e focado na importância do estudo como o caminho seguro para conquistarmos uma vida melhor. Sempre incentivando a todos ao seu redor para estudar e se preparar para conquistar uma profissão, depois de terminar a Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A profissão do meu pai era a de militar da aeronáutica, trabalhando na Companhia de Polícia da corporação, a conhecida PA. Ele conseguiu concluir o segundo grau, hoje ensino médio, a partir do então ensino supletivo, hoje denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No sentido do estudo, ele nos marcou e ensinou a nunca desistir do enfrentamento dos desafios da vida. Ele enfrentou um câncer de próstata que o devorou por longos seis anos, em intensas batalhas íntimas. Como ele dizia: “o soldado é sempre superior ao tempo e ao espaço! Missão dada! Missão cumprida”! Morreu na minha presença, foi uma honra para mim poder ter estado com ele nesse momento da vida, a morte.

A senhora Maria Francinete da Silva Lemos, minha mãe, conhecida como dona França, é uma dona de casa dedicada totalmente à família, em toda a sua vida. Cuidando de todos nós, que somos cinco irmãos, sendo três homens e duas mulheres. A sua vida é, até hoje, cuidar de todos nós,

sempre com uma dedicação ímpar, com uma atitude de servir a todos e de nunca reclamar de nada. Isso sempre me impressionou nela.

Minha mãe conseguiu concluir o primeiro grau. Ela nos marcou e ensinou a conquistar a arte de cuidar dos entes queridos, das pessoas que cruzam a nossa vida, com paciência e profunda compreensão. Ela sempre sorrindo, calada, mas pensando, diz através da voz forte da vivência diária: em que posso ajudar?! Ela é a substituta da minha avó Minervina. Todos da sua família a buscam, até hoje, para resolver as suas dificuldades na existência.

Nasci em 04 de abril de 1967, na Base Aérea de Natal. Nesse tempo histórico, os meus pais já haviam migrado do interior do estado do RN para Parnamirim e Natal. Morávamos na Vila Rui Barbosa, no bairro de Morro Branco. Era uma casa simples, com dois quartos, uma sala, uma cozinha pequena e um banheiro. Ela era a última casa da vila e tinha um quintal muito pequeno, que chamávamos de beco. Era um lugar pequeno, mas aconchegante.

Todos na vila se conheciam e eram muito próximos uns dos outros. No cotidiano da vida, sempre interagíamos no enfrentamento dos desafios da vida. Desde um copo de açúcar emprestado, que nunca voltava ao estoque de onde partiu, até

as horas das conversas entre os nossos pais, ou mesmo nos momentos das brincadeiras coletivas na rua.

Meu pai e minha mãe sempre acolheram os seus familiares, dentro das suas condições. O senhor Lemos sempre valorizou, primordialmente, o caminho da educação como um dos mais importantes para que vencêssemos na vida, era uma ideia típica daquele momento histórico, ou seja, conseguir ascensão social a partir dos estudos. Ele investiu todas as suas energias para que os seus filhos pudessem ter as melhores condições de estudo. À medida que a sua condição salarial ia mudando para melhor, ele investia muito mais em nossos estudos.

Nunca me esqueço de um dia que ele chegou em casa com uma coleção de livros, que à época, era uma grande aquisição para nós! Era a Enciclopédia Barsa, nunca tinha visto tantos livros juntos. Muita informação para ser estudada. Ainda hoje tenho alguns volumes comigo.

A minha infância foi vivida com uma turma de colegas bem numerosa. A maioria dos meus amigos morava em um polígono que se circunscrevia entre os cruzamentos da rua São Paulo (hoje rua Amaro Mesquita), com as avenidas Rui Barbosa e a Bernardo Vieira, até chegar à rua Planaltina no bairro de Morro Branco. Esse polígono se ampliava para uma área que ia para o leste da nossa cidade, incluindo todo o atual

Parque das Dunas. Na direção oeste, tínhamos o bairro de Lagoa Seca; ao norte a Vila do Exército, na Av. Alexandrino de Alencar; e, ao sul, o bairro de Nova Descoberta.

Brincávamos sempre em grupos de, no mínimo, cinco colegas. Tudo se transformava em brinquedo conosco, uma lata de leite ninho virava uma roladeira, que todos ajudávamos cooperativamente a construir; uma lata de óleo, o tal do litro de óleo, era transformado em um carro de lata, que com algumas madeiras de caixa de frutas, fazíamos o chassi e as rodas. A matéria-prima vinha dos resíduos de nossas casas; das lojas da antiga Avenida Quinze, especialmente do mercado que existia naqueles dias; e de feiras livres, como a da Rua São José, entre as atuais Av. Antônio Basílio e Av. Bernardo Vieira. Reciclávamos o que chegava em nossas mãos e era comum nós inventarmos algum brinquedo ou brincadeira.

Nossos pais não tinham muitos recursos econômicos para comprarem brinquedos fabricados, então nós mesmos fazíamos, juntos, os nossos. O amigo que era considerado o pai mais rico tinha um “forte apache”² muito legal e um autódromo com carrinhos elétricos, com o qual a mãe dele não deixava brincar para não quebrar. Logo, compreendo, hoje,

2 O forte apache é um brinquedo criado nos EUA, em 1952, e que era baseado nos conflitos reais, ocorridos no Arizona e que eram retratados no cinema.

que eu é que era mais rico mesmo, pois fazia os brinquedos, brincava até enjoar e, quando quebravam, sabíamos consertar.

Nesse tempo, tínhamos uma brincadeira para cada fase do ano, além das permanentes. As que tinham um ciclo de duração eram a chamada biloca ou bola de gude, empinar pipa ou coruja, roladeira e carrinho de rolimã, descer no Morro do Careca de tábua de morro, entre várias outras. Hoje compreendo que essa fase da minha vida me possibilitou aprender que as atividades que são feitas, com base na cooperação entre várias pessoas, engrandecem mais o nosso conhecimento e que ficam mais aperfeiçoadas para ser realizadas. Aprendi muitas coisas ao longo desse tempo com as parcerias que fazíamos e até com brigas, conflitos, que surgiam nas interações com todos os amigos da minha infância. Logo, a cooperação que existia entre nós era promotora de muitos aprendizados e conquistas para a relação interpessoal: saber conviver com as diferenças, saber perder e ganhar, cuidar dos irmãos menores, com o hábito de incluí-los na brincadeira da gente, denominando-os como “café com leite”, mesmo que forçado pelos pais. Os irmãos mais novos tinham de andar conosco, e nós, os mais velhos, deveríamos cuidar deles, de qualquer forma. Ou era com eles, ou não sairíamos para brincar, simples assim!

Essa cultura da minha família é uma atitude de quem sempre espera que irá chegar alguém da família, amigos ou algum conhecido, sem avisar, e que precisará comer. Como era comum nas famílias que viviam da pecuária e agricultura de subsistência, no Nordeste brasileiro, lá em casa, sempre tinha o que comer, mesmo que fosse o básico em períodos de quase racionamento, sem nada sofisticado.

Na minha infância e início da juventude, quatro pessoas marcaram profundamente a minha vida: Meu pai, Sebastião de Lesse Lemos; minha mãe, Maria Francinete da Silva Lemos; minha avó Materna, Minervina Teixeira da Silva; e paterna, Maria Luísa da Silva Lemos. Cada um com as suas características peculiares conseguiram me ajudar a ser quem sou hoje. Cada um deles foi, a seu modo, grande referência para suas famílias, apoiando a todos a vencerem as suas dificuldades.

Seu Lemos me ensinou, no silêncio da convivência cotidiana, que deveríamos sempre ajudar os nossos familiares e amigos. Ele me incentivou a estudar, dando as melhores condições ao seu alcance. As condições financeiras da família eram sempre muito desafiadoras, mas nunca passamos fome, e ele conseguia um equilíbrio nas contas que até hoje não aprendi ainda e nem sei como ele conseguia. Seja na época de cabo, seja na de sargento temporário da aeronáutica, ele

sempre conseguia administrar os recursos financeiros de uma forma que nunca faltou o necessário para nós todos.

Ele sempre me incentivava à prática de esportes coletivos, o que me fez seguir nessa direção. Comecei pelo futebol de campo, depois basquete, até ficar no handebol por 10 anos. Outra coisa que o senhor Lemos me ensinou para a vida é que eu deveria ser amigo de todas as pessoas, mas sempre andar sozinho. Eu achava aquilo estranho, mas depois compreendi o que ele estava me ensinando. Ou seja, eu sempre deveria valorizar as pessoas como elas eram, convivendo com elas em uma atitude de respeito, mas deveria ser independente delas, ter a minha autonomia.

Meu pai também tinha um hábito que muito influenciou a nossa família: ele enfrentava os momentos de dificuldades na família sempre com uma reunião familiar para se falar sobre aquele desafio. Isso ficou tão marcante na nossa forma de ser que, após o diagnóstico do seu câncer, a primeira coisa que fizemos foi uma reunião para tratar do assunto, para saber como iríamos agir diante dessa situação.

Dona França, como nossa mãe é chamada na intimidade da família, sempre foi o exemplo de carinho, cuidado e dedicação a todos da família. Ela era e é uma referência de paciência e resiliência para todos nós. Assumia a gestão da casa e cuidava da gente com todo o desvelo de quem ama de

verdade. Serenidade em pessoa, e até hoje é uma unanimidade na família toda, ou seja, para além da sua família nuclear. Seu lema silencioso foi sempre: servir a todos com dedicação e carinho, sem queixas, reclamações desnecessárias.

Ela sempre me ensinou, no cotidiano da vida, que ter paciência com as pessoas é muito estratégico para a vida interpessoal. Sempre ouvia tudo e falava por último, uma das virtudes dela, que ainda, mesmo com 55 anos de idade, não aprendi totalmente. Ela fala com o olhar carinhoso e muitas vezes convencia sem dizer/falar uma palavra. Ainda cheguei nesse patamar em minha forma de ser com os outros.

Minha mãe é uma referência especial na minha existência, e me protegeu sempre de experiências desafiadoras, algumas vezes enfrentando o meu próprio pai. Ela não o enfrentava quase em nada, mas quando o assunto eram os filhos e ela dizia não de uma forma enfática para ele, parece que ele sabia que já tinha perdido a causa.

Minha avó paterna, Dona Luísa, era uma pessoa amada por todos que a conheciam. A pessoa mais linda que conheci nessa vida. Todos a chamavam de Vovó Luísa, também uma mulher inesquecível. O seu jeito de ser era sereno e acolhedor, era daquelas mulheres que ao olhar já magnetizavam a gente com o seu carinho de mãe de todos. Outra mulher que era uma unanimidade na família e fora dela também.

Nunca esqueci da sua generosidade. Um dia, fiquei sabendo que o nosso avô paterno constituíra uma família fora do seu casamento com ela. Anos depois, ela recebeu os filhos desse casamento do meu avô na sua casa. Eles quiseram conhecê-la. Ela os recebeu em sua casa como se filhos dela fossem. Essa generosidade me marcou profundamente a vida. Outra vez, uma amiga sua faleceu e deixou várias crianças pequenas. Ela os adotou a todos como filhos dela e ajudou a criar todos eles. Eu sempre digo para mim: que mulher fantástica!

Minha avó materna, Dona Minervina, como é conhecida até hoje, era uma mulher forte, decidida, que sempre cuidou de todos à sua volta também. Vovó Minervina era uma guerreira. Sempre pronta a ser mãe de quem precisasse de uma. Cuidava das pessoas que ela pensasse que podia ajudar. Era uma mulher que sempre estava pronta para ajudar os desconhecidos. Seu lema maior: fazer a caridade desinteressada para os menos favorecidos que cruzavam o seu caminho. Ela era espírita e foi quem me encaminhou para o espiritismo. Também marcou profundamente a minha vida.

Todas essas pessoas me ensinaram a respeitar os familiares e as pessoas que cruzassem o meu caminho. Elas não tinham conteúdos filosóficos acadêmicos, mas tinham uma vivência ética que passou a ser caríssima para mim. Estou falando de altruísmo, resiliência, caridade, carinho, cuidado,

perseverança, acolhimento do ser humano, compaixão, um sentido de existência em que o cuidado vai além da família nuclear, da consanguinidade, alcançando quem cruzar o caminho, algo do ser humano em si mesmo.

Nesse exercício sociocultural-histórico, compreendo que muitas das minhas atitudes, que tanto prezo hoje, vieram também desses seres humanos valiosos para mim. Com eles, aprendi que ninguém pode ser feliz vivendo só para atender apenas às suas vontades pessoais, mas, sim, que precisamos nos amar para podermos amar os outros seres humanos.

Quando eu era um adolescente, já com meus 13 anos, iria acontecer uma nova vivência existencial que revolucionaria a minha vida: fui conduzido por minha avó materna, a Dona Minervina, a conhecer o espiritismo. Era o Centro Espírita Adolfo Campelo, em Parnamirim, e depois para a Federação Espírita do RN, em Natal. Lá iriam se abrir novas possibilidades de crescimento como ser humano.

No espiritismo, encontrei vários sentidos para compreender mais a vida em sua vastidão. Consegui vislumbrar a existência humana por uma cosmovisão que interligava o conhecimento humano em uma tríade filosofia, ciência e espiritualidade. Hoje, já com quase 53 anos, na vida atual, percebo que o ideal de uma sociedade para todos é que podemos, sim,

respeitar as diversidades do humano. Esse respeito é possível de ser construído na longa duração do tempo histórico.

Com o espiritismo, conheci um conjunto de ensinamentos que amplificou a minha compreensão sobre a importância do ser humano e da vida. Com ele, encontrei uma religiosidade não dogmática, em que a imortalidade é tratada para além do mito-mágico e do metafísico, em que a morte faz parte da vida, em que Jesus é um pensador humano que provocou mudanças na sociedade até hoje e os seus seguidores ainda não conseguiram compreender e viver os seus ensinamentos.

Depois dessa experiência, reforcei ainda mais em mim o ideal do bem comum, da cooperação, de perceber que os outros, como eu, têm valor, desejos e merecem ser respeitados e não só usados para o benefício dos interesses exclusivos de um grupo reduzido da sociedade humana. Nesse período, comecei a ser uma nova pessoa e procurar agir considerando ainda mais o valor da vida, na amplitude do social, mesmo sabendo que existem em nós os interesses individuais.

Com o espiritismo, conheci o pensamento de um Jesus histórico e não dogmático, não sectarista. Descobri um pensador que viveu o que ensinou, no seu tempo histórico, ou seja, foi pura *práxis*, um pensador da igualdade entre os seres humanos. Valorizou a fragilidade humana e incentivou o aperfeiçoamento do ser humano, sempre acreditando no seu

potencial de mudança para melhor. Promoveu um movimento de valorização dos excluídos da vida social, cuidou dos esquecidos do mundo.

O Jesus histórico que conheci estabeleceu as bases para uma vida que dignificasse a todos os povos, sem qualquer tipo de preconceito, nem de supremacia. Um homem que a sua maior evidência histórica não é o que escreveram sobre ele até hoje, mas, sim, a natureza da base do seu sistema ético-filosófico centrado no amor ao ser humano, que chamava apenas de o próximo, em um período em que ideias como essas eram improváveis de existir.

No contato com o espiritismo, conheci mais duas pessoas importantíssimas em minha vida e que também me ajudaram a ser o humano que sou hoje. Essas pessoas me receberam como um filho, gerado pelo coração. Estou me referindo aos professores Francisco de Assis Pereira e Sandra Borba Pereira. Com eles, tive oportunidade de aprofundar os estudos espíritas, aprender a ter gosto pela filosofia e pela Educação.

Mas, o mais importante, foi descobrir o prazer que é compreender a vida como um projeto de evolução. São pessoas que amplificaram para mim o sentido de conhecimento que meu pai me legou, valorizando ainda mais a importância do estudo. Com eles dois, minha existência se enriqueceu de

mais prazer em estudar, seguir uma carreira acadêmica até o nível da pós-graduação.

Um novo universo se desvelou para a minha vida. Tive acesso a muito mais livros, para além da Barsa. Foram obras de filosofia, educação, sociologia, antropologia, história, espiritismo. Pessoas extremamente altruístas que só reforçaram em mim o prazer em respeitar o diferente de mim, de ser mais e mais humano, de viver pelo dever, de não esquecer os direitos dos outros humanos, mesmo que eles não tivessem consciência dos seus direitos.

Essas memórias confirmam que foi mesmo nessas convivências enriquecedoras que experimentei solidariedade, cooperação, coletividade. São sementes que forjaram as minhas atitudes de adulto, de uma pessoa que se reconhece hoje como gente que faz parte de um coletivo. A seguir, vejamos as memórias de dois espaços educativos que me marcaram profundamente: a Escola Técnica Federal do RN (ETFRN) e a Universidade Federal do RN (UFRN).

Indícios na ETFRN e UFRN

Nos idos de 1982, eu estava entrando oficialmente como candidato a estudante da então Escola Técnica Federal do RN (ETFRN) por meio do antigo pró-técnico. No ano de 1983, iniciei o curso de técnico em mecânica na instituição.

Nela, também tive muitos aprendizados inesquecíveis sobre trabalhar o espírito de cooperação no coletivo.

Um dos primeiros aprendizados importantes foi integrar a equipe de handebol da instituição e ter um técnico como o professor Oliveira Gomes da Silva. Um homem que sempre soube retirar das pessoas o que elas tinham de melhor e de incentivar a todos a superarem, com uma atitude de confiança e cooperação, as suas dificuldades, com esforço, trabalho e dedicação.

Sempre afirmou que uma equipe é constituída de todos e que basta um vencer para fortalecer a todos e basta um perder para enfraquecer a todos. Nossa equipe sempre era treinada para que todos resolvessem as partidas que iríamos enfrentar, sem depender de um só atleta.

Avançando no tempo de convivência na ETFRN, eu iria viver outra oportunidade, no primeiro semestre de 1985, que eu também não irei esquecer. Eu conheceria a professora Haydée Nóbrega Simões, na disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) em que pude ter contato pela primeira vez com Gramsci (1891-1937) e Marx.

A partir das aulas da professora Haydée foi que comecei a adentrar esse novo Brasil, novo mundo que eu não sabia que existia. Na minha infância e primeira fase da juventude,

não existia a dimensão da luta dos trabalhadores, dos oprimidos pelo capitalismo, pela ditadura cívico-militar do Brasil.

Na convivência da ETRN, pude também integrar o grupo de canto coral de estudantes da instituição. Nesse momento, aprendi a conviver em uma atividade que todos tinham a sua importância e que o melhor era o conjunto de todas as vozes, cantando na maior sintonia. Tudo bem conduzido pelo nosso querido maestro, padre Pedro.

O tempo passou e, como muitos estudantes dessa Instituição Federal de Ensino, eu segui minha formação ao nível superior. Iniciei uma nova experiência, dessa vez, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

A minha história de aprendizagens continuou na UFRN. Meu primeiro momento foi em 1986, quando fui aprovado para o curso de engenharia mecânica, que não cheguei a concluir. Decidindo por me casar, e observando as condições de empregabilidade para um engenheiro mecânico nos anos 1980, decidi me envolver com o comércio de produtos alimentícios. Então, eu me tornei microempresário e criei uma loja de produtos sertanejos: O Sabor da Terra.

Depois, o meu segundo momento na UFRN foi quando fiz a reopção para o curso de Zootecnia, iniciado no ano de 1992 e não concluído. Posteriormente, fiz vestibular para o

curso de História, licenciatura e bacharelado, sendo aprovado e ingressando nele, no ano de 1998. O único que foi concluído, no ano de 2002. Ainda realizei a minha especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA), entre os anos de 2006 e 2007; o mestrado em Ensino de História, entre os anos de 2007 e 2009; e, atualmente, estou cursando, desde 2017, o doutorado. Todas as minhas pós-graduações foram na área de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN (PPGEd/UFRN) – Campus Central.

Após a formação de professor de História, na UFRN, prestei três concursos públicos e fui aprovado em todos eles. Primeiro para professor substituto e os dois últimos, para efetivo, na Rede Municipal de Ensino de Natal.

Indícios na Rede Municipal de Ensino de Natal

Na profissão de professor, objetivei colaborar na Educação política das novas gerações de brasileiros que convivessem comigo. Foi precisamente no mês de fevereiro de 2003, quando fui admitido na Rede Municipal de Ensino do Natal (RMEN), após ser aprovado no concurso para professor substituto dela, que tudo foi ficando mais claro na minha trajetória de vida. Fui encaminhado para a Escola Municipal Juvenal Lamartine, no bairro do Alecrim.

No ano de 2004, eu consegui aprovação no concurso que foi realizado para professores efetivos para a RMEN. Com os vínculos que já tinha construído na Unidade de Ensino, no período de professor substituto, consegui a permanência na escola e na EJA. Dessa forma, fui aprofundando a minha participação nos desafios da Unidade de Ensino (UE).

O interesse pelo enfrentamento dos desafios dessa UE iria crescer tanto dentro de mim que aceitei concorrer à eleição de representante do segmento escolar de professores, no Conselho Escolar, no ano de 2005. A coordenadora da escola me convenceu a concorrer nesse pleito pelo interesse que eu estava demonstrando em ajudar, de alguma forma, à comunidade escolar.

A minha disposição de buscar ajudar na superação do desafio do velho Galpão, e de outros desafios que existiam na escola, foi me aproximando de algumas pessoas que também tinham o mesmo interesse. Assim, consegui ser eleito como um dos representantes titulares do segmento de professores. Na primeira reunião do Conselho Escolar, fui conduzido, por unanimidade dos conselheiros titulares presentes, nessa reunião, à posição de presidente dessa instância da UE. Aceitei a proposta sob a condição de que o trabalho fosse realizado pelo coletivo do colegiado. Essa proposta foi aceita pelos presentes à reunião e trabalhamos muito bem nessa perspectiva.

Aceitei assumir a presidência deste Conselho, mas apenas, se e somente se, esse grupo de conselheiros eleitos construísse uma perspectiva de trabalho cooperativo e participativo, em que todos nós eleitos fôssemos responsáveis pelo funcionamento desse colegiado da UE. Assim, foi decidido e selado o compromisso mútuo e cooperativo.

O meu enraizamento à Unidade de Ensino se ampliou no ano de 2008. Concorri a um novo concurso e fui novamente aprovado. Mais uma vez, fui encaminhado para a escola e isso provocou um fortalecimento do meu vínculo com essa instituição de ensino. Agora eu tinha quarenta horas de dedicação aos desafios que existiam para ser enfrentados por todos.

À medida que o Conselho Escolar do Juvenal Lamartine seguia a sua jornada, tive o conhecimento, no ano de 2007, que os Conselhos Escolares do município de Fortaleza, no Ceará, conseguiram realizar um trabalho de união e cooperação entre os Conselhos Escolares da sua rede municipal. Essa conquista se realizou com a criação do Fórum dos Conselhos Escolares de Fortaleza.

A experiência de Fortaleza deixou marcas importantes em mim. Tive, inclusive, a oportunidade de conhecer um pouco da experiência quando nós nos aproximamos, pela primeira vez, do Prof. Walter Pinheiro Barbosa Júnior. Isso

aconteceria em 2008 precisamente. O professor Walter narrava as oportunidades que teve de participar, como consultor do Ministério da Educação (MEC), dos encontros, em Fortaleza, com um número de mais ou menos 430 conselheiros escolares que estavam envolvidos em encontros de formação e troca de experiência. Em uma tarde do dia 28 de maio de 2008, no auditório da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do RN (Emater/RN), reunimos o primeiro grupo de conselheiros escolares para iniciarmos a mobilização para a construção do Fórum dos Conselhos Escolares da RMEN.

Na segunda reunião, já referida acima, foi discutido pelos conselheiros presentes um texto que fora enviado pelo professor Walter Júnior e foi decidido avançar na mobilização dos conselheiros escolares que ainda não estavam participando dos encontros. Assim, Walter Júnior esclareceu que, com base na experiência de Fortaleza, seria possível seguir os seguintes passos para a construção do Fórum: sensibilização; mobilização e constituição do grupo coordenador; representação dos segmentos da escola como membros do Fórum; plenárias por segmentos; assembleia por segmento do Fórum e assembleia geral do Fórum.

Ficou decidido também o *modus operandi* que iria ser trilhado na busca de se criar o Fórum em Natal, bem como a terceira reunião para a continuidade dessa construção

cooperativa, que foi marcada para o dia 15 de julho de 2008, das 8h às 11h, no Centro Municipal de Referência em Educação (Cemure) com a pauta: como mobilizar as escolas da RMEN para se integrarem ao Fórum de Conselhos da rede?

Na terceira reunião, as discussões sobre a pergunta de pauta foram muito produtivas. Após as reflexões iniciais, ficou decidido que se criaria uma comissão de mobilização na próxima reunião, que se deu no dia 12 de março de 2009. A referida mobilização seria conduzida a partir de reflexões nos diversos segmentos da comunidade escolar, no interior das escolas da Rede. Ela seguiria um roteiro que serviria de referência para todos os mobilizadores nas unidades de ensino, por segmento, a partir das seguintes questões: o que está bem na escola? O que precisamos melhorar? Como melhorar e a quem compete? Como o segmento atua no cotidiano da escola?

Concluídas as reflexões no interior das escolas e após ser registrados os seus resultados, seriam indicados, pelos Conselhos Escolares de cada escola, um representante de cada segmento para participar das Assembleias dos Segmentos do Fórum, que apresentariam e defenderiam as ideias do seu segmento, construídas nos debates realizados na escola.

No final das Assembleias por Segmento do Fórum, ocorreria a eleição de dez representantes de cada segmento para

a realização da Assembleia Geral do Fórum. Nela, todos os representantes eleitos iriam debater as ideias originadas pelos diversos segmentos do Conselho Escolar e construir um documento final, com todas as reivindicações aprovadas. Esse documento, semelhante ao de Fortaleza, seria denominado de Carta de Natal.

A Carta de Natal, depois de redigida, conteria a visão de todos os segmentos dos Conselhos Escolares da Rede Municipal de Natal para a melhoria da Educação em nosso município. Ela iria balizar as lutas das redes de estudantes, de pais, funcionários, professores e gestores por uma Educação de qualidade socialmente referenciada para todos em nossa rede.

A estratégia de organização do Fórum de Conselhos da RMEM não conseguiu ir adiante e se concretizar. O nosso contexto não foi favorável para viabilizar a implantação do Fórum. Após conseguir organizar os primeiros passos, a CCM não avançou.

Avançando no tempo, fui convidado para atuar como assessor pedagógico de unidades de ensino, no Departamento de Gestão Escolar (DGE) da Secretaria Municipal de Educação do Município de Natal (SME), a partir de 2009. Foi então que fui convidado a assumir a responsabilidade de realizar acompanhamento dos processos da gestão democrática em algumas escolas da rede, com foco nos Conselhos Escolares.

Ao me integrar à equipe do Setor de Planejamento e Avaliação de Gestão Escolar do Departamento e Gestão Escolar (SPAGE/DGE), ainda em 2009, tive uma grande oportunidade de compor uma dupla de integrantes da equipe, que participou, em Brasília, do I Encontro Nacional de Fortalecimento do Conselho Escolar, que aconteceria em junho deste ano.

Após a escolha por sorteio, fui contemplado para ser um dos representantes da Secretaria de Educação do Município de Natal. Nesse encontro, conheci toda a equipe de consultores do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (PNFCE/SEB/MEC). Posteriormente, consegui ir a todos seis encontros nacionais.

Em 2010, soma-se ao acima exposto o convite do coordenador nacional do PNFCE/SEB/MEC para que assumisse a função de consultor do referido programa. Aceitei de pronto o convite e já pude participar do 1º Encontro Interestadual de Fortalecimento do Conselho Escolar, que aconteceu em novembro daquele ano na cidade de Juazeiro, na Bahia, e que envolveu conselheiros e assessores de secretarias de Educação dos estados da Bahia, Pernambuco e Piauí.

Após conhecer o professor Walter Júnior, conheci também o promotor da 58ª Promotoria de Justiça da Educação

de Natal (PJEN) do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte (MPRN). O promotor Raimundo Sílvio, um doutor formado pelo mesmo PPGEd/UFRN, que estudando o princípio da gestão democrática no âmbito das escolas do município de Natal, é um entusiasta do fortalecimento dos Conselhos Escolares na nossa cidade.

O estudo do processo de criação dos Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino de Natal (RMEN), a partir de 1987, nasceu das reflexões que foram construídas ao longo dessa jornada que se iniciou com a nossa participação, como conselheiro, no Conselho Escolar da Escola Municipal Juvenal Lamartine (LEMOS, 2020).

Esse estudo se enraizou em mim por todos os motivos expostos neste capítulo. A minha existência, marcada pelas experiências descritas ao longo deste artigo, favoreceram, em muitos aspectos, a minha vinculação a esse colegiado escolar. Na medida em que o tempo foi passando e sendo vivido, os conselhos escolares me seduziam e me envolviam. Sempre ouvi dizer que precisamos definir e delimitar o objeto de estudo, mas refletindo sobre minha jornada-pesquisa, começo a pensar que, às vezes, é o objeto de estudo que nos define e delimita. Esse parece ter sido o meu caso.

Referências

ALMEIDA, Maria da Conceição de. *Ciências da complexidade e educação: razão apaixonada e politização do pensamento*. Natal: EDUFRN, 2012.

LEMOS, Eden E. da S. *A criação dos Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino de Natal (1982 a 1987)*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

MILLS, Charles Wright. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

Rastros nos caminhos da busca

Adriana de Vasconcelos Cavalcanti

*Procuro despir-me do que aprendi
Procuro esquecer-me do modo
de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu...*

Alberto Caeiro (1993, p. 48.)

Buscando-me no rastrear de mim mesma e desembrulhando-me, ofereço a você, leitor, este texto em que partilho a experiência de construção do objeto que vivenciei como pesquisadora e membro do *Grupo de Pesquisa Sertania e Educação* ao estudar, durante o mestrado, práticas e concepções políticas e sociais no processo educativo dos estudantes

do 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Freinet-Natal RN (2018 a 2020).

Construir o objeto de estudo problematizando a própria jornada-vida é uma orientação que constitui a caminhada das pessoas que fazem parte do *Grupo de Pesquisa Sertania e Educação*. Nos rastros desse caminhar, cheguei à conclusão que: pesquisa e pesquisador não se separam, estão entrelaçados. Portanto, este trabalho está inserido em minha própria vida, muito antes de tomar forma, tornando-se tangível, a partir de estudos, da construção de dados, constatações, quadros, gráficos, imagens, letras e papéis. Suas páginas não trazem apenas o aspecto humano das minhas preleções, mas, sim, a comprovação de uma emergência, de uma metamorfose, que surgiu por meio de novas sinapses de aprendizagens que ocorreram durante o trajeto na pós-graduação.

Para mim, essa jornada se tornou uma longa e profunda experiência que me proporcionou aprender a pensar de forma científica, por vezes prosaica, por vezes poética, mas nunca perdendo o caminho da busca principal: a do conhecimento científico. Esse conhecimento é marcado por muitos momentos de encontros e desencontros, certezas e incertezas, desconstrução e construção.

Em muitas ocasiões, no caminho da produção da dissertação, em consequência da inexperiência acadêmica, em

especial, no âmbito da pesquisa científica, adquiri o entendimento de que o conhecimento científico é uma construção humana. Todavia, na andança da construção dessa teia que se chama conhecimento científico, fui gestando o conceito de que esse conhecimento está distante de qualquer determinismo científico¹.

Analisando esse então determinismo científico, que se refere a uma relação de causa e efeito que condiciona as possibilidades daquilo que existe, aprendi o rigor, a ordem, busquei com curiosidade, entrelaçando-me nas estranhezas e incertezas. Para minha vida, esse trabalho é de uma grandeza apaixonada, ao qual dediquei energia e tempo, e por meio do produto das incertezas anteriores e das certezas encontradas, fui construindo com cuidado e rigorosidade o conhecimento sobre as práticas e concepções políticas e sociais no processo educativo dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Freinet de Natal-RN.

Esse processo de construção de uma dissertação foi constituído por narrativas, explicações e exposições. Essas narrativas trazem um pouco de cada leitura, cada observação, entrevista, conversa e orientação. Todas em seu contexto,

1 Determinismo científico - para essa corrente de pensamento, a ciência vai determinar a forma de vida dos indivíduos, só o que é reconhecido pela ciência pode ser tomado como verdade e torna-se fundamento para as escolhas e as ações.

com sua importância, ou com uma lição a ser apreendida para cada capítulo.

Por falar em construção, muitas obras literárias estão presentes nesse trabalho explícitas e implícitas, escritas pelo dedilhar das teclas, com as letras e palavras escritas, ao constituir as frases; ao formular meus pensamentos; ou ao buscar erudição para expor minhas ideias com cuidado, muito cuidado.

Ao pensar no cuidado, vem à mente a obra de Leonardo Boff, *Saber Cuidar* (2014) pois, sigo com o cuidado de saber cuidar de algo muito importante para mim, em especial, nos capítulos iniciais, em que falo sobre o cuidado como uma atitude, uma fonte. Isso ocorre quando dizemos, por exemplo, que estamos cuidando da nossa própria casa, ao preocuparmo-nos com as pessoas que ali habitam. Assim é como o *ethos*² do humano, a representação perfeita do processo vivenciado por mim. Vejamos:

O que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado. Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção e zelo, representa uma atitude

2 Ethos é uma palavra com origem grega, que significa “caráter moral”. É usada para descrever o conjunto de hábitos ou crenças que definem uma comunidade ou nação. No âmbito da sociologia e antropologia, o ethos são os costumes e os traços comportamentais que distinguem um povo.

de ocupação, preocupação, responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro (BOFF, 2014, p. 37).

Como descrito na citação, a elaboração e a escrita deste trabalho abrangeu mais que um momento de atenção e zelo, representou um momento de relação e envolvimento afetivo, um envolvimento verdadeiro e ousado, posso afirmar agora: ciência e pesquisa são ousadia. Essa concepção de que ciência e pesquisa são ousadia foi um dos muitos estudos e debates que tive com o grupo de pesquisa Sertania e Educação, o que se plantou como semente, germinou como raiz, cresceu e deu frutos. Nesse sentido de ser ousada, descobri que a ousadia não é tudo, é preciso ter responsabilidade, conhecer e experimentar, pois até o mais simples artesão pensa e reflete sobre a sua obra apesar do amor que tem por ela.

No avanço dessa tessitura, sigo na artefania apaixonada, porém, atenta, pois a paixão costuma ver tudo o que ama de forma cega, reflito sempre que amar não é enxergar a perfeição, pois apesar do amor e do afeto que temos pela nossa obra, pela escrita, pelo nosso objeto, é necessário em alguns momentos pensar como Alberto Caeiro³, heterônimo criado por Fernando Pessoa (1888-1935). Como ele, mestre

3 *Alberto Caeiro* foi um heterônimo criado por Fernando Pessoa, sendo considerado o Mestre Ingênuo dos heterônimos Álvaro de Campos e Ricardo Reis e também de seu próprio autor, Fernando Pessoa, apesar de apenas ter feito a instrução primária.

ingênuo, eu me senti muitas vezes nessa jornada. Vejamos o fragmento do poema *O meu olhar é nítido como um girassol*.

Creio no Mundo como num malmequer,
Porque o vejo. Mas não penso nele
Porque pensar é não compreender...
O Mundo não se fez para pensarmos nele
(Pensar é estar doente dos olhos)
Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo...

Eu não tenho filosofia: tenho sentidos...
Se falo na Natureza não é porque saiba o que ela é,
Mas porque a amo, e amo-a por isso,
Porque quem ama nunca sabe o que ama
Nem sabe porque ama, nem o que é amar...

Amar é a eterna inocência,
E a única inocência é não pensar...
(PESSOA, 1986, p. 24).

É com essa metáfora sobre o amor que começo a falar sobre o processo de construção do objeto de estudo, porque foi exatamente dessa forma que comecei a minha jornada, sem saber o que estava a amar, inocente, sem filosofias científicas, apenas sentidos, sem saber como teceria o caminho, mas estava a amar. Percebi que, muitas vezes, é longe do equilíbrio que fazemos uma viagem.

Seguindo nessa jornada, vi que a pesquisa que realizei me possibilitou compreender que a história não se apresenta de modo bicolor. Talvez, por isso, não me restrinjo a apreender o mundo como se ele fosse preto ou branco. Matutando sobre as experiências que vivenciei, compreendi que se elas aproximam do que Riobaldo, personagem da obra *Grande Sertão: Veredas*, percebeu sobre o mundo. Vejamos o fragmento:

Que foi isso o que sempre me invocou, o senhor sabe: eu careço de que o bom seja bom e o ruim, ruim, que dum lado esteja o preto e do outro o branco, que o feio fique bem apartado do bonito e a alegria longe da tristeza! Quero os todos pastos demarcados.... Como é que posso com este mundo? A vida é ingrata no macio de si; mas trans traz a esperança do meio do fel do desespero. Ao que, este mundo é muito misturado [...] (ROSA, 1986, p. 206).

Entendi, então, que sim, a vida flui “ingrata no macio de si”, mas talvez seja nos momentos de ingratidão da vida que mais aprendemos. Aprender é a maior prova da maleabilidade do ser humano, mais que ser adaptável, somos programados para aprender.

Foi aprendendo no curso da pesquisa, que, aos poucos, descobri que o objeto da minha pesquisa sempre esteve em mim, incubado, esperando ser ativado, pois a vida com seus acontecimentos e as experiências apreendidas são indissociáveis em

nossa memória e construção de vida. Nossa vida é impregnada pela variedade de práticas sociais e coletivas e cada pedacinho dessas experiências fica guardado como fontes que serão acessadas um dia, e que servirão como fonte para que possamos entender quem somos e aonde queremos chegar.

Desde então, tenho a ideia de que viver é relacionar-se e que assim como a vida, o nosso objeto não está estático, ele se constituiu em cada momento que me permiti pensar sobre o que queria aprender, em um tecer de artesanias. Como quem dá forma para um vaso, manuseando, com cuidado, vou criando a forma do que eu quero aprender e dizer.

Impregnada dessa vontade de aprender e dizer, passei a assimilar a importância das disciplinas com suas epistemologias próprias, compreendi que elas se potencializam na medida em que se relacionam pois se comunicam. Neste capítulo, o que procuro é relacionar a subjetividade construída pelas experiências de vida e o conhecimento científico produzido. Em sua obra, *Ciências da Complexidade e Educação: Razão Apaixonada e Politização do Pensamento* (2017), Conceição Almeida reforça essa compreensão ao narrar sobre uma ciência da inteireza, em que ela sugere a indissociabilidade entre ciência e subjetividade.

Essa noção é importante, porque assumimos o materialismo histórico e dialético nesta pesquisa, sabendo que

esse método rejeita a existência de um princípio espiritual e liga toda a realidade à matéria e às suas modificações, afirmando que o modo de produção da vida material condiciona o conjunto da vida social, política e espiritual. Cabe ressaltar que a materialidade proposta não nega a subjetividade dos humanos que operam essa realidade material.

Do ponto de vista epistemológico, entendo que a epistemologia se diferencia da ciência comum; pois, como nos sugere Bachelard, essa ciência se constitui como uma mera opinião. Para esse pensador: “O estudo da ciência surge como estudo da própria racionalidade, porque a ciência é sempre um processo histórico e tem um caráter social” (BACHELARD, 1996, p. 70).

Assim, compreendo que a ciência, como a minha trajetória de busca do objeto, ocorreu por meio de rupturas epistemológicas, pois, quando superamos a epistemologia da ciência comum, caminhamos por saltos que se caracterizam pela recusa das premissas que orientavam o pensamento anterior, entre eles, podemos citar a maneira de enxergar o mundo pelo olhar do senso comum. Superando essa premissa, penso que avanço no conhecimento.

Essas proposições que recuso podem ser chamadas de dogmas e hábitos da forma de pensar. Assim como essas transformações acontecem no plano da individualidade,

elas também se manifestam na história social, por exemplo, podemos citar duas situações históricas que denotam o desenvolvimento científico: na Idade Média, a igreja se opõe ao conhecimento, não aceitando o novo espírito científico da pesquisa, pois suas “verdades” eram irrefutáveis; e no âmbito da física, a Física Quântica e a Teoria da Relatividade formularam uma nova maneira de conceber o espaço-tempo como resposta aos obstáculos representados pela Física Newtoniana.

Esses dois exemplos e o processo que vivenciei no curso da pesquisa evidenciaram-me que, o processo de transformação da ciência comum para um modo de pensar e agir científico, rigoroso e criativo implica movimentos que são marcados pela imaginação, pela criatividade e pelo rigor, como elementos imprescindíveis à ruptura entre a ciência e ciência do senso comum.

Seguindo nosso rastro, quatro pontos evidenciam todo o evento cíclico em que urdi este capítulo, trabalhando com as três dimensões: vivências pessoais, em que reconstituo a história de vida, procurando as razões do objeto; a dimensão profissional, em que amplio e aprofundo a compreensão do fenômeno educativo; e acadêmica, que me possibilita uma compreensão epistemológica do objeto.

Na primeira dimensão, aprendemos que escrever é inscrever-se, pois, partindo do estudo de si mesmo é que podemos

compreender o mundo com suas alegrias e estranhezas, quando vemos a pura interpretação de nós mesmos, que são as nossas experiências, tornando-se conscientes, sendo elas materiais, fenomênicas, ou apenas reflexões. Assim, construímos o conhecimento e ampliamos o nosso pensar não de forma individual, mas, articulados com um todo de que fazemos parte.

Nesse sentido, abraço a ideia de Kant (2008), em sua obra *Crítica da Razão Pura*. Logo na introdução, ele nos escreve que:

Não se pode duvidar que todos os nossos conhecimentos começam com a experiência, porque, com efeito, como haveria de exercitar-se a faculdade de se conhecer, se não fosse pelos objetos que, excitando os nossos sentidos, de uma parte, produzem por si mesmas representações, e de outra parte, impulsionam a nossa inteligência a compará-los entre si, a reuni-los ou separá-los, e deste modo à elaboração da matéria informe das impressões sensíveis para esse conhecimento das coisas que se denomina experiência? No tempo, nenhum conhecimento precede a experiência, todos começam por ela (KANT, 2008, p. 3).

Portanto, é tomando a experiência vivida que buscamos reconstruir nosso percurso de forma provocativa, expiando o que vem de dentro e não de fora, trazendo-me a reflexão de que sou mutável, plural em minha singularidade, olhando

para o meu modo de *ser e viver* que me construiu. Foi assim que, aos poucos, descobri que me constituo um ser daqui, do Sertão, do Rio Grande do Norte, do Nordeste.

Venho de uma família pobre, constituída na cidade de Natal/RN. Eu, a menina do meio dos três filhos, nascida na cidade de Currais Novos, porém criada na capital. Filha de pais semianalfabetos, minha mãe, Sônia Maria de Vasconcelos, seridoense da cidade de Acari/RN, vivia desde os cinco anos de idade trabalhando como empregada doméstica nas casas em que as pessoas tinham uma condição econômica muito melhor do que a de sua família.

Mas, como tudo se move, chegou o dia em que minha mãe migrou para a capital. No dia 02 de maio de 1974, tomou coragem e veio à procura de mais oportunidades, por sentir a necessidade de encontrar um novo ofício, que a tirasse das casas burguesas da cidade de Acari/RN. Chegou em Natal e logo assumiu um cargo de operária na antiga e extinta Fábrica Soriedem⁴.

Meu pai, Elias Pedro Cavalcanti, paraibano da cidade de Guarabira/PB⁵, antes de migrar para a capital norte-rio-gran-

4 Confeccões Soriedem S/A. Fábrica de roupas, com uma filial em Jardim do Seridó, que funcionou até 1994. No local, na capital potiguar, onde funcionava a Soriedem, está instalado hoje o Shopping Via Direta.

5 Guarabira é um município brasileiro do Estado da Paraíba. É a nona cidade mais populosa do Estado, segundo o IBGE.

dense, viveu na pele a miséria do povo sertanejo. Chegando a Natal, logo começou a trabalhar de forma autônoma, vendia sacos nas feiras públicas da cidade, como a feira do Alecrim⁶, até se tornar abastecedor de supermercados. Meu pai era alcoólatra, machista e eu o percebia naquele momento como uma pessoa que se acomodava à situação.

Nesse capinar solitário dos meus pais, sabendo que a colheita é comum a todos, mas que capinar juntos é bem melhor, resolveram constituir família no ano de 1977. Nesse período, em Natal, morávamos em um quartinho (chamado um vão) com apenas um banheiro comunitário, em uma vila, no bairro Bom Pastor, periferia da cidade de Natal/RN.

Hoje, percebo que como eu e minha família, muitas outras famílias naquela época buscavam melhores condições de vida e tinham a periferia como lugar que lhes era reservado e a subsistência ocorria por meio de trabalhos em que a paga era pouca. Não tínhamos televisão, geladeira, nem fogão a gás, nossa água era armazenada em um pote de barro, e dormíamos em redes. Nossa alimentação era preparada em um pequeno fogão a carvão.

6 A Feira do Alecrim é uma feira tradicional do bairro do Alecrim, na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte. A feira acontece todos os sábados, oficialmente no horário das 6 às 15h, no cruzamento das avenidas Coronel Estevam e Presidente Quaresma.

Entendia que a vida era puro instinto e pouco conhecimento. Célestin Freinet, no livro *Ensaio de Psicologia Sensível* (1998) diz em sua terceira lei, que é a do Instinto a Educação, que o instinto é o traço deixado em nós, através das gerações e do meio em que vivemos. Em um tempo não muito distante em que o homem não tinha conseguido modificar de maneira profunda o meio onde ele vivia e onde viviam seus filhos, o instinto continuou a ser para ele algo que bastava, não importando a busca por conhecimento.

Talvez, essa compreensão de Freinet se aplique aos meus pais, seja pela necessidade de construir as condições para vivermos, seja por ignorar a força que a busca pelo conhecimento carrega consigo. De qualquer modo, essa era a vida que existia para eles, a vida guiada apenas pelo instinto, não importando a busca pelo conhecimento. Vejamos o que Freinet nos fala sobre a quebra dessa técnica de vida perfeita.

Basta que um indivíduo dessa família, ou meio, tenha a audácia de fazer uma descoberta técnica que traga consigo, o desejo que incontestemente esse modo de vida e traga um melhoramento, mas que atrapalha e desequilibra o modo instintivo de viver, eis que essa massa afetada pela novidade reage vigorosamente contra (FREINET, 1998, p. 25).

Para mim, ao ter acesso ao conhecimento e estudar refletindo sobre a realidade vivida, compreendi que eu e minha

família estávamos imersos na vida reservada aos que são oprimidos pela classe burguesa, aos que vivem desprovidos de quase tudo, pois sabemos bem que o interesse da burguesia e a manutenção dos seus privilégios implicam o impedimento de que os outros, seus empregados, possam ser e ter as mesmas condições.

Foi estudando que passei a entender que somos nós, os oprimidos, que de certo modo incorporamos e reproduzimos as ideias das classes dominantes até o dia em que, por meio dos estudos (libertadores), despertamos da alienação e entendemos toda a situação de opressão em que estávamos ou estamos imersos. A opressão se materializa como realidade histórica concreta à qual parte da humanidade é submetida. Trata-se da negação da vocação do homem de ser mais, da liberdade, do homem como ser para si, portanto, a condição de opressão é uma condição de heteronomia⁷.

Hoje, entendo que foi na travessia, precisamente quando ingressei na academia, que consegui entender minha situação no mundo. Tomei consciência da classe social a que sempre pertenci, e consegui entender que tudo o que busquei até então, no decorrer de minha caminhada, induzia-me a querer estar no lugar de quem sempre me oprimiu e explorou, e foi

7 Heteronomia significa dependência, submissão, obediência. É um sistema de ética segundo o qual as normas de conduta provêm de fora.

então que comecei a moldar uma nova concepção de vida, pensamento e profissão, o que me exigiu muita coragem.

Os estudos na universidade combinados com as vivências da minha experiência profissional me proporcionaram momentos de reflexão para desenvolver um olhar mais crítico sobre a sociedade em que vivemos. Na sociedade capitalista, que oprime, hierarquiza, explora, divide, impõe valores, incentiva estereótipos, a classe social na qual se nasce sinaliza muito sobre o futuro reservado a cada um. Nesse sentido, Freire (2002) nos diz:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtos desta realidade e se está, na 'inversão das *práxis*', se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2002, p. 57).

Reconstituindo minha memória e história, na busca por compreender as relações existentes entre minha vida e o objeto de estudo é que percebo o sentido da cooperação e de autogerir-se, pois, as primeiras lembranças que tenho da infância alcançam sempre situações em que, de alguma forma, alguém sempre esteve a cooperar com minha família. Refletindo sobre os caminhos percorridos na vida e diante da descoberta da cooperação como um rio constante e fluido no

decorrer das vivências, em uma infraestrutura tácita de ideias e conceitos, penso em Freinet e em sua prática libertadora, teórico base do estudo de mestrado, que esteve sempre presente nos rastros das minhas andanças, uma vez que os problemas da vida e da prática social são discutidos em grupos e avaliados cooperativamente para realização e reorganização do trabalho em conjunto.

No que diz respeito à cooperação, apesar de todo o contexto em que a minha família estava inserida, ela não era suficiente, e as necessidades me impulsionaram para a vida laborativa muito cedo. Aos 13 anos de idade, precisei acompanhar minha mãe nas faxinas pelas casas nas quais ela trabalhava, passei a engomar roupas para ajudá-la, pois sabia que aquele capital (dinheiro) também viria de alguma forma a ajudar a família. Trabalhar não era uma opção para os membros da minha família, mas uma necessidade. Foi assim que, aos 17 anos, assumi o primeiro emprego formal no Bairro do Alecrim, como vendedora em uma loja de cosméticos chamada Loja Gerson para ganhar meu próprio sustento.

Como disse anteriormente, não posso deixar de fazer uma relação com a perspectiva histórico-ontológica da formação humana que se faz presente ao longo da obra de Karl Marx (1818-1883). Em seu *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (1989),

Marx aborda a questão do trabalho alienado e da alienação do homem a partir do trabalho.

A alienação do trabalhador em seu objeto se expressa, segundo as leis econômicas, da seguinte forma: quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir; quanto mais valores cria, tanto mais sem valor, tanto mais indigno ele é (MARX, 1989, p. 106).

Assim, percebo que, no ambiente de trabalho em que ingressei pela primeira vez, o ofício caracterizava-se como um processo mecânico e produtivo, no sentido de que tem como produto a mais-valia originada por meio da exploração da mão de obra proletária. A mais-valia é marcada pela seguinte fórmula: *seu trabalho + compra de parte do tempo desse trabalho = seu salário + excedente acumulado pelo dono do capital, sendo o primeiro termo da equação, muitas vezes injusto diante das demandas laborativas.*

Em alguns episódios, eu era tratada como algo descartável (um funcionário que poderia ser facilmente substituível). Esse tratamento me levava ao sentimento e me instigava a ideia de ser uma trabalhadora estranha ao produto de minha atividade que não pertencia a mim, mas a outro (ao patrão), vivendo a experiência real referente à distribuição desigual do produto desse trabalho para as pessoas que o realizavam.

Isso me fez aprender precocemente que alguns exercem o comando enquanto outros obedecem, que minha energia e tempo pertenciam a outra pessoa (o detentor do capital). Marx nos fala em sua obra *Manuscritos Econômicos*, sobre essa relação entre patrão e empregado, trabalho e capital, que ultrapassa os tempos e continua presente nas relações de trabalho em pleno Século XXI. Vejamos:

No processo de produção efetivo se converte realmente em capital, mas essa conversão depende da troca originária entre dinheiro e força de trabalho. Só em virtude dessa conversão direta de trabalho em trabalho materializado pertencente ao trabalhador e sim ao capitalista é que dinheiro se converte em capital (MARX, 1989, p. 126)

No entanto, a descoberta do meu lugar no mundo do trabalho me despertou o olhar para a vida, e a vida carrega consigo uma complexidade imensa. Essa complexidade ou um fluir na contradição se apresentava em meu viver, pois se eu, por um lado, experimentava a alienação, por outro lado, vivia a cooperação e a autogestão, começando pela relação com meus irmãos, no cuidado, na colaboração e na cooperação nascida e existente nas dificuldades do fluir da vida cotidiana.

Aprendi que o cuidado se apresentava para mim e meus irmãos como um fenômeno biológico. Leonardo Boff, em sua

obra *Saber Cuidar*, nos fala do amor e do cuidado como um fenômeno biológico, que nos diz:

Não foi a luta pela sobrevivência do mais forte que garantiu a persistência da vida e dos indivíduos até os dias de hoje, mas a cooperação e a coexistência entre eles. Os Hominídeos⁸, de milhões de anos atrás, passaram a ser humanos na medida em que mais partilhavam entre si (BOFF, 2017, p. 126).

Esse fenômeno do cuidar do outro, ou do autocuidado, manifestava-se também quando precisávamos morar na casa de algum parente, pois meus pais não tinham condições de pagar um aluguel. Segundo Freire (2002), a primeira comunidade de aprendizagem a que pertencemos é a família, o grupo social da infância. Grupo esse que me proporcionava muitas relações sociais, cooperativas, colaborativas.

Procurando elaborar a ideia de onde o objeto da minha pesquisa está em mim, tento falar na plenitude do meu pensar, pois muitas vezes temos medo de refletir, temos medo do conhecimento, e das transformações que esse conhecimento possa trazer. Hoje, eu entendo que a condição que me faz humana é a de pensar, de me perceber e de entender que

8 O termo homínideo é utilizado para descrever os humanos e os ancestrais extintos, como os *Australopithecus*. O único representante vivo é o *Homo sapiens, sapiens*. Este grupo encontra-se dentro da ordem dos primatas.

nenhuma experiência está isolada, e que todas elas integram o todo vivido. Segundo Aristóteles (2000), o pensar, tal como o descrevemos, é aquilo que é em virtude de poder ser e se tornar todas as coisas. Ao passo que existe algo que é o que é em virtude de poder fazer todas as coisas: trata-se de uma espécie de estado positivo como a luz; pois, em certo sentido, a luz transforma as cores em potência e cores em ato. Assim é o nosso saber pensar.

Foi pensando nesse aspecto do saber pensar que me dei conta da segunda dimensão que possibilitou compreender o nosso objeto de estudo, ou seja, foi a dimensão profissional. Não há como falar como nasceu essa pesquisa sem falar da docência, do meu eu professora, do exercício da minha vida profissional, o momento em que assumi uma sala de aula pela primeira vez, em uma escola privada no bairro de Lagoa Nova, em Natal/RN.

A escola em que atuei profissionalmente pela primeira vez é chamada Impacto Colégio e Curso. Foi nessa instituição que me encontrei com a minha primeira turma dos anos iniciais. Era uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Na ocasião, percebi que não houve um encontro entre pessoas, mas um encontro com a minha vocação no sentido etimológico desse termo, uma vez que vocação deriva do verbo no latim *vocare*, que significa chamar.

Foi nesse primeiro contato com a profissão de educadora que percebi que essa minha inclinação, até então, havia passado despercebida, talvez encoberta, pela experiência profissional anterior e pelas metas de vida antes objetivadas de forma equivocada. Como continuidade desse processo de reflexão, lembro-me também que essa inclinação sentida assumia em meu corpo a sensação de que estava arriscando-me e, como todos nós sabemos, a palavra risco significa navegar em mar desconhecido.

Nesse processo, a minha consciência estava incomodada, buscando naquele momento de primeiro encontro com uma turma de estudantes compreender os motivos pela escolha de ser professora. A partir do meu desejo de aprender e reaprender e da pluralidade das experiências, pude sentir em cada aula ministrada um encontro com meus alunos e com o que escolhi para seguir.

Pensando nesse encontro com o meu “ser professora”, tento construir a minha ideia de pesquisa sem ficar reproduzindo a noção de outros, mas, para efeito de construção da dissertação, busquei inspiração no materialismo histórico-dialético, praticando o exercício constante de compreender o traço fundamental e essencial dessa teoria do conhecimento, como natureza construtiva para a construção do meu próprio conhecimento. Vejamos o que nos diz Prado (2002) sobre o

que Marx pensava acerca da representação que criamos ao utilizarmos o materialismo histórico-dialético como teoria do conhecimento.

O conhecimento para Marx resulta de construção efetuada pelo pensamento e suas operações; e consiste numa “representação” mental do concreto (isto é, da parcela da realidade exterior ao pensamento conhecedor, e por ele considerada), representação está “elaborada a partir da percepção e intuição” (PRADO JÚNIOR, 2002, p. 9).

Nessa perspectiva, pude compreender que as experiências de vida pessoal e profissional se constituem em pontos de partida para entender mais sobre o que tomei como objeto de estudo. Esse fato se fez em um movimento fundamental na dissertação.

Essa pesquisa, além de um trabalho acadêmico, também traz um pouco do registro do que me constitui como pessoa e profissional, não se tratando apenas de palavras elaboradas, embasadas teoricamente para um fim acadêmico. Como os grandes trabalhos, minha pretensão não é a de *Ser Grande*, pretendo, sim, dialogar com outros pensamentos, procurar aproximações, problematizar as generalizações e principalmente me reconhecer no que escrevo.

A terceira dimensão, constituída de minha formação acadêmica, encontra suas raízes na graduação do Curso de

Pedagogia e as experiências que vivi nesse momento, que foram relevantes para que a pesquisa de mestrado, ainda embrionária, fecundasse.

A atividade do estágio supervisionado, a docência assistida, um projeto de extensão e o trabalho de conclusão da graduação em Pedagogia promoveram grande aprendizagem e oportunidade de imersão inicial que culminou na dissertação. Ingressar na UFRN significou, para mim, uma conquista que até então não parecera possível. O início dessa caminhada educacional foi de descrença, pois eu não acreditava ter condições de concorrer com os outros vestibulandos, já que havia abandonado os estudos no Ensino Fundamental para trabalhar e ajudar a minha família.

Descontente com a vida restrita ao trabalho, para prover-me materialmente e com um sentimento de incompletude em meus estudos, senti a necessidade de dar continuidade ao meu processo de escolarização. Segui em busca das maneiras mais rápidas e permitidas para mim naquela época, que era realizar exames supletivos pela antiga banca ofertada na Escola Estadual Felipe Guerra. Dessa forma, concluí

o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com o provão chamado ENCCEJA⁹.

Novamente, observo em meu percurso a ideia de que minha vocação ontológica, conforme sugere Freire (2002), era a de ser mais, ou seja, eu necessitava desprender-me da tradição da minha família, marcada pela baixa escolaridade. Eu queria ser diferente.

Confesso que para uma pessoa que teve uma formação deficitária no Ensino Fundamental e que não teve a oportunidade de frequentar a sala de aula regular no Ensino Médio, prestar o exame de uma prova tida como muito difícil era algo assustador para mim. Não imaginei que seria classificada, e me surpreendi com o resultado.

Além disso, mesmo com meus pensamentos estatísticos (pois pensava não estar entre os aprovados no vestibular) e convicções, consegui escrever uma dissertação e estou escrevendo este artigo. Apesar de muitas pessoas apontarem como ponto principal dessas conquistas o fator inteligência, gostaria de deixar claro alguns pontos sensíveis.

9 ENCEJA - O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realiza exames que, além de diagnosticar a educação básica brasileira, possibilitam meios para certificar saberes adquiridos, tanto em ambientes escolares quanto extraescolares. O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) é um desses exames.

Em primeiro lugar, foi preciso criar um distanciamento do meu mundo anterior. Para isso, Freire (2002) nos diz em sua obra *Pedagogia do Oprimido*.

Ao me distanciar do mundo constituído na subjetividade, surpreendo-me com o mundo da objetividade. Nessa linha de entendimento, reflexão e mundo, subjetividade e objetividade não se separaram: Opõem-se, implicando-se dialeticamente (FREIRE, 2002, p. 20).

Em segundo lugar, descobri que ingressar por meio do vestibular era menos exigente do que o esforço para permanecer e concluir o curso, pois não foi fácil conciliar as obrigações acadêmicas com o trabalho e as demandas domésticas. Acompanhar a minha formação em um curso noturno, trabalhando oito horas por dia, cuidando de Artur (meu filho nessa época com apenas 06 anos), enfrentando reviravoltas na vida pessoal e problemas psicossomáticos, tudo isso era muito cansativo.

O início da graduação não foi fácil. Tive muitos desafios e obstáculos para travar e superar, como dito anteriormente. Mas a curiosidade sempre foi e é para mim um combustível inacabável. Chegava a ser algo inusitado para alguns, pois nunca havia sido estimulada pelos meus pais, e que me recorde também não na escola. A escola, para mim, durante o período em que cursei, trazia a seguinte sensação: a de

que eu era um sujeito, como objeto, que deveria ser dócil e passiva aos conteúdos que os professores me passavam de maneira imponente.

Hoje, abraço a ideia de Freire (2002), que nos fala que

[...] o conhecimento propriamente dito, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito, em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade, demanda uma busca constante, implica em invenção e reinvenção [...] (FREIRE, 2002, p. 29).

Já na graduação, deixei de atuar na área administrativa e decidi dedicar-me aos estudos. Até então, não enxergava a professora embutida, escondida que se fez em mim. Porém, não foi um caminho fácil de seguir, procurei algumas vezes inserção na área da pesquisa, no entanto, sem sucesso, o que fez aflorar certa tristeza e desestimular algumas convicções, por exemplo, pensar que as oportunidades não se apresentam igualitárias para todos, que não basta vontade em aprender, mas, sim, ter *know how*¹⁰ para pesquisar.

10 Know-how é um termo em inglês que significa “saber como” ou “saber fazer”. Refere-se ao conjunto de conhecimentos técnicos e práticos (fórmulas, tecnologias, técnicas, procedimentos, etc.) referentes à determinada atividade. Esse é um termo muito utilizado no universo corporativo, podendo ser aplicado ao profissional ou à empresa.

Passei por cinco seleções de bolsa para iniciação científica e não consegui inserção. Apenas algum tempo depois, sem intenção ou busca, recebi um convite inusitado e inesperado para atuar em uma pesquisa de extensão, intitulada: *Alternativas para Melhor Qualidade à Formação Cidadã na Educação Básica*, que aconteceria exatamente na Escola Freinet.

Tal experiência encaminhou-me ao momento da dissertação. O professor que me fez o convite, Flávio Boleiz Júnior¹¹, confidenciou-me depois que me fez o convite, pois se sentiu desafiado a tentar mudar minha visão tão tradicional sobre a educação. A imersão no projeto de extensão desconstruiu muitas certezas ideológicas que estavam enraizadas na minha construção de vida e pelo meu conhecimento de senso comum. Esse foi o fio condutor que fez chegar a esse momento, o “agora”. É preciso muita coragem para mudar o pensar, a vida, a profissão.

Desde que ingressei no mestrado, venho aprendendo constantemente. Tive sorte na chegada, pela acolhida amorosa, do meu orientador, do *Grupo de Pesquisa Sertania e Educação*, pois nunca dissocieei a importância da afetividade para a aprendizagem e, até nas prosas mais simplórias, eu

11 Professor do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação, da UFRN, ministrando a disciplina Fundamentos Sociais, Históricos, Filosóficos e Antropológicos da Educação. Coordenador do Curso de Pedagogia a Distância (2016 a 2019).

me observo a aprender. Sinto a possibilidade de aprendizado diante da atitude e do comportamento do meu orientador, de meus colegas, do contexto em que estou inserida.

Em nossa vida afetiva, os conhecimentos se constroem a partir das relações que estabelecemos uns com os outros e são essas relações que irão contribuir para a nossa constituição de pessoa. A qualidade dessas relações, estabelecidas com o mundo, permite contextualizar como educador e educando e demonstrar, a partir do retorno dessa inter-relação, uma construção simultânea que acontece partindo não só de um processo cognitivo mas também afetivo. Nesse sentido, Wallon assevera que:

O eu e o outro constituem-se, então, simultaneamente, a partir de um processo gradual de diferenciação, oposição e complementaridade recíproca. Compreendidos como um par antagônico, complementam-se pela própria oposição. De fato, o Outro faz-se atribuir tanta realidade íntima pela consciência como o Eu, e o Eu não parece comportar menos aparências externas que o Outro (WALLON, 1975, p. 159).

Tão importante quanto os processos afetivos são os processos de comunicação, pois as relações do homem com o mundo se apresentam pelas relações de aprendizagens. Tenho a certeza de estar em processo de aprendizagem para me apropriar do aprendido e assim me transformar para

transformar o outro. Eis o caminho percorrido até agora: a busca pela educação que se transformou em ciência, que se transformou em pesquisa, desafiando as tradições. Esse trabalho se constituiu em caminho de aprendizagem e resultado de transformação e não de repetição. Ele me despertou para que me percebesse em travessia.

Refletindo sobre essas três dimensões: pessoal, profissional e acadêmica, que construíram o meu objeto de estudo, percebi que é preciso dialogar muitas vezes com o próprio eu, percorrendo as distantes lembranças, apesar de muitas vezes não serem felizes ou de grandes realizações e de me causarem, em alguns momentos, até mesmo a dor de me perceber em uma vida difícil, em determinados momentos até miserável. No entanto, essa provocação nos faz fortes, vivos e perseverantes. Precisamos entender que, para descobrir quem somos, precisamos viver, voltar, chegar, organizar, desorganizar e até reorganizar, pois essa é a condição que nos faz humanos.

Compreendo que meu objeto de estudo foi construído e nasceu do estranhamento e da continuidade dos processos de comunicação mediados pela linguagem e mediatizados pelo mundo. Processos que afirmavam em mim uma vontade de *Ser Mais*, ao mesmo tempo que me fizeram entender que somos inacabados, incompletos e inconclusos.

Foi na abertura de nossa consciência intencionada ao nosso objeto que nos constituímos e compreendemos o que precisava ser estudado. Vejo a pesquisa como dialógica e dinâmica e que se dispôs de uma forma inesperada. Depois de uma constante busca, procuro *Estar Sendo*.

Todo esse estudo nasceu principalmente da intenção em mostrar que a mudança de pensamento e a inquietação para uma nova construção se implica na liberdade que eu tenho de pensar criticamente sobre a vida, as escolhas e o que quero realizar como pessoa, pesquisadora e profissional da educação. Fazer ciência é olhar sobre aquilo que ninguém ainda olhou, pois a pesquisa emerge da curiosidade e do desejo de ordenar algo que despertou o seu interesse.

Nesse sentido, aprendi que o estudo não envolve apenas um movimento de construir dados, informações, ler e escrever. Mas, pouco a pouco, fui aprendendo que estudar implica um desejo de saber mais, de se estender, englobando a própria realidade existencial de todos os sujeitos envolvidos e suas expressões, suas ideias, suas ações.

Estudar é ter uma atitude curiosa e de indagação para que o fruto dessas atitudes não se perca. Adentrando o grupo de pesquisa do qual faço parte, iniciando nos estudos que nos propõem a abertura do pensar daqui de onde vivemos, sigo o caminhar.

Sertania, como uma abordagem que me aproxima do objeto, consciente de que sou onde estou e estou onde sou, torna-me consciente de que não abduco do princípio de que quem realiza a pesquisa sou eu. Isso me possibilita a compreensão de que sou eu que tateio, observo, experimento e busco apreender as múltiplas determinações do que tomei para estudar.

A abordagem descrita me orientou a desobedecer às atitudes burocráticas, formalistas e instrumentais do pesquisador, assim como me fez em todo o estudo assumir práticas simples e compreender que a minha história de vida não se separa dos processos de pesquisa que vivenciei quando construí dados, informações e escrevi o texto dissertativo. Refletindo ao escrever este texto, compreendi que a inspiração do grupo de que faço parte vem da “desinvenção” da escola, que se nutre no modo de ser e de viver daqui, do *Ser-tão* do Brasil. O Sertão nos faz *Ser Mais* pela vastidão, como um processo que educa, partindo do pensamento de desconstrução da matriz ideológica do colonizador europeu que se enraíza na tríade do branco, burguês e masculino. Diante dessas concepções, antes de tentarmos analisar ou responder a qualquer questão que sinaliza a natureza do processo dialético, é preciso que possamos responder qual a concepção que temos da nossa realidade social.

Finalizando este texto, vejo todo o processo de pesquisa em si, especialmente a construção do objeto de estudo como um caleidoscópio que é uma das imagens que sugere a multiplicidade de travessias promovidas pelas palavras. Nele, o que é visto se multiplica e se transforma a cada olhar. São fragmentos que, devido ao movimento no suporte e ao jeito de olhar, tornam possíveis as composições observadas. São imagens que, móveis, refletem e modificam a si mesmas, construindo outras imagens, trazendo novos significados. Com as palavras acontece algo parecido: também podem ser caleidoscópicas, pois, ao se encontrarem e serem refletidas em um jogo de sentidos, produzem várias combinações que orientam nosso viver. No meu caso, foi girando o caleidoscópio da jornada-vida que compreendi meu objeto de estudo entrelaçado comigo, implicando me e me impulsionando a estudá-lo, de forma que descobri a importância, para mim e para o mundo, de pesquisar e escrever os resultados encontrados.

Referências

- ALMEIDA, Maria da Conceição de. *Ciências da complexidade e educação: razão apaixonada e politização do pensamento*. 2. ed. rev. e ampl. Curitiba: Appris, 2017. (Educação, Tecnologias e Transdisciplinaridade)
- ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis (org.). *Ciências da Complexidade Educação: Razão Apaixonada e Politização do Pensamento*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ARISTÓTELES. *A política*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARBOSA JUNIOR, Walter Pinheiro. *O ethos humano e a práxis escolar: dimensões esquecidas em um Projeto Político Pedagógico*. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- CAEIRO, Alberto. O Guardador de Rebanhos. In: PESSOA, Fernando. *Poemas de Alberto Caeiro*. 10. ed. Lisboa: Ática, 1993.
- FREINET, Célestin. *Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREINET, Célestin. *Ensaio de psicologia sensível*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREINET, Célestin. *Para uma escola do povo: guia prático para organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

- FREINET, Célestin. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Trad. Valério Rohden e Udo B. Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 2008. (Coleção Os pensadores).
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro Primeiro, o processo de produção do capital. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998. v. 2.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção novas direções).
- PESSOA, Fernando. *O manuscrito de O Guardador de Rebanhos de Alberto Caeiro*. Edição fac-similada. Apresentação e texto crítico de Ivo Castro. Lisboa: D. Quixote, 1986.
- PRADO JÚNIOR, Caio. *Dialética marxista do conhecimento*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002. v. 2.
- ROSA, Guimarães João. *Grande Sertão: veredas*. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- WALLON, Henry. *Psicologia e educação da infância*. Trad. Ana Ra. Lisboa: Estampa, 1975.

Narrativas de uma itinerante

Raquel Marinho de Meneses

Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído.

(BACHELARD, 1996, p. 18)

Considerando que a ciência é feita pelos seres humanos em determinado contexto histórico-social e que as respostas às perguntas que fazemos não são evidentes ou gratuitas, é preciso construir um caminho, suspender crenças e, inicialmente, anunciá-las entre os trilhos e as trilhas da nossa vida pessoal, de formação acadêmica e profissional. Provavelmente, essas

dimensões resguardam em si as razões que nos levaram a refletir sobre as conexões que estabelecemos com o nosso objeto de estudo.

Desse modo, este texto tem por objetivo apresentar o produto de uma pesquisa desenvolvida e que está sendo apresentada como um artigo em um livro que trabalha a relação entre a pesquisa e a vida do pesquisador. Nessa perspectiva, o objeto de estudo habita nosso corpo. Ou seja, não se limita a um regaste da nossa história ou uma autobiografia. É uma metodologia de pesquisa que envolve disciplina e rigor científico que implica a aceitação e o reconhecimento de que somos seres da vastidão, portanto, incompletos e, por isso, a busca pelo objeto se constitui em uma busca de si mesmo.

Ao percorrer esse caminho e, em busca de querer conhecer mais, iniciei a nossa jornada rumo ao autoconhecimento de si mesmos a partir de uma lenda da cultura oriental chamada Akai Ito, que significa Fio vermelho do destino. Segundo essa lenda, de origem chinesa, quando nascemos, os deuses amarram uma corda vermelha e invisível nos tornozelos dos homens e mulheres predestinados a se encontrarem. Independentemente do tempo ou das circunstâncias, o fio pode esticar-se ou se emaranhar, mas nunca irá partir.

Assim, para encontrar as respostas sobre os motivos que me levaram a realizar um trabalho de pesquisa científica,

estudando o objeto de pesquisa que estudei, tomei como ponto de partida o *fio vermelho do destino* dos meus ancestrais. Nesse movimento, encontro, na década de 1930, no sertão potiguar, minha avó paterna, uma professora alfabetizadora, costureira e poeta que encontrou seu *fio vermelho* no tornozelo de um caixeiro-viajante, e com ele se casou.

A vida no sertão tem suas dores e seus desafios próprios e, assim, a sede, a fome e a morte dos animais movimentaram a família recém-construída deslocando-a do sertão potiguar para São Paulo, onde nasceu meu pai, filho de migrantes, um paulista de nascimento, mas de alma nordestina. A vida no Sudeste continuou difícil e, na década de 1950, a família retornou para o Nordeste e minha avó viu seu *fio vermelho* se esticar e partir em busca de novas aventuras. Dessa maneira, sofrendo o preconceito de ser uma mulher divorciada, criou seus seis filhos com muita dificuldade, mas aceitou seu destino sem lamentações, viveu o *amor fati*¹ e continuou costurando e fazendo poesias.

Na década de 1960, meu pai, um jovem sem encontrar perspectivas de emprego no sertão, repetiu o movimento migratório da sua família e, em uma tentativa de arriscar

1 Amor fati é uma expressão latina que significa amor ao destino, amor ao fado. Usada pelo filósofo Friedrich Wilhelm Nietzsche para expressar a ideia de aceitação da vida do jeito que ela se apresenta.

a *sorte grande*, foi em busca da vastidão do mar no Rio de Janeiro. Fez o curso de aprendiz de marinheiro e virou um homem do mar.

A história da família da minha mãe não foi diferente no que diz respeito ao movimento migratório da família do meu pai. Na década de 1930, em Ceará-Mirim, município do Rio Grande do Norte, minha avó materna, aos dezesseis anos, conheceu o *seu fio vermelho do destino*, um jovem boêmio, jogador de futebol, e tiveram de lutar para viver uma união sem a aprovação da família, que não aceitava o casamento do filho rico com uma mulher pobre. Desse encontro, em 1949, nasceu minha mãe.

No ano de 1950, a vida difícil levou os nordestinos de Ceará-Mirim a buscar a sorte em outro lugar. Nessa história, o destino escolhido foi o Rio de Janeiro. Foram, mas também não deu certo e voltaram alguns anos depois. Com o mesmo sonho do meu pai de ter mais oportunidades e um emprego melhor, minha mãe, em 1964, aceitou o convite de um tio para ir estudar no Rio de Janeiro.

Do encontro entre duas famílias de migrantes, falamos de sertão, de luta pela sobrevivência, de cidades grandes e pequenas, sobre esperança, coragem, dores, alegrias, chegadas e partidas, sobre as marés da vida que sobem e descem, fazendo o espetáculo de duas existências se conectarem para

contar novas histórias. Nesse cenário, pelo enlace da *ponta do fio vermelho* no tornozelo da filha de Ceará-Mirim com a *ponta do fio vermelho* no tornozelo do filho de Marília, nasceu uma família.

O encontro dos meus pais marcou a história da união entre dois jovens que saíram do Nordeste para o Sudeste em busca de uma vida melhor. No dia 28 de novembro de 1972, no Rio de Janeiro, após um parto difícil, deixei o aconchego do útero da minha mãe, carregando do lado de dentro, de modo antagônico e ao mesmo tempo em harmonia, o sertão e o mar, o vale e a cidade grande, a professora poeta, o migrante, o silêncio e a ousadia.

Quando um ser humano nasce de verdade? Será que nascemos somente na hora em que nossos pulmões se abrem e choramos avisando ao mundo que a *aventura* vai começar? Ou nascemos antes, quando ainda somos um projeto de perpetuação da espécie? Como ocorre o processo de conhecimento? O conhecimento é inato ou nascemos como *tábulas rasas*? Essas são algumas das perguntas para as quais passamos a vida buscando encontrar as respostas.

Na hora em que nascemos, nasce junto o nosso ego, com um *emaranhado de olhares* que participa do processo de construção da nossa personalidade. Os primeiros olhares são daqueles que fazem os papéis da mãe e do pai. Em seguida,

vem o olhar de nossos parentes, da escola, da igreja, das conexões que estabelecemos com as pessoas e de outros espaços que desbravamos ao longo da vida. Com isso, nós nos constituímos como indivíduos e sujeitos pertencentes a um lugar e tempo histórico, com gostos e preferências, semelhanças e diferenças.

A cada momento, nascemos e conhecemos alguma coisa; desaprendemos, reaprendemos e morremos também! (Des)construímo-nos *num continuum*. Nesse sentido, a pergunta sobre quando aprendemos sucede a outras. Quando desenvolvemos a consciência de quem somos de verdade? Aprendemos somente quando descobrimos o que nos move?

Cada ser humano percorre uma trajetória que tem veredas e desertos. Lembro-me, então, do trecho de uma canção de Marisa de Azevedo Monte que diz assim: “Todo corpo que tem um deserto, tem um olho de água por perto”. Ao identificar nosso deserto, descobrimos as fragilidades e incompletudes que nos constituem. Conhecer aquilo que somos ou desejamos nos tornar está potencialmente ao lado, é o nosso olho de água. Aquilo que nos mantém vivos, alimenta e abastece. Significa a busca incessante pelo *nascimento das nossas ideias*.

Sedentos de conhecimento e, a partir da interação com o outro por meio da linguagem e com os lugares, realizamos o movimento de sair de nós mesmos para nos perder e depois nos encontrar, e descobrimos que nos tornamos

seres humanos vivendo a travessia da vida, cruzando o nosso deserto, percorrendo veredas. Nesse devir, a história de cada um de nós se encontra em algum ponto de convergência. As experiências se interpenetram, conexões de todos os tipos são estabelecidas e criam uma rede invisível de relações que formam novas e sucessivas histórias.

Ao buscar na minha infância quais experiências me conectaram com o objeto da pesquisa, encontro uma trajetória de vida familiar e escolar marcada pelo mesmo movimento migratório de meus ancestrais e por uma infância invisibilizada pela ausência do diálogo. A lembrança mais remota que tenho da infância, por volta dos quatro ou cinco anos de idade e, reforçada pelo relato de familiares, são das festas de aniversário e dos encontros dos parentes nos finais de semana em que havia muita brincadeira, música e alegria.

Lembro ainda que a chegada de dois irmãos tornava a dinâmica da casa cada vez mais complexa e a vida seguia sem luxos nem supérfluos e, no início da década de 1980, o país vivia uma ditadura. Mesmo sem entender, eu sentia um clima de tensão, porque meu pai tinha uma irmã que trabalhava na Pastoral da Juventude e frequentemente recebia em sua casa os *companheiros subversivos* e *comunistas* de diversos países

ligados à Teologia da Libertação² e, algumas vezes, a nossa família chegou a ser fotografada, meu pai vigiado e chamado para explicar que tipo de relação tinha com *aquelas pessoas*.

Essa tensão ficou mais forte quando, em 1980, passamos a morar em uma casa que ficava no andar de cima da casa da tia *comunista* e, segundo relato de meu pai, culminou na sua transferência para Natal, três anos depois. Apesar do meu olhar de criança ainda não entender que na *casa do andar de baixo* as reuniões tinham como temáticas a ditadura militar e os problemas sociais da América Latina, sentia que naquele lugar pulsava uma energia que hoje compreendo que era a da possibilidade de interação entre as pessoas por meio do diálogo.

O que me encantava e fazia os olhos brilharem era a chegada e a partida constante de gente de *todas as cores e de todos os lugares do mundo* que se encontrava ao redor de uma mesa para conversar, eles se comunicavam com suas línguas diferentes e traziam chocolates e brinquedos para os sobrinhos(as) da dona da casa. No movimento contraditório da vida, enquanto presenciava a diversidade pulsando na casa do térreo, vivenciava na minha casa a ausência do

2 Teologia da Libertação é uma corrente teológica cristã que interpreta os ensinamentos de Jesus Cristo a partir da libertação das condições econômicas, sociais ou políticas às quais os seres humanos estão injustamente submetidos.

diálogo, pois meu pai mantinha conosco os pilares da sua formação militar fundada na disciplina rígida e na meritocracia.

Nesse contexto, aos filhos e à esposa só restava cumprir as regras estabelecidas sem questionamentos. Então, para viver em harmonia do *lado de fora*, silencieei a voz e me refugiei do *lado de dentro*. Meus irmãos, para não terem suas pernas esticadas ou cortadas, como no Mito de Procusto³, logo que chegaram à adolescência, partiram em busca da liberdade.

Meu pai justificava seu rigor com a disciplina e os estudos como única possibilidade de nos deixar uma herança. Era necessário cuidar dos filhos *do jeito que ele aprendeu e acreditava ser o melhor* para que tivéssemos uma educação de qualidade, pois ele não queria que vivêssemos as dificuldades que enfrentou na vida. Foi pensando dessa maneira que à minha mãe coube a tarefa de me apresentar as letras do alfabeto e os números.

Tenho viva recordação do meu primeiro dia de aula. A sensação foi a de que, a partir daquele momento, o mundo ganhou novas cores e a vida floresceu. Senti um encantamento

3 Mito de Procusto conta a história de um bandido gigante que preparava uma armadilha para os visitantes que eram convidados a dormir em sua casa. Havia uma cama de ferro do seu tamanho e quando o visitante era maior que a cama ele cortava fora o que sobrava. Quando o visitante era menor, Procusto o esticava até caber na cama. Representa a tentativa do homem de querer enquadrar o outro, que é diferente, ao seu padrão de comportamento.

imediatamente pelo material escolar. Diante da alegria inicial, não percebi que naquele exato momento, além de aluna exemplar, eu havia acabado de decretar que seria também uma *criança-adulta-perfeita*, com a missão de ser a melhor aluna da turma: a referência da família, da escola e da igreja.

Todos poderiam cometer deslizes, mas eu estaria ali, no meu posto de pessoa-que-nunca-falha para servir de exemplo. Nesse caso, como na segunda estrofe da poesia *Dualismo*, de Olavo Bilac (1919, p. 60), vivi do lado de dentro uma experiência de infância mais ou menos assim:

Pobre, no bem como no mal, padeces;
E, rolando num vórtice vesano,
Oscilas entre a crença e o desengano,
Entre esperanças e desinteresses.

Refletindo sobre o processo de construção do meu objeto de estudo, talvez eu tenha nos meus primeiros anos de escolarização seguido assim, entre a crença e o desengano. Mas esse exercício de pensamento sobre minha jornada fez-me pensar sobre quais motivos me levaram a percorrer um caminho diferente dos meus irmãos que não se submetiam às regras sem antes questionar ou defender seus interesses. Agora compreendo que naquele momento estava imersa em uma relação complexa, que articulava conhecimento e afeto.

Ao iniciar o processo de escolarização, *aprendi* ou me fizeram acreditar que o afeto do meu pai dependia do *boletim estrelado* com notas dez. O reforço positivo que ele usava quando as notas não eram as esperadas vinha por meio de uma expressão séria e por uma frase constituída por uma lógica devastadora: “Foi bom, mas quem tira nove, pode tirar dez. Da próxima vez, estude mais, porque esse é o seu único trabalho”. O que importava era um boletim para ser exibido como uma espécie de troféu para quem teve uma infância privada de tudo e não queria ver nos filhos a repetição de seus próprios dramas e conflitos.

A alfabetização que havia iniciado em casa, com minha mãe, continuou na escola com *A cartilha do Davi*. Estudei para os testes e as provas com afinco e como era *comportada e obediente* via os colegas *mal comportados* perderem o recreio ou escreverem cem vezes no caderno que deveriam obedecer à professora. Essa era a dinâmica que ditava a nossa rotina de crianças com seis anos de idade e nos ensinava como deveríamos estudar e nos comportar. Ainda hoje, encontramos viva a concepção de uma educação em que o professor, detentor do saber, realiza uma prática desvinculada do diálogo e do incentivo à curiosidade que nos impulsiona a buscar respostas para nossas inquietações.

O caminho para adquirir um *conhecimento* suficientemente adequado às necessidades daquele contexto social, econômico e político vigente era uma escola para a qual não importava saber o que o aluno pensava ou sentia. A escola era vista como um lugar de alunos e não de crianças, de memorizar e não da curiosidade ou de aprender a aprender.

Ao final da alfabetização, fui escolhida a oradora da turma e daí em diante estabeleci a rotina de uma aluna que, *perfeccionista*, recusava-se a faltar às aulas, mesmo que estivesse doente, estudava quatro horas por dia em casa e que até tinha bonecas, mas preferia brincar de secretária executiva. O papel de mulher independente que eu tinha como referência na vida de duas tias paternas me transportava para um mundo mais colorido e criativo do que cuidar das bonecas e ser dona de casa. Sem dúvida, um papel importantíssimo e nobre que eu acompanhava na luta diária da minha mãe, porém, desvalorizado por uma sociedade machista em que o amor, muitas vezes, é entendido como posse e estabelecido em uma relação de subserviência. Definitivamente, esse não era o projeto de vida que me inspirava.

No ano de 1983, meu pai foi transferido do Rio de Janeiro para Natal-RN e moramos no bairro de Ponta Negra. O processo de deixar para trás a escola, os parentes e começar a

vida em um lugar diferente foi muito difícil. Estudei em várias escolas e sofri preconceito por ser carioca e *falar chiando*.

Mas, nada como o tempo e um *mar de ondas calmas e quentinhas* para recarregar nossas forças. Foi subindo e descendo o Morro do Careca, comendo peixe, ostra e caranguejo na barraca de Dona Sebastiana que aprendi uma lição importante: a vida é feita de partidas e chegadas, encontros e desencontros, perdas e ganhos.

Para não perder a rotina de migrantes, passamos por cinco casas em três bairros diferentes. Estávamos na década de 1980 e recorro das notícias sobre a Guerra Fria e a Guerra das Malvinas, que me deixavam apreensiva porque acreditava que meu pai poderia ser convocado; da alta inflação que obrigava a fazer escolhas, da euforia pela campanha das eleições diretas, do fim da ditadura cívico-militar e da promulgação da Constituição Federal de 1988.

Seguindo o fluxo migratório da família, no ano de 1988, outra transferência do meu pai nos levou de volta ao Rio de Janeiro. Nessa época, eu estudava há três anos no Colégio Santo Antônio Marista, quando, finalmente, comecei a criar raízes. Então, a nova partida trouxe à tona a dor de ter de recomeçar e, de modo inconsciente, resolvi manter todos a distância, pois entendia, naquele momento, que sem vínculos poderia passar o resto da vida chegando e partindo.

Ao chegar ao Rio de Janeiro, descobri que a vida em uma metrópole é feita de muitas renúncias e dificuldades. Desse modo, tive de sair da zona de conforto em diversas situações do cotidiano, o que me possibilitou momentos de muitas aprendizagens e a descoberta de que as trilhas nos permitem vislumbrar novas paisagens.

A mais importante foi a reprovação na oitava série, hoje o nono ano. Nesse período, estudava no Colégio Pedro II e tive muita dificuldade para acompanhar a dinâmica de uma escola que tinha na sua grade curricular disciplinas que eu nunca havia estudado. Portanto, a conta não batia e a *aluna-perfeita* viu seu *mundo cor-de-rosa* ficar cinza e chegar o temporal. Mas como tudo passa e o sol sempre volta, desse evento, germinou a semente de que não precisava mais ser uma *aluna perfeita* e estava tudo certo, afinal, sou um ser humano.

Durante esse período, participar do coral da escola me ajudou a suportar a saudade de Natal. A música foi o meu *mar de ondas calmas e quentinhas*. Até que, após outra transferência, voltamos para Natal e me senti motivada diante da possibilidade de retomar algumas rotas que haviam ficado para trás.

Ao refletir sobre o meu processo de escolarização, o que mais despertou a minha atenção foi o fato de que a dificuldade consistia em estabelecer novas amizades, interagir com grupos

que já estavam formados e consolidados, pois a fórmula para estudar continuava a mesma. A relação professor(a)-aluno(a), a metodologia e as avaliações seguiam o mesmo roteiro e assim concluí o Ensino Fundamental, com *o ego da filha de militar* um pouco fragilizado pela experiência da reprovação, mas forte o suficiente para os padrões da família, da escola tradicional e da igreja.

Hoje, compreendo que todos se beneficiavam com isso, menos eu, que já não acreditava na história de que *devemos ser aquilo que os outros esperam que sejamos* e não quem somos de verdade, com nossos defeitos, qualidades e potencialidades. Pensando nisso, eu me reporto à terceira e quarta estrofes da poesia *Dualismo* como uma expressão simbólica de como estava constituído aos dezoito anos o meu lado de dentro:

Capaz de horrores e de ações sublimes,
Não ficas das virtudes satisfeito,
Nem te arrependes, infeliz, dos crimes:
E no perpétuo ideal que te devora,
Residem juntamente no teu peito
Um demônio que ruge e um deus que chora

(BILAC, 1919, p.61)

Cheguei aos 18 anos sentindo que *dentro de mim* habitavam um demônio que rugia e um deus que chorava, uma vez

aqui e outra acolá até recolhia as âncoras e içava velas ao mar, seguia uma *trilha marítima*, mas “viver é muito perigoso”! Algumas vezes, era urgente voltar para a segurança do cais, porque, aparentemente, naquele lugar, como diz o ditado, o *mar é de almirante*.

Com o passar do tempo, compreendi que tudo na vida pode ser interpretado por múltiplos olhares. De cada fato, podemos encontrar a luz e a sombra. Mesmo diante de raízes frágeis e da estratégia de não criar laços, interagi com muitas pessoas, conheci lugares diferentes e vivi experiências que contribuíram para o conhecimento de mundo e ampliaram o horizonte.

Vivendo a contradição entre obedecer ou lutar pela independência, ao voltar para Natal no ano de 1990, decidiram que eu deveria ter a mesma formação do meu pai, ou seja, fazer o curso de Eletrotécnica na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), atualmente Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), pois, na época, era considerada a melhor instituição pública de ensino que tinha vaga garantida para os filhos de militares transferidos. Mesmo tendo a certeza de que não trabalharia como uma técnica eletricista, fui monitora de laboratório, participei do coral e vivi momentos significativos e de aprendizagens que contribuíram para o meu processo de formação, pois tive a

oportunidade de ter professores(as) comprometidos(as) com uma educação que humaniza.

Recordo que nesse período o Brasil vivia um momento de efervescência no contexto político e, motivada pela compreensão de que eu tinha o direito de expressar minhas ideias, participei das manifestações com a cara pintada e gritando: *Fora Collor!* E descobri que, como diz o ditado: *O porto é o lugar mais seguro para um barco, mas ele não foi feito para ficar lá; seu destino é navegar.*

Cada vez mais, compreendia que o padrão de vida que haviam estabelecido para mim não representava a minha subjetividade. Primeiro, era necessário *me conhecer* para conviver de modo saudável com o mundo. Então, decidi que era chegado o momento de despertar, exercer o direito de pronunciar minha voz, arriscar-me nas trilhas, e comecei a estabelecer estratégias, *igual quando a gente come papa quente, começando pelas beiradas*, para que a minha vontade fosse respeitada, mesmo que a voz ainda não fosse totalmente audível.

Terminei o curso na ETRN no final de 1993 e decidi fazer o estágio na Companhia de Serviços de Energia do Rio Grande do Norte (COSERN), em Mossoró, para viver a experiência de morar sozinha e cuidar da própria vida. Foi uma fase de muito aprendizado e amadurecimento, mas, ao terminar o estágio, contrariando todas as expectativas

da família de que deveria escolher uma profissão pelo valor de mercado ou pelo status, resolvi fazer o vestibular para o curso de Psicologia.

Mas uma situação inesperada mudou a rota da minha formação profissional. Como estava em Mossoró no período da inscrição para o vestibular, uma colega que tinha a minha procuração se confundiu e colocou o curso de Pedagogia como primeira opção. Para não perder a oportunidade, participei da seleção e fui aprovada.

Assim, em 1995, as discussões e as reflexões sobre a educação despertaram a minha curiosidade e resolvi continuar porque fiquei fascinada com a oportunidade de refletir sobre como se constituiu o meu processo de aprendizagem e a possibilidade de começar a fortalecer o movimento de pensar com o meu próprio pensamento. Logo nas primeiras aulas, a professora da disciplina de psicologia, Eulália de Barros, desafiou-nos a pensar. Como é difícil pensar o seu pensamento quando você foi a vida inteira condicionado a repetir o pensamento do outro! As questões mais instigantes eram se o ser humano é uma tábula rasa ou se o conhecimento é inato. Estava em processo de consolidação, do *lado de dentro*, uma estudante decidida a não mais mostrar o boletim estrelado para o pai em troca de afeto.

Ao final da graduação, optei pelo Núcleo de Coordenação Pedagógica, porque a proposta de desenvolver uma administração escolar em uma perspectiva integral despertava o meu interesse. Acreditava e ainda acredito na importância do coordenador pedagógico, penso que a tarefa desse profissional em fazer a mediação e a conexão entre todos os segmentos da escola para que ocorra uma aprendizagem de qualidade foi e continua a ser fundamental nas unidades de ensino. No entanto, movida pelo desafio de desbravar um mundo do qual tinha apenas o conhecimento acadêmico, senti a necessidade de primeiro viver a experiência como professora para só depois exercer a função de coordenadora pedagógica e, assim, iniciei minha vida profissional e revivi o encantamento do meu primeiro dia de aula quando era criança.

Por meio da interação com a equipe de trabalho, as crianças e seus cuidadores, seguia fazendo as relações entre a teoria e a prática e sentia a importância de escutar as vozes das crianças, o que, em uma perspectiva democrática, como nos alerta Freire (2018, p. 117), “[...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. Elas não tinham ideia do quanto eu aprendia escutando suas vozes pronunciadas pela boca, pelos olhos e sorrisos ou hesitações diante das situações de aprendizagem, afetos e conflitos.

Procurando ampliar minha área de atuação profissional, no ano de 2000, participei do concurso de professores para a Rede Municipal de Natal-RN e fui aprovada. Essa nova experiência me possibilitou perceber que as crianças da escola pública de periferia têm problemas diferentes das que estudam na escola particular dos bairros nobres, mas também têm problemas em comum.

Mesmo considerando as diferenças das condições socioeconômicas entre as duas realidades, fui cada vez mais percebendo que as crianças tinham em comum uma **sede de serem não apenas ouvidas mas também escutadas**. Não importava se eram brancas, pretas, ricas, pobres, famintas ou saciadas, cada uma tinha uma história para contar, uma vida para ser pronunciada e escutada. Foi ouvindo e escutando o que cada uma tinha a dizer que fui tecendo e destecendo a minha compreensão e narrativa de educadora.

A convivência com as crianças da escola pública e da particular despertou em mim a atenção pelo fato de que existia um ponto em comum entre as duas realidades: as crianças até eram ouvidas, mas não significava que eram escutadas e, assim, participavam dos processos de decisão da escola em que estão estudando e aprendendo. Dito de outra forma, as escolas são feitas para elas e não com elas.

Depois do contato com a realidade dessas escolas, o encanto pela profissão me envolvia cada vez mais, mesmo compreendendo que não seria uma tarefa fácil lutar por uma educação emancipadora. Porém, ao olhar pelo espelho retrovisor da vida e novamente tomando por empréstimo as palavras do personagem Riobaldo, hoje compreendo que:

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e inda mais alegre ainda no meio da tristeza! Só assim de repente, na horinha em que se quer, de propósito – por coragem. Será? Era o que eu às vezes achava. Ao clarear do dia (ROSA, 2019, p. 230).

Coragem, eis o que eu precisava para continuar minha jornada como professora. O século XXI havia chegado e a vida profissional pegou carona no tempo e segui as trilhas embrulhando tudo, esquentando, esfriando, mas, acima de tudo, buscando encontrar a alegria até mesmo nas horas tristes. Educar é uma tarefa árdua, requer coragem para enfrentar os desafios de uma escola instrucional, mas, acima de tudo, um olhar atento para não se perder nas suas contradições e acreditar que as dificuldades podem ser superadas porque ela é feita de gente. Seres humanos em constante

processo de aprendizagem e transformação. Movida pelo desejo da constante transformação, pela curiosidade e vontade de aprender e pela abertura para viver novas experiências preciso constantemente me preencher e me esvaziar.

Diante do reconhecimento da minha incompletude e da necessidade de conhecer outros solos férteis para o meu aprendizado, recordo-me de Bachelard ao nos dizer que:

A cabeça bem feita precisa então ser refeita. Ela muda de espécie. Opõe-se à espécie anterior por uma função decisiva. Pelas revoluções espirituais que a invenção científica exige, o homem torna-se uma espécie mutante, ou, melhor dizendo, uma espécie que tem necessidade de mudar, que sofre se não mudar. Espiritualmente, o homem tem necessidade de necessidades (BACHELARD, 1996, p. 20).

Por sentir a necessidade de necessidades, de *refazer minha cabeça* e continuar em permanente processo de aprendizagem, eu me reconheci uma nômade nos papéis de aluna e de profissional docente, caminhei por várias escolas e tive a oportunidade de conhecer e interagir com pessoas que caminharam ao meu lado, apoiaram a minha sede de mudanças e contribuíram para a minha vida profissional. Ao refletir sobre a minha trajetória profissional, penso que foram duas décadas de muitos encontros e desencontros, erros e acertos. Recordo que frequentemente as redes pública e particular

de ensino ofereciam momentos de formação continuada e, assim, cada vez mais, eu me constituía uma educadora com uma luta diária e o enfrentamento de vários desafios.

Dentre eles, destaco duas situações de aprendizado na Escola Municipal Antônio Campos: a primeira, foi a construção da identidade de coordenadora pedagógica. Por fazer a integração entre todos os segmentos que compõem a equipe escolar, esse profissional facilmente é confundido como um *faz-tudo* e foi necessário um longo trabalho de reflexão para a compreensão de que a minha atuação deveria ter como foco o processo de ensino-aprendizagem; a segunda foi a de exercer meu trabalho procurando escutar as vozes da comunidade escolar⁴, e isso se constituiu como um desafio para quem não teve a oportunidade de se expressar livremente durante a infância. Porém, reconheço que essa escuta acontecia de modo intuitivo e compreendo o quanto é importante estruturar um projeto para incentivar e garantir a participação de todos por meio do diálogo.

Penso que existe uma lacuna no processo de formação continuada, que faz uma reflexão sobre a importância dos Conselhos Escolares e dos Projetos Político-pedagógicos para a gestão democrática, por exemplo, mas não apresenta uma

4 Comunidade escolar – formada por todos os profissionais que atuam na escola, pelos alunos(as) e seus cuidadores.

discussão mais aprofundada sobre quais são as competências, metodologias e estratégias adequadas para promover e garantir a participação de toda a comunidade escolar.

Hoje, compreendo que não podemos dizer que uma escola é democrática somente porque tem um Projeto Político-pedagógico elaborado ou um Conselho Escolar que se reúne para discutir questões administrativas e assinar atas. A gestão democrática ganha materialidade quando cria as condições para que as pessoas possam experimentar-se no uso da palavra e escuta autênticas, quando são convidadas a se envolver efetivamente com os debates e as decisões sobre os rumos políticos e pedagógicos da escola, pois, como nos lembra Freire:

[...] ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico, segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa desse direito, que no fundo é o direito também a atuar (FREIRE, 1997, p. 88).

Quais caminhos devemos percorrer para alcançar esse ideal democrático? Parece que não existe uma única forma e um único caminho, mas compreendo que a democracia possui um conteúdo que não pode ser apreendido fora da experiência prática, ou seja, faz-se necessário que cada pessoa,

desde a infância, tenha garantido na escola o direito de falar, ter voz e atuar.

Nesse sentido, é necessário ter o conhecimento e a compreensão de que a participação não deve ser apenas uma técnica burocrática de gestão administrativa assegurada pelos documentos oficiais, mas precisa ter mecanismos de ação que possibilitem a sua plena realização, pois, como diz Abranches (2006, p. 82):

Por outro lado, para promover a participação na escola ou em outras instâncias sociais, há uma obrigação do emprego de uma metodologia adequada para iniciar o processo que seja condizente com a formação de cidadãos ativos e que considere os riscos e conflitos que a vivência da participação proporciona.

De acordo com a autora, a democracia, compreendida como a participação efetiva, requer o emprego de uma metodologia fundamentada no diálogo, no cumprimento dos deveres e no respeito aos direitos de todos. Mas, é importante atentar para o fato de que existe uma linha tênue entre autoridade e autoritarismo, o silêncio que cura e o que fere, a disciplina que educa e a indisciplina que abandona.

O processo de formação de um ser humano exige a realização de um trabalho com conhecimento, disciplina, rigor, técnica, ética, cuidado e respeito. O cuidado é exigente, o

que muitas vezes significa desagradar a muitos e agradar a poucos. Segundo Leonardo Boff (2017, p. 69):

Cuidado significa então desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato. Como dizíamos, estamos diante de uma atitude fundamental, de um modo de ser mediante o qual a pessoa sai de si e centra-se no outro com desvelo e solicitude.

Considerando essa noção de cuidado, na qual a pessoa centra-se no outro com desvelo e solicitude, compreendo que o desafio consiste em pensar com a equipe escolar um projeto de construção de pertencimento para que, desde o porteiro até o gestor da escola, todos se reconheçam nas ações de ensinantes e aprendentes, responsáveis pelo processo de implicação das crianças com sua escola e com seus processos de aprendizagem.

Na tentativa de fortalecer o projeto de pertencimento de toda a comunidade escolar, em julho de 2015, quando assumi a gestão pedagógica da Escola Municipal Antônio Campos, participei do Prêmio de Gestão Escolar⁵, porque uma das fases do processo consistia na realização de uma

5 O Prêmio Gestão Escolar é concedido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) a projetos inovadores e gestões competentes na educação básica do ensino público brasileiro entre as escolas que se inscrevem para participar do processo de avaliação de suas práticas nos âmbitos estaduais, regionais e nacional.

avaliação institucional e, assim, a comunidade escolar teria a oportunidade de refletir sobre o trabalho desenvolvido na escola e planejar metas e ações para consolidar nossas fortalezas e superar as fragilidades.

Na avaliação institucional proposta pelo Prêmio, havia uma questão sobre a participação das crianças na tomada de decisões e, quando a comunidade escolar respondeu que elas não participavam, surgiu em mim a curiosidade de saber sobre qual é o sentido educativo dos lugares que as crianças ocupam na escola que se intitula democrática, mas que não considera a sua participação nas tomadas de decisões nem como na resolução de conflitos do cotidiano escolar.

Considerando que a escola foi destaque em âmbito estadual, no ano de 2016, a instituição recebeu a quantia de seis mil reais para colaborar na execução do plano de ação. Com cinco mil e oitocentos reais, foi construído um piso na área externa para as crianças jogarem bola e com os duzentos reais que sobraram compramos uma caixa de sugestões de acrílico para o registro de críticas, elogios e sugestões sem pensar que seria para contemplar a participação das crianças.

Desse modo, ao divulgar para a comunidade escolar qual era o objetivo da caixa de sugestões, imaginei que somente os cuidadores das crianças e a equipe profissional deixariam suas opiniões e que, por meio desse recurso, iniciáramos o

processo de fortalecimento da participação da comunidade escolar na tomada de decisões cotidianas. Porém, para minha surpresa, a caixa estava repleta dos mais diversos tipos bilhetes com ideias, críticas, elogios e sugestões escritas não pelos adultos, mas pelas crianças.

O mais surpreendente foi a quantidade de bilhetes de crianças que estavam em fase de consolidação do processo de alfabetização. Ou seja, até mesmo apresentando a escrita pré-silábica⁶, elas sentiam a necessidade de se expressar e participar do processo de reflexão sobre o cotidiano escolar por meio do registro escrito. Assim, durante vários dias, a equipe pedagógica da escola observou a formação de filas na hora do recreio para escreverem e colocarem os bilhetes na caixa, sendo necessário esvaziá-la diariamente.

Diante da motivação das crianças para expressar suas opiniões e sugestões sobre a escola, decidimos que aqueles textos precisavam ser respondidos para que elas se sentissem valorizadas e respeitadas. Primeiro, separamos por temas (professores, merenda, conflitos, aulas, elogios, críticas e outros), organizamos tudo em uma pasta e, durante a rotina de entrada, momento em que a comunidade escolar

6 Fase em que a criança expressa sua escrita por meio de desenhos, rabiscos e letras usadas aleatoriamente, sem repetição e com o critério de no mínimo três letras.

se reúne diariamente no pátio para os informes gerais e leitura de um texto ou outras dinâmicas de interação, socializamos as questões apresentadas e conversamos sobre os possíveis encaminhamentos.

Esse movimento de escuta por meio da utilização da caixa de sugestões, provocado pela iniciativa das crianças, constituiu-se no início de um projeto de participação que estava sendo construído passo a passo, pois a estratégia seguinte seria a de implementar na rotina escolar as orientações previstas no Projeto Político-Pedagógico-2013 e no plano de ação, que consistiam na escolha dos representantes de turmas e nas reuniões cooperativas, pois duas professoras já realizavam e estávamos iniciando uma formação sobre essa atividade.

Enquanto pensava sobre a elaboração e a consolidação desse projeto, no final de 2017, tive um esgotamento físico e mental e resolvi me desligar da função de gestora pedagógica para cuidar de mim, voltar *a olhar para dentro e reencontrar a menina-encantada-com-a-escola*, a pesquisadora e o ser humano vulnerável que deixei hibernando na correria e no automatismo da vida. Precisei cuidar da saúde do meu corpo para depois voltar a pronunciar minha voz.

Durante o processo de retomada da saúde, tive a oportunidade de me conectar com Maria Luciene Urbano de Barros, diretora do Departamento de Gestão Escolar (DGE)

da Secretaria Municipal de Educação, na ocasião, realizando sua pesquisa de mestrado na Escola Municipal Professor Antônio Campos, e com o seu orientador Prof. Dr. Walter Pinheiro Barbosa Júnior, da UFRN, que ao perceberem a minha urgência de cuidados e me incentivaram a ressignificar a vida por meio dos estudos, da participação no *Grupo de Pesquisa Sertania e Educação* e como formadora do Curso para candidatos a gestores escolares do Municipal de Natal.

Ao refletir sobre minha trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica, sobre os trilhos e trilhas percorridas e, impulsionada pelas discussões no grupo de Sertania, compreendi que somos seres da vastidão e da itinerância, e a convivência em sociedade envolve a aceitação de nossa incompletude, a disposição para resolver os conflitos e a construção de caminhos que constantemente são transformados pela nossa capacidade de nos comunicarmos.

Para atravessar os desertos e as veredas da nossa existência, precisamos construir a capacidade de dialogar e respeitar a vastidão e a opinião do outro desde a infância. Esse não é um propósito para ser vivido somente quando nos tornamos adultos. Desse modo, a motivação das crianças para se expressarem por meio da caixa de sugestões ressoou com o mais profundo de mim mesma e não pude ignorar o *som* que vinha daqueles textos.

Dentro do que foi possível, comecei a tentar exercer a arte da escutatória e a reparar sobre o que as crianças diziam. As vozes pronunciadas falavam de sonhos infantis como um tobogã *que arrodasse a escola inteira*, mas também expressavam as ideias que elas tinham sobre o direito à qualidade do ensino, tais como: beber água gelada, ter uma sala de balé, aparelho de ar-condicionado nas salas, atividades interdisciplinares, bons professores e aulas de inglês, informática, dança, além de uma quadra de esportes, entre outras.

Compreendo que se os problemas do cotidiano da escola afetam as crianças, esses constituem, então, um desafio para toda a comunidade escolar. Nesse sentido, uma escola que procura estabelecer suas práticas educativas a partir do diálogo e da formação do pensamento crítico com o objetivo de resolver seus conflitos e assim construir uma sociedade mais justa e igualitária, com raras exceções, existe apenas no *mundo paralelo* dos documentos oficiais. Ainda temos uma longa caminhada para a constituição da escola como um lugar de emancipação que tenha como fundamentos a formação para a vida, os valores, a cidadania, o respeito à diversidade e à pluralidade de ideias e opiniões.

Não podemos pensar em uma sociedade democrática sem reconhecer que as crianças têm o direito de falar, dizer o que sentem, serem escutadas, respeitadas e participar de fato

dos processos de tomada de decisões que fazem parte do seu cotidiano. A atividade da caixa de sugestões despertou em mim a necessidade e o desejo de ampliar e aprofundar a imersão, por meio da pesquisa, nas ondas sonoras das crianças, buscando sintonizar meu corpo com essa comunicação que cotidianamente irradia delas, mas geralmente não é escutada.

Com isso em mente, no primeiro semestre de 2018, eu me reaproximei das atividades acadêmicas participando do *Grupo de Pesquisa Sertania e Educação*, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação como aluna especial e no semestre seguinte participei do processo de seleção para o mestrado. Por fim, assumi que depois de recompor a saúde do corpo e voltar a sentir a vida pulsando, ao reacender o pensamento de que, apesar de ser perigosa, a vida vale cada segundo e requer coragem, foi que decidi embarcar nessa aventura de pesquisar, tomando como objeto de estudo os lugares que as crianças do 5º ano “A” ocuparam na Escola Municipal Antônio Campos em Natal/RN.

Este estudo de autoconhecimento de mim mesma, provocado pela busca do objeto que me habitava e que passou pelo corpo, ampliou o meu olhar sobre a vida e possibilitou a mim ter reconhecimento da minha humanidade vulnerável, repleta de contradições e curiosidades. Foi um caminho que percorri descalça, em um chão de terra batida e que

fez de mim uma andarilha em busca de mais. O que ainda vou encontrar, aprender e desaprender? Que a vida, feita de momentos inesperados, possa me surpreender!

Referências

ABRANCHES, Mônica. *Colegiado Escolar: espaço de participação da comunidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da nossa época).

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BILAC, Olavo. *Tarde*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1919. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/4541/1/002927_COMPLETO.pdf. Acesso em 06 jun. 2023.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano. Compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. *E-book*.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *Professora Sim, Tia Não*. Cartas a Quem Ousa Ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

ROSA, João G. *Grande sertão: veredas*. 22. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

A boniteza do caminhar semeando a vida e as águas de Sertania

Thaise de Santana Lopes

*O que é viver?
Não sei se a vida é curta ou longa para
nós,
mas sei que nada do que vivemos tem
sentido,
se não tocarmos o coração das pessoas.*

[...]

*Eu não tenho medo dos anos e não
penso em velhice.
E digo prá você: não pense.
Nunca diga estou envelhecendo ou
estou ficando velha.
Eu não digo.
Eu não digo que estou ouvindo pouco.*

[...]

*Tenho consciência de ser autêntica e
procuro superar todos os dias minha
própria personalidade.
Despedaçando dentro de mim tudo
que é velho e morto,*

*Pois lutar é a palavra vibrante que
levanta os fracos e determina os fortes.*

*O importante é semear, produzir
milhões de sorrisos de solidariedade e
amizade.*

*Procuro semear otimismo e plantar
sementes de paz e justiça.*

Digo o que penso, com esperança.

Penso no que faço, com fé.

Faço o que devo fazer, com amor.

*Eu me esforço para ser cada dia
melhor, pois bondade também se
aprende.*

*O que vale na vida não é o ponto de
partida e sim a caminhada.*

*Caminhando e semeando, no
fim terás o que colher.*

Cora Coralina (CORA

CORALINA, 1965, p. 35) ¹

-
- 1 Cora Coralina é o pseudônimo de Ana Lins dos Guimarães Peixoto (1889-1985). Poeta e contista brasileira de prestígio, Cora se tornou um dos marcos da nossa literatura. Em 1982, mesmo tendo estudado somente até o equivalente ao segundo ano do atual Ensino Fundamental, recebeu o título de Doutora Honoris Causa da Universidade Federal de Goiás. No ano seguinte, foi a vencedora do concurso Intelectual do Ano do Troféu Juca Pato, tornando-se a primeira mulher a receber tal honraria. Em 1984, foi eleita Símbolo da Mulher Trabalhadora Rural pela Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação. Após a morte da poeta, em 1985, amigos e parentes se reuniram e criaram a Associação Casa de Cora Coralina, entidade de direito privado e sem fins lucrativos que mantém o Museu Casa de Cora Coralina. De acordo com o seu estatuto, a sua finalidade é “projetar, executar, colaborar e incentivar atividades culturais, artísticas, educacionais, ambientais, visando, sobretudo, a valorização da identidade sociocultural do povo goiano, bem como preservar a memória e divulgar a vida e a obra de Cora Coralina”.

Escrever sobre as veredas percorridas no curso da pesquisa exige muito trabalho, estudo e busca das formas mais apropriadas para comunicar um processo em que fui parteira de mim mesma. Não foi fácil, principalmente, porque meu pai faleceu no decorrer desta escrita, e me apeguei ao que diz Cora Coralina: na caminhada, para poder semear.

Nasci na cidade de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte, no dia 16 de novembro de 1974, na Maternidade Escola Januário Cicco. Meu pai Álvaro da Silva Lopes Neto, exercia a profissão de Técnico Administrativo na empresa Telecomunicações do Rio Grande do Norte (TELERN), empresa operadora de telefonia do Sistema Telebrás, no estado do Rio Grande do Norte e tinha 25 anos de idade. Minha mãe Ana Maria de Santana Lopes, trabalhava como secretária na Jacó Lamas &C., escritório de representações e, quando eu nasci, ela tinha 26 anos de idade.

Em fevereiro de 1975, meu pai ficou sabendo que meu avô havia sido diagnosticado com Doença de Chagas e minha avó pediu que ele fosse morar novamente próximo à família. Essa necessidade de cuidados para tratarmos de enfermidades por parte dos meus avós paternos promoveu um deslocamento da minha família, que, de modo solidário, decidiu ir morar na cidade de Teresina, no Estado do Piauí. Durante esse processo, eu estava com apenas onze meses. No Piauí, meus

pais passaram a produzir a vida material, meu pai conseguiu transferência da TELERN para As Telecomunicações do Piauí S.A. (TELEPISA), e minha mãe deixou de trabalhar fora para cuidar da família como administradora do lar.

Moramos por quatro anos na casa de meus avós até o nascimento da minha segunda irmã, Tatiana de Santana Lopes, quando, em 30 de novembro de 1978, veio ao mundo. Com isso, fez-se necessário termos uma casa em que existisse mais espaço. Essa necessidade nos fez sair da casa de meus avós e passamos a morar de aluguel em outra casa, mas sempre perto dos meus avós.

No ensaio intitulado *A poética do espaço*, Gaston Bachelard analisa os significados da casa natal, ou “casa lembrança como uma das maiores (forças) de integração para os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem” (BACHELARD, 1993, p. 26). Em minhas lembranças de infância, nos meus sonhos, as imagens sempre são da casa deles. A nova casa também marcou minha saída para a vida pública, ou seja, iniciei aos quatro anos de idade minha vida escolar e pela primeira vez eu teria relação de convivência com pessoas que não constituíam meu universo familiar.

Lembro dessa primeira escola em que estudei, era a Escolinha Tia Neci, localizada em frente à casa dos meus avós. Ia com meu primo Wladimir Lopes Netto, que foi criado

pelos meus avós, ambos da mesma idade. São muito nítidas as lembranças dessa época. O caminho de ida e volta da escola, as árvores de mangueiras, jambos e amêndoas que tinham em frente às casas, e na escola.

Recordo-me do parquinho e das brincadeiras no gira-gira carrossel. Lembro que ficava tonta, mas gostava muito de brincar nele. Gostava também do escorregador, do parquinho de areia e do contato com ela, pois minha mãe não deixava eu mexer em areia em casa, de correr, e eu amava correr... Havia ainda as tarefas de recortar, lembro da professora dizer como segurar na tesoura, como colar, e usar raspas do lápis para fazer imagens, lembro do sol, que era necessário deixar a raspa inteira... e pinturas com tinta guache, a hora do lanche. Nós, crianças, sentadas nas mesas compridas do refeitório, aprendendo a ter autonomia. Sinto o cheiro do suco em pó de uva que minha mãe fazia e colocava na lancheira de plástico duro.

Iniciei meu processo de alfabetização, no ano de 1980, eu tinha seis anos, no que corresponde hoje ao primeiro ano do Ensino Fundamental Básico. Os cadernos de pontilhados, as cartilhas do Modelo ABC, lembro da imagem da capa: uma mulher de saias plissadas preta, com um caderno nas mãos, os livros de leituras e atividades de casa, o quadro negro, e aquela poeira do pó de giz, o lápis com borracha que encaixava nele.

Recordo-me das dificuldades em diferenciar os diferentes tipos de letras, de imprensa, cursiva, caixa alta, minúsculas. Lembro que minha mãe escrevia algo e pedia para eu ler, e eu não entendia a letra dela. Eu chorava porque não conseguia ler a letra cursiva. Como esse processo foi doloroso e marcante, pois ainda guardo nas minhas memórias esses momentos. Somente aos trinta e quatro anos, fazendo o Curso de Pedagogia, é que fui apresentada às abordagens de ensino e ao processo de alfabetização. Hoje sei que esse modelo que vivenciei na infância orientava-se pela teoria que concebia alfabetizar como abordagem tradicional de ensino, com atividades mecanicistas, e que, de forma desatenta, aos meus processos de apreensão do sistema de língua escrita, tendiam a me acusar de não acompanhar o ensino, ou seja, trabalhavam com a ideia de que eu é que não acompanhava o processo.

Atualmente, como Pedagoga, refletindo sobre minhas experiências de alfabetização, compreendo que diferentes estratégias didáticas e pedagógicas poderiam ser utilizadas em meu processo de alfabetização, tornando menos dolorosa essa aprendizagem. Não tenho lembranças de jogos, ou diferentes letras para manusear. Acredito que teria ajudado muito.

Como se não bastasse o ritual da escola, minha mãe me fez repetir a primeira série, hoje correspondente ao segundo

ano do Ensino Fundamental, porque, para ela, eu não sabia de nada! Essa decisão foi somente dela, minha professora havia me passado de ano, mas, mesmo assim, ela mudou de escola e me fez repetir. Eu tinha sete anos. Sei que ela queria o melhor para mim, e que não compreendia pedagogicamente o processo de alfabetização e seus conflitos, o que hoje eu compreendo e falo aos meus alunos, como foi para mim, e que juntos nós iremos nos ajudar a superar as suas dificuldades.

Ter de repetir de ano criou uma situação que me tornou diferente das outras crianças, pelo fato de ter ficado sempre como *a mais alta da sala e a mais velha*. Essa diferença me causava desconforto, porque todos os olhares eram para mim. Se ia brincar, no pátio, tinha de ter cuidado com os outros para não os machucar; na sala, eu sempre sentava na última carteira, sem contar que eu era vista como a atrasada, a fora da faixa etária para aquela turma. Apesar de tudo, eu consegui, logo no início, aprender a ler.

Meus pais sempre foram muito preocupados com nossos estudos e essa preocupação se manifestava no esforço que eles faziam para que estudássemos em escolas particulares, pois, infelizmente, as escolas públicas constantemente sofriam com greves, e, segundo minha mãe, “As escolas particulares davam um estudo melhor”!

Como professora da Rede Estadual e Municipal de Parnamirim, sei que existe um discurso social que hierarquiza os sistemas, pondo a escola privada como qualificada e as escolas públicas como sistema desqualificado para educar. Compreendo que existem situações sociais complexas, como os processos de greve e as carências da instituição pública; a falta de professores qualificados para determinadas disciplinas, como física e química, entre outras. Mas, o diferencial não reside só, ou necessariamente, nas redes de escolas e, sim, nas condições socioeconômicas das classes sociais que frequentam a escola pública e a escola privada. São os acessos a bens e serviços e à possibilidade de consumo que caracterizam o público da escola privada e a ausência de acesso aos serviços essenciais como saúde e a insegurança alimentar, por exemplo, que abrange um número considerável do público das escolas públicas.

A partir dessa configuração, a pesquisa me possibilitou compreender, por exemplo, a lembrança que tenho de ouvir meus pais dizerem que só com os estudos que conseguíamos crescer na vida. Minha mãe, dona de casa, deixou de trabalhar para cuidar da família e se dedicar aos afazeres do lar. Ela não estudou muito, só até a 4ª série do fundamental, mas sempre gostou de ler, assistir jornais, e fazer críticas quando o assunto é política.

Já meu pai chegou a terminar o ensino médio, mas nunca conseguiu passar no vestibular. Quando criança, devido a uma vacina mal aplicada, que atingiu o nervo ciático da perna direita, teve os mesmos efeitos de uma paralisia infantil, e desde então, lutou muito para recuperar os movimentos na perna. Não foi diferente com sua luta para ter oportunidade de uma vida melhor, quando fez dezoito anos, saiu do estado do Piauí para tentar o que desejava. Após morar em Recife, capital de Pernambuco, e em Fortaleza, no Ceará, veio morar em Natal, onde conheceu minha mãe e com ela se casou.

Talvez, a luta dos meus pais e o que eles observavam tenha convencido de que pobres só tinham um caminho para melhorar de vida: estudar. E, talvez essa tenha sido a narrativa que eles incorporaram e materializaram em minha vida, possibilitando-me, na ótica deles, o que seria um bom caminho: as escolas privadas.

Estudei até o quarto ano do Ensino Fundamental em escolas de pequeno porte. Quando entrei na quinta série, fui para uma escola de grande porte. Para minha surpresa, não era mais o professor polivalente, cada disciplina tinha um professor. Isso me marcou muito e levei um tempo para me adaptar a essa realidade. Não fui preparada para isso. Atualmente, preparo meus alunos para essa realidade, pois,

como professora do quinto ano do Ensino Fundamental básico, explico a eles como será no sexto ano.

Nas escolas de grande porte, tive a oportunidade de ter acesso a laboratório, a quadras de esportes. A escola tinha uma estrutura confortável, e arbórea, com jardins que proporcionavam um ambiente agradável. Sinto essa necessidade nas escolas públicas de oferecer esses direitos, que fazem parte do currículo oculto e não acontece. No Ensino Médio, uma nova metodologia era adotada, com ensino voltado para o vestibular. Continuava tradicional: conteudista, alunos, professores, quadros e atividades. Tudo muito mecânico e objetivado.

Concluindo o Ensino Médio, chegava um novo desafio da vida estudantil, agora eu precisava me incorporar à Universidade Pública Federal. Desde criança, gostei de animais, mas meus pais não queriam criar. Uma vez, em uma das viagens para visitar a família aqui em Natal, o cãozinho de uma vizinha da minha tia passou mal e, na época, nós fomos vê-lo, e eu não consegui ajudá-lo, e ele foi a óbito. Esse fato me marcou, pois me senti inútil. Com relação à profissão, meus pais nunca interferiram nas nossas escolhas, sempre nos deixaram livres. Por ironia, meu pai só não queria que eu fosse professora. Dizia que o professor sofria e ganhava pouco. Hoje sou, e sustento a família com o salário de professora.

No ano de 1996, passei no primeiro vestibular que fiz, em Medicina Veterinária, na Universidade Federal do Piauí (UFPI), e um novo mundo de informações e aprendizagens se abriu. Quando passei no vestibular, na primeira vez, meu pai já não vivia bem com minha mãe, e não ajudava financeiramente com meus estudos. Eu fiscalizava simulados em uma escola, quando tive ideia de fazer bijuterias. Porém, pensei em fazer outro curso que desse para eu conseguir um emprego, dando aula para continuar veterinária, que era e é um curso muito caro!

Conversando com um ex-professor de Biologia, do Ensino Médio, que eu admirava, fui orientada a fazer Bacharelado em Ciências Biológicas, porque era mais completo e eu gostava e era complemento da Veterinária. Como eu não entendia dos componentes acadêmicos, fiz e passei, em 1998, também na UFPI. Nessa época, não era permitido ter dois ou mais cursos de graduação.

Depois, fiquei sabendo que, para dar aula, tinha de ter Licenciatura, o que eu pretendia fazer futuramente. Foram estudos nas áreas da saúde humana e animal, economia, filosofia, sociologia, zootecnia, anatomia vegetal, entre outras, que iam germinando sementes que futuramente eclodiriam para a minha formação como ser humano, nutrindo-me com as águas de conhecimento nas formações acadêmicas, nas capacitações,

nas especializações, nos estudos das literaturas do *Grupo de Pesquisa Sertania e Educação*, do qual participo desde a minha Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 2008, quando ainda recebia o nome de *Grupo de Pesquisa Dialogicidade, Educação de Jovens e Adultos e Práticas Culturais*, pela *Linha de Pesquisa Sertania e Educação de Jovens e Adultos ao Longo da Vida*, dando frutos que refletem na minha atuação profissional. Como diz Freire:

O homem, que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um “ser-em-situação”, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da “*práxis*” da ação e da reflexão (FREIRE, 1983, p. 17).

Assim, ao refletir sobre essa trajetória da minha vida e minha trajetória inicial na academia, para efeito de produção da dissertação, me dei conta que mesmo mudando de curso, existia uma permanência: eu sempre quis ensinar a ensinar. Fazia outros cursos, mas querendo ser professora, pois eu sentia falta de algo que não sabia explicar na época, e hoje entendo o que era: era o diálogo, o ver e ouvir o outro, a empatia, a maneira de passar conhecimento, a metodologia, a didática. No Curso de Medicina Veterinária, os professores não tinham licenciatura, eles exerciam suas profissões e davam aulas. Era o notório saber.

Das várias experiências educativas que tivemos, uma aula de campo na disciplina de Sociologia da Terra, quando eu cursava Medicina Veterinária, marcou profundamente, pois, quando fizemos uma visita a um assentamento que cultivava maracujá e hortaliças, nosso professor falou da importância de saber ouvir os agricultores, e falarmos de modo respeitoso, e de fácil compreensão.

No ano de 2016, retorno aos estudos no *Grupo de Pesquisa Sertania, Educação e Práticas Culturais*, que no ano seguinte passa a se chamar *Grupo de Pesquisa Sertania e Educação*. Uma das obras estudadas *Extensão ou Comunicação?* de Paulo Freire, me fez recordar essa experiência vivenciada, em Teresina. Para Freire (1983),

O trabalho do agrônomo não pode ser o de adestramento nem sequer o de treinamento dos camponeses nas técnicas de arar, de semear, de colhêr, de reflorestar etc. Se se satisfizer com um mero adestrar pode, inclusive, em certas circunstâncias, conseguir uma maior rentabilidade do trabalho. Entretanto, não terá contribuído em nada ou quase nada para a afirmação deles como homens mesmos. Desta forma o conceito de extensão, analisado do ponto de vista semântico e do ponto de vista de seu equívoco gnosiológico, não corresponde ao trabalho indispensável, cada vez mais indispensável, de ordem técnica e humanista, que cabe ao agrônomo desenvolver (FREIRE, 1983, p. 23).

O processo formativo em nível superior estava em curso. Eu já estava no sexto período de dez períodos de Medicina Veterinária, e no quarto de oito períodos de Ciências Biológicas, quando um evento inesperado e não programado aconteceu: o ciclo do casamento dos meus pais fechou-se no ano de 2002. Esse acontecimento fez com que minha família imergisse em muitas dificuldades, tanto financeiras como de problemas de saúde da nossa mãe. Ela teve câncer duas vezes em um intervalo de um ano. Na primeira vez, ela fez radioterapia, um ano depois, o câncer retornou mais agressivo, e ela teve de fazer cirurgia às pressas.

Eu, como filha mais velha, sempre quis ajudar nas finanças. Estudava, mas fazia bijuterias, e quando surgia uma oportunidade de emprego, não deixava passar. Enfim, mesmo muito nova e estudando, precisava, como muitos brasileiros, produzir a vida material muito cedo. Naquele ano da separação entre meu pai e minha mãe, nada dava certo! Até que chegou o momento de tomar uma decisão muito difícil, mas necessária. Resolvemos voltar a morar em Natal e recomeçar, visto que a família da minha mãe morava aqui e as oportunidades de emprego não estavam boas.

Nesse novo contexto familiar, minha intenção era pedir transferência do Curso de Ciências Biológicas, mas a UFRN não ofertou vaga, e o curso de Medicina Veterinária somente

é ofertado em Mossoró, o que não era viável financeiramente naquele momento. Então, tomei uma decisão solitária, e, para isso, contei com o apoio do meu tio-avô Mário Soares, irmão de minha avó paterna, Maria Emília, que também teve de tomar certas decisões na vida. Ele disse: “sua sorte não está aqui”. Peguei toda documentação das disciplinas que havia pago e vim recomeçar. Trinta anos após morar entre os rios Poti e Parnaíba no Piauí, voltamos no ano de 2004 a morar em Natal/RN.

Chegando em Natal, fui à UFRN na esperança de conseguir transferir meu curso, mas fui informada que somente conseguiria se fosse casada com militar, e ele tivesse sido transferido. A outra forma seria prestando vestibular novamente. Não foi fácil vir morar em um lugar onde eu não conhecia quase ninguém, não sabia andar pela cidade. Foram momentos de muita solidão e reflexão. Logo após eu chegar, meu tio-avô faleceu, e isso me deixou muito triste. Mas, eu tinha muita esperança e lembrava de seus ensinamentos. Foi onde me segurei. Durante três anos, busquei empregos, até que conheci uma querida amiga, que me ajudou muito vendendo minhas bijuterias a suas amigas e parentes, já que ainda não conhecia praticamente ninguém na cidade.

Em uma tarde de conversas e lembranças do passado, ela falou de uma parente professora no curso de Pedagogia,

e Doutora da UFRN parente sua. Fiquei empolgada, pois queria tentar uma profissão, mas queria algo diferente, algo que me completasse, e que eu pudesse realizar meu sonho de ensinar a ensinar.

E quem era essa parente? A professora Dra. Rosália de Fátima e Silva, da UFRN, que foi coordenadora de uma das especializações que fiz anos mais tarde, o que irei comentar mais à frente, mas nunca tive coragem de dizer que ela foi minha inspiração. Timidez, eu acho! Mas, recentemente, participando do *III Colóquio de Políticas Educacionais: tempo presente e desafios do futuro*, um evento internacional promovido pelo Laboratório de Políticas Educacionais e pela Linha de Pesquisa Educação, Políticas e Práxis Educativa, que agrega todas as linhas do Programa de Pós-Graduação em Educação/CE, da UFRN, participando do *Ateliê 3 - Análise Compreensiva do Discurso*, com a Profa. Dra. Rosália de Fátima e Silva, criei coragem e contei para ela de sua contribuição na minha escolha profissional.

Resolvi fazer vestibular para Pedagogia, mas não tinha como pagar cursinho, quem me ajudou foi meu cunhado Sandro Luís, que, na época, namorava minha irmã, e me presenteou com uma coleção de apostilas, que uma prima dele ia descartar e ele guardou, pois ele sentiu que um dia iria ajudar alguém. Com essas apostilas, fiquei estudando

em casa, e, na véspera do vestibular, vi em um telejornal sobre uma escola que estava fazendo uma campanha: se você levasse um quilo de alimento, recebia uma senha e participava de aulões de revisão para o vestibular. Um dos lugares das aulas era o antigo Estádio João Machado, mais conhecido por Machadão e no Palácio dos Esportes Djalma Maranhão, no final de 2006.

Depois disso, um novo ciclo iniciou: consegui passar para o vestibular no ano de 2007, no turno noturno, assim poderia conseguir trabalho para manter meu curso. Lembro que a primeira coisa que eu disse a minha irmã quando saiu o resultado, foi: “E agora, como vou fazer para ir e me manter na UFRN?”. Ela disse: “Calma, vamos dar um jeito!”. Foi preciso recomeçar e superar os medos de estar com uma idade mais avançada. Isso me remete às palavras de Cora “Eu não tenho medo dos anos e não penso em velhice. E digo prá você: não pense”. Assim, demos início ao curso.

Mesmo tendo estudado em escolas privadas, a vida me possibilitava experiências com dificuldades que exigiam coragem para enfrentar e, aos poucos, foi possível compreender e me tornar mais consciente para posicionar-me politicamente na defesa e garantia do ensino público, gratuito e de qualidade para todos, sem autoritarismos pedagógicos. Meu primeiro ano no curso não foi fácil, mas consegui enfrentar

as dificuldades financeiras. Meu cunhado Sandro Luís, que na época havia noivado com minha irmã, havia sido chamado na Guarda Municipal. Ele recebia vales-transporte e me dava vinte unidades por mês. Eu os vendia e comprava os de estudantes. Com as vendas das bijuterias, fazia as cópias dos materiais e completava as passagens.

A nova política de governo de mais investimento na educação superior, com bolsas de estudos, estágios e investimentos nas estruturas físicas e salariais dos professores – fato que não ocorreu na minha experiência em Teresina – contribuiu para que eu conseguisse terminar meus estudos e me sentisse acolhida e confiante que não iria se repetir os ocorridos anteriormente. Consegui terminar o primeiro ano com aprovação em todas as disciplinas e estava na expectativa de como seria o segundo ano.

No segundo ano do curso de Pedagogia, entra um professor de cabelos longos e cacheados, com um brilho no olhar. Ele se vestia totalmente diferente dos outros professores. Além disso, ele nos contagiou no seu modo de pensar, agir e falar: sempre nos ouvia, perguntava quem nós éramos, organizava as aulas conosco, trazia vários pensamentos filosóficos, críticos e reflexivos de ser no mundo e com o mundo, discutia as ideias de Paulo Freire e outros mais.

A disciplina era Filosofia da Educação Brasileira e o professor era o Prof. Dr. Walter Pinheiro Barbosa Júnior. Certo dia, o professor nos convidou a participar de um encontro de professores que pesquisavam Educação de Jovens e Adultos e suas práticas culturais, que iriam apresentar seus objetos de estudos. Foi a partir desse encontro que eu e outros colegas de curso tivemos o primeiro contato com as ideias, no ano de 2008, do *Grupo Dialogicidade, Educação de Jovens e Adultos e Práticas Culturais* do qual participavam os professores que contribuíram com seus estudos, como professor João Batista Cortês, Adailson Tavares de Macedo e Gilmar Leite, que objetivavam investigar a dialogicidade brasileira com base em duas narrativas de brasilidade: a primeira era *Os Sertões* (Campanha Canudos), produzida pelo escritor fluminense Euclides Rodrigues da Cunha (1866-1909), e a segunda era *Grande Sertão: Veredas*, uma obra escrita pelo mineiro João Guimarães Rosa (1908-1967), que revelou aspectos profundos da alma que se fez no sertão brasileiro.

Essas obras, tomadas como literárias, constituíam-se em estudos como fontes históricas que nos aproximavam de um modo ser e de viver sempre em movimento, mostrando um Brasil desconhecido pela maioria. A primeira obra que estudamos e nos encantamos foi *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, com suas narrativas geopolíticas de um Nordeste

brasileiro pouco conhecido, e que ia aflorando, nas histórias de Canudos, reflexões que aqueciam nossas manhãs de quinta-feira. Reelaborando o “espaço simbólico” do sertão e sua relação com formas específicas de organização, com a formação do Estado-Nação e a consolidação da República, suas narrativas mostravam a relação entre o espaço de civilização e barbárie. Ficávamos surpresos com a quantidade de brasileiros matando brasileiros.

Esses estudos influenciaram na continuidade nos estudos na diversidade e dialogicidade do povo brasileiro. Por isso, continuei cursando outras disciplinas ministradas pelo professor Walter Pinheiro, como: Didática Geral, Experiências de Educação de Adultos I. Após terminar a graduação, concluí, como aluna especial, a disciplina Política de Educação Popular e de Adultos.

Todas as disciplinas ministradas pelo Professor Walter tinham como metodologia por ele adotada discussões sobre os personagens que fizeram parte da história cultural e literária do RN, a cultura, e a valorização regional e, principalmente a educação de adultos. Havia leituras de várias obras de Paulo Freire, como: *Professora sim: tia não*, *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da autonomia*, *Educação como prática de liberdade*, que faziam parte dos componentes curriculares, modificando nosso *modo de ver e ser no mundo*.

Nesse período da graduação, eu tinha muito interesse em colocar em prática o que estávamos aprendendo, e observar como eram os universos escolares. Enquanto não conseguia bolsa de iniciação científica, procurei bolsas que possibilitassem remuneração e experiência em outros lugares. Consegui, no ano de 2008, uma bolsa para trabalhar como professora estagiária na Escola Estadual Antônio Santos Rocha. Essa foi minha primeira experiência como educadora. Com o salário desse trabalho, comprei meu primeiro computador e uma impressora para fazer meus trabalhos acadêmicos.

Esse estágio como professora foi meu primeiro laboratório de aprendizagens sobre a *práxis* escolar. Entre as aprendizagens que me foram possíveis, aprendi que faz diferença, do ponto de vista da gestão, a escola em que os diretores são eleitos e aquelas em que o diretor foi posto por um processo de indicação de um vereador ou deputado. Essa aprendizagem foi possível porque, na universidade, discutíamos sobre a gestão democrática e a importância das eleições diretas. Na escola em que eu estagiava, a direção era exercida por uma diretora indicada por um político.

Em 2009, passei a vivenciar outro momento como estagiária, mas dessa vez como voluntária. Esse processo se iniciou ao cursar a disciplina de Literatura Infantil, quando fiquei sabendo da existência de um grupo coordenado pela

Dra. Severina Alice da Costa Uchoa de Medicina e Dra. Evânia Leiros de Souza, Biblioteconomista. Essas professoras estavam com um projeto chamado *Biblioteca Itinerante: a leitura como técnica terapêutica para as crianças e adolescentes internados no Hosped-UFRN*, no Hospital de Pediatria (Hosped) do Hospital Universitário Onofre Lopes (Huol), e que estavam precisando de voluntários.

Na época, eu também passei a estagiar no Huol. Era um estágio de assistente administrativa que eu tinha iniciado no ano de 2008, no Setor de Hemodiálise. Depois de ter sido fechado para o público externo, continuei no setor de Contas Médicas. Estando no Huol, achei interessante a união da saúde e educação.

Assumi esse estágio no projeto de biblioteca itinerante como voluntária. As atividades aconteciam às sextas-feiras à tarde e, no ano seguinte, participei de outro projeto, no turno matutino, na brinquedoteca da Pediatria, chamado *Diversão Inteligente: uma intervenção psicopedagógica no ambiente hospitalar*, onde tive o primeiro contato com alunos especiais, principalmente com paralisia cerebral.

No final de 2010, passei em uma seleção de pesquisa de iniciação científica, com o projeto *Um estudo sobre as atitudes de alunas da Pedagogia em relação à Matemática*, coordenado pela professora Dra. Claudianny Amorim Noronha.

Com isso, meu desejo de poder me dedicar aos estudos de pesquisa estava se concretizando. O ano de 2010 foi marcado por uma imersão maior nos estudos de pesquisa de Ensino de Matemática, e uma participação mais próxima no *Grupo Dialogicidade, Educação de Jovens e Adultos e Práticas Culturais*, pois a sala onde eu desenvolvia o projeto de Matemática e a sala da *Linha de Sertania e Educação de Jovens e Adultos ao longo da Vida* eram muito próximas, o que favorecia nossos encontros, além das trocas de ideias com o Markison José de Lira, bolsista de Iniciação Científica do professor Walter Pinheiro e meu colega de turma.

No ano de 2011, surgiu a oportunidade de participar de uma seleção de uma bolsa de iniciação científica, quando o aluno que a possuía terminou sua graduação. O professor Walter Pinheiro me convidou para participar dessa seleção, porém, como a professora Dra. Claudianny Amorim havia renovado minha bolsa com o Projeto *A leitura e os recursos didáticos de matemática: uma análise à luz dos PCN de Matemática dos Anos iniciais do Ensino Fundamental* e eu estava implicada no projeto, decidi continuar no Projeto da professora Claudianny Amorim.

Foi o ano de conclusão da minha jornada, ratificando o que diz Cora Coralina (1965, p. 35), “o que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada”. Foi um ano de

muita satisfação, pois foram batalhas vencidas até chegar aquele momento. No final do ano, a UFRN fez um mutirão de professores a fim de ajudar os alunos concluintes em um preparatório para um concurso para professores, realizado pela Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC), no final daquele ano.

Nosso esforço semeou frutos e eu passei no Concurso para professores no Estado do RN. No dia 22 de março de 2012, concluí minha graduação e no dia 30 de março assinei meu termo de posse, dando início à minha nova caminhada na educação, dessa vez, como professora, na *Escola Estadual Presidente Café Filho*, em Nova Descoberta, localizada dentro do 7º Batalhão de Engenharia e Combate (BECMB).

Ao chegar, eu me deparo, espantosamente, devido à minha ingenuidade de início de profissão, com uma gestão autoritária, e professores submissos à rigidez de normas, e sem opiniões críticas. Isso gerou sensações de angústia que me chamavam a voltar à UFRN como meu pedido de socorro.

Foram momentos difíceis, mas como diz Cora Coralina (1965, p.35), “lutar é a palavra é a palavra vibrante que levanta os fracos e determina os fortes”. Como um atendimento ao meu pedido, surgiu uma nova experiência que me proporcionou um maior aprendizado e observação nos diferentes

universos escolares. Fui convidada, nesse mesmo período, pela Dra. Soraneide Soares Dantas, professora na graduação nas disciplinas de *Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Coordenação Pedagógica, e Funções Administrativas e Política Educacional*, a participar de um projeto de extensão intitulado *Gramática na escola: uma proposta de estudos linguísticos*, promovido pelo Departamento de Ciências Sociais e Humanas (CERES), na *Escola Municipal Professor Djalma Maranhão*, do qual participei como voluntária. Foi também um ano enriquecedor, pois eu tinha um aluno com paralisia cerebral e, como eu já tinha tido experiência no Hosped, consegui desenvolver um trabalho de inclusão e aproximação com a família, recebendo o convite, de sua mãe, para conhecer o Hospital Sarah Kubitschek, em Brasília, onde conheci várias pessoas de todo o Brasil.

No ano de 2013, eu me mudei para uma escola mais próxima de casa, na *Escola Estadual Djalma Marinho*, no bairro Satélite. O ambiente era diferente, com uma equipe maior de professores, havia mais envolvimento político dos docentes, que chegaram a solicitar mudanças na equipe gestora. Nesse mesmo ano, iniciei como docente no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), do qual participei até o ano de 2016, sempre preocupada na minha qualificação para atender mais os alunos em processo de alfabetização.

Meu desejo era ajudar as crianças a não passar pelo que passei na infância.

Também, passei em uma seleção para professores temporários no Município de Natal e atuei em duas escolas entre os anos de 2013 e 2014. No primeiro ano, atuei na *Escola Municipal Emília Ramos*, no bairro de Cidade Nova e, no segundo ano, na *Escola Municipal Francisca Almerinda Bezerra Furtado*, no Bairro Guarapes. Ambas seguiam a política de gestão democrática ratificando como seu modelo influencia o trabalho pedagógico, social e humano no ambiente escolar.

Sempre em busca de melhor capacitação, ainda no ano de 2013, iniciei minha primeira especialização *Educação de Jovens e Adultos com Ênfase no Sistema Prisional*, no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP), sob a responsabilidade do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação NEPE/IFESP, a partir do qual realizei meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), um artigo intitulado: *Penitenciária Estadual Desembargador Francisco Pereira da Nóbrega “Pereirão”: um estudo de caso sobre o projeto fênix de ressocialização no presídio*”. Esse artigo foi baseado nos primeiros projetos de extensão, ocorridos no Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES/ Caicó), no ano de 2004, sob a coordenação dos professores Adailson Tavares e Walter Pinheiro. Esse e outros projetos desses dois professores

deram início ao que hoje recebe o nome de *Grupo de Pesquisa Sertania e Educação*.

Já no ano de 2014, a partir de uma seleção realizada pela Subcoordenadoria de Educação Especial (SUESP), por meio do Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar do RN (NAEHD/RN), fui selecionada para atuar na Classe Hospitalar devido à minha experiência com os projetos desenvolvidos no Hosped.

Desse modo, atuei no Hospital Estadual Giselda Trigueiro (HGT) e no Grupo de Crianças com Câncer (GACC). Foram experiências ímpares e que nos remetem ao início do poema de Cora Coralina (1965, p. 35), quando a poetisa diz: “Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas”. Mais uma vez, minha vida cruza com o movimento de estudos surgido no CERES/RN, com o projeto de extensão coordenado pelos professores Adailson Tavares e Walter Pinheiro, *Cuidando da criança internada e de seus acompanhantes*, executado no período de 2004 a 2006, no CERES/RN, que deu origem à primeira classe hospitalar do estado do RN.

Nesse mesmo ano, iniciei minha segunda especialização *Educação em Direitos Humanos*, na UFRN, sob a responsabilidade do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação do Centro de Educação (DFPE), coordenado pela

professora Dra. Rosália de Fátima e Silva. Como militante que lutava pela permanência e obrigatoriedade do atendimento hospitalar, terminei com o TCC: *Classes Hospitalares do Rio Grande do Norte: a importância da regulamentação*.

No ano de 2016, retomei o contato com o Grupo de Pesquisa que passou a ser chamado de *Sertania, Educação e Práticas Culturais*, agora na condição de colaboradora do Projeto de Pesquisa *Raízes filosóficas que nutrem Sertania*. No ano seguinte (2017), participei do Projeto *Estudos sertanianos para pesquisadores em educação*. Esses projetos foram coordenados pela professora Dra. Rossana Kess Brito de Souza Pinheiro.

Entre 2018 e 2019, iniciei um novo trabalho no atendimento educacional especializado, na *Escola Estadual Antônio Pinto de Medeiros (ATM)*, no turno noturno, com um aluno com paralisia cerebral, no Ensino Médio. Essa escola se destacou pela maneira como é organizada, receptiva e comprometida com a educação inclusiva. O comprometimento da equipe com a educação merece ser destacado e registrado.

Na minha terceira especialização, em 2018, *Ensino de Língua Portuguesa numa Abordagem Transdisciplinar*, conheci a Professora PhD. Ivoneide Bezerra de Araújo Santos Marques, coordenadora da especialização, pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte

(IFRN). Sob a responsabilidade do Campus de Educação a Distância, concluí o curso com o respectivo TCC: *Jogo Nota 10: no atendimento dos alunos pacientes na Classe Hospitalar*. A professora Dra. Ivoneide Bezerra participou da minha apresentação do TCC, e gostou muito do meu trabalho e queria fazer algum projeto para contribuir na área da educação. Foi quando conversei com o professor Adailson Tavares que sugeriu criar um Projeto de Extensão, no Huol.

Aceito pela equipe de Psiquiatria do Hospital, o projeto recebeu o nome *Espaço Educacional de Jovens e Adultos do Hospital Universitário Onofre Lopes (Huol)*, sendo realizado em dois dias da semana, um dia para a educação e o outro com abordagem psicológica. Baseamos o projeto em símbolos do Sertão, a saber: plantas típicas como xique-xique, mandacaru que flora superando as advertências do clima; o canto do Acauã, da Sabiá, das músicas sertanejas; os cordéis; as poesias; além de letramento e matemática.

No ano de 2020, terminei minha especialização *Literatura e Ensino*, também pelo (IFRN), com o Trabalho de Conclusão de Curso com o artigo denominado *O Sertão Nordestino na Obra de Manoel Cavalcante*, sob a orientação da professora Aurélia Bento Alexandre, professora de Língua Portuguesa e Literatura. Escolhi esse autor por ser patrono da Biblioteca da escola em que atuo, no município de Parnamirim, *Escola*

Municipal Professora Francisca Avelino Batista. Além disso, a escolha se deu por ser um autor potiguar que tivesse como características na sua escrita a valorização da cultura sertaneja e a coragem do povo nordestino.

A trajetória descrita e o conjunto de especializações foram importantes no processo de reflexão e elaboração de um projeto de pesquisa que me possibilitasse concorrer à seleção do mestrado, objetivando ampliar e aprofundar aquilo que vinha maturando em meu corpo. Nas discussões do *Grupo de Pesquisa Sertania e Educação*, senti que era necessário um estudo sobre a trajetória do próprio grupo de pesquisa, que mesmo com 16 anos de existência, ainda não tinha um estudo sobre suas experiências e os caminhos percorridos pelo grupo.

Percebi que existia muito material produzido como dissertações, teses, TCCs de graduação, bem como projetos de extensão vinculados ao grupo. Além disso, eu descobri, refletindo sobre essa necessidade do grupo, que ele estava em mim e eu habitava nele. As veredas percorridas em minha vida, o conhecimento, a imersão e a percepção das veredas do grupo confluíram para a percepção de que aquilo que eu desejava estudar me habitava. Os estudos do *Grupo de Pesquisa Sertania e Educação* modificaram meu modo de perceber o mundo. Foram os estudos dialogados com os pesquisadores do grupo que contribuíram significativamente para nossa

atuação como docente e como ser humano, no aprimoramento *de si, do outro e do mundo*, uma vez que as obras estudadas pelo *Grupo de Pesquisa Sertania e Educação* vêm se apresentando como uma vereda que nutre nosso ser-tão.

Assim como Gaston Bachelard, compartilho a ideia de que a imagem poética “não é eco do passado”. “É antes o inverso: com a explosão de uma imagem, o passado distante ressoa de ecos e já não vemos em que profundezas esses ecos vão repercutir e morrer” (BACHELARD, 1993, p. 2). Essa percepção da minha trajetória pessoal, formativa e profissional e da dinâmica do *Grupo de Pesquisa Sertania e Educação* me possibilitou compreender que a trajetória desse grupo poderia se constituir em meu objeto de estudo. Desse modo, caminhei e continuo caminhando, semeando frutos, irrigando minha trajetória com as águas de Sertania.

Referências

BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARBOSA JUNIOR, Walter Pinheiro. *O ethos humano e a práxis escolar: dimensões esquecidas em um projeto político-pedagógico*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2002.

BARBOSA JUNIOR, Walter Pinheiro. Sertania, veredas para uma educação do Brasil. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; FERREIRA, Maria Salonilde; PAIVA, Marlúcia Menezes de (org.). *Mar de Histórias*. Teresina: EDUFPI, 2017. p. 413-428.

CORALINA, Cora. *Poemas dos Becos de Goiás e Histórias Mais*. São Paulo: Global, 1965.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular*. São Paulo: Vila das Letras, 2008.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia. O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

Rezar, lembrar e educar

Luan Presley Mendonça Santiago

Primeiras palavras

Este artigo trata do processo de construção do objeto da minha tese de doutorado, gestada no *Grupo de Pesquisa Sertania e Educação* e, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Procuo recuperar e problematizar as questões suscitadas quando eu buscava desvelar, para mim mesmo, o “objeto” de estudo e as perguntas que poderiam orientar as demais etapas do trabalho.

Durante a pesquisa, minha consciência foi provocada a se mover sobre si mesma. Movendo-se, ela me possibilitou compreender que nenhum objeto de pesquisa é radicalmente estranho às vivências do pesquisador, ou seja, as questões de estudo sobre as quais nos debruçamos pulsam, em certa

medida, no interior da nossa própria jornada existencial. Assim, nomeei de *jornada-pesquisa* o processo formativo que me impulsionou a querer saber porque eu pesquisei o que pesquisei e não outra coisa e, como emergiram nesse movimento as perguntas orientadoras dos meus estudos no doutorado.

Partindo desse princípio, busquei saber mais sobre o mundo encantado da reza e das rezadeiras de Pendências, uma vez que minhas memórias da infância, da família e do lugar onde vivi estão intimamente ligadas aos rituais de cura praticados por essas mulheres. Portanto, ao construir o objeto de estudo dessa jornada-pesquisa, isto é, delimitá-lo e o pronunciar por meio da escrita, organizei, dentro de mim, uma compreensão ampla e profunda sobre essa vontade de saber/conhecer mais as relações entre o ofício daquelas mulheres de reza e minha área de pesquisa-formação acadêmica, a Educação.

“O que diabo a reza ajuda na sua vida de professor”?

Carminha: – o que diabo a reza ajuda na sua vida de professor, meu filho?

Luan: – Carminha, sempre fui um curioso sobre as práticas de reza e penso que existe uma forma de educação nesse ofício.

Carminha: – Tá certo, meu filho! Mas, para você, Luan, por que é importante?

Luan: – Carminha, vou precisar pensar um pouco mais e melhor para responder a essa pergunta

(informação verbal, 2020)¹.

Esse diálogo entre eu e Carminha, que mora na comunidade rural Porto do Carão, distrito de Pendências, ocorreu em outubro de 2020. Ela é uma das cinco rezadeiras que se constitui em interlocutora da pesquisa e seu questionamento me fez refletir e escrever o que estou compartilhando neste artigo. A conversa com Carminha, além de me provocar a querer saber mais sobre aspectos históricos e culturais relevantes à construção e à compreensão do objeto de pesquisa, ilustra a ordem epistemológica da minha tese.

Quando Carminha fez essa pergunta, nós estávamos viajando de Pendências para Macau-RN, perfazendo o trajeto que ela batizou de “o caminho do rio para o mar”. Essa referência

1 Conversa realizada em 14 de outubro de 2020.

não é um acaso, pois o rio Piranhas-Açu, que passa nessas cidades, deságua no mar macauense.

Essa viagem, entre outras realizadas durante a pesquisa, foi um dos procedimentos metodológicos adotados para viabilizar o retorno das rezadeiras aos seus lugares de nascimento. Com essa presença do corpo nos lugares onde nasceram, eu esperava que elas rememorassem lembranças das suas histórias de vida, a partir das quais eu buscaria encontrar indícios de como aquelas mulheres tornaram-se rezadeiras, de como chegaram a ser quem elas são.

A tentativa de imersão nas memórias das rezadeiras, somada à inesperada pergunta-provocação de Carminha, levou-me a pensar mais rigorosamente em como a reza e suas praticantes tornaram-se o objeto de estudo, ou dito de outro modo, o centro dessa jornada-pesquisa de doutoramento. Nesse sentido, precisei reelaborar meu imaginário sobre as rezadeiras, além das minhas próprias memórias e história de vida, considerando esse conjunto de representações como experiências educativas de formação humana mediadas e condicionadas pelas relações socioculturais estabelecidas no/com o mundo.

Nessa reconstrução intencional de memórias individuais e coletivas, posso destacar, com base nos relatos dos anciãos da minha família, que o ato de rezar é um dos principais

costumes do meu lugar, pois durante muito tempo essa prática foi a única opção de cura para várias pessoas que viviam em Pendências no início de sua formação como município, em meados dos anos 1950.

Naquela época, o acesso a médicos e hospitais em Pendências era difícil. Para se ter uma ideia, o primeiro hospital municipal só foi inaugurado em 1975, vinte e dois anos depois de fundada a cidade. Ainda assim – mesmo com o avanço da medicina nas últimas décadas, sobretudo no incremento de aparelhos para diagnóstico, na descoberta de novas vacinas contra doenças infectocontagiosas e com a criação e expansão do Sistema Único de Saúde (SUS) –, desde 1988, é comum encontrar pessoas na cidade que recorrem às rezadeiras e aos rezadores com o fito de curar o que lhes adocece. Os indícios da pesquisa me possibilitaram entender que existe uma relação entre essa busca pelas rezadeiras e as tradições religiosas que os pendencianos herdaram dos seus antepassados. Essas crenças estabeleceram as rezadeiras como autoridades no tratamento de doenças populares que, até hoje, são incompreendidas pela medicina clínica hospitalar, a saber: olhado, vento caído, espinhela caída e cobreiro.

O primeiro contato que tive com uma pessoa que educa, cuida e cura pela força da reza aconteceu em uma quarta-feira, no ano de 1993, poucos dias após eu chegar da maternidade.

Minha mãe conta orgulhosamente, em todas as reuniões familiares onde estive presente, que pariu um “bebê lindo”, pesando cinco quilos e medindo 56 cm, uma criança que tinha olhos negros e cabelos “acastanhados” e que surpreendia quem a visitava: “todos saíam admirados do quarto, logo após fazer a primeira visita” (JANE CLEIDE, 2021).

Ainda segundo o testemunho da minha mãe, quanto mais elogios eu recebia, mais diminuía meu peso. Durante essa entrevista, ela declarou que suspeitava da relação entre os cumprimentos exacerbados feitos pelos visitantes e o “definhamento” do meu corpo. Não muito distante das crenças religiosas vigentes na cidade, ela acreditava que a força da palavra dita e firmada repetidas vezes exercia forte influência (nem sempre positiva) sobre o sujeito admirado.

Nas primeiras semanas de visitação, eu não queria ingerir alimento algum: mingau, chás, leite materno, tudo era rejeitado. Minha mãe lembra que logo o medo se instalou, pois além da falta de apetite, comecei a sentir febre muito alta para um recém-nascido. Então, meus pais, na tentativa de reestabelecer minha saúde, levaram-me imediatamente ao médico. Ambos desconfiavam de outra possibilidade: alguém poderia ter me passado uma doença infectocontagiosa. Ocorre que, mesmo tomando todos os remédios receitados, não apresentei melhoras e isso desesperou minha família.

A poucos metros de distância da casa do meu avô paterno, morava Seu Zé Miúdo, um dos rezadores mais conhecidos da cidade e que prontamente emitiu seu diagnóstico sobre meu caso: “o que esse menino tem é mau-olhado. É muita gente admirando-o. Colocaram um mau-olhado forte nesse menino. Médico nenhum vai curar”, foram suas palavras.

O parecer do rezador foi tão confiante que convenceu meus pais a me conduzir a um ritual de cura, pela reza: durante três dias, sempre no mesmo horário, eu participei de um procedimento terapêutico que contava não apenas com a força da reza mas também com banhos de “sal grosso”, cravo e canela, além da ingestão de diversos chás e remédios caseiros feitos à base de mel, hortelã e raiz de bananeira.

O fato é que, com o passar do tempo, o apetite voltou e a febre desapareceu; porém, restaram sequelas. Segundo Seu Zé Miúdo, rememorado as palavras da minha avó paterna, “o mau-olhado tinha sido tão forte que as carnes nunca mais ganhariam forma e as defesas seriam fracas” (MARIA DO SOCORRO, 2021). A partir desse prognóstico, as visitas ao rezador tornaram-se mais frequentes. De fato, desde então, nunca mais fui uma criança gorda e minha resistência a doenças infectocontagiosas é bastante baixa.

Essas memórias da infância, reconstruídas coletivamente com meus familiares, estão intensamente conectadas aos

rituais de cura mediados pela reza, tendo em vista que, como eu adoecia muito rápido quando criança, meus pais sempre recorriam ao rezador ou outras rezadeiras para tratar essas enfermidades. Depois da experiência de cura pela reza, os médicos e as médicas passaram a ocupar uma posição secundária no tratamento das doenças que me acometeram, efeito do fortalecimento da relação de confiança e devoção entre minha família e as pessoas de reza, cujo poder e conhecimento eram legitimados a cada encontro terapêutico.

Apesar do desconforto imposto pelas doenças, recorro que eu esperava ansiosamente pelo momento de ser rezado. Usava aquela situação como espaço para exercitar minha imaginação, transformando a casa do rezador (ou das rezadeiras) em uma espécie de mundo encantado. Quando criança, era comum me imaginar vivendo em uma terra fantástica, habitada por seres mágicos, afinal, foi vivendo e convivendo entre rezadores e rezadeiras, observando o pôr do sol, mergulhando no rio que banha a cidade e reproduzindo os afetos cultivados entre os moradores na labuta diária que consegui perceber a magia como um movimento educativo d(n)essa terra.

Minhas relações com o mundo, meu processo educativo, começaram nesse cenário povoado por rezadores e rezadeiras, repleto de cheiros, sabores, sons e contatos físicos próprios daquela terra. Cresci sentindo o olor do pião roxo

nos rituais de cura, o gosto da manga verde tirada do pé em época de colheita, a zoada dos animais nativos da caatinga, a vibração da terra sob os pés, o abraço do rio, o movimento da correnteza e a amizade cultivada pelas pessoas. Foi assim que me eduquei (e fui educado) como sertanejo, interiorano, filho de trabalhadores.

As palavras de Freire (1983) auxiliaram-me nesse processo autorreflexivo, que assenta no entendimento da relação dos seres humanos com o mundo como experiência educativa. Para o pedagogo:

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo (FREIRE, 1983, p. 30).

O autor compreende o conceito de relação não como um ato de contatar, atritar ou colocar em interação. Não é uma analogia a algum tipo de afinidade que existe entre as pessoas. É, antes de tudo, uma concepção antropológica, porque envolve aspectos culturais. Relacionar-se significa

conhecer-se, perceber-se, aproximar-se de si mesmo, mas em articulação com o outro. Assim, o existir não é individual, posto que só se realiza em relação com outras existências, no coletivo social e, por isso mesmo, é uma experiência educativa.

Nesta pesquisa, a ideia de relação apresenta-se como um conjunto de práticas educativas realizado com a família, com o lugar e com a formação acadêmica e escolar, que também são experiências de vida marcadas pelas condições históricas de cada tempo e inscritas em alguns códigos culturais. A interpretação da existência como um ato educativo me permitiu retornar a mim mesmo, reconhecer-me a partir dos eventos históricos e educativos, assumindo, por fim, a posição de sujeito cognoscente que vê a reza como objeto cognoscível.

Seguindo o fio dessa narrativa, destaco a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como um espaço onde vivenciei, na graduação, práticas formativas mais ou menos reguladas com as disciplinas, grupos de amigos e de trabalho, adicionando outros elementos à minha formação e ao início das atividades profissionais. Nesse contexto, cito a pesquisa sobre políticas de formação de professores em serviço, com foco no Programa de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que realizei no campus de

Assú². Com essa investigação, identifiquei, na proposta do Parfor, parâmetros compensatórios de formação acadêmica que inibem o trabalho qualitativo pretendido nessa etapa de formação. Verifiquei ainda, entre outras questões, que a graduação via Parfor tem poucos impactos positivos no sucesso escolar das crianças da educação básica.

O movimento de transição do cotidiano pendenciano para o universitário e, conseqüentemente, do saber percebido para o instituído, aconteceu à medida que eu me deparava com necessidades emergentes da condição de estudante de pedagogia. Conciliar o universo acadêmico e profissional (pois, antes mesmo de concluir a graduação, tornei-me docente por meio de um contrato provisório em Pendências) exigia-me um esforço de objetivação e problematização diferente da experiência de encantamento pelo mundo mágico das rezadeiras na infância. A nova dinâmica da vida me levou, de certa forma, a afastar-me desse mundo encantado que compunha meu cotidiano em tempos primevos.

As circunstâncias socioeconômicas naquele momento (leia-se desemprego e endividamento familiar) convenceram-me a assumir uma sala de aula sem graduação, desafio

2 Esta pesquisa, realizada em 2013, foi orientada pelo Prof. Me. Márcio Jocerlan de Souza (Uern) e objetivava compreender como ocorria a implementação do Parfor no campus de Assú/RN.

proposto pelo professor Vicente Romualdo, à época secretário municipal de educação. Trabalhei em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental formada por adolescentes “repetentes” que tinham entre 13 e 14 anos de idade, o que me despertou o desejo de saber mais acerca dos processos de ensino e de gestão que envolviam a sala de aula.

Estar em sala de aula estimulou minha curiosidade sobre como a prática docente se articula com a gestão da escola como um todo. Comecei a perceber que ser professor implicava ser gestor. Essa descoberta foi essencial no meu processo de formação acadêmica, pois incitou o desejo de compreender mais a dimensão da gestão escolar, em nível de formação inicial.

Com esse “impulso”, iniciei a busca na Uern por monitorias das disciplinas que abordavam e problematizam as políticas educacionais, tendo em vista que eu precisava me apropriar do referencial teórico-metodológico necessário à ampliação e ao aprofundamento do que eu já sabia sobre gestão escolar. Inquieto como sou, precisei me mudar. Mais que uma metáfora sobre minhas necessidades andarilhas, trata-se de um deslocamento real motivado pela aprovação em alguns concursos públicos para o cargo de professor. O primeiro deles foi no município de Jucurutu, em 2015, no Seridó norte-rio-grandense; o segundo, na cidade de São

Paulo do Potengi, em 2016, no Agreste potiguar; e, por fim, no mesmo ano, em Natal, capital do Rio Grande do Norte.

Desde quando, em 2011, comecei a trabalhar como professor em Pendências e, depois, em outras cidades, o desejo de compreender os processos democráticos relacionados à escola e à academia só aumentava. Ao mesmo tempo, seguia distanciado do universo da reza-benza e do encantamento com os processos educativos ancestrais. Estava cada vez mais cidadão, cada vez mais envolvido com as dinâmicas político-pedagógicas do fazer educacional e cada vez mais alheio à força educativa da ancestralidade.

Em Natal, já concursado e atuando no cargo de professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fui encaminhado à Escola Municipal Chico Santeiro, localizada na Zona Oeste da cidade, no bairro Nordeste. Lá, ampliei as experiências vividas no interior do estado, o que me estimulou a participar da seleção do mestrado em educação da UFRN e estudar os processos de gestão que ocorriam na minha nova escola.

Assim, de 2016 a 2018, desenvolvi a pesquisa *As relações políticas-pedagógicas entre os diretores (administrativo e pedagógico) e os conselheiros da Escola Municipal Chico Santeiro/Natal-RN (2015-2017)*, vinculada à linha de pesquisa Educação, Política e Práxis Educativas, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal

do Rio Grande do Norte. Nesse estudo, discuti a formação da consciência político-pedagógica marcada por princípios colonizadores. A pesquisa revelou que o processo de regulamentação e implantação da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras foi e é influenciado por uma concepção político-pedagógica de sociedade e Estado colonial, inculcada em nosso imaginário.

À luz do materialismo histórico-dialético, pude observar e interpretar algumas marcas de princípios colonizadores no campo investigado. Acrescenta-se a esse imaginário colonialista a adesão a um modelo estrangeiro e privatista de gestão pública que influencia diretamente a formulação de políticas educacionais no âmbito nacional. Permanece dentro das escolas a “política do rei”, baseada na lógica do “manda quem pode, obedece quem tem juízo”.

As relações antagônicas entre os interesses do capital estrangeiro e as demandas da escola pública brasileira tendem a divergir dos princípios da gestão democrática. Isso porque a descentralização, a participação e a autonomia – apontadas pela literatura educacional como os pilares fundantes desse modelo gestor – correspondem, na verdade, à desobrigação de responsabilidades do Estado, à participação social sem fins democráticos e ao autoritarismo travestido de autonomia, como concluí nesse trabalho. Ainda vigora certo pensamento

de que é preciso ter quem ordene, como se o coletivo não fosse capaz de se auto-organizar.

No decorrer da pesquisa, deparei-me com relatos curiosos construídos a partir das entrevistas realizadas com membros da comunidade escolar analisada, como declarações de que um coletivo não poderia e não conseguiria organizar-se sem a voz de comando de um gestor/diretor. Essa concepção de gestão atualiza a filosofia política do colonizador, especialmente a de fundo aristotélico, pois para esse filósofo:

Não é apenas necessário, mas também vantajoso que haja mando por um lado e obediência por outro; e todos os seres, desde o primeiro instante do nascimento, são, por assim dizer, marcados pela natureza, uns para comandar, outros para obedecer (ARISTÓTELES, 2000, p. 12).

Podemos observar que Aristóteles é um dos pensadores ocidentais que oferece bases político-filosóficas para a emergência e a reprodução do discurso colonizador. Essa formação discursiva violenta e alienante, muitas vezes, está entranhada no imaginário pedagógico e se manifesta quando, por exemplo, educadores professam que, na escola (e, por extensão, em outros espaços sociais), alguns devem mandar e aos outros, geralmente a maioria, caberá obedecer.

Embora as relações políticas e pedagógicas da Escola Municipal Chico Santeiro sejam influenciadas por esse contexto de imposição e transcorrem em um ambiente de conflitos movidos por interesses ora individuais, ora coletivos, elas apresentam uma síntese dialética: o cuidado como um mecanismo agregador de intenções políticas e práticas pedagógicas entre os diretores e conselheiros da escola. A partir desse dado, pude inferir que as pessoas não se adaptam e não se ajustam mecanicamente, mas se relacionam. Observei nesse espaço semelhanças com as relações tecidas nos rituais de reza, nos quais as interações entre os seres vivos e as forças imateriais modificavam até as fundações biológicas de um humano em formação; algo que senti (e sinto) na pele e na existência.

Na escrita da dissertação, a prática do cuidado foi um dos meus maiores “achados” acadêmicos e existenciais na pesquisa, uma vereda em meio a modelos gestores importados, em que os diretores e os conselheiros canalizavam suas energias para cuidar do público e realizar uma gestão atenciosa. Nesse cenário, o objetivo era possibilitar à comunidade escolar e local o direito à educação, contrariando a regra política do “manda quem pode, obedece quem tem juízo” herdada dos nossos colonizadores. O cuidado aparece como elemento de contracultura e, ao mesmo tempo, algo que está nas raízes do povo brasileiro. Voltarei ao conceito de cuidado, com mais

densidade, em outras produções, além da própria tese que está sendo escrita.

Mas, sobre o cuidado interessa-me, sobretudo, pensá-lo como um traço existencial que está na base do trabalho de cura pela reza. Está claro que o cuidado nas práticas institucionais despertou algum tipo de encantamento em mim porque senti a necessidade e o desejo de conhecer em profundidade as concepções históricas, antropológicas e filosóficas subentendidas nos usos do cuidado em relações educativas não institucionais, diferentemente do que acontece com a escola.

As itinerâncias da vida, as que eu inventei e as que me ocorreram, sempre levaram a novos começos e também à retomada de caminhos. Um bom exemplo disso é meu retorno às práticas de cuidado exercidas pelas rezadeiras do meu município que, mesmo não acontecendo em uma instituição de ensino, traduzem uma matriz educacional que reconhece e valoriza as diferenças humanas na cidade de Pendências. Tanto é que as rezadeiras são recorrentemente procuradas por pessoas interessadas em sanar alguma dor, física ou espiritual. Enquanto elas cuidam do povo, também educam (e se educam) com base no conhecimento aprendido com suas antepassadas.

Desse modo, pensei comigo: essas mulheres, assim como os educadores escolares, dedicam-se constantemente a cuidar dos outros. Esse raciocínio me levou a formular outras

questões: na medida em que esses homens e mulheres cuidam do povo, será que também o educa? De onde vem o conhecimento de cura dessas pessoas? Como eles se educam (ou se formam, ou aprendem)? Essas indagações me parecem válidas, tendo em vista que há muito percebo a forte ocorrência de um pensamento sobre a reza entre os moradores de Pendências. Eles acreditam que essas práticas dão uma resposta imediata aos seus problemas cotidianos, mais do que uma consulta médica, por exemplo.

Movia meu pensar em direção à ideia de “educar-cuidar” a partir da reza. Era uma ideia que animava a possibilidade de resistência ao descuido político e social remanescentes da colonização, esse regime que impôs aos nativos um estado de submissão, escravidão, flagelo e desenraizamento da sua cultura. Nesse movimento cognitivo e sensorial, notei que havia me afastado por muito tempo do “mundo encantado” dos rezadores e das rezadeiras; e, de certo modo, do meu lugar, da minha ancestralidade e das minhas crenças espirituais.

Decidi mergulhar no fenômeno da reza e dos encantamentos de rezadores e rezadeiras pendencianos por uma espécie de necessidade de compreensão. Queria entender como estava posta a relação entre o agora e o ontem no movimento que produziu o sujeito que lhes escreve, em meio a voltas e

reviravoltas, criações e recriações, avanços e recuos, conhecimentos e autoconhecimento.

Bruxas e rezadeiras?

Educar-me no encantamento da reza foi fundamental para eu enxergar a escola da escrita, da leitura, da matemática, da história, das ciências, das artes, entre outras disciplinas, como um lugar de aprendizagem. No começo, rejeitava aquele ambiente cercado por paredes e muros, afinal, quem é criado como “bicho solto” não costuma aceitar facilmente cerceamentos.

Contudo, mesmo aquele espaço que, por vezes, domesticava o corpo, impondo seus horários e regras, produzia momentos de liberdade, como a narração de histórias sobre fadas, bruxas, príncipes e princesas feita pela professora. Lembro que, nessas ocasiões, eu me deliciava comparando as rezadeiras da cidade aos personagens dos contos de fadas. Mas o que fadas e bruxas têm a ver com rezadeiras?

Seu Zé Miúdo, meu primeiro curador, e suas companheiras de ofício, as rezadeiras, assim como bruxos e bruxas, realizavam o maior de todos os feitos: manipular a magia. Porém, eles não eram seres malignos e ambiciosos, não tinham qualquer semelhança com os estereótipos dos personagens descritos nas histórias lidas por minha professora. Pelo

contrário, tanto o rezador quanto as rezadeiras da cidade transmitiam bondade e usavam seus encantamentos para cuidar das pessoas e curar as mazelas do corpo e do espírito. Não tenho certeza se foram as histórias contadas na escola sobre seres mágicos que nutriram minha imaginação a respeito dos rituais de cura ou se foram os rituais de cura que me fizeram gostar dos contos de fadas.

Nas águas turvas e ondulantes da memória, vida e ficção parecem perder seus contornos e se misturar. Recordo que todas as narrativas eurocêntricas lidas na infância tinham três personagens principais: o príncipe, a princesa e a bruxa. A última invariavelmente caracterizada como uma mulher feia, invejosa e maligna, que tenta ferozmente destruir a princesa bonita, amorosa e inofensiva. Isso pode ser verificado em vários contos, como *Cinderela*, *Branca de Neve e os Sete Anões* e *Rapunzel*³. Diferentemente das princesas que estão à espera de algum príncipe encantado, as bruxas, independentemente da narrativa, buscam controle e poder.

É importante dizer que, àquela época, não passava por minha consciência ingênua de criança (mesmo que transitória) a idealização de uma mulher perfeita e livre de defeitos, nem

3 Cf. GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. Contos maravilhosos, infantis e domésticos (1812-1815). Tradução Christine Röhrig. 3. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

que certas mulheres estariam agindo corretamente e outras de modo errado. Não era isso. Minhas questões eram outras e todas orbitavam, mais ou menos, em torno da seguinte reflexão: por que as mulheres que buscam o poder são retratadas como bruxas más, passíveis de punição?

Hoje, entendo que essa imagem moralista da bruxa favorece consensos questionáveis, como a ideia de que o poder é ruim e, principalmente, inapropriado às mulheres. Entretanto, meu objetivo nessa reconstrução de memórias não é analisar os contos de fadas, mas compartilhar algumas percepções que tiveram espaço ainda na infância sobre esse tipo de literatura.

Chamo a atenção, em especial, para as comparações ensaiadas, quando criança, entre bruxas e rezadeiras, afinal, eu não imaginava que as bruxas eram más, pois eu remetia às mulheres rezadeiras que usavam seu poder e conhecimento mágico em benefício da população, curando homens, mulheres e crianças. Essa inquietação me acompanhou ao longo da vida, mais ainda porque sempre fui interessado pelo universo da magia e, em particular, pela representação de força e poder das bruxas, sejam aquelas das ficções literárias, sejam as rezadeiras de Pendências.

A relação entre a bruxa dos contos de fadas e as rezadeiras pendencianas foi tecida com um elemento encantado que atribuí às duas figuras: o poder da magia. As bruxas, portanto,

demonstravam domínio sobre a magia, pronunciando feitiços e fabricando poções encantadas, enquanto as rezadeiras o faziam invocando rezas e preparando banhos feitos de ervas e outras especiarias encontradas na flora da Caatinga.

Talvez a cura que Seu Zé Miúdo operou em mim, na esteira de outros trabalhos e rituais feitos por tantas outras rezadeiras no decorrer da minha infância, tenha feito muito mais que me tratar de um adoecimento. Será que, além de curar, esse ritual não teria direcionado meu olhar sobre o mundo, iniciando, em mim, uma nova forma de ver, um modo de olhar que considera a realidade como fabricada também por saberes ancestrais que se relacionam com universos mágicos, imaginativos ou concretos? O interesse pelas bruxas produziu incessantemente inúmeros questionamentos em torno dos rezadores e das rezadeiras: qual a raiz do benzimento em Pendências? Como conseguiram aprender a curar?

As reflexões transpassavam minha interioridade, pois, na condição de admirador desse universo, eu me perguntava: eu poderia me tornar um bruxo ou um rezador? Há um processo educativo de aprendizagem por trás desse universo mágico e encantado das rezas e curas?

Essas inquietações, por muito tempo, precisaram ficar guardadas no meu interior mais secreto, posto que, como já disse, a fase adulta havia chegado e, em 2011, com 18 anos,

ingressei no curso de Pedagogia da UERN/Assú. Assim, o menino que tanto enxergava magia passou a acreditar, naquele momento, que a universidade não era lugar para pensar sobre encantamentos, rezas, bruxos, bruxas, rezadores e rezadeiras. No entanto, hoje, tomam forma minhas primeiras tentativas de materializar e problematizar essas antigas preocupações e excitações em uma pesquisa de doutorado.

No epílogo provisório desta narrativa, compreendi que meu objeto de estudo seria a reza como saber ancestral e prática educativa aprendida e recriada pelas rezadeiras de Pendências. Compreender esse conhecimento ancestral, aprendido e recriado pelas rezadeiras, torna-se importante para empreender uma análise que seja justa quanto ao seu papel cultural e legitime a necessidade do estudo científico desse fenômeno, tanto do ponto de vista da filosofia quanto da antropologia educacional.

Conclusão

O movimento de construção do objeto de estudo dessa investigação oportunizou-me, como pesquisador, a entender que a jornada-pesquisa tem me transformado de múltiplas maneiras. Aprendi que a jornada-pesquisa se realiza, antes de tudo, dentro de cada um de nós. Tudo aquilo que entregamos

como texto é apenas um extrato do que nossos corpos viveram, sentiram, aprenderam.

Nesse processo, precisamos ser corajosos e ousados para enfrentar epistemologicamente a própria universidade e seus códigos porque, em diversos setores, não é comum conceber o objeto de estudo como manifestação da experiência cultural do próprio pesquisador, visto que, na pós-graduação, somos “convidados” a incorporar teorias e autores, frequentemente europeus, às nossas pesquisas. Busquei questionar criticamente esse costume por meio, também, de uma escrita autoral, em primeira pessoa, sem me esconder por trás de um “nós” ou um “eles” impessoais, a partir da reconstituição de fragmentos da minha história de vida.

Outro aspecto que enfatizo neste percurso é a sensibilidade. Esse exercício de garimpagem e reconstituição das memórias de si expõe relações tensas e conflituosas vividas no corpo, que deixaram cicatrizes doloridas, mas necessárias. As cicatrizes são marcas que testemunham nossa humanidade, uma vez que elas redesenham, corporificam memórias que nos singularizam na relação com o outro. Nem os deuses nem as deusas são capazes de ocultar as nossas cicatrizes.

Pude concluir, a partir desse trabalho de memória, sobre a construção do objeto de estudo da tese, para incorporá-lo a este livro no qual o exercício de rememoração também constitui

um campo de interesse e investigação nessa jornada-pesquisa. Isso porque me percebi implicado afetivamente no mundo encantado da reza e das rezadeiras pendencianas.

Por fim, penso que essa forma de constituir um objeto de pesquisa faz do processo uma jornada um movimento do interior ao exterior, e vice-versa, uma construção resultante de elementos diversos que me (des)organizam como pessoa neste lugar de fala e escuta. Trata-se de um processo muito potente que, interpenetrando sujeito e objeto, cria as condições para que o pesquisador realize sua jornada-pesquisa consciente das razões pelas quais pesquisa o que pesquisa e não outra coisa.

Referências

ARISTÓTELES. *A política*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

SANTIAGO, Luan Presley Mendonça. *As relações políticas-pedagógicas da Escola Municipal Chico Santeiro: os diretores e os conselheiros escolares (2015-2017)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2018.

Desaprender e aprender: veredas que construíram o objeto de estudo.

Miguel Junior Zacarias Lima

Sertão. Sabe o senhor: sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar

(ROSA, 2019, p. 25).

Encontro-me nesta jornada-pesquisa¹ tomado de assombros, mas sem medo do perigar e do se arriscar, porque sou sertanejo e nessas distâncias do litoral “*o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar*”, mesmo sabendo que o

1 Expressão utilizada por LEMOS, Eden Ernesto da Silva. A criação do Conselho Escolar na Rede Municipal de Ensino de Natal (1982 a 1987. 2020. 174f. (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

lugar se constitui como uma teia de relações que nos ajudam a sermos nós mesmos na convivência com outras pessoas. Assim, iniciamos esta reflexão como texto elaborado, em um primeiro momento, para o primeiro capítulo da tese de doutoramento em Educação na UFRN, e que tem como mote para reflexão a construção do objeto de pesquisa, o diálogo e compreensão como operadores da transformação da consciência sobre o mundo.

Nasci no ano de 1976, em Caririaçu, uma cidade do interior do Nordeste, localizada no extremo Sul do Ceará. Nessa cidade, me fiz menino cuidado por minha mãe Rita e ladeado pelo convívio de amigos e familiares. Perdi meu pai quando tinha 4 anos de idade. A ausência de Miguel, meu pai, criou as condições para que eu pudesse experimentar uma vida de família alargada.

Assim, contei com a presença do meu avô Antônio e meus tios que moravam na zona rural distante 3 km da minha casa. A cidade e meus familiares foram os primeiros a me apresentarem ao mundo, criando as condições para uma inserção singular e cheia de aprendizados.

Aprendizados esses que me fizeram pôr os pés suavemente na terra, porque estavam inseridos na agricultura de subsistência e em práticas educativas, transmitidas de geração para geração, com pouca interferência direta da cultura escolar, já

que meus familiares frequentaram apenas as primeiras séries do Ensino Fundamental, constituindo assim, a base de uma estrutura de conhecimentos que tem como fundamento os saberes ancestrais dialogado de geração em geração.

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade (FREIRE, 2011, p. 28).

Isso é marcante, e só agora é possível enxergar a natureza e a força cognitiva desses conhecimentos gestados a partir das experiências do dia a dia em sua dinâmica histórica e comum. Naqueles momentos, por ser infante, e, portanto, envolto de ações lúdicas sobre essas práticas, era quase impossível perceber a relevância e maneira como tais saberes tinham a base da existência.

Reafirmo-me sertanejo, significando a busca constante pelo pronunciar o mundo partindo da minha percorrendo. Ao mesmo tempo que vivenciava tal realidade, que me envolvia a partir do lugar familiar, frequentava a escola e, por força de uma cultura eurocêntrica e cientificizada que moldurava aquele ambiente escolar, era também inserido em práticas e

saberes não muito próximo da itinerância sertaneja. Leituras constantes, programações de estudos muitas vezes exaustivos, aulas diárias. As brincadeiras e peraltices da meninice, próprias da vida interiorana, iam cada vez mais ficando distante, e outro mundo, outra realidade, era construída.

A inserção nesse mundo de saberes, elaborados a distância da realidade na qual eu estava inserido, pouco a pouco ia fazendo surgir em mim uma nova percepção do mundo. Percepção essa que me fazia questionar e, muitas vezes, olhar com certa desconfiança para os saberes antes em construção. Assim, a construção dos saberes antes em processo, algo dinâmico e participativo da vida ativa, agora, pouco a pouco, era desconstruído e abria espaço para novas atrações. Eu não tinha, naquele momento, a percepção do impacto que essa transformação poderia causar.

A minha família, oriunda das romarias a Juazeiro do Norte, obviamente, tinha como referência basilar de suas práticas os saberes ensinados pelo Padre Cícero, seja no cotidiano da constituição das relações, seja nas práticas do trabalho principalmente na agricultura.

No Cariri, há mais de cem anos, quando ninguém falava em ecologia, o Padre Cícero – como extraordinário homem de vanguarda que foi –, se antecipava e ensinava preceitos ecológicos aos romeiros. Eram coisas simples, como ‘não

derrubem o mato; não toquem fogo no roçado; deixem os animais viverem; não matem os passarinhos; utilizem as plantas medicinais', mas que surtiam um grande efeito. Essa iniciativa de Padre Cícero, hoje largamente disseminada no Nordeste, foi elogiada por ecologistas de renome, como o professor J. Vasconcellos Sobrinho, no seu livro *Catecismo de ecologia* (Vozes, 1982), e Dr. Rubens Ricupero, ex-ministro do Meio Ambiente, o qual, em artigo publicado no jornal *O Globo* (19/01/94), disse que Padre Cícero 'pregou em pleno sertão nordestino a palavra que hoje a consciência ambiental a duras penas começa a inscrever na nossa visão de mundo. Muito antes de que se realizasse a I Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente, em Estocolmo, em 1972, ele teve essa percepção aguda de algo que constitui antes de tudo um interesse legítimo, identificado por quem está próximo da realidade (WALKER, 2006, p. 3).

Essa realidade, voltada para a agricultura familiar e de subsistência, dava rumo, e ainda hoje é assim, ao senso moral e produtivo da grande maioria dos sertanejos daquela região, principalmente sendo ela percebida pelo sertanejo, um conselho do Pe. Cícero. A inserção de princípios religiosos ao processo produtivo forma, assim, um esteio de perspectivas reguladoras e, para muitos grupos familiares, esse é o mote para significar a vida e a produção.

Nesse intuito, fui inserido nessa perspectiva religiosa ao ponto de ser conduzido aos 15 anos de idade, a partir

dessa formação, ao seminário católico. Trata-se de um lugar completamente diferente daquele vivenciado em casa ou em minha comunidade. Esse lugar e suas diferenças distam de Caririáçu muitas léguas até a Europa; distância constituída pelo colonialismo e por anos a fio de colonialidade², constituindo, assim, uma linha reta para a cultura eurocêntrica que nega as curvas do conhecer comum, familiar e ancestral em sua dinâmica de formação.

Os estudos no seminário me possibilitaram, uma formação importante para acessar o mundo ocidental com suas epistemologias, por outro lado, esses estudos me conduziram a trilhar outros caminhos bem peculiares e diferentes daqueles vivenciados até então, em uma jornada de estudos pessoais e aulas que duravam quase todo o dia; com leituras e preleções que me faziam adentrar em um mundo diferente, mas, paradoxalmente encantador, atrativo e instigador. Os discursos elaborados por professores clérigos e alguns leigos me faziam confrontar práticas e saberes já previamente elaborados e, em muitos casos, fazer a opção do discurso melhor ordenado, o discurso eurocêntrico cientificizado. Nessa reflexão, encontramos fundamentos no pensar de Enrique Dussel na seguinte afirmação:

2 QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: QUIJANO, Anibal. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

Chamamos a esta visão de “eurocêntrica” porque indica como ponto de partida da “Modernidade” fenômenos intra-europeus, e seu desenvolvimento posterior necessita unicamente da Europa para explicar o processo. Esta é aproximadamente a visão provinciana e regional de Max Weber – com sua análise sobre a “racionalização” e o “desencantamento” – até Habermas (DUSSEL, 2005, p. 27).

A construção desses saberes me fez confrontar o mundo ao qual, inicialmente, estava inserido, com os saberes elaborados pela academia e legitimado pelo discurso aparentemente mais bem elaborado por uma oratória onde o discurso de autoridade da ciência e da academia poderiam se sobressair. Uma cultura elaborada a partir da oralidade tem, em si mesma, a força da entonação e do sotaque como atração para outro olhar sobre o mundo.

A academia lida muito bem com essa dinâmica ao aliar o discurso a um saber guiado pelo método cartesiano da observação, experimentação e comprovação, algo muito parecido com aquilo que, na formulação das investidas religiosas ecoa a partir da autoridade de quem narra, seja ele o cientista ou o clérigo, sempre pautado em bases doutrinárias e sob o efeito do discurso de autoridade.

Nesse sentido, é possível perceber que narrativas e discursos apologéticos no entorno dos conhecimentos eurocentricamente elaborados eram intensas e aparentavam revelar

uma verdade buscada por outras vias, que, confrontadas com aquelas do mundo do qual eu vinha, configuravam-se provavelmente com sentido e prumo certos. Essas narrativas, com suas significações legitimadas pelo discurso de autoridade, fizeram com que eu pudesse reconstruir saberes compreendidos anteriormente como fundamentais.

O encantamento gerado pelos discursos elaborados a partir da ciência, e sua fundamentação histórica, era encarado por mim a partir de certo fetiche. Mas, hoje, compreendo que uma educação onde o encantamento e o fabuloso perfazem o seu processo nos distancia da própria realidade, deixando-nos alheios ao mundo que vivemos. Por sua essência, a educação deveria ser desveladora do mundo e dos sujeitos que o constituem de sentido. Esse desvelamento não acontece por magia encantadora, mas pela contínua e histórica construção do cotidiano, compreendendo a realidade e dialogando sobre o seu sentido.

Sendo, guiado pelo fabuloso e pela atratividade do discurso, andamos na contramão do que deverá ser a consciência sobre o mundo e sobre nós mesmos. Assim como o fetiche, a elaboração dessas falas sobre o mundo, falas essas pautadas na melhor contação e na autoridade de quem se pronuncia, cumpria a “missão” de convencer e conquistar para o centro dessa fabulação. Como se catequiza alguém, com intuito de

inseri-lo em uma certa doutrina, é assim que funciona, desde muito tempo, a organização e a elaboração didática da melhor história contada pela ciência, entendida como a única forma racional capaz de dizer o mundo. Assim, a existência ganha significado estranho à própria realidade, saindo da esfera própria da historicidade do existir dinamicamente elaborado a partir de saberes e de pessoas com as quais convivemos, de lugares que percorremos, adentrando fabulosamente sem questionamentos, com encantamento em outro mundo constituído pela narrativa e pela autoridade de quem narra.

Na continuidade dessa formação, e guiado pela elaboração da narrativa de novos “conhecimentos”, fiz todo o Segundo Grau, hoje Ensino Médio, e ingressei, logo em seguida, em dois cursos de nível superior, Geografia na Universidade Regional do Cariri (Urca) e Filosofia no Instituto de Filosofia da Diocese de Crato, um curso livre, sem vínculo com o MEC. Ao terminar esse percurso, dei continuidade aos estudos filosóficos na Universidade Estadual do Ceará (Uece), nesse momento, já como egresso do seminário.

Partindo dessa reconstituição de aspectos da minha jornada de vida, é possível percebermos que minha formação, seja no seminário ou nas universidades, primava pelo crivo do conhecimento científico sem cogitar as bases pré-concebidas da organização familiar em minha terra natal. Essas bases

eram inicialmente elaboradas a partir do diálogo mediado pelo mundo vivido, relatos e histórias elaborados no núcleo familiar e na própria vida em sociedade e através de estudos agora sistematizados pela nova realidade a qual me inseria cada vez mais.

O ensino e a construção dos saberes elaborados com bases nos aprendizados desenvolvidos a partir da ótica de conhecimentos cientificamente fincados têm sido, ao longo dos séculos, o caminho percorrido pela Universidade que tem cada vez mais se identificado como promotora e divulgadora desse conhecimento. Isso quer dizer que, partindo desse pressuposto, nenhum outro paradigma poderá servir de referência que não este, elaborado e guiado a partir do método científico.

Nesse sentido, é possível observarmos certa hierarquia dos saberes, aqueles produzidos pelo crivo científico, o saber acadêmico, que em sua formulação se lança como resposta a tudo e se torna algo imbricado no contexto mercadológico. Um tipo de conhecimento que, em sua proximidade com o mercado, distancia-se cada vez mais das necessidades do cotidiano das pessoas, tornando-se, assim, descontextualizado do fazer dinâmico das sociedades.

Levando em consideração todo esse processo de uma jornada-pesquisa elaborada até este momento, percebe-se

que o que marca tudo isso não é propriamente o aprendizado que as escolas e universidades impuseram, mas a dinâmica do desaprender, isto é, a busca constante de um retorno ao ponto de partida, aos conhecimentos dialogicamente elaborados pelos meus pares, sejam eles em casa, ou na comunidade de origem.

Enxergo essa inquietação como o combustível para esta jornada-pesquisa, o alimento cheio de dúvidas e anseios diversos. Retornar a esse ponto de origem me instiga certa reviravolta no processo de aprendizado invertido, o desaprender para aprender. Nesse contexto, Boaventura de Sousa Santos afirma:

Tudo isso obriga o conhecimento científico a confrontar-se com outros conhecimentos e exige um nível de responsabilização social mais elevado às instituições que o produzem e, portanto, às universidades. À medida que a ciência se insere mais na sociedade, esta insere-se mais na ciência. A universidade foi criada segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que subjaz à sua institucionalidade atual. O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interatividade, uma interatividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação (SANTOS, 2010, p. 44).

Em muitos momentos dessa formação, mesmo privilegiando a cultura universitária eurocêntrica, foram-me apresentadas outras possibilidades, principalmente ao ter contato com a Teologia da Libertação com leituras de texto de Leonardo Boff (2005) e Gustavo Gutierrez (1983), Paulo Freire (1978) e Enrique Dussel (1973), leituras que me levaram a perceber elementos relevantes de uma reflexão mais abrangente no que se refere a uma síntese entre teoria e prática nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Isso me conduziu a muitos questionamentos no entorno de uma estrutura epistemológica poderosa e excludente.

Parece ser irônico, o espaço de propagação de saberes dominadores despertar para outra perspectiva que não a sua própria. Com Oswald de Andrade, em seu *Manifesto Antropofágico* (1976), podemos afirmar certa antropofagia, alimentar-se do outro, nutrir-se daquele que domina para não mais ser dominado, deglutir suas ideias e ideais, fortalecer-se do ponto de vista espiritual para, assim, libertar-se.

Essa dinâmica, mais parecida com um ciclo, inicia-nos em um território de desconstrução e construção de novos saberes e prismas diferentes. Esse ciclo não pode ser compreendido como contínuo e perfeito geometricamente, mas em processo de fazer-se, com uma dinâmica fundamental dialogando como o diferente e possibilitando compreender a

si próprio e o mundo que nos rodeia a partir de um processo de construção e desconstrução de saberes e significados.

Ter tido a oportunidade de passar por essa formação³ entre 1992 e 2001 foi um desafio; ao mesmo tempo que percebia a relevância desses saberes para o mundo que eu estava inserido, via também suas imposições coloniais e capitalistas como contraditórias e até mesmo desumanas. Momento histórico de transformações econômicas e políticas, caracterizado por diversas lutas populares no sentido da melhoria da qualidade de vida para todos; tendo sido um tempo de condições econômicas nem sempre favoráveis, um período de grandes abalos e rupturas cognitivas.

Entre a euforia e a perplexidade, observamos, então, o desenvolvimento dos esquemas teóricos e explicativos do estruturalismo e/ou do marxismo de inspiração althusseriana, ainda como motivação das teorias e práticas freirianas. A isso se seguiu um espírito de franca liberalidade intelectual, parecendo que todos os paradigmas e formas de abordagem do passado estavam disponíveis e eram possíveis ou legítimos.

A palavra interdisciplinaridade soava como a solução de todos os dilemas teóricos. Era, porém, o início dos diversos diálogos cujo encanto nos levava a acreditar que a verdadeira

3 Refiro-me à formação que se estende do Ensino Médio, na época Segundo Grau, à conclusão do Ensino Superior.

razão residia em um campo intelectual permissivo, difuso e livremente compartilhado entre a Pedagogia, a Antropologia, a Literatura, a Psicanálise, a Sociologia, a Ciência Política, a Filosofia. Mas uma coisa chamava a atenção: a centralidade desses conhecimentos e sua imposição em relação a qualquer outra forma de conhecer, fazendo, assim, com que nossa atenção se voltasse exclusivamente para o centro dessa forma eurocentricamente elaborada de conhecer.

Nesse processo, estive próximo de professores — uns entusiasmados, outros céticos e alguns cultivando, neles mesmos e em nós, seus alunos, a dúvida como provocação filosófica — que rapidamente ensinavam que a identidade dos argumentos e pensar não se construiria pela diluição das fronteiras intelectuais das diversas teorias; ao contrário: o diálogo interdisciplinar era tão urgente quanto era necessário afirmar a singularidade da abordagem educacional-filosófico-crítica. Foi possível, assim, conviver com alguns formadores que, em sua busca constante pelo saber, indicaram, partindo de suas trajetórias intelectuais e por experiências próprias, a via da dúvida, uma vez que suas trajetórias intelectuais descreveram caminhos de ida, mas também de volta entre a Educação, a Filosofia, a Religião, a História, a Sociologia, a Antropologia a Psicologia e a própria vida.

Substantivamente, apresentaram-me à Filosofia e também ao repertório conceitual da Sociologia dos intelectuais e do conhecimento. Mas, ao fazê-lo como se manejassem um elenco fixo e atemporal de instrumentos teóricos cuja aplicação é universal e a validassem com pretensões absolutas, fizeram-me ver a historicidade do processo de composição da reflexão filosófica.

Em suma, enraizando a Filosofia na História e fazendo uso de um raciocínio historicamente orientado — em estreito acordo com as bases de reflexão presentes em Platão, Hegel, Marx, Gadamer e Paulo Freire —, transmitiram-me uma perspectiva crítica e auto reflexiva acerca dos limites e das condições de possibilidade (históricas e epistêmicas) daquela mesma razão educacional histórico-filosófica que então me apresentavam.

Ao longo desse percurso, o pensamento e a cultura eram vistos como manifestação do “espírito” de uma época, frutos de uma razão (filosófica, política ou sociológica) como fenômenos empíricos historicamente formulados a partir dos elementos que compõem as veredas e caminhos por mim trilhados como conhecimento dinamicamente elaborado.

Percebendo isso, algumas questões surgem como que de forma inevitável: como entender os conhecimentos locais ao manifestarem-se de uma razão específica e voltada para

o lugar e aquilo que o possibilita de sentido? Esses conhecimentos, com suas peculiaridades relacionadas à identidade local, como podem ser manifestos e percebidos como válidos?

Assim, é possível cogitar e levar em consideração principalmente os aspectos referentes ao diálogo e a compreensão – entendidos como bases fundamentais onde estão elaboradas essa jornada-pesquisa, sendo, portanto, nosso objeto de estudo – como condições fundamentais para o processo de interpretação e pronunciamento do mundo. Essa reflexão possibilita, não apenas interpretar a realidade a qual estamos inseridos, partindo das diversas questões voltadas para a formação da consciência histórico-crítica, mas também conduzir tal interpretação para questões educacionais, a partir de Paulo Freire, com a questão da dialogicidade e percepção das questões centrais da educação no entorno do próprio ser humano.

Com esse intuito, iniciei meus trabalhos como professor da Universidade Regional do Cariri (Urca), no ano de 2015, chegando nessa IES por meio de concurso público para professor efetivo. Foi possível, a partir daí, e de uma forma mais criteriosa, elaborar atividades e interferências pedagógicas que se pautam no diálogo e na formação de uma consciência crítica sobre o mundo e sobre o lugar do próprio sujeito no mundo.

Partindo do exposto, é possível compreendermos a necessidade de continuar com tais abordagens, ainda mais no momento histórico-político ao qual estamos inseridos, onde a educação e tudo aquilo que subjaz o reconhecimento das condições necessárias ao entendimento do ser humano como sujeito estão colocados de lado, para muitos, em segundo plano.

Nesse sentido, a continuação dos estudos formativos não pode ser visto como algo prestigioso, mas como uma postura revolucionária, no sentido primeiro do “vir-a-ser” das coisas, na constante transformação da realidade pessoal e comunitária. Transformação essa necessária para a compreensão e a possível mudança dos espaços em que dialogo como educador.

Assim, percebo-me como inserido em um grande paradoxo: como confrontar a formação eurocentricamente científica a qual fui inserido? Como lutar na contramão de pensadores que a mim foram apresentados quase que como sagrados, intocáveis, inquestionáveis? Responder estas inquietações somente será possível retornando às origens em uma retomada epistêmica, visando reaprender a ver e sentir o mundo à minha volta com referenciais do mundo originário: o retorno às origens, inserindo nessa conversa, jornada-pesquisa, o mundo doméstico da minha família, dos quintais, da zona rural e dos amigos ali presentes; retomar as origens do meu ser desconstruindo

saberes dali distantes, para reconstruir, fincado em outros referenciais, aqueles vividos no lugar de origem.

Fazendo esse exercício catártico, será possível – pelos conceitos de compreensão e diálogo, enquanto inquietação dinâmica, e para mim nessa jornada, objeto constituído a partir do mundo que me cerca – convidar para essa conversa pensadores que, com seus tinos epistemológicos voltados para nós mesmos, reconduzam-nos para aquilo que nos identifica e auxilia na condução da conversa dialógica, onde o outro, com sua dinâmica histórica, é fundamental. A compreensão dos pensamentos de Paulo Freire, Guimarães Rosa e Ailton Krenak, partindo de pressupostos de uma filosofia de vida, não os tornam pensadores melhores ou piores, mas os reconhece no seu devido lugar, onde saberes ancestrais imbricados em uma trama lógica de sentidos se tornam bases e fundamentos necessários ao constante fazer-se do ser humano.

Mais do que uma ciência e para além de apenas uma abordagem, educação, saberes ancestrais e filosofia constituem-se como uma ontologia, algo inerente à própria condição existente do humano enquanto ser da dúvida e, consequentemente, da busca. A busca do significado da realidade e de respostas para a grande questão que constitui o ser humano como ser de problemas advindos da inquietação gerada pela curiosidade poderá nos possibilitar a liberdade.

Portanto, é possível vislumbrar que o ser humano não tem o seu mundo acabado, nem mesmo nasce pronto. Daí a consciência e a construção do nosso objeto de estudo como inquietação necessária do nosso existir, elemento fundamental que está fincado ontologicamente naquele que pesquisa, o diálogo, que possibilita o reconhecimento do outro enquanto tal, e a compreensão do mundo de sentido da nossa existência, impulsionando-nos a um processo de constante reaprendizado e intervenção no mundo. Diálogo e compreensão como objeto de estudo, categorias dinâmicas onde perpassam perspectivas ideárias para conhecer a si mesmo e, portanto, instiga-me a querer pesquisar.

Referências

ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropófago. *Revista de Antropofagia*, São Paulo, ano 1, n. 1, maio 1928. Disponível em: <https://joocamillopenna.files.wordpress.com/2014/02/andrade-oswald-de-revista-de-anthropofagia.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2023.

BOFF, Leonardo. *Igreja Carisma e poder: ensaios de uma eclesiologia militante*. São Paulo: Record, 2005.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.) *A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectiva Latino-americana*. Buenos Aires: CLACSO Libros, 2005. (Coleção Sur Sur). p. 24-32

DUSSEL, Enrique. *América Latina: dependência y liberación: Antología de ensayos antropológicos y teológicos desde la proposición de um pensar latino-americano*. Buenos Aires: Fernando García C., 1973.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GUTIÉRREZ, Gustavo. *La fuerza histórica de los pobres*. Sígueme, Salamanca Lima: Centro de Estudios y publicaciones, 1982.

LE MOS, Eden Ernesto da Silva. *A criação do Conselho Escolar na Rede Municipal de Ensino de Natal (1982 a 1987)*. 2020. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/30129>. Acesso em: 26 jan. 2023.

NETO, Lira. *Padre Cícero: poder, fé e guerra no sertão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Ética e Sociabilidade*. São Paulo: Loyola, 1993.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad Del poder, eurocentrismo y América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO Libros, 2005. p. 117-139.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2010.

WALKER, Daniel. *Padre Cícero: coletânea de textos*. Juazeiro do Norte: [s. n.], 2006.

Um conto

Artur Brito Pinheiro

A peça

Havia uma pequena vila litorânea que passava despercebida durante a maior parte do ano. Essa vila possuía uma peculiaridade em sua organização: a existência dos moradores girava em torno de uma apresentação teatral. Era uma peça organizada semestralmente, tradição que se repetia há séculos.

Durante a maior parte do ano, toda a atividade comercial com vilas e cidades vizinhas se dava imediatamente após a peça, de resto viviam da produção própria e do escambo dentro do vilarejo. Turistas que passavam pela região ouviam sobre a peça e iam assistir. Os ingressos eram a única forma de renda dos habitantes da vila, com esse dinheiro eles compravam ferramentas para agricultura e materiais para

reparo das casas. Até a próxima apresentação, eles viviam do que colhiam.

A peça era tão central na vida dos habitantes que definia a própria hierarquia deles. Membros de uma mesma família atuavam nos mesmos papéis de geração em geração, e as famílias destacavam-se umas das outras pela relevância de seus personagens na peça. As que ficavam com um papel mais central tinham direito a um percentual maior da plantação na hora da colheita. Também tinham prioridade para pegar o material e fazer a manutenção de suas casas e ferramentas. As famílias que realizavam papéis de figurantes, personagens com curta aparição ou sem falas, ficavam com os restos. Nas temporadas frias, quando a escassez de alimentos era recorrente, eram os primeiros a passar fome. Se precisassem consertar o telhado ou rebocar uma parede, só podiam usar o material que sobrou da arrecadação da peça passada.

A uma dessas famílias de figurantes pertencia um garoto. Ele, como seus pais e irmãos, era considerado tão irrelevante que sequer tinha nome de nascimento, era apenas um garoto entre tantos outros sem nome que perambulavam ali pelas partes mais pobres do vilarejo. Fazia o papel de um marujo, prisioneiro de guerra do capitão pirata. Não possuía falas e aparecia brevemente quando o capitão entrava em combate com um navio inglês. Sua função era atirar pedrinhas nos

inimigos com um estilingue. Seu figurino era a única vestimenta que possuía, e como tinha crescido nos últimos anos, já estava curta, cheia de remendos, mas a renda repassada para sua família, sobra das famílias mais prestigiadas, não podia cobrir uma roupa nova.

Passava o tempo explorando os arredores da vila, e no dia da peça, antes do espetáculo, gostava de importunar os visitantes atirando pedrinhas nas suas cabeças. Apesar de eventuais reclamações, em geral, não dava tantos problemas, pois as “pedrinhas” não machucavam de fato. Eram bolas ocas de plástico com pequenas sementes dentro, funcionando como uma espécie de chocalho, fazendo barulho quando batiam em algo ou alguém. Como era comum entre membros de famílias em condições parecidas com a sua, o garoto ocasionalmente se deixava ser picado pelas serpentes locais.

Eram serpentes especiais, cujo veneno era forte o suficiente para causar delírios e promover alucinações, mas não era letal. Pelo menos era o que diziam os habitantes, pois nenhum visitante jamais relatou ter visto uma serpente no local. Não existiam espécies nativas registradas e ofídios em geral eram bem incomuns na região.

O uso prolongado do veneno causava decadência precoce dos órgãos e poderia levar à falência, mas era o único modo que os garotos sem nome tinham de escapar do duro

cotidiano, mesmo que por tão breves momentos. As famílias mais prestigiadas também realizavam essa prática, porém, de forma controlada. Eles tinham acesso a uma medicina produzida pelo ancião da vila que suprimia parcialmente os efeitos colaterais do veneno.

Quando sob efeito, o garoto dizia ver as luzes do palco, ouvir os aplausos das pessoas. Ele conseguia se imaginar como um dos protagonistas, e a felicidade momentânea do reconhecimento, mesmo que falsa, era o suficiente para mantê-lo seguindo em frente. Seus colegas relatavam experiências similares. O que, no entanto, as famílias com os papéis principais viam era um completo mistério. Em uma dessas experiências, em seu delírio de tornar-se também um privilegiado, ele concluiu: “Oras, eu conheço todas as falas de todos os personagens de cor, eu faço isso todo ano desde que tenho consciência de mim. Onde tá escrito que eu tenho menos habilidade para fazer um papel principal que os membros das famílias de prestígio? Só preciso de uma oportunidade”..

Haviam famílias que interpretavam os mesmos papéis todos os anos, e outras que eram especializadas em outros cargos, como iluminação e manufatura de adereços. O líder da vila era o mais velho da família responsável pela direção da peça, também referido como o ancião.

Naquele ano, o neto do ancião havia lhe convencido a divagar um pouco da tradição e introduzir um novo personagem. Era uma espécie de paladino moderno, um guerreiro da justiça que surgiria no momento de maior conflito moral do protagonista para guiá-lo em sua jornada. Até então, a resolução desse conflito era apenas implícita, com o protagonista resolvendo-o internamente e mostrando seu desenvolvimento pelas suas ações nas cenas seguintes. Mas, o argumento do neto era que, com uma influência externa, o momento da mudança ficaria mais explícito para o espectador; além disso, o mentor do herói sempre foi uma figura popular nas narrativas épicas e poderia tornar a peça mais familiar.

Quando o novo papel foi anunciado, logo se assumiu que ele seria encenado por uma das famílias mais prestigiadas. Era um personagem com poucas falas, aparecendo somente por um ato, no entanto, seu impacto no protagonista era grande o suficiente para justificar sua importância. Qualquer um de seus familiares aceitaria que o papel era demais para eles, mas para o garoto era exatamente a chance que ele estava procurando. A simples introdução de um novo papel em uma peça tão antiga já era uma grande mudança, nada melhor do que ser interpretado por um ator inusitado para balançar ainda mais as coisas. Era o que o garoto pensava.

Logo que trouxe a ideia para sua casa, foi rechaçado, como era de se esperar. Ele não estava em busca de apoio, apenas tinha vindo comunicar sua decisão. Os pais tentavam convencê-lo de que sua ideia tola apenas traria maior desgraça para a família, mas o garoto estava convencido de que tinha de fazer. O tumulto em sua casa chamou a atenção do ancião, que fazia sua caminhada costumeira e por acaso passava nas proximidades enquanto o garoto discutia com os pais. Intrigado, bateu à porta e perguntou o que se passava.

Aterrorizados, os pais só conseguiram balbuciar algo sobre o menino estar tendo ideias tolas de novo. Nisso, o garoto saiu confiante declarando que iria ser o novo paladino. O ancião soltou uma grande gargalhada, mas, para surpresa do garoto, não haviam traços de deboche, parecia uma risada genuína.

“Interessante”, exclamou o ancião. “Muito interessante”.

“Pois bem”, continuou. “Você está disposto a colocar tudo que tem nesse papel?”

“Mas é claro”, respondeu o garoto sem hesitar.

“Faremos uma aposta então. A próxima peça ocorrerá em pouco mais de um mês, o papel será seu. Se você apresentar boa performance, garantirei que você e sua família tenham papéis melhores nas peças seguintes, porém, se você for incapaz de mostrar seu valor, definhará e retornará à terra”.

O garoto não sabia como se sentir. Por um lado, conseguira a chance que queria, por outro lado, as palavras finais do ancião lhe mandaram calafrios pelo corpo. Ele realmente queria dizer o que o garoto estava pensando?

“Venha para a praça logo que o sol se pôr, firmaremos nosso contrato e você será oficialmente anunciado como o paladino da peça”.

Logo que as luzes crepusculares tomaram os céus, o garoto se dirigiu ao local marcado. A praça era o ponto central da vila, onde tinha maior circulação de pessoas. Nesse dia particularmente, o movimento estava muito mais intenso que o normal. O ancião fizera uma convocação geral para todos os aldeões.

Assim que o avistou, o ancião pediu para o garoto se aproximar. O menino sentia todos os olhos nele. Era desconfortável, mas, de certa forma, ele estava feliz, pois, até o dia anterior, era apenas um invisível. Jamais recebera tanta atenção.

Em frente ao ancião, havia um círculo mágico. Espalhado sobre ele, existiam objetos alongados e translúcidos e pequenas poças de um líquido transparente. Após um tempo, o garoto percebeu que eram peles de cobra. O ancião disse: “Você também se intoxica com elas, não? Consigo ver as marcas da serpente em seus braços”.

O garoto ficou calado.

O ancião anunciou então que o garoto seria o novo paladino da peça. Os aldeões não escondiam estarem chocados, murmúrios eram ouvidos de todas as partes, mas ninguém quis dar sua opinião abertamente. Seguido do anúncio, o ancião começou a preparar o ritual.

“Garoto, a partir de hoje você estará sob efeito da maldição da serpente até o dia da peça. Ela irá corroer seu corpo de forma lenta e indolor. Se você for capaz de brilhar na peça, a maldição será retirada e todos os seus efeitos serão revertidos. Caso contrário, antes do amanhecer do dia seguinte você já terá partido desse plano de existência”.

O círculo começou a brilhar e das marcas de picada no garoto emergiram serpentes negras, correndo pelo seu corpo, enroscando-o. Se fixaram. Não pareciam mais vivas, assemelhavam-se a tatuagens, serpentes em espiral pelos seus braços, pernas, tronco e pescoço. A multidão foi dispensada e todos seguiram para suas casas.

No dia seguinte, o garoto recebeu uma cópia do roteiro completo da peça. Sentou-se à sombra de sua árvore favorita e leu a história em uma sentada. Salvo alguns ajustes e a introdução do paladino e suas interações, era o mesmo texto

que ele recebia ano após ano. Ainda assim, leu minuciosamente, atentando para seu personagem e aqueles com o qual ele interagia.

O garoto participava de todos os ensaios, mesmo aqueles em que seu personagem não aparecia, pois queria ver como os outros estavam construindo seus papéis. O paladino não possuía tantas falas, mas o garoto as treinava exaustivamente sempre que tinha tempo entre os afazeres domésticos. Muito ocupado durante o dia ajudando sua família, ele praticava principalmente à noite, afastado do vilarejo para não acordar os aldeões.

Seus vizinhos viam o esforço e a determinação do garoto diariamente, que aos poucos lhes contagiou. Eles passaram a ver no pequeno garoto algo que nunca sentiram antes: esperança. O encorajavam sempre que passavam por ele. Até seus pais, tão contrários à ideia inicialmente, estavam começando a apoiá-lo. Alguns dias depois, eles liberaram o garoto de suas tarefas e ele passou a praticar o dia todo.

No entanto, um paladino recitando seu código de honra não era muito convincente quando se vestia como um marujo maltrapilho. Mas o que fazer? O garoto jamais teria recursos para encomendar uma roupa nova. Seu amigo foi o primeiro a se movimentar para resolver a questão. Falou com o ferreiro, que concordou em lhe fazer uma espada e armadura sem

cobrar pelos serviços, precisaria apenas do material. Falou com as tecelãs e elas prometeram fazer uma capa digna de um guerreiro da justiça. Em seguida, espalhou seu plano para os demais.

Na área em que o garoto morava, nenhum aldeão se encontrava em boas condições, mas todos estavam dispostos a ajudar. Não por caridade, aquele sentimento não existia na vila, mas porque enxergavam a nova luz que o garoto trazia. Se ele conseguisse apresentar-se, se obtivesse sucesso naquele novo papel, talvez outros como ele também conseguissem. Todos os trabalhadores depositaram esperança naquele pequeno garoto de que algo novo aconteceria, de que alguém finalmente escaparia do destino cruel que lhes foi selado no nascimento.

Os aldeões desceram da vila pela primeira vez em décadas e foram para a cidade mais próxima. Era uma caminhada exaustiva, mas seus espíritos não foram abalados. Varreram todas as ruas da cidade catando latas de comida e bebida, batendo de porta em porta pedindo roupas, contando o que se passava na vilazinha.

Após três dias de esforços coletivos, indo e voltando da cidade, conseguiram reunir centenas de latinhas, além de camisas e calças velhas, pequenos acessórios, até alguns utensílios metálicos de cozinha. Uma cidadã mais velha se

comoveu tanto pela história que doou sua saia favorita, feita em um belíssimo tom de dourado lustroso.

Começaram os trabalhos então. O ferreiro derreteu as latas. Não eram metais de boa qualidade, mas teria de dar certo. Uma mistura de alumínio, ferro e outros metais, era uma armadura bem pesada, e não muito brilhante, mas passava certo ar de imponência, e fora feita com esmero pelo ferreiro. Os utensílios foram derretidos para que se fizesse a espada. Até os aldeões que já não tinham muito em suas casas doaram algumas panelas, espátulas e outros equipamentos.

As tecelãs cortaram as roupas e prepararam os tecidos, tingindo-os com corantes naturais de sementes que as crianças passaram os últimos dias reunindo, para que ficassem todos com cores uniformes. Costuraram, então, uma capa vermelha. Era simples, não possuía pelo de animais como as capas das famílias de prestígio, nem possuía um visual suntuoso. No entanto, a saia que a idosa havia doado foi usada para fazer lindos desenhos e acabamentos dourados pela capa. Era uma peça especial à sua própria maneira.

O garoto irradiava alegria vendo tanta gente se movimentando para ajudá-lo. Mas ele também observava os primeiros sinais da maldição. Enquanto ensaiava, o garoto viu um objeto estranho cair no chão. Parou por um instante e examinou o objeto caído. Era um dedo. Humano. Encheu-se de

pavor. Olhou para as próprias mãos, e percebeu que em sua mão esquerda o mindinho não se encontrava onde sempre estivera. No lugar, havia apenas uma mancha apodrecida. Como o ancião havia dito, ele não sentia dor alguma, era como se, de uma hora para outra, ele apenas tivesse perdido a sensibilidade naquela região.

Os primeiros dias foram os mais difíceis. O garoto observava pedaços de sua própria carne caindo ao seu redor. Ele não queria plantar a semente do desespero em seus colegas, justo quando haviam descoberto a esperança. Passou a ensaiar em locais cada vez mais distantes. Os aldeões estranharam, afinal, estavam começando a se acostumar com a visão do garoto, que ensaiava dia e noite logo em frente às suas casas, mas não fizeram perguntas, pois estavam empenhados em suas próprias tarefas.

Na semana seguinte, o traje do garoto estava pronto. Era a primeira vez em anos que ele recebia uma roupa nova, que podia vestir novamente algo apropriado para seu tamanho. Não só feliz, o garoto estava aliviado. Apesar do esforço físico para carregar sua armadura, era o disfarce perfeito para esconder a decomposição do seu corpo. Ele voltou a ensaiar nas proximidades da vila, e agora vestia sua armadura o tempo todo, só a retirava para dormir. Acordava no dia seguinte antes do sol raiar, vestia-a novamente e voltava a ensaiar.

Ninguém estranhou a atitude do garoto com a roupa, uma vez que eles imaginavam o sentimento de se ter roupas novas, e acreditavam no entusiasmo do garoto em fazer seu papel. Mas quanto mais o dia da apresentação da peça se aproximava, mais difícil era esconder o que se passava. Conforme seus dedos caíam, segurar a espada se tornava uma tarefa mais difícil. Os aldeões perceberam o que se passava, mas ninguém teve coragem de comentar abertamente. Alguns que antes o encorajavam a dar o seu melhor agora passavam por ele calados. Outros ainda o faziam, mas era possível perceber tons de tristeza em suas vozes. Seus amigos próximos o confortavam, mas era difícil arranjar palavras, pois os efeitos da maldição não iam melhorar, e não poderiam ser retirados por ninguém senão pelo próprio garoto. Dúvidas começaram a surgir entre os aldeões se ele sequer duraria até a peça.

Mas ele continuou seguindo. Dia após dia, sentia menos o seu corpo, sentia mais suas partes “soltas” dentro da armadura. Ninguém queria imaginar o que ainda restava dentro do pesado metal. Poucos dias antes da peça, até seu rosto começou a desfigurar, seu cabelo e seus dentes a cair.

Finalmente, chegou o esperado dia da peça. O olho direito do garoto havia caído na noite anterior, restavam-lhe alguns poucos fiapos no lugar do seu cabelo. Sua armadura apresentava marcas de ferrugem, apesar de ter menos de um mês. Ele

se perguntava se isso também seria extensão de sua maldição. Enquanto ele caminhava para o palco, seus vizinhos e amigos lhe desviavam o olhar. Ninguém aguentava vê-lo, pois, naquele ponto, mais parecia um morto-vivo que um guerreiro da luz. Havia ainda uma pontada de esperança neles, mas sentiam que estavam apenas enganando a si mesmos. Como uma criatura tão horrenda seria capaz de cativar o público? Ao garoto, nada mais restava senão seguir até o final.

Ele foi para trás da cortina. Conseguia ouvir exclamações assustadas dos estrangeiros vieram ver a peça, e comentários maldosos dos familiares nobres que compunham a plateia. Sentou-se mais no fundo, afastado dos outros atores e começou a se preparar mentalmente. Ele já não sentia mais nada no corpo e parecia estar perdendo a própria consciência. Seus pensamentos eram nebulosos, tinha dificuldades de discernir a realidade de um sonho. A única coisa que o ainda mantinha no momento era repassar mentalmente as mesmas falas que ele tantas vezes recitara no último mês.

A hora do paladino finalmente chegou. Era o momento em que o herói, o protagonista da história, navegava em águas escuras, com sua mente perturbada com o dilema moral que lhe havia sido apresentado. Ele navegava sem rumo e exclamava: “Ó, que irei de fazer?”. Então, os holofotes jogaram uma forte luz na borda do palco.

Os espectadores forasteiros não faziam ideia do que estava para acontecer, mas os aldeões ficaram aflitos, encheram-se de expectativas, não conseguiam tirar o olho da cortina. Saiu, então, o paladino, com sua armadura dourada e reluzente, cabelos longos, uma capa digna de um guarda real e uma espada de lâmina fina, e empunhadura incrustada com pedras brilhantes. Era o irmão mais novo do ator que fazia o herói, e estava aparecendo pela primeira vez na peça.

Os estrangeiros continuavam se falando, mas os aldeões estavam todos calados. Os mais nobres dividiam-se entre expressões de alívio e um olhar de que já esperavam que algo assim acontecesse. Já os menos favorecidos entristeceram o semblante e respiraram pesado. No fundo, eles também já esperavam esse resultado. As crianças, especialmente as mais próximas do garoto, foram as mais afetadas. Não conseguiram ver a peça até o final, saíram e foram brincar nas florestas próximas. Algumas nunca mais voltaram. Do outro lado da cortina, ao fundo, no chão, ao lado de figurinos e adereços de palco, jazia uma armadura completamente enferrujada, tecidos rasgados e maltrapilhos e uma espada quebrada. Do garoto que um dia vestiu aquela armadura não sobrara nenhum traço.

Nos dias que se seguiram, as memórias do garoto e das crianças desaparecidas foram se desvanecendo. Os aldeões

tinham uma vaga lembrança de um sentimento de esperança, mas não mais sabiam dizer de onde vinha. Voltaram a suas vidas cotidianas, e começaram a se preparar para o próximo espetáculo.

Ao final, um prólogo¹

Do objeto ou das maneiras e dos modos do peregrinar

Alessandre de Medeiros Tavares

*If the doors of perception were
cleansed every thing would
appear to man as it is, infinite.*

*For man has closed himself up,
till he sees all things thro' narrow*

-
- 1 O prólogo é o texto introdutório que apresenta elementos elucidativos da trama de obra literária. Neste livro, utilizamos desta concepção para destacar o artigo que segue por se tratar de um texto escrito em 2012 como primeiro capítulo da dissertação do professor Alessandre de Medeiros Tavares, falecido em 15 de maio de 2021 quando este livro já estava em produção entre os membros do grupo Sertania e Educação. Alessandre fez parte deste grupo e os organizadores desta coletânea decidiram incluir o texto tanto pela contribuição do texto em si, como pelo fato de ter sido também construído a partir do modus operandi que esse livro demonstrou até aqui. Alessandre foi o primeiro a operar desse modo, neste grupo. Nossa homenagem.

chinks of his cavern.

(BLAKE, 2000,p.14).²

*O meu olhar é nítido como um girassol,
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para direita e para esquerda,
E o que vejo a cada momento
É aquilo que eu nunca antes tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...*

(PESSOA, 2013, p.10).

Princípio este ensaio por meus assombramentos, pois ele se apresenta como o relato do percurso desses assombramentos, com as vastidões e o infinito, que me abisma no incomensurável, e se mostra a mim como a realidade primária de tudo; com o extraordinário inaparente do comum, e seu mundo de paradoxos e de contradições, de uma realidade constituída de sonhos, de água, de fogo, de terra, de ar, de um movimento do Tudo Fluindo, do repouso e da fúria de meu corpo ou do corpo do mundo, como um corpo só, que é outro e meu, sendo sempre um estar sendo. Por fim, meu assombramento com os olhos de um Antônio de muitos nomes, ou aquele peregrino, que me justifica o percurso e a busca pelo seu rosto distante e próximo, Eu e Outro. Era uma busca nas pedras, nos rastros, nos cemitérios, nas igrejas e no rosto das gentes desafortunadas, que peregrinam na mitopoética do infinito espaço dos sertões.

2 Se as portas da percepção estivessem limpas, tudo se mostraria ao homem tal como é, infinito./Pois o homem encerrou-se em si mesmo, a ponto de ver tudo pelas estreitas fendas de sua caverna. BLAKE, William. O matrimônio do céu e do inferno e O livro de Thel. Tradução José Antônio Arantes. São Paulo: Ed. Iluminuras, 2000.

Mas a este relato chamo de ensaio, pelo que há nele de inacabado, de insuficiente, pois eu mesmo, inacabado e insuficiente, arremesso-me em sua escritura; e por ele se constituir assim, como algo que se faz, no caminho de se fazer, pois tudo que há nele é fruto de um conjunto reunido de alguns cadernos de notas de viagem, que não tem ponto de partida, nem porto de chegada, uma viagem feita de caminhos possíveis, de uma rede infinita de caminhos, seria uma viagem do pensamento se não fosse meu corpo ou a carne do mundo esse inventário de imagens, de sonhos, de devaneios, fruto de um viver ou um sentir o fluxo estando imerso nele, sendo e não sendo esse fluxo.

A realidade do Tudo Fluindo e a consciência ou a tomada de consciência desse fluir, sabendo nessa tomada de consciência, como ela mesma, dele faz parte, sendo a realidade da viagem, um fluir sem unidade que paralise o movimento ou interrompa o repouso, sem redução que condicione sua complexidade, que torne imperceptível o processo de seu fluir, que normalize o estranho, ou que elimine os paradoxos e as contradições inerentes ao Tudo Fluindo.

Eu considero a essência da noção do processo como oferecida pela afirmação: tudo não está apenas se transformando, como tudo é fluxo. É o mesmo que dizer: o que é, é o processo de se tornar, enquanto todos os objetos,

eventos, entidades, condições, estruturas, etc. são formas que podem ser abstraídas desse processo (BOHM, 2008, p.72)

O Tudo Fluindo ocorria como pensamento e como realidade ao mesmo tempo, ou mais ainda, como coisa de fora e como coisa de dentro, com suas metamorfoses e suas economias. Pensamento e realidade iam dobrando-se em uma curvatura de dobras infinitas, antes que a geometria a mensurasse, talvez uma topologia do incomensurável, talvez a imagem de um rio de formas intercambiáveis, em que o que é dentro e o que é fora nele estejam em permanente movimento e repouso, pois o próprio repouso é fluir inaparente.

A melhor imagem do processo é talvez aquela de um rio fluindo, cuja substância nunca é a mesma. Nesse rio, pode-se ver o padrão sempre mutante dos vórtices, ondulações, ondas, respingos, etc, que, evidentemente, não apresentam existência independente por si sós. Ao contrário, eles são abstraídos do movimento fluindo, surgindo e desaparecendo no processo total do fluxo. Tal subsistência transitória, como pode ser possuída por essas formas abstratas, implica apenas uma independência relativa ou autônoma de comportamento, em vez de uma existência absolutamente independente como substâncias finais (BOHM, 2008,p.72).

Mas, esse Tudo Fluindo não se reduz a substâncias elementares finais, assim como o caminho não se reduz a um caminho único, ele se bifurca, multiplica-se em vários, a realidade compreende, assim, um espaço multitudinário, de bifurcações, de dobras infinitas, e a natureza do a-se-pensar nesse processo, não se dá por meio de um fundamento, pois o que flui não tem fundamentos.

Evidentemente, a física moderna afirma que as correntes (de água) são compostas de átomos, que por sua vez são compostos de partículas elementares, tais como elétrons, prótons, nêutrons, etc. Mas, por um bom tempo, achava-se que esses últimos eram a substância final de toda a realidade, e que todos os movimentos fluindo, tais como o dos rios, devem ser reduzidos a formas abstratas das movimentações através do espaço de grupos de partículas interagindo. Entretanto, foi descoberto que mesmo as partículas elementares podem ser criadas, aniquiladas e transformadas, e isso indica que nem mesmo elas podem ser as substâncias finais; ao contrário, elas também são formas relativamente constantes, abstraídas de algum nível mais profundo de movimento (BOHM, 2008, p.72)

O que define, então, o objeto de meu pensar, para onde dirijo a minha atenção, se tudo flui? O que poderia ser chamado de objeto de meu pensar confronta uma imagem refletida, aquele que vê ou reflete a imagem daquilo que

está a sua frente está implicado na cena, e a própria cena se transforma em outra, em outra, em outra: transformações, metamorfoses e mutações, entre o que é e o que não é; o que se apresenta aos meus olhos são corpos em fúria, a carne do mundo é uma matéria fluida, ígnea, dispersa e terrestre.

Ainda mais: meus movimentos e os de meus olhos fazem vibrar o mundo como se pode, com o dedo, fazer mexer um dólmen, sem abalar-lhe a solidez fundamental. A cada batida de meus cílios, uma cortina se baixa e se levanta, sem que eu pense, no momento, em imputar esse eclipse as próprias coisas; a cada movimento de meus olhos varrendo o espaço diante de mim, as coisas sofrem breve torção, que atribuo a mim mesmo; e quando ando pela rua, os olhos fixos no horizonte das casas, todo meu ambiente mais próximo, a cada ruído do salto do sapato sobre o asfalto, estremece para depois acalmar-se em seu lugar (MERLEAU-PONTY, 2014, p.19).

Mas se o que há a minha frente são caminhos – uma rede de caminhos, não apenas no seu sentido topológico, mas em seus sentidos simbólico, mítico, místico, pois como os caminhos do *a-se-pensar* são vários –, os seus sentidos são, igualmente, vários e se metamorfoseiam uns nos outros. Distancio-me, assim, da imagem-ideia de um que vê e de um outro que é visto, e todas as implicações de um pensamento imobilista, que busca refletir o movimento na sua ausência,

na análise de suas partes e nas formas mediadas de representação desse movimento; proponho, assim, um pensamento instaurado no movimento, um pensamento peregrino que explorarei em um momento seguinte.

Nesse sentido, parto não de um objeto de reflexão, ou de estudo; não busco uma estratégia de análise da realidade e de suas partes, tentando descobrir a unidade mínima dessa realidade; proponho um caminho, ou uma disposição para caminhar, uma abertura para o mundo instaurada dentro de uma imagem: o peregrino, e de um mito, o de Antonio dos Mares, como possibilidade de um viver movente, que se abre para/ao mundo e que se instaura nessa abertura.

O questionamento trabalha na construção de um caminho. Por isso aconselha-se considerar sobretudo o caminho e não ficar preso às várias sentenças e aos diversos títulos. O caminho é um caminho do pensamento. Todo caminho do pensamento passa, de maneira mais ou menos perceptível e de modo extraordinário, pela linguagem (HEIDEGGER, 2012, p.11)

Como pensar o caminho sem fazê-lo, sem a aspereza de percorrê-lo? Nesse caso, a viagem, ou como anúncio, a peregrinação, apresenta-se como imagem do *modus operandi*, desse meu caminhar. Nela, reúnem-se a indigência e a fluidez dos vários caminhos e seus diversos sentidos.

A peregrinação será entendida, assim, como o modo ou a maneira de percorrer os caminhos, caminhando, porém, ela não os conhece, ela os abre ao percorrê-los, ou melhor, ela se abre, e nessa ação se fazem os caminhos, na abertura ao que está-para, na sua aspereza e na sua docilidade, na sua estranheza e na sua familiaridade, naquilo que está dentro e naquilo que está fora.

Originalmente, a palavra método significava caminhada. Aqui é preciso aceitar caminhar sem um caminho, fazer o caminho enquanto se caminha. É o que dizia Machado: *Caminante no hay camino, se hace camino al andar*. O retorno ao começo não é um círculo vicioso se a viagem, como bem diz a palavra trip hoje em dia, significa experiência de onde se volta transformado. Então, talvez, nós poderíamos aprender a aprender, aprender aprendendo. Então, o círculo poderia se transformar em uma espiral em que o retorno ao começo é precisamente o que o afasta do começo. (MORIN, p. 36, 2013. grifo do autor).

A caminhada, ou o método para o Tudo Fluindo é um caminho sempre outro sendo o mesmo, pois esse mesmo já não é mais. Assim como nos ensina Heráclito, o obscuro, as transformações dos contrários é o modo que opera o Logos. O caminho é a ação de caminhar, a caminhada, importa menos os lugares do que a experiência da minha carne estradando com a carne do mundo.

O caminho para cima e para baixo é um e o mesmo Frag.60.
Todas as coisas se mudam em fogo e este em todas. Frag. 90.
O frio se torna calor e calor frio, o úmido se faz seco e o seco
se umedece. Frag. 126. (HERÁCLITO. IN: MONDOLFO,
1968, p. 60 e seg).

O pensamento, ou *pantha* rei, constitui-se como um entretecer de metamorfoses, o pensamento que para Heráclito é Logos, e seu Logos poderia ser a Linguagem, não no seu sentido de sistema linguístico saussureano, mas no sentido de linguagem como processo plural, isto é, um ser que é sempre outro e para o outro, que se realiza na própria alteridade do si. Trata-se de uma linguagem constituída como um inventário de imagens em mutação, no dizer de Heráclito, um Logos, para dizer o mundo, ou melhor, para instaurar mundos e suas transformações.

O problema se apresenta inicialmente, então, tanto no sentido de como se instaura no a-se-pensar do Tudo Fluindo, de quais caminhos tomaríamos, quanto do sentido da linguagem que esse a-se-pensar se utiliza para instaurar-se nesse fluir, não como uma representação de algo que é antes, mas como uma abertura para esse tudo, um escrever-se nesse tudo.

A imagem da peregrinação que nesse primeiro movimento de minha caminhada se pergunta pelo a-se-pensar e pela abertura para o Tudo tem nos mitos de Antonio dos Mares

sua narrativa de fundação; entenderemos, nesse caso, os mitos como uma narrativa-matriz, uma narrativa-mãe, de onde os caminhos acontecem, aquilo que Jung definiria como um arquétipo de todos os peregrinos, como uma narrativa-mãe de todas as experiências do peregrinar, na condição de experiência de abertura-para.

Antonio é o arquétipo desse caminhar, ou o primeiro a peregrinar para essa abertura, desconstruindo/construindo uma deseducação do mesmo para uma educação de si, um educar do dentro e do fora, do próximo e do distante; um educar para o ser e para o não ser, instaurando na peregrinação outro sentido do educar como abertura para, como uma superação, segundo Freire, da dicotomia Homem-Mundo.

Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. “Banha-se” permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme. (FREIRE, p. 47, 2012)

Trata-se de ideia de um homem que peregrinou sem deixar rastros, ou de um homem que se apresentava na presentidade de seu peregrinar-sendo, a presença existenciária de sua peregrinação, isto é, um sendo peregrinando, sem justificativas, nem mediações. O peregrinar mostra-se, então, na simplicidade não histórica de sua significação, na nudez de

seu rosto. É o processo de instaurar uma nova significação do educar como uma abertura-para, arremessando ao devir a imagem de um peregrino dos sertões antigos.

A significação [...] é um arranjo livre e criador: o olho que vê é também mão e órgão de fonação, atividade criadora pelo gesto e pela linguagem. A “posição daquele que olha” não introduz uma relatividade na ordem, pretensamente absoluta, da totalidade que se projeta numa retina absoluta. Por si, o olhar seria relativo a uma posição (LEVINAS, p. 89, 1993,).

A busca de uma significação desse outro-homem, que se assumiu na incompletude radical do peregrinar-sendo, no mergulho profundo nesse Tudo Fluindo constitui a intenção precária desse devaneio que apresento neste ensaio, como um texto que se pretende um manifesto, no sentido de afirmação do meu lugar-nômade, e de negação de uma consciência e de uma razão colonizada, uma desobediência epistêmica (MIGÑOLO, 2007), ou um dizer/instaurar o mundo fora de toda episteme, ou quaisquer sentidos postos pelo vocabulário do pensamento imobilista.

Quais os caminhos a percorrer? Haveria um modo de caminhar ou vários modos de percorrer esse infinito de veredas, que, percorridas, levariam a um infinito de lugares, que abririam o ser a um número infinito de modos de ser, de

viver, de sonhar. Talvez essa seja a natureza da natureza de meu ensaio, que se configura como um caderno de notas de viagem ou de peregrinação, pois a natureza do peregrinar pressupõe uma busca, e a busca me justifica como alguém que se sabe de si e não se sabe; como alguém que se instaura no vario, ou no desvario.

Os modos de caminhar apontam para um esvaziamento/desconstruindo o sentido de ser e um preenchimento/construindo os sentidos do ser no e com o mundo. No caminhar, apresento outra significação para o educar, que não partiria do conhecimento do mundo, não articulando apenas uma memória sobre este mundo, implicada em certa cosmologia, cujo paradigma é o da conquista (BOFF, 2012) e suas narrativas de conhecimento fundado em conjuntos de dicotomias, tais como, ser/não ser, doxa/episteme, sujeito/objeto, mesmo/outro, civilização/barbárie; tais conjuntos urdindo, logo, um conceito de homem e uma ideia de mundo e de realidade.

Outra significação do educar parte de um se abrir para o Tudo Fluindo, um abrir-se para a novidade permanente deste fluir, que chamamos também de mundo, de uma desconstrução/construção do existir como aquele que caminha, com a incompletude, a insuficiência do homem, que só se torna homem ou só se reconhece como homem diante do rosto do outro, em toda a sua existencialidade.

É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (FREIRE, 1975, p. 39)

O que se articula não diz apenas do que se conhece do mundo, mas da abertura de seu existir com o mundo para além do eu e do outro, em uma solidariedade profunda, que implica uma sabedoria que cuida, um saber com o mundo. Ou mais ainda, cuidado como um saber com o mundo, uma bênção da matéria, uma cura do espírito, ou a Sabençã³ etimologia poética desse cuidado/cura, que urdi e é urdido pelo fluir do dentro no fora e do fora no dentro.

A busca pela Sabençã vem pelo entendimento ou pela experiência do cuidado, ou pelo entendimento da cura como sendo uma tarefa entre mim e você, uma tarefa ecológica que me reúne ao tudo, não como um lugar de chegar, mas como um ponto de partida, que se multiplica em instantes infinitos; como um corpo que se compreende e compreende

3 Os irmãos sertânicos, Gilmar Leite e Adailson Tavares criaram a etimologia poética da Sabença, ou Sabenção, que altero em Sabençã, elemento de fusão entre o saber, e a cura entendida como bênção, que esse saber promove, vale lembrar sempre o caráter dialógico dessa sabença, pois para que haja essa sabença é preciso o nós. Nesse sentido também, a irmã Conceição Almeida, Ceixa (2007), lança uma ponte imagética entre a sabedoria e a matéria viva, que mantém a vida dos sistemas.

como pertencente a uma casa, que me tem e que é corpo de dentro e de fora de mim. A peregrinação apresenta-se como caminho para essa Sabença, e o peregrino como imagem que instaura uma hermenêutica de mim e daquele que recolhia pedras e caminhava pelos caminhos dos que caminham. Ele tinha muitos nomes: Antonio Conselheiro, Santo Antonio dos Mares, Santo Antonio Conselheiro, O Bom Jesus Conselheiro. Caminhar era seu modo de ser, recolhendo pedras e indo aonde os seus mal-aventurados o conduziam.

O que essa imagem do peregrino mobiliza em mim? A imagem de um evadir-se de si na direção de um encontro com o outro-homem, com a outra corporeidade, inflexão de si arremessada ao mundo, como caminho de busca de uma divindade? Ou a imagem da Sabença configurada em um xamã que se evadiu de si ao mergulhar no profundo do Tudo Fluindo?

O cuidado-cura que a Sabença mobiliza, encontra na peregrinação uma teia de caminhos que se bifurcam. As imagens do coletor de pedras, do mal-aventurado, do peregrino constroem uma ação poética que constitui uma educação pelo caminho, pelas pedras, isto é, a Sabença.

Referências

BLAKE, William. *O matrimônio do céu e do inferno e o livro de Thel*. Trad. José Antônio Arantes. São Paulo: Iluminuras, 2000.

BOFF, Leonardo. *O cuidado necessário*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOHM, David. *A totalidade e a ordem implicada: uma nova percepção da realidade*. 12. ed. Trad. Mauro de Campos Silva. São Paulo: Cultrix, 2008.

CORREA, Everton da Silva; LORIERI, Marcos Antônio. Teoria e Método no pensamento de Edgar Morin. *Cadernos de pós-graduação em Educação*, São Paulo, v. 8, p. 55-63, 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

HEIDEGGER, Martin. *Ensaio e Conferências I*. Trad. Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Márcia Sá Cavalcante Schuback. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LÉVINAS, Emmanuel. *O humanismo do outro Homem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

MARTIN, Heidegger. *Ensaio e conferências*. Trad. Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Foge, Marcia Sá Cavalcante Schuback. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012. (Coleção Pensamento Humano).

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. Trad. José Arthur Giannotti e Armando Mora d' Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

MONDOLFO, Rodolfo. *La conflagración universal em Heráclito*. Colômbia: Cuadernos de Filosofía, 1968.

MORIN, Edgar. *O método I: a natureza da natureza*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PESSOA, Fernando. *Poemas completos de Alberto Caeiro/Fernando Pessoa*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013.

“Savana Nordestina” (2020)



Gravura original de Túlio Brito Pinheiro utilizada como base para a concepção da logo Grupo Sertania e Educação idealizada por Eden Ernesto Lemos da Silva

UFRN
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE


edufrn
Editora da UFRN


SEDISUFRN
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA


Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

