

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd-So)**

CLAUDIA MARIA DURAN MELETTI

**MOVIMENTOS (AUTO)BIOGRÁFICOS: CONTRIBUIÇÕES DE UMA
PESQUISA-VIDA-FORMAÇÃO EM CONTEXTO PANDÊMICO**

Sorocaba/SP/Brasil – 2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd-So)**

CLAUDIA MARIA DURAN MELETTI

**MOVIMENTOS (AUTO)BIOGRÁFICOS: CONTRIBUIÇÕES DE UMA
PESQUISA-VIDA-FORMAÇÃO EM CONTEXTO PANDÊMICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba (UFSCar-So), como requisito básico para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama

Sorocaba/SP/Brasil – 2023

Meletti, Claudia Maria Duran

Movimentos (Auto)biográficos: Contribuições de uma pesquisa-vida-formação em um contexto pandêmico / Claudia Maria Duran Meletti -- 2023. 155f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Prof.^a. Dr.^a. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama

Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a. Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, Prof.^a Dr.^a. Niédja Maria Ferreira de Lima, Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa

Bibliografia

1. Narrativas (auto)biográficas. 2. Pesquisa-vida-formação. . 3. Epistemologia narrativa. I. Meletti, Claudia Maria Duran. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano - CRB/8 6979

MOVIMENTOS (AUTO)BIOGRÁFICOS: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PESQUISA-VIDA-FORMAÇÃO EM CONTEXTO PANDÊMICO

Texto de tese apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, (UFSCar-So), como requisito básico para obtenção do título de Doutora em Educação. Sorocaba, 13 de dezembro de 2023.

Autora: Claudia Maria Duran Meletti

Orientadora e Presidenta da Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama - UFSCar-So

Banca Examinadora (Titulares):

Professora Dr^a Maria Helena Menna Barreto Abrahão (UNIPel) - **externo**

Professor Dr. Elizeu Clementino de Souza (UEBA) - **externo**

Professora Dr^a. Niédja Maria Ferreira de Lima (NEPEN – UFSCar-So) - **interno**

Professor Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa (UFSCar-So) - **interno**

Banca Examinadora (Suplentes):

Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos (PUC) – **externo**

Profa. Dra. Daniela Auad (UFSCar) – **interno**

Identificação e informações acadêmicas da autora:

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5309-8051>

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/2055703981914239>

*Aos docentes, estudantes, gestores escolares
e pesquisadores que compartilharam comigo o
ensinaraprender durante a pandemia da
COVID-19 e me permitiram tocar o intangível
da educação numa experiência de sentido em
um tempo sem sentido.*

*Ao Benjamin, meu neto, que chegou
em tempos pandêmicos como semente,
reavivando meu compromisso com a construção
de um outro lugar para a humanidade habitar,
onde a experiência da infância e da adolescência
na escola possam ser a experiência do ensinar a viver.*

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
É tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão
nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração*

**Caminhos do Coração
(Pessoa=Pessoas)**

Composição e interpretação: Gonzaguinha
<https://open.spotify.com/intl-pt/track/2vQpszfZiUHLVx1UOwEASV?si=8c0497433e6840f5>



AGRADECIMENTOS

Tal qual uma imagem capturada por uma lente fotográfica que, para ganhar sentido precisa de olhos sensíveis, palavras escritas, quando reconstroem cenas carregadas de emoções e sentimentos vividos, marcam com tinta indelével o que pode ser reconhecido e agradecido e transbordam para compor, em parceria, os acordes da vida. Tenho, neste texto de agradecimento, a oportunidade de tornar duradouro o sentimento de gratidão a todos que me trouxeram ao ponto de chegada desta pesquisa e por isso estão presentes nas linhas e entrelinhas desta tese. Meu agradecimento e reconhecimento a cada um que é parte dessa composição de muitas notas.

Agradeço a você, **Professora Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama**, que com sua amorosidade me conduziu pelo olhar sensível da pesquisa (auto)biográfica, me guiou por mares revoltos em destinos ainda incertos com confiança e sabedoria generosa e me estimulou a dar cores e formas próprias às minhas escolhas epistemológicas neste nosso caminho de *pesquisa-vida-formação*. Foi um caminho e tanto! A pergunta que li em seus olhos durante esse tempo permanecerá ecoando serenamente em meus ouvidos: o que você fará com o que esta tese fez com você? Espero seguir respondendo como pesquisadora, mas sobretudo, espero que esse caminho reverbere em minha essência como ser humano.

Agradeço a honra e a alegria de contar com as preciosas contribuições das professoras e professores que fizeram parte da banca de defesa desta tese, referências estruturantes em meus estudos e agora presença viva e transformadora em minha vida.

Professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão, nossa querida pioneira, nome e sobrenome que traduzem a chegada e a permanência da pesquisa(auto)biográfica no Brasil e que trago como inspiração para a minha própria aventura (auto)biográfica. Professora, meu respeito e admiração por sua história de vida e formação. Agradeço com emoção sua leitura sensível e seu carinho. Seus passos precursores fortalecem os meus passos e o de muitos outros que assumem a pesquisa (auto)biográfica como modo de dizer e existir.

Professor Elizeu Clementino de Souza, suas contribuições fizeram parte do antes, do durante e seguramente farão parte do depois desta tese.

Permita-me dizer escrevendo que, para além de sua dimensão de pesquisador engajado no movimento (auto)biográfico e autor apreciado, suas falas funcionaram para mim como as de um grilo falante: me provocam a olhar as entranhas do que não hesito em revelar, mas que tenho impresso em mim pelas experiências que vivo. Sou especialmente grata pelo mergulho epistemopolítico na pesquisa (auto)biográfica e no contexto da pandemia da COVID-19, que você gentilmente me convidou a fazer.

Professor Joaquim Gonçalves Barbosa, seus escritos e falas foram decisivos para que eu pudesse compor o arranjo que trago nesta pesquisa. O caminho que você iluminou permitiu que acontecesse, em dois momentos distintos, o meu encontro com minha tese. Quero expressar minha profunda gratidão pelo cuidado com que olhou para o meu trabalho de pesquisa e pelas luzes que você acendeu para que eu fosse capaz de assumir a autoria dos meus passos e seguir minha caminhada como autora-cidadã.

Professora Niédja Maria Ferreira de Lima, que se achegou a esta pesquisa neste momento final da tese, mas que compartilhou comigo, em estudos e narrativas, a existência e a resistência durante os tempos pandêmicos e hoje me dá a alegria de me acompanhar na re-existência que esta pesquisa me proporcionou. Saiba que sua fala potente e segura ao narrar sua história me encorajou a retomar os outros que fazem parte da minha história e a buscar meu si-mesmo nessas vidas em habitam mim.

Sol, querida, obrigada por nascer em meus dias, me aquecer e me iluminar em tantos momentos com sua sabedoria e sensibilidade.

Meus amigos do **NEPEN**, manifestos vivos em defesa da vida, agradeço por viverem comigo a experiência da autoria.

Minha **mãe**, que me acompanha em sua transcendência, e meu **pai**, por me educar no amor e na solidariedade e me ensinarem a agir na vida de forma ética e responsável.

Alfredo, com quem compartilho a vida de todos os dias há mais de três décadas, e **Pedro, Helena e Mariana**, filhos amados, pela experiência do amor e da liberdade, da conquista e da superação, vocês me tornam um ser humano melhor a cada dia.

Muito obrigada!

RESUMO

Tendo o ano de 2020, primeiro ano da pandemia da COVID-19, como contexto, esta pesquisa analisa o conjunto de narrativas (auto)biográficas de três docentes e três gestores da escola básica, participantes da Atividade Curricular Integradora Ensino Pesquisa Extensão (ACIEPE) 'Refletindo sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente com Profissionais da Educação no Contexto da COVID-19', proposta pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos em parceria com a Universidade Federal de Ouro Preto, de maio a julho de 2020. O estudo pretende evidenciar as relações presentes no conjunto de suas narrativas e compreender como, pela escrita, os participantes ressignificam as experiências que viveram no contexto pandêmico e como as situam em sua história. Dividido em quatro movimentos de escrita que transitam entre os processos de autoformação e formação docente, a investigação está situada no campo de conhecimento da pesquisa (auto)biográfica, sob a perspectiva epistemopolítica, pós-disciplinar e decolonial de investigação proposta por Passeggi e Souza. Considerando o paradigma biográfico como pressuposto teórico, o Primeiro Movimento discute a autoformação a partir da atividade (auto)biográfica da pesquisadora em diálogo com os escritos de Santos e Dunker (2020) autores que refletiram e escreveram sobre o cenário pandêmico e com a hermenêutica do si-mesmo proposta por Ricœur. O Segundo Movimento discute a formação docente a partir da experiência vivida na ACIEPE, e contextualiza o sentido do termo pesquisa-vida-formação, adotado durante a pandemia da COVID-19 pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas, Formação e Trabalho Docente (NEPEN) da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba. Na tessitura dessa escrita são protagonistas os escritos de Pineau; Josso, Delory-Momberger; Passeggi; Brito e Nakayama, entre outros autores, bem como os estudos de Breton, na perspectiva da construção de uma epistemologia narrativa e de Souza, a partir de uma ótica compreensiva-interpretativa, referências teórico-metodológicas para a análise proposta. O Terceiro Movimento percorre o caminho da análise, proposta em três tempos de leitura-escrita que revelam o perfil biográfico, os modos de existir e resistir no cenário pandêmico e as subjetividades que emergem do texto de cada participante. Os achados, colocados em um diálogo entrecruzado, discorrem sobre as dinâmicas que permitem compreender dois aspectos relacionados ao conteúdo da experiência: a construção do enredo, considerando a predominância entre a dimensão episódica e a dimensão de configuração, e os processos inferenciais, tendo em vista a predominância de dinâmicas de dedução/indução ou de transdução/abdução. Pela leitura-escuta do conjunto de narrativas dos participantes da ACIEPE, observou-se que, para que a reflexividade biográfica se torne história vivida, refletida e narrada, é preciso configurá-la pela linguagem e reconfigurá-la pela leitura de si-mesmo, em um movimento hermenêutico e epistêmico que se mostra (auto)transformador. O Quarto Movimento resgata o compromisso epistemopolítico da pesquisadora na interlocução com Morin e Freire e enuncia uma perspectiva de autoformação e formação docente fundada em uma epistemologia narrativa que, em espaços/tempo de pesquisa-vida-formação fortalecem uma práxis encarnada na vida e humanizada pela solidariedade e pelo pertencimento a uma comunidade planetária.

Palavras-chave: narrativas (auto)biográficas, pesquisa-vida-formação, epistemologia narrativa, COVID-19.

RESUMEN

Tomando el año 2020, el primer año de la pandemia de COVID-19, como contexto, esta investigación analiza el conjunto de narrativas (auto)biográficas de tres docentes y tres administradores escolares de educación básica, participantes en la Actividad Curricular Integradora Enseñanza Investigación Extensión (ACIEPE) 'Reflexionando sobre Narrativas Educativas, Formación y Trabajo Docente con Profesionales de la Educación en el Contexto de COVID-19', propuesta por el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de São Carlos en colaboración con la Universidad Federal de Ouro Preto, de mayo a julio de 2020. El estudio tiene como objetivo destacar las relaciones presentes en sus narrativas y comprender cómo, a través de la escritura, los participantes resignifican las experiencias vividas en el contexto pandémico y cómo las sitúan en su historia. Dividida en cuatro movimientos de escritura que transitan entre procesos de autoformación y formación docente, la investigación se sitúa en el campo del conocimiento de la investigación (auto)biográfica, bajo la perspectiva epistemopolítica, posdisciplinaria y decolonial de la investigación propuesta por Passeggi y Souza. Considerando el paradigma biográfico como supuesto teórico, el Primer Movimiento discute la autoformación a partir de la actividad (auto)biográfica de la investigadora en diálogo con los escritos de Santos y Dunker (2020), autores que reflexionaron y escribieron sobre el escenario pandémico, y con la hermenéutica del sí mismo propuesta por Ricœur. El Segundo Movimiento discute la formación docente a partir de la experiencia vivida en ACIEPE, y contextualiza el significado del término investigación-vida-formación, adoptado durante la pandemia de COVID-19 por el Centro de Estudios e Investigaciones sobre Narrativas, Formación y Trabajo Docente (NEPEN) de la Universidad Federal de São Carlos - Campus Sorocaba. En el tejido de esta escritura, son protagonistas los escritos de Pineau; Josso, Delory-Momberger; Passeggi; Brito y Nakayama, entre otros autores, así como los estudios de Breton, desde la perspectiva de construir una epistemología narrativa, y de Souza, desde una perspectiva comprensiva-interpretativa, referencias teórico-metodológicas para el análisis propuesto. El Tercer Movimiento recorre el camino del análisis, propuesto en tres tiempos de lectura-escritura que revelan el perfil biográfico, los modos de existir y resistir en el escenario pandémico, y las subjetividades que emergen del texto de cada participante. Los hallazgos, ubicados en un diálogo cruzado, discuten las dinámicas que permiten comprender dos aspectos relacionados con el contenido de la experiencia: la construcción de la trama, considerando la predominancia entre la dimensión episódica y la dimensión de configuración, y los procesos inferenciales, considerando la predominancia de dinámicas de deducción/inducción o de transducción/abducción. A través de la lectura-escucha del conjunto de narrativas de los participantes en ACIEPE, se observó que, para que la reflexividad biográfica se convierta en historia vivida, reflexionada y narrada, es necesario configurarla a través del lenguaje y reconfigurarla a través de la autolectura, en un movimiento hermenéutico y epistémico que resulta ser (auto)transformador. El Cuarto Movimiento rescata el compromiso epistemopolítico de la investigadora en diálogo con Morin y Freire y enuncia una perspectiva de autoformación y formación docente fundamentada en una epistemología narrativa que, en espacios/tiempos de investigación-vida-formación, fortalece una praxis encarnada en la vida y humanizada por la solidaridad y la pertenencia a una comunidad planetaria.

Palabras clave: narrativas (auto)biográficas, investigación-vida-formación, epistemología narrativa, COVID-19.

ABSTRACT

Taking the year 2020, the first year of the COVID-19 pandemic, as context, this research analyzes the set of (auto)biographical narratives of three teachers and three school administrators from elementary education, participants in the Integrative Curricular Activity Teaching Research Extension (ACIEPE) 'Reflecting on Educational Narratives, Formation and Teaching Work with Education Professionals in the Context of COVID-19', proposed by the Graduate Program in Education of the Federal University of São Carlos in partnership with the Federal University of Ouro Preto, from May to July 2020. The study aims to highlight the relationships present in their narratives and understand how, through writing, the participants resignify the experiences they lived in the pandemic context and how they situate them in their history. Divided into four writing movements that transit between processes of self-formation and teacher formation, the research is situated in the field of (auto)biographical research knowledge, under the epistemopolitical, post-disciplinary, and decolonial perspective of research proposed by Passeggi and Souza. Considering the biographical paradigm as a theoretical assumption, the First Movement discusses self-formation from the (auto)biographical activity of the researcher in dialogue with the writings of Santos and Dunker (2020), authors who reflected and wrote about the pandemic scenario, and with the hermeneutics of self proposed by Ricœur. The Second Movement discusses teacher formation from the experience lived in ACIEPE, and contextualizes the meaning of the term life-research-formation, adopted during the COVID-19 pandemic by the Center for Studies and Research on Narratives, Formation, and Teaching Work (NEPEN) of the Federal University of São Carlos - Sorocaba Campus. In the weaving of this writing, the writings of Pineau; Josso, Delory-Momberger; Passeggi; Brito and Nakayama, among other authors, as well as the studies of Breton, from the perspective of constructing a narrative epistemology, and of Souza, from a comprehensive-interpretative perspective, are protagonists, theoretical-methodological references for the proposed analysis. The Third Movement traverses the path of analysis, proposed in three times of reading-writing that reveal the biographical profile, the ways of existing and resisting in the pandemic scenario, and the subjectivities that emerge from the text of each participant. The findings, placed in a crossed dialogue, discuss the dynamics that allow understanding two aspects related to the content of the experience: the construction of the plot, considering the predominance between the episodic dimension and the configuration dimension, and the inferential processes, considering the predominance of deduction/induction dynamics or transduction/abduction dynamics. Through the reading-listening of the set of narratives of the participants in ACIEPE, it was observed that, for biographical reflexivity to become lived, reflected, and narrated history, it is necessary to configure it through language and reconfigure it through self-reading, in a hermeneutic and epistemic movement that proves to be (self)transformative. The Fourth Movement rescues the epistemopolitical commitment of the researcher in dialogue with Morin and Freire and enunciates a perspective of self-formation and teacher formation founded on a narrative epistemology that, in spaces/times of life-research-formation, strengthens a praxis embodied in life and humanized by solidarity and belonging to a planetary community.

Keywords: (auto)biographical narratives, life-research-formation, narrative epistemology, COVID-19.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACIEPE	Atividade Curricular Integradora Ensino Pesquisa Extensão
ANNHIVIF	Associação Norte-Nordeste das Histórias de Vida em Formação
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BIOGhaph	Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COVID -19	COronaVirus Disease, (“doença do coronavírus”, em livre tradução)
EPI	Equipamento de Proteção Individual
FFLCH-USP	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo
NEPEN	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas, Formação e Trabalho Docente
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RedNAue	Rede Narrativas Autobiográficas
UFSCar-So	Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1A.	COVID-19 Cronologia 2020	62
Figura 1B.	COVID-19 Cronologia 2020	63
Figura 2.	Questões norteadoras para a produção das narrativas	84
Figura 3.	Marcas Biográficas Nair	101
Figura 4.	Da experiência à linguagem Nair	103
Figura 5.	Do texto à historicidade Nair	104
Figura 6.	Marcas Biográficas Sales	106
Figura 7.	Da experiência à linguagem Sales	107
Figura 8.	Do texto à historicidade Sales	108
Figura 9.	Marcas Biográficas Tomás	110
Figura 10.	Da experiência à linguagem Tomás	111
Figura 11.	Do texto à historicidade Tomás	112
Figura 12.	Marcas Biográficas Alice	113
Figura 13.	Da experiência à linguagem Alice	114
Figura 14.	Do texto à historicidade Alice	116
Figura 15.	Marcas Biográficas Rita	119
Figura 16.	Da experiência à linguagem Rita	121
Figura 17.	Do texto à historicidade Rita	123
Figura 18.	Marcas Biográficas Taís	125
Figura 19.	Da experiência à linguagem Taís	127
Figura 20.	Do texto à historicidade Taís	129
Figura 21.	Dimensões de construção do enredo e dos processos inferenciais	130
Figura 22.	Temas recorrentes Nair, Sales e Tomás	132
Figura 23.	Temas recorrentes Alice, Rita e Taís	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1A.	Primeiro encontro – ACIEPE	80
Quadro 1B.	Segundo encontro – ACIEPE	81
Quadro 1C.	Terceiro encontro – ACIEPE	82
Quadro 1D.	Quarto encontro – ACIEPE	82
Quadro 2.	Concluintes da ACIEPE por atividade preferencial	86
Quadro 3.	Concluintes da ACIEPE selecionados para análise	86

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1.	A mesa posta de Rita	122
Imagem 2.	O café da tarde preparado por Rita	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Sobre-posições epistemopolíticas: escolhas de uma pesquisadora (auto)biográfica	18
---	----

PRIMEIRO MOVIMENTO

Em primeira pessoa: biografização e autoformação em um contexto pandêmico	33
Entre temporalidades, alter-nâncias e alter-idade	35
'Os coronavírus estão por toda parte'	43
A tela como lugar social	47
Todos os dias parecem iguais	49
Agir no mundo da vida	53
'Produzir, e deixar morrer'	58
Tornar-me outra pela escrita	64

SEGUNDO MOVIMENTO

Pesquisa-vida-formação: compreender, interpretar e narrar a experiência humana do viver	70
A ACIEPE como experiência pandêmica de pesquisa-vida-formação ...	78
Em busca de uma epistemologia narrativa	87
A leitura-escuta das esferas sensíveis do vivido	92
Uma análise sob dois olhares	94

TERCEIRO MOVIMENTO

Da experiência à linguagem, do texto à historicidade: os três tempos	99
Nair	100
Sales	105
Tomás	109
Alice	112
Rita	118
Taís	124
Narrativas entrecruzadas	129

QUARTO MOVIMENTO

Humanizar a educação para humanizar o mundo	137
Por uma formação encarnada	141
Por uma epistemologia narrativa.....	142
Por uma vida boa com e para os outros em instituições justas	144

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em pausa	148
----------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150
---	------------

Memória de um tempo
Onde lutar por seu direito
É um defeito que mata
São tantas lutas inglórias
São histórias que a história
Qualquer dia contará
De obscuros personagens
As passagens, as coragens
São sementes espalhadas nesse chão
De Juvenais e de Raimundos
Tantos Júlios de Santana
Nessa crença num enorme coração
Dos humilhados e ofendidos
Explorados e oprimidos
Que tentaram encontrar a solução
São cruces sem nomes,
sem corpos, sem datas
Memória de um tempo
Onde lutar por seu direito
É um defeito que mata
E tantos são os homens por debaixo das manchetes
São braços esquecidos que fizeram os heróis
São forças, são suores que levantam as vedetes
Do teatro de revistas, que é o país de todos nós
São vozes que negaram liberdade concedida
Pois ela é bem mais sangue
É que ela é bem mais vida
São vidas que alimentam nosso fogo da esperança
O grito da batalha
Quem espera, nunca alcança
É ê, quando o Sol nascer
É que eu quero ver quem se lembrará
É ê, quando amanhecer
É que eu quero ver quem recordará
É eu não quero esquecer
Essa legião que se entregou por um novo dia
É eu quero é cantar, essa mão tão calejada
Que nos deu tanta alegria
E vamos à luta

Pequena memória de um tempo sem memória

Composição: Gonzaguinha

Interpretação: Elza Soares

<https://open.spotify.com/intl-pt/track/3dfgCuhs6PkimVEgFpR3vF?si=446f1c30d1a04570>



Mas a *biografia do pesquisador*, ou seja, o conjunto de operações pelo qual um indivíduo se *biografa* como pesquisador, e a *biografia da pesquisa*, ou seja, a abordagem evolutiva e hermenêutica que constitui os objetos da ciência, se conectam e se organizam em configurações sucessivas, essas construções estão em uma relação direta com as hipóteses, as observações, as experiências, os protocolos, os resultados que uma pesquisa mostra.

DELORY-MOMBERGER; 2018, p.56

INTRODUÇÃO

Sobre-posições epistemopolíticas: transformações no percurso de uma pesquisadora-formadora

Um dia antes da minha qualificação, acontecida no dia 23 de junho de 2022, testei positivo para a Covid-19. Até esse momento havia vivido a doença somente pela história de outros: filhos, amigos, pais, neto, companheiras e companheiros de trabalho e estudo, estudantes e suas famílias e, olhando para o cenário terrível que o mundo viveu, me considerava privilegiada.

Passados um ano e alguns meses desse momento, estou concluindo minha tese em meio a um novo episódio de Covid-19. Nesse entremeio, o embate entre vida e morte esteve muito próximo de meus familiares e amigos de uma forma que não tinha sentido. Como ocorre com todas as vidas, durante esses meses as cepas da doença foram se transformando, assim como as contingências da minha vida, que também sofreu mudanças.

Perdi amigos em decorrência de implicações causadas pelo coronavírus e no mês de março deste ano foi a vez de minha mãe, diagnosticada com um câncer agressivo um mês antes, após ter se recuperado de uma Covid-19. Hoje acompanho a luta de uma amiga-irmã para sobreviver ao mesmo diagnóstico de minha mãe.

O isolamento e o distanciamento social e todas as outras tantas contingências trazidas com a pandemia provocaram em mim indagações que têm mobilizado o meu agir no mundo no sentido de ressignificar a palavra vida, palavra que hoje carrega sentidos que outrora nunca carregou.

Meu olhar para a vida, como palavra e existência, alcançou novos ângulos durante o primeiro ano da pandemia, com as reflexões provocadas pelas falas de pesquisadoras e pesquisadores identificados com a pesquisa (auto)biográfica que, nos encontros do Webinário ‘Vidas em Pandemia’¹, reafirmaram o narrar como condição para defender a vida em suas múltiplas dimensões e me levaram a compreender que esta pesquisa, recém iniciada naquele momento, precisaria também tocar na vida, não como um vocábulo imponente e sonoro, mas como uma palavra carregada com o sentido de uma existência digna.

¹Realizado pela BIOGraph - Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica e pelo Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia – GEPEC (FE/Unicamp)

Algumas dessas falas me alcançaram com a força de uma convocação, como a do Professor Daniel Suárez, que nos convidou a olhar para outras situações que, tal qual a desencadeada pela pandemia, geram continuamente exclusão e confinamento, e nos confrontou com perguntas profundas e desafiadoras. Como podíamos biografar as experiências da pandemia para que não se tornassem experiências mudas? Como podíamos contribuir para dar visibilidade às misérias encarnadas na pandemia, bem como às oportunidades que emergiam a partir dela? Como nos comovia a experiência que vivíamos e como a escutávamos? Como nos posicionaríamos não apenas metodologicamente, mas eticamente, politicamente e esteticamente nos nossos lócus de pesquisa?

Outras, carregadas de emoção, como a narrativa da Professora Conceição Passeggi, compartilhavam sua experiência pessoal de confinamento. Em sua manifestação, essa querida professora-autora-pesquisadora nos fala, realçando a fala de Suárez, que a experiência vivida na pandemia não pode ficar muda, e destaca, como ação que está inscrita no centro da necessidade humana, a importância de sabermos sobre as experiências vividas por outros, reconhecendo a biografização como um elemento que nos permite compreender como a vida chega até nós e apontando a potência das narrativas (auto)biográficas como reflexão e ação de linguagem, que nos permite construir o mundo e construí-lo para o outro, nos leva a indagar sobre nossa consciência histórica e a testemunhar esse momento singular que nos cabe registrar.

Falas acolhedoras e sensíveis, traziam relatos do cotidiano de pessoas como as que estavam ao nosso lado na tela, como a fala da Professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão, que compartilhou, pela leitura de um diário, a experiência de isolamento de outra professora, Maria Amália, com sua família, nos mobilizando a pensar sobre o tempo humano e o tempo narrativo, colocando o vivido e narrado no contexto pandêmico.

Em uma narrativa potente, a pesquisadora Delory-Momberger trouxe à luz a compreensão da passagem do tempo pandêmico como “um tempo fora do tempo”, um exílio autoimposto, por segurança e cuidado para alguns; uma expatriação forçada, para outros, como as muitas vítimas da COVID-19, segregadas de seus familiares e amigos e nos convidou a pensar o educar e o

formar como vetores de transformação e via de conhecimento de si, do outro e do mundo. Vivendo a perda recente de sua mãe, Delory-Momberger nos falou a partir da perspectiva de uma Insurreição Criativa, representação do cotidiano da pandemia por meio de um movimento expressivo protagonizado por refugiados, participantes do *Good Chance Theatre*. Na apresentação do grupo, a expressão de seus corpos e as imagens projetadas narravam as experiências vividas e refletidas por sujeitos biográficos que, na condição de exilados esperam por um retorno, uma retomada, um regresso, anunciados na compreensão de sua existência e na relação com seu contexto.

No cenário pandêmico, marcado por separações, ausências e rupturas, essas contundentes manifestações virtuais, enunciadas de forma declarativa, propositiva e pública me moveram a compreender o narrar como condição para defender a vida em suas múltiplas dimensões. Foram muitas as vozes que se manifestaram em micro relatos pela defesa da vida. Tais falas, sob a minha escuta, tomaram força e soaram, aos ouvidos desta pesquisadora, como movimentos polifônicos a favor da vida.

Cada uma dessas vozes, ao narrarem suas experiências como modo de seguir existindo, me permitiram compreender o fio que entrelaçava suas narrativas com a minha história de vida e formação: o compromisso com a vida humana.

Com o surgimento da pandemia da COVID-19 no Brasil, no início do ano de 2020, fui uma entre milhões de habitantes do planeta que se separou da família e de amigos por força do distanciamento social. Como muitos outros, busquei formas de organizar uma rotina inesperada e soterrada de responsabilidades e tarefas novas, me conectando com o mundo pela tela do celular e do computador e transferindo o trabalho e o estudo para o espaço virtual, materializado naquele momento no interior de minha casa.

Atuando como coordenadora pedagógica das séries finais do ensino fundamental, em uma escola particular de São Paulo, estava imersa na reflexão sobre os caminhos possíveis para manter a escola aberta, uma vez as evidências indicavam um tempo longo de espera. Enquanto procurava equilibrar as pressões das famílias, dos docentes e da própria escola sobre o que se entendia como ensino 'online', me mantive sustentada pelos estudos e

discussões das disciplinas do doutorado e dos encontros do NEPEN², Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas, Formação e Trabalho Docente, integrado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, espaço de encontros que se mostraram essenciais para apoiar minhas reflexões e encontrar brechas para reinventar as práticas escolares e defender a vida.

Em abril daquele ano, quando convivíamos há menos de dois meses com a dura realidade imposta pela pandemia da COVID-19, recebi o convite para integrar a organização da Atividade Curricular Integradora Ensino Pesquisa Extensão (ACIEPE) 'Refletindo sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente com Profissionais da Educação no Contexto da COVID -19' promovida pelo PPGED/UFSCar-So.

Oferecida pela UFSCar como componente curricular complementar desde 2002, a ACIEPE é entendida como uma atividade que articula ensino, pesquisa e extensão em uma ação de educação não-formal, pautada no diálogo aberto entre toda a comunidade da universidade e outros segmentos sociais, com a expectativa de contribuir com uma formação ética do profissional e cumprir com seu compromisso social, estimulando a problematização da realidade e a aproximação dos currículos da vida em sociedade. Desde sua concepção, a ACIEPE segue com o propósito de ampliar o olhar para contextos externos ao mundo acadêmico em uma atitude questionadora, investigativa e aberta à experimentação de metodologias alternativas de ensino e trabalho comunitário. (Souza, 2007)

Conhecida como uma prática formativa inovadora na UFSCar, aquela ACIEPE teve outros contornos, especialmente pelo modo de organização que a caracterizou, já que estava marcada pelo distanciamento social. Em um cenário de incertezas e preocupações, o convite pareceu-me uma oportunidade para me aprofundar na compreensão das narrativas (auto)biográficas como dispositivo de formação docente, propósito do estudo que almejava para minha tese. Porém, naquele contexto inusitado, a pergunta que pautaria minha investigação não poderia deixar de considerar aquele tempo exigente que habitávamos. Passei a

² Grupo de estudos integrado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba.

entender que a pandemia iria atravessar os meus estudos, uma vez que estava embrenhada inteiramente naquele contexto e mobilizada pelas responsabilidades como doutoranda e como profissional. Como fez Boaventura de Souza Santos perguntando ‘Que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus?’ nas primeiras linhas de seu livro que tematiza os tempos pandêmicos, (Santos, 2020, recurso eletrônico), também me perguntava sobre a pertinência de considerar a pandemia da COVID-19 na pesquisa que iniciava.

Particpei da ACIEPE desde o planejamento da proposta até a finalização do trabalho, apurando meu olhar para as escolhas que envolviam as práticas formativas e a escuta sensível como pesquisadora-formadora e como coordenadora pedagógica.

Compartilhei minha experiência pessoal e os conflitos que vivenciei na coordenação pedagógica nesses primeiros meses da pandemia e assisti as participações de outros convidados que também falaram sobre as experiências vividas em seus espaços de trabalho e as iniciativas para manterem a escola como espaço de proteção e cuidado. Percorri com o grupo as leituras propostas sobre narrativas (auto)biográficas e formação docente e as reflexões que elas suscitaram e acompanhei a produção da atividade (auto)biográfica dos participantes.

Com o passar dos dias, enquanto essa experiência formadora se configurava em meus pensamentos, as exigências de uma rotina exaustiva, fruto de um cenário complexo gerado pela pandemia, aprofundava a discussão sobre a continuidade das atividades escolares. Submetida às indecisões e incertezas governamentais quanto ao funcionamento das escolas, minhas perguntas se multiplicavam.

Permaneceríamos online ou seguiríamos presencialmente ainda que correndo muitos riscos? Como lidaríamos com os possíveis prejuízos de aprendizagem trazidos com o distanciamento social? Quais seriam esses prejuízos, de fato? Na iminência de não retornarmos, haveria prejuízos financeiros às escolas privadas, como a que eu atuava? Como lidaríamos com demissões em um momento tão delicado?

Com o crescimento do número de mortes, a falta de perspectiva no enfrentamento da doença e a evolução de um cenário de desesperança, polarizado politicamente pelas manifestações do governo federal que insistia em minimizar o quadro da pandemia, encontrava respiro nas lives e aulas online, que se intensificaram nesse exigente período, diminuindo o isolamento provocado pela distância da convivência.

Em um desses momentos online me senti muito provocada sobre o que eu fazia na escola, atuando como coordenadora pedagógica das séries finais do Ensino Fundamental. Com palavras fortes e uma reflexão pautada no terrível cenário da pandemia, a fala do Prof. Elizeu Clementino de Souza, em 26 de agosto, no Seminário realizado pela UNICID, me convocou a entender como (e se!) me colocava como testemunha de um tempo exigente e sem precedentes em nossas vidas pessoais e profissionais. Retomada posteriormente em outras oportunidades virtuais, sua fala, voltada à formação docente, mas em defesa da vida em todas as suas dimensões, marcou minha história em tempos pandêmicos e deslocou meu olhar para a minha atuação como coordenadora pedagógica junto aos docentes, aos estudantes e suas famílias. O que teria eu para narrar sobre meus passos neste cenário pandêmico? Seriam minhas narrativas o desvelar de uma escolha de vida ou de morte? Minha ação estava voltada a promover a vida ou referendar o contexto de medo que insistia em nos engolir?

Durante sua fala, nosso interlocutor nos colocava a pensar sobre a escola nas telas. Suas reflexões me deixaram inquieta, e quase me justificando sobre as decisões tomadas até então no âmbito profissional, dizia a mim mesma que minha visão não estava obscurecida a ponto de impedir o cuidado com as vidas dos docentes e estudantes que comigo viviam a pandemia.

Após o término da exposição, foi aberto um tempo para enunciação de perguntas ao Professor Elizeu. Pedi a palavra e compartilhei minha constante preocupação em traduzir meus posicionamentos nas práticas escolares. Diante de tantas dúvidas e, naquele momento, forçosamente interdita a tomar as escolhas convencionais pelos desdobramentos da pandemia, perguntei a ele o que mais, em sua opinião, poderíamos fazer no contexto da escola? Sua resposta, mais que uma sugestão, foi um convite carregado de sentido: '*Narrar*

a vida vivida na escola e as práticas pedagógicas remotas marcadas pelo cuidado', ele me respondeu.

Os questionamentos sobre o sentido da vida em um momento em que a morte nos assombrava, reverberaram em meus pensamentos e ficaram especialmente registrados em minha memória, trazendo-me lucidez quanto ao lugar que minha ação como formadora e pesquisadora poderia ocupar ao testemunhar e narrar experiências individuais e coletivas acontecidas no tempo histórico pandêmico. Manter-se vivo era necessário, e manifestar a posição em favor da vida e em oposição à morte, era essencial.

Essa fala do Professor Elizeu não foi gravada, entretanto, ficou registrada em minha memória como um momento-charneira, um acontecimento disruptivo e articulador transportado em imagem para a dobradiça de uma porta ou uma passagem entre duas etapas, tal qual concebe Josso (2004).

Retomada em 3 de setembro de 2020, em uma das edições do webinar "Vidas em Pandemia" e em 25 de setembro do mesmo ano, no XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", a fala do Professor Elizeu, nessas oportunidades conservadas em registro gravado, permitiu-me confirmar a premência de desvelar o que os meus olhos viram e o que o meu corpo viveu enquanto sentia a angústia de decidir sobre os caminhos possíveis de atuação na escola no desconhecido *espaço/tempo* virtual e buscava sentido para a ação como pesquisadora-formadora e como sujeito de experiência-testemunho no acontecimento pandêmico.

Assisti a outras manifestações de pesquisadores identificados com o campo de investigação (auto)biográfica, que narrando suas experiências ou apresentando suas pesquisas em espaços virtuais, encorajaram outros a biografarem suas vidas nesses tempos difíceis.

Como ponto comum a essas vozes, testemunhos das micro realidades do contexto da pandemia da COVID-19, enxerguei a dimensão da negatividade, como explica Ardoino (2012; p. 90), "um poder de negação, de contraestratégia que lhe dá, ao menos em parte, a inteligência desses determinismos e a capacidade de reagir, de a eles se adaptar e mesmo de os enfrentar ou de os transformar".

Reconheci nessa noção de reação e transformação um aspecto estruturante de minha história de juventude durante os anos 1980, como integrante de um movimento de jovens católicos e da pastoral universitária. Ainda que em um período de início de abertura política, vivíamos sob o governo militar no qual fé e política se misturavam nos espaços progressistas da Igreja Católica e na Universidade com um propósito em comum, a busca pela justiça social tendo como luz a opção preferencial pelos pobres. Eram tempos dos movimentos de educação popular, das comunidades eclesiais de base e do método ver-julgar-agir, processo teológico reflexivo atualizado e transformado em conjunto epistêmico pela Teologia da Libertação (Lopes; Pertile, 2021)

Minha experiência formadora de juventude encontrou aproximações na abordagem multirreferencial também na noção de alteridade e alteração (Macedo, 2012, p.39):

É assim que o olhar multirreferencial trabalha na perspectiva de que todo saber, toda teoria, todo sistema é biodegradável como somos biodegradáveis. De que a experiência do inacabamento e da ambivalência é inerente a qualquer experiência como saber. Nesse veio a *negatividade* como condição para *alteridade* e para *alteração* arquitetada a possibilidade da experiência única como experiência de formação enquanto “formação com” e autoformação.

Esse encontro entre os elementos que sustentavam minha história de vida e formação em um passado distante, porém estruturante para quem me torno a cada dia, pautou minhas escolhas e deu corpo à esta pesquisa, tendo como fio condutor o percurso hermenêutico e de biografização que percorri como pesquisadora, testemunha e agente nesse tempo desafiador da pandemia da COVID-19, em diálogo com as referências teóricas da pesquisa (auto)biográfica e o olhar voltado para as narrativas (auto)biográficas como dispositivo de (auto)formação e formação docente.

Como uma forma de propor um modo de dizer e afirmar minha autoria à produção de conhecimento favorecida pela pesquisa havia escolhido o formato multipaper³ para a escrita desta tese. Pretendia escrever quatro artigos que

³ O formato multipaper consiste em produzir uma dissertação ou tese com múltiplos artigos elaborados para publicação em periódicos científicos ou livros da área durante a elaboração da pesquisa, ou posteriormente, após a sua publicação. (FRANK, 2013)

pautassem a defesa da vida durante a pandemia da COVID-19 em quatro diferentes contextos: o da autoformação, a partir da biografização da minha história de vida e formação, o da pesquisa-formação, pela análise das narrativas (auto)biográficas produzidas na ACIEPE 'Refletindo sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente com Profissionais da Educação no Contexto da COVID -19': o das lives e webinários, a partir das narrativas orais de pesquisadores identificados com a pesquisa (auto)biográfica e o das produções acadêmicas, a partir da publicação de artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Entretanto, as contribuições dos pesquisadores convidados para a banca de qualificação me conduziram para uma outra configuração organizada em quatro movimentos de escrita que colocam luz na articulação entre pesquisa e pesquisadora, atribuindo ao texto uma outra forma de autoria. Além disso, como sugestão da professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão, assumo a dimensão da vida incorporada à perspectiva de pesquisa-formação adotando a expressão pesquisa-**vida**-formação nesta investigação quando me referencio à ACIEPE e aos encontros do NEPEN, grupo onde o termo começou a ser utilizado, motivado pelos desdobramentos da pandemia. Outra mudança de rota, esta provocada por uma fala do Professor Elizeu Clementino de Souza, mudou a direção da investigação. Pela convicção nos alcances de uma formação narrativa, passei a investigar a atividade (auto)biográfica dos participantes da ACIEPE direcionando minhas intenções para as narrativas (auto)biográficas como dispositivo de formação e (auto)formação, na perspectiva de contribuir com uma epistemologia narrativa.

Assim, tendo o ano de 2020, primeiro ano da pandemia da COVID-19, como contexto; a biografização como via de condução de sentido; a pesquisa (auto)biográfica em uma perspectiva epistemopolítica, pós-disciplinar e decolonial de investigação (Passeggi, Souza; 2017) como referência teórico-metodológica; e as narrativas (auto)biográficas⁴ como dispositivo de pesquisa-**vida**-formação, pretendo evidenciar as relações que possibilitam compreender

⁴ O uso dos parênteses em (auto)biográfico/a acentua, em toda a pesquisa, a dimensão subjetiva e a afirmação do sujeito que escreve bem como a função auto formativa da escrita de si. (Passeggi, 2016c)

como os participantes da ACIEPE ressignificam suas experiências pela escrita e as situam em sua história.

Ao investigar as narrativas (auto)biográficas em tempos pandêmicos não contemplo a análise da pandemia em si, porque, como antecipa, Santos (2020, recurso eletrônico), ‘teorizar ou escrever sobre ela é pôr nossas categorias e nossa linguagem à beira do abismo’.

Outrossim, a análise proposta se fundamentará em dois olhares complementares: nas contribuições de Breton (2020a; 2020b; 2021), que se dedica a investigar, entre outros aspectos, a construção do enredo e os processos de inferência que integram a experiência e estruturam a narrativa e nas relações de dialogicidade e reciprocidade que compõem os três tempos da ótica compreensiva- interpretativa enunciada por Souza (2014).

A escrita do **Primeiro Movimento**, “**Em primeira pessoa: biografização e autoformação em um contexto pandêmico**” narra o giro hermenêutico⁵ que vivi após o meu encontro com a pesquisa (auto)biográfica, modificando o meu olhar sobre formação e atuação, construindo novos saberes, modos de pensar e de agir como pesquisadora e formadora. Mediada pelas temporalidades de minha própria aventura (auto)biográfica e em diálogo com as referências teóricas que sustentaram minhas aprendizagens experienciais e formais faço reverberar as experiências que me constituíram como sujeito em um percurso reflexivo, que aproximou o presente pandêmico ainda próximo a outros tempos já vividos por mim na juventude, e anuncio meu posicionamento epistemopolítico e ético em defesa da vida.

No diálogo com os escritos de Santos e Dunker (2020) que, entre outros autores refletiram e escreveram sobre o cenário pandêmico, traço minhas escolhas como pesquisadora em meio aos desdobramentos vividos no contexto nacional daquele momento. Com a intenção de contextualizar o narrado no tempo cronológico que pauta a escrita, os dados publicados por órgãos científicos nacionais e internacionais que acompanharam a evolução da pandemia complementam o texto.

⁵ Evocando a expressão utilizada para definir uma virada nas ciências sociais e o rompimento de uma concepção baseada na racionalidade técnica e instrumental, com a intenção de explicar cientificamente as ações humanas e entender os fenômenos sociais e o ensino a partir de uma auto interpretação hermenêutica e narrativa. (Bolívar, 2018)

Pela narrativa das experiências vividas por mim no campo acadêmico, como doutoranda, e no campo profissional, como coordenadora pedagógica dos anos finais do ensino fundamental, explico meu posicionamento como testemunha desse tempo desafiador compreendendo a biografização como movimento de existência, resistência e re-existência.

Acentuando a dimensão subjetiva e a afirmação do sujeito que escreve, sou o vivido ao narrado, em uma dimensão *autopoietica*, princípio fundante das escritas de si como prática autoformativa, na expectativa de que o meu narrar possa ser condutor de sentidos de minha experiência individual e singular. (Passeggi, 2016c)

O **Segundo Movimento**, “**Pesquisa-vida-formação: compreender, interpretar e narrar a experiência humana do viver**”, reconfigura os passos dados em direção à escolha do objeto de investigação e aprofunda as intenções investigativas deste estudo a partir referências teórico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica, sob uma perspectiva epistemopolítica, pós-disciplinar e decolonial de investigação (Passeggi, Souza; 2017).

Como ponte para a compreensão da temporalidade narrativa e da hermenêutica do si mesmo na formação dos sujeitos em seus espaços de pesquisa e formação estão presentes e articulados os escritos de Ricœur, Pineau e Breton, e na tessitura do sentido do termo pesquisa-vida-formação, são protagonistas os escritos de Pineau; Josso, Delory-Momberger; Abrahão; Bragança; Passeggi; Passeggi e Souza; Brito e Nakayama; Brito, Nakayama e Lima, entre outros.

Considerando a biografização como condutora de sentido, as narrativas (auto)biográficas como dispositivo de formação docente e a ACIEPE ‘Refletindo sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente com Profissionais da Educação no Contexto da COVID-19’, como experiência pandêmica de pesquisa-vida-formação, esse movimento de escrita também declara o percurso de análise proposto para compreender as relações lógicas que permitem com as quais os participantes ressignificam suas experiências e, por meio de suas narrativas as situam em sua história.

O **Terceiro Movimento**, “**Da experiência à linguagem, do texto à historicidade: narrativas do tempo pandêmico**”, propõe um mergulho na

atividade biográfica dos três docentes e das três profissionais dedicadas à gestão e formação docente, que participaram da ACIEPE 'Refletindo sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente com Profissionais da Educação no Contexto da COVID-19'. As três narrativas que compõem o conjunto da atividade (auto)biográfica de cada participante foram reconstruídas em três tempos de leitura-escuta, em consonância com a perspectiva de uma epistemologia narrativa proposta por Breton (2021) e com a concepção de Souza (2014) "Marcas Biográficas", "Da experiência à linguagem" e "Do texto à historicidade". Posteriormente, em um diálogo entrecruzado, o conjunto de cada participante se dedica a identificar as dinâmicas que permitem compreender as relações construídas pelo narrador tendo em vista dois aspectos relacionados ao conteúdo da experiência: a construção do enredo, considerando a predominância entre a dimensão episódica e a dimensão de configuração; e os processos inferenciais, a partir da predominância de processos de dedução/indução ou de transdução/abdução.

No **Quarto Movimento**, "**Humanizar a educação para mudar o mundo**", evoco a conexão com dois manifestos inspiradores escritos por Edgar Morin (2016, 2020): *Ensinar a viver: Manifesto para mudar a educação* e *É hora de mudarmos de via: Lições do Coronavírus*, e com a obra de Paulo Freire, "Pedagogia da Esperança", apresento meu posicionamento como intérprete das relações que investigo, engajada em uma práxis formativa mais humanizada e em uma epistemologia narrativa de pesquisa-vida-formação. Historicizando, pelo meu texto, as muitas vozes que habitam o meu si-mesmo, anuncio meu compromisso ético com a vida humana e com a Terra em que habitamos.

Por fim, nas **Considerações Finais**, faço a síntese das reflexões que a pesquisa me provocou mantendo as portas abertas como um convite para novos passos de investigação e de pesquisa-vida-formação que venham somar iniciativas para o fortalecimento de uma práxis formativa encarnada na vida e humanizada pela solidariedade e pelo pertencimento a uma comunidade planetária. Como proposição de continuidade desse percurso de pesquisa, vislumbro um novo movimento que possa, tal qual um manifesto, reverberar as muitas vozes de pesquisadoras e pesquisadores (auto)biográficos, que, em seus territórios de pesquisa-formação se posicionam em defesa da vida.

Cabe destacar que durante os primeiros meses da pandemia a música fez companhia a mim e aos meus pares no NEPEN, acompanhando nossas reflexões e estudos aguçando nossas memórias e sentidos. Juntos organizamos uma playlist colaborativa⁶, nomeada como Narrativas Musicais. O repertório escolhido traduz emoções e sentimentos que vivenciamos coletivamente durante o ano de 2020. Junto às epígrafes, trago também recortes das inspirações musicais que integraram e encadearam a composição dos meus estudos.

⁶ A playlist completa pode ser acessada pelo aplicativo Spotify no link <https://open.spotify.com/playlist/5JDq1V4mrrHnb1v0B6q2xA?si=f5b487886ee44a0>.

A primeira pessoa soa como eu sou
A segunda pessoa soa como tu és
A terceira pessoa soa como ele
e ela também
Qualquer pessoa soa
toda pessoa
boa soa bem

O som da pessoa

Composição e Interpretação: Gilberto Gil

<https://open.spotify.com/intl-pt/track/2HdzhfIX9VEjfcIAJCb5Yz?si=b2f77546982a4d86>



E você diz para si mesma: olha, tem uma bolha que acaba de ser lançada no ar, estoura e vem de muito muito profundo em mim, de onde ela vem?

Josso, Marie-Christine; 2018

PRIMEIRO MOVIMENTO

Em primeira pessoa: biografização e (auto)formação em um contexto pandêmico

A pesquisa (auto)biográfica encontra-se em um campo de conhecimento que tem como foco a “dimensão constitutiva da gênese e do tornar-se socioindividual” e os processos de “constituição individual (de individuação), de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo social” (Delory-Momberger; 2016, p. 136).

Tendo sustentação na tradição hermenêutica e fenomenológica, são as relações dos indivíduos em seu espaço social e as representações que fazem de si mesmos, mediados pela linguagem em operações de biografização, e como significam suas experiências e os acontecimentos vividos em uma dimensão temporal, que constituem o objeto da pesquisa (auto)biográfica. (Delory-Momberger; 2016, p. 136)

Nesse contexto, segundo Delory-Momberger (2018, p.56), a noção de biografia diz respeito ao “campo de representações e discursos pelos quais os seres humanos constroem a percepção de sua existência e a tornam inteligível”, ou uma ‘história-pesquisa em curso’ onde texto e sentido são consubstanciais e podem dar início a processos de mudança e desenvolvimento nos sujeitos, uma vez que os acontecimentos enredados de forma sucessiva e configurados em uma história organizada textualmente, produzem sentido e ação.

Abrahão (2018; p.2) também destaca a relação entre o individual e o social que integra o processo narrativo da biografização. Assim, ao narrar reflexivamente suas vivências pessoais e socioculturais o narrador “as (re)constrói como experiências, o que se consubstancia em processo formador”.

Para Larrosa (2015), autor que pensa a educação a partir do par experiência e sentido, o termo experiência relaciona, desde sua raiz etimológica latina ou alemã, o ato de provar, experimentar, à ideia de travessia e de perigo. O sujeito da experiência é aquele que se põe à prova na travessia de sua existência, que segue aberto às transformações de seu percurso. O saber da experiência, então, é o que se depreende dessa travessia a partir de como respondemos e damos sentido ao que nos acontece, a forma singular de estarmos e nos conduzirmos no mundo:

trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (Larrosa, 2015, p. 27)

Ao biografar minha experiência como doutoranda e coordenadora pedagógica no ano de 2020, assumo a narrativa (auto)biográfica como modo de existir, resistir e reexistir, bem como a pesquisa (auto)biográfica e os elementos teóricos que a sustentam, inspirada pelas palavras de Passeggi, (2016, p. 310-311):

enquanto o sujeito da experiência vive a vida (bios), age e padece no mundo, o sujeito epistêmico metaboliza esse mundo da vida (bios), transforma em conhecimento a experiência vivida, o sujeito autobiográfico, por sua vez, toma a si mesmo, no processo de autobiografização, como objeto de reflexão, e mediante o uso da linguagem (oral, escrita, digital, gestual, icônica...), transforma-se em narrativa, poesia e história. Sua essência não é, pois, a vida (bios), mas a narrativa (texto) na qual e pela qual torna-se um outro (formação).

Pela escrita resgatei memórias que me sustentam hoje como pesquisadora (auto)biográfica, reconhecendo quais eram os fios que alinhavaram e definiram minha atitude pessoal e intrínseca pela defesa da vida; atitude que reverbera hoje em minha constituição de pesquisadora-formadora, para quem a ação de narrar está implicada nos contextos formativos e históricos em que se vive e nas relações que os compõem a partir da elaboração da experiência vivida, refletida e narrada.

Mobilizada pela violência que sofremos como povo no presente recente para enfrentarmos e combatermos a pandemia da COVID-19 e seus desdobramentos, confrontei-me com minha história de vida pela reflexão e pela

escrita. Nessa ação formadora e transformadora, revisitei privilégios herdados e lidei com a tensão entre as heranças que carrego comigo e as experiências que me reorientam como ser-humano e sujeito de minha história (Josso, 2007, p. 421), posicionei-me frente a frente com minhas crenças e utopias, rememorando o tempo passado para entender como esperar o futuro. Reconfigurei minha existencialidade buscando, nas dimensões da subjetividade, da interação com outros e nos espaços/tempos em que habito, as relações intangíveis entre os saberes que adquiri pela experiência e o que aprendi nos processos acadêmicos.

Entendendo que as marcas que ressalto para me definir neste momento de síntese revelam parte de meu processo de autoformação em um percurso singular, individual e social, e minha compreensão sobre mim mesma e minha concepção sobre o mundo da vida, compartilho as escolhas que estruturam esta pesquisa conectadas à minha história pessoal e minha posição epistemopolítica, entendida como afirmação pública de meus posicionamentos. (Nóvoa, 2017)

Assim, em um movimento de práxis (auto)biográfica, assumo a dimensão performativa sustentada por um posicionamento frente à vida que não se limita a um olhar retrospectivo, mas se alimenta da experiência presente para que eu possa me lançar, autorizada, ao futuro.

Entre temporalidades, alter-nâncias e alter-idade

Sou Claudia, mulher branca, paulistana de 59 anos, fruto de uma família multicultural, formada por imigrantes europeus vindos da Espanha, de Portugal e da Itália e de brasileiros de cidades grandes e pequenas, entre eles, três professores: uma bisavó paterna, meu avô paterno e meu pai. Filha, irmã, esposa, mãe de três filhos adultos e avó, presente de vida recebido há três anos.

Nasci em São Paulo, no dia 6 de janeiro de 1964, próximo do início da ditadura militar no Brasil, tempo em que cresci e fui educada aprendendo, obediente, a ser brasileira entre hinos e desfiles marciais, substituídos depois por canções de protesto, manifestações pela anistia e pelo voto direto e, pedindo

licença pela apropriação poética da música de Rita Lee⁷, me sentindo a ovelha negra da família.

Fui criada entre tambores e pontos de umbanda, e embora não professe a mesma fé de meus pais, um simples toque de atabaque acorda o meu corpo e me coloca em movimento. Sou afeita aos ritmos. A diversidade de timbres e o improvisado dos repiques não me assusta, pelo contrário, me organiza. Quando estamos tocando entre amigos, gosto de marcar o ritmo das músicas com os instrumentos de percussão: triângulo, zabumba, ganzá, tamborim e meio pandeiro.

Vejo ou outra volto ao violão, instrumento que aprendi a tocar na escola de irmãs agostinianas, da qual fui aluna durante toda a escolaridade básica, e que me acompanhou por muitos anos nos cantos dos ritos da igreja católica, fé que professo desde a juventude, vivida em intensidade em uma comunidade católica de jovens que se reunia nessa mesma escola.

Contava minha avó, que ao me levar à escola no primeiro dia de aula, contrariando suas expectativas, soltei de sua mão, me despedi e entrei sem olhar para trás. Em um tempo marcado pela restrição à liberdade, esse espaço afetoso estruturou minha identidade e me preparou para a alteridade, ora pelo caminho do conhecimento e da arte, ora tematizando a vida vivida e desejada em uma intensa experiência de igreja, sustentada por uma fé ancorada na existência e na resistência de seu povo e em um pensamento teológico que carregava, além de uma opção evangélica pelos pobres, uma opção política e ética pela vida, que se firmou ainda mais com o meu ingresso na universidade.

Vasculhando meus guardados e observando os livros de minha estante, resgatei a presença da obra de Paulo Freire em minha história de formação, herdada do tempo da graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A Universidade se afirmava pela promoção e defesa dos direitos humanos, fundamentada na dimensão histórico-crítica, e especialmente no âmbito do curso de Pedagogia, pelo propósito prioritário de formar

⁷ A composição de Rita Lee, “Ovelha Negra”, lançada em 1973 no LP “Fruto Proibido”, diferente do que se imagina como sentido para os versos “foi quando meu pai me disse filha, você é a Ovelha Negra da família”, foi escrita como um desabafo da compositora pela sua saída forçada do grupo Os Mutantes, no ano anterior. Fonte: https://www.uol.com.br/splash/noticias_/2023/05/09/rita-lee-como-a-ovelha-negra-se-tornou-a-rainha-do-rock.htm. Acesso em 23.set.2023.

educadores com conhecimentos teóricos que sustentassem ações coerentes e transformadoras e conhecimento prático para enfrentar os desafios da realidade educacional; profissionais que pudessem expandir sua atuação para além de suas respectivas habilitações, fundamentando-se na práxis pedagógica da educação popular e na pedagogia libertadora de Paulo Freire. (Saviani, 1981)

Na efervescência universitária durante os anos 1981 e 1984, época da luta pela democracia com o movimento das Diretas Já, vivi também o exercício de aproximação entre fé e política na pastoral universitária. Ainda em tempos de ditadura militar, a inspiração de Dom Paulo Evaristo Arns, Cardeal Arcebispo de São Paulo e Grão-Chanceler da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e outros bispos e arcebispos engajados na luta contra as violações dos direitos humanos, como Dom Hélder Câmara e Dom Pedro Casaldáliga, aqueciam as reflexões onde o binômio vida/morte chegava pelo método ver-julgar-agir e pelas linhas da Teologia da Libertação, proclamando uma fé transcendente, mas também humana, nascida como reação aos contextos sociais, políticos e econômicos excludentes produzidos nos domínios de regimes autoritários que dominavam os países da América Latina. Autores como Carlos Mesters, Leonardo Boff, Rubem Alves, Gustavo Gutierrez, Frei Betto, entre outros, eram os que, junto ao Evangelho, traziam a boa-nova vista com a ótica da opção preferencial pelos pobres, do engajamento político e da abertura ao aporte das ciências sociais para compreender o mundo e nele atuar para transformá-lo, em busca da justiça social.

Hoje entendo que meus primeiros passos na docência foram fruto do amálgama de uma leitura de mundo sustentada pela fé cristã e pela educação popular, em uma epistemologia impregnada da busca de tornar viável e concreto o sonho da justiça e da liberdade, como dito pelas palavras de Frei Betto à Paulo Freire em uma conversa entre ambos, mediada pelo jornalista Ricardo Kotscho e publicada sob o título “Essa Escola chamada Vida”. (Freire, Betto;1986)

Após a graduação dediquei-me por cerca de dez anos à docência, atuando como professora do ensino fundamental no IESP/DERDIC, instituição dedicada à educação de surdos e mantida pela PUC-SP e que mantinha o caráter de pesquisa e formação muito presentes. Às segundas-feiras recebíamos as estudantes de pedagogia (sempre mulheres, nessa época) que

cursavam a habilitação Educação para Deficientes de Áudio-Comunicação para o estágio supervisionado por cada uma das professoras e dos professores da instituição. Longe de se concentrar somente na observação, esse momento se propunha a ser dialógico e “mão-na-massa”. Nessa práxis pedagógica, não havia cisão entre ser professora e formadora. Entendo que, por esse percurso, minha compreensão de formação nasceu encarnada na concepção libertária anunciada por Paulo Freire, na qual a “teoria se faz guia para a ação transformadora do real”; onde a relação entre teoria e práxis se dá a partir de uma realidade coletivamente refletida, “do pessoal ao coletivo, do biográfico ao histórico, do local ao nacional, do específico ao geral, do conjuntural ao universal, do parcial ao estrutural, do concreto ao abstrato”. (Freire, Betto; 1986, p.77)

Desejando conhecer outras possibilidades de atuação, saí da instituição para me dedicar à coordenação pedagógica e orientação educacional em escolas particulares. Retornei à PUC-SP após quase vinte anos para cursar o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, que concluí em 2018.

A presença da escrita como dispositivo de autoformação, exercício estruturante que integrou o curso, me proporcionou rever e narrar minha própria experiência de vida e formação até então, reconhecendo as subjetividades que compuseram meu caminho singular e atribuindo materialidade e intencionalidade à minha história. Compreendi o papel da escrita na constituição da minha identidade profissional, marca que veio à luz na produção do trabalho final. Entre tantas aprendizagens, também revi minha concepção sobre pesquisa e formação em educação, compreendendo-as em uma relação que não exclui o pesquisador como sujeito, e sim acentua sua postura ética e compromissada com o campo em que atua.

No período que antecedeu meu ingresso no doutorado, a expectativa de me aprofundar no campo da formação docente me conduziu a um grupo de estudos dedicado à pesquisa (auto)biográfica, onde me aproximei das ideias de Gaston Pineau, Marie-Christine Josso, Pierre Dominicé, Christine Delory-Momberger, Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Maria da Conceição Passeggi, Elizeu Clementino de Souza, Antônio Nóvoa, Jorge Larrosa e Jose Contreras, cujos escritos me possibilitaram articular a experiência vivida, a

pesquisa e a formação e me despertaram o desejo de conhecer mais sobre formação docente e narrativas (auto)biográficas.

Acreditando que a investigação da/na prática precisava manter um lugar próprio e qualificado em minha formação, avancei nos estudos acadêmicos ingressando, em agosto de 2019, no recém aprovado Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba (PPGED UFSCar-So).

Estava decidida a investigar contextos docentes de pesquisa-formação, tendo a escrita de narrativas (auto)biográficas como dispositivo. Essa intenção, entretanto, não poderia prever os desdobramentos causados pela pandemia do novo coronavírus.

Imersa nas questões inéditas do cenário pandêmico, reconfigurei minhas memórias em narrativas orais dos encontros do NEPEN⁸ – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas, Formação e Trabalho Docente e as textualizei em diferentes situações formativas.

Esse caminho de autoformação explicitou como o binômio vida e morte transpassou, de forma intensa, a minha historicidade e me ofereceu pistas para compreender como o tempo passado se tornou presente no texto e se reconfigurou na vida, na minha vida, provocando uma busca hermenêutica que escancarou as janelas e portas das minhas referências epistemopolíticas.

Em um dos encontros do grupo vivi um momento singular, protagonizado pela presença marcante do Professor Joaquim Barbosa. Durante o estudo sobre o 'Diário de Pesquisa', dispositivo de pesquisa-formação proposto pelo nosso convidado, fomos implicados a olhar a escola como um lugar onde se aprende a ser sujeito. Em minha percepção, nosso interlocutor pareceu se dirigir somente a mim ao dizer o que já sabia, mas não havia me autorizado a assumir: a escola não está nas coisas, está nas relações. No contexto da pandemia esta menção assumiu, para mim, uma enorme força.

Com sua tranquilidade o Professor Joaquim seguiu provocando nossa ação como 'autores cidadãos' e nos perguntou qual o sentido das coisas que fazemos nos nossos contextos pessoais, o que desejávamos fazer e por que

⁸ Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas, Formação e Trabalho Docente –, grupo de estudos integrado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba.

ainda não o fizemos. Por fim, quase como um golpe de misericórdia, nos indagou sobre o lugar de autoria em que queríamos chegar. Sua fala provocativa me convocou, em alto e bom som, a assumir com intencionalidade os meus passos como pesquisadora e coordenadora pedagógica.

Esse acontecimento poético e único me aproximou de ideias que compõem a abordagem multirreferencial explicitada por Jacques Ardoino e outros autores, como anunciadora de uma atitude de resistência à morte e me permitiu tornar tangível a dimensão de sentido em meus posicionamentos, explicitando as subjetividades que me compõem. Como propõe Ardoino (Barbosa, 2012), assumi o heterogêneo para além da ideia do outro como alteridade, reconhecendo o lugar e a ação dos muitos outros que em mim habitam e do outro externo a mim, esse sujeito que, pela sua alteração, permito que me afete e me implique a agir de forma diferente do que foi projetado sobre mim, levando-me a me mover com coragem e autorizando-me a reinvenções, como sugere Josso (2007) e a me entender como sujeito autobiográfico, como explica Passeggi (2016, p. 30)

É muito timidamente que se dá ao sujeito autobiográfico o direito de fazer sua entrada no mundo científico. O que gostaria de ressaltar, nessa primeira provocação sobre uma hermenêutica descolonizadora, é que o sujeito autobiográfico permite religar, nas pesquisas sobre o humano, a razão (sujeito epistêmico) e a emoção (sujeito empírico), separados pelas tradicionais dicotomias: sujeito/objeto, razão/emoção, teoria/prática.

Organizada temporalmente pela narrativa, essa experiência repleta de equívocos, erros, acertos e transformações me permitiu refigurar o mundo que habito e "pre-escrever" o lugar que quero habitar, porque, quando escrevo no tempo presente sobre o vivido no tempo passado, escrevo também sobre o porvir, onde posso esperar e me aproximar de uma pré percepção que me concede anunciar o futuro enquanto 'espera'. Nesse sentido, a biografização como processo de autoformação foi reveladora de uma experiência individual situada em um contexto de separação, de ausências, de rupturas, compreendido por mim a partir de um "vir-a-ser".

Com esse movimento a escrita verteu-se para uma outra perspectiva, a de narrar o que vivo e experiencio como pesquisadora-formadora. As linhas que

nascem da minha história iluminam quem sou, clareiam minhas intenções, pautam minhas escolhas, e parafraseando Contreras (2015), constroem novos saberes em uma ação tangível que busca tocar o intangível.

A compreensão dessa perspectiva potencializou o meu “giro hermenêutico”⁹ pessoal, modificou o meu olhar sobre minha própria formação e atuação como pesquisadora-formadora pautada pelos pressupostos da pesquisa (auto)biográfica e reafirmou minha identificação com a pesquisa (auto)biográfica, nascida de uma história pessoal e acadêmica refletida e assumida como biografia (Delory-Momberger, 2018).

Pineau (2018) situa a formação em uma teoria que consiste combinar os tempos e contratempos formativos em dois momentos – experimental e formal – e em três movimentos – autonomização, socialização e ecologização.

A autoformação nas suas fases últimas corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos este poder - tornar-se sujeito -. Mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo. Esta dupla operação desdobra o indivíduo num sujeito e num objeto de um tipo muito particular, que podemos denominar de autorreferencial. Este desdobramento alarga, clarifica e aumenta as capacidades de autonomização do interstício, do intervalo, da interface entre a hetero e a ecoformação que é, ao princípio, o indivíduo. Cria-se um meio, um espaço próprio, que oferece ao sujeito uma distância mínima que lhe permite tornar-se e ver-se como objeto específico entre os outros objetos, diferenciar-se deles, refletir-se, emancipar-se e autonomizar-se: numa palavra, autoformar-se. (PINEAU, 1988; p.3)

Para Pineau (2021, p.7), o tempo, escrito no singular, “é constituído por movimentos invisíveis e múltiplos” que rompem com uma suposta e simples ideia de unidades homogêneas ou de “medida rítmica”. O autor defende a aquisição de uma competência ritmo-formadora: “Trata-se de ritmar os tempos

⁹ Evocando a expressão utilizada para definir uma virada nas ciências sociais e o rompimento de uma concepção baseada na racionalidade técnica e instrumental, com a intenção de explicar cientificamente as ações humanas e entender os fenômenos sociais e o ensino a partir de uma auto interpretação hermenêutica e narrativa. (Bolívar, 2018)

e contratempos em movimentos formadores de si.” Ainda segundo Pineau (2018; p. 114-115), “aprender a conjugar as temporalidades da vida na primeira pessoa do singular é aprender a construir um sincronizador pessoal” que permita “operar sínteses pessoais do heterogêneo”.

Pineau (2018) entende que a historicidade pessoal não se forma em pouco tempo, tampouco sem rupturas.

Ela deve combinar tempos passados, presentes e futuros, no singular e no plural, ativos e passivos, no imperfeito, mais que perfeito, condicional, imperativo e indicativo... A aprendizagem da conjugação dos tempos não para na escola. Continua ao longo das idades da vida, segundo as formas que devem ser inventadas pessoalmente. (Pineau, 2018; p.113-114)

Há poucos meses de completar sessenta anos de idade, conjugados em muitos tempos verbais, busco formas de me reinventar neste que deve ser o meu último terço de vida, marcada por conquistas planejadas, mas também por rupturas e contingências do inesperado. A pandemia da COVID-19 é uma dessas contingências que muda a vida das pessoas. Mudou a minha, seguramente, apressando um caminho planejado por mim e por meu companheiro de vida.

Nesse intervalo de tempo, me aposentei, mudei de ares e de casa, e alterei a perspectiva em relação à atuação profissional. Saí de São Paulo, cidade onde nasci e morei a vida toda, para viver em São Bento do Sapucaí, um município de cerca de doze mil habitantes, situado na serra da Mantiqueira, bem na divisa com o sul de Minas Gerais, de onde escrevo agora.

Aqui as paisagens são verdes e bucólicas, enfeitadas pelas curvas das montanhas e das pedras que a natureza forjou. Não há nenhuma edificação com mais de três andares, e essas podem ser contadas nos dedos de uma única mão – apenas duas! A quase totalidade das escolas do município são públicas. Duas também são as escolas particulares da cidade: a mais antiga, de ensino fundamental e médio, não parece gozar de muita popularidade entre os munícipes e a mais nova, de educação infantil, é uma iniciativa recém criada por moradores que chegaram no movimento migratório que se observou durante a pandemia.

‘Os coronavírus estão por toda parte’

Passar por uma pandemia não é uma experiência desconhecida do ser humano, mas era desconhecida para mim e para aqueles que não viveram a gripe espanhola em 1918 e 1919, causadora de cerca de 50 milhões de mortes no mundo.

O contato com o ambiente, com animais, com resíduos ou água contaminada, nos aproxima dos pequenos e invisíveis microorganismos que causam doenças infecciosas, entretanto, quando eles se reproduzem rapidamente e se hospedam no corpo humano, sua transmissão e as infecções que causam podem sair de controle sendo propagadas pela própria ação do deslocamento humano.

Em 8 de dezembro de 2019 os primeiros casos de pneumonia por agente desconhecido foram identificados em Wuhan, na China. Em 31 do mesmo mês um grupo de casos foi notificado oficialmente à OMS (Organização Mundial da Saúde). Alguns dias depois, em 7 de janeiro de 2020 as autoridades chinesas confirmaram a identificação de um novo tipo de coronavírus.

Segundo a OMS¹⁰, ‘os coronavírus estão por toda parte’. Após o rinovírus humano (HRV), são os maiores responsáveis pelo resfriado comum, entretanto, até o fim de 2019, raramente causavam problemas mais graves em seres humanos. São sete os coronavírus humanos (HCoVs) identificados. Entre eles está o SARS-COV, causador da síndrome respiratória aguda grave e o novo coronavírus, responsável por causar a doença COVID-19, nomeado pela OMS como SARS-CoV-2 em 11 de fevereiro de 2020.

Ainda segundo a organização, essa foi a sexta vez que esse dispositivo de controle foi acionado. Os outros cinco casos que antecederam o novo coronavírus e onde essa ação foi necessária aconteceram entre 2009 e 2018: em abril de 2009, com a pandemia de H1N1; em maio de 2014, com a disseminação internacional de poliovírus¹¹; em agosto de 2014, com o surto de

¹⁰ Fonte: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 18. mar. 2023.

¹¹ O poliovírus é o causador da pólio, doença infecciosa que invade o sistema nervoso e pode chegar a causar paralisia total. Segundo a OMS, a doença está erradicada no Brasil, assim como

ebola na África Ocidental; em fevereiro de 2016, em função do aumento de casos de microcefalia e outras malformações congênitas causados pelo vírus zika e em maio de 2018, em razão do surto de ebola na República Democrática do Congo. A nova doença, ainda desconhecida no início de 2020, teve uma propagação rápida e extensa. Em 30 de janeiro daquele ano, já identificada em 19 países, foi considerada surto e Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII)¹² o nível mais alto de alerta internacional da OMS, como prevê o Regulamento Sanitário Internacional¹³. Essa medida, que cabe ao diretor-geral da OMS e ao Comitê de Emergências do RSI convocado para este fim, possibilita articular ações globalmente para interromper a propagação do vírus.

A compreensão das causas, sintomas e modos de transmissão da COVID-19 foi acontecendo à medida que o vírus e as manifestações da doença eram estudados. À febre, tosse, dor muscular e cansaço, sintomas da doença que se assemelham aos encontrados na gripe comum, somavam-se outros, como a perda de olfato e paladar. Porém, ao atingir de forma agressiva as vias respiratórias e causar pneumonia, o vírus mostrava uma ação mais letal.

Em um primeiro momento entendia-se que a transmissão se dava apenas pelo contato com pessoas contaminadas: por gotículas de saliva da fala, espirro, tosse; pelo contato físico como o de um aperto de mão, seguido de contato com boca, nariz e olhos. Após alguns meses, a Organização Mundial de Saúde reconheceu que o contágio também poderia ocorrer por meio partículas suspensas no ar por longos períodos. Idosos e pessoas com algumas doenças pré-existentes foram identificadas desde o início dos casos como grupo de risco para a COVID-19.

em todos os países das Américas, há mais de uma década. Fonte: <https://www.paho.org/pt/noticias/24-3-2023-opas-atualiza-informacoes-sobre-situacao-do-poliovirus-nas-americanas>. Acesso em 18.mar. 2023.

¹² De acordo com a OMS, a Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) se constitui em um evento de caráter extraordinário que em função da disseminação internacional de doenças pode oferecer risco de saúde pública para outros países e, por essa razão demanda uma resposta internacional coordenada e imediata.

¹³ O Regulamento Sanitário Internacional é um acordo de governança entre países para a área de saúde e foi adotado em 2005 pela 58ª Assembleia Mundial da Saúde com a Resolução WHA58.3,1, marco jurídico que define ações para a gestão de eventos de saúde pública de potencial ou real preocupação nacional e internacional. Disponível em <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/34399/CSP29-INF-6-p.pdf?sequence=4> Acesso em 18.mar.2023.

As primeiras medidas para a redução dos riscos e do contágio indicavam que se evitasse o contato próximo com doentes; que se cobrisse nariz e boca ao espirrar ou tossir; que se evitasse tocar nas mucosas de olhos, nariz e boca; que os ambientes fossem mantidos com bastante ventilação e que fosse adotado o hábito da lavagem frequente e adequada das mãos. Com a progressão da doença, alguns governos e especialistas passaram a recomendar o uso de máscaras e protetores faciais, além do distanciamento social como atitude coletiva, na expectativa de que a redução do contato entre as pessoas diminuísse a transmissão dos vírus. Também deveriam ser evitadas as aglomerações e reuniões em lugares fechados.

No dia 26 de fevereiro de 2020, a OMS informou que novos casos foram relatados em países fora da China e recomendou vigilância. O vírus nomeado com a sigla COVID-19, junção de sílabas referentes ao seu nome em inglês – (co)rona (vi)rus (d)isease – e o número 19, ano que marcou seu surgimento no mundo havia chegado a países da Europa: Itália, Espanha, Áustria, Alemanha e Suíça começaram a relatar casos.

Em 11 de março de 2020, quarenta dias depois de ser considerada surto e emergência de saúde pública, o coronavírus já havia sido identificado em 114 países. Nesse dia, sem imaginar a experiência que viveria no cenário devastador que se aproximava, preparei-me para o primeiro dia de aula da disciplina que havia escolhido como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo para pensar as relações de tempo e espaço na escola – ‘Cultura Escolar e organização dos tempos de ensinar e aprender: tradições e imperativos de mudanças no ensino brasileiro’, sob a docência da Profa.^a Rita de Cássia Gallego. A aula marcada para aquela quinta-feira à noite foi a única que aconteceu presencialmente. Naquele dia, um pouco mais cedo, a OMS, Organização Mundial de Saúde, caracterizou a COVID-19 como pandemia¹⁴.

Com uma sincronicidade inesperada, as situações de incerteza, restrição, dor e morte que nos invadiram na pandemia atravessaram as aulas

¹⁴ O termo pandemia faz referência à propagação geográfica simultânea de uma doença para além de fronteiras políticas nacionais e não à sua gravidade.
Fonte: <https://pp.nexojornal.com.br/linha-do-tempo/2021/O-primeiro-ano-de-pandemia-no-Brasil-em-43-eventos>

da disciplina. Tornou-se essencial aprofundar o entendimento sobre as marcas culturais que sustentam o movimento de ensinar/aprender na escola para, imersa nos desdobramentos da pandemia, poder apoiar decisões tomadas ‘em tempo real’, e alterar elementos relativos ao tempo e ao espaço da escola sem romper com as particularidades da cultura da instituição em que atuava enquanto aguardávamos as deliberações do governo do Estado de São Paulo que chegaria dois dias depois, em 13 de março, instalando o distanciamento social e, por consequência, o fechamento das escolas e universidades, gerando desdobramentos até então impensáveis.

Nesse período, eu (e talvez parte significativa da população brasileira) vivia o luto de uma cidadania polarizada, cindida pela divisão social presente no discurso dos brasileiros e brasileiras com o empobrecimento econômico e a supressão de direitos trabalhistas conquistados. Jair Messias Bolsonaro, que acabara de ser eleito o 38º presidente do país, tomaria posse no primeiro dia de 2019 assumindo a retórica de sua campanha eleitoral como método de governo, ‘baseada na produção contínua de inimigos imaginários e instrumentais’, receberia nos primeiros dias de seu segundo ano de governo a chegada de um inimigo real, biológico e natural. (Dunker, 2020; p.4)

Dunker (2020, p.6) usa a expressão negacionismo para explicitar o tipo de negação que faz uso de práticas que pretendem ‘confirmar por exagero uma dúvida que temos, mas não queremos admitir’. O autor ressalta que esse é um comportamento de massa ou de grupos, vinculado a convicções religiosas e visões de mundo, “como se a negação coletiva nos tornasse mais e mais imunes à dúvida”, e nossa crença aumentasse quanto mais repudiamos a crença alheia.

Em sua reflexão sobre a pandemia, o autor explicita que essa negação se aproxima do que Mbembe chama de necropolítica, onde a vida é pensada como um negócio de administração de populações, tendo como estratégias a lentidão, o adiamento e a manutenção de situações de miséria e desproteção. Para Dunker (2020, p.6), não está em pauta o princípio da preservação da vida, “mas a prática de deixar morrer e de negar o processo de extermínio, adoecimento ou desproteção que leva à morte.” Em seu entendimento, a negação da existência é a atitude que explica as ações praticadas pelo presidente: a demora na execução de medidas protetivas, a negligência para com os trabalhadores que

atuam na informalidade e o descaso com a vida das pessoas, especialmente os milhões de pobres, miseráveis e desempregados do país.

O vírus é este pequeno ingrediente que diz, em alto e bom som: mas estas pessoas existem, são vida. A prova é que elas podem, como você e eu, ser infectadas. A prova da existência de vidas para além da biopolítica e da necropolítica é que uma vida não precisa ser definida pela produção ou pelo consumo. Uma vida pode ser definida pela capacidade de sofrer e sonhar. (Dunker; 2020, p.6-7)

Após um período de espera em relação à continuidade das aulas da disciplina que abordava aspectos da cultura escolar, o recurso digital foi implementado. Nos encontros oportunos dedicados ao estudo do tema, que iniciaram de forma síncrona a partir do mês de maio, concentrei a reflexão sobre os tempos e espaços na escola no contexto da pandemia da COVID-19 e, sustentada em um corpo teórico composto pelas produções de Azanha (1991), Frago (1996) e Julia (2001), revisei as práticas escolares possíveis para o contexto pandêmico. As leituras e discussões que fizemos na disciplina me colocaram frente a frente com questões concretas com as quais eu lidava naquele momento no meu cotidiano profissional, vivendo o impasse entre alterar as lógicas instituídas para atender uma nova realidade, ainda que transitória, ou manter o que era reconhecido socialmente. Compreendi que era preciso rever as marcas de tempo e espaço que pertenciam ao novo “lugar”, o espaço virtual.

A tela como lugar social

Pelas rupturas forçadas que o tempo de pandemia nos trouxe, imaginei ser possível experimentar uma outra relação com a escola e com o conhecimento criando coletivamente, algo que não era preexistente, mas que poderia ganhar sentido no contexto. (Macedo, 2012)

Implicada em propor uma nova realidade escolar, fiz escolhas que consideraram o inesperado e as incertezas, sustentadas em minhas crenças como profissional da educação. Como imperativo, vi a escola presencial obrigada a ceder lugar ao ensino mediado por tecnologia, mas vi também a oportunidade de buscar formas de criar outras relações entre o ensinar e aprender. Procurei carregar de sentido a escola ‘online’ que imaginávamos ser

possível naquele momento para os estudantes e suas famílias, para a equipe pedagógica, inclusive para mim. Entre a espera de melhores notícias, que começariam a chegar de forma lenta e somente no ano de em 2021, e o compromisso em manter o conhecimento vivo e a escola presente na rotina dos estudantes, me autorizei a intervir nas práticas pedagógicas do segmento propondo projetos e validando aqueles que a equipe docente criava. Vivemos momentos de descobertas inesperadas, quase impróprias a um tempo árido e sofrido.

A pergunta que me mobilizou durante esse tempo, ainda me acompanha e gera incômodo – porque me remete à desigualdade educacional instalada em nosso país e aos privilégios de uma escola provida de bons recursos físicos e tecnológicos – também me lembra das responsabilidades que devem pautar as escolhas e decisões que me cabem: será que, vivendo esse cenário de morte, seríamos capazes de mantermos a defesa da vida da escola? Por quanto tempo e sob que preço?

Em minha prática cotidiana, costumo usar como unidade de medida o ano letivo, que Souza (1999, p. 133) denomina como ano escolar.

O ano escolar institui um tempo de trabalho permanente, que cessa apenas quando autorizado. Ele também possui uma dimensão cíclica, associada à racionalização dos programas, isto é, à concepção de série, aprovação/reprovação. O início do ano letivo corresponde, assim, aos meses de janeiro e fevereiro, e compreende, para as crianças, o principiar de uma nova série ou a repetição da anterior. O ano se encerra com os exames finais, atestado de conclusão da série, e corresponde aos meses de novembro e dezembro.

Esse ano letivo, materializado no calendário escolar, fragmentou-se e se decompôs em muitos pedaços que, no início da pandemia, ainda tentávamos juntar. Em um dado momento, aceitei o inevitável como oportunidade de construção.

Assim, com as marcas de tempo e espaço descaracterizadas e com a existencialidade à flor da pele, nos coube olhar para as referências do modelo conhecido e pensar em alternativas e ajustes para um período supostamente transitório. Com certa coragem, alteramos a hora de começarmos as atividades,

respeitando o sono dos estudantes, e nesse quesito, sem nos preocuparmos com o trabalho dos pais.

Todos os dias parecem iguais

Para que fosse possível reorganizar os parâmetros temporais que marcam o início e fim do ano letivo há tempos praticado foi permitido às escolas flexibilizar os seus limites rígidos para incorporar as demandas de um tempo social ditado pela pandemia e suas recém inauguradas configurações dos tempos de trabalho e descanso, das férias, feriados e recessos, dos períodos de aprendizagem e avaliação, e até mesmo de encerramento do ano letivo. (Souza, 1999)

Todos em casa, mães, pais e filhas e filhos, e escola fechada. Demandas sobrepostas entre trabalhar, estudar, cuidar da casa e outras tantas tarefas diárias. Poderia entender essa perspectiva como a abertura para uma nova ordem ainda desconhecida, ou entender como a desordem do que era praticado e aceito. Com essa nova condição como regra, vivemos uma espécie de feitiço do tempo: todos os dias pareciam iguais... e sem cor.

O horário escolar, elemento forte de marcação de tempo didático, elaborado entre suor e lágrimas para atender a cadência das horas-aula e do movimento fabril de entra e sai dos professores nas diferentes turmas, foi objeto de reelaboração por algumas vezes ao longo dos primeiros sete meses de pandemia. Procurei reconfigurar um novo ritmo para essa marca que ainda desenha uma escola de saberes compartimentados.

Embora conservadas as hierarquias dos valores dados a cada área de conhecimento, traduzidas pelo número de aulas semanais, caíram por terra outras lógicas conhecidas a respeito do tempo didático (Souza, 1999). O tempo de aula na escola era o tempo possível na casa de cada estudante.

Vivemos diferentes fases de implantação desse desconhecido modelo educacional, aumentando gradativamente o tempo de atividades síncronas até chegarmos às seis aulas diárias, tal qual a escola presencial. Respondia ainda à legislação que nos pautava quanto ao número mínimo de dias letivos e horas de aula. Um movimento que me lembrava o dito popular: um olho no peixe e o

outro no gato.

Os primeiros quinze dias após o fechamento das escolas de São Paulo foram destinados a entendermos como atuaríamos. Sem contato direto com os estudantes, a equipe pedagógica organizava tarefas para ocupar os estudantes enquanto se reunia diariamente para pensar o inédito, e até então, inviável: a escola na tela. Algumas preocupações me ocupavam e, de certa forma, antecipavam questões que seriam, em breve emergentes. Em vista da problemática econômica que se anunciava, temi por um prejuízo iminente. Além de buscar meios de assegurar a escola presente no cotidiano dos estudantes, me preocupei com a permanência do trabalho da equipe. Também precisei buscar caminhos para assegurar a comunicação com as famílias. Para que não houvesse ruídos, era preciso que entendessem os nossos passos. Isso nos custou uma antecipação significativa e nos preparou para entendermos os efeitos da pandemia. Percebemos que seria necessário pensar em alternativas para uma extensão significativa do calendário escolar.

Os docentes que comigo refletiam sobre os passos possíveis para aquela realidade viveram momentos de muitas adaptações. Com o passar dos dias fomos nos aproximando do complexo desafio de trazer a vida da escola para as telas.

Nas primeiras semanas, nossas amarras estavam submetidas à regulação de leis e na compreensão das famílias e dos estudantes sobre o que seria a escola nessa estranha realidade. Nosso desafio era o de criar uma forma para essa escola da pandemia, forma essa que não estava descrita em nenhum livro ou pesquisa, e que, por não ter um nome, foi chamada de ensino remoto, escola online, ensino mediado por tecnologia e erroneamente de homeschooling, EAD ou ensino híbrido. Não sabíamos (e creio que ainda não sabemos) qual nome dar a esse jogo da organização escolar.

Nos preocupamos em pensar em alternativas para que as famílias pudessem compartilhar dispositivos eletrônicos, uma vez que as mães e os pais, em sua maioria, estavam em trabalho remoto, entretanto, o contato com meus pares na universidade, profissionais que lidavam com os mais diferentes contextos educacionais, me possibilitou ver claramente a diferença entre ter ou não ter recursos para se comunicar pelo mundo digital.

Foram necessárias várias etapas para dar conta de todas as variáveis com que lidamos. Em um primeiro momento nos detivemos no cuidado com o tempo de uso do recurso digital. As aulas, antes divididas em 50 minutos, precisaram ser encadeadas em um ritmo que atendesse o tempo viável para que estudantes de 11 a 14 anos permanecessem online sem se cansarem.

Procuramos guardar também, especialmente nos primeiros meses, as marcas de convivência que os estudantes reconheciam e que nos interessava assegurar: o acolhimento no início da aula e o tempo de intervalo coletivo, acompanhado pelos auxiliares de turma. Mantivemos outras, tais como as aulas compassadas e a organização das turmas seriadas, entendendo que não era o momento oportuno para mudar.

Durante algum tempo, os professores realizaram um grande esforço para que os estudantes abrissem a câmera. Em minha percepção, era como se seus corpos não estivessem no domínio da escola, e possivelmente seus pensamentos também não. Parecia-me que os estudantes haviam compreendido bem rápido que estavam libertos dos contornos que a escola presencial os impõe.

Não mais estavam visíveis os cadernos, livros e estojos, tampouco os estudantes, agora transformados em avatares. Logo surgiu a dúvida sobre como faríamos a avaliação da aprendizagem dos estudantes. A pergunta se transformou em um sonoro por quê. Qual seria o sentido de avaliar se não tínhamos certeza do que ensinávamos?

Os dias foram se passando, e mesmo com todas as mortes que contabilizávamos pelo coronavírus no país, com todas as incertezas que vivíamos e toda a dor que o afastamento trouxe, parecia que a simples ideia de manter a escola viva, sustentava a cada um de nós.

Não eram mais as salas de aula, nem os corredores, as quadras esportivas ou os pátios os espaços habitados que caracterizavam a vida na escola. O contexto pandêmico que nos atropelou nesse ano de 2020, estabeleceu outros modos de sermos. Distanciados uns dos outros, nos movemos para o espaço digital reinventando as nossas ações cotidianas da forma que era possível. A tela dos dispositivos digitais tornou-se, por muitos meses, o recurso mais seguro para o encontro com as pessoas.

Estudantes cansados e amedrontados, mas presentes. Professores exaustos e inseguros, mas atuantes. Aos poucos, as reflexões sobre o que eu estava vivendo e qual escola desejava, foi ganhando corpo. Fui entendendo que estava em nossas mãos uma oportunidade especial para fazermos um movimento de libertação como o que imaginei que acontecera com os estudantes e seus corpos.

Passado o impacto das primeiras semanas, conseguimos nos voltar ao que nos interessava naquele momento adverso: o cuidado com todos e com cada um dos estudantes. Não era mais o prazo de entrega das lições que nos prendia, mas o engajamento dos estudantes na aprendizagem e o sentido que cada um de nós atribuía à escola em um tempo de delicadezas.

Conduzida pelos estudos, reflexões e discussões que ocupavam os espaços de pesquisa-vida-formação, entendi como possível, ao menos para aquele momento, algumas mudanças nas práticas escolares com a ampliação da criação coletiva de projetos que contemplassem o cenário da pandemia em que todos estávamos inseridos. Professores e estudantes se envolveram nessa proposta que pretendia conversar com o mundo e com seu tempo real.

Como expectativa, meu lado formador desejava proporcionar ao grupo docente um percurso de aprendizagem pessoal e coletiva de novas práticas pedagógicas. Meu lado sonhador, olhava para o horizonte da utopia acreditando que a escola é o lugar em as crianças e jovens, no exercício da convivência e mediados por adultos professores que acompanham suas descobertas e conquistas, podem aprender sobre a vida no espaço coletivo, sobre si e sobre o mundo, sobre a ciência e sobre a cultura. E que a profissão docente merece ser fortalecida e reconhecida para que seja seu papel determinante na formação de cidadãos capazes de enfrentar os problemas fundamentais e globais e provocar mudanças positivas no mundo em que vivem.

Foram muitas as conversas, reflexões e propostas; ensaios de transformação. Foram também muitos os momentos dedicados a reconhecermos a possibilidade de nos mantermos vivos e em segurança, mas sobretudo de narrar e chorar a dor do cansaço, do medo, da saudade, do descaso com a vida, do luto e as mortes nem sempre passíveis de serem enlutadas, como reflete Judith Butler, (2019, p.13):

A perda de algumas vidas ocasiona luto, de outras não; a distribuição desigual do luto decide quais tipos de sujeitos são e devem ser enlutados, e quais tipos não devem: opera para produzir e manter certas concepções excludentes de quem é normativamente humano: o que conta como uma vida vivível e como uma morte passível de ser enlutada?

Reconhecendo as desigualdades que se acirravam, procuramos sustentar as escolhas dos docentes para que a experiência colaborativa pudesse ser refletida ao longo da realização dos projetos criados pelo grupo e que ela permitisse a construção de sentidos para os docentes.

Agir no mundo da vida

O salto que vivenciamos em relação ao uso da tecnologia, as práticas de construção coletiva, a participação dos estudantes nas decisões da vida da escola e o olhar singular, respeitoso e empático à realidade de cada um de nossos estudantes nos moveu por estradas que não estavam planejadas, mas nos permitiu protagonizar experiências que, certamente, nos fizeram rever nosso lugar como educadores e deram materialidade ao que pensamos coletivamente, pautados nas demandas que observamos no decorrer da pandemia. Para mim, o conhecimento gerado “de fora para dentro” e mediado pela experiência vivida “de dentro para fora”, possibilitou reconhecer naquele momento uma escola que é lugar de colaboração e de autoria. (Hargreaves, 2002)

Na perspectiva da multirreferencialidade, a ideia de autoria remete à noção de autorização que, nas palavras de Guy Berger (2012) quer dizer “que o que caracteriza a prática é que ela é sempre uma consequência de certas determinações, que há nela um permanente “já lá”, mas que o essencial é que toda prática é sempre um começar”. (Berger, 2012, p. 26)

Por sua vez, a condição de ocupar o lugar de agente social, aquele que “age no mundo da vida” (Passeggi, 2016, p.82), vem com a responsabilidade assumida pelo sujeito biográfico de dar continuidade à sua história, situando-se eticamente e além de si mesmo em favor do bem comum, em uma ação fundada em seu posicionamento epistemopolítico. Passeggi (2016) aprofunda a relação entre reflexividade biográfica e formação apontando que, ao se

desprender de si, o ser singular se abre ao diferente, a outras formas de ver o mundo, alcançando possibilitando a construção de uma consciência histórica.

Pelo processo de reflexão aprofundada, o sujeito biográfico religa o sujeito epistêmico ao sujeito da experiência. O sujeito se transforma naquilo que ele aprende com a narração. (Passeggi; 2016a, 81)

Esse lugar de autoria nos levou a realizar projetos que valorizaram a arte e a cultura a discutir sobre os dilemas éticos e urgentes descobertos investigando a realidade da pandemia no Brasil; a articular pesquisa, inovação tecnológica e solidariedade, prototipando modelos “open source” de máscaras face shields¹⁵, com o apoio científico de laboratórios de pesquisa de universidades e institutos federais, o aporte financeiro da escola e com doações das famílias e profissionais da instituição. Máscaras foram construídas na escola e distribuídas a instituições de saúde e profissionais que atuaram na linha de frente do combate à COVID-19, após um mapeamento de demandas feito pelos estudantes. A meta inicial prevista, que era a de confeccionar e distribuir 800 unidades de face shields, foi ultrapassada, alcançando 1800 unidades. Os docentes também promoveram discussões sobre temas significativos e emergentes que envolveram a comunidade escolar por meio da transmissão em tempo real. Foram conversas corajosas e profundas dentre os estudantes e convidados e professores negros sobre racismo estrutural; sobre a violência contra a mulher, sobre o brincar e as crianças na pandemia, sobre as memórias da escola, sobre as imposições de padrões de beleza, reflexões que trouxeram à tona histórias marcadas por apagamentos e silenciamentos que, em tempos outros seguiram desconsiderados.

As políticas públicas de enfrentamento da COVID-19 também tematizaram investigações e rodas de conversa com pesquisadores brasileiros e convidados residentes de vários países do mundo como Japão, Suécia, Itália, Portugal e Nova Zelândia, narrando suas experiências de viver a pandemia.

¹⁵ Face shield é o nome dado a um Equipamento de Proteção Individual (EPI) utilizado por profissionais de saúde. Trata-se de uma viseira confeccionada em acrílico, acetato ou injeção termoplástica que protege o usuário ao criar uma barreira física entre ele e o ambiente. No início da pandemia da COVID-19 houve uma grande demanda nacional e internacional para a aquisição desse equipamento ocasionando sua falta. A mobilização de entidades civis que dispunham de recursos para fabricá-las, incluindo universidades e escolas, foi significativa.

Viver com a doença e compreender relações vida-morte são disposições e processos de aprendizagens que se inscrevem nas experiências biográficas dos sujeitos, frente à atitude de aceitação e/ou à resignação do processo de adoecimento como uma experiência vital, entendendo que as narrativas podem explicitar modos como a experiência com a doença e/ou com a vida-morte potencializa a vontade de viver e a construção de diferentes formas de enfrentamento, tais como: sofrimentos psíquicos; físicos; sociais, culturais e de acolhimento. (Souza, 2021, p. 355-356)

No desafio de permanecermos juntos, sãos, conectados por diferentes telas e movidos pela responsabilidade de cuidarmos uns dos outros, fomos descobrindo outras formas de propor o movimento de ensinar e aprender nesse tempo marcado por superações. A perspectiva de construirmos novos caminhos de aprendizagem abriu espaço também para outros olhares sobre a experiência da escola, como um estudo sobre as condições dos rios de diferentes municípios brasileiros, compartilhado entre escolas de Fortaleza (CE), Londrina (PR), Colatina (ES).

Ainda em 2020, entendendo que era preciso alcançar outras dimensões, abrimos espaços virtuais para conversarmos com os estudantes sobre como eles se sentiam naquela realidade complexa. A escuta de suas angústias, medos e inseguranças foi importante para entendermos o que se passava com cada um deles. Fizemos fóruns para discutirmos com eles o que pensávamos em relação aos tempos e tarefas daquela nova rotina, aos projetos que criamos para tornar o trabalho de ensinar e aprender palatável, às formas de avaliar que faziam sentido nesse espaço/tempo virtual e abrimos o diálogo às famílias, onde a escuta sensível das emoções foi mediada pela psicóloga que integrava a equipe. O grande medo dos estudantes era o de perder os avós ou pais para o coronavírus, a grande tristeza era não poder brincar, jogar bola ou conversar com os pares.

Escutando os estudantes, entendemos que a maioria deles estava sozinha, mesmo quando acompanhados de seus pais em trabalho online, ou na casa de avós, quando os pais não podiam assegurar os cuidados básicos a eles. Alguns precisaram ajudar a cuidar de irmãos mais novos ou dar conta das tarefas domésticas, realidade distante para eles. Por sua vez, a liberdade de

acessar o que queriam na tela os levou a navegar em mundos virtuais para os quais ainda não estavam preparados.

Na fala deles, todos os dias eram iguais e só havia tarefas a cumprir. Como o desenvolvimento de seus corpos não foi paralisado, as transformações da adolescência aconteciam gerando estranhamento. Várias vezes escutei que, para eles, as telas fechadas também significavam que não conseguiam se ver. Embora imaginássemos esse cenário, não era o que nós queríamos escutar. Esse encontro cruel e revelador com a experiência dos estudantes nos mostrava o limite de nossas ações e o desconhecimento de nosso domínio. (BARBOSA, 2012)

Reconhecendo esse movimento de tensão, procurei conservar uma atitude de negatividade e um olhar clínico, como propõe Ardoino pelas palavras de Macedo (2012, p.42): “o clínico é, acima de tudo, um ato movente de compreensão (dizer com) de sujeitos e não de ex-plicação (dizer de fora).”

Essa escuta sensível e clínica, nos moveu a planejar outras versões da escola. Em duas ações complementares protagonizadas, pelos estudantes e criado a pedido deles para aliviar a rotina das aulas online, pautamos temas escolhidos pelas turmas tais como o brincar, a memória, a superação, as práticas antirracistas e a convivência na escola. Acompanhados de um docente mediador, os estudantes propunham atividades temáticas mesclando todos os grupos, e na sequência realizavam oficinas criativas de desenho, culinária, macramê, dança, jogos, programação, entre outras, onde os estudantes ensinavam aos colegas e aos professores o que sabiam e gostavam de fazer.

Mesmo considerando que essas práticas escolares romperam com as lógicas conhecidas de horários, turmas, séries, habilidades por área de conhecimento, avaliação e calendário escolar e nos permitiram uma reinvenção temporária da escola, tenho clareza dos efeitos que a morte de entes queridos e a privação do contato humano gerou em nossos estudantes que, em sua maioria, pareceu seguir resiliente, ocupando-se das novas relações com essa escola da pandemia enquanto o espaço de brincar, de conversar, de ver a transformação de seu corpo e do corpo do outro, de resolver conflitos da convivência, de aprender na interação dinâmica entre professores e estudantes, fora sequestrado.

De forma contraditória, o isolamento que nos protegia dentro de nossas casas nos aproximou de outras realidades, rompendo limites que antes nos amarravam. Ouvindo pessoas reais e suas histórias conhecemos outras formas de habitar, nos deparamos com desigualdades sociais, culturais e econômicas que, mesmo estando ao nosso lado, tratávamos com distanciamento e nos posicionamos colocando nosso tempo em disponibilidade para buscar formas de ajudar com ações concretas na defesa da vida, movimento acolhido pelas palavras de Souza (2021, p. 361)

Se o isolamento se inscreve como um exercício de defesa da vida, mas também de perda da liberdade, compreendo a casa como lugar do sagrado, como um espaço de defesa e continuidade da vida. Mas, é importante pensar questões relacionadas as diferentes formas de habitar que existem no Brasil, as desigualdades e diferenças sociais, culturais e econômicas que determinam modos distintos de habitar e conviver com a pandemia e suas consequências, através das diferenças e diversidades de condições de vida da população brasileira e suas formas de habitar e resistir a catástrofe. Tudo isso demarca a noção do isolamento como estratégia de defesa e continuidade da vida.

Revisitando esses acontecimentos e as linhas escritas por Souza (2021), me pergunto quais experiências de vida possibilitamos aos estudantes no espaço/tempo da escola e qual o motivo de ainda insistimos em manter um isolamento autoimposto entre o que se aprende na escola e o que se vive no mundo da vida.

Com meu corpo posicionado naquele tempo presente e meu olhar inclinado para o porvir, vivi o primeiro ano da pandemia. Em todos esses meses, junto com a equipe pedagógica, acompanhei as decisões da necropolítica que causou milhares de mortes, defendi a ciência e o direito à vida pela chegada da vacina e busquei agregar à escola esse mundo real.

Entre as perdas diárias e as tentativas de superação, escolhi olhar para as experiências de vida que podem ocupar o tempo e espaço da escola, onde quer que eles aconteçam. Escolhi a negatividade, que na perspectiva da abordagem multirreferencial, é a capacidade do ser humano “de fugir”, estabelecer “contraestratégias” diferentes daquelas que lhe são esperadas; de

trair as expectativas colocadas.” (Barbosa, 2012, p. 66)

‘Produzir, e deixar morrer’

As controversas práticas governamentais adotadas pelo poder executivo no Brasil, expressas especialmente em falas e posicionamentos polêmicos do presidente Jair Bolsonaro, mantiveram acesos um discurso que minimizava os riscos da pandemia, se contrapunha ao isolamento social e difundia a ideia de retornar à normalidade e levaram o país a ocupar, em maio de 2020, a segunda posição em número de mortes por COVID-19 no mundo, com 24.111 ¹⁶ óbitos, abaixo apenas dos Estados Unidos.

Em 31 de dezembro de 2020, quando o país somava 194.176 mortes pela COVID-19, ainda não se conhecia um tratamento específico para o vírus. Recomendava-se o isolamento de catorze dias para pessoas infectadas, repouso, hidratação e medicação para alívio dos sintomas, além da observação do nível de oxigênio que não deveria estar abaixo de 96%.

Estar em casa era estar em segurança, ainda que privado da condição de ir e vir livremente. Como medida protetiva recomendava-se também que fossem alertadas as pessoas com quem o infectado teve contato nas duas semanas anteriores ao diagnóstico. Os testes com as primeiras vacinas contra a COVID-19 foram concluídos nesse mesmo mês e mais de 40 países iniciaram a imunização de parcelas de suas populações¹⁷.

Na contramão da imensa maioria dos países e organismos internacionais que adotaram protocolos científicos e de saúde pública, a retórica de naturalização das mortes adotada pelo presidente, “subtraída dos saberes disciplinares e evidentemente de uma ética da vida”, ignorou as evidências científicas e se afastou da preocupação com as vidas humanas. (Hur; Sabucedo; Alzate, 2021; p. 561)

A compreensão de Hur, Sabucedo e Alzate (2021; p. 561), a partir de um estudo que analisa o discurso do presidente Bolsonaro em relação à pandemia

¹⁶ Fonte> <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/06/25/com-covid-19-maio-se-torna-o-mes-com-mais-mortes-na-historia-do-brasil.htm>.

¹⁷ Fonte: <https://www.nexojornal.com.br/index/2020/03/13/A-pandemia-do-coronav%C3%A9Drus-no-Brasil-e-no-mundo>

da COVID-19, é a de que sua conduta “beligerante, extremista, supostamente patriótica e conservadora” tem como objetivo manter as práticas neoliberais com pronunciamentos “duros e populistas”, sustentadas pela máxima contemporânea “Produzir, e deixar morrer”. Para os autores,

se é necessário que segmentos da população, principalmente os trabalhadores pobres, sejam aniquilados em prol da reprodução do capital, é assim que deverá ser no discurso do presidente. Portanto, a necropolítica contemporânea não elimina apenas os corpos considerados improdutivos, como dos 'vagabundos', dos 'sem trabalho', mas também os corpos produtivos dos 'trabalhadores', que podem e ou devem perecer para manter as engrenagens da máquina capitalista funcionando. (Hur; Sabucedo; Alzate; 2021, p. 561)

Para Santos (2020), a pandemia é um inimigo invisível que causa um medo caótico e generalizado e a morte sem fronteiras, entre outros sentidos. É também um dos resultados de um modelo de sociedade que se impôs globalmente a partir do século XVII e que, para o autor, parece próximo do esgotamento e de uma catástrofe ecológica, gerada pela exploração desenfreada de recursos naturais e pela “escandalosa concentração de riquezas”.

Segundo o autor, a pandemia não é fruto de uma crise passageira, de uma situação excepcional que se antepõe a uma outra de normalidade. Dessa forma seria possível explicá-la e reconhecer o que a provoca. Não obstante, responde como um agravante a uma crise permanente que se perpetua e pela qual a humanidade vem passando nos últimos quarenta anos. Santos analisa os grupos já vulneráveis antes da quarentena e cuja fragilidade se agrava com ela, grupos que ele chama de Sul, termo não caracterizado pelo conceito do espaço geográfico, mas pelo ‘espaço-tempo político, social e cultural’ e como ‘metáfora do sofrimento humano injusto gerado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual’: as mulheres, os trabalhadores precários e informais (chamados autônomos), os trabalhadores e as populações de rua, os moradores das periferias pobres e das comunidades, os imigrantes, os sem documentação, os migrantes, os deficientes, os idosos, entre outros. (Santos; 2020)

Com o agravamento dos sinais de um tempo de incivilidades, pareceu-me que o embate entre a preservação da vida e a iminência da morte que vivi e testemunhei do meu nascimento até boa parte da vida adulta em tempos de ditadura, se acervava com novas vestes, porém igualmente cruéis, como aponta Souza (2021, p.352).

Diante do cenário mundial que vivemos, com a pandemia da COVID-19 e das exigências que se colocam para a defesa da vida, penso ser importante refletir coletivamente sobre modos diversos como somos e estamos acometidos com a pandemia, bem como de narrativas individuais e coletivas que são construídas face à catástrofe sanitária e de saúde global, especialmente no Brasil e com a política negacionista e genocida do governo federal. A pandemia, face à invisibilidade do vírus e seu poder destruidor e devastador, nos obriga, na nossa fragilidade humana, resistirmos e construirmos ações individuais, coletivas, sociais e sanitárias, em defesa da preservação da vida, da saúde, da solidariedade e de processos de reinvenção da vida.

Em todo o mundo, mas especialmente neste país do Sul em que habitamos, o ano pandêmico de 2020 expôs o sofrimento dos nossos vulneráveis, invisibilizados em um cenário onde, pelo “capricho” de outros, estiveram sujeitos ao medo e à luta e à morte, violados em uma guerra travada às avessas contra o vírus. (Butler; 2019)

Butler (2019; p.10), entende que a violação nos leva a perceber “que existem outras pessoas das quais minha vida depende, pessoas que não conheço e que talvez nunca conheça”:

Ser violado significa a oportunidade de pensar sobre a violação, de descobrir os mecanismos de sua distribuição, de descobrir quem mais sofre com fronteiras permeáveis, com uma violência inesperada, com a despossessão e com o medo, e de perceber a forma como sofrem.

Estávamos submetidos a insistentes afirmações que sugeriam que não era necessário temermos a doença, que estaríamos resguardados pela fé ou mesmo que se tratava de uma invenção, ainda que diante das evidências científicas a que fomos tendo acesso no ano de 2020. Por medo e angústia precisávamos nos proteger do próprio vírus e do negacionismo que marcou as

ações do governo federal. Defender a vida não significava somente a luta pela adoção de protocolos de saúde e segurança para manter afastada a propagação do vírus. Era também preciso refletir sobre o que estava em jogo.

A cronologia da pandemia da COVID-19, organizada a seguir, evidencia parte desses atos e do embate que se deu nas decisões referentes às políticas públicas de saúde neste ano.

Figura 1A. COVID-19 | Cronologia | 2020

COVID-19

Cronologia | 2020

JANEIRO

- 5 OMS relata **44 casos de pneumonia de causa desconhecida em Wuhan**, cidade chinesa epicentro da infecção.
- 7 **China decifra o sequenciamento genético do vírus.**
- 30 OMS declara **emergência de saúde global.**

FEVEREIRO

- 9 **33 brasileiros, moradores de Wuhan, são repatriados.**
- 11 **A doença é chamada de Covid-19; e o vírus é nomeado SARS-CoV-2.**
- 21 Japão, Singapura, Coreia do Sul, Coreia do Norte, Vietnã, Camboja, Tailândia e China entram na lista de países em alerta.
- 24 Alemanha, Austrália, Emirados Árabes, Filipinas, França, Irã, Itália e Malásia integram a lista de países em alerta.
- 26 **Primeiro caso do novo coronavírus confirmado em SP.**
- 29 **Segundo caso confirmado em SP.**

MARÇO

- 11 **A OMS decreta a pandemia.** Sobe 13 vezes o número de infectados em duas semanas. Mortes por COVID-19 somam 4.291 no mundo.
- 13 **As aulas das escolas do Estado de São Paulo são suspensas.**
- 17 **Primeiro óbito por Covid-19 no Brasil** (homem, 62 anos, de São Paulo) Posteriormente foi divulgado que o primeiro óbito no país ocorreu no dia 12 de março, na cidade de São Paulo.
- 18 **O presidente Jair Bolsonaro critica especialistas** que orientam que as pessoas permaneçam em suas casas e afirma que a doença "**é uma gripezinha**" e que não se preocupava com o contágio já que tem "histórico de atleta".
- 24

ABRIL

- 12 **Brasil passa a recomendar o uso máscaras de proteção.**
- 16 O então Ministro da Saúde, **Luiz Henrique Mandetta**, anuncia sua demissão por divergências nas estratégias de enfrentamento à doença.

MAIO

- 5 O país rejeita proposta de participação na plataforma de cooperação internacional para acelerar o desenvolvimento de vacinas e remédios contra o coronavírus. Justifica que as ações da OMS constituíam uma ameaça à soberania nacional, seguindo a posição dos EUA.
- 6 O Brasil é o segundo país com maior número de óbitos por COVID-19: **10 mil mortes, cerca de 9 156 mil infectados e 10.600 casos confirmados em 24 horas.**
- 7 Por divergências com o presidente Jair Bolsonaro, **Nelson Teich pede demissão** menos de um mês após assumir o Ministério da Saúde. Assume Eduardo Pazuello, secretário-executivo da pasta.
- 15

JUNHO

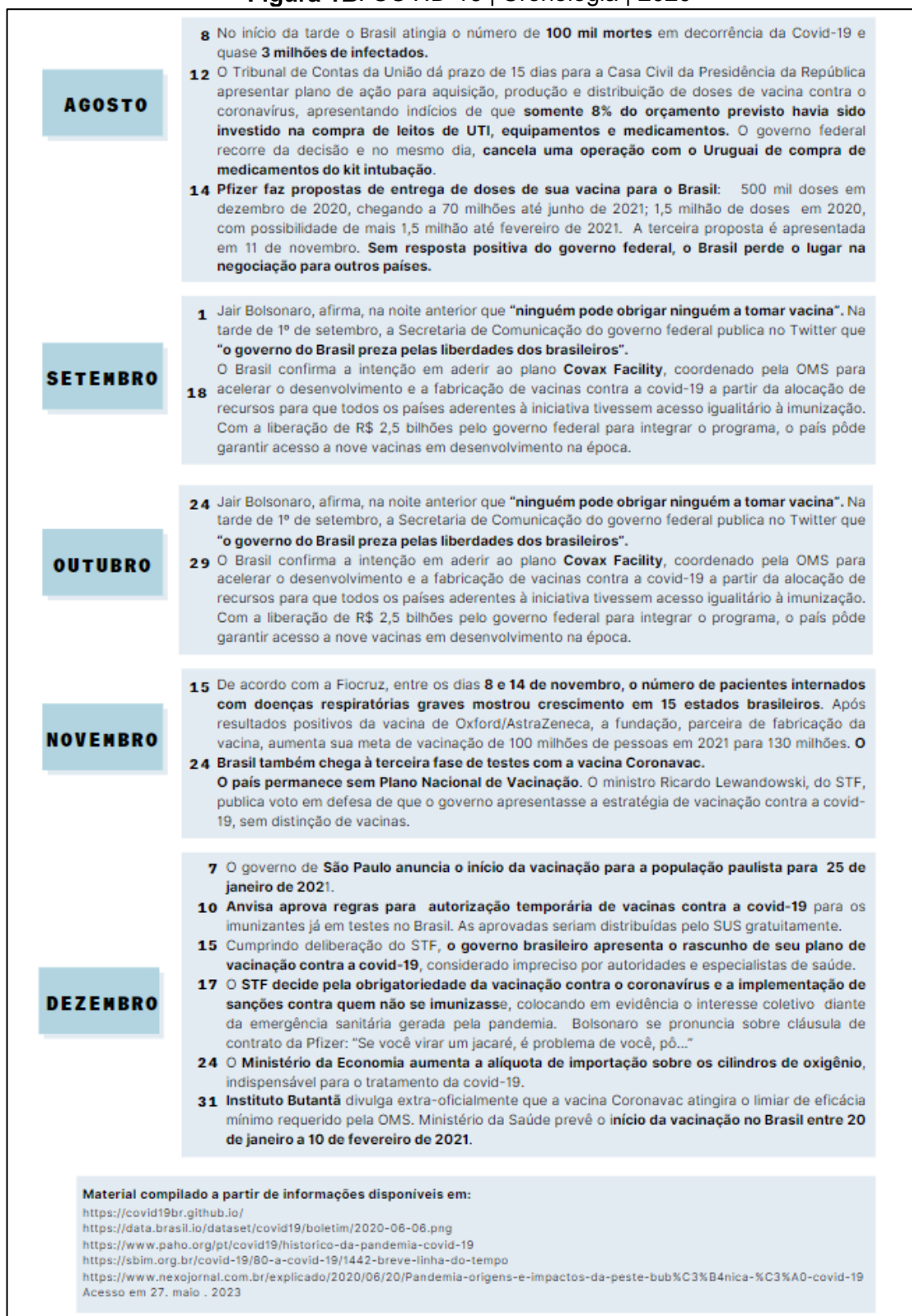
- 6 **O Ministério da Saúde passa a informar apenas os registros de óbitos das últimas 24 horas**, sem divulgar o histórico de infectados e mortos pelo coronavírus, afirmando que a maior parcela da população já havia se recuperado da doença. A medida foi criticada e considerada como manipulação dos dados por parte do governo.
- 19 **1 milhão de infectados** no Brasil por coronavírus e cerca de **48 mil mortos** em decorrência da doença. Com subnotificação dos casos, o país já computava **1.204 óbitos em 24 horas.**
- 20 A vacina de **Oxford/AstraZeneca**, é aprovada para uso emergencial no Brasil e incluída no Programa Nacional de Imunizações do Ministério da Saúde. Voluntários brasileiros são os primeiros submetidos aos testes depois do Reino Unido.
- 27 O governo federal anuncia **acordo de transferência de tecnologia com a farmacêutica AstraZeneca**, para produção local e autônoma do fármaco pela Fiocruz (Fundação Oswaldo Cruz).

JULHO

- 3 Bolsonaro sanciona lei aprovada pelo Congresso Nacional determinando o uso de máscaras em locais públicos, porém **veta a obrigação do item em estabelecimentos comerciais, indústrias, igrejas e templos**, justificando a medida como violação de domicílio e **veta a obrigação do poder público quanto à distribuição gratuita de máscaras para a população de baixa renda, à aplicação de multas para quem não usa máscaras e à realização de campanhas para incentivar o seu uso.**
- 7 **Jair Bolsonaro testa positivo para Covid-19** e é medicado com hidroxiquina, alvo de polêmica durante a Covid-19 por não apresentar eficácia científica comprovada contra a doença. **O presidente passa a fazer apologia ao uso do medicamento.**
- 25 Pelos dados do Ministério da Saúde a **30ª semana epidemiológica de 2020, computada entre os dias 19 e 25 de julho registrava o maior número de óbitos de toda a pandemia. Em sete dias, 7.677 pessoas perderam a vida para a Covid-19 no Brasil.**

Fonte. a autora, 2023

Figura 1B. COVID-19 | Cronologia | 2020



Fonte. a autora, 2023

Tornar-me outra pela escrita

Tal qual umami, o quinto e delicioso sabor, compreendi, pela obra de Ricœur (2010a, 2010c; 2014), a temporalidade no processo de biografização: é a narrativa organizada por acontecimentos sucessivos que configura, no presente do texto escrito, o passado vivido e prefigurado, e reconfigura o futuro.

Para mim, sujeito (auto)biográfico, trata-se de um mergulho epistêmico na compreensão de um ‘si mesmo’ que se percebe e se constrói com o “outro além de seu si”, como enuncia Ricœur (2014, p.6).

Esse movimento heurístico que reconfigurou minhas experiências de vida temporalmente também me aproximou de meu “si-mesmo”, lugar reflexivo que o eu ocupa, e que só pelo signo da ética e da moral encontra sua completa construção, “intimamente ligada à *solicitude* pelo próximo e à *justiça* para com todos os homens”. (Ricœur; 2014, p. XXXIII)

Só um ente que é um si está *no* mundo; correlativamente, o mundo no qual ele está não é a soma dos entes que compõem o universo das coisas subsistentes, ou ao alcance da mão. O ser do si supõe a totalidade de um mundo que é o horizonte de seu pensar, de seu fazer, de seu sentir – em suma, de seu *cuidado*. (Ricœur; 2014, p.366)

Ricœur (2014) explora a relação entre os conceitos de ipseidade e mesmidade, bem como a relação entre ipseidade e alteridade, compreensões centrais para a hermenêutica do si-mesmo, buscando entender como os seres humanos constroem sua identidade pessoal e se relacionam com os outros. Para o autor (2014), a ideia de ipseidade se refere à nossa identidade pessoal. A mesmidade, por sua vez, está relacionada com a busca de uma identidade contínua e consistente ao longo do tempo. A construção da identidade pessoal envolve a narrativa de si-mesmo, conectando o passado, o presente e o futuro.

A ideia de alteridade, uma noção fundamental para compreender a ipseidade na concepção de Ricœur (2014), refere-se à relação com o outro que é diferente de nós. Nessa perspectiva, a ética emerge quando reconhecemos a alteridade, a existência do outro, e assumimos a responsabilidade em relação ao outro, o que implica em considerá-lo em nossas ações e decisões.

Em sintonia com Ricoeur (2014), entendo que ética e alteridade estão profundamente interligadas: a ética, como a capacidade de reconhecer, respeitar e responder à alteridade, que desempenha um papel fundamental na construção de relacionamentos justos. O autor chama de perspectiva ou visada ética a implicação em uma vida boa com e para os outros em instituições justas.

Em meus pensamentos, perguntei-me muitas vezes por quê, não raro, meus escritos são marcados pelos meus posicionamentos e carregam junto a esperança, como promessa, de um porvir outro, onde há espaço para a vida em plenitude para todos.

Essas indagações filosóficas que hoje consigo enunciar me cercaram durante algum tempo. Como uma aporia pessoal, busquei respondê-las sabendo que, em diferentes situações e momentos da vida, olhei para o passado para compreender o presente e olhei para o futuro como se presente fosse, com a esperança de uma conquista real e possível. Assim, a narrativa que surge do encontro de meu si-mesmo, com a pesquisa (auto)biográfica e com a abordagem multirreferencial acolhe um sujeito da experiência (auto)biografado que, em seu caminho para si, produz sentidos sobre sua história na relação dialógica com o mundo, se projeta para compreender sua ação no mundo, e reconfigura sua ação profissional valorizando seus saberes experienciais, delineando um percurso de autoformação, como sugere Pineau (1988; p.3)

A autoformação nas suas fases últimas corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos este poder - tornar-se sujeito -. Mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo. Esta dupla operação desdobra o indivíduo num sujeito e num objeto de um tipo muito particular, que podemos denominar de auto-referencial. Este desdobramento alarga, clarifica e aumenta as capacidades de autonomização do interstício, do intervalo, da interface entre a hetero e a ecoformação que é, ao princípio, o indivíduo. Cria-se um meio, um espaço próprio, que oferece ao sujeito uma distância mínima que lhe permite tornar-se e ver-se como objeto específico entre os outros objetos, diferenciar-se deles, refletir-se, emancipar-se e autonomizar-se: numa palavra, autoformar-se.

Tornar-me 'outro' pela escrita materializa minha busca hermenêutica pela autorização e pela autoria, e encontra sentido na dimensão cidadã quando me reconheço como sujeito em múltiplas perspectivas, como propõe Barbosa:

numa perspectiva histórica (não há cidadania fora da história); numa perspectiva geográfica (a mesma se institui numa geografia); numa perspectiva sociológica, pois cidadania se constrói perante outrem; numa perspectiva psicanalítica, pois se trata de instituir espaço para o inconsciente; e numa perspectiva ecológica, no sentido da qualidade da vida em sintonia e interação com o meio ambiente em que vive, dentre outras. (Barbosa, 1998, p.8)

Durante a passagem do tempo pandêmico expressei inúmeras vezes a meu posicionamento epistemopolítico nos espaços acadêmicos, manifestando indignação frente aos descasos com a vida, ao cenário de violência e ao pavor constante da morte que se impunham no país enquanto assistíamos a regressão de direitos sociais, conquistados em longos anos de luta pela democracia e nas decisões econômicas, sociais e políticas que nos afastavam diariamente da ciência, da solidariedade, da verdade e da ética. (Mbembe, 2016)

As memórias fragmentadas que fui organizando foram ganhando sentido e me oferecendo pistas para compreender como o tempo passado se tornou presente no texto e se reconfigurou na vida, na minha vida e como, no “presente do presente”, as relações com a pesquisa ganharam outros sentidos.

As demandas daquele momento pandêmico iluminaram a relação entre as minhas reflexões e os estudos encaminhados nos espaços de pesquisa-vida-formação, materializando versões emancipatórias do par teoria/prática e revelando a subjetividade invisível a partir da compreensão do sentido da experiência.

Na experiência da ACIEPE “Refletindo sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente com Profissionais da Educação no Contexto da COVID-19” confirmei minha percepção sobre a potência transformadora do narrar e vislumbrei os três movimentos que Pineau propõe em sua teoria tripolar: a autoformação, na qual o sujeito se apropria de sua aprendizagem e se responsabiliza pelos processos e fins de sua própria formação; a heteroformação, na qual o processo formativo assume uma dimensão social e

cultural pelo processo contínuo de troca dos sujeitos uns sobre os outros, e a ecoformação, onde, pela interação com o meio ambiente, os sujeitos individuais e sociais assimilam e recriam suas experiências com um novo sentido novo e integrado ao seu contexto.

Assim, mediada pelas referências de Pineau (1988, 2006) acerca das temporalidades na formação, e da hermenêutica do si-mesmo (2010a; 2010b; 2014), constructo de Ricœur, bem como pelos estudos de Breton (2020a; 2020b; 2021) e Souza (2014), dois pesquisadores identificados com a pesquisa (auto)biográfica, os dois próximos movimentos de escrita se alinham para analisar a atividade biográfica de seis participantes da ACIEPE e oferecer elementos que contribuam com a construção de uma epistemologia narrativa que valorize os saberes experenciais e promova a busca de um si-mesmo reflexivo e ético na relação dialógica com a alteridade e com o mundo que habita. (Pineau, 1988; p.3)

És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo
Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Que sejas ainda mais vivo
No som do meu estribilho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Ouve bem o que te digo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo, tempo, tempo, tempo
Quando o tempo for propício
Tempo, tempo, tempo, tempo
De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo, tempo, tempo, tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo, tempo, tempo, tempo
O que usaremos pra isso
Fica guardado em sigilo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Apenas contigo e 'migo
Tempo, tempo, tempo, tempo
E quando eu tiver saído
Para fora do teu círculo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Não serei, nem terás sido
Tempo, tempo, tempo, tempo
Ainda assim, acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Num outro nível de vínculo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Portanto, peço-te aquilo
E te ofereço elogios
Tempo, tempo, tempo, tempo
Nas rimas do meu estilo
Tempo, tempo, tempo, tempo

ORAÇÃO AO TEMPO

Composição e interpretação: Caetano Veloso

<https://open.spotify.com/intl-pt/track/2dyO1eHqaTjNCRBEK7eOlo?si=ea56bbe3d3394ff9>



*A experiência pode ser dita,
ela demanda ser dita.
Levá-la à linguagem
não é transformá-la em outra coisa,
mas articulando-a e desenvolvendo-a,
permite-se que ela se torne ela mesma.*

Ricœur, 2014, p. 62

SEGUNDO MOVIMENTO

Pesquisa-vida-formação: compreender, interpretar e narrar a experiência humana do viver

De acordo com Bragança (2011, p.158-159), o processo educativo não se restringe somente às instituições educativas, mas está presente como prática social em toda a vida humana, “tanto em sua vertente institucionalizada como em sua vertente informal”. A formação, entretanto, “é um processo interior; ela liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento”. Dessa forma, “todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana”. Em uma perspectiva ontológica, a formação pode ser vista como uma busca de si, do outro, do conhecimento em uma relação dialética e indissociável do sujeito com o mundo, com as pessoas e com a natureza.

Na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica a formação se dá em múltiplas dimensões durante a trajetória de uma vida, especialmente pela aprendizagem experiencial em suas três dimensões existenciais:

o conhecimento sobre si, o conhecimento sobre seu fazer, sua prática, e a reflexão crítica sobre suas próprias concepções, traduzindo-se em uma atitude filosófica frente à vida. (Bragança; 2011, p.161)

Na intenção de superar a dicotomia entre teoria e prática e a visão disciplinar do objeto de estudo, definidoras das formas clássicas de pesquisa, desde seu surgimento, nos anos 1980, o paradigma biográfico vem se firmando nas ciências humanas por uma concepção de pesquisa-formação, ou pesquisa-ação-formação (Pineau, 2006).

Nessa concepção, a pesquisa é parte integrante da formação e não alheia a ela. São, e então, as aprendizagens experienciais que se constituem em objetos de investigação a partir de metodologias interativas, “simbolizadas pelo traço de união que torna inseparáveis os processos de pesquisa e formação, ou de pesquisa-ação-formação”. (Passeggi; Souza, 2016, p. 14-15)

No campo da educação, seu ingresso se deu pela formação docente em atividades de pesquisa que pautam a formação de si e do outro a partir da compreensão, da interpretação e da narrativa da experiência vivida, buscando

compreender a historicidade e as aprendizagens do sujeito, o percurso de formação e, sobretudo, de emancipação, promovido pela reflexividade autobiográfica que, superando uma curiosidade ingênua, cede lugar à curiosidade epistemológica e à constituição da consciência crítica. (Passeggi; Souza, 2016)

Considerar o autobiográfico como objeto de estudo, segundo Passeggi e Souza (2016), significa sustentar uma escolha epistemopolítica, que conduz o sujeito a movimentos emancipatórios e de empoderamento que o permitem superar situações de opressão e exclusão social; uma escolha pós-colonial, que não se apoia em perspectivas elitistas do conhecimento, que desprezam a condição reflexiva de quem sofre em seu cotidiano, é afastado da consciência crítica ou de seus direitos como cidadã ou cidadão; e uma escolha pós-disciplinar, que se propõe a transitar livremente na busca de instrumentos heurísticos que permitam mediar a história individual e a história social. Aquele que narra organiza sua experiência a partir de uma razão narrativa e, pela narrativa, se constitui na historicidade de sua vida.

Para Ricœur, a experiência é pensada no tempo e é por meio da linguagem que ela se torna ela mesma. Segundo o autor, “é pela escala de uma vida inteira que o si procura sua identidade” (2019, p. 139). É pela narrativa que o tempo se torna tempo humano e, como explica Barros (2012; p. 26),

Narrativa é precisamente aquilo que permite que o Tempo se mostre. Ele não se deixa apreender conceitualmente, não surge à consciência como um fenômeno (mas apenas através de seus efeitos), e já há muito [tempo] que não é mais um deus. Contudo, o Tempo se deixa mostrar através das narrativas. É através das narrativas – seguindo uma narrativa e compreendendo-a, ou mesmo criando uma – que podemos compreender efetivamente algo sobre o Tempo. No acorde teórico de Paul Ricœur, a Fenomenologia encontrava aqui o seu acordo com o Historicismo.

As relações entre a obra de Ricœur e a atividade biográfica em contextos de pesquisa-formação¹⁸ são apontadas, entre outros autores, por Delory-

¹⁸ O termo pesquisa-formação será utilizado quando se referir à compreensão de outros autores.

Momberger (2012) e Passeggi (2011). A primeira pesquisadora destaca que texto e sentido são consubstanciais e podem dar início a processos de mudança e desenvolvimento nos sujeitos, uma vez que os acontecimentos enredados de forma sucessiva e configurados em uma história organizada textualmente, produzem sentido e ação.

Passeggi, por sua vez, destaca que a obra de Ricœur tem apoiado e aprofundado a reflexão para compreender a consciência histórica que emerge da ação de dar sentido à experiência vivida. Mediado pela narrativa escrita (ou narrada em outro suporte) e distanciado da relação consigo e com o outro, o autor pode buscar as relações entre a vida e a narrativa e compreender sua experiência no contexto da formação, ‘a fluidez e a impermanência da experiência narrada e interpretada pela narrativa’. (Passeggi; 2011, p.148)

Portanto, a produção do conhecimento que resulta desse modo narrativo de pensar seria fundante para a constituição de uma hermenêutica descolonizadora na perspectiva de uma epistemologia do sul, em contraposição a uma epistemologia do norte, hegemônica, colonial, dogmática, excludente. (Passeggi; 2016b, p. 311)

O pensamento de Ricœur (2010a; 2010b; 2010c; 2014) contribui essencialmente na elaboração de uma hermenêutica do texto que se desloca para uma hermenêutica do agir humano, investigando as relações entre um texto e o viver em um círculo hermenêutico móvel e com três fases. (Barros, 2012)

A “tríplice mimeses”, constructo ricœuriano, propõe a compreensão da existência a partir da sua refiguração na narrativa: parte do mundo concreto prefigurado, antecedendo o texto e se refigura na narrativa, em uma lógica configurante. A atividade hermenêutica do sujeito que narra passa, então, por recordar o vivido e reconstruí-lo pela narrativa em uma lógica interna que encaminha o narrador como leitor de si-mesmo, e que, nessa reconstrução, muda a sua ação no mundo.

Considerando os três tempos da tríplice *mimeses*, a *mimeses I* corresponde ao momento da composição da narrativa, de sua pré-figuração, circundada pelas circunstâncias do sujeito. Como explica Cunha (2022; p. 140-141), nesse processo são acionadas competências de diferentes naturezas para identificar os traços estruturais

que explicitam o “que”, o “porque”, o “quem”, o “como” e o “com ou contra quem” da ação em geral. Em outros termos, faz-se necessário que se tenha uma compreensão apropriada do campo prático que explicita o fato de as ações humanas implicarem objetivos, reenviarem a motivos, necessitarem de agentes, os quais podem ser responsáveis por certas consequências de seu agir, que se dá, basicamente, num contexto interativo de cooperação ou competição com outrem. Respalda numa semântica da ação, essa compreensão prática articula-se a uma compreensão narrativa mediante uma relação de pressuposição e de transformação.

Para configurar-se em uma composição narrativa é preciso se valer de regras que organizem o texto atribuindo a ele integração e atualidade. Entretanto, para que exista narrativa, Ricœur (2010a) entende que deve acontecer uma mediação simbólica de natureza cultural cuja articulação com seu significante tenha um caráter público e seja compreensível por outros sujeitos. (Cunha; 2022)

O autor (2010a) entende que a configuração narrativa usa indutores temporais presentes na linguagem, implícitos na semântica da ação, de forma que, a mutação das dimensões temporais evidencie de que forma as ações humanas são significadas nas diferentes temporalidades.

A narrativa configurada, ou seja, a passagem da ação para o texto, corresponde à *mímeses* II, segundo Ricœur (2010a). Esse processo de integração e mediação que corresponde à tessitura da intriga é uma operação que

1) extrai uma configuração de uma simples sucessão, mediante a articulação de uma série de eventos ou de incidentes individuais na totalidade de uma história significativa; 2) dá uma configuração narrativa aos diversos componentes explicitados pela semântica da ação (agentes, objetivos, meios, interações, circunstâncias etc.) e 3) operacionaliza uma síntese do heterogêneo a partir dos caracteres temporais implícitos na ação. (Cunha; 2022, p. 142-143)

Para Ricœur (2010a), a intriga articula diferentes camadas da temporalidade, em uma ordenação que cria uma totalidade na narrativa,

transformando os eventos narrados em história, e que, ao serem configurados pelo narrador assumem também uma dimensão poética.

É, portanto, a imaginação e o pensamento do narrador que religam os eventos aproximando entendimento e intuição, “engendrando sínteses ao mesmo tempo intelectuais e intuitivas”. (Cunha; 2022, p. 144)

A compreensão de “evento”, na concepção de Ricoeur, é explicada por Barros (2012; p. 8) da seguinte forma:

Para Paul Ricoeur, o evento não corresponde necessariamente ao “tempo curto”, ao acontecimento pontual da chamada “história factual” ou da pequena narrativa cotidiana que é contada para um ouvinte. O “evento” é na verdade tudo aquilo que produz algum tipo de mudança no interior de uma narrativa: pode assinalar o início de um processo, demarcar o seu fim, produzir uma mudança de curso, agregar mais movimento a um processo em andamento, estancar este processo, ou acrescentar ao relato um novo elemento informativo. Quando se tem uma narrativa em escala ampliada, os cem anos de uma história imóvel ou quase imóvel podem corresponder a um único evento. Não é a extensão de tempo que define o evento, mas sim a sua qualidade, o seu poder de transformação ou de intensificação no interior da narrativa que o inclui.

Nesse sentido, a compreensão do tempo histórico como o tempo da experiência humana, e, portanto, de cada indivíduo que assume o lugar de narrador, também se constitui em um tempo individual. Assim, o tempo histórico se constitui como individual e coletivo, como “narrativa da espécie humana”. (Barros; 2012, p.10)

Cunha (2022, p. 144), colabora no entendimento da Mimesis II de Ricoeur com a seguinte formulação:

Esse esquematismo da função narrativa, que [...] caracteriza o trabalho da inteligibilidade própria da intriga, é constituído por tipologias narrativas apreendidas por nós somente quando refletimos sobre a auto-estruturação de nossa tradição narrativa. Por isso mesmo, uma narrativa singular é o produto da imaginação produtiva, segundo um esquema potencial definido no campo da tradição narrativa.

A *mímeses* III acontece na interação entre o mundo do texto e o mundo do leitor, movimento que integra o ato de leitura. Nesse reencontro entre texto e leitor, esse último assume o seu fazer pela tessitura da intriga. (Cunha; 2022)

De acordo com Barros (2012, p. 21)

o centro da análise proporcionada pela Hermenêutica Ricoeuriana é o leitor, pois este é o único que consegue participar das três mímeses, isto é, dos três momentos criadores. Na fronteira entre M2 e M3 o leitor “lê” o texto tal como está configurado. No seio da M3 ele “compreende” a narrativa. Na fronteira entre M3 e M1 o leitor devolve o texto ao vivido, incorporando o saber aprendido através dele ao seu próprio Viver.

Segundo o autor, Ricœur recupera o desafio cotidiano do viver, próprio do ser humano, e a narratividade tornada consciente

apresenta implicações importantes, sendo a mais importante delas assegurar o retorno do vivido, da sensibilidade e da ação humana a uma historiografia que nos casos extremos parecia quase se abstrair do homem. A inteligibilidade histórica, [...] não poderia, sustentará Ricœur, excluir o vivido. O conhecimento histórico poderia apresentar um caráter lógico e estético, mas, ao mesmo tempo, na interação dialética entre o vivido e o lógico estaria o fundamento de uma História satisfatória e útil à vida. Privilegiar o Vivido contra o Lógico, ou vice-versa, conduziria em ambos os casos a formas insatisfatórias de História insatisfatória. Devolvida à própria Vida, da qual saíra, a História não poderia se afirmar como atividade puramente intelectual [...] e deveria buscar “ensinar a viver”. (Barros; 2012, p. 3-4)

Como explica ainda Barros, para Ricœur as ações de compreender, explicar e narrar, estão entrelaçadas na configuração de uma narrativa, sendo que, como “sentido último da proposição de Ricœur, através do “círculo hermenêutico”, o texto emerge do Vivido e retorna a este mesmo Vivido”. (Barros; 2012, p. 19)

Ricoeur mostrou-nos de maneira exemplar que há também um tipo especial de saber que sempre nos é trazido pela arte da história. Este saber é a própria

Vida, à qual retorna por intermédio da ação revificadora do leitor. (Barros; 2012, p. 27)

A hermenêutica do si-mesmo, constructo teórico de Ricœur amplia a compreensão do círculo hermenêutico ao trazer à análise as questões referentes à enunciação de um sujeito reflexivo e um sujeito da ação a partir da tríade “descrever, narrar e prescrever”. (Ricœur; 2014, p. 113)

O autor explora a compreensão semântica, identitária, ética e política do eu interrogando-o, em caráter autorreferencial, pelo pronome quem: quem sou?; quem fala?; quem se narra?.

A dimensão ética, fortemente presente na hermenêutica do si-mesmo, é discutida por Ricœur (2014) na perspectiva de uma “vida boa com e para os outros em instituições justas”; uma vida realizada por escolhas deliberadas que considerem o outro.

Na compreensão trazida pelo autor, a vida boa corresponde ao que ele nomeia como “estima de si”, no âmbito da ipseidade, ou seja, considerando os predicados que o sujeito, voluntariamente atribui para si em sua identidade narrativa; “com e para os outros”, pertence ao campo da alteridade, do diverso, e se refere à “solicitude” como estima do outro; e com “instituições justas”, Ricœur (2014) chama a igualdade, inserida no campo da justiça.

Para Ricœur (2014) não há estima de si sem estima do outro; sem considerar o outro como si-mesmo; como um outro eu, que também age no mundo. A solicitude, como estima do outro, permite então, além do respeito a esse outro, a condição de ir ao seu encontro, e ajudar nas suas dificuldades e necessidades.

Por sua vez, as instituições são o campo onde o autor pensa a justiça e a busca do bem, já que delas provêm a “estrutura do viver junto de uma comunidade histórica – povo, nação, região etc. –, estrutura irreduzível às relações interpessoais, porém vinculadas a elas num sentido notável” (Ricœur, 2014, p. 214).

Nesse sentido, ao responder as perguntas “quem sou?”, “o que desejo?”, o sujeito faz escolhas sobre si e sobre as respostas que dá ao longo de sua vida e, ao interpretar suas ações em texto, interpreta-se e estima-se a si mesmo para agir no mundo da vida.

Como propõe Delory-Momberger (2018, p. 73), as “histórias” que contamos sobre nós mesmos e articulam “o nosso espaço-tempo individual ao espaço-tempo social” são também “histórias da sociedade”.

Nesse contexto, a articulação entre pesquisa, vida e formação, se remete à dimensão socializadora presente na atividade formativa biográfica, a partir da qual os sujeitos “se compreendem e se estruturam na relação de co-elaboração de si e do mundo social”. (Delory-Momberger, 2018, p. 73)

A vida no lócus da pesquisa-formação

Especialmente no ano de 2020, o primeiro ano da pandemia da COVID-19, o NEPEN se manteve como coletivo marcado por movimentos que o mantiveram como lugar de existência, resistência e reexistência, em um espaço/tempo que integra uma relação indissociável: um espaço que se constitui na relação com temporalidade; espaço que não é estático, é movimento; tempo que não é cronos, é existencial”, como expressam Brito e Nakayama (2022, p.22).

Além de compor as narrativas orais e escritas, dispositivos de escrita-reflexiva e constituintes de experiências formadoras, tal como concebe Josso (2004), a vida, explicitada na ação indissociável de pesquisar e formar que caracteriza o espaço/tempo do NEPEN, passou a ocupar seu lugar entre essas duas ações

que se dão no (com)junto enquanto integram o singular dos sujeitos no plural do grupo; o singular do grupo no plural dos sujeitos. Nesse sentido não se anula ou se deixa de viver para pesquisar; o pesquisar compõe e integra o viver e, no viver, está o formar-se. (Brito; Nakayama, 2022, p.22)

Utilizado nos encontros do NEPEN desde 2020, o termo pesquisa-vida-formação expressa uma forma de entender a pesquisa que se faz “com e junto, do viver com e junto, do formar-se também com e junto” (Brito e Nakayama; 2022, p.22).

Em função das situações geradas a partir desse ano pelos desdobramentos pandêmicos e que provocaram inúmeras manifestações e

intensas reflexões sobre a defesa da vida e de uma educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade, a cada encontro o grupo reafirmou seu compromisso epistemopolítico com a escuta e a escrita de si como forma de se posicionar no mundo, produzir conhecimento na expectativa de que a ação de todos e de cada um contribua para a humanização dos processos de formação docente, e em decorrência disso, com a humanização do espaço que habitamos. (Nakayama; 2020; Brito; Nakayama, 2022)

Entre as várias iniciativas do grupo que vinham ao encontro desse propósito, esteve a ACIEPE promovida pelo PPGED/UFSCar-So com a parceria do NEPEN e de professores da UFOP.

A ACIEPE como experiência pandêmica de pesquisa-vida-formação

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão, natureza de uma ACIEPE – Atividade Curricular Integradora Ensino Pesquisa Extensão –, a coloca como uma atividade do âmbito da educação não-formal, que preza pelas relações dialógicas entre a universidade e outros segmentos sociais. Essa condição de abraçar outros setores da sociedade que não estão diretamente vinculados à universidade é compreendida como uma forma de reafirmar o compromisso social da universidade, estimulando a problematização da realidade e ampliando o olhar para contextos externos ao mundo acadêmico em uma atitude questionadora, investigativa e aberta à experimentação de metodologias alternativas de ensino e trabalho comunitário. (Souza, 2007)

De acordo com Araújo, Nakayama e Lima (2022, p.36)

A ACIEPE é uma experiência educativa, cultural, e científica que, articulando o Ensino, a Pesquisa e a Extensão e com o envolvimento de professores, servidores técnico administrativos e alunos da Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, procura viabilizar e estimular o seu relacionamento com diferentes segmentos da sociedade. Nesse sentido, intenciona contribuir para o cumprimento do compromisso social institucional fortalecendo, assim, a indissociabilidade entre as atividades essenciais da universidade, ensino, pesquisa e extensão.

Considerando o caráter inovador da ACIEPE, tornou-se oportuno e desejável propor um espaço de pesquisa-vida-formação que pudesse alcançar as experiências docentes na pandemia pautadas pelos “referenciais teórico-metodológicos epistemológicos das narrativas (auto)biográficas na perspectiva da formação docente”. (Araújo, Nakayama, Lima; 2022, p. 38)

Assim, na expectativa de fortalecer a indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão, em abril de 2020, por uma iniciativa integrada e interinstitucional entre docentes e pós-graduandos da UFSCar-So e da UFOP, foi planejada a ACIEPE ‘Refletindo sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente com Profissionais da Educação no Contexto da COVID -19’ promovida pelo PPGED/UFSCar-So.

O grupo proponente da atividade foi composto pelas Professoras Dra.s Bárbara Sicardi Nakayama, Carolina Rodrigues de Souza, Rosa Aparecida Pinheiro e Renata Prenstteter Gama, da UFSCar, e Regina Bonifácio de Araújo, da UFOP, pelo Professor Dr. Douglas da Silva Tinti, também da UFOP, além de Solange Aparecida da Silva Brito e eu, doutorandas pelo PPGEd - UFSCar-So e membros do NEPEN.

Por conta do distanciamento social, o espaço virtual passou a ser também o espaço de encontro desta ACIEPE, concebida a partir da definição de quatro objetivos:

1. investigar contextos, alcances, limites e aprendizagens docentes no contexto de isolamento social decorrente da pandemia do coronavírus;
2. promover debates a partir da contribuição das Secretarias de Educação, e equipes gestoras das escolas, professores que atuam em diferentes níveis e modalidade de ensino, alunos dos cursos de licenciatura e pós-graduação em Educação, impulsionando o aprendizado, a socialização e o desenvolvimento coletivo de práticas e metodologias;
3. contribuir para articular ações que visem incorporar resultados decorrentes das discussões;
4. oportunizar a reflexão e escrita de si na relação com a formação, trabalho docente e com a produção científica nesta temática.

O trabalho foi estruturado em quatro encontros remotos de 3 horas de duração, transmitidos pelo Google Meet, totalizando 12 horas. O restante do

tempo previsto, 48 horas, correspondia ao tempo de leitura e escrita das narrativas. Para fins de aprovação/certificação foi considerada a entrega das três narrativas solicitadas e a presença dos participantes nos encontros, validada quando não ultrapassou os 25% de ausência permitidos. Além do aprofundamento teórico previsto a partir de debates sobre as práticas educativas, leituras e estudo de resultados de pesquisas, como dispositivo de pesquisa-formação, foram propostas três narrativas (auto)biográficas (1) “O que o primeiro encontro da ACIEPE e as primeiras leituras desencadearam em mim em relação a temática narrativas, formação e trabalho docente no contexto da pandemia do Covid-19?”; (2) “Eu, as escolas e o papel social da Educação no contexto da pandemia do Covid-19: limites, alcances e aprendizagens”; (3) “Eu, o grupo da ACIEPE no contexto da pandemia do Covid-19 e no futuro”.

Os encontros aconteceram nas datas e com as temáticas e programação organizadas no quadro a seguir.

Quadro 1A. Primeiro encontro - ACIEPE

Primeiro Encontro | 8 de maio de 2020

PROGRAMAÇÃO

■ Apresentação da ACIEPE

Profa. Dra. Bárbara Sicardi Nakayama – UFSCar

- Equipe proponente
- Natureza da atividade
- Motivadores da proposição
- Temáticas de estudo
- Objetivos, estratégias, recursos, dinâmica dos encontros e atividades dos participantes
- Requisitos para aprovação/certificação

■ Reflexões em torno de narrativas, formação e trabalho docente no contexto da pandemia do COVID-19

Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio De Araújo

Universidade Federal de Ouro Preto

Departamento de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação

■ PRIMEIRA NARRATIVA

O que o primeiro encontro da ACIEPE e as primeiras leituras desencadearam em mim em relação a temática narrativas, formação e trabalho docente no contexto da pandemia do COVID-19?

Fonte: a autora, 2023.

Segundo Encontro | 22 de maio de 2020

NARRATIVAS BIOGRÁFICO-EDUCATIVAS E O PAPEL DAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: LIMITES, ALCANCES E APRENDIZAGENS

■ **Leituras preparatórias para o segundo encontro**

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

FERREIRA, Luciana Haddad; PRADO, Guilherme do Val Toledo; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. A formação do professor por suas narrativas: desafios da docência. Revista Hipótese, Itapetininga, v. 1, n.4, 2015.

CNE - Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia do COVID-19

<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2020-pdf/144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19/file>

PARECER CMESO/CEI No 01/2020, APROVADO EM 28/04/2020. Atividade Remota para a Primeira Infância “Professores terão que mudar seu jeito de ensinar depois da quarentena”.

<http://www.cmeso.org/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CMESO-CEI-01-2020.pdf>

Entrevista com Andreas Schleicher, principal responsável do relatório PISA da OCDE. El País: Sociedade. 22 abr 2020. Disponível em

<https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-04-23/professores-terao-que-mudar-seu-jeito-de-ensinar-depois-da-quarentena.html>

PROGRAMAÇÃO

■ **Reflexão sobre “a abordagem biográfico-narrativa”**

Profa. Bárbara Sicardi Nakayama

- Resumo das manifestações/questões do chat
- Abertura da palavra aos participantes - 3 blocos de questões

■ **Reflexão sobre “o papel das Secretarias de Educação no contexto da pandemia do COVID-19”**

Convidadas:

Profa. Ms. Angelita Aparecida Azevedo Freitas - Secretária Municipal de Educação de Mariana/MG

Profa. Ms. Solange Aparecida da Silva Brito - Secretária Municipal de Educação de Sorocaba/SP

- Resumo das manifestações/ questões do chat
- Abertura da palavra aos participantes - 3 blocos de questões

SEGUNDA NARRATIVA

Experiências de vida e formação e minha relação com o papel social da educação, a escola, e o trabalho docente.

Fonte: a autora, 2023.

Quadro 1C. Terceiro encontro - ACIEPE

Terceiro Encontro | 5 de junho de 2020

NARRATIVAS BIOGRÁFICO-EDUCATIVAS E O PAPEL DAS EQUIPES GESTORAS DE APOIO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO COVID-19: LIMITES, ALCANCES E APRENDIZAGENS

■ Leituras preparatórias para o terceiro encontro

PASSEGGI, M. C. y Souza, E. C. (2017). O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. *Investigación Cualitativa*, 2(1) pp. 6-26. Disponível em:

<https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/56/36>

TARDIF & LESSARD. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. pp.15-54

PROGRAMAÇÃO

■ Reflexão sobre “o conceito de experiência formadora na abordagem biográfico-narrativa”

Profa. Bárbara Sicardi Nakayama

- Resumo das manifestações/questões do chat
- Abertura da palavra aos participantes - 3 blocos de questões

■ Diálogo com profissionais que integram equipes gestoras de instituições públicas e privadas no contexto da pandemia da COVID-19“

Convidados:

Prof. Ms. José Antonio de Oliveira Júnior - Diretor Escolar do Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Profa. Ms. Claudia Maria Duran Meletti- Coordenadora Pedagógica no Ensino Fundamental Anos Finais – Rede Particular - São Paulo/SP

- Resumo das manifestações/ questões do chat
- Abertura da palavra aos participantes - 3 blocos de questões

Fonte: a autora, 2023.

Quadro 1D. Quarto encontro - ACIEPE

Quarto Encontro | 19 de junho de 2020

A DOCÊNCIA E AS PRODUÇÕES BIOGRÁFICO-NARRATIVAS DOS PARTICIPANTES DA ACIEPE: CONTEXTOS, LIMITES, ALCANCES E APRENDIZAGENS

■ Leituras preparatórias para o quarto encontro

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000. - Capítulo 5: Enfrentar as incertezas. pp 79-90.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação | Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 39-50 | jan./abr. 2014.*

Disponível em <http://dx.doi.org/10.5902/1984644411344>

PROGRAMAÇÃO

■ **Acolhimento, organização do encontro e encaminhamentos referentes ao encerramento da ACIEPE**

■ **Diálogo com alunos da UFSCar e UFOP que atuam na docência da Educação Básica e Ensino Superior no contexto da pandemia do COVID-19**

Convidados:

Profa. Ms. Nilzilene Lucindo - Doutoranda do PPGE/UFOP, pedagoga do Museu de História Natural da UFMG e docente da UEMG

Prof. Raul Amorim - Licenciando em Biologia na UFSCar e docente da Secretaria Estadual de Educação de SP

- Resumo das manifestações/ questões do chat
- Abertura da palavra aos participantes - 3 blocos de questões

Reflexão sobre “o conceito de incertezas na relação com a formação e o trabalho docente no contexto da pandemia do COVID-19” -

Profa. Ms. Sol Silva Brito

- Resumo das manifestações/questões do chat
- Abertura da palavra aos participantes

TERCEIRA NARRATIVA

Eu, o grupo da ACIEPE no contexto da pandemia do COVID-19 e no futuro: limites, alcances e aprendizagens.

A escolha pelas narrativas (auto)biográficas como dispositivo de pesquisa-vida-formação vem ao encontro da perspectiva de Passeggi (2016b):

O trabalho de biografização, mediante o qual a pessoa que narra se converte em autor e caminha na direção da conscientização, da resistência e da emancipação, estaria vinculado, como sugere Bruner, a um modo narrativo de pensar (literário, histórico, circunstancial), em oposição a um modo paradigmático (lógico-científico), objetivo. (PASSEGGI; 2016b, 311)

Em consonância com a proposta temática da ACIEPE, as três narrativas vislumbram a lógica organizacional da educação brasileira considerando um cenário que parte de uma dimensão macro para uma dimensão micro educacional, ou seja, da visão das Secretarias de Educação, passando pelas experiências das equipes gestoras de apoio pedagógico e finalizando com as questões voltadas à formação e ao trabalho docente.

A orientação das narrativas está fundamentada na perspectiva ricœuriana da tríplice *mímeses* buscando mobilizar, pela escrita, a reflexão sobre a relação

com os temas abordados nas leituras e nos diálogos com os participantes e sobre os desdobramentos e efeitos gerados no processo de escrita das narrativas.

Para possibilitar o entendimento dos participantes acerca da proposta, além da abordagem realizadas pelas professoras e professor proponentes, foram disponibilizadas orientações buscando esclarecer a natureza de uma narrativa (auto)biográfica na perspectiva da formação docente. A figura a seguir oferece a visão de todas as orientações oferecidas aos participantes.

Figura 2. Questões norteadoras para a produção das narrativas (auto)biográficas

<p>N1</p> <p>O que o primeiro encontro da ACIEPE e as primeiras leituras desencadearam em mim em relação a temática narrativas, formação e trabalho docente no contexto da pandemia da COVID-19?</p>	<p>O desvelar de si: quem é o narrador? de onde ele vem? a que contexto sociocultural pertence? qual seu percurso profissional? o que motivou a se inscrever nesta ACIEPE?</p> <p>Aprendizagens preliminares: Qual a expectativa sobre esta ACIEPE? Como essa formação poderá contribuir com o seu "ser/fazer docente/educador"?</p> <p>Aprendizagens potencializadas: O que o primeiro encontro da ACIEPE e as primeiras leituras desencadearam em mim em relação à temática narrativas, formação e trabalho docente no contexto da pandemia da COVID-19?</p>
<p>N2</p> <p>Experiências de vida e formação e minha relação com o papel social da educação, a escola, e o trabalho docente.</p>	<p>O relato de acontecimentos no contexto da pandemia que, pela sua significação, se destacam, pois, podem ser considerados como "divisores de águas", delimitando a sua mudança de perspectiva, opinião e atitude em relação a escola, ao papel social da educação e ao trabalho docente.</p> <p>A indicação das aprendizagens, alcances, limites e fragilidades que estas situações revelam.</p> <p>A indicação de como estas situações definem agora a sua relação com a escola, o papel social da educação e o trabalho docente.</p> <p>A previsão de ações futuras para o pós-pandemia e a escola que se vislumbra para este contexto.</p>
<p>N3</p> <p>Eu, o grupo da ACIEPE no contexto da pandemia da COVID-19 e no futuro</p>	<p>Como me compreendo pertencendo a este grupo?</p> <p>O que a experiência formadora do grupo que integra esta ACIEPE desencadeou em mim?</p> <p>Como conto para mim mesma(o) a minha própria história a partir desta experiência?</p> <p>Em quais esferas e atividades me vejo compondo a continuidade das ações desencadeadas por este grupo?</p>

Fonte. a autora, 2023

A primeira narrativa foi orientada a partir de três aspectos: o desvelar de si, aprendizagens preliminares e aprendizagens potencializadas.

A segunda narrativa propôs um reconhecimento da existencialidade pessoal/profissional do participante a partir de quatro aspectos: o relato de acontecimentos no contexto da pandemia que apontam mudanças de concepção em relação a escola, ao papel social da educação e ao trabalho docente; as aprendizagens, alcances, limites e fragilidades que integram essas mudanças; a

compreensão sobre como se definem a partir das mudanças narradas a relação com a escola, o papel social da educação e o trabalho docente e, por fim, as ações futuras vislumbradas nesse contexto.

Para a terceira narrativa, a escrita da narrativa é orientada quanto à compreensão do alcance da experiência formadora da ACIEPE em sua dimensão de pertencimento, de reflexão sobre o vivido e de possibilidades de continuidade.

Os participantes também foram orientados em relação à estrutura do texto narrativo e uso de imagens e bem como à formatação do texto com o uso das normas da ABNT.

A diversidade de formação e atuação dos participantes caracterizou um grupo significativamente heterogêneo. O número de inscritos foi superior a 100 pessoas, porém, desse grupo, 71 pessoas oriundas de cidades de diferentes estados brasileiros, participaram integralmente da atividade, sendo que, o maior número de participantes inscritos era de Sorocaba (SP) e Ouro Preto (MG). Também participaram docentes e gestores de Campina Grande (PB), Jataí (Go), Mariana (MG, São Paulo (capital), Jaú (SP) e Campinas (SP).

A escolha dos participantes para análise se deu em duas etapas. A primeira verificou quais participantes cumpriam dois critérios: (1) auto identificação do/a participante em relação à sua atuação profissional; (2) participação nos encontros da ACIEPE.

Os setenta e um participantes selecionados foram então agrupados de acordo com sua atividade preferencial: vinte e um graduandos de Pedagogia; treze estudantes de licenciatura em Biologia, quatro de Matemática e quatro de Geografia; nove docentes atuantes no ensino básico de rede públicas estaduais e municipais e da rede particular; onze docentes do ensino superior da rede pública federal e da rede particular; quatro estudantes de mestrado e doutorado; cinco gestores das redes pública municipal, estadual ou particular. No quadro a seguir os participantes são organizados de acordo com sua atividade preferencial em ordem decrescente.

Quadro 2. Concluintes da ACIEPE por atividade preferencial

Atividade Preferencial
21 Graduandos de Pedagogia
13 Licenciatura em Biologia
11 Docente Ensino Superior
7 Docente Ensino Básico
6 Funções relacionadas à Gestão
4 Licenciatura em Geografia
4 Licenciatura em Matemática
5 Mestrandos/as ou Doutorandos/as
Total - 71

Fonte: a autora, 2023.

Na sequência foram selecionados os participantes que atendiam integralmente as orientações para a escrita das narrativas e que haviam concluído as três narrativas propostas na ACIEPE. Essa etapa somou 13 participantes. Desse total, foram escolhidos para análise os docentes e orientadores pedagógicos que atuavam na educação básica, uma vez que pareciam ser os mais afetados pelos desdobramentos da pandemia. Ao final, permaneceram para análise as narrativas produzidas por seis participantes¹⁹, sendo três auto identificados como docentes da educação básica e três profissionais vinculadas à orientação pedagógica na educação básica (Quadro 3).

Quadro 3. Concluintes da ACIEPE selecionados para análise

Atividade Preferencial	Participantes	Selecionados
Docente Ensino Básico	7	3
Funções relacionadas à Gestão	6	3
Total	13	6

Fonte: a autora, 2023.

Os três participantes que se auto identificaram como docentes são **Nair**, professora em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental na rede privada; **Sales**, professora designada de Química em uma rede pública estadual e **Tomás**, professor de Matemática no ensino fundamental e médio em rede particular e em rede pública estadual. As outras três participantes, as orientadoras pedagógicas **Taís**, **Alice** e **Rita**, atuam em escolas de rede pública municipal.

¹⁹ Pela característica da análise, optei por preservar a identidade dos participantes e algumas informações muito específicas que não comprometem o resultado da investigação.

Em diálogo com as referências teóricas da pesquisa (auto)biográfica e na perspectiva de evidenciar as relações que possibilitam compreender como as experiências dos participantes da ACIEPE são ressignificadas pela escrita e situadas em sua história.

A análise proposta se fundamentará em dois olhares complementares: nas contribuições de Breton (2020a; 2020b; 2021), que se dedica a investigar processos de inferência que integram a experiência e estruturam a narrativa organizando-a quanto à continuidade e ao pensamento e definindo regimes narrativos e modos de passagem da experiência à linguagem e nas relações de dialogicidade e reciprocidade que compõem a ótica compreensiva interpretativa enunciada por Souza (2014).

Em busca de uma epistemologia narrativa

Breton (2020a; 2020b), em consonância com as ideias de Ricœur, articula a temporalização da experiência à configuração da narrativa e afirma que as dinâmicas de formação que se utilizam da narração biográfica e se dão a partir da formação experiencial possibilitam a passagem da experiência para a linguagem e do texto para a história.

De acordo com o pesquisador (2021), a ação de narrar a experiência vivida requer uma rememoração, uma reflexão sobre os conteúdos acessados intencionalmente por um sujeito. Nas palavras de Breton (2021, p.40), trata-se de “um conjunto de dados da experiência retidos pelo sujeito no presente vivo e que podem ser capturados pelo pensamento no pensamento posterior”. Sendo memórias sedimentadas, e da ordem da esfera da vida intencional, podem ser objeto de uma reflexão que não apresenta dificuldade e, uma vez que se encontra associada a uma trama explicativa, conserva as relações de causa instituídas, em um texto que alterna o descritivo e o explicativo.

A experiência vivida, temporalizada e organizada em atos sucessivos, possibilita aflorar uma lógica narrativa que, expressa em palavras, torna-se experiência configurada e historicizada. Breton (2020a, p.1140-1145) caracteriza esse processo a partir de duas leis de composição da narrativa: a lei de sucessão, que opera por uma compreensão evolutiva, na “temporalização

diacrônica de acontecimentos significativos” e a lei da configuração, que opera na “associação de eventos biográficos segundo uma dinâmica de historicização”.

Ao refletir sobre o que é necessário para a construção de uma epistemologia da narrativa, Hervé Breton (2021, p.40), citando um artigo de Dan Zahavi, filósofo dinamarquês, discorre sobre a diferenciação entre o “conteúdo da experiência” e os “efeitos experimentados no curso da experiência” e a “lacuna explicativa” que tal diferenciação gera. O autor entende que a experiência “é vivida antes de ser captada pelo pensamento, apreendida pela reflexão, caracterizada em seus componentes” e questiona “os regimes e processos narrativos” que possibilitam investigar as ações, pensamentos e reflexões que integram os conteúdos da experiência, as impressões, sensações e percepções resultantes da experiência e as repercussões geradas, em escala biográfica, na vida do sujeito que narra.

Segundo o autor (2021, p.41), na perspectiva da investigação narrativa, o que ele chama de “problema fácil da experiência” pode ser visto sob dois ângulos. O primeiro diz respeito aos processos de redução, relativos à seleção do conteúdo da experiência e o segundo, à invisibilidade dos fenômenos quando estes se distanciam da vida intencional. Em contrapartida, o “problema difícil da experiência” está em “trazer à linguagem as esferas sensíveis do vivido” quando quem narra busca avançar na descrição dos conteúdos da experiência e alcançar as dimensões do que é vivido de forma não voluntária.

O autor entende que há diferenças significativas entre expressar a experiência da “vida intencional” e buscar a articulação entre a descrição da experiência e seus processos de ação, trazendo à linguagem dimensões da “vida passiva”, que não foram notadas ao serem vividas.

É teoricamente difícil para o sujeito descrever e narrar fenômenos dos quais ele é o agente passivo e que se mostram a ele através de formas que podem ser intensas ou difusas, repentinas ou silenciosas. (Breton, 2021, p. 43)

Breton (2021; p.44) defende que a “vida passiva” e a “vida intencional”, duas dimensões da realidade, estão entrelaçadas: “a vida passiva e as dimensões sensíveis que a constituem são o terreno a partir do qual a vida intencional e seus processos de raciocínio lógico são construídos” e afirma que

é necessário estruturar abordagens que permitam ampliar a investigação acerca da experiência vivida para apreender o sensível pela linguagem e os efeitos experimentados nos aspectos afetivos, atencionais, cognitivos, linguísticos e temporais, “permitindo a reflexão e a expressão em palavras de dimensões de experiência pré refletidas e não-tematizadas pelo narrador” (Breton; 2021, p.45).

Para o autor, os fenômenos vividos são compreendidos pelo sujeito por processos de interpretação, portanto, não seguem princípios determinados:

é difícil (ou mais precisamente, precário) estabelecer uma lei de causalidade entre uma sensação sentida e um efeito experiencial vivido. Por extensão, não é possível determinar leis entre o acontecimento dos fenômenos no decurso da vida e os efeitos resultantes das repercussões biográficas. (Breton 2020a, p.1140)

Tendo como referência os paradigmas hermenêuticos e experiencial que fundamentam a investigação narrativa, os processos de reciprocidade entre os atos de temporalização da experiência e os atos que realizam a configuração da narrativa foram estudados por Breton (2020a; 2020b) a partir da distinção de dois regimes narrativos: o biográfico, que considera a apreensão da experiência a partir de sua duração, ou seja, na trajetória ao longo da vida, e o regime micro fenomenológico, caracterizado pela exploração e descrição de sequências curtas do vivido.

A perspectiva de Breton (2020a; p.14), ao estudar esses dois regimes narrativos, é a de

formalizar os procedimentos e de especificar os tipos de efeitos gerados sobre os processos de formação de si, de formalização dos saberes experienciais e de constituição de conhecimentos a partir da narração da experiência.

Breton (2020a) entende que, ao voltar-se para sua experiência, o narrador acolhe o vivido e o expressa em palavras. Essas duas ações conjugadas caracterizam a primeira fase da investigação; a narração, então define a segunda fase, na qual os acontecimentos são agregados em uma lógica que expressa os fenômenos e seus desdobramentos ao longo do tempo.

Ao apreender e narrar o vivido, o narrador recupera os efeitos e os impactos gerados em sua história de vida, questionando sua experiência a partir da narração biográfica.

Em um plano epistemológico, a diferença entre os dois regimes narrativos coloca em questão o conhecimento que se produz ao explorar o vivido entre o detalhe e a duração, entre o descritivo e o biográfico e entre extensão e compressão do tempo. Assim, a potência da descrição detalhada dos eventos permite elucidar as dinâmicas e relações que configuram a narrativa.

Para Breton (2021), a formalização dos saberes da experiência implica na aquisição de saberes narrativos; sendo especialmente significativa para processos em que se busca o reconhecimento e validação de experiências vividas.

Integrar o “experiencial” no curso da narrativa com o objetivo de empreender uma formação de si, de compartilhar experiências dentro de grupos de formação de adultos, em equipes e coletivos de trabalho pode ser baseada em uma descrição dos aspectos do que é vivenciado durante momentos específicos. Este é inclusive um dos objetos da fenomenologia experiencial: acompanhar a narração da experiência a partir das dimensões sensíveis, experiências do corpo, processos inferenciais, ativação da atenção... (Breton; 2021, p.46)

A investigação narrativa, de acordo com Breton (2020a; 2020b), se propõe a compreender o vivido mobilizando narrativas de experiência construídas em primeira pessoa. Para investigar a expressão do vivido em diferentes escalas temporais, o autor propõe duas passagens identificadas como “da experiência à linguagem” e “do texto à historicidade”, e sugere que o acompanhamento desses processos e a mobilização dos procedimentos de orientação, por parte do investigador, favorece a investigação.

A apreensão e compreensão dos processos de construção dos pontos de vista que surgem das experiências vividas pelas pessoas implicadas no processo investigativo são dois princípios considerados por Breton (2020a) na fundamentação da investigação narrativa.

Segundo Breton (2021), o investigador, que pode ser um pesquisador ou um formador, não solicita ao outro a informação sobre o que foi vivido e sim mobiliza procedimentos de orientação que conduzem à apreensão do vivido em diferentes escalas temporais para se chegar à narrativa da experiência em primeira pessoa, pois somente aquele que viveu a experiência e os impactos experienciais e biográficos gerados que pode falar em seu nome.

Nessa perspectiva, a descrição das esferas da experiência possibilita entender a partir de uma escala “granular e micro processual” quais são os processos que, uma vez historicizados, trazem mais contribuições e repercussões no ambiente, nos sentimentos de pertença, familiaridade ou confiança. (Breton; 2021, p.46)

Assim, a apreensão dos processos de formação através da experiência ou, mais precisamente, da formação experiencial pressupõe um interesse tanto pelo que se vive no presente vivo (ou seja, na agentividade do sujeito e nos efeitos experimentados no imediatismo), quanto pelas repercussões desses efeitos experimentados a longo prazo. (Breton; 2021, p.46)

Na compreensão do autor, os desdobramentos gerados por uma formação baseada na experiência permanecem ativos ao longo do tempo e produzem “efeitos nos modos de ser, modos de agir, modos de pensar ou narrar a jornada de cada um” (Breton; 2021, p.46), podendo ser entendidos a partir da compressão ou dilatação do tempo, do número de eventos ou passagens escolhidos pelo narrador e do nível de detalhamento presente na descrição dos eventos.

Com duração variável, a depender da perspectiva adotada, a duração da experiência usada como referência, expressa em primeira pessoa, é determinante na compreensão dos processos narrativos e dos efeitos gerados por eles:

a duração da experiência de referência gera efeitos sobre o nível de detalhe da narração dos fatos, essa variação da duração da experiência narrada e o nível de detalhe dos conteúdos experienciais expressos em palavras produzem efeitos potenciais sobre os processos de configuração da narrativa (Breton, 2020b) e sobre as dinâmicas inferenciais que regem

a configuração dos acontecimentos entre eles.
(Breton, 2020a, p. 1146)

A escolha das situações vividas e narradas sucessivamente e de forma longitudinal pressupõe, então, uma seleção de eventos significativos para a existência do narrador, que passa sua experiência para a linguagem e, ao assumir uma lógica narrativa, o inscreve, pelo texto, como agente e autor de sua história de vida. Em um contexto de formação docente, os efeitos de compreensão produzidos pela narrativa da experiência vivida em primeira pessoa a reconfiguram e a transformam a partir de processos inferenciais, promovendo uma ação autoformativa do sujeito sobre seu si-mesmo.

Na análise da atividade biográfica dos participantes da ACIEPE esses aspectos defendidos por Breton serão considerados em três dimensões: uma dimensão biográfica, na qual o narrador compartilha sua trajetória de vida; uma dimensão experiencial, que pela escrita coloca em texto a experiência vivida; e uma dimensão reflexiva que evidencia os desdobramentos gerados pela experiência na historicidade do narrador.

A leitura-escuta das esferas sensíveis do vivido

O alicerce teórico metodológico da ótica compreensiva interpretativa enunciada por Souza (2014), compreendida em sintonia com a perspectiva trazida por Breton (2020a; 2020b; 2021) no sentido de construir uma epistemologia narrativa,

busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação. (Souza; 2014, p.43)

De acordo com seu autor, a análise compreensiva-interpretativa considera as relações de dialogicidade e reciprocidade presentes em três tempos definidos.

O primeiro tempo, ou *Tempo I*, é dedicado à leitura cruzada das narrativas para a construção do perfil biográfico do grupo que está sendo pesquisado. Com

um olhar que parte do individual para o coletivo, essa pré-análise pressupõe a escuta sensível e atenta do pesquisador para mapear os dados culturais, socioeconômicos, biográficos dos participantes em sua individualidade e no conjunto do grupo.

O *Tempo II*, na sequência, dedica-se à leitura temática, que busca a compreensão do texto narrativo e a organização das unidades temáticas. Neste tempo, o objetivo está centrado na reconstrução do conjunto das narrativas a partir das subjetividades e sutilezas presentes no texto pelo movimento de destacar as implicações ou dificuldades explicitadas nos escritos bem como nas 'marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação' que se relacionam com os modos de resistir e reexistir dos participantes (Souza; 2014, p.44)

Por fim, o *Tempo III* destina-se à análise interpretativa-compreensiva, processo que demanda ler e reler as narrativas em seu conjunto a partir das unidades temáticas organizadas, do conjunto de narrativas ou ainda das fontes usadas. (Souza; 2014, p.46)

Souza destaca que os critérios da análise devem articular os

processos de leitura cruzada, leitura analítica e leitura compreensiva-interpretativa, implicando-se no modo como cada sujeito elege para narrar ou escrever sobre si, suas referências socioculturais, as regularidades e irregularidades históricas dos percursos e trajetórias de vida-formação, bem como pelo aprofundamento narrativo, frente a interioridade, exterioridade e a subjetividade de cada narrativa. Ainda assim, as leituras temática, interpretativa e compreensiva permitiram, como uma dimensão meta-reflexiva e de um exercício metodológico, agrupar as unidades temáticas de análise através das recorrências e das irregularidades presentes nas narrativas, emergindo de um diálogo intertextual e de uma análise horizontal das experiências individuais e coletivas contidas nas narrativas. (Souza; 2014, p.45)

Tendo em consideração o trabalho das narrativas no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, em detrimento da ideia de categoria de análise, o autor ressalta também a importância de uma prática de escuta e de leitura constante para tornar possível a organização da análise de forma articulada ao conjunto de

narrativas e assegurar uma postura ética do pesquisador, seja nos processos de pesquisa ou nos espaços de formação.

A compreensão de Souza (2014) quanto ao movimento analítico-compreensivo vem também ao encontro da perspectiva de Contreras, no sentido de reconhecer a potência pedagógica e formativa das narrativas e a profundidade alcançada nos movimentos de compor e recompor memórias; de explorar, compreender e comunicar o intangível e de possibilitar oportunidades de pensar o vir-a-ser (Contreras, 2015; 2016).

Uma análise sob dois olhares

Entendida como dispositivo de formação docente, as escritas das narrativas (auto)biográficas revelam as escolhas de seus autores narradores acerca do momento em que nos encontrávamos, orientadas pelas questões norteadoras propostas para cada narrativa, especialmente localizada na escala temporal da experiência de referência, ou seja, o período o surgimento da COVID-19, em dezembro de 2019, até o mês de julho do ano de 2020, quando a atividade foi finalizada.

Sistematizada em duas etapas que conciliam os elementos de análise propostos por Breton (2020a; 2020b; 2021) e Souza (2014), a atividade biográfica dos seis participantes da ACIEPE será organizada de modo a evidenciar as relações ressignificadas pela escrita e historicizadas por cada sujeito no seu conjunto de narrativas.

A primeira etapa se dedica a reconstruir as narrativas dos seis participantes considerando a organização da escrita em três tempos de leitura-escuta: a primeira, “Marcas Biográficas” diz respeito aos predicados e atributos que cada um deles escolhe para enunciar a si mesmo: suas origens, sua formação acadêmica, seu lugar de atuação e sua aproximação com a pesquisa (auto)biográfica.

Esse tempo vem ao encontro das indagações propostas especialmente na primeira narrativa sobre o desvelar de si (quem é o narrador? de onde ele vem? a que contexto sociocultural pertence? qual seu percurso profissional? o que motivou a se inscrever nesta ACIEPE?); sobre as aprendizagens

preliminares (qual a expectativa sobre esta ACIEPE? Como essa formação poderá contribuir com o seu “ser/fazer docente/educador?”) e sobre as aprendizagens potencializadas (o que o primeiro encontro da ACIEPE e as primeiras leituras desencadearam em mim em relação à temática narrativas, formação e trabalho docente no contexto da pandemia da COVID-19?).

O segundo tempo, “Da experiência à linguagem” destaca as memórias das experiências vividas na pandemia transformadas em narrativa, ressaltando os excertos que o colocam como agente na experiência pandêmica.

São especialmente as orientações propostas para a produção da segunda narrativa que direcionam esse olhar de leitura-escuta: o relato de acontecimentos no contexto da pandemia que se destacam uma mudança de perspectiva, opinião e atitude em relação a escola, ao papel social da educação e ao trabalho docente; as aprendizagens, alcances, limites e fragilidades que estas situações revelam; a indicação de como estas situações definem agora a sua relação com a escola, com o papel social da educação e o trabalho docente; a previsão de ações futuras para o pós-pandemia e a escola que se vislumbra para este contexto.

O terceiro tempo buscará apreender as esferas sensíveis da experiência e os efeitos que, experimentados a partir dela, prescrevem sua ação em direção a uma *visada ética com e para os outros em instituições justas*. Para isso, focará especialmente as perguntas propostas na terceira narrativa: “o que a experiência formadora do grupo que integra esta ACIEPE desencadeou em mim?”; “como me compreendo pertencendo a este grupo?”; como conto para mim mesma(o) a minha própria história a partir desta experiência; “em quais esferas e atividades me vejo compondo a continuidade das ações desencadeadas por este grupo?”.

Posteriormente, as reconstruções das narrativas ²⁰ de todos os participantes serão colocadas em um diálogo entrecruzado a fim de colocar luz nas regularidades, irregularidades, aproximações e distanciamentos revelados pelas relações observadas em dois aspectos relacionados ao conteúdo da experiência.

²⁰ As narrativas a que se referem os excertos citados serão mencionadas no fim do trecho transcrito: (N1), correspondendo à primeira narrativa; (N2), correspondendo à segunda narrativa e (N3), correspondendo à terceira narrativa.

O primeiro diz respeito à construção do enredo a partir da predominância da dimensão em que o texto é operado: na dimensão episódica, pela compreensão evolutiva dos acontecimentos significativos; ou na dimensão de configuração, pela articulação dos eventos biográficos em uma dinâmica de historicização.

O segundo aspecto investiga a predominância do processo inferencial e de configuração da experiência utilizado por cada narrador: o processo de dedução/indução – quando partem de um raciocínio em que a conclusão é alcançada a partir de um conjunto de premissas lógicas ou inferenciais, ou da experiência sensível extraída da linguagem –; e o processo de transdução/abdução – que passa de um evento a outro por analogia e sem a mediação de uma afirmação; ou de uma operação lógica que introduz novas ideias.

A investigação da atividade biográfica dos participantes da ACIEPE 'Refletindo sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente Profissionais da Educação no Contexto da COVID -19', concentra-se, portanto, na interpretação e compreensão das relações presentes nas três narrativas (auto)biográficas propostas aos participantes como dispositivo de pesquisa-vida-formação.

Para cada um dos seis participantes, destaco um caminho interpretativo e imagético, que reconstrói suas narrativas no sentido de compreender as relações estabelecidas em seus processos de escrita. Escritas em primeira pessoa, as narrativas contam as histórias escolhidas por seus autores-narradores para compartilhar o que viveram em tempos pandêmicos: os acontecimentos que marcaram sua existência e as experiências reconfiguradas em sua historicidade pela reflexão e pela escrita.

Eu sou maior do que era antes
Estou melhor do que era ontem
Eu sou filho do mistério e do silêncio
Somente o tempo vai me revelar quem sou
As cores mudam
As mudas crescem
Quando se desnudam
Quando não se esquecem
Daquelas dores que deixamos para trás
Sem saber que aquele choro valia ouro
Estamos existindo entre mistérios e silêncios
Evoluindo a cada lua, a cada sol
Se era certo ou se errei
Se sou súdito, se sou rei
Somente atento à voz do tempo saberei
Somente o tempo vai me revelar quem sou

Maior

Composição: Dani Black

Interpretação: Dani Black e Milton Nascimento

<https://open.spotify.com/intl-pt/track/3dfgCuhs6PkimVEgFpR3vF?si=446f1c30d1a04570>



*“Não se pesquisa só,
não se vive só, não se forma só”.*

Brito, Nakayama; 2022, p.22

TERCEIRO MOVIMENTO

Da experiência à linguagem, do texto à historicidade: os três tempos

Iniciada em maio de 2020, quando estávamos em isolamento social e às voltas com um cenário pandêmico desolador, a ACIEPE 'Refletindo sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente com Profissionais da Educação no Contexto da COVID -19', promovida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar-So inteiramente de forma virtual, recebeu mais de cem inscrições de interessados distribuído por todo o país.

Para compor o grupo de participantes que com suas narrativas contribuiu com esta pesquisa foi feita uma criteriosa escolha, dada a diversidade dos participantes – estudantes de Pedagogia e licenciaturas, docentes e coordenadores pedagógicos da educação infantil, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, supervisores de ensino e formadores de professores.

O grupo, composto por seis dos participantes inscritos, concentrou três docentes e três profissionais dedicados à gestão e formação docente. Os seis participantes não se conheciam e, assegurando o isolamento social, a interação entre o grupo e do grupo com os organizadores se deu unicamente por chat.

Os docentes selecionados foram **Nair**, pedagoga, professora de uma turma anos iniciais do Ensino Fundamental na rede privada de uma cidade de Minas Gerais; **Sales**, professora designada de Química em uma rede pública estadual na rede pública de Minas Gerais; **Tomás**, professor de Matemática no ensino fundamental e médio em rede particular e em rede pública estadual também de Minas Gerais.

As outras três participantes, **Alice**, **Rita** e **Taís**, atuam em escolas de rede pública municipal de municípios paulistas. **Alice e Rita** são coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, respectivamente. **Taís** é formadora de professores alfabetizadores de duas redes municipais de São Paulo.

Como não houve contato presencial com os participantes, toda a leitura-escuta da história de vida-formação foi realizada por meio da escrita das narrativas. Assim, os três tempos de leitura-escuta correspondentes aos *Tempo*

I e II propostos por Souza (2014), revelam o perfil biográfico individual, os modos de existir e resistir no cenário pandêmico, e as subjetividades que emergem do texto de cada participante. Além disso, antecipam a identificação dos aspectos relacionados ao conteúdo da experiência que serão discutidos na sequência.

Após a reconstrução das narrativas nos três tempos de leitura-escuta e, em consonância com a perspectiva de uma epistemologia narrativa proposta por Breton (2021) e com a concepção de Souza (2014) do *Tempo III* da análise compreensiva-interpretativa, a investigação se dedicará às dinâmicas que permitem compreender dois aspectos relacionados ao conteúdo da experiência: a construção do enredo, considerando a predominância entre a dimensão episódica e a dimensão de configuração; e os processos inferenciais, tendo em vista a predominância de processos de dedução/indução ou de transdução/abdução.

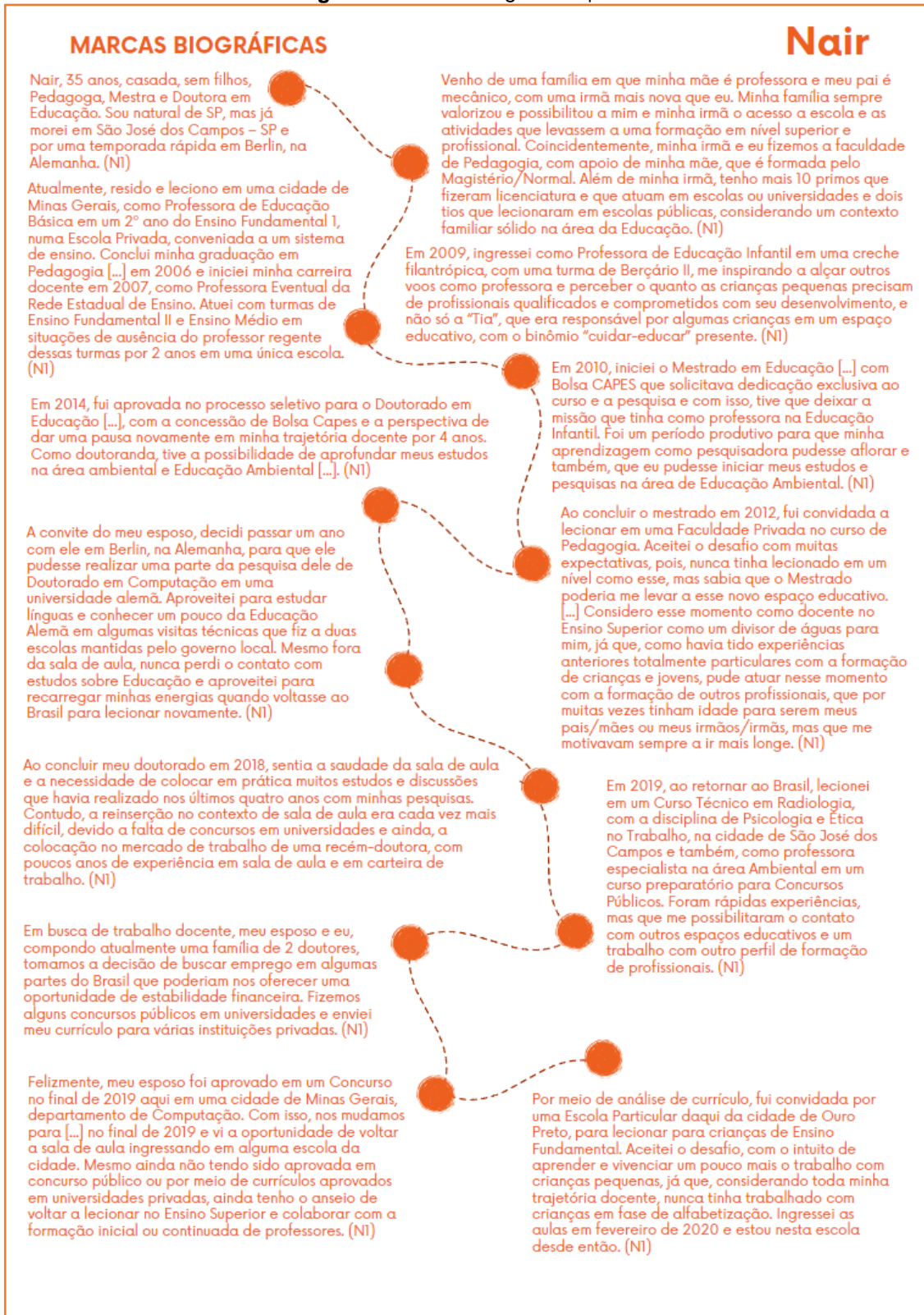
Com a leitura-escuta das narrativas entrecruzadas, retomo a experiência vivida aproximando os dois regimes da investigação narrativa: a descrição fenomenológica e a narração biográfica.

Nair

Paulistana que hoje trabalha como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada de uma cidade mineira, Nair tem em suas famílias muitos professores: mãe, irmã e dez primos. Ela revela, com ênfase, seu longo percurso de formação organizado em uma sucessão cronológica em sua primeira narrativa e explícita a alternância entre períodos de estudo e períodos de trabalho, e em alguns momentos, episódios da vida familiar. Nair aponta as dificuldades de retornar à sala de aula após um período de estudo e as instabilidade financeiras decorrentes dessa situação para ela e seu esposo, ambos com mestrado e doutorado concluído.

Sua vinda para a ACIEPE aconteceu pela divulgação feita em um grupo de WhatsApp da escola. Há dois anos distante do contexto universitário, Nair se inscreveu para buscar contato com outros docentes, como conta em sua primeira narrativa.

Figura 3. Marcas Biográficas | Nair



Fonte: a autora, 2023.

A professora faz observações sobre a diferença entre a proposta da atividade e outras que recebeu.

“Anteriormente às atividades da ACIEPE, havia respondido muitas pesquisas online de várias universidades e colegas de pós-graduação a respeito da visão dos professores sobre o trabalho docente em tempos de pandemia, mas nenhuma dessas pesquisas apresentavam uma perspectiva de formação dos participantes, a partir de suas respostas. O que percebi nessa possibilidade de discussão [...] é o contato com professores de várias partes do Brasil e que estão lecionando nesse momento de pandemia, com a possibilidade de formação e troca de experiências, já que, por mais que tenha tido outras experiências como docente, me considero uma “recém-chegada” ao Ensino Fundamental novamente.”

Nair percebe a ACIEPE como um momento de formação essencial para o seu trabalho docente e entende que as reflexões podem suprir parte das necessidades formativas do professor. Quanto ao seu contato com as narrativas (auto)biográficas, ela diz, também na primeira narrativa:

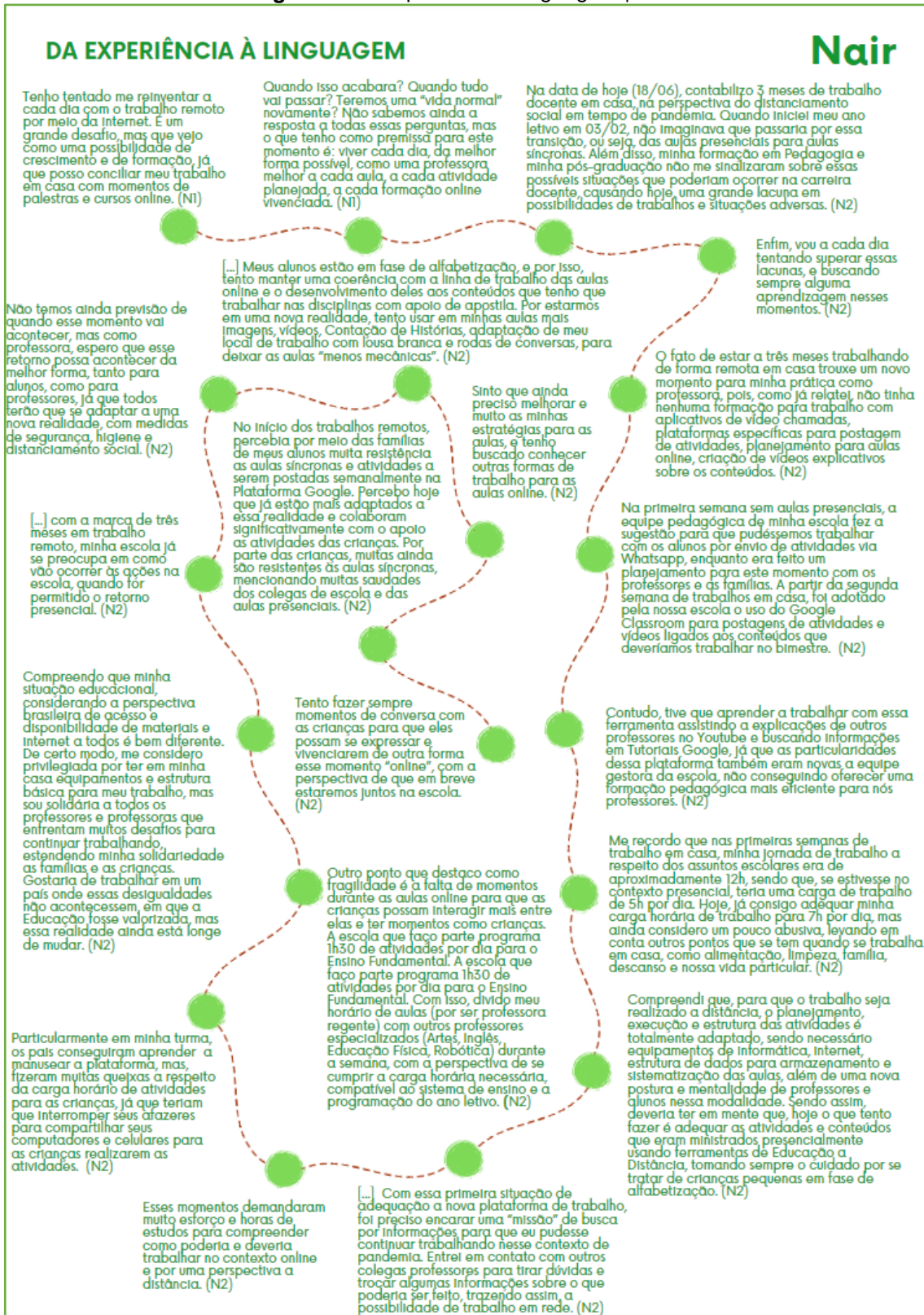
A temática das narrativas ainda é muita nova para mim, mas considero como um instrumento essencial para a reflexão da prática de cada professor. Meus relatos sobre trabalhos docentes ainda são e serão bem pontuais, mas creio que cada momento que tive ao longo destes anos em sala de aula me possibilitaram experiências singulares e muito proveitosas. (N1)

A experiência pandêmica de Nair foi dividida em vinte trechos, nos quais ela traz à linguagem a dimensão da vida intencional durante o período de referência.

Ao relatar suas experiências, Nair se mostra reflexiva e focada na demanda daquele momento pandêmico: o trabalho remoto e o uso de plataformas digitais. Suas narrativas também demonstram uma preocupação com os estudantes e suas famílias e com a parte que cabe a cada um na manutenção das aulas remotas.

Trabalhando com crianças em fase de alfabetização, Nair faz reflexões sobre as aprendizagens que entende como necessárias para que os estudantes aprendam melhor no contexto do que ela chama de educação à distância. A reinvenção de si e das práticas pedagógicas em tempos de pandemia é um dos temas recorrentes na narrativa de suas experiências.

Figura 4. Da experiência à linguagem | Nair



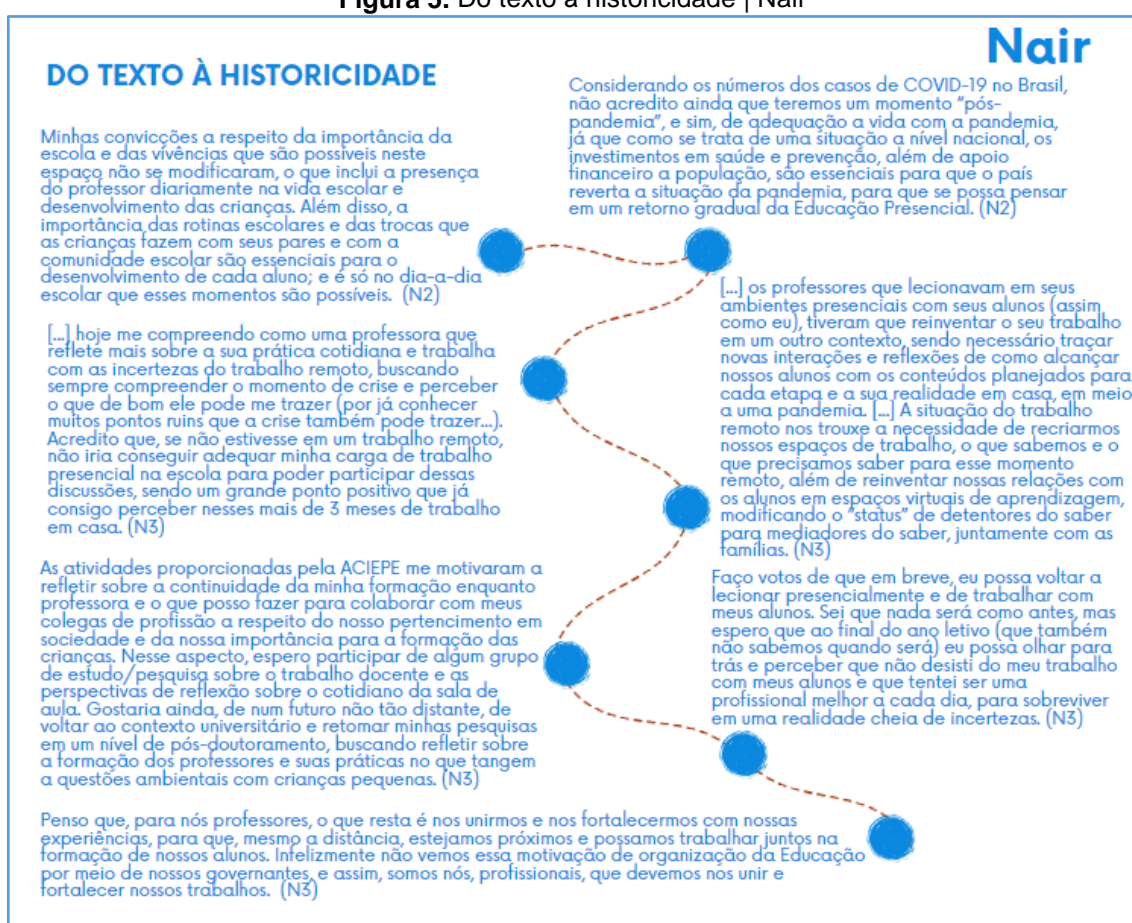
Fonte: a autora, 2023.

Sua preocupação com sua própria formação é evidente e Nair parece tomar para si a responsabilidade de se formar continuamente, o que lhe

demanda tempo e, no acúmulo das funções do trabalho domiciliar, também gera desgaste. Ainda assim, Nair reconhece seus privilégios e se solidariza com seus pares que enfrentam desafios mais significativos.

Na dimensão da historicidade, a experiência está distanciada do tempo em que foi vivida, porém pautada por ela e pela reflexão gerada, Nair expressa os efeitos e desdobramentos proporcionados. Nesse sentido, os trechos que exemplificam a passagem do texto de Nair para sua historicidade destacam as reflexões que ela imprime em suas narrativas.

Figura 5. Do texto à historicidade | Nair



Fonte: a autora, 2023.

A passagem da experiência pandêmica e da ACIEPE para a história de Nair é reconstruída em seis trechos que se iniciam em um contexto pessoal. Porém, ao longo da escrita, a professora se vê como parte de um coletivo de profissionais que se dedica à educação e compartilha suas expectativas futuras para sua formação e para o que acredita ser importante na educação.

Em relação às duas dimensões de construção do enredo, embora a primeira narrativa de Nair (N1) seja pautada pela dimensão episódica, no conjunto das narrativas de Nair predomina a dimensão de configuração. Nair descreve os eventos e os interpreta pela escrita.

No que diz respeito aos processos inferenciais, Nair usa predominantemente o processo de dedução/indução, focando a interpretação articulada ao próprio evento narrado.

Sales

Sales, professora de Química e pesquisadora da área de Ensino de Química, atua na rede estadual do estado de Minas Gerais e se apresenta trazendo suas marcas pessoais de identidade, entre as outras identidades que a atravessam e a constroem: mulher negra, periférica e lésbica. Sua entrada não intencional na carreira docente e seu percurso de formação – o bacharelado em Química, o mestrado em Ensino de Ciências e a licenciatura – revelam sua escolha pela docência.

Suas três narrativas recebem títulos próprios: (In)quietações Docentes em Tempos de Pandemia, Identidade e Experiência.

Em sua primeira escrita, Sales relata as condições precárias do trabalho docente que observa na rede pública de Minas Gerais. Atuando como designada²¹, a professora expõe a falta de pagamento e de estrutura para a ação docente.

A motivação para a participação ACIEPE veio pelo interesse nos referenciais relacionados à formação docente. Sales, inicialmente, considerou as narrativas como passos para se colocar em prática, ou uma receita – o que ela critica. A leitura de narrativas de outros docentes trouxe para a professora um novo olhar sobre esse dispositivo de formação.

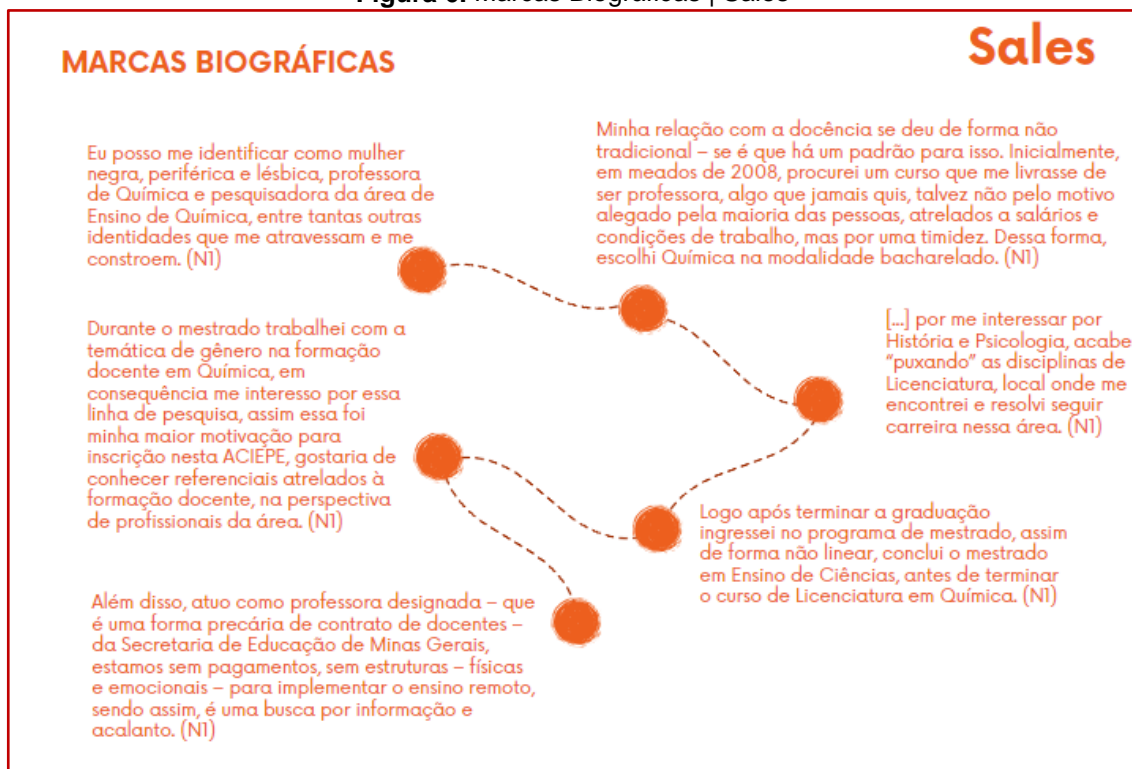
Sobre sua participação na atividade é colocada da seguinte forma:

sentí um certo estranhamento pelo ambiente, ainda não estamos acostumados a interagir sem interação física/visual, entretanto, me senti acolhida e confortável. Confesso que inicialmente olhei com desconfiança para as narrativas

²¹ Corresponde a um professor com contrato temporário.

pedagógicas. Como um instrumento para identificar noções e práticas pedagógicas parecia pertinente, mas para formação reflexiva e crítica de docentes, não. Todavia, durante a leitura dos textos repensei, percebi que estava refletindo sobre a profissão docente somente pelo viés instrumental/prático. (N1)

Figura 6. Marcas Biográficas | Sales



Fonte: a autora, 2023.

As marcas escolhidas por Sales para se apresentar revelam também a subjetividade que nasce com a reflexão.

[...] quando comecei a ler as narrativas de outros docentes (presentes nos artigos) pensei: isso, falar e ser ouvido é tão importante! A profissão docente é muito solitária, é um grito abafado. Assim, encarando as narrativas em uma perspectiva mais ampla, que engloba emocional, prático e instrumental (que nem sei se está correta ou não), como uma forma de se expressar e refletir que comecei a me sentir mais confiante acerca das narrativas. (N1)

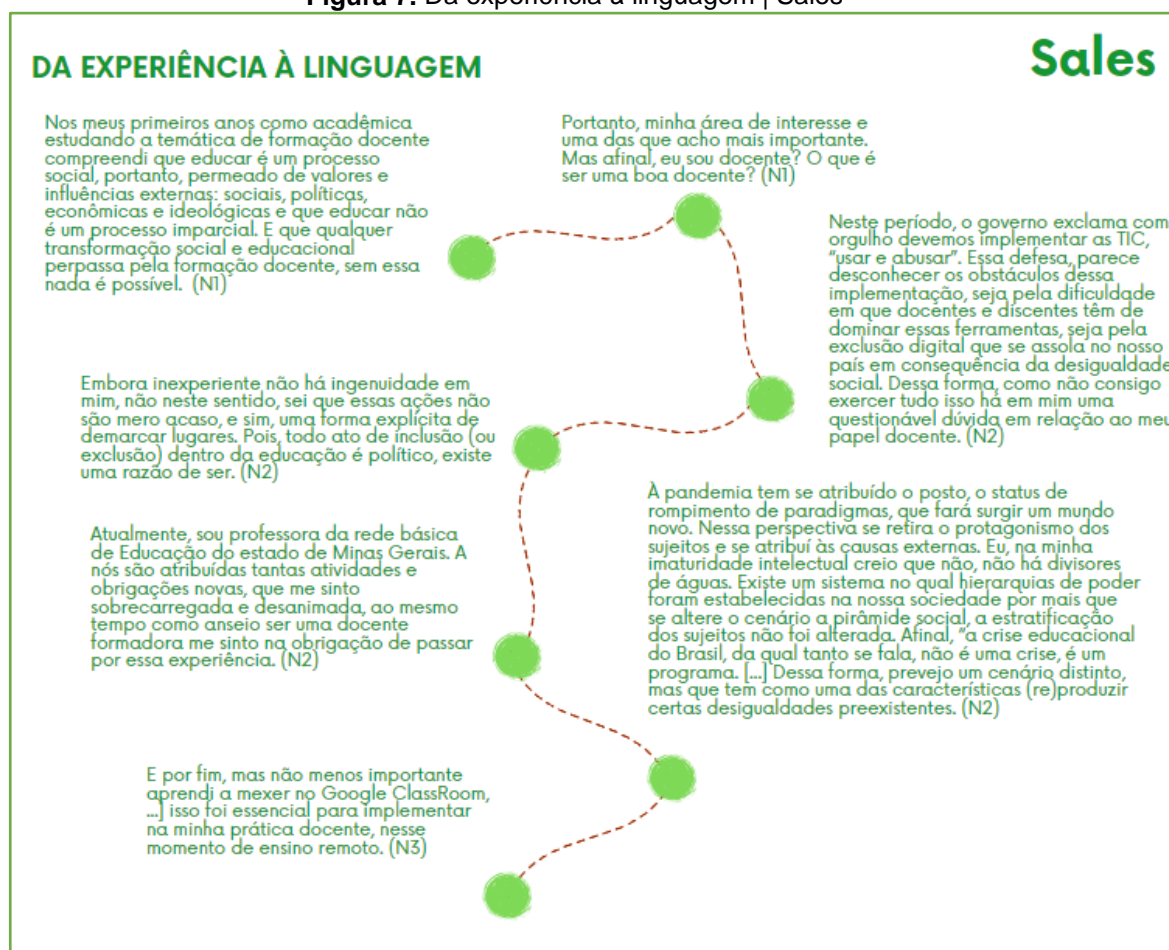
Para Sales, educar em tempos pandêmicos é um imenso desafio.

Aos docentes cabe a responsabilidade de ser ousado, adaptável, se (re)inventar, dominar novas tecnologias, algo tão abordado nesse primeiro encontro, mas a despeito de concordar com tudo isso, me questiono: O quanto esse discurso não

encobre uma sobrecarga e responsabilização do docente pela precarização do ensino? Como podemos realizar os processos de ensino e aprendizagem e respeitar as tentativas de minimizar os impactos que a exclusão digital – herança da desigualdade social – pode proporcionar? Enfim, inquietações... (N1)

Suas inquietações reverberam pela segunda narrativa, onde Sales compartilha experiências de forma reflexiva, não o contexto da sala de aula, mas sim as angústias e reflexões que o cenário pandêmico desencadeou.

Figura 7. Da experiência à linguagem | Sales

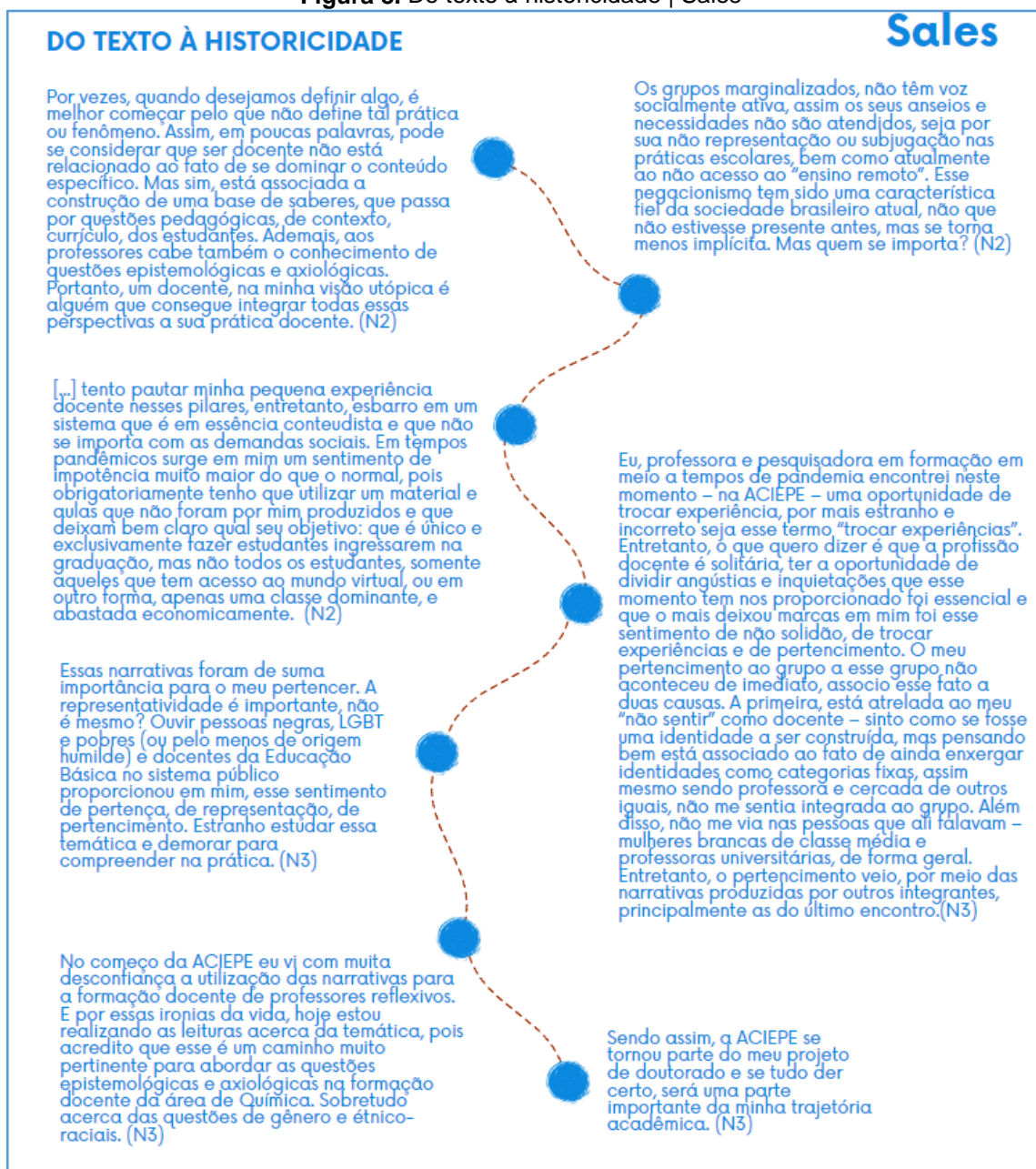


Fonte: a autora, 2023.

Em seu texto há espaço para uma busca de compreensão pelo papel docente no cenário da pandemia; para a percepção acerca da exclusão digital, resultado da desigualdade social; para suas condições de trabalho e para o reconhecimento de uma aprendizagem digital.

Sua aproximação desconfiada da narrativa (auto)biográfica como dispositivo se revelou importante a ponto de a professora considerá-la como parte da continuidade de seu percurso acadêmico.

Figura 8. Do texto à historicidade | Sales



Fonte: a autora, 2023.

Quanto à experiência vivida, Sales ressalta a importância de não se sentir só, ao contrário, de se reconhecer pertencente a um coletivo, o que, a seu ver, não acontecia por duas causas:

A primeira, está atrelada ao meu “não sentir” como docente – sinto como se fosse uma identidade a ser construída, mas pensando bem está associado ao fato de ainda enxergar identidades como categorias fixas, assim mesmo sendo professora e cercada de outros iguais, não me sentia integrada ao grupo. Além disso, não me via nas pessoas que ali falavam – mulheres brancas de classe média e professoras universitárias, de forma geral. (N3)

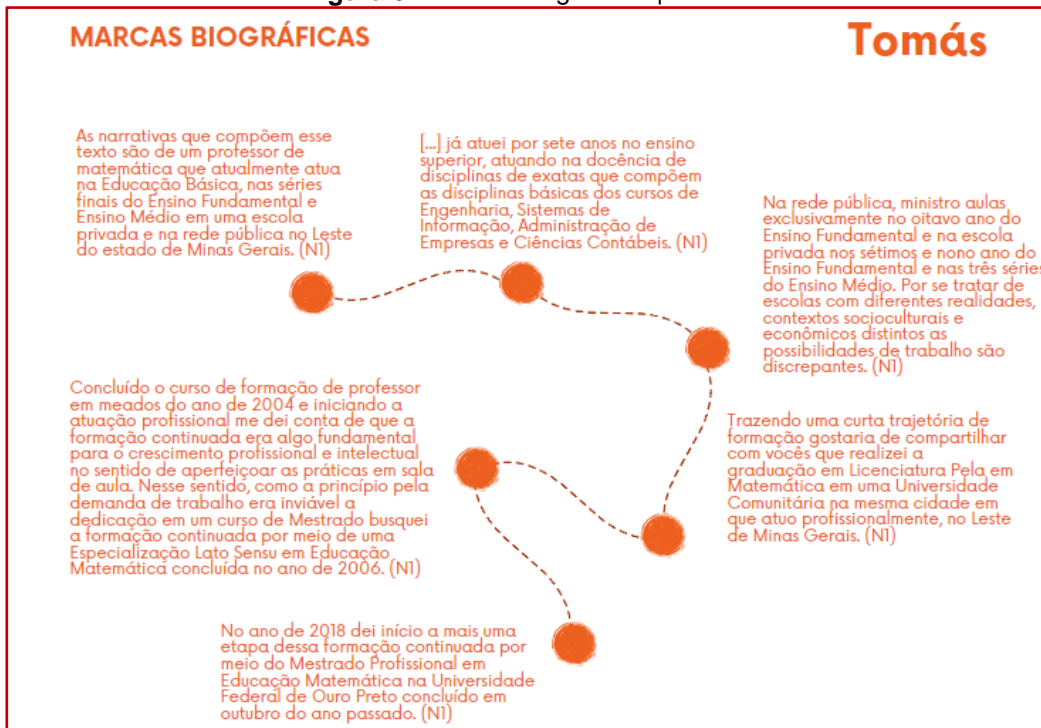
Ressalta também a importância de se ouvir na diversidade: pessoas negras, LGBT, pobres, docentes da Educação Básica no sistema público que proporcionaram a ela um sentimento de pertença, de representação, de pertencimento, e como ela própria escreve, uma compreensão nova sobre si mesma: “Estranho estudar essa temática e demorar para compreender na prática.” (N3)

Os excertos destacados das narrativas de Sales revelam que, embora sua aproximação com o dispositivo biográfico tenha acontecido por meio da ACIEPE, houve disponibilidade da participante em se colocar verdadeiramente no processo de escrita, o que se revelou transformador. A dimensão de configuração predominou na forma da professora se narrar e narrar suas experiências e o processo de transdução/abdução permitiu inferências que se estenderam para além da experiência narrada.

Tomás

Tomás, 42 anos, se apresenta como professor de matemática em uma escola da rede particular de sua cidade, com aulas no 7º e 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Na rede pública estadual atua como docente do 8º ano.

Figura 9. Marcas Biográficas | Tomás



Fonte: a autora, 2023.

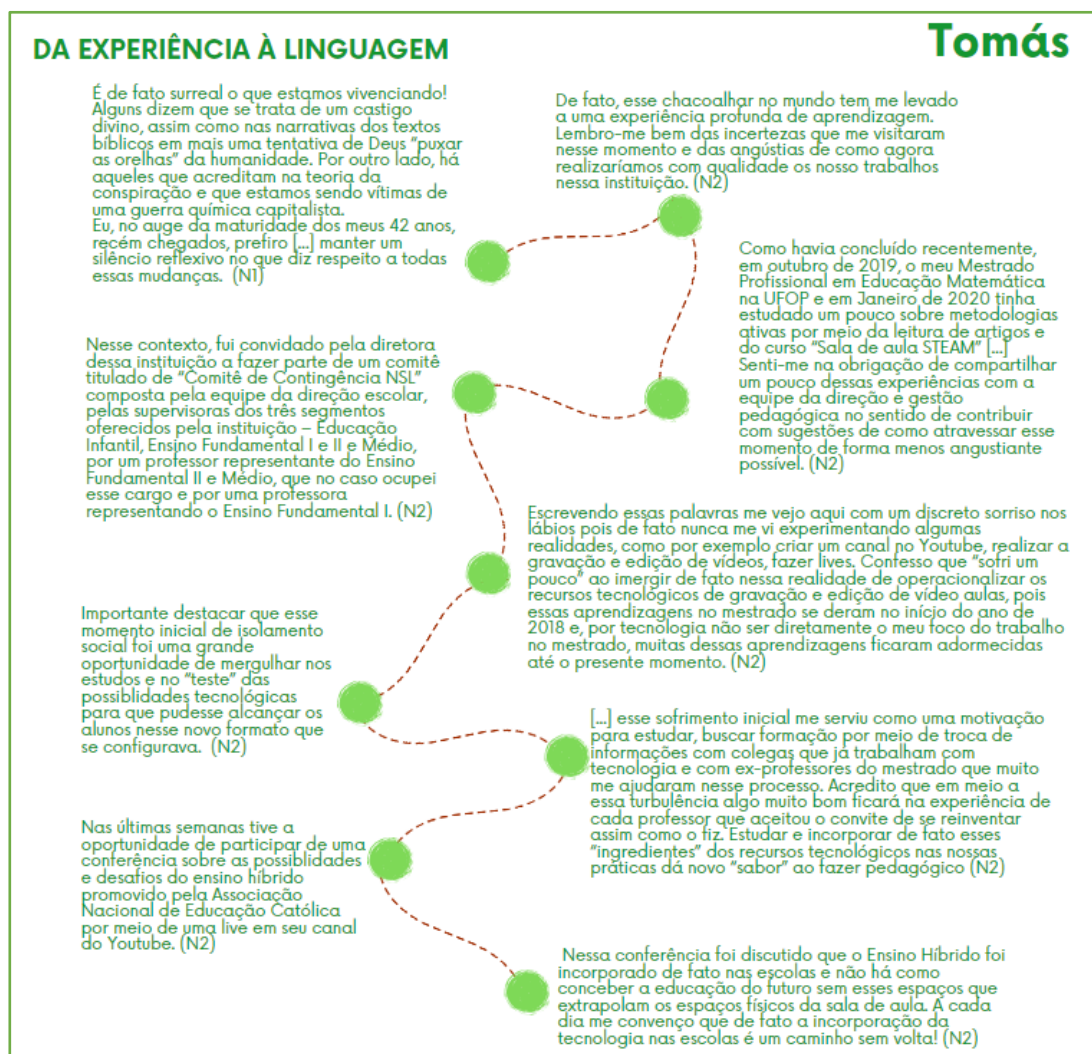
O professor escolhe se apresentar contando seus passos de formação em uma sucessão cronológica de eventos. Sua primeira narrativa se concentra na descrição dos passos dados nesse percurso.

Além de conhecer um pouco mais sobre narrativas (auto)biográficas, a expectativa de Tomás em relação à ACIEPE foi trazida por ele da seguinte forma:

“espero que as discussões a serem tratadas sejam aplicáveis de forma imediata nesse contexto que vivemos de práticas educativas completamente on-line devido ao contexto da pandemia do Covid-19”. (N1)

Ao relatar sua experiência na pandemia, o professor utiliza novamente o recurso cronológico, organizando a narrativa a partir dos episódios no tempo e, nesse contexto suas reflexões permanecem atreladas aos acontecimentos narrados.

Figura 10. Da experiência à linguagem | Tomás

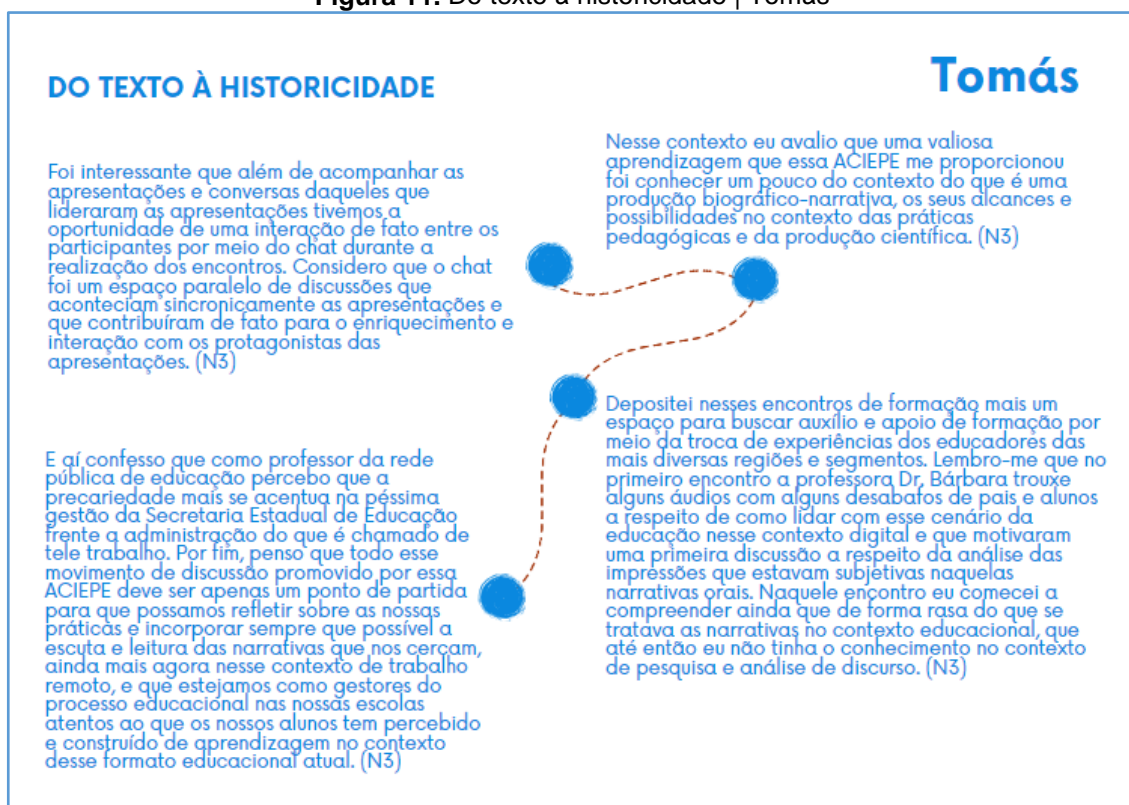


. Fonte: a autora, 2023.

Na passagem do texto para a historicidade, considerando a compreensão do leitor que lê a si mesmo em sua narrativa, Tomás entende que tem pouco conhecimento a respeito das narrativas como dispositivo de pesquisa-vida-formação e demonstra a perspectiva de compreender outras formas de pesquisar e formar. Em algumas passagens, ele reforça sua expectativa em relação um caráter instrumental da ACIEPE.

No decorrer da escrita, entretanto, o professor passa a compreender as diferenças fundamentais entre uma formação tecnicista e o processo de pesquisa-vida-formação.

Figura 11. Do texto à historicidade | Tomás



Fonte: a autora, 2023.

Nos excertos que prescrevem um vir-a-ser, Tomás aponta para um dever, que sucede a experiência da ACIEPE, e que por causa dela, dirige o seu olhar, especialmente, para a aprendizagem dos estudantes.

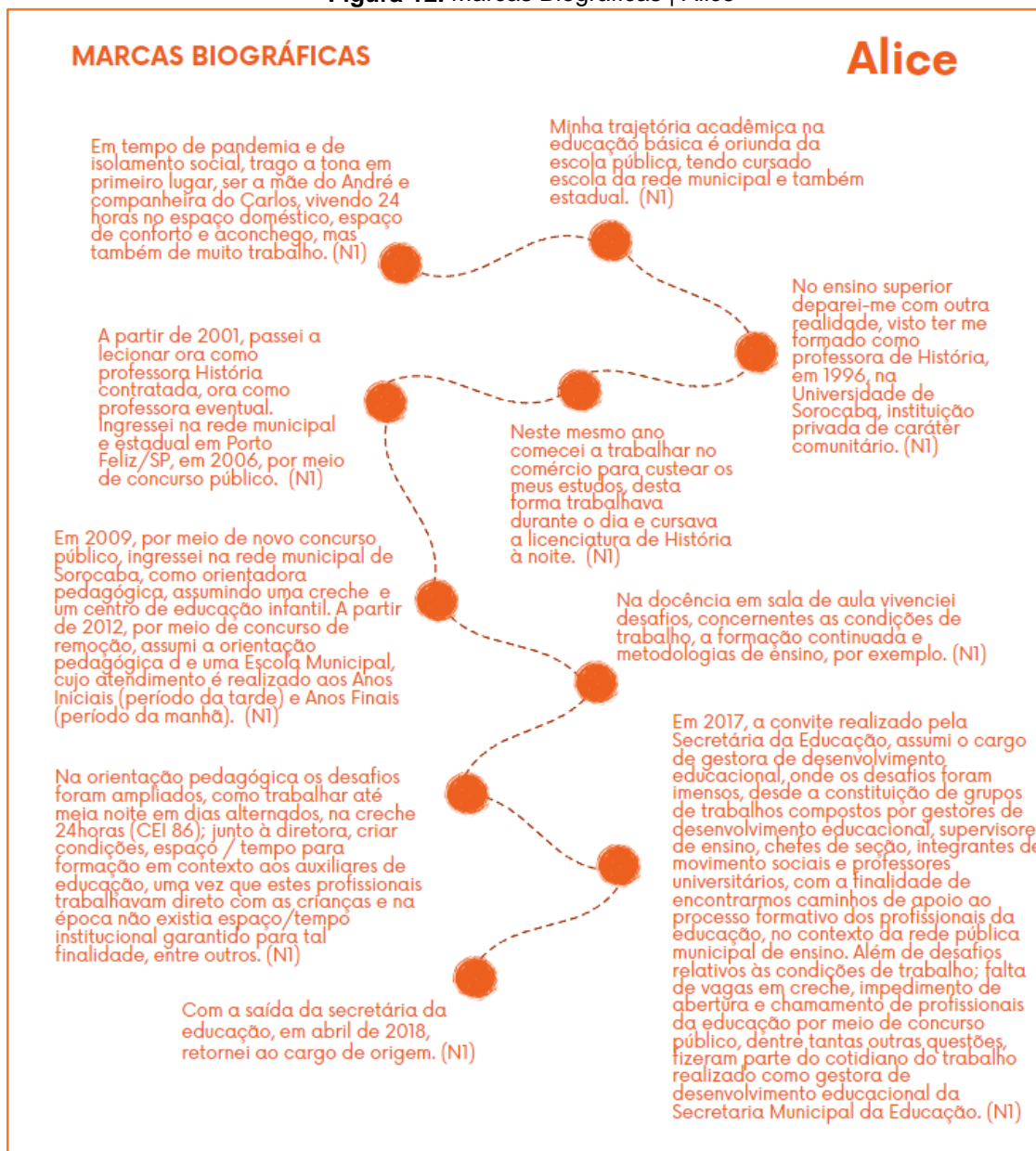
A aproximação de Tomás com as narrativas (auto)biográficas como dispositivo de pesquisa-vida-formação se deu, especialmente, na terceira narrativa. Dessa forma, a predominância da construção do enredo permaneceu na dimensão episódica. Quanto aos processos de inferência, a predominância ficou com os processos de dedução-indução, com a interpretação da experiência sem extensões significativas de temporalidades.

Alice

Alice se apresenta trazendo consigo a presença de seu filho e seu companheiro. Conta sobre sua trajetória acadêmica desde a educação básica na escola pública, passando por sua graduação em uma instituição universitária

de caráter comunitário, tempo em que trabalhava no comércio para custear seus estudos.

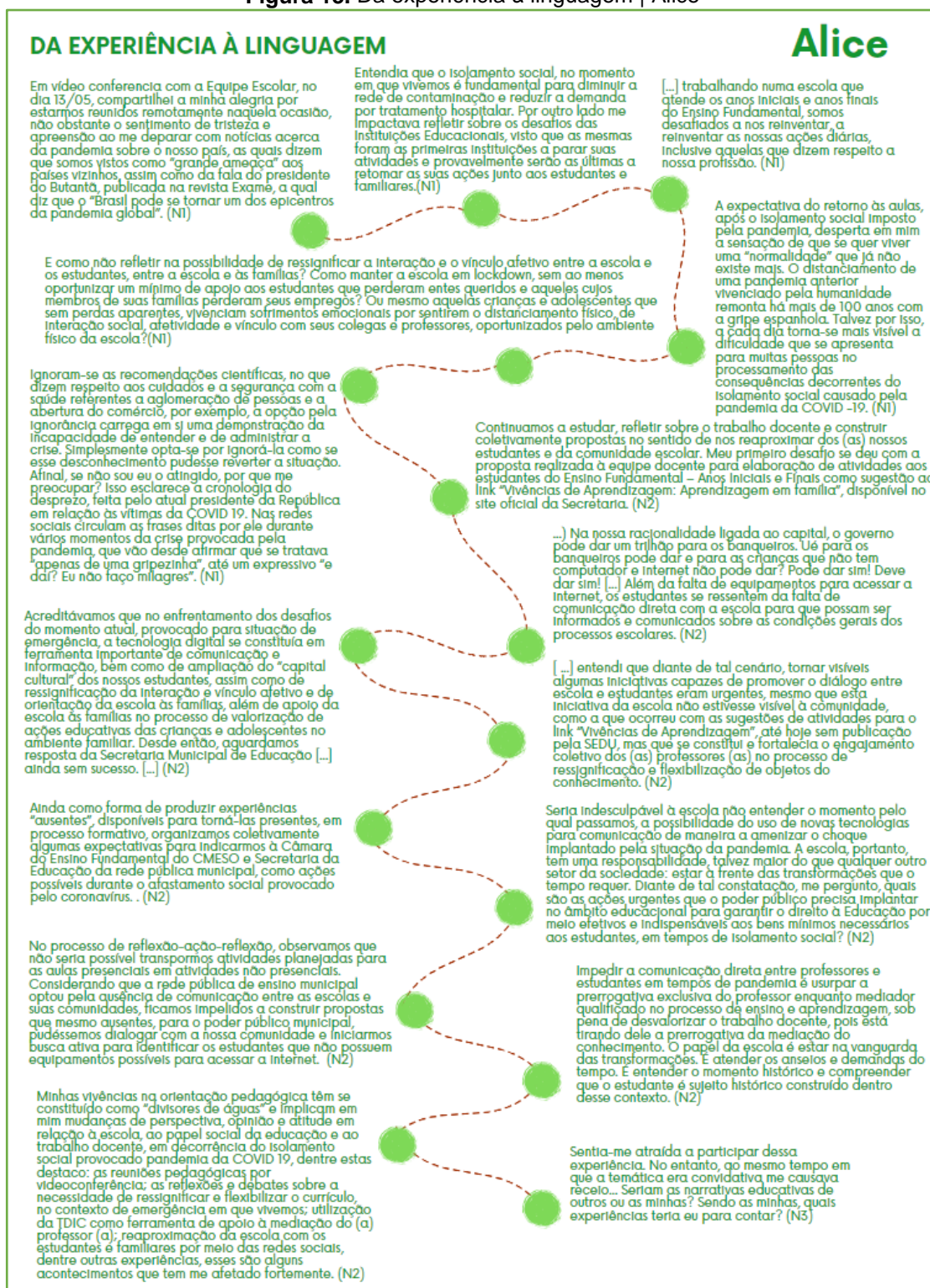
Figura 12. Marcas Biográficas | Alice



Fonte: a autora, 2023.

Em sua narrativa, Alice retoma sua trajetória profissional como professora, orientadora pedagógica, gestora de desenvolvimento pedagógico e novamente orientadora pedagógica. Sua história traz, além dos eventos que escolheu narrar em sucessão cronológica, menções aos desafios pelos quais passou nesse tempo. Para ela, porém, nenhum desafio pode ser comparado ao trazido pela pandemia.

Figura 13. Da experiência à linguagem | Alice



Fonte: a autora, 2023.

A orientadora usa metáforas como recurso para trazer à superfície a subjetividade que se encontra em sua reflexão. No final da primeira narrativa,

um trecho de Maria Maria, canção de Milton Nascimento, chega para responder seus questionamentos:

E como não refletir na possibilidade de ressignificar a interação e o vínculo afetivo entre a escola e os estudantes, entre a escola e às famílias? Como manter a escola em lockdown, sem ao menos oportunizar um mínimo de apoio aos estudantes que perderam entes queridos e aqueles cujos membros de suas famílias perderam seus empregos? Ou mesmo aquelas crianças e adolescentes que sem perdas aparentes, vivenciam sofrimentos emocionais por sentirem o distanciamento físico, de interação social, afetividade e vínculo com seus colegas e professores, oportunizados pelo ambiente físico da escola? [...] “Mas é preciso ter força, é preciso ter raça, é preciso ter gana sempre... Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça, é preciso ter sonho sempre...”. (N1)

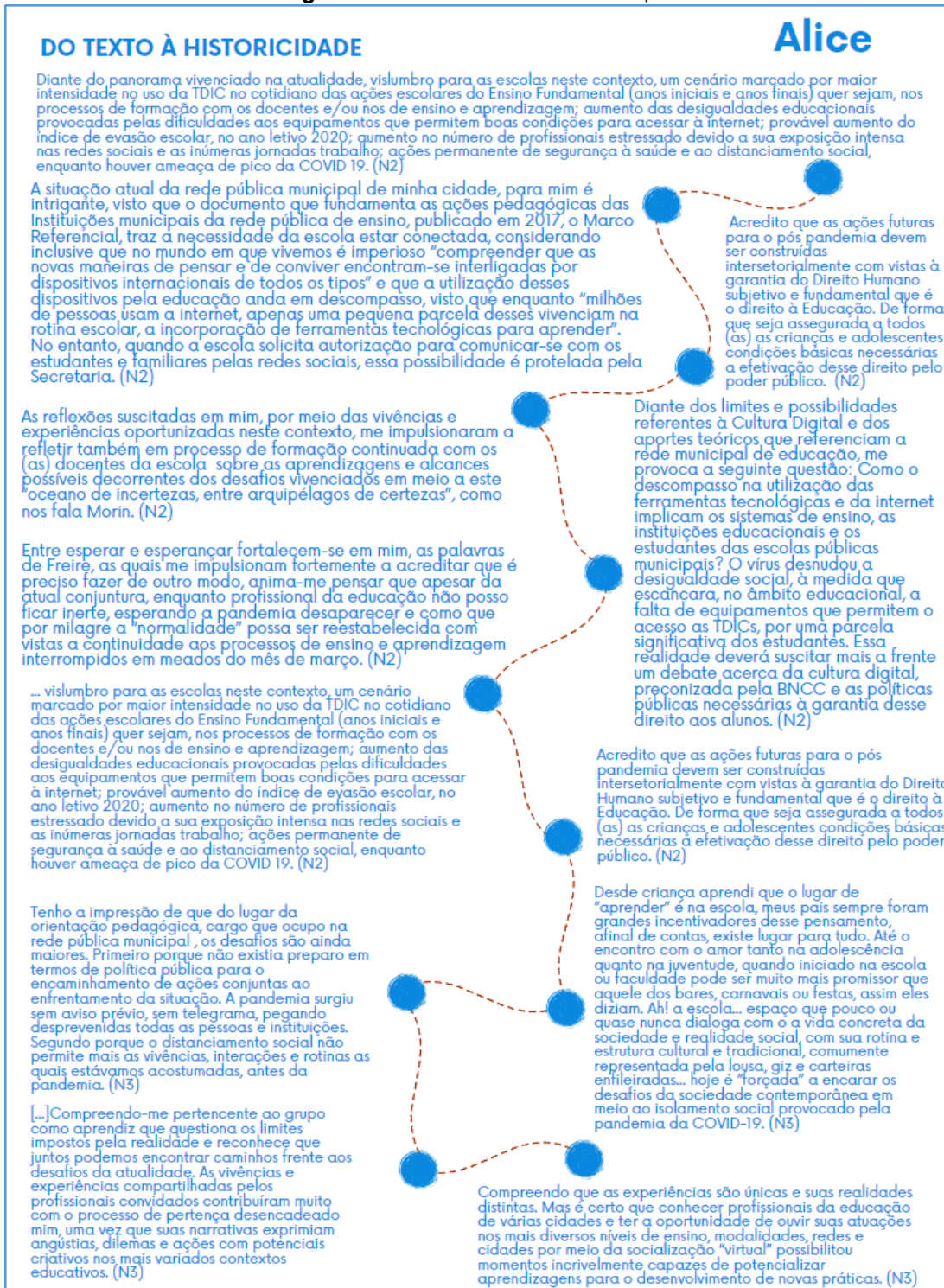
A música Nostradamus, de Eduardo Dussek é o recurso que Alice utiliza em dois trechos da segunda narrativa.

Dias desses acordei e lembrei-me da música “Nostradamus” de Eduardo Dussek, na qual a personagem da música foi pega de surpresa, após acordar, em pleno fim do mundo. Alienada aos acontecimentos, a personagem da música prefere ignorar a realidade vivenciada e continuar a vida “normal”. Mas diante de uma situação tão caótica, isso realmente é possível? É curioso como uma música que foi sucesso há 40 anos pode despertar reflexões sobre acontecimentos atuais. A expectativa do retorno às aulas, após o isolamento social imposto pela pandemia, desperta em mim a sensação de que se quer viver uma “normalidade” que já não existe mais. (N2)

É notória a insensibilidade das classes mais abastadas e daqueles que estão no poder que continuam a gritar com a classe trabalhadora sem se dar conta que “Carlota, a cozinheira, está morta, diante do seu pé” (em referência à música Nostradamus, de Eduardo Dussek), ao impor as mesmas condições de enfrentamento à pandemia causada pela COVID 19, sem considerar a real situação em que vivem os vulneráveis em nossa sociedade. É sintomático que Dussek em sua música tenha usado o verbo “servir” ao solicitar um café da manhã para a sua cozinheira. Afinal o verbo em questão remete a servidão, que por sua vez nos leva a memória da escravidão que ocorreu na história do Brasil. Ao mesmo tempo, ironias da língua portuguesa, a palavra servir também remete ao sentido de ter validade, funcionalidade, “algo que serve para um determinado objetivo”. Nesse sentido, mais uma vez o trabalhador se torna uma peça na engrenagem da lógica do capital, pois somente “serve” (seja em

qual for o sentido da palavra), enquanto tiver vida e estiver trabalhando. Portanto, também se torna um valor descartável na medida em que só pode ser explorado por um determinado tempo e em determinadas condições. (N2)

Figura 14. Do texto à historicidade | Alice



Fonte: a autora, 2023.

A aproximação de Alice com as narrativas (auto)biográficas como dispositivo de pesquisa-vida-formação se iniciou na ACIEPE, entre interesse e dúvidas.

“ao mesmo tempo em que a temática era convidativa me causava receio... Seriam as narrativas educativas de outros ou as minhas? Sendo as minhas, quais experiências teria eu para contar?” (N3)

Na terceira narrativa, Alice reconfigura sua história usando como analogia outra história:

Por isso, contar a mim mesmo a minha própria história a partir desta narrativa é fazer um movimento introspectivo que me leva a lembrar Odisseia de Homero, na qual Ulisses em sua jornada à Ítaca, após dez anos de inúmeras batalhas e sofrimentos foi obrigado por Netuno a vagar mais dez anos pelos mares. Em meio à fúria do deus dos mares, Atena deusa protetora de Ulisses, muitas vezes alivia o sofrimento de seu eleito, uma vez que um deus não pode interferir nos desígnios de outros. Atena envia Éolo, o deus dos ventos que aprisiona o vento leste em um saco e o entrega como presente a Ulisses. Nessa analogia que faço com o mito grego, coloco-me no lugar do herói Ulisses que precisa chegar a sua Ítaca, que no meu caso é ter a oportunidade de ver alcançado o objetivo maior da educação pública: Educação Integral de qualidade gratuita para todos. Claro que seria pretensão acreditar que sozinha poderia encontrar o caminho para tão sonhada ilha. “A busca da plena humanidade, no entanto, não pode ser feita isoladamente ou individualista, mas só na comunhão e solidariedade dos existires”. Paulo Freire (1987). Nesse sentido, a analogia não é perfeita, mas serve como metáfora quando entendida como ação coletiva de todos aqueles que sonham com a Educação pública de qualidade para todos. O poeta João Cabral de Melo Neto nos ensina que “um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos”. Um profissional da educação, por mais comprometido que possa ser, não conseguirá sozinho transformar a realidade da educação brasileira. Porém, quando se juntar a outros como ele, começará a sonhar com a possibilidade de chegar à Ítaca, mesmo que para isso precise atravessar mares e enfrentar tempestades. Em meio à tempestade provocada pela pandemia da COVID – 19, a qual me vejo vulnerável em relação à segurança da minha saúde, da minha família e das pessoas mais próximas, assim como em relação às incertezas que implicam os processos educacionais e de formação docente no âmbito do contexto escolar. Sobre esse último, a insegurança se dá tanto pela falta de políticas públicas para minimizar as desigualdades descortinadas para garantia do direito humano

à educação, quanto pela brusca alteração ao modo de trabalho em que fomos submetidos. É aqui que Netuno aparece, mostrando a sua cruel face, representando a falta de estrutura e de ações políticas adequadas para enfrentar as agruras impostas pela pandemia no que concerne à prática educacional. Netuno parece, em determinada medida, disposto a impedir que Ulisses chegue à sua amada pátria. (N3)

As temporalidades de formação e trabalho se misturam nas narrativas da orientadora, potencializando a refiguração de sua experiência e transformando os eventos por ela narrados em história, ao mesmo tempo em que expressam uma dimensão autopoietica, ao fazer emergir de sua narrativa o sentido de sua experiência individual e singular.

Ao narrar suas experiências e olhar para o devir, Alice reflete sobre o cenário daquele momento, as expectativas que se colocam sobre a escola e as condições reais de mudança que ela percebe, e suas iniciativas para lidar com os desdobramentos da pandemia. Nesse sentido, espera que as discussões propostas pela ACIEPE contribuam para apoiar aquelas que ocorrem na escola onde trabalha e potencializem novas práticas.

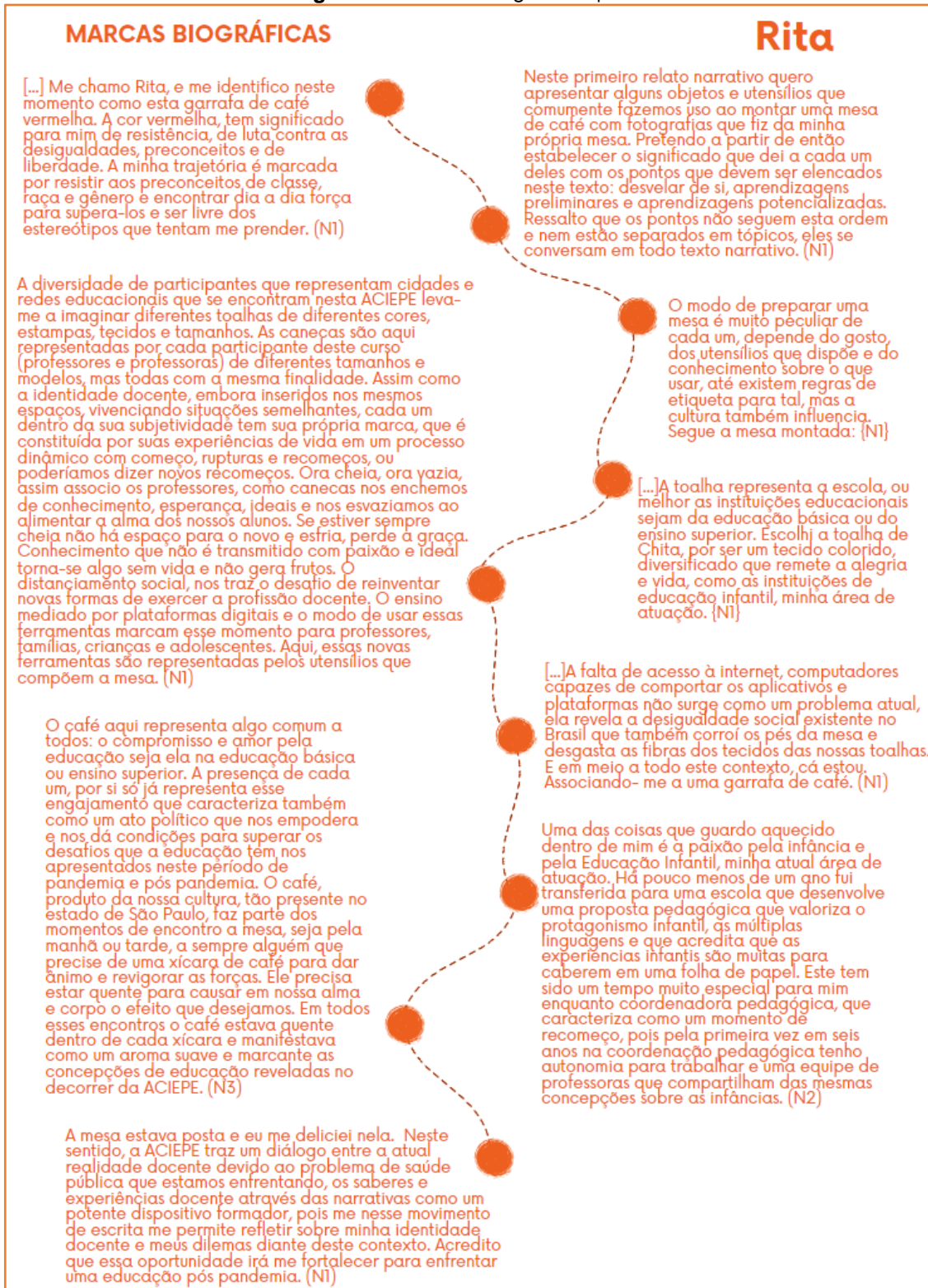
Nas narrativas de Alice predomina a dimensão de configuração e, o uso de metáforas e a extensão do tempo nas interpretações dos eventos narrados caracterizam processos inferenciais sustentados pelas operações de transdução e abdução.

Rita

Conhecedora do uso de narrativas (auto)biográficas como dispositivo de pesquisa-vida-formação, Rita, coordenadora pedagógica em uma escola de educação infantil de uma rede pública municipal, rememora seu ingresso no mestrado no ano de 2016.

Quarta feira a tarde, pessoas em uma sala, discussões afloradas e no meio disso tudo, pausa para o café. Em volta de uma mesa conversas, café e muitas outras guloseimas. Pude sentir o cheiro do café e o gostinho do bolo de laranja. Ah! Não tem nada mais aconchegante que pessoas em volta de uma mesa saboreando um café quentinho com bolo e alinhavando narrativas de vida. (N1)

Figura 15. Marcas Biográficas | Rita



Fonte. a autora, 2023

Essas memórias a levam a escrever suas narrativas de uma forma muito singular:

[...]Assim, quero escrever as narrativas propostas no decorrer deste curso, como se estivesse montando uma mesa de café da tarde, estabelecendo uma relação entre os objetos, alimentos da mesa, os textos e as nossas conversas partilhadas nos encontros. (N1)

Mesa posta: a montagem, é o título que Rita atribui à sua primeira narrativa, e justifica sua intenção com as seguintes palavras:

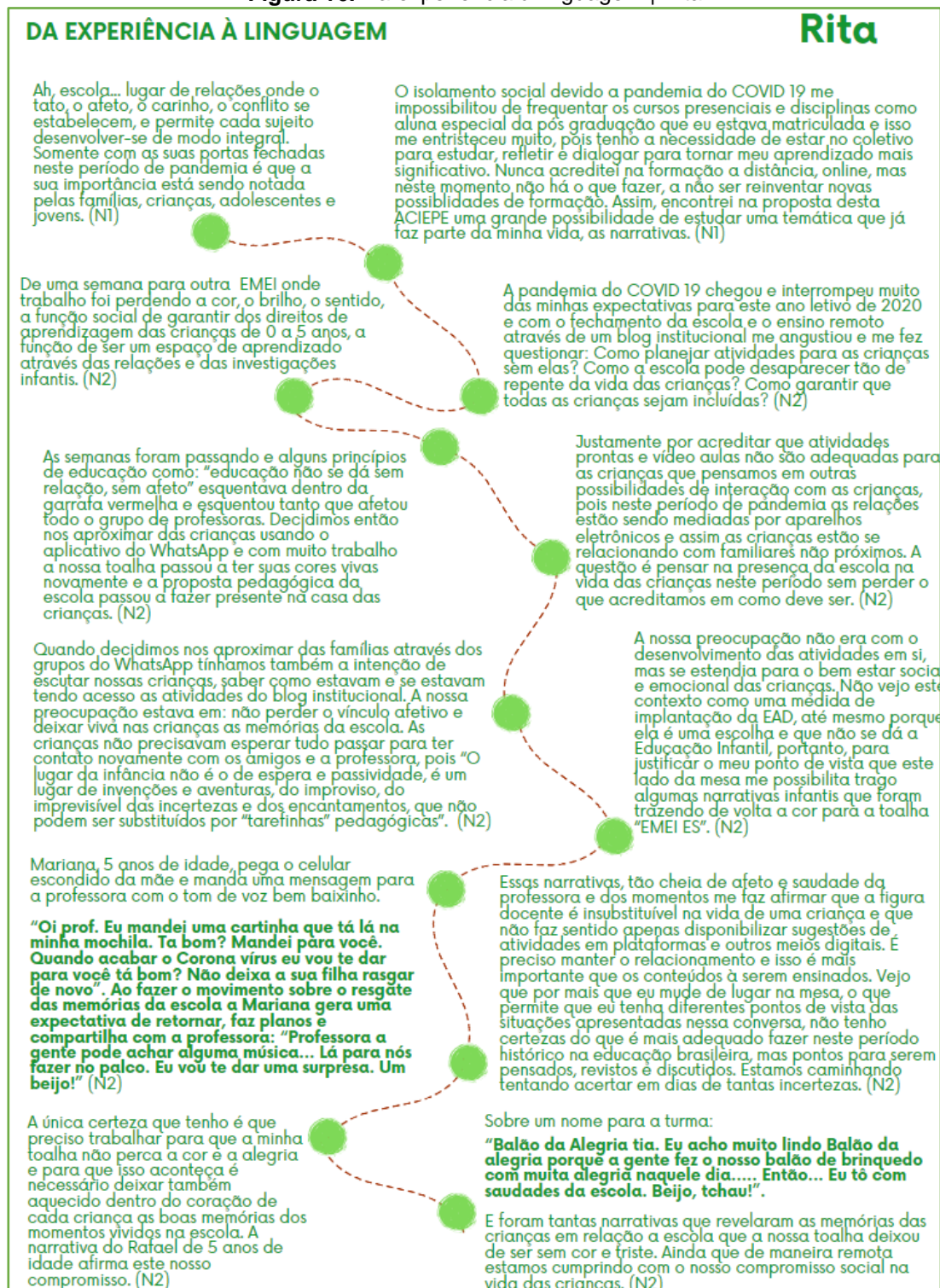
[...] Apesar da estranheza de não ver as pessoas que estavam partilhando comigo da ACIEPE, sem ter pausa para o café e poder assim ampliar o meu círculo de amizades, a tarde do dia oito de maio foi como um bálsamo para minha aflita alma. Ao encerrar o encontro sai farta, como se acabasse de me levantar de uma mesa de café da tarde, uma mesa posta, cheia de afeto, reflexões, compaixão, conhecimento e partilha do pão, ou seja partilhar com o outro o que cada um construiu de saberes na trajetória docente. A mesa estava posta e eu me delicieei nela. Neste sentido, a ACIEPE traz um diálogo entre a atual realidade docente devido ao problema de saúde pública que estamos enfrentando, os saberes e experiências docente através das narrativas como um potente dispositivo formador, pois me nesse movimento de escrita me permite refletir sobre minha identidade docente e meus dilemas diante deste contexto. Acredito que essa oportunidade irá me fortalecer para enfrentar uma educação pós pandemia. (N1)

A coordenadora pedagógica cria uma figura de uma mesa posta e se apresenta como uma garrafa de café. Na imagem que criou, transportada em fotografia para a narrativa, vê-se a cor vermelha da garrafa, que para a narradora, é uma marca de liberdade e de resistência, de luta contra as desigualdades e preconceitos que, em sua história pessoal, se revela em questões de classe, gênero e raça.

O café, servido a todos na mesa posta de Rita, é, para ela, a referência do compromisso (N3), e as canecas representam os participantes da ACIEPE, cada um com sua singularidade. E mesa posta com capricho precisa de uma toalha, descrita como sendo de chita, florida e colorida. Esse objeto, na imagem de Rita, toma o lugar das instituições educacionais da escola, e tal como a escola onde trabalha, é cheia de alegria e de vida. Os utensílios, por sua vez,

marcam esse momento pandêmico para professores, famílias, crianças e adolescentes, no qual o ensino está mediado unicamente por plataformas digitais. (N1)

Figura 16. Da experiência à linguagem | Rita



Fonte: a autora, 2023.

Preocupada com o bem estar social e emocional das crianças, Rita reflete sobre as práticas pedagógicas que precisavam ser repensadas para aquele tempo. E compõe sua mesa com as crianças, Mariana e Rafael, ambos com 5 anos de idade que, com seus bilhetes cheios de esperança e carinho recuperaram a alegria da escola, e como ela diz, a cor da toalha. (N2)

Aprofundando sua reflexão, Rita escreve sobre o papel da educação e da escola, sobre seu papel, sobre a docência e o trabalho construído com sua equipe e reconhece que a escrita (auto)biográfica a torna livre e empoderada.

Imagem 1. A mesa posta de Rita.



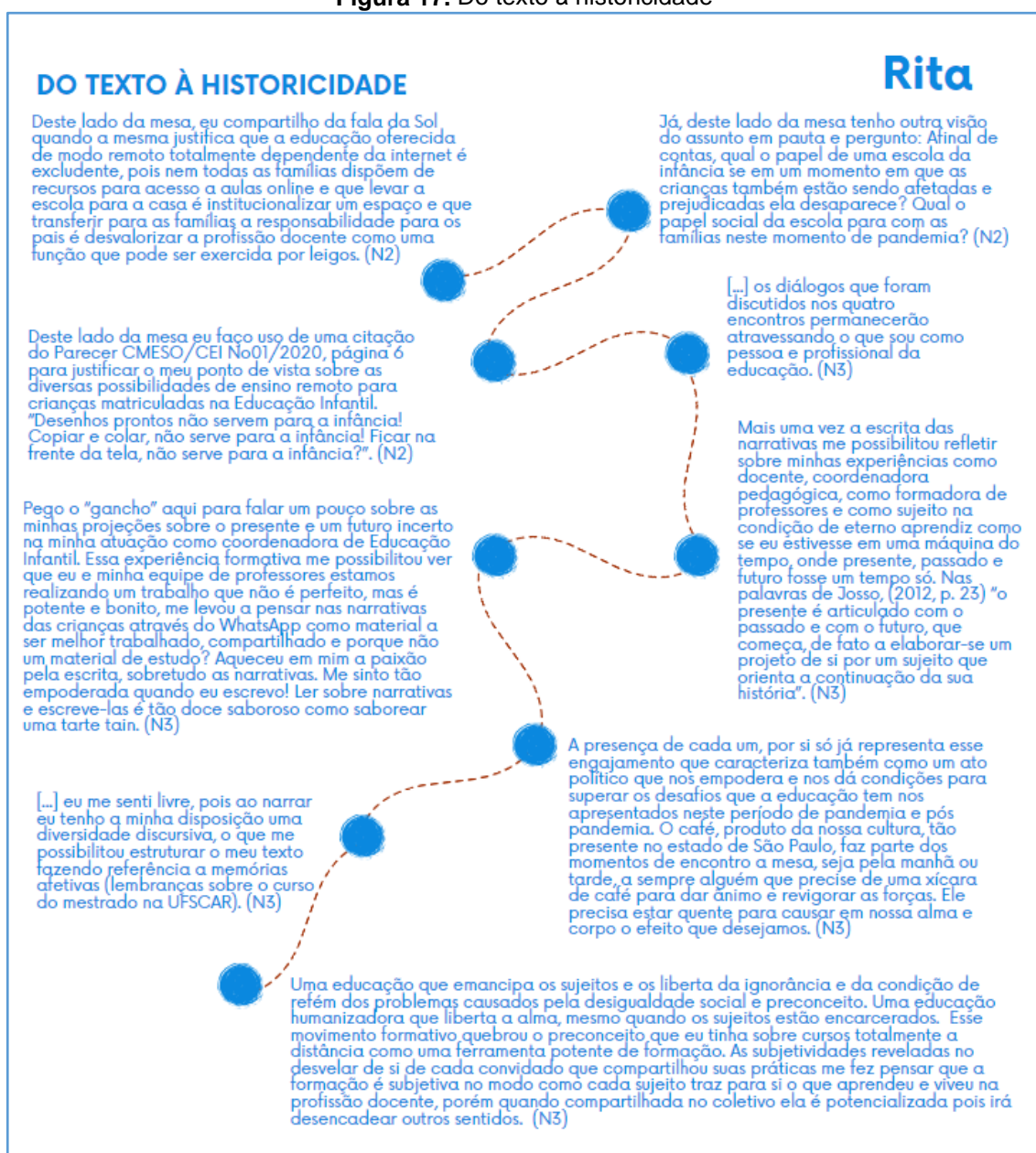
Fonte: narrativa de Rita

Sustentando a Figura da mesa posta, Rita comenta sobre a experiência vivida na ACIEPE:

Foram tardes agradáveis em que a dobradinha São Paulo e Minas Gerais teve gosto de queijo com goiabada e café com leite. Para trazer as perguntas disparadoras para a elaboração deste texto “final” faço um convite: o de assentar-se a mesa e degustar os quitutes da culinária mineira e paulista. [...]
Vamos começar com o mineiro pão de queijo. Como falar de Minas Gerais sem sentir o cheirinho de pão de queijo? Nesta mesa, ele representa os relatos narrativos, experiências e saberes compartilhados pelos convidados mineiros e docentes da UFOP, professora Regina (por quem fiquei apaixonada!) Angelita com sotaque gostoso de ouvir, pelo José Antônio e pela Nilzete. Experiências que revelaram que a educação acontece em múltiplos espaços e a formação docente também. Como cheiro de pão de queijo fui atraída pelas práticas educativas carregada de compromisso e afeto dos nossos companheiros mineiros. Segunda delícia da mesa é o bolo de milho. Prato típico do interior de São Paulo, o milho em flocos e ingrediente presente na cesta básica distribuídos aos alunos da rede

educacional onde trabalho. Aqui representa todas as experiências, saberes, histórias trazidas pelos docentes da UFSCAR-Sorocaba, pela Claudia, pela Sol e pelo Raul. Relatos de resistência ao sistema, de empoderamento e de uma educação humanizadora e libertadora. Todas essas delícias sendo compartilhadas por relatos narrativos, sendo assim torna-se indispensável um quitute que nos remeta a abordagem autobiográfica com um toque francês. A Tarte Tatin, típica receita francesa aqui representa toda fundamentação teórica das nossas discussões, a abordagem autobiográfica como metodologia de pesquisa e produção de dados e dispositivo formativo com base nas francesas Christine Delory Momberger e Marie Christine Josso. (N3)

Figura 17. Do texto à historicidade



Fonte: a autora, 2023.

Finalizando o preparo de seu chá da tarde, Rita enfeita a mesa que chama de “nossa” com a vida e a resistência de um mini cacto:

“Uma plantinha que suporta o calor dos tempos difíceis por ter dentro de si uma reserva de água e que mesmo com espinhos não deixa de florescer e resplandecer a sua beleza.” (N3)

Imagem 2. O café da tarde preparado por Rita



Fonte: narrativa de Rita

E conclui compartilhando o que o processo fez com ela:

Mais uma vez a escrita das narrativas me possibilitou refletir sobre minhas experiências como docente, coordenadora pedagógica, como formadora de professores e como sujeito na condição de eterno aprendiz como se eu estivesse em uma máquina do tempo, onde presente, passado e futuro fosse um tempo só. Nas palavras de Josso, (2012, p. 23)²² “o presente é articulado com o passado e com o futuro, que começa, de fato, a elaborar-se um projeto de si por um sujeito que orienta a continuação da sua história”.

Taís

A pedagoga e mestre em educação pela Ufscar-So, Taís, já tem um caminho significativo na educação: está há vinte anos na rede pública de dois

²² JOSSO, M.C. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. Educação e realidade, Porto Alegre, v 37, n 1, p. 19-31, jan/abr. 2012.

municípios paulistas, já atuou em escolas particulares e há dois anos atua também como docente no ensino superior.

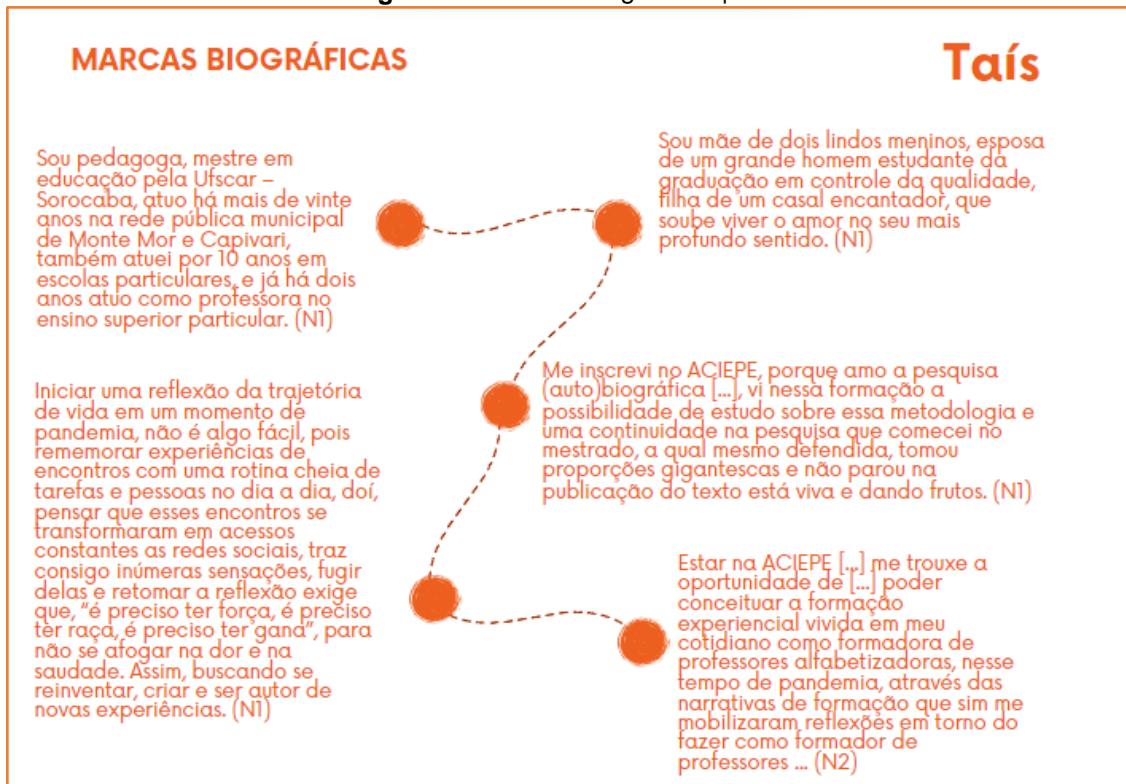
Em sua primeira narrativa, a formadora traz consigo, amorosamente, sua família.

Sou mãe de dois lindos meninos, esposa de um grande homem estudante da graduação em controle da qualidade, filha de um casal encantador, que soube viver o amor no seu mais profundo sentido. (N1)

Sua participação na ACIEPE aconteceu por um contato prévio com a pesquisa (auto)biográfica, que integrou seus estudos de mestrado. Já no início da primeira narrativa, Taís passeia pelas temporalidades de suas memórias e expectativas.

Diante do primeiro encontro e de acordo com as leituras vivi três momentos distintos, um rememorar do passado, uma conscientização do presente e uma preocupação com o futuro. (N1)

Figura 18. Marcas Biográficas | Taís



Fonte: a autora, 2023.

Recorrendo também à Maria cantada por Milton Nascimento para narrar sua experiência pandêmica, Taís escreve que

“é preciso ter força, é preciso ter raça, é preciso ter gana”, para não se afogar na dor e na saudade. (N1)

Suas preocupações acompanham a experiência e a reflexão sobre o vivido, bem como sua agentividade. Em seu modo de agir no mundo, Taís insere sua autoformação como condição para a formação dos docentes que ela acompanha, propondo uma abordagem (auto)biográfica.

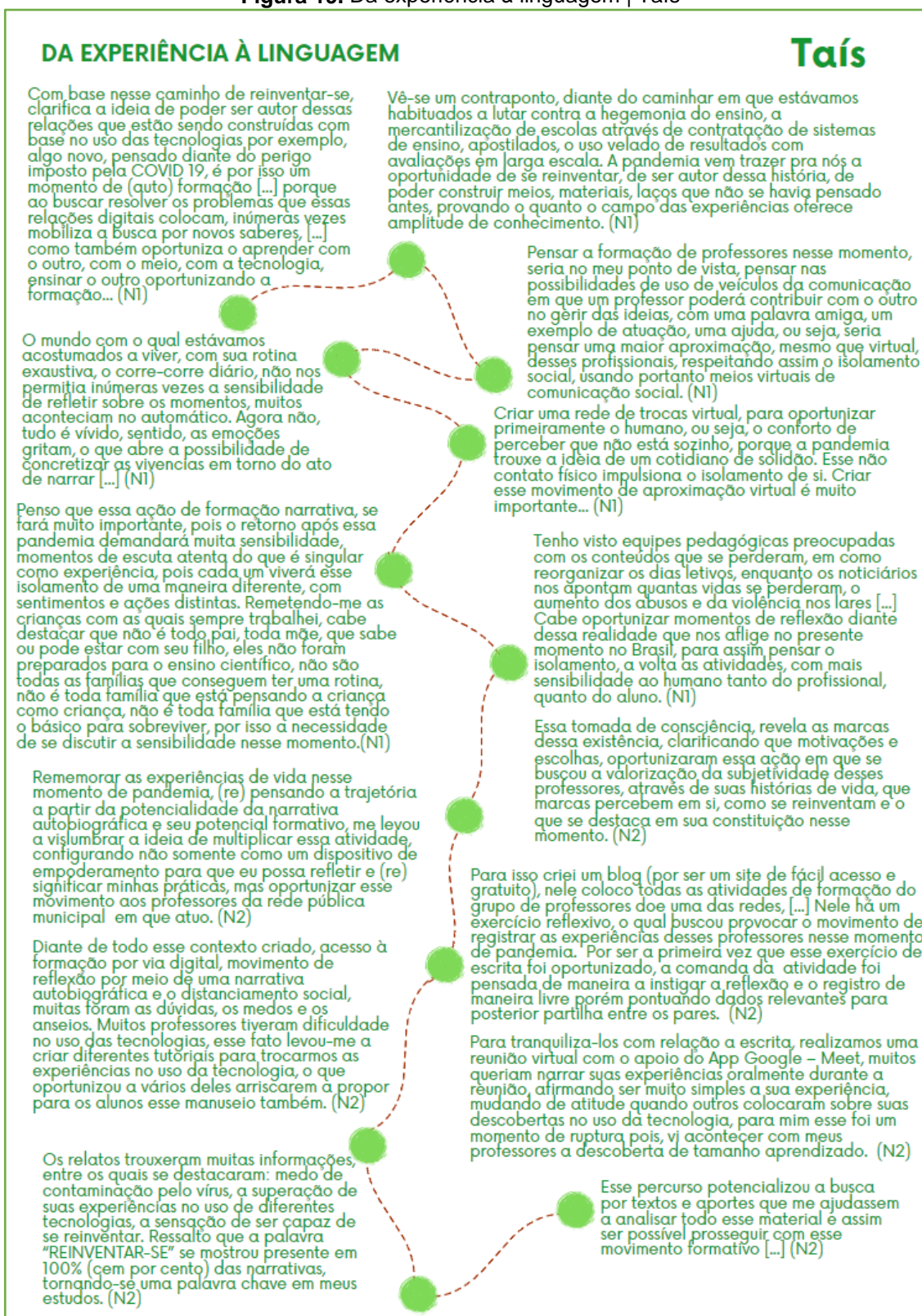
Sobre a ACIEPE, Taís escreve:

[...] me trouxe a oportunidade de [...] poder conceituar a formação experiencial vivida em meu cotidiano como formadora de professores alfabetizadoras, nesse tempo de pandemia, através das narrativas de formação que sim me mobilizaram reflexões em torno do fazer como formador de professores, inferindo quais experiências significativas das suas aprendizagens poderiam contribuir com sua autoformação (formação de si), oportunizando a heteroformação (de si e do outro que partilha consigo) diante de uma ecoformação (do ambiente como um todo). (N2)

Mobilizada pelas reflexões propostas ao longo dos encontros da ACIEPE, Taís escreve sobre as iniciativas que tomou para estar ao lado das professoras alfabetizadoras nas duas redes municipais onde atua como formadora.

Essa tomada de consciência, revela as marcas dessa existência, clarificando que motivações e escolhas, oportunizaram essa ação em que se buscou a valorização da subjetividade desses professores, através de suas histórias de vida, que marcas percebem em si, como se reinventam e o que se destaca em sua constituição nesse momento. Para isso criei um blog (por ser um site de fácil acesso e gratuito), nele coloco todas as atividades de formação do grupo de professores de um dos municípios onde atuo, como esse que destaco nessa reflexão, [...]. Nele há um exercício reflexivo, o qual buscou provocar o movimento de registrar as experiências desses professores nesse momento de pandemia. Por ser a primeira vez que esse exercício de escrita foi oportunizado, a comanda da atividade foi pensada de maneira a instigar a reflexão e o registro de maneira livre, porém pontuando dados relevantes para posterior partilha entre os pares. (

Figura 19. Da experiência à linguagem | Taís



Fonte: a autora, 2023.

Tais demonstra fortemente sua solicitude para com o outro em suas ações formativas com os alfabetizadores e parece se surpreender com o movimento dos docentes:

[...] muitos queriam narrar suas experiências oralmente durante a reunião, afirmando ser muito simples a sua experiência, mudando de atitude quando outros colocaram sobre suas descobertas no uso da tecnologia, para mim esse foi um momento de ruptura pois, vi acontecer com meus professores a descoberta de tamanho aprendizado. Os relatos trouxeram muitas informações, entre os quais se descaram: medo de contaminação pelo vírus, a superação de suas experiências no uso de diferentes tecnologias, a sensação de ser capaz de se reinventar. (N2)

Reinventar-se, parece ser a palavra chave deste período exigente.

Ressalto que a palavra “REINVENTAR-SE” se mostrou presente em 100% (cem por cento) das narrativas, tornando-se uma palavra chave em meus estudos. Esse percurso potencializou a busca por textos e aportes que me ajudassem a analisar todo esse material e assim ser possível prosseguir com esse movimento formativo, a busca apontou os autores: Passeggi e Souza (2017)²³, Bragança (2012)²⁴, Soligo, Simas e Prado (2014)²⁵ e Josso (2006)²⁶. (N2)

Na passagem para sua historicidade, Taís enuncia a si-mesmo posicionando-se como um sujeito reflexivo e um sujeito da ação. (Ricoeur; 2014)

²³ PASSEGGI, Maria da Conceição. SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto)biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. *Investigación Cualitativa*, 2(1) pp. 6-26.

⁶ BRAGANÇA, I. F. S. Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, p. 312. Disponível em: http://books.scielo.org/id/f6qxr/epub/braganca_9788575114698.epub.

⁷ SOLIGO, Rosaura. SIMAS, Vanessa França. PRADO, Guilherme do Val Toledo. PESQUISA NARRATIVA EM TRÊS DIMENSÕES. Texto publicado nos Anais do VI CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, 2014.

⁸ JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

Sua experiência reconfigurada toca sensivelmente a subjetividade apontando para um projeto de vida que se situa no encontro consigo mesma, com o outro e com o mundo.

Figura 20. Do texto à historicidade | Taís



Fonte: a autora, 2023.

Em suas narrativas, a dimensão de configuração é predominante, assim como os processos de transdução e abdução que estendem a interpretação da experiência em direção à perspectiva ética de Ricoeur (2014), *uma vida boa com e para os outros em instituições justas*.

Narrativas entrecruzadas

A reconstrução das narrativas dos participantes, entrecruzadas com os referenciais teóricos adotados para analisar o conteúdo da experiência a partir da construção do enredo e dos processos inferenciais, oferece pistas para pensarmos sobre as dinâmicas que podem favorecer a construção de uma

epistemologia narrativa. A Figura a seguir sintetiza os achados no conjunto das narrativas dos participantes da ACIEPE quanto a estes aspectos.

Figura 21. Dimensões de construção do enredo e dos processos inferenciais

	Marcas Biográficas	Da experiência à linguagem	Do texto à historicidade
NAIR	dimensão episódica indução/dedução	dimensão de configuração indução/dedução	dimensão de configuração indução/dedução
SALES	dimensão de configuração transdução/abdução	dimensão de configuração transdução/abdução	dimensão de configuração transdução/abdução
TOMÁS	dimensão episódica indução/dedução	dimensão de configuração indução/dedução	dimensão de configuração indução/dedução
ALICE	dimensão de configuração transdução/abdução	dimensão de configuração transdução/abdução	dimensão de configuração transdução/abdução
RITA	dimensão de configuração transdução/abdução	dimensão de configuração transdução/abdução	dimensão de configuração transdução/abdução
TAÍS	dimensão de configuração transdução/abdução	dimensão de configuração transdução/abdução	dimensão de configuração transdução/abdução

Fonte: a autora, 2023.

Em relação à construção do enredo, observa-se a predominância da dimensão episódica na N1 de dois participantes. Essas narrativas estão construídas, sobretudo com a descrição de eventos que se sucedem cronologicamente que, no caso de Nair, se estende pela vida toda, diferentemente de Tomás, que se detém no tempo de formação profissional e trabalho.

A partir da segunda narrativa de Nair e de Tomás observa-se predominância da dimensão de configuração. Considerando seu pouco ou nenhum contato com o dispositivo narrativo, é possível que, ao adentrarem nas leituras e discussões propostas pelos participantes, Nair e Tomás tenham dado um salto na escrita de suas narrativas, interpretando as experiências narradas junto à sua descrição.

Embora o contato de Sales com as narrativas (auto)biográficas tenha se iniciado (de forma desconfiada) na ACIEPE, desde sua primeira escrita já se identifica a dimensão da configuração. A professora, porém, expressa o desejo

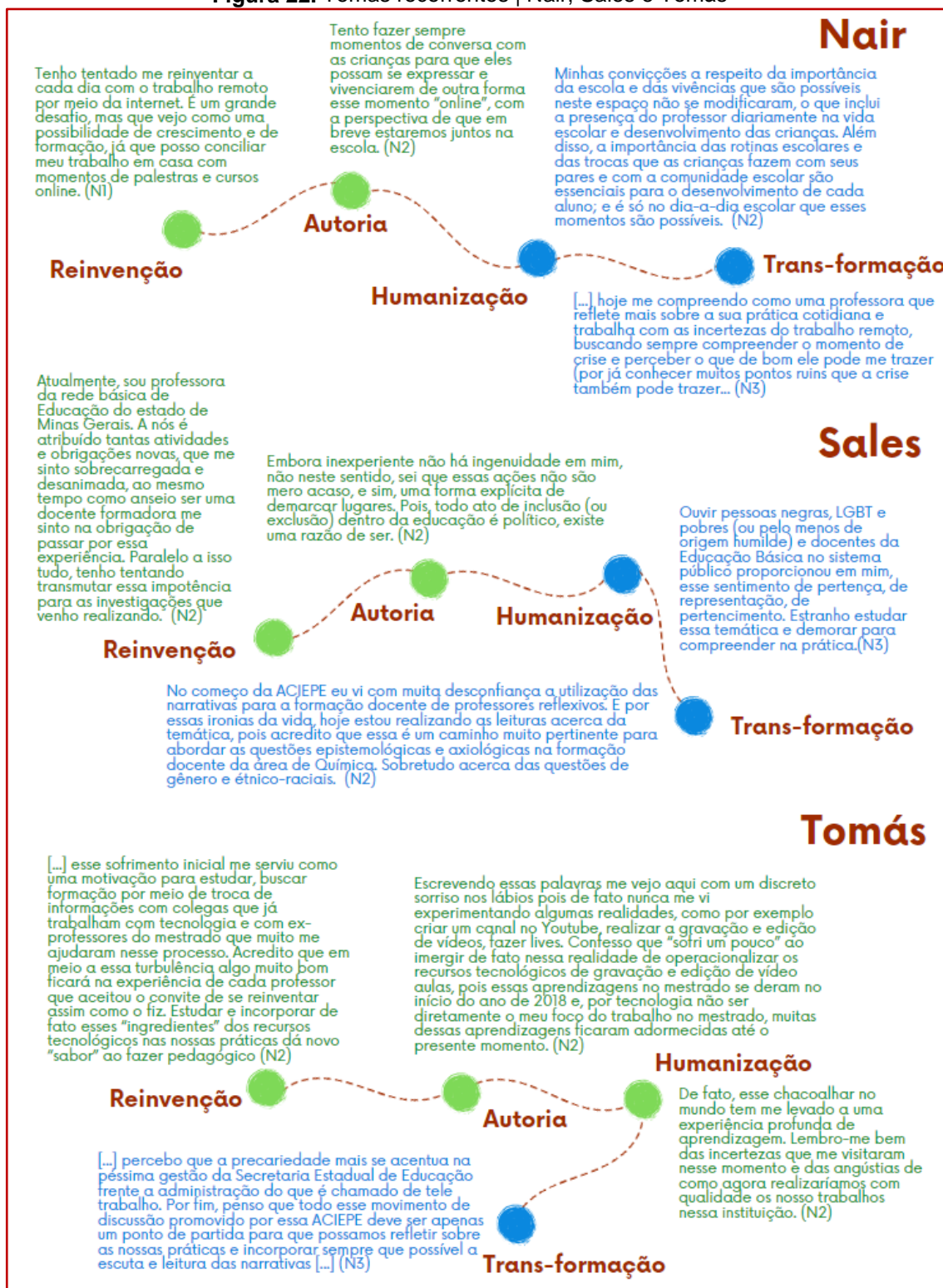
de compreender esse dispositivo de pesquisa-vida-formação, o que pode ter propiciado uma entrega à escrita desde a primeira narrativa.

Da mesma forma que Sales, nas narrativas de Alice predominam a dimensão de configuração e os processos de transdução e abdução. Chama a atenção, nas narrativas da coordenadora pedagógica o uso de metáforas que apoiam suas interpretações e levam a escrita da narradora a aspectos não tematizados pela experiência, porém refletidos a partir dela.

Rita e Taís mencionam seu contato anterior com o dispositivo narrativo. Ambas se utilizam de recursos que evidenciam maior reflexividade biográfica no uso da dimensão de configuração e nos processos de transdução/abdução. Rita faz uso da metáfora da mesa posta e, por meio dela conduz suas reflexões. Taís expressa sua preocupação com o cenário pandêmico e suas iniciativas

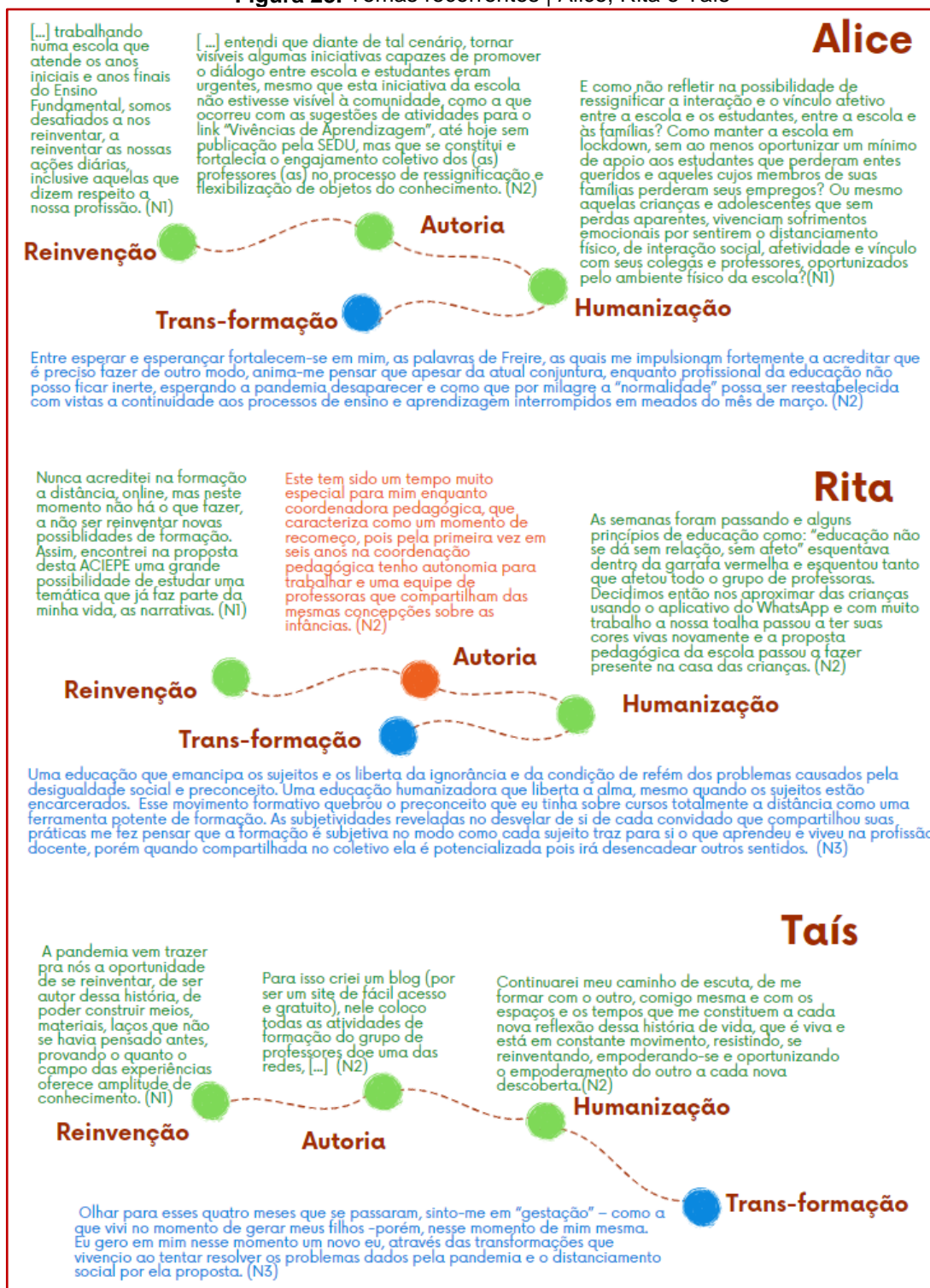
Quanto aos temas que aproximam as narrativas dos participantes, observa-se um caminho que remete a movimentos de reinvenção e autoria, humanização e transformação, como indicam os excertos extraídos das narrativas dos participantes e reconstruídos nas figuras 22 e 23.

Figura 22. Temas recorrentes | Nair, Sales e Tomás



Fonte: a autora, 2023.

Figura 23. Temas recorrentes | Alice, Rita e Taís



Fonte: a autora, 2023.

Pela leitura-escuta do conjunto de narrativas dos participantes da ACIEPE, observa-se que, para que a reflexividade biográfica se torne história vivida, refletida e narrada, é preciso configurá-la pela linguagem e reconfigurá-

la pela leitura de si-mesmo, em um movimento hermenêutico e epistêmico que se mostra (auto)transformador. (Passeggi, 2021)

Assim, em um processo de pesquisa-vida-formação é pertinente se pensar em estratégias que proporcionem o uso das narrativas (auto)biográficas como dispositivo de formação docente e de autoformação que considerem a intencionalidade nas proposições de escrita, acompanhando, por exemplo, o círculo hermenêutico ricœuriano e promovendo o exercício de ler a si-mesmo e de ler o outro como a si-mesmo no espaço/tempo formativo.

Nesse sentido, as narrativas de Rita e Taís, em consonância com a compreensão de Ricœur (2014) evidenciam que, quando reflexividade biográfica orienta os modos de existir e resistir, a compreensão da historicidade alcança um olhar ético que vislumbra uma “*vida boa para e com os outros em instituições justas*”.

Minha missão

Quando eu canto
É para aliviar meu pranto
E o pranto de quem já
Tanto sofreu
Quando eu canto
Estou sentindo a luz
De um santo
Estou ajoelhando
Aos pés de Deus
Canto para anunciar o dia
Canto para amenizar a noite
Canto pra denunciar o açoite
Canto também contra a tirania
Canto porque numa melodia
Acendo no coração do povo
A esperança de um mundo novo
E a luta para se viver em paz!
Do poder da criação
Sou continuação
E quero agradecer
Foi ouvida minha súplica
Mensageiro sou da música
O meu canto é uma missão
Tem força de oração
E eu cumpro o meu dever
Aos que vivem a chorar
Eu vivo pra cantar
E canto pra viver
Quando eu canto
Quando eu canto, a morte me percorre
E eu solto um canto da garganta
Que a cigarra quando canta morre
E a madeira quando morre, canta!
Quando eu canto, a morte me percorre
E eu solto um canto da garganta
Que a cigarra quando canta morre
E a madeira quando morre, canta!



Minha Missão

Composição: Paulo Cesar Pinheiro e Joao Nogueira

Interpretação: Joao Nogueira

<https://open.spotify.com/intl-pt/track/3RZj7pmmQ5cKw2M2me6i0o?si=0eadc1a7f87c40f0>

*Esperança não é certeza,
traz a consciência dos perigos e das ameaças,
mas nos faz tomar partido e fazer apostas.*

Morin; 2020; p. 122, recurso eletrônico

QUARTO MOVIMENTO

Humanizar a educação para humanizar o mundo

Vislumbrando um movimento prospectivo e uma mirada para caminhos possíveis e necessários em defesa da vida, trago para o diálogo dois textos manifestos escritos por Edgar Morin. O primeiro deles, *Ensinar a viver: Manifesto para mudar a educação*, escrito em 2016, sublinha a defesa da vida em suas múltiplas dimensões e reflexão sobre a relevância e o sentido da escola na atualidade para o equilíbrio da vida humana no sistema mundo, explicitando a urgência de mirarmos a educação buscando um conhecimento pertinente e transdisciplinar, religado ao seu contexto, e uma reforma do pensamento para transformações de cunho ético e político que viabilizem a construção de uma comunidade planetária e uma política de civilização.

Na iminência de completar cem anos, em 2020, Edgar Morin publicou um outro manifesto, dedicado às lições sobre a pandemia: “É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus”. O autor inicia suas reflexões com sua autobiografia e narra momentos de seu nascimento, infância, juventude e maturidade situando os eventos anteriores de sua vida à experiência de passar por uma pandemia, já que ele mesmo nasceu vítima da epidemia da gripe espanhola.

Como ele próprio escreve,

um minúsculo vírus surgido de repente numa cidade da China criou um cataclismo mundial. Paralisou a vida econômica e social em 177 países e engendrou uma catástrofe sanitária cujo saldo nacional e mundial é sombrio e alarmante: mais de quatro bilhões de pessoas confinadas, ou seja, mais ou menos a metade da população mundial, cinco milhões de contaminados no fim de maio e quase 350 óbitos. (Morin, 2020, p. 37, recurso eletrônico.)

Morin prossegue, situando a pandemia da COVID-19 como um sintoma virulento da crise do paradigma do ocidente e anunciando um futuro imprevisível que, ele espera, seja para “a regeneração da política, para a proteção do planeta e para a humanização da sociedade”. (Morin; 220, p.40, recurso eletrônico)

Com sua sabedoria centenária reflete sobre as lições e os desafios que a pandemia nos deixa, e como um farol de luz potente, nos presenteia com “ideias-guia” e “caminhos de transformação” que perpassam quatro grandes linhas –

política, econômica, social e ecológica – e constroem seus argumentos para mudarmos de via.

Para o autor, é preciso regenerar a política de Estado para que se transforme em uma política de Nação, garantida por uma governança dialógica com a sociedade civil, assumida em conjunto e de forma responsável e conjugando “globalização e desglobalização, crescimento e decrescimento, desenvolvimento e envolvimento” (Morin; 2020, p.113, recurso eletrônico).

No conjunto das transformações das políticas de Estado, Morin reafirma a necessidade de reformas de natureza econômica, empresarial e da democracia – no sentido de se construir uma democracia participativa que, em escala nacional possa discutir os desafios planetários no que tange à ecologia, à ciência, e às condições de vida da juventude e da velhice. O autor também considera uma política ecológica, que reative a atividade econômica e a empregabilidade na perspectiva de desenvolver uma ação consciente, sustentável e esclarecida em relação ao consumo, defendendo também que uma mudança no pensamento político requer uma reeducação da educação.

No âmbito das reformas sociais, o autor elenca medidas como reduzir as desigualdades, favorecer ações de “solidariedade concreta e vivenciada, de pessoa a pessoa, de grupos para pessoas, de pessoas para grupos” e de pertencimento solidário a uma comunidade e responsabilidade em relação a ela. (Morin 2020; p.139, recurso eletrônico)

Assim, portanto, a ética pessoal de responsabilidade/solidariedade dos indivíduos é também uma ética que sustenta e desenvolve uma sociedade de liberdade.

Essa ética (e as fontes de toda ética são a solidariedade e a responsabilidade) contribuiria para a reumanização da sociedade e para a regeneração do civismo, que é indissociável da regeneração democrática. (Morin 2020; p. 144, recurso eletrônico)

No bojo das mudanças políticas, Morin (2020; p.155; recurso eletrônico) propõe também uma política civilizacional, que caminhe no sentido de eliminar as guerras, a fome e as perseguições, e que promova relações de convivência saudável e afetiva, “numa civilização propícia à poesia da vida, em que o Eu desabroche no Nós”.

O pertencimento à comunidade humana é contemplado pelo autor no que ele nomeia como política de humanidade, que, entre outras ações, se encarregue de salvaguardar a unidade e a diversidade humana, ajudando, em escala planetária, as populações necessitadas; protegendo imigrantes, refugiados e povos originários.

A preservação do planeta, por sua vez, tem lugar em uma política da Terra, que se proponha a pensar uma política mundial da água, de energia limpa e tratamento de resíduos também em escala planetária. Reatar o cordão umbilical com a Terra, reconhecendo nela nossa filiação biológica e ontológica, é uma transformação difícil a ser realizada, porém, é indispensável para a nossa sobrevivência.

E, como última proposição Morin (2020; p. 109, recurso eletrônico) se posiciona “Por um humanismo regenerado”, que reconheça os sinais que anunciam transformações e que compreenda que, ainda que estejamos sujeitos ao inesperado, o improvável é possível de se realizar, como se viu em ações de ordem sanitária, econômica e científica que, consideradas impraticáveis na pandemia que se tornaram realidade.

A crise planetária na qual estamos imersos pode criar também condições para que a humanidade seja regenerada, dando lugar à esperança em um mundo melhor. Essa visão de utopia, na compreensão de Morin, vai ao encontro de uma humanidade que se transforma em Humanidade, uma “nova comunidade englobante da Terra-Pátria”, uma metamorfose da humanidade em uma nova e possível aventura humana. (Morin; 2020; p. 119, recurso eletrônico)

A dimensão política que caracteriza o agir humano no mundo está intensamente presente nesse manifesto, talvez um dos últimos escritos do autor. Ele carrega suas experiências de vida, suas reflexões sobre o passado, o presente e o futuro do mundo, a partir do contexto pandêmico. Carrega também seu desejo e sua esperança em um outro mundo, lembrando que a resistência pode mudar prognósticos; que “a humanidade tem virtudes geradoras e regeneradoras”; que “a oportunidade suprema é inseparável do risco supremo”; e que o mundo aspira a uma outra vida. (2020; p. 120-121, recurso eletrônico)

Essa dimensão política presente nos textos de Morin, lida com as lentes da abordagem multirreferencial, se traduzem na compreensão de Ardoino, para quem a prática sempre será *práxis*, “é uma prática que não é a ação de um sujeito transformando o mundo, mas a ação de um sujeito transformando-se no processo de transformar o mundo”, e um fazer-se como sujeito político, ou seja, “o sujeito se faz ao fazer-se, transforma-se ao agir sobre o mundo; é a questão do político. Porque agir sobre o mundo é da ordem do político.” (Borba, 2012, p.84-85)

Vejo essa dimensão de posicionamento e compromisso também nos processos de biografização, definido por Delory-Momberger (2016, p.139) como o “conjunto das operações e dos comportamentos pelos quais os indivíduos trabalham para se dar uma forma própria na qual eles se reconhecem a si mesmos e se fazem reconhecer pelos outros.”.

Nessa perspectiva, a pesquisa biográfica

estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos mediante figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa. De acordo com essa lógica, o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida. (Delory-Momberger, 2012, p. 524)

Assumir a narrativa (auto)biográfica como dispositivo de formação docente e autoformação, neste momento de vida, me moveu não apenas a apreender as ações, pensamentos e reflexões que o narrar proporcionou, mas sobretudo, a entrar em contato com minha evolução, como propõe Pineau (Pineau, Breton; 2021, p. 13):

Chegar à idade adulta é tornar-se responsável, entre outras coisas, pela sua própria formação, apropriar-se desta função, exercê-la com plena responsabilidade, passar a um regime de autoformação. Esta transição não é tão automática quanto a mudança de idade. Esta autonomização formativa leva tempo, muito tempo. E evolui em permanência por muito tempo.

Nesse sentido, o percurso de biografização que fez parte deste estudo, erguido com os andaimes da pesquisa (auto)biográfica, me permitiu também compreender os alicerces epistemopolíticos que, na construção de uma práxis libertadora e transformadora, sustentam a defesa da vida em todas as suas dimensões, à luz do pensamento multirreferencial, de Jacques Ardoino, da heterogeneidade que o identifica, do olhar plural e sensível que dá espaço para a *negatricidade* como forma de olhar o mundo, como capacidade de jogar diferente do que é esperado pelo outro, e que é condição para a autorização e a autoria, de deixar de ser ator ou portador de sentido para se constituir como autor, portanto, produtor de sentido. (Barbosa, 2012)

Dentre minhas escolhas como formadora, assumo a perspectiva de movimentos de formação humanizados e encarnados na vida; pautada em um posicionamento epistemopolítico que reconhece na pesquisa (auto)biográfica e nas narrativas (auto)biográficas um caminho para a construção de uma vida boa com e para os outros em instituições justas.

Por uma formação encarnada

Somos destinados à humanização, sonho perseguido por Paulo Freire:

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, da ordem econômica, política, social, ideológica, etc. que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz. (Freire; 1997, p. 51)

E com Freire (1997, p. 5), repito: “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico”. Em seus escritos Freire pensa o humano com esperança e olha para um devir que carrega em si a experiência vivida e o agir no presente para concretizar o sonho.

Reconheço o espaço/tempo de pesquisa-vida-formação como lócus que torna viável o inédito de Freire (1997) pela investigação e pelo percebimento de realidades que nos afastam da Humanidade.

Nós nos tornamos hábeis para imaginativa e curiosamente “tomar distância” de nós mesmos, da vida que portamos e para nos dispormos a saber em torno dela. Em certo momento não apenas vivíamos, mas começamos a saber que vivíamos, daí que nos tivesse sido possível saber que sabíamos e, portanto, saber que poderíamos saber mais. O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele. (Freire; 1997, p. 51)

Por uma epistemologia narrativa

O movimento hermenêutico e epistemológico, que esta pesquisa me proporcionou, conduzido pela reflexividade (auto)biográfica e pela (auto)biografização, converteu-se em um processo de decolonização de meu *si-mesmo* e de mudanças que já estavam em curso, mas que não eram sabidas, de fato.

Ao me abrir a outras formas de ver o mundo, reconheci os privilégios que me favoreceram em minha história e encarei as responsabilidades que eles me conferiram; trouxe à luz os silenciamentos e apagamentos de tantas histórias que a história escondeu; construí minha consciência histórica em reciprocidade com outros no contexto pandêmico, em sintonia com as palavras de Barbosa (2012, p. 66)

a educação que tanto almejamos se oculta atrás de uma mudança de olhar, de uma ruptura epistemológica que só ocorrerá quando nos incluirmos neste processo como sujeitos implicados que somos; com as angústias e tensões de observador presente e atuante.

A leitura-escuta das narrativas (auto)biográficas dos participantes da ACIEPE revelou-me modos de existir, resistir e reexistir no tempo exigente da pandemia e de historicizar a existência, vislumbrando passos futuros. No compasso de refletirem e narrarem suas experiências com seus tempos e palavras próprios, eles percorreram um caminho narrativo como atores, autores

e agentes sociais E eu, como pesquisadora, compartilhei desse caminho desfrutando de aprendizagens únicas.

Coloquei-me em comunhão com outras identidades que fizeram e fazem parte de minha história, como me ensina Sales, quando se apresenta como *“mulher negra, periférica e lésbica, professora de Química e pesquisadora da área de Ensino de Química, entre tantas outras identidades que me atravessam e me constroem.”*

Reinventei minha ação pedagógica revendo-me como ser humano, procurando, como Nair, professora de uma turma de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental *“viver cada dia, da melhor forma possível, como uma professora melhor a cada aula, a cada atividade planejada, a cada formação online vivenciada”*.

Acompanhei Alice, orientadora pedagógica como eu, em sua reflexão sobre *“ressignificar a interação e o vínculo afetivo entre a escola e os estudantes, entre a escola e as famílias”* e me fiz as mesmas perguntas desafiadoras que ansiavam por respostas: *“Como manter a escola em lockdown, sem ao menos oportunizar um mínimo de apoio aos estudantes que perderam entes queridos e aqueles cujos membros de suas famílias perderam seus empregos? Ou mesmo aquelas crianças e adolescentes que sem perdas aparentes, vivenciam sofrimentos emocionais por sentirem o distanciamento físico, de interação social, afetividade e vínculo com seus colegas e professores, oportunizados pelo ambiente físico da escola?”*.

Ajudada por Tomás, que transformou o sofrimento vivido no início da pandemia em motivação para estudar e lidar com os desafios na parceria de outros professores, compreendi que os testemunhos dos meus pares, pesquisadores (auto)biográficos, foram alimento para sustentar minha práxis pedagógica.

Compartilhei da promessa feita por Taís, e repeti sua fala como se fosse minha: *“Continuarei meu caminho de escuta, de me formar com o outro, comigo mesma e com os espaços e os tempos que me constituem a cada nova reflexão dessa história de vida, que é viva e está em constante movimento, resistindo, se reinventando, empoderando-se e oportunizando o empoderamento do outro a cada nova descoberta”*.

E, ao narrar minha história “*me senti livre*”, como Rita. E me servi do café que ela ofereceu com o sabor do compromisso e do amor pela educação. Nos sentamos juntas em sua mesa posta “como um ato político que nos empodera e nos dá condições para superar os desafios que a educação tem nos apresentado neste período de pandemia e pós pandemia”.

Conhecedora dos saberes conquistados no percurso (auto)formativo, autorizei-me a produzir novos sentidos sobre minha história de vida e formação e, na relação com muitos outros, desenhei um caminho autoral que me levou a “encontrar as raízes na experiência, nas histórias e ações concretas de pessoas de carne e osso”. (Formenti, 2018, p. 215)

A experiência dessa trajetória existencial e investigativa me permite reconhecer a pesquisa (auto)biográfica como um referencial epistemopolítico que pauta meu pensamento e minhas ações, e a potência das narrativas (auto)biográficas como um dispositivo de trans-formação.

Assumindo em minha identidade o lugar de pesquisadora (auto)biográfica me vejo investida da responsabilidade de contribuir com a construção de uma epistemologia narrativa encarnada na existência de nossa Humanidade na intenção de concretize uma vida boa para todos em instituições justas.

Por uma vida boa com e para os outros em instituições justas

Compreender as especificidades de pesquisar e formar em um espaço/tempo encarnado não é um sonho ingênuo ou uma utopia inalcançável, mas o sentido da luta pelo surgimento de uma via onde a Humanidade se realize de forma plena.

Na condição singular de ser que age no mundo da vida, nos movemos e existimos por crenças e propósitos, por sonhos e utopias. Eles estão presentes nas narrativas de Nair, Sales, Tomás, Alice, Rita e Taís; nos manifestos de Edgar; no legado de Paulo; nas intenções investigativas de Hervé; no pioneirismo de Maria Helena; nas provocações epistemológicas de Elizeu; na perspectiva de autoria cidadã de Joaquim; na fala potente de Niédja; no compromisso de Bárbara com a defesa da vida, e na luta de muitas outras vidas que também guardam os sonhos e anseios que Ricœur traduziu como “uma vida boa com e para os outros em instituições justas”.

Identifico essa busca utópica, que nos une como sujeitos biográficos pela narrativa, movidos por uma consciência histórica nascida com a autoria, no pensamento de Boff (2021)²⁷ que anseia por uma biocivilização na qual a fraternidade não conheça fronteiras, o ser humano não seja o dono e senhor da natureza, mas parte dela, e a esperança seja princípio, “princípio esperança”, e não somente virtude”:

aquele impulso interior que não conhece tempo nem espaço e que sempre está presente no ser humano levando-o à indignação contra os desacertos sociais e a coragem para transformá-los mediante a projeção de novos mundos, de utopias viáveis e de uma autossuperação de si mesmo.

Pautada pela ética e pelo respeito aos profissionais que comigo compartilharam suas experiências em narrativas de vida-formação, seus valores e seus sonhos especialmente durante o tempo pandêmico de 2020, escrevo também como sujeito de alter-ação, desejando que meus atos como pesquisadora possam iluminar os saberes daqueles que resistem à morte por meio de práticas libertadoras e transformadoras.

Em diálogo com Freire (1997, p. 47), que me recorda que “Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança.”, me concentro em sonhar com um tempo em que o viver seja pleno nos espaços/tempo de formação; que seja casa que humaniza, trans-forma e (auto)transforma os sujeitos singulares no plural do grupo e onde habitam a solidariedade, a ética e a responsabilidade.

²⁷ Disponível em <https://leonardoboff.org/artigos/page/2/>. Acesso em 9.dez.2021.

Menina, amanhã de manhã
quando a gente acordar
quero te dizer
que a felicidade vai
desabar sobre os homens
vai desabar sobre os homens
vai desabar sobre os homens
Na hora ninguém escapa
debaixo da cama
ninguém se esconde
a felicidade vai
desabar sobre os homens
vai desabar sobre os homens
vai desabar sobre os homens
menina, ela fecha a roda
menina, não tem saída
de cima, de banda ou de lado
Menina, olhe pra frente
Oh! menina, todo cuidado
não queira dormir no ponto
seguro o jogo, atenção

Menina, amanhã de manhã (O sonho voltou)

Composição: Tom Zé e Perna

Interpretação: Chicas

<https://open.spotify.com/intl-pt/track/3lsduyHdQg5t1mcXPw5aba?si=935bebb3e1694b23>



De modo que nós não pegamos a agulha e a linha para bordar nossa história, nós somos a agulha, a linha e o bordado que fazemos sobre o tecido da vida. Mas será que o poder de se constituir ao tecer memórias e projetos em devir são privilégios do adulto, de grandes escritores? Ou somos todos, em diferentes idades, cientistas potenciais? Talvez sim, se concebermos o humano como agente suscetível de transformar as experiências vividas em conhecimento, de se dotar de aprendizagens necessárias para viver uma vida boa, para conceber o bem, desfrutar do belo e propor o que é justo, ao conjugar razão e emoção, vida e experiência vivida, arte e ciência, para falar da vitalidade do sujeito e de seu poder de auto(trans)formação.

Passeggi, 2021, p.111

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em pausa

No início de 2020, primeiro ano em que a pandemia nos atravessou, Marie-Christine Josso, uma das pioneiras do movimento das histórias de vida em formação, comparou as narrativas biográficas a um salva-vidas: as narrativas poderiam nos proteger nas tempestades e turbulências que já se anunciavam. Discorrendo sobre o potencial das narrativas biográficas nas práticas de pesquisa e formação e nas práticas sociais, Josso destacou o papel que o paradigma biográfico poderia e deveria assumir para acompanhar a crise ambiental, política, econômica e social pela qual a Humanidade passa em escala planetária. (Josso; 2020)

Corroboro com a perspectiva de Josso, para quem “é essencial ter-se feito a própria história em uma situação de alteridade para ter-se experiência real”, e como ela acredito na relevância de que educadores e professores adquiram a experiência com narrativas de vida, vivenciada “com verdadeira grandeza e alteridade”. (Josso; 2020, p.47)

Como pesquisadora-formadora, acredito na pesquisa (auto)biográfica e no uso das narrativas (auto)biográficas na formação docente como uma via de transformação de situações-limite em “inéditos viáveis”, multiplicada por experiências reais de pesquisa-vida-formação. Como coordenadora pedagógica, vejo a potência formativa das escritas de si na educação de crianças e jovens, sementes de um amanhã mais humanizado pela equidade e pela paz, pelo conhecimento e pela convivência, pela diversidade e pelo afeto.

Prestes a finalizar esta pesquisa, me ocorre uma memória que me remete ao nascimento do Pedro, meu primeiro filho. Vivi uma gestação inesperada, mas muito tranquila e que veio acompanhada de mudanças significativas em minha vida. Talvez a chegada do Pedro tenha me proporcionado viver a experiência de superar uma situação desafiadora por caminhos improváveis, um inédito viável pessoal.

Vivendo a plenitude de ser mãe em um espaço/tempo de muito amor, desejei ser mãe novamente. Felizmente Helena chegou após dois anos e meio. Mesmo desejando saborear a experiência de ser mãe outra vez, a pausa bem-

vinda me permitiu acompanhar esses primeiros anos do Pedro e aprender a ser mãe e, transformada, receber a Helena e a Mariana.

Ainda saboreando esse percurso rico de aprendizagens, entre a exaustão da escrita, a euforia das descobertas, o desejo de novos passos escolho a pausa, dando ao tempo o descanso necessário para outras gestações. E concluo esta tese na expectativa de que minha experiência seja um convite para que outras pesquisadoras e outros pesquisadores possam viver práticas formativas encarnadas em seus territórios de pesquisa-vida-formação que contribuam com a construção de uma epistemologia narrativa ancorada em uma práxis comprometida com a defesa de uma existência humanizada na solidariedade e no pertencimento a uma comunidade planetária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). A nova aventura (auto)biográfica [recurso eletrônico]: tomo II. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

ARAÚJO, Regina; NAKAYAMA Bárbara; LIMA, Niédja. Tecendo fios sobre trabalho e formação docente a partir da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. in NAKAYAMA, Bárbara Sicardi; BRITO, Sol Silva; MORAIS; Joelson de Sousa; VIEIRA, Juliana (Orgs.) **Diálogos entrecruzados: modos de narrar e pesquisa-vida-formação**. Curitiba: CRV, 2022, p. 35-54.

ARDOINO, Jacques. Pensar a multirreferencialidade. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Orgs.). **Jacques Ardoino e a Educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2012, p.87-99.

AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: Um programa de pesquisas. **Revista USP**, [S. l.], n. 8, p. 65-69, 1991. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i8p65-69. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/52136>. Acesso em: 2 out. 2020.

AZEVEDO, Fernando de. As conquistas da civilização e a inquietação do homem interior. In: **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 11-29. Disponível em: [:<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>](http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf). Acesso em: 08. abr. 2021.

BARBOSA, J. G. (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos:Ed UFSCar, 1998.

BARBOSA, J. G. Uma escola multirreferencial: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a Educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Orgs.). **Jacques Ardoino e a Educação**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2012, p. 63-80.

BARROS, J. D'Assunção. Tempo e Narrativa em Paul Ricoeur: Considerações Sobre O Círculo Hermenêutico. Fênix - **Revista De História E Estudos Culturais**, 9(1), 2012, 1–27. Disponível em <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/370>. Acesso em 2. junho. 2022

BERGER, G. A multirreferencialidade na Universidade de Paris Vincennes In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Orgs.). **Jacques Ardoino e a Educação**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2012, p. 81-86.

BOLIVAR, Antonio. Prefácio – Investigación (auto)biográfica y narrativa: contar, decir y ler In: Souza, E. C.; Vicentini, P. P.; Lopes, C. E. **Vida, narrativa e resistência – Biografização e empoderamento**. Curitiba: CRV, 2018, p. 11-16.

BORBA, S. Jacques Ardoino: espaços de formação, implicação e multirreferência. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Orgs.). **Jacques Ardoino e a Educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2012, p. 81-86.

BRETON, H. Investigação narrativa: entre detalhes e duração. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, [S. l.], v. 1, p. 12–22, 2020a. DOI: 10.18227/2675-3294repi.v1i1.6255. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/repi/article/view/e20201>
Acesso em: 2 jun. 2022.

BRETON, H. Pesquisa narrativa: entre descrição da experiência vivida e configuração biográfica. **Cadernos De Pesquisa**, 50 (178), 1138–1158. 2020b. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7185>

BRETON, H. A narração da experiência vivida face ao « problema difícil » da experiência: entre memória passiva e historicidade. **Revista Práxis Educacional**, v17, n°44, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia(UESB), Brasil, 1-14. 2021. Acesso em: 2 jun. 2022.

BUTLER. Judith. **Vida Precária: Os poderes do luto e da violência**. 1ª edição. Belo Horizonte.: Editora Autêntica, 2019. 189 p.

CONTRERAS, José. Profundizar narrativamente la educación. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador, EDUFBA, 2015, p.37-61.

CONTRERAS, José. Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 14-30. jan/abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518/1703>. Acesso em: 22 set. 2020.

CUNHA, Wanderley. O contributo da teoria ricoeuriana da tríplice mimese para uma concepção semântica da imaginação. **Revista Ideação**, N. 46, Julho/Dezembro 2022. Disponível em <https://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/7853/7584>. Acesso em 2. Junho. 2022

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 02, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a11v32n2.pdf> . Acesso em: 21 dez. 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Experiencia y Formación. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 17, n. 51, set-dez, 2012a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?lang=pt>
Acesso em: 11. mai. 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 17, n. 51, p. 523-536, set/dez. 2012b. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 dez. 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 19, núm. 62, julio-septiembre, pp. 695-710. 2014 . Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14031461003.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526/1711>. Acesso em: 11. mai. 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Motivos pessoais e espaço de pesquisa. Ensaio de uma biografia de pesquisadora. In ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A nova aventura (auto)biográfica**; tomo II. Porto Alegre: EDIPUCRS, Edição do Kindle. 2018.

DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 345-357, maio/ago. 2006.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **A arte da quarentena para principiantes**. 1ª edição. São Paulo: Boitempo. 2020. Recurso digital.

FORMENTI, Laura. Auto/Biografia como teoria de si. In ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A nova aventura (auto)biográfica**; tomo II. Porto Alegre: EDIPUCRS, Edição do Kindle. 2018.

FRAGO, A. V. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. **VIII Jornadas Estatales – Fórum Europeo de Administradores de la Educación**. Murcia: Compobell, 1996.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, pp. 151-174, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança** [recurso eletrônico]: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 1ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2013

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada Vida**. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 4. ed. São Paulo: Ática, 1986. 96p.

HADDAD, Fernando. Os manifestos. *In*: **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível

em:<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 08. abr. 2021.

HUR, Domênico Uhng; SABUCEDO, José Manuel; ALZATE, Mónica. Bolsonaro e Covid-19: negacionismo, militarismo e neoliberalismo. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 21, n. 51, p. 550-569, ago. 2021. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2021000200018&lng=pt&nrm=iso. acessos em 15 out. 2023.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº1, jan/jan,2001, p. 9-43.

LARROSA BONDÍA, J. (2015) Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In Larrosa, J. **Tremores**. Belo Horizonte: Autêntica. Texto publicado em: Universidade de Barcelona, jan./fev./mar./abr., n. 19, p. 20-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>

LOPES, Antonio de Lisboa Lustosa.; PERTILE, Cassiano Alberto. O MÉTODO VER-JULGAR-AGIR: GENEALOGIA E SUA RELAÇÃO COM A TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO. *Razão E Fé*, 22(2), 2021, p.33-43. Recuperado de <https://revistas.ucpel.edu.br/rrf/article/view/2897>. Acesso em: 5 abr. 2022.

MACEDO, Roberto S. Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio. **Jacques Ardoino e a Educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2012, p. 35-61.

MORIN, Edgar. **Enseñar a vivir: manifiesto para cambiar la educación**. Barcelona, Paidós, 2016.

NAKAYAMA, Bárbara Sicardi; BRITO, Sol Silva. Dez anos de NEPEN: um espaço/tempo de pesquisa-vida-formação, sua história e produções. in NAKAYAMA, Bárbara Sicardi; BRITO, Sol Silva; MORAIS; Joelson de Sousa; VIEIRA, Juliana (Orgs.) **Diálogos entrecruzados: modos de narrar e pesquisa-vida-formação**. Curitiba: CRV, 2022, 182 p., p. 19-34

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, pág. 1106-1133, dezembro de 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=e&nrm=iso. Acesso em: 04 jun. 2020.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, 2(1) pp. 6-26. 2017. Disponível em: <https://ojs.revista>

investigacioncualitativa.com /index. php//ric/article/view/56/36. Acesso em: 21. dez. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. (2016) O sujeito autobiográfico: noções terminológicas para a pesquisa (auto)biográfica com crianças. In: Passeggi, M.; Furlanetto, E.; Palma, R. **Pesquisa (auto)biográfica, infância, escola e diálogos intergeracionais**, Curitiba: CRV, p. 47-66.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 22 set.2020.

Passeggi, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica: por uma hermenêutica descolonizadora. Coisas do Gênero: **Revista de Estudos Feministas em Teologia e Religião**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 302-314, ago./dez. 2016b. <http://revistas.est.edu.br/index.php/genero/article/view/457>. Acesso em: 22 abr. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL** v. 17 , n. 44 , p. 93 – 113, jan./mar.| 2021

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a eco e a heteroformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O Método (Auto)biográfico e a Formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1987. p. 75-78.

PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 102-110, set./ dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v14n3/06.pdf>. Acesso em: 2 set. 2020.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2>. Acesso em: 2 set. 2020.

PINEAU, G. BRETON, H. (2021). Conquistar seu tempo através da formação dos ritmos da própria vida. **Educar em Revista**, Universidade Federal do Paraná, Brasil, Vol. 31. e77919.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi – Natal, RN: EDUFRN, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: EDIÇÕES ALMEDINA, 2020.

RICŒUR, Paul. **Tempo e Narrativa I**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

RICŒUR, Paul. **Tempo e Narrativa II**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

RICŒUR, Paul. **Tempo e Narrativa III**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010c.

RICŒUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

SOARES, Magda. **Metamemória-memória: travessias de uma educadora**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1990.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **“O que será o amanhã?” Narrativas, pandemia e interfaces vida-morte. Espacios en Blanco. Revista de Educación**, vol. 2, núm. 31, pp. 351-364, 2021. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3845/384566614003/html/>. Acesso em: 6 maio. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação** | Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 39-50 | jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344/pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

SOUZA, Marcos Lopes de. **Atividade Curricular de Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE): anseios, conjunturas, e contornos de inovações curriculares em movimento**. TESE. Universidade Federal de São Carlos. 2007 Disponível em> <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2191/TeseMLS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 6. Maio..2022.